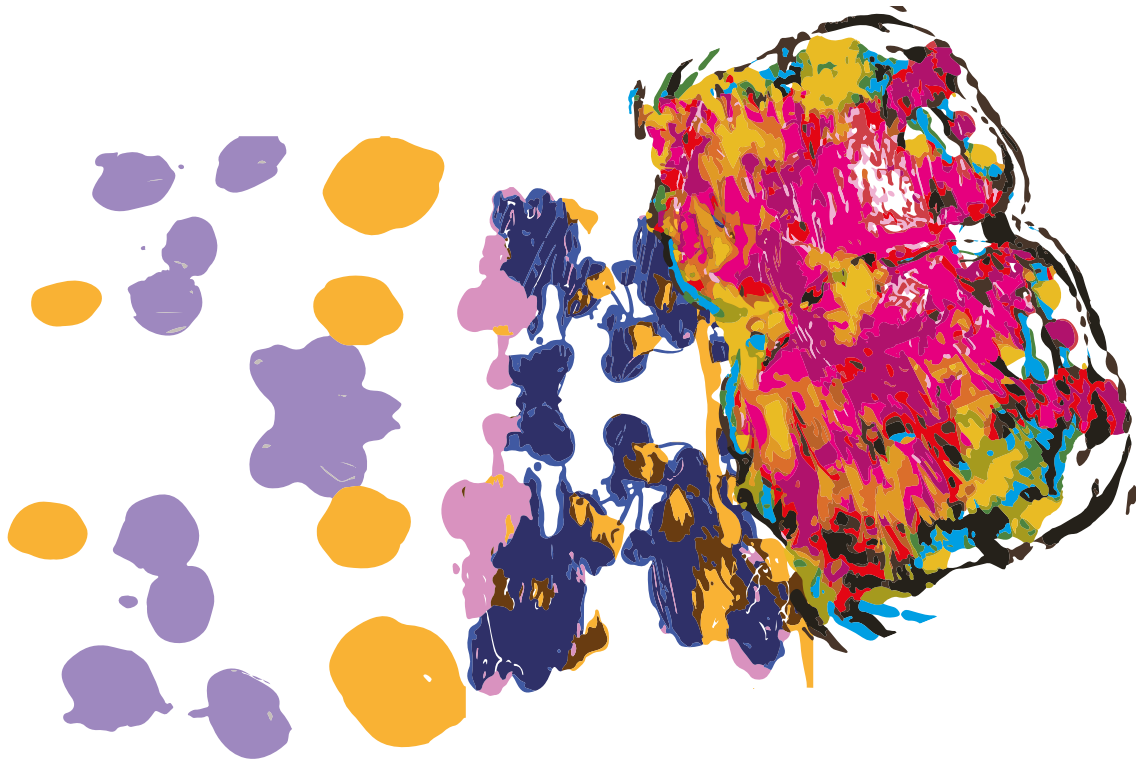


Toevalstechnieken onderzocht

Een systemisch N=1 onderzoek naar het resultaat van toevalstechnieken a.d.h.v. het ETC in beeldende therapie op de flexibiliteit van een kind van 10 jaar met Autismespectrumstoornis.



Marlou Smit (4692942)

Vaktherapie Beeldend Verkort

Studiejaar 2021/2022

Afstudeeronderzoeksbegeleider: Hilda Elzinga

Opdrachtgever: RENN4, SBO de Sterren

Instituut: NHL Stenden Hogeschool

Aantal woorden met bijlagen: 42878

Aantal woorden zonder bijlagen: 10740

23 maart 2022, Waterhuizen

Toevalstechnieken onderzocht

Een systemisch N=1 onderzoek naar het resultaat van toevalstechnieken a.d.h.v. het ETC in beeldende therapie op de flexibiliteit van een kind van 10 jaar met Autismespectrumstoornis.

Student:	Marlou Smit
Relatienummer:	4692942
Opleiding:	Vaktherapie Beeldend verkort Studiejaar 2021-2022
Instituut:	NHL Stenden Hogeschool
Afstudeeronderzoeksbegeleider:	Hilda Elzinga
Opdrachtgever:	RENN4, SBO de Sterren
Datum en Plaats:	23-03-2022, Waterhuizen
Aantal woorden met bijlagen:	42878
Aantal woorden zonder bijlagen:	10740

Samenvatting

Op SBO de Sterren in Hoogezand komen leerkrachten vaak obstakels tegen als het gaat om het werken met kinderen met Autismespectrumstoornis (ASS). Zo zien de leerkrachten dat leerlingen met ASS moeite hebben met flexibiliteit en vaak probleemgedrag vertonen wanneer er een beroep wordt gedaan op de flexibiliteit. In deze N=1 studie wordt onderzocht of het werken met toevalstechnieken binnen de beeldende therapie invloed heeft op de flexibiliteit van een kind met ASS in het speciaal basisonderwijs. Dit leidde tot de volgende centrale onderzoeksvraag : "In hoeverre heeft beeldende therapie, door het inzetten van toevalstechnieken, invloed op de flexibiliteit van een kind met ASS in het speciaal basisonderwijs?".

Er is een casestudy gedaan volgens de systemische N=1 onderzoeksmethode. Om antwoord te kunnen geven op de centrale onderzoeksvraag is er kwantitatief en kwalitatief onderzoek gedaan. De flexibiliteit van de leerling is gemeten op kwantitatieve wijze via een meetinstrument dat ontworpen is op basis van de kenmerken van het flexibele kind (Grodén, 2012). Ook is de flexibiliteit van de leerling op kwalitatieve wijze gemeten door het afnemen van interviews bij de leerling en zijn netwerk. Om te meten wat er zichtbaar is tijdens het werken met toevalstechnieken binnen de beeldende therapie, ten aanzien van de flexibiliteit van de leerling met ASS, is er een kwalitatieve observatielijst afgenomen die gebaseerd is op hoofdstuk 10 van het boek Expressive Therapies Continuum (Hinz, 2009). De interventie met beeldende therapie had een korte duur van 4 weken waarin er 8 sessies zijn gerealiseerd.

De kwantitatieve resultaten geven een wisselend beeld. Over het geheel is te zien dat er weinig verandering heeft plaatsgevonden. De resultaten laten zien dat er geen significante verbetering heeft plaatsgevonden op de flexibiliteit van de leerling. De kwalitatieve resultaten laten zien dat er over het geheel genomen weinig veranderingen zijn waargenomen in de flexibiliteit van de leerling door de respondenten. Ook deze resultaten geven een wisselend beeld: de omschrijvingen van de ervaringen van de ouders, de leerkracht en de leerling laten opvallende verschillen zien. De kwalitatieve resultaten van de observatielijst laten een toegenomen flexibiliteit zien gedurende de behandeling vordert. Door alle resultaten geanalyseerd en samengevoegd te hebben is de volgende conclusie getrokken: er is over het geheel genomen sprake van een zeer summiere verbetering van de flexibiliteit. Verder valt het op dat er sprake is van een zeer wisselend beeld in de resultaten.

Er wordt op basis van de resultaten aanbevolen om meer onderzoek te doen naar het inzetten van toevalstechnieken in de beeldende therapie bij kinderen met ASS. Er kan zo meer inzicht verkregen worden in mogelijke resultaten die de ingezette interventie kan leveren op de flexibiliteit van kinderen met ASS. Ook wordt er aanbevolen om meer onderzoek te doen naar beeldende therapie bij kinderen met ASS in het speciaal basisonderwijs. Dit maakt dat onderzoeken gestapeld kunnen worden en er een betere generalisatie mogelijk wordt.

Steekwoorden: Autismespectrumstoornis, ASS, flexibiliteit, Toevalstechniek, Toevalstechnieken, ETC, Expressive therapies continuum, beeldende therapie, vaktherapie, Speciaal onderwijs, Systemische N=1 methode, kwalitatief onderzoek, kwantitatief onderzoek.

Summary

At SBO de Sterren in Hoogezand, teachers often encounter obstacles when it comes to working with children with Autism Spectrum Disorder (ASD). For example, the teachers see that pupils with ASD have difficulty with flexibility and often display problematic behaviour when flexibility is invoked. This N=1 study investigates whether working with coincidence-techniques in art therapy influences the flexibility of a child with ASD in special primary education. This led to the following central research question: "To what extent does art therapy, by using coincidence-techniques, influence the flexibility of a child with ASD in special primary education?".

A case study was conducted according to the systemic N=1 research method. To answer the central research question, quantitative and qualitative research was carried out. The pupil's flexibility was measured quantitatively through a measuring instrument based on the characteristics of the flexible child (Grodén, 2012). The flexibility of the pupil was also qualitatively measured by conducting interviews with the pupil and his network. To measure what is visible when working with coincidence-techniques in art therapy, with regard to the flexibility of the pupil with ASD, a qualitative observation list was administered based on chapter 10 of the book *Expressive Therapies Continuum* (Hinz, 2009). The intervention with art therapy had a short duration of 4 weeks in which 8 sessions were realized.

The quantitative results paint a mixed picture. Overall, it can be seen that little change has taken place. The results show that there was no significant improvement in the pupil's flexibility.

The qualitative results show that few changes are observed in the flexibility of the pupil by the respondents. These results also paint a mixed picture: the descriptions of the experiences of the parents, the teacher and the pupil show striking differences.

The qualitative results of the observation list show increased flexibility as treatment progresses.

By analysing and combining all results, the following conclusion has been drawn: overall there has been a very minor improvement in flexibility. It is also noticeable that the results paint a very mixed picture.

Based on the results, it is recommended to conduct more research into the use of coincidence-techniques in art therapy in children with ASD. This way, more insight can be obtained into possible results that the imbedded intervention can provide on the flexibility of children with ASD. It is also recommended to conduct more research into art therapy for children with ASD in special primary education. This means that studies can be stacked, which makes better generalization possible.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, ASD, Flexibility, Coincidence-technique, Coincidence-techniques, ETC, Expressive Therapies Continuum, Art Therapy, Special education, Special primary education, Systemic N=1 method, Qualitative research.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Summary	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	7
1.1 Context en analyse van het vraagstuk.....	7
1.2 Situatieanalyse en praktijkprobleem.....	8
1.3. Theoretisch kader.....	9
1.4. Het werken met toevalstechnieken	12
1.5. Belang en doelstelling	14
1.6. Afgebakende probleemstelling.....	15
1.7. Centrale vraagstelling en deelvragen.....	15
Hoofdstuk 2 Methode	15
2.1 Beschrijving N=1 methode	15
2.2 "Deelvraag 1"	16
2.3 "Deelvraag 2"	18
2.4 "Deelvraag 3"	18
2.5 De interventiebeschrijving	19
2.6 Ethische overwegingen.....	19
Hoofdstuk 3 Resultaten.....	20
3.1 "Deelvraag 1"	20
3.2 "Deelvraag 2"	25
3.3 "Deelvraag 3"	26
Hoofdstuk 4 Conclusie	28
4.1 Conclusie	28
4.2 Discussie.....	29
4.3 Aanbevelingen	31
Literatuurlijst.....	32
Bijlage 1 Toestemmingsformulier Beeldende Therapie en Onderzoek	34
Bijlage 2 Verklaring geheimhouding onderzoekster	37
Bijlage 3 Ondertekende toestemmingsformulieren Beeldende therapie en onderzoek.....	38
Bijlage 4 Meetinstrument Flexibiliteit	42
Bijlage 5 ingevulde meetinstrumenten.....	44
Bijlage 6 Opgestelde vragenlijst voor de interviews met netwerkleden en leerling	47

Bijlage 7 Interviews netwerkleden	48
Bijlage 8 Analyse interviews	84
Bijlage 9 ETC observatielijst + handleiding	89
Bijlage 10 Ingevulde ETC observatielijsten	95
Bijlage 11 Analyse ETC observatielijst	118
Bijlage 12 Toelichting interventie	130
Bijlage 13 Beoordelingsformulier AO	146
Bijlage 14 Toestemmingsformulier HBO-kennisbank	155
Bijlage 15 Adviesbeoordeling onderzoeksbegeleider praktijk	156

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Context en analyse van het vraagstuk

In dit onderzoek wordt door middel van een systemisch N=1 onderzoek het resultaat van toevalstechnieken in beeldende therapie onderzocht. Hierbij ligt de focus op een kind van 10 jaar met Autismespectrumstoornis (ASS) gericht op de transdiagnostische factor flexibiliteit. In deze inleiding zal dit verder worden toegelicht.

Beeldende therapie valt onder Vaktherapie. Vaktherapie is een non-verbale vorm van therapie waarbij ervaren en doen centraal staan. Vaktherapie is een overkoepelende naam voor de volgende vormen van therapie: beeldende therapie, muziektherapie, danstherapie, dramatherapie, psychomotorische therapie, psychomotorische kindertherapie en speltherapie. Het is een behandelvorm voor mensen met psychosociale problematiek of een psychische aandoening (FVB, 2021b). Je doet als cliënt tijdens een vaktherapeutische behandeling verschillende ervaringen op. Deze ervaringen leiden tot nieuwe inzichten en vaardigheden die je in jouw dagelijks leven kunt toepassen (FVB, 2021a).

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van het afstudeeronderzoek van de opleiding Vaktherapie Beeldend aan NHL Stenden Hogeschool in Leeuwarden. De opdrachtgever van dit onderzoek is de school SBO de Sterren in Hoogezand, onderdeel van RENN4; Regionaal Expertisecentrum Noord-Nederland, in de drie provincies Friesland, Groningen en Drenthe. Dit systemische N=1 onderzoek is uitgevoerd binnen het SBO de Sterren in Hoogezand.

Op de school SBO de Sterren zitten kinderen die moeilijk leren, kinderen met opvoedingsmoeilijkheden en kinderen die andere speciale ondersteuning en aandacht nodig hebben. De school is gericht op kinderen van 4 tot 12 à 13 jaar die om uiteenlopende redenen het reguliere basisonderwijs niet kunnen volgen. De kinderen die naar deze school gaan hebben te maken met de volgende problematieken:

- leerproblemen;
- sociaal-emotionele problemen;
- problemen met betrekking tot de concentratie (AD(H)D);
- lichte psychiatrische problematiek (bijv. ASS) of
- een combinatie van bovenstaande gebieden (RENN4 SBO, 2019).

Gezien de leerachterstand en/of de problematiek zijn de leerlingen op SBO de Sterren gebaat bij een specifiek kindgerichte en gestructureerde aanpak. De school richt zich dan ook op het leren accepteren van de problematiek, waarbij omgaan met eigen problemen en die van andere kinderen centraal staat. De school streeft ernaar om de kinderen niet alleen schoolse vaardigheden aan te leren, maar de school wil ook een plaats zijn, waar de kinderen zich kunnen ontwikkelen tot een individu met zelfvertrouwen, zelfkennis en positief gedrag (RENN4 SBO, 2020). SBO de Sterren biedt onderwijs op maat en ze werkt nauw samen met verschillende gediplomeerde specialisten. Leerlingen met een extra ondersteuningsvraag kunnen bij deze specialisten terecht. Op de school zijn momenteel de volgende specialisten aanwezig: een dyslexiespecialist, een intern begeleider, een orthopedagoog en een fysiotherapeut. Op de school is momenteel een beeldend therapeut in opleiding werkzaam als stagiaire (zij is tevens de onderzoekster). De leerkrachten op de school verwijzen leerlingen door naar de beeldend therapeut met doelen die het leerproces van het kind kunnen bevorderen.

Wanneer een beeldend therapeut in het SBO wordt ingezet is hij/zij er vaak om factoren die het leerproces belemmeren te helpen opsporen en te doen verminderen. De aandacht van de beeldend therapeut gaat naar de probleemgebieden van de cliënt, maar op een SBO zijn de cliënten altijd leerlingen, wat betekent dat het opheffen van belemmeringen steeds uiteindelijk gericht is op het op gang brengen van het leerproces (Schweizer, 2009).

De leerlingen die naar de beeldende therapie verwezen worden krijgen individuele therapie aangeboden. De leeftijd van de leerlingen, die tot nu toe in behandeling komen bij de beeldend therapeut, ligt tussen de 8 en 12 jaar. Dit onderzoek wordt uitgevoerd bij een jongen van 10 jaar met ASS.

In deze N=1 studie wordt onderzocht of het werken met toevalstechnieken binnen beeldende therapie invloed heeft op de flexibiliteit van het kind met ASS en hierdoor bijdraagt aan het op gang brengen van het leerproces en daardoor bijdraagt aan de algehele levenskwaliteit van het kind.

1.2 Situatieanalyse en praktijkprobleem

Naar school gaan met ASS

Kinderen met ASS kunnen moeite hebben met de onvoorspelbaarheid van een schoolomgeving. De stap naar school gaat bij een kind met autisme vaak gepaard met een achterstand in schoolrijpheid, waardoor het functioneren moeizaam kan worden. Onder schoolrijpheid wordt verstaan de vaardigheden waarover je beschikt die het mogelijk maken om naar school te kunnen gaan, zoals het uit kunnen voeren van schooltaken en het om kunnen gaan met leeftijdsgenoten versus hun cognitieve rijpheid (Delfos, 2008). Kinderen met ASS kunnen vastlopen in het reguliere onderwijs, omdat ze zich niet goed kunnen aanpassen aan de schoolstructuur, waarin ervan uitgegaan wordt dat het kind (in enige mate) rekening kan houden met anderen. Kinderen met ASS kunnen daarnaast met leerstoornissen kampen. Leerstoornissen komen bij kinderen met ASS vooral voor op de gebieden van de taal en het schrijven (Delfos, 2011).

Problematiek in de klas

Een probleem dat voorkomt in de klas is de weerstand van kinderen met ASS om opgedragen taken uit te voeren. Deze kan zodanig oplopen dat het kind op school niet te handhaven is. Hun ASS zorgt ervoor dat ze zich niet makkelijk voegen naar de wens van de leerkracht (Delfos, 2011).

Communicatieve vaardigheden en sociale interacties vormen de basis waarop een leerkracht en een leerling elkaar begrijpen, waardoor er een optimaal leerproces kan ontstaan. Een beperkte of verstoorde communicatie en/of sociale interactie heeft grote gevolgen voor het onderwijs. Autisme is geen leerstoornis, maar het tast belangrijke leerdoelen aan, zoals de flexibiliteit in denken en handelen. Een leerling met zeer weinig flexibiliteit kan veel moeite hebben om iets wat hij/zij geleerd heeft te generaliseren naar een nieuwe situatie. Leerlingen met ASS hebben daarnaast doorgaans weinig flexibiliteit bij het schakelen van de ene naar de andere opdracht, activiteit, vak of leerkracht (Accare, 2021).

Op SBO de Sterren komen de leerkrachten vaak obstakels tegen als het gaat om werken met kinderen met ASS. De leerkrachten op SBO de sterren krijgen te maken met probleemgedrag als het gaat om de flexibiliteit van kinderen met ASS. Zo zien zij dat kinderen met ASS zich vasthouden aan regels en structuren, ook wanneer het in de context van de situatie niet gepast en niet nodig is. Het probleemgedrag uit zich op verschillende manieren. De kinderen kunnen passief gedrag gaan vertonen, ze trekken zich terug en willen niet meewerken. Er zijn ook kinderen die explosief en grensoverschrijdend gedrag kunnen vertonen in situaties die een appèl doen op hun flexibiliteit en aanpassingsvermogen.

De leerling die participeert in dit onderzoek is 10 jaar oud en heeft de diagnose ASS op jonge leeftijd gekregen. De leerling is een rustige jongen en hij is gevoelig. Hij ervaart veel spanningen en kan angstig overkomen. De leerling is aangemeld voor beeldende therapie met een hulpvraag omtrent zijn flexibiliteit: hij heeft moeite met situaties die voor hem nieuw en onoverzichtelijk zijn. Hij toont zich dan erg onzeker. Wanneer een dergelijke situatie zich voordoet vertoont de jongen passief gedrag en plaatst hij zichzelf

op de achtergrond. De leerkrachten op de school zien graag dat hij flexibeler wordt en leert omgaan met plotselinge wisselingen en nieuwe situaties. Zij zien graag dat hij ervan doordrongen raakt dat hij zichzelf niet weg hoeft te cijferen, wanneer er iets onverwachts voorvalt en dat hij leert begrijpen dat zijn mening en inbreng ertoe doen. Kwaliteiten van de jongen zijn dat hij betrokken, enthousiast, taakgericht en leergierig is, maar daarnaast is hij bang om fouten te maken en is hij bang voor nieuwe dingen. De leerling heeft moeite met veranderingen en kan slecht tegen drukte. De ouders zijn erg betrokken en de jongen woont in een fijn en liefdevol gezin.

Met dit onderzoek wordt getracht inzicht te krijgen in de bijdrage van het werken met toevalstechnieken binnen beeldende therapie op de flexibiliteit van een kind met ASS. De onderzoekster heeft een beeldende interventie ontworpen, waarin gebruik gemaakt wordt van toevalstechnieken, waarbij het uitgangspunt is dat het een positieve invloed heeft op de flexibiliteit van een kind met ASS.

1.3. Theoretisch kader

In dit theoretisch kader zal worden ingegaan op Autismespectrumstoornis (ASS), flexibiliteit, beeldende therapie en beeldende therapie bij kinderen met ASS

ASS

In dit onderzoeksrapport wordt het begrip Autismespectrumstoornis (ASS) gehanteerd. ASS is een stoornis in de informatieverwerking in de hersenen.

De belangrijkste gebieden waarin kinderen met ASS beperkingen vertonen zijn:

1. Sociale communicatie en interactie.
2. De flexibiliteit van gedrag, interesses en activiteiten (Schweizer, 2020).

De onderstaande beperkingen komen bij alle kinderen met ASS in meer of mindere mate voor:

- Problemen op het gebied van sociale communicatie en sociale interactie. Ze zijn bijvoorbeeld erg in zichzelf gekeerd en maken moeilijk oogcontact. Ook kunnen zij zich soms moeilijk inleven in andere mensen. Ze kunnen vaak geen gezichtsuitdrukkingen herkennen (boos, blij, verdrietig), hun taalontwikkeling kan vertraagd en afwijkend zijn en ze kunnen figuurlijke uitspraken letterlijk nemen.
- Beperkte, repetitieve gedragspatronen, interesses of activiteiten. Zo kunnen zij bijvoorbeeld helemaal opgaan in een activiteit. Er zijn vaak herhalende patronen te herkennen in hun gedrag.
- Ze hebben moeite met verandering in de omgeving en ze kunnen over of onder gevoelig zijn voor zintuigelijke prikkels (Spek, 2014).

Bij mensen met autisme is er vaak een hoger niveau van angst. Mensen met autisme hebben vaak het idee dat zij veel fouten maken en niet kunnen voldoen aan verwachtingen van leerkrachten, ouders en leeftijdsgenoten, zonder te weten wat de verwachtingen precies zijn. Dit zorgt ervoor dat ze op jonge leeftijd gestrest en angstig kunnen zijn in sociale situaties. Verschillende situaties veroorzaken enerzijds obsessieve en repetitieve gedragingen en anderzijds wekken deze situaties angst en agressie op. Omdat mensen met autisme vaak worden geconfronteerd met eigen mislukkingen en fouten in het sociale leven, kunnen ze erg gevoelig zijn voor kritiek van anderen (Delfos, 2017).

Onderwijs wordt gezien als een primaire vorm van behandeling bij ASS, aangezien het de verwerving van vaardigheden en kennis bevordert. Op school is er niet alleen aandacht voor het opdoen van schoolse vaardigheden, maar ook socialisatie, aanpassingsvaardigheden, taal en communicatie, vermindering van gedragsproblemen,

ontwikkeling van onafhankelijkheid en persoonlijke ontwikkeling komen op school aan bod. Vanwege de aard van de stoornis wordt algemeen erkend dat leerlingen met ASS speciale onderwijsbehoeften hebben (Cera, 2015).

Flexibiliteit

Flexibiliteit is de bekwaamheid je competent te voelen en iets aan te kunnen. Het flexibele kind gaat effectiever om met stress en druk, reageert effectief op uitdagingen, 'veert terug' van tegenslag of trauma en ontwikkelt heldere en realistische doelen. Het flexibele kind zal het ook beter doen in sociale situaties en zou zo meer sociale acceptatie genieten (Grodén, 2012). Kinderen met ASS vertonen vaak problemen op het gebied van flexibiliteit. Kinderen met ASS kunnen onder andere problemen hebben met veranderingen in situaties, onderwerpen, een manier van denken of gedrag (Schweizer, 2020). Stereotype gedragingen en het vasthouden aan patroonmatig handelen behoren bij de kern van beperkingen in het gedrag van kinderen met ASS (American Psychiatric Association, 2014).

Kinderen met ASS of een andere ontwikkelingsstoornis worden voor unieke uitdagingen gesteld die hen kwetsbaar maken wanneer zij worden geconfronteerd met tegenslag. Hun bekwaamheid om met een situatie om te gaan en zich aan te passen is o.a. afhankelijk van hun flexibiliteit, die vaak beperkt is. Verminderde coping vaardigheden vergroten de kwetsbaarheid, wat kan leiden tot angstigheid en depressiviteit. Dit wordt vaak gezien bij mensen met autisme (Grodén, 2012).

Het gebrek aan flexibiliteit kan een impact hebben op het dagelijks leven, en daarmee op de algehele levenskwaliteit van mensen met ASS of een andere ontwikkelingsstoornis. Mensen die minder flexibel zijn hebben de neiging sneller van streek te raken, bezorgt te worden, vermijdingsgedrag te vertonen of agressief te worden, wanneer zij geconfronteerd worden met een uitdaging. Het stimuleren van flexibiliteit bij mensen met ASS kan hen helpen om te gaan met stress en tegenspoed. Dit leidt tot een grotere mate van emotionele stabiliteit en heeft zo wellicht positieve invloed op de sociale en cognitieve ontwikkeling. Het stimuleren van flexibiliteit bij kinderen met ASS kan op verschillende manieren helpend zijn. In figuur 1 worden een aantal voorbeelden gegeven.

Het stimuleren van flexibiliteit bij kinderen met ASS kan onder andere helpen:
- Zich gemakkelijker aan te passen aan dagelijkse eisen en stressoren. - Meer zelfbeheersing en positieve strategieën in te zetten als alternatieve manier om met frustratie en woede om te gaan. - Meer sociale en emotionele binding te ervaren door verhoogde tolerantie jegens anderen te laten zien en plezier te gaan ervaren bij sociale interacties en reacties. - Gemotiveerd te worden om zich in te spannen voor en interesse te tonen in leren en prestaties. - Meer open te staan voor het proberen van nieuwe dingen en het opdoen van nieuwe ervaringen. - Zich bewuster te worden van en in staat te zijn binnen hun mogelijkheden uitdrukking te geven aan hun behoeften. - Beter aan te geven wat hun hoop en wensen zijn. - Probleemoplossend te handelen, zo nodig om hulp vragen en hulp te accepteren. - Opnieuw een poging te wagen zelfs na een mislukking. - Meer erkend te worden om hun mogelijkheden in plaats van hun onmogelijkheden

Figuur 1 Het stimuleren van flexibiliteit bij kinderen met ASS (Grodén, 2012).

Om de flexibiliteit van het kind met ASS meetbaar te maken voor dit onderzoek, wordt er in dit onderzoek uitgegaan van de kenmerken van het flexibele kind ontwikkeld door Bauman, zoals deze beschreven staan in het boek *Positieve psychologie bij Autisme* geschreven door June Grodén (2012). Deze kenmerken zijn te vinden in figuur 2. Aan de hand van deze kenmerken wordt het begrip flexibiliteit in hoofdstuk 2 geoperationaliseerd. Daarbij wordt vooral gekeken naar de problematiek van de

specifieke leerling gericht op de kenmerken van het flexibele kind in figuur 2. Dit wordt nader omschreven in hoofdstuk 2 van dit onderzoek.

Sociale competentie	Gevoel van autonomie
- In staat positieve reacties uit de omgeving te herkennen en te gebruiken - Flexibiliteit - Empathie en zorg voor de ander - Goede communicatieve vaardigheden - Ontwikkeld gevoel voor humor - In staat periodes van tegenslag en crisis ondersteunende hulpmiddelen te herkennen en te gebruiken	- Bewustheid van identiteit - Onafhankelijkheid - Controle over de omgeving - Gevoel taken te beheersen - Interne beheersing oriëntatie - Losmaken van disfunctionele familie, leeftijdsgenoten en situaties - Weerstand tegen negatieve boodschappen over zichzelf van anderen - Flexibiliteit
Gevoel van doelmatigheid en toekomstgerichtheid	Probleemoplossende vermogens
- Realistische verwachtingen - Doelgerichtheid - Educatieve ambities - Hoge motivatie om iets te bereiken - Doorzettingsvermogen - Moed - Hoop en optimisme	- Ontwikkelde manier van abstract denken - Flexibiliteit - In staat te reflecteren - Zoeken naar meerdere oplossingen voor (cognitieve en sociale) problemen

Figuur 2 Kenmerken van het flexibele kind (Grodén, 2012).

Beeldende therapie

Beeldende therapie valt onder de term vaktherapie en is een ervaringsgerichte vorm van therapie die zowel individueel of in groepen aangeboden wordt. In beeldende therapie wordt gewerkt met het methodisch inzetten van gerichte interventies met beeldende technieken, gereedschappen en materialen. Denk bijvoorbeeld aan schilderen, tekenen, werken met textiel, metaal, hout en digitale middelen. De cliënt doet tijdens dat proces fysieke, zintuigelijke, emotionele en cognitieve ervaringen op. Beeldende therapie wordt door veel cliënten gezien als een therapie die je rechtstreeks in contact brengt met diepere gevoelslagen. Het kan cliënten confronteren met patronen in het denken, voelen en handelen (FVB, 2021c).

In de beroepspraktijk van beeldend therapeuten worden kinderen met Autismespectrumstoornis (ASS) vaak aangemeld voor beeldende Vaktherapie (Schweizer, 2014).

Beeldende therapie met kinderen met ASS

Kinderen met aan autisme gerelateerde problematiek worden vaak verwezen naar beeldende therapie (Schweizer, 2020). Het bevorderen van flexibiliteit komt als behandeldoel veel voor in beeldend therapeutische behandelingen bij kinderen met ASS (Schweizer, 2016).

In beeldende therapie kan een kind met ASS leren variëren met verschillende materialen, ervaringen en thema's. Ook kan een kind met ASS in beeldende therapie leren planmatig te werken. Planmatig werken, waarbij er in verschillende stappen gewerkt kan worden, vereist enige flexibiliteit zowel in het handelen van het kind, als in het denken (Schweizer, 2019). Tijdens het beeldend werken wordt een beroep gedaan op het bedenken van oplossingsstrategieën, het hanteren van materialen en technieken en planmatig of flexibel handelen (Fikke, 2012). Het aanraken en vormgeven van gevarieerde kunstmaterialen roept nieuwe ervaringen op en stimuleert deze. Tijdens het maken van kunst wordt het aangemoedigd om voorkeuren en afkeer van kleuren, technieken en vormen te herkennen (Schweizer, 2020).

Recentelijk is er onderzoek gedaan naar de effectiviteit en de werking van een beeldend therapeutische behandeling bij kinderen met ASS. Uit het onderzoek is gebleken dat zeven van de twaalf participerende kinderen verbeterden in 'flexibiliteit' en 'sociale communicatie' na het afronden van het beeldende therapie traject 'Images of Self', dat ontworpen is door Celine Schweizer (2020). Een aantal van deze participerende kinderen kreeg de beeldend therapeutische behandeling aangeboden op school. De verbeterde flexibiliteit van de kinderen was zichtbaar in de situatie thuis en op school. Dit maakt het (sociale) leven van deze kinderen gemakkelijker (Schweizer, 2020).

Uit eerder onderzoek, uitgevoerd door Almut Pioch, blijkt dat vaktherapie in het speciaal onderwijs kan bijdragen aan positieve verandering in het sociale gedrag en in de aandacht spanne van kinderen met ASS (2010).

Uit verschillende onderzoeken die er gedaan zijn naar vaktherapie bij kinderen met ASS is gebleken dat er een overdracht van de ontwikkelingen binnen de therapie (bijvoorbeeld een verbeterde flexibiliteit) plaatsvindt naar de thuissituatie en het klaslokaal (Pioch, 2010; Schweizer, 2014; Schweizer, 2020). Hieruit kan geconcludeerd worden dat (beeldende) vaktherapie een rol zou kunnen spelen bij de behandeling van kinderen met de diagnose ASS (Schweizer, 2020).

1.4. Het werken met toevalstechnieken

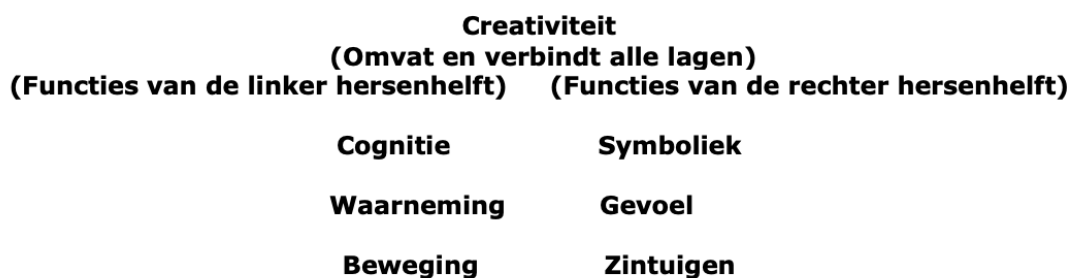
De ingezette interventie heeft als hoofddoel het verbeteren van de flexibiliteit van een kind met ASS. De interventie bestaat uit 8 sessies individuele beeldende therapie van 60 minuten en de sessies vinden tweemaal in de week plaats. De fasering van de werkvormen wordt afgestemd op het mediumgedrag van de leerling en is daarom gepersonaliseerd. Nadere toelichting over de interventie is in bijlage 12 toegevoegd aan dit onderzoek.

De onderzoekster maakt in de door haar ontworpen interventie gebruik van verschillende toevalstechnieken. Voor het ontwerpen van de interventie maakt de onderzoekster gebruik van het ETC als methodisch en theoretisch kader. Hieronder worden deze begrippen nader toegelicht.

Het ETC

Het ETC staat voor het Expressive therapies continuum. Deze methode richt zich op visuele informatieverwerking van de cliënten en hoe zij vormgeven aan een beeldend werk. De visuele informatieverwerking van de cliënt is belangrijk om te achterhalen omdat deze invloed heeft op het gedrag, de emoties, de cognities, de houding en de coping vaardigheden van de cliënt (Hinz, 2009). De ETC-theorie is gebaseerd op de aanname dat verschillende kunstmediums, die worden gebruikt tijdens expressieve activiteiten, verschillende niveaus van visuele informatieverwerking in de hersenen kunnen oproepen.

Het ETC bestaat uit vier niveaus die zich opbouwen in ontwikkelingshiërarchie. De bipolaire niveaus bestaan uit twee componenten die basale en meer complexere informatieverwerkingsprocessen representeren (Fikke, Péntzes & Hooren, 2017). Het ETC is opgebouwd uit vier complexer wordende niveaus van informatieverwerking. Zij leiden uiteindelijk tot het ontstaan van een beeld.



Figuur 3 Het ETC (Hinz, 2009).

Aangenomen wordt dat de benadering van de cliënt bij kunstactiviteiten parallel loopt met de manier waarop de cliënt zich gedraagt in het dagelijks leven en/of hoe de cliënt met zijn of haar gedachten en emoties omgaat. Het functioneren in het beeldend werken weerspiegelt, volgens het ETC, de manier waarop mensen denken, voelen en handelen in het dagelijks leven. Moeilijkheden kunnen ontstaan wanneer een individu een grote voorkeur lijkt te hebben voor het verwerken van informatie op 1 van de componenten van het ETC. Wanneer informatieverwerking strategieën gelimiteerd worden doordat ze juist te veel gebruikt worden of worden geblokkeerd, kunnen besluitvaardigheden beperkt zijn en kunnen levensbeslissingen te bekrompen gedefinieerd worden (Hinz, 2009).

Het ETC kan gebruikt worden als tool om de voorkeuren van de cliënt voor bepaalde informatieverwerkingscomponenten in kaart te brengen. Ook kan het worden gebruikt om de obstakels van de cliënt voor optimaal functioneren op te sporen.

De therapeut probeert met de cliënt een proces te starten waarin de cliënt alle verschillende componenten van het ETC tegenkomt. Wanneer de cliënt effectief gebruik weet te maken van de informatieverwerkingsprocessen op alle verschillende componenten van het ETC kan er flexibiliteit ontstaan. Het sociaal functioneren kan verbeterd worden wanneer er blokkades in het ETC opgeheven worden en er een toenemende flexibiliteit zichtbaar wordt in o.a. het ETC, informatieverwerking en besluitvorming (Hinz, 2009).

Het ETC gaat ervan uit dat een goed functionerend persoon in staat is om op elk niveau van het ETC te werken en dus in enige mate flexibel is. Flexibiliteit bij het verkrijgen van toegang tot en het verwerken van informatie vanuit alle verschillende niveaus van het ETC is wenselijk. Evenwicht in het gebruik van strategieën is een kracht en het kenmerk van een goed functionerend individu (Hinz, 2009).

Toevalstechnieken

Toevalstechnieken zijn technieken waarbij er vaak een succeservaring opgedaan wordt, omdat er bewust gebruik gemaakt wordt van technieken die een verrassend en toevallig resultaat opleveren. Toevalstechnieken werken daardoor onder andere ego-versterkend (Schweizer, 2001). Het herhalen van handelingen die succesvol zijn kan leiden tot flexibiliteit. Het kan ervoor zorgen dat er ruimte ontstaat voor het uitproberen van verschillende kleuren en mogelijkheden kunnen worden onderzocht (Schweizer, 2009). Het uitvoeren van de werkvormen waarbij er gewerkt wordt met toevalstechnieken worden vaak als plezierig ervaren. Door de controle over vorm los te laten kan de cliënt zichzelf meer ruimte geven, vrijer experimenteren en kan zelfvertrouwen worden opgebouwd (Schweizer, 2001). Ondanks de sterke behoefte aan controle en structuur van kinderen met ASS, lijkt het verrassingseffect van een toevalstechniek kinderen met ASS niet te overspoelen (Smets & Kowalski, 2019). Voor mensen met ASS kan het fijn werken om activiteiten in kleine stappen op te delen. Dit staat het individu toe om bij elke stap van een taak succes te ervaren, zelfs als niet de gehele taak kan worden uitgevoerd (Grodén, 2012). Een stapsgewijze instructie, die vaak nodig is bij het toepassen van een toevalstechniek, biedt structuur en hierdoor het gevoel van veiligheid en rust. Naast de begeleiding van de therapeut gedurende de activiteit, bieden

toevalstechnieken ook houvast en structuur in opbouw en werking (Smets & Kowalski, 2019).

Het werken met toevalstechnieken waarbij het resultaat ongepland is en het materiaal ongestructureerd en oncontroleerbaar, kan het kind helpen om stereotype verwachtingen los te laten. Dit kan bijdragen aan het leren accepteren fouten te maken. De mogelijkheden om succeservaringen op te doen worden op deze manier vergroot (Hinz, 2009).

Flexibiliteit kan bij kinderen met autisme op alle niveaus van functioneren gevoed worden door onder andere de kansen voor het opdoen van succeservaringen te vergroten.

Succeservaringen sporen mensen aan nieuwe leerrisico's aan te gaan (Grodén, 2012).

Door verschillende toevalstechnieken en verschillende materialen toe te passen, worden alle lagen van het ETC gestimuleerd en ontstaat er ruimte en vrijheid voor de cliënt om tijdens het proces verschillende lagen van het ETC aan te raken. Het doel is om op deze manier succeservaringen te creëren en flexibiliteit te stimuleren.

1.5. Belang en doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de bijdrage van de beeldende interventie met gebruik van toevalstechnieken op de flexibiliteit van het kind met ASS. Er wordt van uitgegaan dat dit bij zal dragen aan het op gang brengen van het leerproces van het kind en daardoor aan de algehele levenskwaliteit van het kind.

Met behulp van het uitvoeren van dit onderzoek kan het voor de leerling en zijn systeem inzichtelijk gemaakt worden in hoeverre de ontworpen interventie van invloed is geweest op zijn flexibiliteit. De leerling heeft baat bij dit onderzoek, omdat de uitkomsten van het onderzoek een beeld kunnen geven van waar de leerling aan het eind van de behandeling staat betreffende zijn flexibiliteit. Op basis daarvan kan er gekeken worden naar wat er verder nog nodig is. Het belang van het onderzoek voor de leerling is vooral dat hier inzicht in wordt verkregen door middel van het onderzoek.

Op SBO de Sterren komen leerkrachten vaak obstakels tegen als het gaat om werken met kinderen met ASS. Omdat beeldende therapie geen vast aanbod is op SBO de Sterren, is er ook geen inzicht in wat de resultaten zijn van een beeldend therapeutische interventie gericht op de problematiek van de kinderen op SBO de Sterren. Dit onderzoek biedt inzicht in de resultaten van het werken met toevalstechnieken binnen beeldende therapie en dit kan zorgen voor nieuwe inzichten met betrekking tot de beeldend therapeutische setting op de school. Het onderzoek kan er mogelijk voor zorgen dat de school bij vergelijkbare problematiek vaker een vaktherapeutisch aanbod in gaat zetten. Er is in de vaktherapie steeds meer vraag naar onderzoek. Het landelijke opleidingsprofiel van de Vaktherapeut omschrijft het uitvoeren van en/of het participeren aan onderzoek als een van de beroepstaken van een vaktherapeutisch professional (LOO VBT, 2016). De laatste jaren heeft de wetenschappelijke fundering van de vaktherapeutische beroepen een belangrijke ontwikkeling doorgemaakt. Door verschillende soorten van onderzoek is er steeds meer inzicht en kennis van de werkzaamheid van vaktherapeutische behandelingen (FVB & GGZ Nederland, 2012). Dit onderzoek kan bijdragen aan de professionalisering van de beroepsuitoefening. Het onderzoek zou tot meer kennis en inzicht kunnen leiden in werkvormen binnen de beeldende therapie waarbij er gewerkt wordt met toevalstechnieken, gericht op flexibiliteit bij kinderen met ASS. Dit onderzoek kan vaktherapeuten en studenten inspireren om te gaan werken met toevalstechnieken binnen de beeldende therapie. Door de interventie te koppelen aan dit onderzoek levert dit mogelijk een bijdrage aan de onderbouwing van een beeldend product op dat inzetbaar kan zijn om de flexibiliteit van kinderen met ASS te bevorderen.

1.6. Afgebakende probleemstelling

Uit het theoretisch kader van dit onderzoek blijkt dat kinderen met ASS vaak problemen vertonen op het gebied van flexibiliteit en dit is o.a. zichtbaar in de schoolsituatie. Uit onderzoek is gebleken dat beeldende therapie o.a. positieve invloed kan hebben op de flexibiliteit van kinderen met ASS en daardoor kan bijdragen aan de algehele levenskwaliteit van deze kinderen. Samengevat wordt er binnen dit onderzoek onderzocht of het werken met toevalstechnieken binnen beeldende therapie invloed heeft op de flexibiliteit van het kind met ASS en hierdoor bijdraagt aan het op gang brengen van het leerproces en daardoor bijdraagt aan de algehele levenskwaliteit van het kind.

1.7. Centrale vraagstelling en deelvragen

De centrale vraag die voor dit onderzoek wordt gesteld en voortkomt uit de inleiding, waar door middel van dit onderzoek antwoord op wordt gegeven, luidt als volgt:

In hoeverre heeft beeldende therapie, door het inzetten van toevalstechnieken, invloed op de flexibiliteit van een kind met ASS in het speciaal basisonderwijs?

Deelvraag 1:

In welke mate is er resultaat waarneembaar op de flexibiliteit van de leerling, na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en zijn netwerk?

Deelvraag 2:

Welke veranderingen worden waargenomen in de flexibiliteit van de leerling, na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en het netwerk?

Deelvraag 3:

Wat is er zichtbaar bij de leerling tijdens het werken met toevalstechnieken binnen de beeldende therapie, ten aanzien van de flexibiliteit van het kind met ASS?

Hypothese:

De hypothese is dat het werken met toevalstechnieken een positieve invloed zal hebben op de flexibiliteit van het kind met ASS, waardoor onder andere het leerproces van het kind weer op gang gebracht kan worden.

Hoofdstuk 2 Methode

2.1 Beschrijving N=1 methode

Om antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling van dit onderzoek is het onderzoek uitgevoerd door middel van de systemische N=1 methode. Deze methode is een vorm van praktijkgericht onderzoek waarbij de focus ligt op 1 specifieke cliënt, dit wordt ook wel een casestudy genoemd. In deze systemische N=1 benadering wordt een cliënt door een bepaald aantal personen uit zijn/haar netwerk (systeem) geobserveerd op een aantal relevante aspecten. De cliënt is behandeld waarbij de invloed van de interventie met behulp van kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling is geëvalueerd (Spreen, 2015). Met kwantitatieve dataverzameling wordt het verzamelen van cijfermatige gegevens bedoeld. De gegevens zijn door de onderzoekster ingevoerd in een gegevensbestand en vervolgens geanalyseerd met behulp van statistische technieken. Met kwalitatieve dataverzameling wordt het verzamelen van niet meetbare gegevens bedoeld, bijvoorbeeld door open interviews. De beleving door de onderzochte staat centraal (Verhoeven, 2007). De netwerkleiden fungeren als observatoren van het gedrag buiten de vaktherapeutische setting om. Zij monitoren allerlei gedragskenmerken op

herhaalde meetmomenten. De metingen vinden meerdere malen plaats. Op deze manier zijn de veranderingen als gevolg van de interventie te zien (Spreen, 2015).

Spreen (2015) beschrijft 6 stappen in zijn beschrijving van de systemische N=1 methode. Deze stappen staan in figuur 4 van dit onderzoek.

-	Stap 1. Stellen van de problemdiagnose. De vraag die je als onderzoeker moet stellen bij het uitvoeren van deze stap is: Welk probleemgedrag van, in dit geval, het kind wil ik als therapeut behandelen door middel van mijn beeldend therapeutische interventie?
-	Stap 2. Operationaliseren van het probleemgedrag in observeerbare gedragsindicatoren. Een gedragsindicator is een duidelijk omschreven definitie van het te observeren gedrag. De behandelaar (in dit geval een beeldend therapeut i.o.) beslist op basis van de problemdiagnose welke hypothese en interventie zij gaat toetsen.
-	Stap 3. Kiezen wie er als observatoren mee gaan werken. De behandelaar kiest vervolgens met welk instrument zij de interventie en de hypothese gaat meten en bij wie deze wordt afgenomen.
-	Stap 4. De geselecteerde netwerkleden (de observatoren) kennen een score toe aan de gedragsindicatoren voor de daadwerkelijke interventies.
-	Stap 5: De geselecteerde netwerkleden (de observatoren) kennen een score toe aan de gedragsindicatoren na de daadwerkelijke interventies.
-	Stap 6: Analyse van de onderzoeksgegevens. De behandelaar beslist vervolgens op grond van de resultaten of de interventie succesvol is geweest.

Figuur 4 De 6 stappen van de systemische N=1 methode (Spreen, 2015).

In paragraaf 2 van dit hoofdstuk wordt er verder op de, bij hoofdstuk 1, geformuleerde deelvragen ingegaan. Er wordt beschreven hoe er per deelvraag data is verzameld en welke instrumenten hiervoor gebruikt zijn, op welke momenten er is gemeten, wie de deelnemers en participanten zijn en hoe de verkregen data is geanalyseerd.

2.2 "Deelvraag 1"

In welke mate is er resultaat waarneembaar op de flexibiliteit na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en zijn netwerk?

Data-verzameling en instrument: De observatielijst die dient als meetinstrument voor deelvraag 1 is gebaseerd op de kenmerken van het flexibele kind die beschreven staan in figuur 2 in paragraaf 1.3 van dit onderzoek. Omdat er geen vragenlijst bestaat om de kenmerken van het flexibele kind te meten, is er gekozen voor een gepersonaliseerde vragenlijst. De gepersonaliseerde vragenlijst staat in figuur 5 van dit onderzoek. Er is vooral gekeken naar de problematiek van de specifieke leerling op basis van de bij figuur 2 beschreven kenmerken van het flexibele kind.

1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan ik mij goed aanpassen.
2. Als ik iets wil, dan ga ik ervoor.
3. Ik vind het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.
4. Als iets me niet lukt dan zet ik door en probeer ik het op een andere manier.
5. Wanneer iemand iets positiefs over mij zegt geloof ik het en kan ik het erkennen.
6. Wanneer ik iets lastig vind vraag ik om hulp.
7. Ik vind dat ik veel dingen kan.
8. Wanneer ik denk dat ik iets niet kan probeer ik het toch.
9. Ik weet wat ik leuk en niet leuk vind.
10. Wanneer ik een probleem heb zoek ik naar verschillende oplossingen.

Figuur 5 Gepersonaliseerde vragenlijst

Verschillende netwerkleden zijn bevraagd over de flexibiliteit van de specifieke leerling. Met behulp van de scorelijst is op kwantitatieve wijze gemeten of er verandering in flexibiliteit waarneembaar is. Om de verzamelde gegevens meetbaar te maken is er gebruik gemaakt van een Likertschaal. De Likertschaal is een van de meest populaire en betrouwbare manieren om gedrag te meten. In de observatielijst is gebruik gemaakt van een Likertschaal met een waarde van 0 - 5 en bestaat uit een stelling gevolgd door een schaal waarop de respondent kan aangeven in hoeverre hij/zij het eens is met de stelling, 0 staat voor helemaal oneens en 5 staat voor helemaal eens (Batink, Jansen & De Mey, 2015). Het meetinstrument is bijgevoegd in bijlage 4 van dit onderzoek.

Meetmomenten: Om resultaat te kunnen meten is er een 0-meting, een tussenmeting en een eindmeting verricht. De leerling en het netwerk hebben de vragenlijst 3 x ingevuld. De eerste meting heeft 1 week voordat de behandeling startte plaatsgevonden. De tweede meting heeft plaatsgevonden na de vierde sessie van de behandeling. De laatste meting heeft 1 week na de laatste sessie van de behandeling plaatsgevonden.

Deelnemers en participanten: Alle respondenten van dit onderzoek zijn gevraagd de observatielijst in te vullen. In dit geval zijn dat de ouders van de leerling, de leerkracht van de leerling en de leerling zelf.

Analyseplan: Om de deelvraag te kunnen beantwoorden is er gebruik gemaakt van de N=1 tool. De resultaten van de vragenlijst zijn verwerkt in een Excelbestand. De resultaten van de vragenlijst zijn vervolgens in de N=1 tool ingevoerd. Deze tool heeft vervolgens de NAP-score, de Cohen's d en de Gower Legendre Index (GLI) berekend. Met de NAP-score is berekend of er sprake is van (betekenisvolle) verandering van gedrag tussen de verschillende meetmomenten. In dit geval geeft de NAP-score inzicht in een eventuele verandering in de flexibiliteit van de cliënt. Er mag pas gesproken worden van een betekenisvolle toename met een NAP waarde van $>0,65$. Aan de hand van de Cohen's d is er berekend hoe sterk de verandering is tussen de verschillende metingen. Om de overeenstemming tussen observatoren te bepalen is de Gower Legendre Index (GLI) gebruikt. Als de uitkomst van de GLI laag is kan de uitkomst als minder betrouwbaar worden beschouwd. De regel is om bij een GLI van $>0,7$ te spreken van voldoende overeenstemming om een analyse uit te voeren die betrouwbaar genoeg is. Met een GLI van $<0,7$ zijn de observaties onbetrouwbaar of er is iets anders aan de hand (NHL Stenden Hogeschool, 2017).

2.3 "Deelvraag 2"

Welke veranderingen worden waargenomen in de flexibiliteit van de leerling, na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en het netwerk?

Data-verzameling en instrument: Het kwalitatief onderzoek is een waardevolle aanvulling om te begrijpen welke betekenis de observanten toekennen aan de uitkomsten van de vragenlijst gebruikt in deelvraag 1 en geven tekstuele antwoorden. Er wordt ingegaan op de achtergronden van de bij deelvraag 1 verzamelde gegevens. Om te kunnen achterhalen wat de verschillende observanten ook vooral ervaren als verandering in het gedrag van de leerling met betrekking tot de eventueel waargenomen verschillen in de flexibiliteit van de leerling, is gebruik gemaakt van een interview. Er is om toelichting gevraagd van de waargenomen verschillen in gedrag, gemeten bij deelvraag 1. De vraagstelling van dit interview is kwalitatief: er is sprake van een open benadering geweest. De interviews hebben plaatsgevonden in de vorm van een tweegesprek; de onderzoekster heeft iedere respondent individueel geïnterviewd. Er is gewerkt met een kleine vragenlijst bestaande uit een aantal vragen en een lijst met onderwerpen, ook wel een topiclijst genoemd. Het betreft daarom een halfgestructureerd interview. De onderwerpen die aan bod zijn geweest, komen overeen met de items van de kwantitatieve vragenlijst die wordt gehanteerd bij deelvraag 1, waarbij flexibiliteit geoperationaliseerd is naar specifieke gedragskenmerken van de leerling die gebaseerd zijn op gedragskenmerken van het flexibele kind die worden beschreven in figuur 2 van hoofdstuk 1. Er is tevens ruimte gebleven voor eigen inbreng van de observanten. De onderzoekster heeft zich flexibel opgesteld en heeft ingespeeld op de situatie (Verhoeven, 2007). Alle respondenten zijn geïnterviewd door de onderzoekster. De vragenlijst en de topiclijst zijn ontworpen wanneer het duidelijk is geworden welke leerling aan dit onderzoek ging participeren. De vragenlijst en topiclijst is te vinden in bijlage 6 van dit onderzoek.

Meetmomenten: De interviews hebben 1 week na de laatste sessie van de behandeling plaatsgevonden.

Deelnemers en participanten: Het interview is afgenomen bij alle betrokken respondenten: De ouders van de leerling, de leerkracht van de leerling en de leerling zelf.

Analyseplan: De interviews zijn opgenomen en uitgetypt. Hiervoor is toestemming gevraagd aan alle betrokken netwerkleden. De inhoud is geanalyseerd door middel van een kwalitatieve analyse. De verkregen ruwe data zijn woordelijk vastgelegd (getranscribeerd). In de interviews zijn een aantal onderwerpen aan bod gekomen die in deelvraag 1 gemeten zijn met behulp van het gehanteerde meetinstrument. De antwoorden van de verschillende respondenten zijn met elkaar vergeleken aan de hand van de thema's die naar voren komen in het interview. Zo wordt er verdiepend ingegaan op de vragen die in deelvraag 1 zijn gesteld. De eventuele verandering of ontwikkeling van het gedrag van de leerling wordt zo uitgebreider omschreven.

2.4 "Deelvraag 3"

Wat is er zichtbaar bij de leerling tijdens het werken met toevalstechnieken binnen de beeldende therapie, ten aanzien van de flexibiliteit van het kind met ASS?

Data-verzameling en instrument: Om antwoord te krijgen op de vraag welke veranderingen er zichtbaar zijn ten aanzien van de flexibiliteit van het kind met ASS tijdens het beeldend werken, wordt gebruik gemaakt van een observatielijst die gebaseerd is op hoofdstuk 10 van het boek Expressive Therapies Continuum (Hinz, 2009). Bij deze observatielijst is er sprake van kwalitatieve dataverzameling. Met behulp van deze observatielijst kan het inzichtelijk worden gemaakt waar en of er veranderingen in informatieverwerkingsstrategieën van de leerling, tijdens het beeldend werken,

hebben plaatsgevonden op de verschillende niveaus en de verschillende componenten van het ETC, gedurende de gehele behandeling. Tijdens de interventie is het mediumgedrag en het beeldend werk van de leerling geobserveerd. De zichtbaarheid van de verandering/verbetering van de flexibiliteit is beoordeeld door het analyseren van het mediumgedrag en het beeldend werk met behulp van de ETC observatielijst. In bijlage 9 van dit onderzoek is de observatielijst toegevoegd inclusief informatieve handleiding.

Deelnemers en participanten: Voor het beantwoorden van deze deelvraag dient de therapeut, tevens de onderzoekster, als enige observant, omdat zij het beeldende gedrag van de leerling op het moment van de therapieën heeft waargenomen.

Meetmomenten: Deze observatielijst is door de therapeut na elke sessie ingevuld. Tijdens de sessies zijn er bepaalde dingen opgevallen in het beeldende gedrag van de leerling. De therapeut heeft hiervan aantekeningen gemaakt tijdens de sessies. Na de sessies heeft de therapeut het beeldende gedrag nauwkeurig omschreven en is de observatielijst verder ingevuld.

Analyseplan: In deze studie zijn de verschillende ingevulde observatielijsten met elkaar vergeleken om het verloop van de eventuele (medium)gedragsveranderingen van de leerling zichtbaar te maken. De observatielijsten zijn nadat de beeldende therapie heeft plaatsgevonden geanalyseerd door middel van een kwalitatieve analyse.

Aangezien er geen handleiding is voor het analyseren van de gegevens die verzameld zijn aan de hand van de opgestelde observatielijst, is hiervoor de informatie die in hoofdstuk 10 van het boek van Liza Hinz staat gebruikt (2009). Voor dit onderzoek heeft de onderzoekster een samenvatting gemaakt van hoofdstuk 10, deze is toevoegt in bijlage 9 van dit onderzoek. Deze dient als informatieve handleiding voor het invullen van de observatielijsten en deze is gebruikt om de ingevulde observatielijsten vervolgens te analyseren. Het gaat hier om een analyse van de geschreven tekst in de ingevulde observatielijsten. De onderzoekster heeft de gegevens beschreven die uit de lijsten naar voren komen en heeft ze samengevat. De afbakening, het ontdekken van de betekenis van de verzamelde gegevens met behulp van de ingevulde observatielijsten, is in de loop van het onderzoek gebeurt. De verzamelde gegevens zijn uiteengegafeld en er is structuur in aangebracht. De gegevens uit de tekst zijn in kleine fragmenten verdeeld. Per fragment is getracht te verwoorden wat de kern is van dat fragment (Verhoeven, 2007).

2.5 De interventiebeschrijving

De interventie heeft uit 8 sessies individuele beeldende therapie van 45 tot 60 minuten bestaan. De sessies hebben 2 keer per week plaatsgevonden. De beeldend therapeut heeft verschillende toevalstechnieken gefaseerd ingezet. De beeldend therapeut heeft aan de hand van een observatiesessie de keuzes voor de werkvormen op basis van het geobserveerde mediumgedrag volgens de principes van een ETC-behandeling gemaakt. Nadere toelichting over de interventie is toegevoegd aan dit onderzoek in bijlage 12.

2.6 Ethische overwegingen

Om ervoor te zorgen dat het verzamelen, het bewerken en het bewaren van de onderzoeksgegevens veilig is, is er extra aandacht geweest voor het beveiligen van de gegevens tegen verlies en onrechtmatig gebruik door derden. Tevens geldt er een geheimhoudingsplicht bij het verstrekken van privacygevoelige gegevens. De respondenten zijn allemaal mondeling en schriftelijk ingelicht over het onderzoek. Er zijn verschillende toestemmingsverklaringen ondertekend door de verschillende respondenten. Deze zijn toegevoegd in bijlage 3 van dit onderzoek. In het onderzoek zijn geen identificeerbare gegevens verwerkt. Er is in dit onderzoek naar de onderzoekspersoon verwezen door het woord leerling te gebruiken. De gegevens die voor dit onderzoek verstrekt zijn, worden niet langer bewaard dan voor het onderzoek noodzakelijk is. De gegevens zullen niet langer dan maximaal 6 maanden bewaard worden. De gegevens mogen alleen langer dan maximaal 6 maanden bewaard

worden, mits de onderzoekster hiervoor schriftelijke toestemming heeft gekregen van de respondenten. Na afloop en afronding van dit onderzoek is alle verstrekte data vernietigd. De onderzoekspersoon mag zich altijd uit het onderzoek terugtrekken. In dat geval zal er een nieuwe onderzoekspersoon moeten worden aangesteld.

Hoofdstuk 3 Resultaten

Er zijn op 3 verschillende manieren gegevens verzameld om antwoord te kunnen krijgen op de volgende vraag: In hoeverre heeft beeldende therapie, door het inzetten van toevalstechnieken, invloed op de flexibiliteit van een kind met ASS in het speciaal onderwijs?

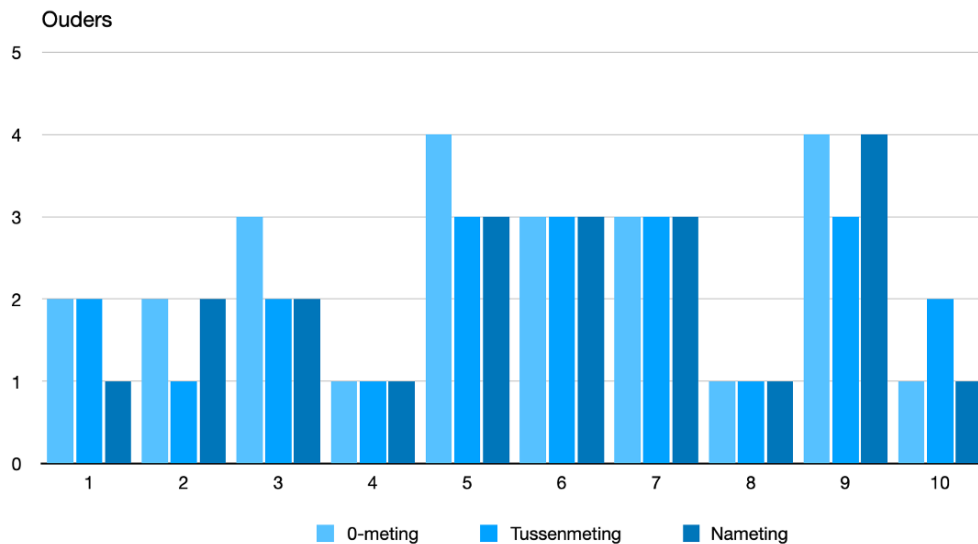
De resultaten worden in de volgende paragrafen per deelvraag behandeld.

3.1 "Deelvraag 1"

In welke mate is er resultaat waarneembaar op de flexibiliteit na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en zijn netwerk?

In deze paragraaf worden de resultaten van het meetinstrument dat ontworpen is om de flexibiliteit van de leerling meetbaar te maken weergegeven.

Elke respondent heeft de flexibiliteit van de leerling aan de hand van de kenmerken van het flexibele kind die voor dit onderzoek geoperationaliseerd zijn geobserveerd en gescoord op een Likertschaal met een waarde van 0 tot 5, 0 staat voor helemaal oneens en 5 staat voor helemaal eens. Het meetinstrument is drie keren afgenomen; er is een 0-meting, een tussenmeting en een nameting afgenomen. Hier volgt een overzicht van alle ruwe data die per respondent verzameld is.

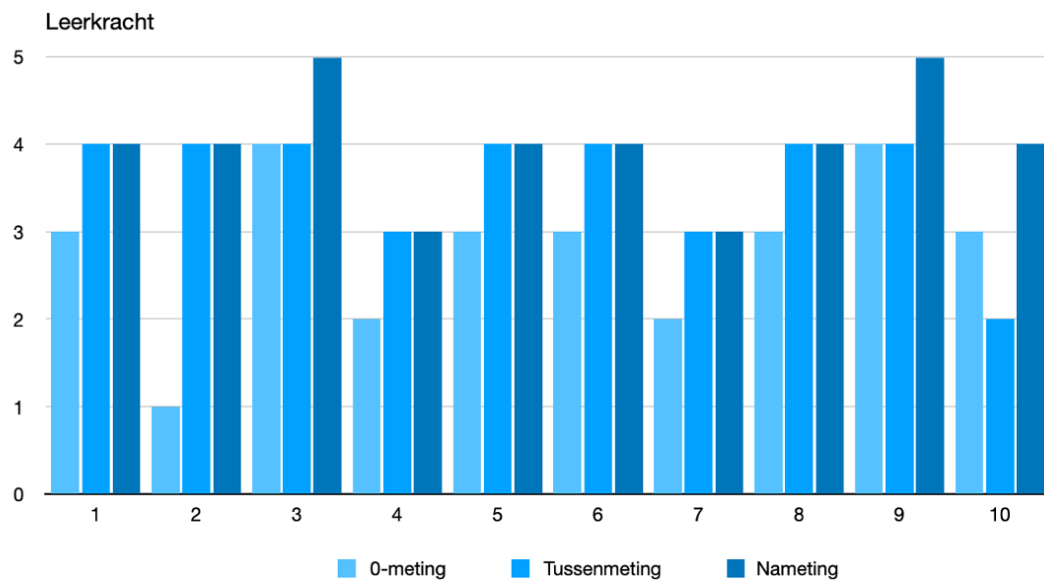


Verticale as
0 Helemaal oneens
1 Sterk oneens
2 Oneens
3 Eens
4 Sterk eens
5 Helemaal eens

Horizontale as
1 Flexibiliteit
2 Doorzettingsvermogen
3 Doelgerichtheid
4 Doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid
5 Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen
6 Hulpmiddelen herkennen en gebruiken
7 Gevoel taken te beheersen
8 Moed
9 Bewustheid identiteit
10 Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen

Figuur 6 Resultaten meetinstrument flexibiliteit, 0-meting, tussenmeting en nameting (Gemiddelde van beide ouders)

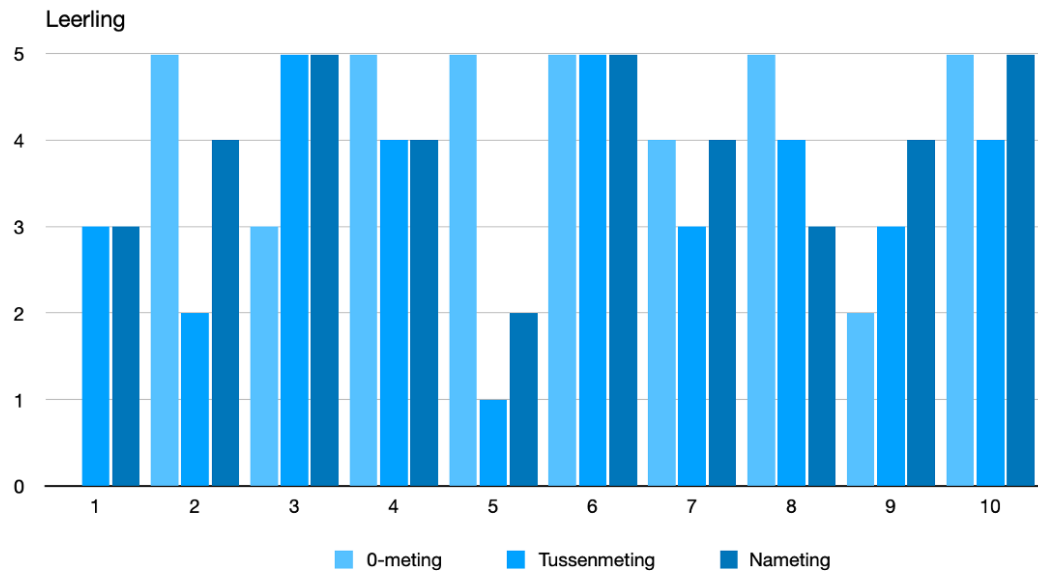
Bij de metingen van de ouders is het opvallend dat er op 3 gemeten items lager is gescoord bij de nameting dan bij de 0-meting. Dit betreft de items 1 flexibiliteit, 3 doelgerichtheid en 5 positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen. Op 4 items is er gelijk gescoord bij alle meetmomenten. Dit betreft de items 4 doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid, 6 hulpmiddelen herkennen en gebruiken, 7 gevoel taken te beheersen en 8 moed. Op geen enkel item is er bij de nameting hoger gescoord dan bij de voormeting.



Verticale as	Horizontale as
0 Helemaal oneens	1 Flexibiliteit
1 Sterk oneens	2 Doorzettingsvermogen
2 Oneens	3 Doelgerichtheid
3 Eens	4 Doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid
4 Sterk eens	5 Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen
5 Helemaal eens	6 Hulpmiddelen herkennen en gebruiken
	7 Gevoel taken te beheersen
	8 Moed
	9 Bewustheid identiteit
	10 Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen

Figuur 7 Resultaten meetinstrument flexibiliteit, 0-meting, tussenmeting en nameting (Leerkracht)

Bij de metingen van de leerkracht is het opvallend dat er op alle items hoger is gescoord bij de nameting dan bij de 0-meting. Op item 2 (doorzettingsvermogen) is het grootste verschil te zien: dat item is bij de nameting 3 punten hoger gescoord op de Likertschaal in vergelijking met de 0-meting.



Verticale as
0 Helemaal oneens
1 Sterk oneens
2 Oneens
3 Eens
4 Sterk eens
5 Helemaal eens

Horizontale as
1 Flexibiliteit
2 Doorzettingsvermogen
3 Doelgerichtheid
4 Doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid
5 Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen
6 Hulpmiddelen herkennen en gebruiken
7 Gevoel taken te beheersen
8 Moed
9 Bewustheid identiteit
10 Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen

Figuur 8 Resultaten meetinstrument flexibiliteit, 0-meting, tussenmeting en nameting (Leerling)

Bij de metingen van de leerling is het opvallend dat er op item 1 flexibiliteit, item 3 doelgerichtheid en item 9 bewustheid identiteit hoger gescoord is bij de nameting dan bij de 0-meting. Op item 2 doorzettingsvermogen, 4 doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid, 5 positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen en 8 moed is er lager gescoord bij de nameting dan bij de 0-meting.

Om de significantie van de resultaten te analyseren is er gebruik gemaakt van de N=1 tool.

De NAP score is berekend over alle 10 items gezamenlijk, dit leidt tot de volgende NAP-scores: 0-meting en tussen meting: NAP = 0,499 Tussenmeting en nameting: NAP = 0,578 0-meting en nameting: NAP= 0,564. In alle gevallen is er geen sprake van een significante verandering (NAP=<0,65). Er is dus geen sprake van een betekenisvolle toename wanneer er een gemiddelde NAP score wordt berekend van alle gemeten items.

Hieronder volgt tabel 1 waarin de berekende NAP scores per item worden weergegeven. Hieruit wordt inzichtelijk welke items bekeken kunnen worden om te kunnen stellen dat de verandering van het gemeten item significant is (NAP >0,65) en hoe sterk de waargenomen verandering is (Cohen's d).

Tabel 1

Overzicht berekende NAP scores per item.

Topicitems	NAP-scores 0-meting en tussenmeting	NAP-scores tussenmeting en nameting	NAP-scores 0-meting en nameting
1 Flexibiliteit	0,778 Significante verbetering	0,444 Insignificante verslechtering	0,772 Significante verbetering
2 Doorzettingsvermogen	0,444 Insignificante verslechtering	0,722 Significante verbetering	0,611 Insignificante verbetering
3 Doelgerichtheid	0,611 Insignificante verbetering	0,611 Insignificante verbetering	0,667 Significante verbetering
4 Doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid	0,500 Geen verschil	0,500 Geen verschil	0,500 Geen verschil
5 Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen	0,222 Significante verslechtering	0,556 Insignificante verbetering	0,222 Significante verslechtering
6 Hulpmiddelen herkennen en gebruiken	0,611 Insignificante verbetering	0,500 Geen verschil	0,611 Insignificante verbetering
7 Gevoel taken te beheersen	0,500 Geen verschil	0,667 Significante verbetering	0,611 Insignificante verbetering
8 Moed	0,500 Geen verschil	0,389 Insignificante verslechtering	0,444 Insignificante verslechtering
9 Bewustheid identiteit	0,444 Insignificante verslechtering	0,889 Significante verbetering	0,778 Significante verbetering
10 Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen	0,444 Insignificante verslechtering	0,611 Insignificante verbetering	0,556 Insignificante verbetering

Voor de items waarbij de NAP-score > 0,65 is het interessant om te bekijken hoe groot de vooruitgang daadwerkelijk is. Hieronder volgt tabel 2 waarin de vooruitgang per item gemeten is (Cohen's d).

Tabel 2

Overzicht berekende Cohen's d scores per item.

Topicitems	Cohen's d scores tussenmeting en nameting	Cohen's d scores 0-meting en nameting
1 Flexibiliteit	N.v.t.	0,655 Matig
2 Doorzettingsvermogen	0,739 Matig	N.v.t.
3 Doelgerichtheid	N.v.t.	0,516 Matig
4 Doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid	N.v.t.	N.v.t.
5 Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen	N.v.t.	-1,000 Groot
6 Hulpmiddelen herkennen en gebruiken	N.v.t.	N.v.t.
7 Gevoel taken te beheersen	0,816 Groot	N.v.t.
8 Moed	N.v.t.	N.v.t.
9 Bewustheid identiteit	1,732 Zeer groot	1,095 Groot
10 Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen	N.v.t.	N.v.t.

De respondenten hebben een grote verbetering waargenomen bij de leerling op het gebied van 'gevoel taken te beheersen' ($d=0,816$) en 'bewustheid van identiteit' ($d=1,732$ en $d=1,095$). Een matige verbetering is waargenomen op 'flexibiliteit' ($d=0,655$), 'doorzettingsvermogen' ($d=0,739$) en 'doelgerichtheid' ($d=0,516$). Een grote verslechtering is waargenomen op 'positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen' ($d=-1,000$).

Op het gebied van 'doorzettingsvermogen en oplossingsgerichtheid' is geen enkel verschil waargenomen ($NAP = 0,50$).

Om te kunnen stellen of er voldoende overeenstemming is onder alle respondenten om een analyse uit te voeren die betrouwbaar genoeg is, is de Gower Legendre Index (GLI) berekend. De gemiddelde GLI van de 0-meting is 0,627, de gemiddelde GLI van de tussenmeting is 0,707 en de gemiddelde GLI van de nameting is 0,680. Bij de 0 meting en de nameting is er feitelijk sprake van onvoldoende overeenstemming tussen de respondenten om de 0-meting en de nameting als betrouwbaar te beschouwen ($GLI < 0,70$). Bij de tussenmeting is er feitelijk sprake van voldoende overeenstemming tussen de respondenten om de meting als betrouwbaar te beschouwen ($GLI > 0,70$).

3.2 "Deelvraag 2"

Welke veranderingen worden waargenomen in de flexibiliteit van de leerling, na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en het netwerk?

Om de kwantitatieve gegevens te ondersteunen zijn er gegevens verzameld met kwalitatief onderzoek. Deze gegevens geven informatie over de ervaringen van zowel de leerling als de ouders en de leerkracht van de leerling over de flexibiliteit van de leerling.

De informatie die elke respondent gedeeld heeft in het interview is per topic in een tabel verwerkt. Deze tabel is te vinden in bijlage 8 van dit onderzoek. Hieronder volgen enkele opvallende omschrijvingen, per topic, van de ervaringen van de ouders, de leerkracht en de leerling zelf. Voor een compleet overzicht van de ervaringen van de ouders, de leerkracht en de leerling is bijlage 8 toegevoegd.

-Bewustheid identiteit

De leerkracht geeft tijdens het interview aan dat de leerling op school goed weet wat hij leuk vindt en niet leuk vindt en ziet hierin een groei in vergelijking met vorig schooljaar. Sinds een aantal weken laat de leerling hierin nog meer groei zien volgens de leerkracht. Thuis wordt dit niet gezien door de moeder van de leerling.

-Gevoel taken te beheersen

Uit het interview komt naar voren dat zowel de leerkracht als de leerling denken dat de leerling het gevoel heeft veel dingen te kunnen. De leerkracht geeft aan hierin een groei te zien in vergelijking met vorig schooljaar. De vader geeft aan niet te denken dat de leerling het gevoel heeft veel dingen te kunnen en de moeder vindt het moeilijk hier een inschatting van te maken. Moeder en vader denken beide dat de leerling bang is om dingen fout te doen en dat hij daarom verschillende dingen niet wil proberen. Hij wil pas iets proberen wanneer hij zeker weet dat hij het kan, denken vader en moeder. Wel ziet vader vooruitgang hierin.

-Hulpmiddelen erkennen en gebruiken

Tijdens het interview geven de ouders aan dat de leerling thuis om hulp kan vragen, maar moeder ziet niet dat hij actief op zoek gaat naar oplossingen, zoals dat wel gezien wordt op school. Moeder ziet dat hij het moeilijk vindt om zelf met oplossingen te komen en daarom schakelt hij hulp van buitenaf in. Vader ziet dat hij wel hulp vraagt van anderen, maar dat hij sommige dingen liever alleen en afgezonderd aanpakt zonder hulp in te schakelen.

-Doelgerichtheid

Uit het interview komt naar voren dat de ouders zien dat de leerling thuis goed doelgericht bezig kan blijven, dit wordt ook gezien op school. Moeder geeft aan dat hij niet met alle taken doelgericht bezig kan blijven: als iets hem niet lukt, dan stopt hij ermee en dan wil hij het niet nog eens proberen. Dan lukt het hem niet om doelgericht bezig te blijven. Ook geven beide ouders aan dat de leerling het moeilijk vindt om zichzelf te vermaken.

-Doorzettingsvermogen

De leerling geeft tijdens het interview zelf aan dat hij niet zo vaak doorgaat met iets wanneer hij het niet leuk vindt om te doen. Wanneer hij denkt iets niet te kunnen dan doet hij het soms wel. Beide ouders geven aan dat de leerling thuis laat zien dat hij vaak opgeeft wanneer hem iets niet lukt of wanneer hij iets niet snapt. Op school blijft hij vragen of hulp zoeken wanneer hij iets niet begrijpt en is het zichtbaar dat hij doorzet. Moeder geeft aan dat hij op school sommige dingen toch wel doet, ook al vindt hij ze spannend. Vader geeft aan dat er wel progressie zit in zijn doorzettingsvermogen en dat hij wel doorzet bij dingen waarvan hij weet dat het hem gaat lukken.

-Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen

De leerling en de leerkracht geven tijdens het interview beide aan dat de leerling zoekt naar meerdere oplossingen voor problemen. Thuis wordt dit niet gezien door de ouders: als hij een probleem heeft dan vraagt hij vaak om hulp en lost hij het niet zelf op. Ook geeft hij snel op als iets hem niet lukt en wil hij vaak niet afwijken van zijn eigen verwachtingspatroon.

-Waargenomen verandering door de beeldende therapie

Thuis wordt er door moeder geen verandering in het gedrag van de leerling door de beeldende therapie waargenomen. Vader geeft tijdens het interview aan weinig veranderingen te zien door de beeldende therapie. Op school ziet de leerkracht echter wel veranderingen waarbij de verklaring voor de veranderingen bij de beeldende therapie wordt gelegd. De leerling werkt op school minder netjes en dat ziet de leerkracht als een positieve verandering. Ook op persoonlijk vlak durft hij meer.

Ook zijn er vergelijkbare bevindingen geobserveerd door de verschillende respondenten, zowel op school als in de thuissituatie. Hieronder volgen er enkelen:

-Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen

De ouders vinden dat de leerling positieve reacties uit de omgeving kan (h)erkennen. Dit wordt ook gezien op school door de leerkracht. De ouders en de leerkracht kunnen zien dat de leerling blij en trots wordt van het krijgen van complimenten. De vader geeft tijdens het interview aan dat de leerling de complimenten vaak ook gelooft. De leerling zegt de complimenten te geloven wanneer hij zichzelf erin kan herkennen.

-Moed

De ouders, de leerling en de leerkracht vinden dat de leerling moed heeft en op bepaalde momenten dingen durft. Vader en moeder geven tijdens het interview aan dat hij wel vaak steun nodig heeft bij spannende momenten. De leerkracht benoemt dat de leerling niet alles op school laat zien. Hij laat bijvoorbeeld niet zien dat hij bepaalde dingen zo spannend vindt dat hij niet naar school komt. In de klas durft hij veel te zeggen, te vragen en zichzelf te zijn.

-Flexibiliteit

De ouders en de leerkracht geven tijdens het interview aan dat de leerling flexibel is, mits hij weet wat hij kan verwachten en hij binnen zijn vaste patronen blijft. De leerkracht en de leerling vinden dat de leerling zich goed kan aanpassen. Vader geeft aan dat de leerling zich niet echt aanpast, maar zichzelf eerder afzondert.

-Ervaringen beeldende therapie

De ervaringen met beeldende therapie zijn bij alle respondenten positief. De leerling vond de therapie leuk en kon er thuis enthousiast over vertellen. Ook op school kon hij vertellen wat hij geleerd had.

3.3 "Deelvraag 3"

Wat is er zichtbaar bij de leerling tijdens het werken met toevalstechnieken binnen de beeldende therapie, ten aanzien van de flexibiliteit van het kind met ASS?

In deze paragraaf worden de resultaten van de ontworpen ETC observatielijst weergegeven. Met behulp van de ETC observatielijst is getracht inzichtelijk te maken waar en of er veranderingen in informatieverwerkingsstrategieën van de leerling, tijdens het beelden werken, hebben plaatsgevonden op de verschillende lagen en de verschillende componenten van het ETC, gedurende de gehele behandeling.

De informatie die is verzameld door middel van de ETC-observatielijsten is in een tabel verwerkt. Deze tabel is te vinden in bijlage 11 van dit onderzoek. In deze tabel wordt het duidelijk waar er veranderingen hebben plaatsgevonden, gedurende de gehele behandeling. Hieronder volgt een omschrijving van een aantal opvallende resultaten. Voor een compleet overzicht van de resultaten kan er gekeken worden naar bijlage 11 van dit onderzoek.

-Voorkeursmedium

Gedurende de gehele behandeling blijft de leerling een sterke voorkeur voor het werken met verf hebben.

-Het nemen van risico

De leerling laat vroeg in de therapiesessies zien dat hij nieuwe uitdagingen aangaat en dat hij openstaat voor het proberen van verschillende materialen. In eerdere sessies laat hij zien dat hij niet zonder hulp start, wanneer hij niet weet hoe het moet. Dan neemt hij een passieve houding aan (sessie 2). Met hulp van de therapeut kan hij verdergaan (observatiesessie en sessie 2). In sessie 3 is er een verandering te zien in zijn beeldende gedrag. Na een succeservaring werkt de leerling expressiever en actiever, waarbij hij meer risico durft te nemen: hij gebruikt meer kleur en maakt grotere bewegingen tijdens het werken. Hij beschildert het hele papier. In sessie 4 begint de leerling ook kleuren te mengen en mag er geknoeid worden. In sessie 5 tekent de leerling eerst klein op het papier en gebruikt hij gedurende de sessie meer ruimte op het papier. Tijdens het kleien in sessie 5 heeft hij meer energie en laat hij een grotere toewijding zien waarbij hij meer risico durft te nemen. In sessie 6 is de leerling voorzichtig gaan tekenen, later is hij over het gehele papier gaan tekenen. Hij is meer risico gaan nemen. In sessie 7 kan de leerling zonder twijfel het hele papier vol schilderen. In sessie 8 durft de leerling een uitdaging aan te gaan: hij vindt het spannend om een presentatie te geven, maar hij doet het wel.

-Coping-vaardigheden

In de observatiesessie probeert de leerling verschillende materialen uit en stopt hij wanneer hij denkt iets niet te kunnen. Met hulp probeert hij het nog eens. In sessie 1 probeert hij alle werkvormen uit. Wanneer iets hem niet lukt zet hij door en stelt hij vragen. Wanneer hij niet weet hoe hij verder moet, vraagt hij geen hulp en stopt hij. Hij vraagt bevestiging. In sessie 2 vraagt de leerling veel bevestiging. Hij maakt makkelijker keuzes en kan aangeven waarom hij keuzes maakt, dit is ook te zien in sessie 3. In sessie 3 heeft hij een actieve houding bij het oplossen van problemen. In sessie 5 vraagt de leerling een aantal keren om hulp en werkt hij aarzelend. Hij tekent klein en secuur wanneer hij niet weet wat de bedoeling is. In sessie 6 raakt de leerling niet overrompeld door een mislukking, maar probeert het nog eens. Dit is ook te zien in sessie 7. In sessie 8 presenteert de leerling zijn werk aan klasgenoten. Het valt daarbij op dat de leerling goed om kan gaan met klasgenoten die door hem heen spreken en dat hij van tevoren regels stelt.

-Ontwikkelingsniveau

In de observatiesessie is duidelijk geworden dat de leerling werkt vanuit de cognitieve en de perceptuele componenten van het ETC. In sessie 2 laat hij ook input zien vanuit de affectieve component en verkent hij het materiaal sensorisch. Ook in sessie 3 en 4 is er meer input vanuit de sensorische en affectieve componenten van het ETC te zien. In sessie 5 zijn de sensorische, de perceptuele en de cognitieve componenten aanwezig. In sessie 6 is de affectieve component aanwezig. In sessie 7 komen ook de kinesthetische

en de symbolische componenten aanbod, naast de affectieve en de perceptuele componenten. In sessie 8 is er sprake van de cognitieve en de perceptuele componenten bij het opstellen van de presentatie.

-Gebruik van ruimte

In de observatiesessie gebruikt de leerling weinig ruimte op het papier en in sessie 1 gebruikt de leerling meer ruimte. Bij de samenwerking gebruikt hij het hele papier. In sessie 2 gebruikt hij weinig ruimte. In sessie 3 gebruikt hij meer ruimte. In sessie 4 gebruikt hij het hele papier. In sessie 5 gebruikt hij weinig ruimte op het papier. Hij gebruikt alle klei die hij gekregen heeft, maar maakt 1 beeldje dat hij wil houden. In sessie 6 en sessie 7 gebruikt de leerling het hele papier. In sessie 8 gebruikt de leerling het hele lokaal voor zijn presentatie.

-Gebruik van kleur

In de observatiesessie gebruikt de leerling weinig kleuren en in sessie 1 gebruikt de leerling koude kleuren. In sessie 2 gebruikt de leerling meer ongemengde kleuren. In sessie 3 zijn er heel veel (warme) kleuren gebruikt. In sessie 4 gebruikt de leerling veel kleur, ook onbekende kleuren zijn gebruikt. In sessie 5 zijn geen kleuren gebruikt. In sessie 6 zijn er tijdens het tekenen geen kleuren gebruikt. Tijdens het schilderen zijn veel kleuren gebruikt. In sessie 7 zijn er veel verschillende kleuren gebruikt. Er zijn warme en koude kleuren gebruikt.

Hoofdstuk 4 Conclusie

4.1 Conclusie

In deze paragraaf worden de onderzoeksresultaten geïnterpreteerd. De deelvragen worden eerst beantwoord en aan de hand hiervan wordt er antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag.

Deelvraag 1: In welke mate is er resultaat waarneembaar op de flexibiliteit na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en zijn netwerk?

De resultaten geven een wisselend beeld. Dit is te zien aan de ingevulde meetinstrumenten van de verschillende respondenten en aan de GLI-score. Over het geheel is te zien dat er weinig verandering heeft plaatsgevonden.

De resultaten van het meetinstrument dat voor dit onderzoek is opgesteld om de flexibiliteit van de leerling meetbaar te maken, laten zien dat er een insignificante verbetering heeft plaatsgevonden op de flexibiliteit van de leerling, wanneer er tegelijk naar alle gemeten items wordt gekeken. Er is dus geen sprake van een betekenisvolle toename in de flexibiliteit van de leerling.

Wanneer er gekeken wordt naar de losse items wordt het duidelijk dat er een grote verbetering is waargenomen op het gebied van 'gevoel taken te beheersen' en 'bewustheid van identiteit'. Ook is er een grote verslechtering waargenomen op 'positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen'.

De resultaten van de afzonderlijke observatie items laten verschillen zien in de observaties van de netwerkliden. De observaties van alle afzonderlijke respondenten liggen ver uit elkaar. Zo hebben de ouders van de leerling op geen enkel item bij de nameting hoger gescoord dan bij de voormeting terwijl de leerkracht juist op elk item hoger gescoord heeft bij de nameting dan bij de voormeting. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er in de thuissituatie erg verschillend gedrag wordt geobserveerd dan dat er in de schoolsituatie wordt geobserveerd. Dit kan ook verklaren waarom er onvoldoende overeenstemming tussen de respondenten was om de resultaten als betrouwbaar te kunnen beschouwen (NHL Stenden, 2018).

Deelvraag 2: Welke veranderingen worden waargenomen in de flexibiliteit van de leerling, na de interventie waarbij gewerkt wordt met toevalstechnieken, door de leerling zelf en het netwerk?

De resultaten laten zien dat er weinig veranderingen worden waargenomen in de flexibiliteit van de leerling door de respondenten. De leerkracht van de leerling geeft aan veranderingen te zien in de flexibiliteit van de leerling, maar de ouders en de leerling zelf kunnen weinig tot geen veranderingen benoemen. De resultaten geven een wisselend beeld. Uit de omschrijving van de ervaringen van de ouders, de leerkracht en de leerling zelf is te zien dat sommige items raakvlakken delen, maar er zijn ook opvallende verschillen te zien. Elke genoemde ervaring heeft betrekking op de flexibiliteit van de leerling. Er worden op sommige items tegenovergestelde bevindingen geobserveerd in de thuissituatie in vergelijking met de schoolsituatie.

Deelvraag 3: Wat is er zichtbaar bij de leerling tijdens het werken met toevalstechnieken binnen de beeldende therapie, ten aanzien van de flexibiliteit van het kind met ASS?

Tijdens het beeldend werken laat de leerling een toegenomen flexibiliteit zien gedurende de behandeling vordert. Dit is o.a. te zien aan de toename van kleur, ruimtegebruik en coping-vaardigheden, het expressiever en actiever werken en het werken binnen meerdere componenten van het ETC naarmate de behandeling vordert. Gedurende de behandeling laat de leerling zien dat hij meer risico durft te nemen. Dit is door de beeldend therapeut o.a. door de volgende veranderingen geobserveerd: de leerling is meer kleur gaan gebruiken, actiever en expressiever gaan werken en grotere bewegingen gaan maken, hij kon zonder twijfel werken aan een werkstuk en uitdagingen aangaan. In coping-vaardigheden zijn er veranderingen te zien in het gedrag van de leerling. Later in de behandeling vraagt de leerling om hulp wanneer hij het nodig heeft en laat hij zien dat hij niet overrompeld wordt door mislukking, maar dat hij het nog eens probeert.

De leerling laat aan het begin van de behandeling een voorkeur zien voor het werken binnen de cognitieve en perceptuele component van het ETC. Later in de behandeling laat de leerling ook input zien van o.a. de affectieve, de sensorische, de kinesthetische en de symbolische componenten van het ETC. Het verkrijgen van toegang tot en het verwerken van informatie vanuit verschillende niveaus van het ETC is wenselijk en kan tot flexibiliteit leiden. Het sociaal functioneren kan verbeterd worden wanneer er flexibiliteit zichtbaar wordt in het ETC, informatieverwerking en besluitvorming (Hinz, 2009).

Conclusie hoofdvraag:

Door alle resultaten van deelvraag 1, 2 en 3 geanalyseerd en samengevoegd te hebben is de volgende conclusie getrokken: er is sprake van een zeer summiere verbetering van de flexibiliteit. Verder valt het op dat er sprake is van een zeer wisselend beeld in de resultaten.

4.2 Discussie

In deze paragraaf wordt er kritisch gekeken naar het verloop van het onderzoek, de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek en de bruikbaarheid van het onderzoek.

Onderzoeksmethode

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een getrianguleerde aanpak. Er is gebruik gemaakt van kwantitatief onderzoek door middel van een meetinstrument en er is gebruik gemaakt van kwalitatief onderzoek door middel van een halfgestructureerd interview en een observatielijst. Dit om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen (Verhoeven, 2007).

De N=1 methode onderzoekt slechts 1 persoon en dat maakt dat de onderzoeksresultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden naar andere situaties (Verhoeven, 2007). De externe validiteit is daarom laag. De interne validiteit is hoog te

noemen: de vragenlijsten waren bij elke meting ongewijzigd. De respondenten bestonden bij elke meting uit dezelfde personen.

Wel hebben de interviews met de respondenten op verschillende dagen, op verschillende tijden en in verschillende lokalen plaatsgevonden. Het was niet realiseerbaar om de interviews op dezelfde dag en in hetzelfde lokaal te laten plaatsvinden.

Ook is er sprake van een zeer wisselend beeld in de resultaten. Dit verzwakt de conclusie van het onderzoek. Aan de GLI-scores van dit onderzoek is te zien dat er bij de 0-meting en bij de nameting van dit onderzoek onvoldoende overeenstemming is tussen de respondenten. Mogelijke verklaringen hiervoor kunnen zijn dat het gedrag van de leerling verschilt in verschillende contexten, dat de leerling niet met alle respondenten een even goede band heeft of dat de observatie-categorieën niet eenduidig zijn (NHL Stenden, 2018).

Ziekte leerling

De leerling die heeft geparticipeerd aan dit onderzoek is tijdens het onderzoek een aantal keren ziek geweest. Dit heeft ertoe geleid dat er tussen enkele sessies veel tijd zat en dat de behandeling over een langere periode is uitgesmeerd. Dit heeft mogelijk invloed gehad op de resultaten van het onderzoek, dit is echter niet onderzocht door onderzoekster.

Meetinstrument deelvraag 1

De ouders van de leerling hebben gezamenlijk 1 meetinstrument ingevuld voor het beantwoorden van deelvraag 1. Wel zijn zij beide afzonderlijk van elkaar geïnterviewd voor het beantwoorden van deelvraag 2. Dit kan mogelijk van invloed zijn geweest op de resultaten. Door een communicatiefout van de onderzoekster was het voor de ouders niet duidelijk dat zij afzonderlijk van elkaar de vragenlijst moesten invullen. Achteraf had de onderzoekster hier adequater op moeten reageren. Het kan zo zijn dat de ouders door elkaar werden beïnvloed bij het gezamenlijk invullen van het meetinstrument. Dit maakt het resultaat minder betrouwbaar (Verhoeven, 2007).

Vragenstelling interview

De onderzoekster heeft tijdens het interview bij deelvraag 2 meer kunnen vragen naar de mogelijke waargenomen veranderingen in de flexibiliteit van de leerling naar aanleiding van de beeldende therapie. Tijdens het interview is meer besproken hoe het gedrag van de leerling was ten tijde van het interview. Daardoor is het lastig te achterhalen wat er precies veranderd is door de beeldende therapie.

Verschillen

Er zijn in dit onderzoek grote verschillen te zien in de resultaten van de verschillende respondenten. Dit zorgt ervoor dat de resultaten als onbetrouwbaar worden beschouwd. Ook zijn er opmerkelijke verschillen te ontdekken bij dezelfde items in de resultaten van deelvraag 1 en deelvraag 2. Sommige resultaten komen niet met elkaar overeen waardoor zij elkaar niet aanvullen, maar juist tegenspreken. Een mogelijke verklaring voor de grote verschillen kan zijn dat de leerling zich anders gedraagt in de thuissituatie dan in de schoolsituatie. Een andere mogelijke verklaring kan zijn dat de vraagstelling en het scoringssysteem van het meetinstrument niet duidelijk genoeg waren voor alle respondenten waardoor er erg grote verschillen te ontdekken zijn, zowel tussen de losse meetmomenten van de individuele respondenten, als tussen de respondenten zelf. Voor het onderzoek plaatsvond had de onderzoeker het meetinstrument uitgebreid moeten doornemen met alle betrokken respondenten om te achterhalen of alle vragen helder geformuleerd waren. Dit heeft zij gedaan met de ouders en de leerkracht van de leerling, maar niet met de leerling zelf.

Bruikbaarheid

Ander onderzoek toont aan dat beeldende therapie van invloed kan zijn op de flexibiliteit van kinderen met ASS (Pioch, 2010; Schweizer, 2020).

In de literatuur zijn er aanwijzingen te vinden dat het toepassen van toevalstechnieken invloed kan hebben op de flexibiliteit van kinderen met ASS (Grodén, 2012; Schweizer, 2009; Schweizer, 2001; Smets & Kowalski, 2019). Aan de hand van dit onderzoek kunnen er echter geen overtuigende uitspraken gedaan worden over de invloed van beeldende therapie, waarin er gebruik wordt gemaakt van toevalstechnieken, op de flexibiliteit van de leerling. Er is daarvoor meer onderzoek vereist.

Dit onderzoek is instrumenteel bruikbaar: Het onderzoek kan worden herhaald of het onderzoek kan gebruikt worden door studenten beeldende therapie die vervolgonderzoek willen doen naar het effect van beeldende therapie op de flexibiliteit van een leerling met ASS in het speciaal onderwijs.

4.3 Aanbevelingen

Het onderzoek van Celine Schweizer biedt perspectief als het gaat om mogelijke resultaten en daarbij de bijdrage die beeldende therapie kan leveren op het gebied van flexibiliteit bij kinderen met ASS (Schweizer, 2020).

Celine Schweizer is momenteel bezig met een onderzoek naar beeldende therapie bij kinderen met ASS in het speciaal basisonderwijs. Hiervoor is zij op zoek naar studenten die willen deelnemen aan haar onderzoeksproject.

Meer onderzoek naar beeldende therapie bij kinderen met ASS in het speciaal basisonderwijs maakt dat onderzoeken gestapeld kunnen worden en er een betere generalisatie mogelijk wordt.

Het is wenselijk dat er ook meer onderzoek gedaan wordt naar toevalstechnieken in de beeldende therapie en hoe deze ingezet kunnen worden bij kinderen met ASS.

Vervolgens kunnen de ingezette toevalstechnieken van de ontworpen interventie worden aangepast, waardoor zij nog specifiekere onderbouwd worden.

De stage-instelling wordt aanbevolen om vervolgonderzoek te doen met meerdere casestudies (N=1 onderzoeken) die aansluiten op dit onderzoek. Dit om het resultaat van beeldende therapie op de verbetering van de flexibiliteit bij leerlingen met ASS in het speciaal basisonderwijs beter in kaart te brengen waardoor het effect mogelijk gegeneraliseerd en aangetoond kan worden. Dit kan mogelijk uitgevoerd worden door toekomstige stagiaires beeldende therapie.

Toekomstige onderzoekers worden aanbevolen om voorafgaand aan het onderzoek een ongestructureerd interview af te nemen met alle respondenten. Hierdoor is er meer inzicht in de problematiek en ook de visie van alle verschillende respondenten op de problematiek. De uitkomsten van dit interview kunnen meegenomen worden in het ontwerpen van een gepersonaliseerd meetinstrument en het ontwerpen van een topiclijst. Ook kan een interview voorafgaand aan het onderzoek meer inzicht geven in de waargenomen veranderingen door de beeldende therapie. Dit door de resultaten te vergelijken met het interview dat na de behandeling plaatsvindt.

Ook wordt er aanbevolen om het meetinstrument zo goed mogelijk te laten aansluiten bij het taalbegrip en het observatievermogen van de respondenten.

Er wordt aanbevolen om bij het semigestructureerde interview meer nadruk te leggen op waargenomen veranderingen door de therapie.

Er wordt aanbevolen om alle respondenten, voorafgaand aan een meetmoment, duidelijke uitleg te geven over het meetinstrument en hoe deze ingevuld dient te worden.

Literatuurlijst

- Accare. (2021). Autisme in de klas [Presentatieslides]. Geraadpleegd op 14 mei, 2021, via <https://www.accare.nl/child-study-center/kennisdomein/e-learning-autisme-in-de-klas>
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM V: Een beknopt overzicht van de criteria*. Amsterdam: BOOM.
- Batink, T., Jansen, G., & De Mey, H. (2012). De Flexibiliteits Index Test (FIT-60): Een beknopte beschrijving. *GZ - Psychologie*, 4(5), 18–21. <https://doi.org/10.1007/s41480-012-0043-x>
- Cera, R. (2015). National Legislations on Inclusive Education and Special Educational Needs of People with Autism in the Perspective of Article 24 of the CRPD. *Protecting the Rights of People with Autism in the Fields of Education and Employment*, 79–108. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13791-9_4
- Delfos, M. F. (2017). *Autisme ontrafelen*. Amsterdam: Uitgeverij SPW.
- Delfos, M. F. (2011). *Een vreemde wereld*. Amsterdam: Uitgeverij SPW.
- Delfos, M. F. (2008). *Autisme op school*. Esch: Uitgeverij Quirijn.
- Fikke, D., Hooren, van S. & Pénczes, I. (2017). Het Expressive Therapies Continuum. Een theoretisch raamwerk voor de beeldende therapie. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 13(2), 2–11.
- Fikke, D. (2012). Beeldend therapeutische observatie bij jongeren met mogelijk een autismespectrumstoornis (ASS). *FVB/CPMO*. Geraadpleegd op 14 mei, 2021, via [https://databank.vaktherapie.nl/bekijk/97836/Beeldend-therapeutische-observatie-bij-jongeren-met-mogelijk-een-autismespectrumstoornis-\(ASS\)](https://databank.vaktherapie.nl/bekijk/97836/Beeldend-therapeutische-observatie-bij-jongeren-met-mogelijk-een-autismespectrumstoornis-(ASS))
- FVB & GGZ Nederland, (2012). *Beroepscompetentieprofiel GZ-Vaktherapeut*. Zwolle: Épos press.
- FVB (2021a). *Vaktherapie*. Geraadpleegd op 12 mei, 2021, via <https://www.vaktherapie.nl/>
- FVB (2021b). *Wat is vaktherapie*. Geraadpleegd op 12 mei, 2021, via <https://www.vaktherapie.nl/vaktherapie>
- FVB (2021c). *Beeldende therapie*. Geraadpleegd op 12 mei, 2021, via <https://www.vaktherapie.nl/beeldende-therapie>
- Groden, J. (2012). *Positieve psychologie bij autisme*. Huizen; Uitgeverij Pica.
- Hinz, L.D. (2009). *Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy*. New York: Routledge.
- LOO VTB (2016). *Landelijk Domeinprofiel Bacheloropleidingen Vaktherapeutische beroepen*. Nijmegen: LOO VTB.
- NHL Stenden Hogeschool (2018). *Tutorial N=1-tool*. NHL Stenden. Geraadpleegd op 16 februari, 2022.

- NHL Stenden Hogeschool (2017). *Handleiding N=1-Tool voor Systemisch N=1*. Geraadpleegd op 26 februari 2021
- Pioch, A. (2010). *Vaktherapie in een leeromgeving*. Renn4 Groningen
- Schweizer, C. (2020). *Art Therapy for Children Diagnosed with Autism Spectrum Disorders: Development and First Evaluation of a Treatment Programme*. University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.131700276>
- Schweizer, C. (2019). Transdiagnostische factoren: het materiaal en de ervaring. Differentiatie naar aanleiding van onderzoek naar beeldende therapie bij kinderen met autisme. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 15(4), 40–44.
- Schweizer, C. (2016). Ik zie ik zie wat jij niet ziet. Behandelresultaten van beeldende therapie bij cliënten met autismespectrumstoornissen. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 12(2), 13–17.
- Schweizer, C. (2014) Beeldende therapie voor kinderen met autismespectrumstoornis. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme.1*. Geraadpleegd op 14 mei, 2021, via <https://kenvak.nl/wp-content/uploads/2015/01/Schweizer-C.-Beeldende-therapie-voor-kinderen-met-autismespectrumstoornis.pdf>
- Schweizer, C. (2009). *Handboek beeldende therapie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Schweizer, C. (2001). *In beeld*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Smets, I. & Kowalski, P. (2019). *Beeldend verbindt*. Heerlen: Zuyd Hogeschool.
- Spek, A. (2014). *DSM-5 | Autismespectrumstoornissen in de DSM-5*. Dsm-5.nl. Geraadpleegd op 14 mei, 2021, via <https://www.dsm-5.nl/documenten/artikel/28/Autismespectrumstoornissen-in-de-DSM-5>
- Spreen, M. (2015). *De Systemische N=1. Enige praktijkverkenningen*. Uitgave Lectoraat Social Work & Arts Therapies, Stenden Hogeschool.
- RENN4 SBO, (2019-2020). *Schoolgids*. RENN4 SBO de Sterren.
- RENN4 SBO, (2020-2021). *Schoolgids*. RENN4 SBO de Sterren.
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek?* (2e ed.). Amsterdam, Nederland: Boom Lemma.

Bijlage 1 Toestemmingsformulier Beeldende Therapie en Onderzoek



Beste ouders van

Ik wil jullie middels deze brief vragen voor toestemming voor het geven van beeldende therapie aan jullie zoon op SBO de Sterren in Hoogezand. Het uitvoeren van dit therapietraject maakt onderdeel uit van mijn afstudeeronderzoek.

Hierbij wil ik mijzelf voorstellen. Ik ben Marlou Smit en ik heb dit jaar met veel plezier stagegelopen als beeldend vaktherapeut in opleiding op SBO de Sterren. Inmiddels zit ik in mijn laatste jaar van de verkorte opleiding Vaktherapie beeldend aan het NHL Stenden te Leeuwarden. Voor mijn stage heb ik verschillende individuele beeldende therapieën gegeven aan verschillende kinderen op SBO de Sterren. De leerkrachten op de school verwezen de kinderen door naar de therapie wanneer zij zagen dat het kind vastliep in zijn/haar ontwikkeling of wanneer zij dachten dat het kind baat kon hebben bij de therapie. Tijdens mijn stage heb ik ook therapie mogen geven aan een kind met Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Tijdens het werken met het kind met ASS kwam ik erachter dat ik mijn onderzoek wilde richten op flexibiliteit bij kinderen met ASS. Flexibiliteit is een eigenschap die bij kinderen met ASS niet vanzelfsprekend is. Kinderen met ASS kunnen onder andere problemen hebben met veranderingen in situaties, onderwerpen, een manier van denken of gedrag. Kinderen met ASS worden voor unieke uitdagingen gesteld die hen kwetsbaar maken wanneer zij worden geconfronteerd met tegenslag. Een gebrek aan flexibiliteit kan een impact hebben op het dagelijks leven. Het stimuleren van flexibiliteit kan kinderen met ASS helpen om te gaan met stress en tegenspoed. Dit kan leiden tot een grotere mate van emotionele stabiliteit en kan daarom een positieve invloed hebben op de sociale en cognitieve ontwikkeling van het kind. Ik heb voor mijn onderzoek een beeldend therapeutische interventie ontworpen waarbij het doel is om de flexibiliteit van een kind met ASS te stimuleren. Ik zou graag jullie toestemming krijgen om deze interventie toe te passen in de therapieën met jullie zoon. Vervolgens wil ik onderzoeken of de beeldende therapie heeft bijgedragen aan het stimuleren van de flexibiliteit van jullie zoon.

Ik zal beeldende therapie kort toelichten. Beeldende therapie is een vorm van therapie waarbij de cliënt (in dit geval leerling) verschillende creatieve opdrachten die een bepaald doel hebben gaat uitvoeren. De opdrachten die in beeldende therapie worden aangeboden kunnen kinderen die de therapie ondergaan o.a. helpen bij het beter leren omgaan met problemen, gedrag en emoties die hieruit voortkomen. In beeldende therapie wordt er gewerkt met het inzetten van verschillende beeldende technieken, gereedschappen en materialen. Denk bijvoorbeeld aan schilderen, tekenen, werken met textiel, metaal, hout en digitale middelen.

Voordat het onderzoek kan plaatsvinden wil ik graag 1 observatiesessie beeldende therapie realiseren met jullie zoon. Aan de hand van deze sessie kan ik bepalen of hij in aanmerking komt voor het onderzoek. Indien uit de observatiesessie blijkt dat jullie zoon niet in aanmerking komt voor dit onderzoek, krijgen jullie dit spoedig van mij te horen en zal het onderzoek niet doorgaan. Ik zal dan opzoek gaan naar een andere onderzoekspersoon.

Het onderzoek dat ik wil gaan uitvoeren is gericht op het stimuleren van de flexibiliteit van jullie zoon. Het beeldende therapie traject zal bestaan uit 8 sessies verdeeld over 4 tot 8 weken. De therapieën zullen plaatsvinden op vaste dagen en vaste tijdstippen onder schooltijd. Er worden afspraken gemaakt met de leerkracht van jullie zoon over geschikte tijden en dagen waarop jullie zoon kan deelnemen aan de beeldende therapie onder schooltijd. Een therapiesessie duurt ongeveer 1 uur. Binnen het onderzoek wordt van jullie, jullie zoon en de leerkracht van jullie zoon gevraagd driemaal een vragenlijst

in te vullen over de flexibiliteit van jullie zoon. Daarnaast wil ik jullie graag interviewen over de ervaringen met beeldende therapie en het stimuleren van de flexibiliteit van jullie zoon nadat het beeldende therapie traject is afgerond. Er wordt zorgvuldig omgegaan met de informatie die ik van jullie krijg en met jullie gegevens. In het onderzoeksrapport zullen geen namen worden vermeld. Iedereen die participeert aan dit onderzoek blijft anoniem. Tijdens het beeldende therapie traject kan ik jullie per mail op de hoogte houden van de belangrijkste vorderingen in de therapie en ik kan foto's sturen van de gemaakte werkstukken van jullie zoon. Indien gewenst kan er een tussenevaluatie gesprek gepland worden halverwege het traject om de therapie tot dan toe te bespreken en zo nodig de therapie bij te stellen.

Aan deze therapie zitten geen kosten verbonden. De therapie zal met passie en veel toewijding worden gegeven. Jullie zoon zal in de therapie de ruimte krijgen om te experimenteren met verschillende materialen. Daarbij krijgt hij de ruimte om veel van zichzelf te ontdekken en veel van zichzelf te laten zien.

Om de beeldende therapie en het onderzoek te mogen uitvoeren bij jullie zoon heb ik toestemming nodig. Ik wil jullie daarom vragen of jullie toestemming willen geven voor het uitvoeren van dit beeldende therapie traject bij jullie zoon en daarbij toestemming voor het uitvoeren van een onderzoek. Mochten er onduidelijkheden zijn dan kunnen jullie mij bereiken via onderstaande contactgegevens. Indien jullie mij graag willen bellen voordat ik start met een observatiesessie, kunnen wij per mail een belafsprak maken. Wanneer jullie toestemming geven wil ik graag een gesprek met jullie plannen om verdere zaken door te spreken en afspraken te gaan maken. Dit gesprek kan op de school plaatsvinden, maar dit kan ook via Microsoft Teams plaatsvinden.

Zouden jullie zo vriendelijk willen zijn om het bijgevoegde formulier ingevuld en voorzien van handtekening bij de groepsleerkracht van jullie zoon in te leveren? In deze envelop zit 1 formulier die door jullie beide ondertekend dient te worden.

Met vriendelijke groet,

A handwritten signature in black ink that reads "Marlou Smit". The script is cursive and fluid.

E-mailadres:

Telefoonnummer:

Toestemmingformulier Beeldende therapie

Ondergetekende, ouder/verzorger van

(vul de gegevens van uw kind in)

Voornaam:

Achternaam:

Geboortedatum

Geeft hierbij toestemming voor het uitvoeren van een onderzoek en een beeldende therapeutische behandeling. Deze behandeling wordt afgenomen door Marlou Smit, Vaktherapeut beeldend in opleiding.

Naam ondergetekenden:

Adres:

Postcode/plaats:

Datum:

Handtekeningen:

(Omcirkel uw keuze)

De werken van jullie zoon mogen gefotografeerd worden. Deze foto's worden alleen gebruikt voor studiedoeleinden.	Akkoord/niet akkoord
De beeldende therapie mag worden opgenomen, mits jullie zoon niet in beeld is. Deze video's worden alleen gebruikt voor studiedoeleinden.	Akkoord/niet akkoord

Bijlage 2 Verklaring geheimhouding onderzoekster

Verklaring geheimhouding en zorgvuldige omgang met persoonsgegevens door onderzoeker

Verklaring geheimhouding en zorgvuldige omgang met persoonsgegevens door studentonderzoeker

Student: Marlou Smit

Studentnummer: 4692942

Opleiding: van therapie Beeldend Verkort

Hierbij verklaar ik dat:

- Ik op de hoogte ben van de informatie en werkwijze zoals vastgelegd is in de praktijk- en afstudeergids 3/4. Ik begrijp de informatie en werkwijze en zal me eraan houden zolang ik studeer aan de NHL Stenden hogeschool;
- Ik in dit kader aan niemand identificeerbaar zal openbaren wat mij tijdens het onderzoek is verteld of wat ik op een andere manier te weten ben gekomen;
- Ik zorgvuldig en verantwoord omga met de onderzoeksgegevens en met de aan mij verleende toegang tot digitale gegevensdragers.

● Bij dezen verleen ik toestemming aan NHL Stenden hogeschool om de ruwe data van dit onderzoek anoniem te gebruiken voor verder onderzoek.

Datum: 18 mei 2021

Handtekening: 

Bijlage 3 Ondertekende toestemmingsformulieren Beeldende therapie en onderzoek

Formulieren ouders

Toestemmingformulier Beeldende therapie

Ondergetekende, ouder/verzorger van

(vul de gegevens van uw kind in)

Voornaam: [redacted]

Achternaam: [redacted]

Geboortedatum [redacted]

Geeft hierbij toestemming voor het uitvoeren van een onderzoek en een beeldende therapeutische behandeling. Deze behandeling wordt afgenomen door Marlou Smit, Vaktherapeut beeldend in opleiding.

Naam ondergetekenden: [redacted] [redacted]

Adres: [redacted]

Postcode/plaats: [redacted]

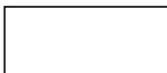
Datum: 09-06-21

Handtekeningen:

[redacted signature]

(Omcirkel uw keuze)

De werken van jullie zoon mogen gefotografeerd worden. Deze foto's worden alleen gebruikt voor studiedoeleinden.	Akkoord/ niet-akkoord
De beeldende therapie mag worden opgenomen, mits jullie zoon niet in beeld is. Deze video's worden alleen gebruikt voor studiedoeleinden.	Akkoord/ niet-akkoord



Toestemmingsverklaring (informed consent)

Titel onderzoek: Toevals tech rieken onderzoek
Verantwoordelijke onderzoeker: Marlou Smit

Hierbij verklaar ik dat:

- Ik op een voor mij duidelijke manier mondeling (indien mogelijk) en schriftelijk ben ingelicht over de aard, methode, doel, de risico's en de belasting van het onderzoek;
- De studentonderzoeker mijn vragen naar tevredenheid heeft beantwoord;
- Ik weet dat de gegevens anoniem worden verwerkt, dat onderzoeksgegevens worden losgekoppeld van de persoonsgegevens en dat na afloop van het onderzoek de persoonsgegevens worden vernietigd;
- Ik weet dat de gegevens en resultaten uit het onderzoek alleen anoniem aan derden, indien nodig, bekend zullen worden gemaakt.

Ik neem geheel vrijwillig deel aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment, zonder opgave van redenen, mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

O Bij dezen verleen ik toestemming aan de onderzoeker om geluids- en/of beeldopnamen te maken voor zijn of haar onderzoek. Ik geef goedkeuring dat film-, foto-, en videomateriaal of bewerking daarvan uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties zal worden gebruikt. De geluidsfragmenten of beelden zullen direct na het verwerken ervan, of anders na hooguit 6 maanden, worden vernietigd of dusdanig bewerkt dat het niet meer tot de persoon is te herleiden.

O Bij dezen verleen ik toestemming aan NHL Stenden hogeschool om de ruwe data van dit onderzoek anoniem te gebruiken voor verder onderzoek.

Naam deelnemer:

Datum: 30-6

Handtekening deelnemer:

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker:

Ik heb een mondelinge (indien mogelijk) en schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek. ☐ Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: Marlou Smit

Datum: 30-6

Handtekening onderzoeker:

Formulier leerkracht

Toestemmingsverklaring Leerkracht (informed consent)

Titel onderzoek: Toevals technieken onderzoek
Verantwoordelijke onderzoeker: Mariou Smit

Hierbij verklaar ik dat:

- Ik op een voor mij duidelijke manier mondeling (indien mogelijk) en schriftelijk ben ingelicht over de aard, methode, doel, de risico's en de belasting van het onderzoek;
- De studentonderzoeker mijn vragen naar tevredenheid heeft beantwoord;
- Ik weet dat de gegevens anoniem worden verwerkt, dat onderzoeksgegevens worden losgekoppeld van de persoonsgegevens en dat na afloop van het onderzoek de persoonsgegevens worden vernietigd;
- Ik weet dat de gegevens en resultaten uit het onderzoek alleen anoniem aan derden, indien nodig, bekend zullen worden gemaakt.

Ik neem geheel vrijwillig deel aan dit onderzoek. Ik behoud me daarbij het recht voor om op elk moment, zonder opgave van redenen, mijn deelname aan dit onderzoek te beëindigen.

O Bij dezen verleen ik toestemming aan de onderzoeker om geluids- en/of beeldopnamen te maken voor zijn of haar onderzoek. Ik geef goedkeuring dat film-, foto-, en videomateriaal of bewerking daarvan uitsluitend voor analyse en/of wetenschappelijke presentaties zal worden gebruikt. De geluidsfragmenten of beelden zullen direct na het verwerken ervan, of anders na hooguit 6 maanden, worden vernietigd of dusdanig bewerkt dat het niet meer tot de persoon is te herleiden.

O Bij dezen verleen ik toestemming aan NHL Stenden hogeschool om de ruwe data van dit onderzoek anoniem te gebruiken voor verder onderzoek.

Naam deelnemer: 

Datum: 07-07-21 Handtekening deelnemer: 

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker:

Ik heb een mondelinge (indien mogelijk) en schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek. ☐ Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: Mariou Smit

Datum: 07-07-21 Handtekening onderzoeker: 

Formulier leerling

Toestemmingsverklaring Leerling

Titel onderzoek: toevals technieken onderzoek
Verantwoordelijke onderzoeker: marlou Smit

Hierbij verklaar ik dat:

- Er op een duidelijke manier is verteld over het onderzoek;
- De juf mijn vragen heeft beantwoord;
- Ik weet dat ik in het verslag onherkenbaar zal zijn;
- Ik weet dat de uitslag van het onderzoek niet met iedereen gedeeld wordt en dat ik onherkenbaar blijf.

Ik neem vrijwillig deel aan dit onderzoek. Ik mag op elk moment zeggen dat ik wil stoppen met het onderzoek.

- 0 Bij dezen verleen ik toestemming aan de juf om geluids- en/of beeldopnamen te maken voor haar onderzoek. Ik geef goedkeuring dat film-, foto-, en videomateriaal of bewerking daarvan alleen voor het schrijven van het onderzoek of presentaties zal worden gebruikt.
- 0 Alle opnames worden verwijderd aan het einde van het onderzoek.
- 0 Ik geef toestemming aan NHL Stenden hogeschool om de uitslag van dit onderzoek te gebruiken voor verder onderzoek.

Naam deelnemer: [redacted]

Datum: Handtekening deelnemer: [redacted]

In te vullen door de uitvoerende onderzoeker:

Ik heb een mondelinge (indien mogelijk) en schriftelijke toelichting gegeven op het onderzoek. ☐ Ik zal resterende vragen over het onderzoek naar vermogen beantwoorden. De deelnemer zal van een eventuele voortijdige beëindiging van deelname aan dit onderzoek geen nadelige gevolgen ondervinden.

Naam onderzoeker: marlou Smit

Datum: 2-09-21 Handtekening onderzoeker: [redacted]

Bijlage 4 Meetinstrument Flexibiliteit

Meetinstrument Leerling

Ingevuld door: Leerling

Geslacht: M

Datum afname:

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op jou?

Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.

Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan ik mij goed aanpassen.	0—1—2—3—4—5
2. Als ik iets wil, dan ga ik ervoor.	0—1—2—3—4—5
3. Ik vind het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0—1—2—3—4—5
4. Als iets me niet lukt dan zet ik door en probeer ik het op een andere manier.	0—1—2—3—4—5
5. Wanneer iemand iets positiefs over mij zegt geloof ik het en kan ik het erkennen.	0—1—2—3—4—5
6. Wanneer ik iets lastig vind vraag ik om hulp.	0—1—2—3—4—5
7. Ik vind dat ik veel dingen kan.	0—1—2—3—4—5
8. Wanneer ik denk dat ik iets niet kan probeer ik het toch.	0—1—2—3—4—5
9. Ik weet wat ik leuk en niet leuk vind.	0—1—2—3—4—5
10. Wanneer ik een probleem heb zoek ik naar verschillende oplossingen.	0—1—2—3—4—5

Meetinstrument Leerkracht/ouders

Ingevuld door: Leerkracht/ouders

Datum afname:

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op de leerling?

Omcirkel het antwoord dat het beste bij de leerling past.

Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan de leerling zich goed aanpassen.	0—1—2—3—4—5
2. Als de leerling iets wil, dan gaat hij ervoor.	0—1—2—3—4—5
3. De leerling vindt het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0—1—2—3—4—5
4. Als iets de leerling niet lukt dan zet hij door en probeert hij het op een andere manier.	0—1—2—3—4—5
5. Wanneer iemand iets positiefs over de leerling zegt gelooft hij het en kan hij het erkennen.	0—1—2—3—4—5
6. Wanneer de leerling iets lastig vindt vraagt hij om hulp.	0—1—2—3—4—5
7. De leerling vindt dat hij veel dingen kan.	0—1—2—3—4—5
8. Wanneer de leerling denkt dat hij iets niet kan probeert hij het toch.	0—1—2—3—4—5
9. De leerling weet wat hij leuk en niet leuk vindt.	0—1—2—3—4—5
10. Wanneer de leerling een probleem heeft zoekt hij naar verschillende oplossingen.	0—1—2—3—4—5

Bijlage 5 ingevulde meetinstrumenten

Ouders

Meetinstrument Leerkraft/ouders

Ingevuld door: Leerkraft/ouders
Datum afname: 02-03-2021

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op de leerling?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij de leerling past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan de leerling zich goed aanpassen.	0-1-2-3-4-5
2. Als de leerling iets wil, dan gaat hij ervoor.	0-1-2-3-4-5
3. De leerling vindt het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3-4-5
4. Als iets de leerling niet lukt dan zet hij door en probeert hij het op een andere manier.	0-1-2-3-4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over de leerling zegt gelooft hij het en kan hij het erkennen.	0-1-2-3-4-5
6. Wanneer de leerling iets lastig vindt vraagt hij om hulp.	0-1-2-3-4-5
7. De leerling vindt dat hij veel dingen kan.	0-1-2-3-4-5
8. Wanneer de leerling denkt dat hij iets niet kan probeert hij het toch.	0-1-2-3-4-5
9. De leerling weet wat hij leuk en niet leuk vindt.	0-1-2-3-4-5
10. Wanneer de leerling een probleem heeft zoekt hij naar verschillende oplossingen.	0-1-2-3-4-5

tussen meting

Meetinstrument Leerkraft/ouders

Ingevuld door: Leerkraft/ouders
Datum afname: 21-03-2021

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op de leerling?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij de leerling past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan de leerling zich goed aanpassen.	0-1-2-3-4-5
2. Als de leerling iets wil, dan gaat hij ervoor.	0-1-2-3-4-5
3. De leerling vindt het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3-4-5
4. Als iets de leerling niet lukt dan zet hij door en probeert hij het op een andere manier.	0-1-2-3-4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over de leerling zegt gelooft hij het en kan hij het erkennen.	0-1-2-3-4-5
6. Wanneer de leerling iets lastig vindt vraagt hij om hulp.	0-1-2-3-4-5
7. De leerling vindt dat hij veel dingen kan.	0-1-2-3-4-5
8. Wanneer de leerling denkt dat hij iets niet kan probeert hij het toch.	0-1-2-3-4-5
9. De leerling weet wat hij leuk en niet leuk vindt.	0-1-2-3-4-5
10. Wanneer de leerling een probleem heeft zoekt hij naar verschillende oplossingen.	0-1-2-3-4-5

na meting

Meetinstrument Leerkraft/ouders

Ingevuld door: Leerkraft/ouders Datum afname: 7-10-21

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op de leerling?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij de leerling past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan de leerling zich goed aanpassen.	0-1-2-3-4-5
2. Als de leerling iets wil, dan gaat hij ervoor.	0-1-2-3-4-5
3. De leerling vindt het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3-4-5
4. Als iets de leerling niet lukt dan zet hij door en probeert hij het op een andere manier.	0-1-2-3-4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over de leerling zegt gelooft hij het en kan hij het erkennen.	0-1-2-3-4-5
6. Wanneer de leerling iets lastig vindt vraagt hij om hulp.	0-1-2-3-4-5
7. De leerling vindt dat hij veel dingen kan.	0-1-2-3-4-5
8. Wanneer de leerling denkt dat hij iets niet kan probeert hij het toch.	0-1-2-3-4-5
9. De leerling weet wat hij leuk en niet leuk vindt.	0-1-2-3-4-5
10. Wanneer de leerling een probleem heeft zoekt hij naar verschillende oplossingen.	0-1-2-3-4-5

Leerkracht

Meetinstrument Leerkracht/ouders

Ingevuld door: Leerkracht/ouders
Datum afname: 1-09-2021

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op de leerling?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij de leerling past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan de leerling zich goed aanpassen.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
2. Als de leerling iets wil, dan gaat hij ervoor.	0- <u>1</u> -2-3-4-5
3. De leerling vindt het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
4. Als iets de leerling niet lukt dan zet hij door en probeert hij het op een andere manier.	0-1- <u>2</u> -3-4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over de leerling zegt gelooft hij het en kan hij het erkennen.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
6. Wanneer de leerling iets lastig vindt vraagt hij om hulp.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
7. De leerling vindt dat hij veel dingen kan.	0-1- <u>2</u> -3-4-5
8. Wanneer de leerling denkt dat hij iets niet kan probeert hij het toch.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
9. De leerling weet wat hij leuk en niet leuk vindt.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
10. Wanneer de leerling een probleem heeft zoekt hij naar verschillende oplossingen.	0-1-2- <u>3</u> -4-5

fusien meting

Meetinstrument Leerkracht/ouders

Ingevuld door: Leerkracht/ouders Datum afname: 21 september

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op de leerling?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij de leerling past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan de leerling zich goed aanpassen.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
2. Als de leerling iets wil, dan gaat hij ervoor.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
3. De leerling vindt het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
4. Als iets de leerling niet lukt dan zet hij door en probeert hij het op een andere manier.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over de leerling zegt gelooft hij het en kan hij het erkennen.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
6. Wanneer de leerling iets lastig vindt vraagt hij om hulp.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
7. De leerling vindt dat hij veel dingen kan.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
8. Wanneer de leerling denkt dat hij iets niet kan probeert hij het toch.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
9. De leerling weet wat hij leuk en niet leuk vindt.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
10. Wanneer de leerling een probleem heeft zoekt hij naar verschillende oplossingen.	0-1- <u>2</u> -3-4-5

na meting

Meetinstrument Leerkracht/ouders

Ingevuld door: Leerkracht/ouders Datum afname: 8-10-2021

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op de leerling?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij de leerling past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan de leerling zich goed aanpassen.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
2. Als de leerling iets wil, dan gaat hij ervoor.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
3. De leerling vindt het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
4. Als iets de leerling niet lukt dan zet hij door en probeert hij het op een andere manier.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over de leerling zegt gelooft hij het en kan hij het erkennen.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
6. Wanneer de leerling iets lastig vindt vraagt hij om hulp.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
7. De leerling vindt dat hij veel dingen kan.	0-1-2- <u>3</u> -4-5
8. Wanneer de leerling denkt dat hij iets niet kan probeert hij het toch.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
9. De leerling weet wat hij leuk en niet leuk vindt.	0-1-2-3- <u>4</u> -5
10. Wanneer de leerling een probleem heeft zoekt hij naar verschillende oplossingen.	0-1-2-3- <u>4</u> -5

Leerling

Ingevuld door: Leerling
Geslacht: M
Datum afname: 2-09-2021

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op jou?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan ik mij goed aanpassen.	0-1-2-3-4-5
2. Als ik iets wil, dan ga ik ervoor.	0-1-2-3-4-5
3. Ik vind het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3-4-5
4. Als iets me niet lukt dan zet ik door en probeer ik het op een andere manier.	0-1-2-3-4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over mij zegt geloof ik het en kan ik het erkennen.	0-1-2-3-4-5
6. Wanneer ik iets lastig vind vraag ik om hulp.	0-1-2-3-4-5
7. Ik vind dat ik veel dingen kan.	0-1-2-3-4-5
8. Wanneer ik denk dat ik iets niet kan probeer ik het toch.	0-1-2-3-4-5
9. Ik weet wat ik leuk en niet leuk vind.	0-1-2-3-4-5
10. Wanneer ik een probleem heb zoek ik naar verschillende oplossingen.	0-1-2-3-4-5

fusien meting

Meetinstrument Leerling

Ingevuld door: Leerling
Geslacht: M
Datum afname: 21 september

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op jou?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan ik mij goed aanpassen.	0-1-2-3-4-5
2. Als ik iets wil, dan ga ik ervoor.	0-1-2-3-4-5
3. Ik vind het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3-4-5
4. Als iets me niet lukt dan zet ik door en probeer ik het op een andere manier.	0-1-2-3-4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over mij zegt geloof ik het en kan ik het erkennen.	0-1-2-3-4-5
6. Wanneer ik iets lastig vind vraag ik om hulp.	0-1-2-3-4-5
7. Ik vind dat ik veel dingen kan.	0-1-2-3-4-5
8. Wanneer ik denk dat ik iets niet kan probeer ik het toch.	0-1-2-3-4-5
9. Ik weet wat ik leuk en niet leuk vind.	0-1-2-3-4-5
10. Wanneer ik een probleem heb zoek ik naar verschillende oplossingen.	0-1-2-3-4-5

na meting

Meetinstrument Leerling

Ingevuld door: Leerling
Geslacht: M
Datum afname: 8-10-2021

In welke mate zijn de volgende stellingen van toepassing op jou?
Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.
Sla alsjeblieft geen stellingen over.

	0 = helemaal oneens 5 = helemaal eens
1. Wanneer er iets onverwachts gebeurt kan ik mij goed aanpassen.	0-1-2-3-4-5
2. Als ik iets wil, dan ga ik ervoor.	0-1-2-3-4-5
3. Ik vind het makkelijk om doelgericht bezig te blijven.	0-1-2-3-4-5
4. Als iets me niet lukt dan zet ik door en probeer ik het op een andere manier.	0-1-2-3-4-5
5. Wanneer iemand iets positiefs over mij zegt geloof ik het en kan ik het erkennen.	0-1-2-3-4-5
6. Wanneer ik iets lastig vind vraag ik om hulp.	0-1-2-3-4-5
7. Ik vind dat ik veel dingen kan.	0-1-2-3-4-5
8. Wanneer ik denk dat ik iets niet kan probeer ik het toch.	0-1-2-3-4-5
9. Ik weet wat ik leuk en niet leuk vind.	0-1-2-3-4-5
10. Wanneer ik een probleem heb zoek ik naar verschillende oplossingen.	0-1-2-3-4-5

Bijlage 6 Opgestelde vragenlijst voor de interviews met netwerkleden en leerling

Topiclijst

De topiclijst die voor dit interview zal worden opgesteld bestaat uit verschillende kenmerken van het flexibele kind naar Bauman, zoals deze ook worden gehanteerd bij deelvraag 1. Er wordt daarbij gekeken naar de specifieke kenmerken van het kind dat participeert aan dit onderzoek. Niet het gehele schema zal aanbod komen, maar er wordt gekeken naar relevante kenmerken die bij het kind naar voren komen. Ook wordt er gesproken over de beleving van beeldende therapie met toevalstechnieken.

Sociale competentie	Gevoel van autonomie
- In staat positieve reacties uit de omgeving te herkennen en te gebruiken - Flexibiliteit - Empathie en zorg voor de ander - Goede communicatieve vaardigheden - Ontwikkeld gevoel voor humor - In staat periodes van tegenslag en crisis ondersteunende hulpmiddelen te herkennen en te gebruiken	- Bewustheid van identiteit - Onafhankelijkheid - Controle over de omgeving - Gevoel taken te beheersen - Interne beheersing oriëntatie - Losmaken van disfunctionele familie, leeftijdsgenoten en situaties - Weerstand tegen negatieve boodschappen over zichzelf van anderen - Flexibiliteit
Gevoel van doelmatigheid en toekomstgerichtheid	Probleemoplossende vermogens
- Realistische verwachtingen - Doelgerichtheid - Educatieve ambities - Hoge motivatie om iets te bereiken - Doorzettingsvermogen - Moed - Hoop en optimisme	- Ontwikkelde manier van abstract denken - Flexibiliteit - In staat te reflecteren - Zoeken naar meerdere oplossingen voor (cognitieve en sociale) problemen

Figuur 6 Kenmerken van het flexibele kind (Grodén, 2012).

Topiclijst flexibiliteit

Gevoel van autonomie

- Bewustheid identiteit (sluit aan bij vraag 9 in meetinstrument hierboven)
- Gevoel taken te beheersen (vraag 7)

Sociale competentie

- Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen (vraag 5)
- Hulpmiddelen herkennen en gebruiken (vraag 6)

Doelmatigheid en toekomstgerichtheid

- Doelgerichtheid (vraag 3)
- Doorzettingsvermogen (vraag 2, vraag 4)
- Moed (vraag 8)

Probleemoplossende vermogens

- Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen (vraag 4, vraag 10)
- Flexibiliteit (vraag 1)

Bijlage 7 Interviews netwerkleden

Interview moeder

Blauw is interviewer

Zwart is moeder

'De eerste vraag die gaat over de bewustheid van identiteit en de eerste vraag is dan denk jij dat de leerling goed weet wie hij is en of is ie zich goed bewust van zijn identiteit?'

'Ja denk ik wel. Ja hij is zich wel bewust van het feit dat hij autisme heeft. Ja dat is natuurlijk lastig uit te leggen.'

'Klopt'

'Wat het nou precies is, maar hij is zich er wel bewust van.'

'En waaraan merk je dat nog meer?'

'Nou je merkt het weleens aan opmerkingen van hem. Hij had laatst ook uhm in de klas aan juf gevraagd of ze daar dan klassikaal wat over kon vertellen. '

'Ja klopt dat heb ik ook meegekregen!

'En dat had ze ook gedaan dan.'

'Ja dat was wel bijzonder dat hij dat had gedaan.'

'Ja en zover ik ervan had begrepen kwam dat gewoon uit hemzelf dat hij heeft gevraagd van wil je daar even een keer wat over vertellen'

'Ja de juf had dat inderdaad ook gezegd dat hij uit zichzelf naar haar toe was gekomen om het uhm, nou ja te vragen.'

'Ja, ja'

'Leuk is dat'

'Ja ja hij is zich er wel bewust van'

'Oké en denk je uhm denk je dat hij ook goed weet wat hij wel en niet leuk vindt?... om te doen bijvoorbeeld. '

'Nee, hij is thuis, hij speelt niet echt. We hebben wel van alles gekocht maar.'

'Oké.'

'Het nadeel is dan dat hij heel vaak iets pas wil doen wanneer hij zeker weet dat hij het kan. Hij is bijvoorbeeld best muzikaal qua muziek enzo en toen hebben wij hem voor zijn verjaardag een keyboard gekocht, echt een goede, hij was ook heel enthousiast, maar omdat het dan toch iets lastiger is om op zo'n keyboard te spelen als dat hij denkt, dan doet hij er eigenlijk niets meer mee.'

'Oké.'

'En das best jammer.'

'Ja oké'

'Ik heb ook gezegd dat hij dan op muziekles mag 1 op 1 maar dat wil hij allemaal niet.'

'Oké.'

'Das soms best jammer want hij is heel muzikaal.'

'Ja.'

'Oké. Dus als hij het gevoel heeft dat hij iets niet kan dan wil hij he ook niet proberen?'

Nee en dat heeft hij al van kleins af aan.

'Dus is hij dan ook gevoelig voor faalervaringen?'

'Ja hij is heel bang om dingen fout te doen'

'Oké.'

'Dat breekt hem ook weleens met toetsen enzo.'

'Ja, oké.'

'Dat heb ik in de therapie ook wel een beetje gemerkt, dat hij bijvoorbeeld uhm... als er dan uhm geknoeid werd dat hij dat eerst lastig vond, maar als ik hem dan vertelde dat hij mocht knoeien en dat dat mocht gebeuren dat is niet erg, dan is het wel weer makkelijker voor hem.'

'Ja dat heeft hij in de klas ook. Qua leerstof ook, hij kan het wel maar op het moment dat hij het moet laten zien en op toetsen komt het er niet uit.'

'Oké.'

'Ja.'

'Uhm even kijken.'

'Dan komen we op de volgende vraag: denk jij dat de leerling het gevoel heeft dat hij veel dingen kan?'

'Ja dat is heel lastig aan de ene kant is hij heel erg bang om dingen fout te doen en aan de andere kant als je hem hoort praten komt dat niet zo over, maar op het moment dat hij het dan dus moet doen dan is het weer lastig.'

'Oké.'

'Ja.'

'Maar hij heeft dus denk je wel het gevoel dat hij veel dingen kan?'

'Nou ik vind het een lastige vraag want hij vraagt wel heel veel bevestiging.'

'Ja, dat wel inderdaad.'

'Dus uhm dus uhm. Het is een beetje lastig te zeggen omdat hij veel om bevestiging vraagt? '

'Ja dat is een beetje moeilijk inschatten vind ik daarom.'

'Oké.'

'En als hem iets wel lukt, hoe vindt hij dat dan?'

'Dan is hij super trots.'

'Ja.'

'En zou hij dan ook uit zichzelf zeggen daar ben ik goed in? Of...'

'Ja denk ik wel.'

'Oké.'

'Want ze zijn ook met Engels bezig in de klas en daar is hij dan thuis ook wel mee bezig en ja.'

'En dat gaat goed?'

'Ja jawel.'

'Oké uhm.'

'Ja oké.'

'En kan de leerling ook positieve reacties uit de omgeving herkennen?'

'Jawel.'

'Ja.'

'Hij vindt het, positieve reacties kan hij wel redelijk mee omgaan maar als je, als hij iets negatiefs krijgt bijvoorbeeld ik zeg dat iets niet mag of uhm ik word een beetje boos op hem dan weet hij niet hoe hij daarmee om moet gaan en klapt hij ook wel dicht.'

'Oké.'

'Dat is dan heel lastig.'

'Ja dat zijn lastige momenten.'

'Dus dan kan hij niet meer zo makkelijk met hem uhm communiceren?'

'Nee, dan loopt hij helemaal weg.'

'Dan loopt hij ook weg, dan is hij ook niet aanspreekbaar dan moet je hem even laten.'

'Oké, oké.'

'En uhm. Dus als hij een positieve reactie krijgt dan kan hij dat wel goed herkennen, waarom denk je dat hij dat kan?'

'Nou dat merk je wel als je zegt dat hij iets goed heeft gedaan dan merk je wel dat hij daar blij van wordt.'

'Oké dus hij wordt dan blij?'

'Ja.'

'Oké.'

'En kun je ook voorbeelden geven van wanneer dit gebeurd is?'

'Nou bijvoorbeeld met zijn zwemdiploma halen dat heeft best wel lang geduurd maar uiteindelijk heeft hij het wel zijn a en b gehaald en dan zie je toch wel dat hij wel super trots is.'

'Ja, oké leuk ja.'

'Het heeft wel heel lang geduurd maar...'

'Ja?'

'Maar uiteindelijk is het hem wel gelukt.'

'Dat is wel heel fijn.'

'Ja, absoluut.'

'Dus dan laat hij ook wel goed zien dat hij trots is?'

'Ja oh ja absoluut.'

'Oké.'

'Hoe vindt hij het eigenlijk om complimenten te krijgen, vindt hij het fijn?'

'Jawel, dat heeft hij ook nodig.'

'Oké.'

'Vooral omdat hij heel erg bang is om dingen fout te doen dan, hij heeft veel positieve feedback nodig.'

'Ja ja, oké.'

'Uhm, en kan de leerling ook verschillende hulpmiddelen herkennen? En gebruikt hij ze dan ook? Dus als hij bijvoorbeeld ergens hulp bij nodig heeft dat hij het vraagt? Of als hij niet weet hoe hij iets moet oplossen dat hij dan kijkt of er iets is wat hem dan kan helpen?'

'Nou hij vraagt thuis wel om hulp maar dan houdt het ook wel op.'

'Hij gaat niet zelf zoeken naar oplossingen?'

'Nee.'

'Dus uhm hij kan wel hulp van buitenaf inschakelen maar zichzelf kan hij niet helpen?'

'Nee nee.'

'Waaraan merk je dat?'

'Nou hij vraagt direct: oh mam help.'

'Haha.'

'Haha.'

'Ja, ja.'

'Zonder het eerst zelf te proberen.'

'Ja.'

'En heel soms probeert hij wel iets zelf maar als het dan niet lukt vraagt hij direct om hulp.'

'Oké.'

'Dus als hij iets wel probeert en het lukt niet dan klapt hij dicht?'

'Ja dat doet hij bijvoorbeeld ook als iets heeft wat hij niet snapt en je probeert hem dat uit te leggen en hij snapt het dan nog niet dan wil hij er ook niets meer van weten. Laat maar ik snap het toch niet en dan wil hij ook niet meer.'

'Nee, oké.'

'Uhm...'

'Even kijken hoor.'

'Dus hoe vraagt hij precies om hulp als hij dat nodig heeft?'

'Dan roept hij ons.'

'Dan roept hij jullie, oké.'

'Of zijn zus, want die is 19 dus die is een stuk ouder.'

'O ja.'

'En komt het vaak voor dat hij om hulp vraagt?'

'Nou valt mee.'

'Oké.'

'Uhm.'

'Vind je dat de leerling goed doelgericht bezig kan blijven?'

'Ligt eraan waar hij mee bezig is.'

'Waar kan hij dat bijvoorbeeld wel heel erg goed?'

'Als hij met zijn computer thuis bezig is kan hij dat heel lang doen.'

'Oké ja.'

'En wat kan hij dan bijvoorbeeld minder lang volhouden?'

'Met wat voor taken is hij dan bezig'

'Dat zijn puur dingen die hij niet echt leuk vindt.'

'Oké.'

'Maar hij vindt het ook moeilijk om zichzelf bezig te houden, dat is soms wel eens lastig.'

'Oké dus dan uhm is het dan dat hij niet weet wat hij kan doen dus dat hij dan...'

'Ja, er ligt genoeg thuis, maar hij doet er eigenlijk niets mee.'

'Oké en heeft hij het dan moeilijk, of...'

'Ja ja hij zegt dan ik heb niet te doen terwijl er ligt genoeg, want we hebben toen ook van die hele mooie magnetische knikkerbaan voor hem gekocht.'

'O wat leuk.'

'Ja dan moet je zelf banen maken en daar loopt hij dan tegenaan. Daar loopt hij weer op vast. Dan pakt hij wel het boekje erbij maar dan lukt het niet. Dan is hij er weer klaar mee.'

'Dus dat komt wel vaak voor dat hij thuis niet weet wat hij kan doen?'

'Ja.'

'Oké.'

'Uhm.'

'Ja dat weet hij ook mooi te brengen want hij heeft dan gezien in het filmpje van de juf dat kinderen met ASS zich vaak vervelen dus dan denkt hij van hee dat kan ik gebruiken.'

'Haha.'

'Dan zeggen we wij hebben hier spul genoeg, maar dan zegt hij ja maar autistische kinderen die vervelen zich vaak.'

'Ja? Haha.'

'Ja.'

'Hij let dan ook goed op tijdens die filmpjes.'

'Ja, hij onthoudt het goed.'

'Ja.'

'Uhm.'

'Vind je dat de leerling een groot doorzettingsvermogen heeft?'

'Ja aan de ene kant wel als je kijkt naar zo'n zwemles.'

'Hmhm.'

'Maar hij heeft ook wel eens het duurt te lang dus ik stop ermee maar hij gaat soms ook wel door.'

'Hij zei wel eens als hij heen moest: ik heb geen zin en ik wil niet heen, maar dat zouden wel meer kinderen hebben.'

'Ja, dat is ook zo.'

'Maar als hij er dan was dan was het ook goed.'

'Oké, ja.'

'Ja.'

'Oké en uhm kun je nog meer voorbeelden geven van momenten waarop hij doorzet?'

'Nou toch wel op school met dingen als hij het lastig vindt dat hij het dan toch doet.'

'Oké ja.'

'En zijn er dan ook momenten waarop hij niet doorzet?'

'Ja nou dat is meer thuis wanneer je hem iets probeert uit te leggen en hij snapt het niet dat hij dan gelijk de kont in de krib gooit van laat maar ik snap het toch niet.'

'Oké.'

'En dan wil hij ook niet meer luisteren.'

'Oké.'

'Uhm.'

'Dus het ligt er heel erg aan met wat voor dingen hij te maken heeft om te kunnen doorzetten?'

'Ja.'

'Maar hij laat wel zien dat hij met bepaalde dingen wel kan doorzetten?'

'Jawel, ja.'

'Oké.'

'Uhm.'

'Vind je dat de leerling moed heeft?'

'Ja vind ik wel.'

'Oké en waarom vind je dat?'

'Omdat hij toch heel vaak over zijn eigen grenzen heen moet.'

'Ja.'

'Oké en uhm wat zijn zijn grenzen?'

'Nou zoals op school als er dingen lastig zijn, bijvoorbeeld met de nieuwe school en met de kinderboeken week en dat soort dingen. Dat hij het toch spannend vindt, maar uiteindelijk doet hij het wel.'

'Ja klopt inderdaad ja.'

'En uhm. Wanneer denk je dat hij veel durft?'

'Wat heeft hij daarvoor nodig zeg maar?'

'Een beetje een positieve stimulans.'

'Een beetje een zetje.'

'Ja, oké.'

'Dus op momenten dat er mensen bij hem staan dan...'

'Dan zeg je je kan het wel en dan doet hij het vaak ook wel.'

'En kan hij dat soms ook zelf op dat soort momenten?'

'Nee hij heeft wel echt steun nodig.'

'Ja, oké.'

'Uhm en uhm als hij bijvoorbeeld dan op zo'n dag dat hij bijvoorbeeld wel heen gaat of toch iets durft, wat gebeurt er dan?'

'Nou meestal blijkt uiteindelijk dat hij het dan ook heel erg leuk vindt.'

'Oké.'

'Ja.'

'Dus vaak is het een positieve ervaring?'

'Ja.'

'Dat had hij ook laatst met zijn vader toen hij ging zwemmen. Hij wilde eerst niet van de glijbaan en toen daarna wilde hij wel van de glijbaan. Uiteindelijk zijn ze de eerste keer er samen vanaf gegaan en toen dacht hij hee eigenlijk is het best wel leuk en dan gaat hij er gewoon zelf vanaf.'

'Oké.'

'Terwijl als hij daar komt dan denkt hij ik wil het niet en ik durf het niet.'

'Ja, oké.'

'Dus het werkt ook heel goed als hij dan zo'n positieve ervaring heeft en dat heeft hij dan ook vaak.'

'Want ik denk dat dat golfslagbad, als hij een beetje verder naar achteren stond dan had hij het waarschijnlijk hartstikke leuk gevonden, maar ze stonden gewoon iets te ver naar voren. Net op de verkeerde plek. En als hij dan gelijk de volle laag krijgt dan is het ook klaar met hem dan is de eerste ervaring negatief en dan uhm...'

'Ja dat klopt inderdaad.'

'Maar heeft hij het ook niet meer geprobeerd toen?'

'Nee'

'Nee? Oké.'

'Even kijken hoor dan zijn we bijna bij de laatste vragen.'

'Uhm zoekt de leerling naar verschillende oplossingen voor problemen?'

'Nee thuis niet nee.'

'Oké en waaraan merk je dat?'

'Nou als het niet lukt dan uhm dan is het ook over.'

'Dan is het klaar en dan probeert hij het niet nog een keer nee.'

'Het kan ook zo maar zijn dat hij er dan ook 4 weken lang niet meer mee wil spelen.'

'Oké.'

'En uhm.'

'Uhm heeft hij het dan ook nooit meer geprobeerd met bijvoorbeeld die knikkerbaan?'

'Jawel maar dan lukt het weer niet en dan is het weer klaar.'

'Oké, oké dus hij geeft het dan wel al op.'

'Ja eigenlijk wel ja.'

'Of we moeten een keer voor hem de knikkerbaan in elkaar zetten.'

'Ja en dan kan hij er mee spelen.'

'Oké ja.'

'Uhm dus hij zoekt niet naar meerdere oplossingen voor problemen?'

'Nee eigenlijk niet nee.'

'Oké en heb je daar nog meerdere voorbeelden van?'

'Of een ander voorbeeld nog?'

'Nou hij heeft al vanaf baby af aan al van het moet in 1 keer lukken anders doet hij het niet, dat heeft hij al van baby af aan dat was al zo met lopen. Mijn dochter en ik

probeerde hem te laten lopen op de grond dat wou allemaal niet. Op het consultatiebureau zeiden ze toen hij was al 24 maand toen hij pas liep. Toen zeiden ze op het consultatiebureau als hij in januari nog niet loopt dan moet hij naar het ziekenhuis. Toen zei ik al het is niets lichamelijks, hij kan het wel maar hij doet het niet.'

'Ja.'

'En toen had hij uiteindelijk toen was hij bij mij in de keuken en toen liep ik weg en toen kwam ik weer terug en toen liep hij daar in de keuken.'

'Echt waar haha.'

'Ja.'

'En toen heb je ontdekt dat hij kon lopen?'

'Ja en hijzelf waarschijnlijk ook.'

'Wow, oké.'

'En met fietsen is het ook zo gegaan.'

'Oké.'

'Ja.'

'Oké.'

'Hij wil gewoon niet oefenen, het moet in 1 keer lukken en anders wil hij het niet. Oefenen wil hij niet. Ook met dat keyboard. Terwijl hij wel super muzikaal is.'

'Oké, Uhm en dan de laatste vraag, vind je dat de leerling flexibel is?'

'Als je hem goed voorbereid wel.'

'Ja, oké.'

'Als dat niet zo is dan niet, dan is het echt een autist.'

'Ja dat heb ik ook gemerkt ja, als hij goed voorbereid is dan kan hij echt veel.'

'Ja dan kan je ook heel veel met hem, maar je moet niet onverwachts... dan niet...'

'Heb je daar ook een voorbeeld daarvan? Wanneer hij iets wel kan en wanneer hij iets niet kan?'

'Nou als wij een verjaardag hebben dan moet je hem wel echt eerst voorbereiden echt ruim van tevoren. Maar je moet niet s 'middags zeggen van uhm we gaan dan weg.'

'Je gaat dus niet spontaan langs?'

'Nee nee dat moet je niet doen.'

'Nee.'

'Nee.'

'En is dat weleens gebeurd? Dat jullie toch ergens spontaan langsgingen?'

'Nee eigenlijk niet nee.'

'Dus daar houden jullie rekening mee.'

'Ja.'

'Dat dat eigenlijk niet kan.'

'Ja.'

'Oké.'

'Uhm en kun je ook wel eens zien dat hij zich aan het aanpassen is?'

'Jawel, als we dan met hem op verjaardag gaan die mensen daar die merken niets aan hem.'

'Oké.'

'Die durven wel keihard te beweren dat hem niet autistisch is.'

'Oké.'

'Dan moet je even wachten tot we weer naar huis gaan dan uhm...'

'Ja.'

'Hij kan zich heel erg aanpassen. En als hij dan gewoon weer bij ons is dan komt het eruit en dan is het ook uhm...'

'Ja oké, dus in zijn veilige omgeving dan laat hij wel heel erg zien waar hij mee zit en uhm...'

'Ja.'

'Wat hij moeilijk vindt en in andere situaties doet hij dat minder?'

'Ja.'

'Oké ja.'

'Oké.'

'En uhm nou dan nog een paar vragen over de therapie.'

'Uhm heb jij iets gemerkt aan hem, dat hij iets vertelde over de therapie of...'

'Nou hij heeft wel enthousiast verteld over wat hij gedaan had, ja.'

'Oké.'

'En heb je ook iets van een gedragsverandering gezien? Of iets...'

'Nou thuis niet echt, ik hoop wel dat het in de klas wat voor hem doet, ja.'

'Ja, oké.'

'Maar hij ging wel uitleggen dan wat je moest doen.'

'Oké ja ik heb al wel met de leerkracht gesproken en zij ziet dus wel dingen die verbeterd zijn dat hij bijvoorbeeld bepaalde helpende gedachtes heeft die hij dan zegt.'

'Ja.'

'Bijvoorbeeld dat de juf hem kan helpen en dat soort dingen.'

'Ja kijk als hij er in de klas voordeel mee heeft dan zou ik daar heel blij mee zijn.'

'Ja volgens mij heeft hij wel veel laten zien dat er in de klas uhm ja dat het wel goed gaat eigenlijk ja, maar jullie hebben deze week ook een gesprek met de leerkracht? Of volgende week?'

'Maandag na de vakantie.'

'Ja nou dan horen jullie dan meer hoe het in de klas gaat.'

'Ja denk ik wel.'

'Maar uhm wat ik heb gehoord is dat hij echt wel positief gedrag laat zien.'

'Ja nou das mooi daar doe je het voor.'

'Dus dat is heel positief.'

'Ja.'

'Ja.'

'Nou heel erg bedankt, dit waren de vragen die ik voor jou had.'

'Ja jij ook heel erg bedankt.'

'Nou hartstikke goed!'

Interview Vader

Blauw is interviewer

Zwart is vader

'Nou de eerste vraag die ik dan voor je heb is dan: denk jij dat de leerling weet wie hij is? Of dat hij zich bewust is van zijn identiteit?'

'Dat denk ik wel.'

'Ja?'

'Hij vraagt er ook om.'

'Ja? Hij vraagt daarom?'

'Nou over zijn autisme en dat soort dingen, hij wil wel meer weten daarover.'

'Ja, ja.'

'Hij weet dat hij het heeft.'

'Ja.'

'Maar hij vraagt zich dan wel af, ja wat heb ik dan, wat maakt mij anders dan anderen.'

'Oké, en denk je dat hij dat zelf ook een beetje weet dan? Hoe dat zit?'

'Ja dat weet hij wel.'

'Of heeft hij daar nog hulp bij nodig?'

'Ow nee, maar hij is wel geïnteresseerd erin.'

'Ja oké dus hij wil er meer over weten?'

'Ja hij vraagt er ook om want juf heeft laatst ook een of ander uh...'

'Ja een dag gehad dat ze over autisme gingen praten in de klas.'

'Ja en hij vraagt er vaak ook wel om.'

'Ja hij had het ook gevraagd aan de juf om het daarover te hebben in de klas. Dat was zijn idee en toen hebben ze het inderdaad erover gehad.'

'En heb je daar misschien nog meer voorbeelden van? Dat hij dan iets zegt waarvan je denkt; oké hij weet wie hij is?'

'Nou hij weet donders goed wat hij niet kan en met name het stukje waar we het steeds over hebben die onzekerheid. Hij doet pas dingen als hij zeker weet dat hij het goed doet.'

'Ja ja oké. Dat hebben we net ook besproken inderdaad dat hij als hem iets niet lukt dat dat hij het dan wel lastig vindt.'

'Ja dan zegt hij thuis ook laat maar.'

'Laat maar he, ja ja. Nee dan gaat hij er niet echt mee verder.'

'Dus hij weet ook wel goed wat hij kan en wat hij niet kan, maar weet hij ook goed wat hij wel en niet leuk vindt?'

'Ja dat is wel wat lastiger.'

'Nou hij weet vaak niet wat hij wil.'

'Oké, ja.'

'Dan zegt hij wel: papa wil je met mij een spelletje doen? En dan zeg ik ja is goed en dan gaan we een spelletje doen. Zoek maar een spelletje uit...'

'Ja, dan wordt het lastig?'

'Ja.'

'Want dan kan hij niet kiezen tussen de spellen, of..?'

'Kiezen is sowieso niet zijn ding. Dat vindt hij vervelend. Je moet voor hem kiezen.'

'Oké.'

'Ook als er heel weinig te kiezen is.'

'Oké, ja.'

'Uhm en denk je dat de leerling het gevoel heeft dat hij veel dingen kan?'

'Dat hij denkt dat hij veel kan... ik denk niet dat hij denkt dat hij veel kan.'

'Oké, en waardoor denk je dat?'

'Hij wil niet proberen, terwijl ik denk dat kan jij wel. Hij is te bang dat het de eerste keer niet goed gaat dus dan gaat hij het niet proberen terwijl ik denk dat hij het wel kan.'

'Ja.'

'Het gaat wel steeds beter, maar het geeft niets als er een keer wat fout gaat. Dat vindt hij heel vervelend.'

'Ja, oké.'

'En dat is eigenlijk al vanaf baby af aan.'

'Heeft de moeder van de leerling al verteld over zijn lopen bijvoorbeeld?'

'Ja dat heeft ze nog verteld ja.'

'Ja dat was eigenlijk vanaf zijn geboorte al dat hij zo doet.'

'Ja, dus denk je dat dat komt omdat hij uhm... Echt ervan overtuigd is dat hij iets niet kan of denk je dat het komt omdat hij uhm dat hij het niet wil proberen?'

'Ik hoop het eerste.'

'Ja, oké.'

'Maar dat uit zich vaak wel vind ik in het niet proberen.'

'Ja, oké.'

'Dat je thuis zegt van; ga het maar proberen, maar dan zegt hij nee.'

'Ja, oké.'

'Als je hem dan iets verteld en hij snapt het niet. Dan ga je zitten en het uitleggen, dan pak je misschien de computer erbij of weet ik veel. Dat heeft dan al geen zin meer. Hoeft niet meer.'

'Oké.'

'Het is klaar zo, ik snap het niet. Hoeft niet. Dan wil hij het ook niet weten en ook niet proberen. Dat vind ik best wel jammer soms. Maar goed, het is wat het is.'

'Ja dat is ook wel jammer inderdaad. Ja dat is lastig.'

'En uhm. Wat hier op school dan opvalt is dat hij nu wel af en toe die helpende gedachtes hardop uitspreekt. Dan zegt hij bijvoorbeeld: het maakt niet uit als er geknoeid wordt of het maak niet uit als het verkeerd gaat. Dat soort dingen zegt hij dan tegen zichzelf en dan lukt het hem wel vaak.'

'Ja dat is het ook wel. Het is niet dat hij dingen niet kan, maar als hij er op een of andere manier niet vertrouwd mee is...'

'Ja, oké. Dus als hij er wel vertrouwd mee is dan lukt het hem wel?'

'Ja, dat is net zoals, heel simpel de tafels oefenen. Hij geeft heel snel op omdat hij het niet weet, maar als hij even rustig gaat zitten dan weet hij het wel.'

'Ja, oké.'

'Heel veel kleine dingetjes. Keuzes maken dat vindt hij vervelend. Maar hij weet best wel veel. Hij zal ook wel vragen als hij iets niet weet, maar als het antwoord hem niet zint of hij vindt het iets te ingewikkeld dan is het laat maar.'

'Ja.'

'Maar dan hoef je ook niet te gaan pushen, dat heeft helemaal geen zin.'

'Nee, oké.'

'Uhm, dus hij moet wel het gevoel hebben dat hij iets kan voor hij het wel wil proberen, of?'

'Dat denk ik wel.'

'Oké.'

'Uhm. En kan de leerling positieve reacties uit zijn omgeving herkennen?'

'Pfff... negatieve sowieso niet maar. Dat vindt hij wel lastig denk ik weer.'

'Oké en waarom denk je dat?'

'Nou hij kan, als zijn zus bijvoorbeeld verdriet heeft dan kan hij dat op een of andere manier... tja hij kan zich daar moeilijk in verplaatsen.'

'Oké ja, oké.'

'Dat is het stukje sociale wat hij denk ik mist.'

'Ja, oké.'

'Uhm. En hoe kan de leerling omgaan met complimenten?'

'Ja dat vindt hij wel fijn. Ja dan kan hij ook wel trots zijn. Dan weet hij dat hij iets goed gedaan heeft. Dat vindt hij wel prettig.'

'Zou het misschien zo kunnen zijn dat hij het ook niet gelooft als hij een compliment krijgt?'

'Jawel hoor dat gelooft hij wel.'

'Ja hoor.'

'Uhm, even kijken hoor. En uhm waaraan merk je dat dat hij een compliment wel gelooft?'

'Nou als het heel zichtbaar is zeg maar. Soms dan klussen we in de tuin of dan maakt hij wat en dan is dat hem echt gelukt.'

'Ja, dus dan heeft hij ook een bewijs van dat het gelukt is.'

'Ja dat vindt hij wel fijn.'

'Ja, oké.'

'Dat is ook met simpele dingen zoals op school met leren. Van proberen kun je leren, dat vindt hij vervelend. Voor hem is het heel simpel: hij heeft leren schrijven. Maar dan zeg ik vijf jaar geleden kon je het nog niet. Dus door proberen is het je wel gelukt, dat dat heel langzaam gaat dat vindt hij ongewoon. Dus als je dan zegt; vroeger kon je dit niet en dit niet, dus dan kan je dit misschien ook leren. Dat begrijpt hij dan niet helemaal. Dat vindt hij moeilijk.'

'Uhm, denk je dat de leerling hulpmiddelen goed kan herkennen? En gebruikt hij ze dan ook?'

'Nou hij weet wel wat een rekenmachine is..'

'Ja haha.'

'Haha.'

'Siri weet hij ook.'

'Maar ik bedoel als hij bijvoorbeeld hulp nodig heeft dat hij dat dan kan vragen of dat hij kan herkennen aan wie hij het kan vragen.'

'Nou aan mij vraagt hij wel, maar dat zou hij niet zo snel aan een vreemde vragen.'

'Bij juf zou hij het wel vragen of aan mijn vrouw...'

'Ja, oké.'

'En denk je dat hij bijvoorbeeld als hij zelf ook iets kan oplossen dat hij het dan snel om hulp vraagt? Of dat hij het sneller zelf probeert?'

'Nou hij probeert soms wel zelf, maar dan mogen wij er absoluut niet bij zijn. Hij wil het dan echt alleen proberen.'

'Oké, dus dan wil hij zich afzonderen om het echt zelf te proberen?'

'Ja.'

'Heb je ook een idee waarom hij dat doet?'

'Geen flauw idee, ik zou het niet weten..'

'Oké. Zou hij misschien bang zijn dat jullie het dan zien ofzo?'

'Ja. Maar wij hebben niet het gevoel dat wij hem ooit het gevoel hebben gegeven dat hij ergens bang voor moet zijn, maar toch heeft hij dat op een of andere manier.'

'Ja, oké.'

'In de keuken probeert hij van alles. En als het hem is gelukt dan moeten we met zijn allen komen kijken. Dan is hij er erg trots op.'

'Dus dat laat hij het ook zien?'

'Ja ja dat doet hij.'

'Maar hij zal nooit echt... ja... hij vraagt wel om hulp maar nooit echt dat je met een projectje met hem bezig kan of dat hij echt iets wil.'

'Oké het is dus meer dat hij dat zelfstandig aanpakt?'

'Ja.'

'Ja soms mag ik hem wel helpen maar dan moet het wel op de manier die hij in gedachten heeft. Daar moet je ook niet van afwijken. Je moet dan zeg maar zijn gedachtes lezen en doe je dat niet dan is het ook einde oefening. Dan is het ook klaar.'

'Uhm even kijken hoor... En vind je dat de leerling ook goed doelgericht bezig kan blijven?'

'Pff. Ja dat vind ik wel. Bijvoorbeeld op de computer dan is hij wel met dingen bezig.'

'Oké, en heeft hij ook momenten waarop dat hem minder goed lukt?'

'Ja ook wel.'

'Als hij zich verveeld zeg maar dan is het soms best vervelend. Dan moet jij hem voorstellen wat hij allemaal zou kunnen doen. Negen van de tien dingen zijn dan niet goed. Daar wordt hij alleen maar chagrijnig van. Hij wil dat je een oplossing voor zijn verveling opzoekt zeg maar, maar dan geef je hem de handvaten maar dan zegt hij nee dat wil ik niet. Dan wordt hij chagrijnig en ook wel boos.'

'Oké.'

'Een hele aparte manier van denken heeft hij in zijn hoofd.'

'Ja, oké.'

'Ergens heeft hij een verwachting in zijn hoofd en als jouw antwoord niet voldoet aan die verwachting dan vindt hij dat heel vervelend.'

'Oké, ja.'

'Iedereen vindt dat wel vervelend, als een antwoord niet aan jouw verwachtingen voldoet, maar bij hem heeft dat nog wel erger denk ik.'

'Ja, oké.'

'En uhm... vind je dat de leerling een groot doorzettingsvermogen heeft?'

'Nee.'

'Nee? Waaraan merk je dat?'

'Als het hem soms niet lukt of als hij weet dat het hem niet lukt dan zegt hij wel snel nou laat maar. Hoeft niet. Het niet willen proberen, het niet willen herhalen. Misschien dat het op school anders is hoor, maar thuis, nee heel weinig.'

'Als hij dingen niet wil proberen dan loopt hij er gewoon bij weg. Het dringt nou eindelijk een beetje tot hem door dat hij dingen kan proberen, dat heeft heel lang geduurd. Het is ook wel eens zo dat hij maanden niet naar iets omkijkt, maar dan gaat hij het vanzelf wel weer een keer proberen. Maar in het begin zei hij heel makkelijk laat maar zitten.'

'Ja, oké.'

'En kun je ook voorbeelden geven van momenten waarop hij doorzet?'

'Nou als hij weet dat het hem lukt. Dan moet hij wel het vertrouwen hebben van oké het gaat mij lukken. Dan wil hij wel een beetje doorzetten. Maar dat doet hij heel veel alleen.'

'Oké dus niet echt met mensen om hem heen?'

'Dan is hij wel buiten of binnen met dingen bezig, maar dan doet hij dat echt alleen.'

'Oké.'

'Laatst hadden we in de tuin te veel groen, te veel natuur vond hij. Dat heeft hij dan weggehaald. Daar kan hij dan erg doelgericht mee bezig blijven.'

'Haha.'

'Haha.'

'Vind je dat de leerling moed heeft?'

'Uhm, hoe bedoel je moed?'

'Uhm dat hij bijvoorbeeld snel dingen durft of dat hij moedig is.'

'Ja als er dan de juiste personen bij zijn, hij zal het niet alleen gaan doen.'

'Oké.'

'Als je hem helemaal alleen laat in een pretpark, dan zal hij nergens in gaan zeg maar.'

'Oké.'

'Je moet hem echt wel meenemen. Als hij denkt ja dat durf ik niet. Je moet hem helpen die drempel over. Maar dan is het ook klaar. Laatst waren we met zijn tweeën aan het zwemmen en dan durft hij op zijn manier niet van de glijbaan af, maar toen zijn we een keer samen van de glijbaan af gegaan en daarna kon ik wel in de hoek gaan zitten en dan gaat hij gewoon continu van de glijbaan af. Dan is het klaar.'

'Ja, oké.'

'De eerste keer moet iemand hem die drempel over helpen.'

'Ja, oké.'

'Hij heeft dus vaak wel iemand nodig aan zijn zij die hem ondersteunt?'

'Ja heel veel ja.'

'Ja, oké.'

'Uhm. vind je dat de leerling naar meerdere oplossingen zoekt voor problemen?'

'Nee.'

'Waaraan merk je dat?'

'Nou hij laat wel vrij snel zijn kop zakken. Hij is erg koppig. Hij heeft zeg maar een A en B in zijn hoofd. Daar ga je in een rechte lijn naartoe, dat kan niet linksom of rechtsom. Het moet zoals het in zijn verwachtingspatroon zit. Daar wil hij het liefst niet van afwijken.'

'Oké dus als hij een oplossing in zijn hoofd heeft en dat werkt niet, dan gaat hij niet naar een andere oplossing proberen te kijken?'

'Nee.'

'Misschien is er wel een verschil hoor, op school.'

'Hij vertelt niet veel over school?'

'Nee hoor, als hij thuiskomt van een normale schooldag dan vraag ik wel eens wat heb je gedaan. Dan zegt hij niet veel.'

'A oké, dus hij vertelt niet dat hij dan spelling heeft gedaan of?'

'Nee.'

'Oké.'

'Hij vertelt nog wel eens iets over gym, maar verder vertelt hij niet wat hij heeft gedaan op school.'

'Ja, oké.'

'uhm. en vind je dat de leerling flexibel is?'

'Ja voor ons wel.. Omdat we ook al 10 jaar met hem leven dus je leeft er ook naar. Als je je maar aan die bepaalde vaste gedachtenpunten houdt dan is er niets aan de hand. Maar je moet er niet van af wijken. Dan is er weinig flexibiliteit. Maar zoals s 'weekends en in de vakanties dan leven we volgens vaste patronen. Daar hebben wij baat bij, maar daar heeft hij ook baat bij. Als het met hem niet gaat ja dan hebben wij er ook niets aan.'

'Nee oké.'

'Dus hij kan wel flexibel zijn, maar dan..'

'Ja dan moet je hem wel goed voorbereiden. Met vakanties enzo. Dat weten wij ook door ervaringen en door de jaren heen. We kunnen echt wel spontaan een dag weg gaan en goed voorbereiden, maar daarna ook weer zorgen dat je weer een x aantal dagen in het vaste ritme zit.'

'Ja, oké.'

'Uhm en kun je ook wel eens zien dat hij zich aanpast?'

'Nou nee niet echt. Hij zondert zich eerder af.'

'Dan gaat hij naar boven of in een hoekje zitten.'

'Oké dat waren dan mijn vragen die ik had over de ingevulde meetinstrumenten zelf. Uhm maar ik ben nog wel even benieuwd, heb je ook verschil gemerkt in het gedrag van de leerling na de therapie of gedurende de therapie?'

'Weinig. Hij vond het hartstikke mooi en hij zal er echt wat van hebben opgestoken, maar thuis zien we weinig. Misschien zijn moeder iets meer, die ziet hem meer als ik. Maar overdag niet echt nee. De laatste tijd is hij ook wat aan het puberen of weet ik veel wat het is.'

'Heeft hij er wel wat over verteld over de therapie?'

'Jawel, hij vond het hartstikke leuk. Hij vond het hartstikke mooi. Daar zijn we blij mee.'

'Oké ik denk dat dat het dan was qua vragen, heb jij nog een vraag voor mij?'

'Nee.'

'Oké, bedankt voor het gesprek.'

'Jij ook bedankt!'

Interview leerling

Blauw is interviewer

Zwart is leerling

'Zullen we beginnen met een paar vragen over het onderzoek?'

'Ja.'

'Nou de eerste vraag die ik voor je heb is denk jij dat goed weet wie je bent?'

'Uh. Ja!'

'Ja, en uhm waaraan merk je dat je dat goed weet?'

'Nou, want... dat weet ik niet.'

'Oké.'

'Uhm weet je veel dingen over jezelf. Wat zijn dingen die je bijvoorbeeld leuk vindt of wat zijn dingen die jou bijzonder maken.'

'Uhm... weet ik niet.'

'Je weet niet wat je leuk vindt?'

'Nee.'

'Oké.'

'Ik dacht dat jij heel erg hield van klimmen.'

'Uhuh.'

'En je had een keer gezegd dat jij zwemmen heel leuk vindt.'

'Uhuh.'

'Zijn er nog meer dingen die je leuk vindt?'

'Ik hou heel veel van gamen. Ik hou ook van tv kijken.'

'Oké, dat is het een beetje?'

'Ja.'

'Oké.'

'Wat weet je allemaal nog meer van jezelf?'

'Uhm, weet ik niet.'

'Oké.'

'Nou dan gaan we naar een andere vraag, denk jij dat je veel dingen kan?'

'Uhm jawel.'

'Ja? Wat kan je allemaal.'

'Uh ik kan wel.. Schrijven ik kan heel goed, rennen en ik kan heel goed plagen.'

'Je kan goed plagen, haha, dat is grappig. Wat doe je dan als je plaagt?'

'Nou dan ga ik gewoon mensen uitdagen om achter mij aan te rennen, haha.'

'O, oké dus op het plein kun je goed kinderen uitdagen?'

'Ja.'

'Oké.'

'En uhm waaraan merk je dat je die dingen goed kan?'

'uhm.. ik weet niet wat je bedoelt.'

'Oké, is ook een beetje een lastige vraag. Oké als jij bijvoorbeeld iets nieuws moet doen en je denkt dat je het kan. Hoe gaat dat dan?'

'Nou dan ga ik het gewoon proberen.'

'Oké, ja dat snap ik.'

'Dus heb je vaak het gevoel dat je dingen goed kan?'

'Ja.'

'Oké, en probeer je ook nieuwe dingen?'

'Uhuh.'

'Oké.'

'En als mensen goede dingen over jouw zeggen, geloof je dat dan snel?'

'Uhm soms.'

'Oké.'

'En kun je een voorbeeld geven van wat je wel gelooft en wat je zo snel niet gelooft?'

'Nou bijvoorbeeld iemand zegt van je bent een leuke jongen, dan geloof ik dat wel.'

'Ja, oké.'

'En heb je misschien ook een voorbeeld van iets wat je niet zo snel zou geloven?'

'Nou... als iemand zegt van je kan goed schreeuwen dan geloof ik dat niet.'

'Nee want dat kan je niet goed?'

'Nee.'

'Dus het moet wel iets zijn waar jij zeker van weet dat je het ook kunt?'

'Ja.'

'Ja, oké.'

'Maar je houdt dus wel van complimenten?'

'Ja.'

'Ja, oké.'

'Want als je een complimentje krijgt, hoe vind je dat?'

'Soms, ligt eraan wat voor compliment het is.'

'Dus soms vind je het leuk en soms vind je het niet zo leuk.'

'Soms niet.'

'Oké.'

'En kun je een voorbeeld geven van een compliment dat je niet zo leuk vindt?'

'Uhm, je bent een leuke jongen maar soms ook weer niet.'

'Oké, ja. Dat is niet zo leuk.'

'Nee.'

'En vraag jij mensen wel eens om hulp?'

'Uh, ja.'

'Ja? Op wat voor momenten vraag je mensen om hulp?'

'Als ik iets niet snap.'

'Ja, en wat voor dingen snap je bijvoorbeeld niet zo? Waar heb je hulp bij nodig?'

'Nou soms bij werkjes.'

'Bij werkjes, oké. In de klas dus?'

'Ja.'

'Ja, oké.'

'En wie vraag je dan om hulp?'

'Juf en soms de kinderen.'

'Oké, ja.'

'En weet je ook welke kinderen je dan om hulp vraagt?'

'Meestal vraag ik dan mijn vrienden.'

'Je vrienden, oké.'

'En vraag je ook wel eens wat dingen aan je familie als je hulp nodig hebt?'

'Ja aan mijn moeder of vader.'

'En vraag je vaak om hulp?'

'Uhm, nee.'

'Alleen als ik echt hulp nodig heb.'

'Ja.'

'Uhm, en vind je dat je goed bezig kan blijven met een opdracht?'

'Uhm hoe bedoel je?'

'Dat je bijvoorbeeld als je een opdracht krijgt dat je dan bezig kan blijven tot dat hij af is.'

'Ja.'

'Ja, oké.'

'En waaraan merk je dat je dat goed kan?'

'Uhm, nou weet ik weer niet wat je bedoelt.'

'Oké, uhm als je bijvoorbeeld een opdracht krijgt en je maakt hem af hoe komt het voor jou dat je dan bezig ermee kan blijven?'

'Dat weet ik niet.'

'Oké, en op wat voor momenten kan je goed bezig blijven met een taak?'

'Uh soms thuis en soms op school.'

'Oké dus het maakt niet zoveel uit waar, het lukt jou wel om iets af te krijgen of om goed bezig te blijven.'

'Uhum.'

'Ja, oké.'

'En als je dan iets minder leuk vindt, hoe gaat het dan?'

'Nou dan zeg ik dat tegen juf, van dit vind ik niet leuk.'

'Oké, maar doe je het dan alsnog of?..'

'Nou niet zo vaak.'

'Ja, oké.'

'En vind je dat je veel dingen durft?'

'Uhm, ja.'

'Wat voor dingen durf je allemaal?'

'Uhm ik durf wel van plein dingetjes af te springen. En met gym soms wel.'

'En bijvoorbeeld als je dingen wilt proberen maar je denkt niet dat je ze kunt, durf je ze dan ook?'

'Uh, soms.'

'Soms wel, oké. Kun je een voorbeeld geven van iets wat je wel spannend vond maar wat je wel durfde?'

'Uhm. Eerst vond ik klimmen op het klimrek wel spannend en zo er doorheen gaan en op een matje belanden.'

'Oké en dat heb je toch geprobeerd?'

'Ja.'

'En hoe kwam het dan dat je het ging proberen? Weet je dat nog?'

'Nee.'

'Heb je bijvoorbeeld iemand om hulp gevraagd?'

'Ja meester, mijn gym meester.'

'Hoe heeft hij jou geholpen?'

'Hij deed bij de matjes dan mijn benen pakken. En als ik er dan doorheen ga dat hij mij dan vangt.'

'Ja, oké.'

'Dus dat was best wel moedig van je!'

'Ja.'

'Oké.'

'En heb je ook uhm een voorbeeld van wanneer je heel moedig was?'

'Wat bedoel je?'

'Dat je eigenlijk de spanning die je voelde opzij kon zetten en het toch ging proberen.'

'Uhm, ja.'

'Kun je daar dan een voorbeeld van geven?'

'Nee...'

'Oké, dat is niet erg hoor, ik stel ook wel erg veel vragen.'

'Ja.'

'Het zijn ook wel lastige vragen af en toe.'

'Uhum.'

'Zullen we nog een paar vragen doen?'

'Ja.'

'Oké, uhm. Vind je dat je naar meerdere oplossingen voor problemen zoekt?'

'Uh, wat bedoel je daarmee?'

'Nou als je bijvoorbeeld een probleem hebt, dat je gaat kijken hoe je het op verschillende manieren kunt oplossen.'

'Ja.'

'Ja, oké.'

'Hoe doe je dat?'

'Weet ik niet.'

'Kun je misschien een voorbeeld geven van een probleem dat je had en dat je op meerdere manieren kon oplossen?'

'Nee.'

'Oké.'

'Uhm, vind jij dat je je goed kan aanpassen?'

'Uhm jawel.'

'Je aanpassen is dat wanneer er bijvoorbeeld iets onverwachts gebeurt dat je ook rustig kan blijven en dat je kan meedoen met wat er gevraagd wordt, dat kan jij goed?'

'Ja. Ik ga even wat drinken.'

'Ja is goed.'

'Dat heb ik nog niet gedaan en ik wil het wel graag opdrinken.'

'O, ja ja dat is goed. Je moet wel genoeg drinken.'

'Dat is wel goed voor je.'

'Dat is goed voor je, dat klopt.'

'Wat ben je eigenlijk aan het tekenen?'

'Uhm dit is een schuurtje, dit is.. Ben ik met 2 appels en dit is een appelboom.'

'Oh, ja.'

'En ik moet nog meer honden tekenen.'

'Want je houdt van honden?'

'Ja, ik heb er zelf ook eentje.'

'Oh, ja ja.'

'En als jij een probleem hebt, waarom zoek je dan naar meerdere oplossingen?'

'Uhm, want dan heb ik ook geen probleem meer.'

'Nee, dat snap ik wel. Ja dat snap ik.'

'Dus je probeert dan het probleem op te lossen en dan is het probleem ook weg natuurlijk.'

'Ja.'

'Ja, oké.'

'Dus als er iets onverwachts gebeurt dan kan jij je soms aanpassen en meedoen met wat er van je gevraagd wordt?'

'Ja.'

'Ja.'

'Kun je misschien een voorbeeld geven van wanneer je dit deed?'

'Nou een keer was meester jarig en daar wist ik niets van en toen moesten we opeens met juf mee en ik wist niet wat er ging gebeuren.'

'Oké, en hoe vond je dat toen?'

'Niet leuk eigenlijk.'

'Eigenlijk niet zo leuk?'

'Nee.'

'En wat heb je toen gedaan?'

'Gewoon stil blijven staan.'

'Oké, en hadden mensen het wel een beetje door? Dat jij het niet zo leuk vond toen?'

'Uh nee.'

'Oké en wat gebeurde daarna met jou?'

'Uhm weet ik niet.'

'Of was het daarna over?'

'Het was daarna over.'

'En was het toen weer normaal voor jou?'

'Ja.'

'Oké.'

'Eigenlijk vond ik het niet zo leuk, maar ik deed gewoon mee.'

'Je deed gewoon mee, nou dat vind ik wel knap van je dan.'

'En kun je op zo'n moment ook naar iemand toe gaan om hulp te vragen?'

'Uhm ja.'

'Oké, maar dat had je toen niet gedaan?'

'Nee.'

'Oké.'

'Dan ga ik even kijken of ik nog een andere vraag voor je heb.'

'Oké.'

'Mijn tekening is af.'

'Ja is hij af?'

'Ik zie 3 honden!'

'Ja 3 honden en een regenboog, want de zon schijnt en het regent.'

'Ja, wat leuk.'

'Heb je zelf nog iets wat je graag zou willen vertellen aan mij?'

'Nee.'

'Oké, en hoe vond je het nou om bij mij in therapie te gaan?'

'Uhm het was wel leuk.'

'Hee ik heb de werken die je hebt gemaakt ook aan jouw ouders meegegeven.'

'Ja die heb ik ze laten zien.'

'Ja, heb je ze laten zien? En wat vonden ze ervan?'

'Ze vonden het wel mooi. Ze vonden die krokodillen hoofd wel grappig.'

'Ja vonden ze het grappig?'

'En wat vind je ervan dat ik jou zoveel vragen stel?'

'Soms lastig.'

'Ja dat vind je soms lastig he.'

'Nou bedankt dat ik jou even wat vragen mocht stellen en wat ik nu ga doen is dat ik hier goed naar ga luisteren en dan ga ik het gebruiken in mijn onderzoek.'

'Oké.'

Interview Leerkracht

Blauw is interviewer

Zwart is leerkracht

'Oké, nou de eerste vraag gaat ook over de bewustheid van identiteit. Uhm, denk jij dat de leerling goed weet wie hij is?'

'Hm ja ik denk nog wel zoekende, maar hij weet wel wie hij is in de zin van wat hij leuk vindt.'

'Oké.'

'Ja ik denk dat hij op veel vlakken naja, ook gewoon nog te kind is daarvoor.'

'Ja.'

'Uhm, maar hij weet zeker wel wat hij leuk vindt en wat hij niet leuk vindt, wat hij wel en niet wil doen. Dat zie ik nu wel echt.'

'Ja, oké, dat zag je eerder niet zo?'

'Eerder... als ik nu aan hem vraag van: nou het is vrijspelen wat wil je doen? Zegt hij nu gewoon van: nou even nadenken en later weet hij het en eerder was het wel zo dat hij heel lang zat na te denken: ik weet het niet, ik weet het niet tot de tijd al voorbij was.'

'Oké dus dat is echt veranderd.'

'Ja daarin is hij wel gegroeid.'

'Ja, oké.'

'Uhm, oké. Denk jij dat de leerling het gevoel heeft dat hij veel dingen kan?'

'Ja.'

'Ja? Waaraan merk je dat?'

'Uhm, nou opdrachten die hij krijgt, wat ik ook al eerder had gezegd tegen jou dat hij van die helpende gedachten heeft van: Nou juf gaat het wel uitleggen en uhm ik krijg nog wel te horen wat ik moet doen en als ik weet wat ik moet doen dan lukt het me wel. Zulke gedachte he, die zegt hij hardop en hij denkt soms ook wel dat hij zonder instructie aan de slag kan.'

'Oké.'

'En dat had hij eerder niet.'

'Oké.'

'Dus dat heeft zich echt ontwikkeld?'

'Ja.'

'Oké. En is dat dan in de periode van begin van het jaar en nu heel erg veranderd of wanneer heb je die verandering gezien?'

'Ja ik had hem vorig jaar ook even in de klas, toen was het gewoon nog minder. Aan het begin van het jaar vond ik hem ook al wel gegroeid, maar naja sinds deze weken is het nog meer gegroeid.'

'Oké, ja, oké.'

‘Oké dus je merkt nu dat hij nu sneller zonder instructie aan het werk kan dan voorheen, en heb je daar ook een voorbeeld van? Van wat hij nu bijvoorbeeld aanpakt waar hij eerder moeite mee had?’

‘Uhm ja, dat begint dan met rekenen. Als ik hem een werkblad geef en ik vertel er niets bij, ik zeg alleen nou succes dan pakt hij het nu op waar hij eerder vragend om zich heen keek van nou wie gaat me helpen wie gaat het vertellen. Nu gaat hij beginnen met lezen en leest hij de vragen goed door en dan weet hij het best.’

‘Oké.’

‘Dus hij gaat gewoon echt aan de slag waar hij eerder heel veel, nou vroeg van: iemand help.’

‘Ja, oké.’

‘En nu gelooft hij dat hij het zelf kan.’

‘Oké.’

‘Dus hij pakt het sneller zelf op en voorheen vroeg hij sneller om hulp dan.’

‘Nou niet per se vragen, maar dat hij zoekend om zich heen keek van wie gaat mij helpen.’

‘Oké, dus eerder passief?’

‘Ja.’

‘Oké, uhm en kan de leerling positieve reacties uit zijn omgeving herkennen?’

‘Hm... ja dat denk ik wel. Als ik zeg van nou goed gedaan of ik ben trots op jou dan zie ik wel echt dat het wat met hem doet en dat hij doorheeft: nou de opdracht is goed gegaan en uhm juf is blij.’

‘Oké.’

‘En ook dat het dan om hem gaat, dat hij het heeft gedaan.’

‘Oké, en uhm even kijken hoor. Kun je voorbeelden geven van momenten waarop hij dat kan?’

‘Ja, uhm vanochtend met spelling bijvoorbeeld deden we een minispel met de korte ei en de lange ij, dat is een beweegspel. Je ziet dan woorden op het bord en moet dan naar de lange of de korte ij lopen. Nou hij was eigenlijk de eerste die direct opstond, die zei: Nou ik heb er zin in en ik ga het doen. Dus ik gaf hem daar een compliment over, van he wat ben je goed bezig jongen, Top! Dan hij zegt: Ja ik ben inderdaad goed bezig.’

'Haha, dat is leuk he.'

'Ja en dan heeft hij heel veel energie en dan doet hij gewoon goed mee.'

'En nu ben ik de vraag kwijt, haha.'

'Haha, nee dat was inderdaad een voorbeeld van wanneer hij dat dus kan herkennen en wanneer hij... hij herhaalt het dan ook. Als extra bevestiging.'

'Ja ik ben goed bezig hij...'

'En dan nog een keer, ik ben goed bezig.'

'Ja klopt.'

'Dat vertelden zijn ouders ook, dat hij veel dingen hardop zegt en doet. Dus dat hij heel vaak dat soort dingen hardop bevestigt.'

'Thuis doet hij dat dus ook.'

'Nou mooi.'

'Ja. Uhm en kan de leerling hulpmiddelen herkennen en gebruikt hij ze dan ook?'

'Wat bedoel je daarmee?'

'Uhm daar bedoel ik mee dat hij hulp vraagt aan klasgenoten bijvoorbeeld, maar dat hij ook bijvoorbeeld kan herkennen wanneer hij wat nodig heeft en of hij het dan ook gaat gebruiken.'

'Hmhm... Ja... Ja op zich wel. Hij vraagt de laatste tijd ook steeds vaker om samen te werken. Dus dat hij echt wel actief opzoek gaat naar de samenwerking en daar bekijkt hij dan ook wel van nou die is goed in spelling ik wat minder, dus ik ga met die samenwerken. En verder met meten bijvoorbeeld hebben we een spiekaart en hij weet waar die ligt, die vraagt hij dan ook wel. Dus als hij het even niet weet dan, ja is hij wel actief opzoek om het wel te kunnen.'

'Ja, oké.'

'Uhm, en wanneer vraagt de leerling om hulp?'

'Nu als hij het gewoon niet begrijpt. Naja, na een uitleg dan vraag ik ook vaak: Zijn er nog vragen? En dan steekt hij zijn hand op als hij het niet begrijpt en dan zegt hij: ja juf ik weet bijvoorbeeld niet helemaal hoe ik die eerste som aanpak. Nou ja dat durft hij nu.'

'Ja, oké.'

'Dat herkent hij ook bij zichzelf en dan komt hij gewoon bij mij zitten.'

‘Ja, oké.’

‘Uhm en stimuleer jij hem nu ook nog wel eens om hulp te vragen?’

‘ja.’

‘Oké dus dat blijf je wel doen.’

‘Want merk je dan aan hem dat hij het toch nog lastig heeft soms of...?’

‘Nou soms zie ik hem gewoon een beetje om zich heen kijken en dat laat ik wel even gebeuren en daarna vraag ik dan van uh hee... wat is er begrijp je het? Wat zou je dan kunnen doen als je het niet begrijpt? Nou naar juf gaan of een klasgenootje vragen, ja helemaal goed. Nou en dan zit hij er weer. Haha.’

‘Ja, oké.’

‘Uhm, en vind je dat de leerling goed doelgericht bezig kan blijven?’

‘Ja. Hij kan echt wel de gehele tijd die er op de timer staat die maakt hij wel vol met echt werken. Ja, dat kan hij.’

‘Oké.’

‘En... en is het ook zo dan bij sommige onderdelen dat het dan minder goed gaat? Of gaat het eigenlijk goed.’

‘Ja bij tekenen en knutselen gaat het dan wat minder, maar bij rekenen, spelling en lezen dan gaat hij echt ononderbroken door.’

‘Oké.’

‘Heb je ook een vermoeden waar dat door komt? Dat hij bij tekenen en knutselen het lastiger vindt?’

‘Ja, dat hij een beetje de fantasie mist of dat het toch een beetje te lang duurt.’

‘Ja, oké.’

‘En vind je dat de leerling een groot doorzettingsvermogen heeft?’

‘Hm... Ja op zich wel. Hij wil wel altijd... Hij vraagt in ieder geval nu tot hij het begrijpt en hij werkt lekker aan zijn taken. En er is nu niet echt een voorbeeld waarvan hij het echt niet wist zeg maar. Dus dat kan ik niet zeggen. Dus als hij iets echt niet begrijpt en het niet binnenkomt, of hij dan doorgaat dat weet ik niet. Dat is nog niet echt voorgekomen.’

‘Oké.’

‘Uhm... En wat zie je aan hem dat hij... op momenten dat hij doorzet?’

‘Dan zie ik bewegingen terugkomen.’

‘Ja.’

‘Dat hij zich echt een beetje moed in wiegt ook. Dan voelt hij zich wat sterker denk ik. En ik zie gewoon een hele andere blik. Een open blik krijgt hij dan, hij kijkt dan ook wel een beetje trots. Hij heeft dan zelf ook wel door van oh ik vond het eerst moeilijk, maar ik zet toch door en ik ben nu toch aan het werk. Dan zie ik wel een beetje zo’n trotse blik bij hem.’

‘Ja, oké, ja mooi.’

‘Uhm en vind je dat de leerling moed heeft?’

‘Ja, steeds meer. Maar dan denk ik ook even aan de opening van de school.’

‘Ja.’

‘En dat is... dat laat hij dan niet zien op school, dus dat is wel lastig, maar dan komt hij dus niet naar school omdat hij het spannend vindt.’

‘Ja klopt.’

‘Dus in de klas vind ik dat hij wel moed heeft en dat hij wel veel durft te vragen en te zeggen en hij begint nu ook een beetje gewoon te klooiën zeg maar in de klas. Dat vind ik ook leuk om te zien, maar ik denk dat het thuis wel anders is.’

‘Ja, oké. Ja dat is ook zo denk ik inderdaad. Dat hij toch nog wel met bepaalde dingen veel moeite heeft. En dat lukt hem dan nog niet inderdaad.’

‘Ja.’

‘En waaraan merk je dat hij wel moed heeft?’

‘Nou gewoon alleen al het feit dat hij zichzelf durft te zijn eigenlijk. Dat hij hier zit en de dingen zegt die hij wil zeggen, de dingen doet die hij wil doen. Dat doet hij nu echt. Dus dat vind ik van hem wel heel moedig.’

‘Ja, oké.’

‘En dat hij dat eerder gewoon niet liet zien, toen was hij een grijs muisje. Hij durft nu echt wel zijn mening te geven. Ook als hij weet dat een ander het er niet mee eens is bijvoorbeeld.’

‘Ja, oké en dat was eerder dus heel anders? Want wat zag je eerder aan hem?’

'Nou eerder zat hij op zijn plek en kwam er niet veel uit. Hij vroeg niet om hulp hij praatte dan toentertijd met 1 vriendje en dat was het dan ook wel.'

'En dat was aan het begin van dit schooljaar of...?'

'Vorig jaar.'

'Oké.'

'Ja, dat zag ik dus aan het begin van dit schooljaar al wat minder, maar nu helemaal. Dat hij ook grapjes met mij durft te maken. Vandaag liep hij weg en toen zei hij: Doe gekke juf. Hahaha.'

'Haha, echt waar? Leuk!'

'Ja dus toen rende ik hem achterna en deed ik nog gekker. Maar dit soort dingen had hij vorig jaar niet gedurfd aan het begin van dit schooljaar ook niet. Dus hij komt echt wel wat lossen.'

'Ja, oké, mooi. Leuk om te horen. Grappig.'

'Uhm, even kijken hoor. Zoekt de leerling naar meerdere oplossingen voor problemen?'

'Ja. Wat hij als eerst probeert is dat hij wel zijn klasgenootjes vraagt. Als hij dan nog niet de oplossing krijgt die hij nodig heeft dan gaat hij eerst verder met iets anders wat hij dan wel kan doen, als ik bijvoorbeeld bezig ben met instructie. Dan durft hij ook bij mij te komen., heb ik toch nog geen tijd voor hem dan pakt hij zijn spiekkaart bijvoorbeeld met meten of met spelling een spellingboekje waarin hij wel regels kan vinden. Dus ja.'

'Ja, oké.'

'Uhm en vind je dat de leerling flexibel is?'

'Ja, waar we het ook al over hadden he. Als je aan het begin van de dag maar weet wat hij een beetje kan verwachten, dan kan je binnen dat kader best wel veel schuiven. Dingen weglaten of anders doen. Als je het ook maar wel verteld.'

'Ja, en zal er ook wat anders zijn als je het dan niet zou vertellen? Heb je daar een vermoeden van of...?'

'Ja ik denk wel dat hij dan zou zeggen: hee maar juf op het bord staat taal. Maar dat doe ik niet alleen voor hem hoor, want meerdere kinderen hebben het nodig.'

'Ja dat begrijp ik.'

'Die duidelijkheid.'

‘Ja dat is ook zo.’

‘En kun je soms ook zien aan hem dat hij zich aanpast?’

‘Hm. Ja vandaag, ze zitten met z’n vieren in een groepje en hij uh wilde graag met 1 andere leerling samen werken, maar die leerling wilde weer met een andere leerling. Nou dat vond hij wel even moeilijk en dat zag je en hij zei het ook: Ja maar ik wilde graag met hem werken. Ja maar iemand anders had eerst gekozen en toen zei hij naja oké dan ga ik wel met ... Dus ja daarin is hij wel flexibel en houdt hij niet echt vast aan zijn ideeën.’

‘Oké.’

‘Denk je dat daar ook verandering in is gekomen?’

‘Uhm dat durf ik niet zo goed te zeggen eerlijk gezegd.’

‘Oké, want daar heb je niet een voorbeeld van?’

‘Nee.’

‘Nee, oké.’

‘Omdat ik hem altijd best wel makkelijk vond, wat dat betreft.’

‘Ja, oké.’

‘En is je nog iets opgevallen als het gaat om de beeldende therapie? Hoe hij bijvoorbeeld terugkwam of is er iets veranderd denk je door de therapie?’

‘Ja hij was sowieso altijd, hij keek dan altijd op het bord van: oh staat juf Marlou erop? Ja ze staat erop. Nou ik heb er zin in juf. Dus hij ging er altijd opgewekt naartoe, ook bij terugkomst vroeg ik hem altijd: Hoe was het? Ja het was leuk en dan vertelde hij er wel over wat hij dan had gedaan en wat hij had geleerd en ik zie het ook wel terug in zijn werk. Hij werkt nu, dat is voor mij wel positief, hij werkt nu minder netjes. Hij durft wel eens sneller te schrijven en ook groter of niet op het lijntje. Wat hij eerder wel deed: heel klein en heel precies, het duurde ook best wel lang waardoor hij het dan soms niet op tijd afkreeg. Dat verschil merk ik wel heel erg. En ook wel in zijn teken werk, dat hij gewoon meer durft. Maar dat zie ik in de klas persoonlijk ook wel terug, hij durft echt meer.’

‘Ja, oké, dus denk je dat het in verband met elkaar staat?’

‘Ja dat denk ik wel.’

‘Oké. Dus hij durft nu meer wat losser te werken en dat losser werken vertaalt zich ook naar zijn gedrag in de klas?’

‘Ja.’

‘Oké, mooi om te zien.’

‘Jazeker.’

‘Oké. Heb jij zelf nog iets wat je aan mij wil vragen of iets van dit is nog even goed om te weten of...’

‘Naja, hoe we dit een beetje vast kunnen houden ben ik wel benieuwd naar. Ja ik hoop natuurlijk dat het zo blijft, maar wat zijn dingen die ik nog bij hem kan doen?’

‘Ja uhm.. ja wat ik heel erg denk waar hij nog wel heel erg op vastloopt zijn inderdaad die onverwachte situaties die er dan zijn, dus die opening. Eigenlijk zie ik weinig nog echt dat hij op school moeite heeft of dat hij bij mij moeite heeft om bepaalde dingen los te laten. Inderdaad heb ik gezien dat hij veel vrijer kon werken en veel losser kon zijn dus ik denk dat daarin het belangrijk is om hem inderdaad te zeggen dat hij best wat losser mag zijn en dat hij fouten mag maken. En dat soort helpende gedachtes die hij hardop zegt, die te stimuleren ook bij hem en dat ook te bekrachtigen. Alleen ik denk met dat soort situaties, dat vindt hij gewoon echt heel moeilijk. Dus als dat voor hem makkelijker gemaakt kan worden dan is het bijna het enige waar hij nog tegenaan loopt. En daarbij helpt het dat het echt duidelijk voor hem is wat hij kan verwachten.’

‘En voor de rest denk ik, ja volgens mij gaat het heel erg goed. Qua handelingsadvies is het vooral; ja blijf hem stimuleren om hulp te vragen en laat hem zelf over dat soort oplossingen nadenken. En ook dat hij gaat nadenken over: hoe voel ik me ergens bij? Wat vind ik nou eigenlijk hiervan? En dat hij daar steeds meer woorden aan kan gaan verbinden. Maar dat gaat ook al veel beter.’

‘Ja dat gaat steeds beter, dat klopt.’

‘Dus dat is het eigenlijk een beetje wat ik heb gezien.’

‘Ja daar ben ik het mee eens.’

‘Ik ga even de opname stoppen.’

Bijlage 8 Analyse interviews

Hier volgt de analyse van de verschillende interviews die hebben plaatsgevonden. Voor de interviews met de respondenten zijn van tevoren verschillende topics op papier gezet. Er waren ook topics die zich tijdens de interviews aandienen.

De topics voor de interviews waren:

Gevoel van autonomie

- Bewustheid identiteit
- Gevoel taken te beheersen

Sociale competentie

- Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen
- Hulpmiddelen herkennen en gebruiken

Doelmatigheid en toekomstgerichtheid

- Doelgerichtheid
- Doorzettingsvermogen
- Moed

Probleemoplossende vermogens

- Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen
- Flexibiliteit

Waargenomen verandering door de beeldende therapie

Ervaringen beeldende therapie

De volgende uitspraken over de flexibiliteit van de leerling zijn gedaan door de leerling zelf, de moeder van de leerling, de vader van de leerling en de leerkracht van de leerling. De positieve uitspraken worden groen gemarkeerd, de negatieve uitspraken worden rood gemarkeerd en de niet eenduidige uitspraken worden geel gemarkeerd.

Topics	Leerling	Moeder	Vader	Leerkracht
Gevoel van autonomie				
Bewustheid identiteit	De leerling vindt dat hij weet wie hij is. De leerling vindt het in eerste instantie moeilijk om aan te geven wat hij leuk vindt om te doen in het interview, maar later weet hij enkele dingen te benoemen.	De moeder van de leerling vindt dat de leerling goed weet wie hij is. Hij is zich er bijvoorbeeld bewust van dat hij ASS heeft. De moeder van de leerling vindt dat de leerling niet goed weet wat hij leuk vindt om te doen.	De vader van de leerling vindt dat de leerling goed weet wie hij is en zich ervan bewust is dat hij ASS heeft. De leerling weet goed wat hij niet kan, maar heeft moeite met benoemen wat hij wel goed kan.	De leerkracht geeft aan dat de leerling goed weet wie hij is: hij weet wat hij leuk vindt en niet leuk vindt en hij weet wat hij wil doen en wat hij niet wil doen. Hij is hierin gegroeid. Wel is hij nog zoekende en op sommige vlakken nog te kind om zich bewust te zijn van zijn identiteit.
Gevoel taken te beheersen	De leerling denkt dat	De moeder kan het moeilijk	De vader van de leerling	De leerkracht geeft denkt dat

	wel dat hij veel dingen kan. Hij weet enkele dingen op te noemen die hij goed kan. Hij probeert nieuwe dingen wanneer hij denkt dat hij het kan.	inschatten of de leerling het gevoel heeft dat hij veel dingen kan. De moeder geeft aan dat de leerling pas iets wil doen of proberen wanneer hij het gevoel heeft het te kunnen. Hij vraagt veel bevestiging. Moeder vindt dat de leerling bang is om dingen fout te doen.	denkt niet dat de leerling het gevoel heeft dat hij veel dingen kan. Hij wil veel dingen niet proberen, hij is te bang dat het de eerste keer niet goed gaat en daarom wil hij het niet proberen. Er zit hier wel progressie in.	de leerling het gevoel heeft dat hij veel dingen kan. Hij is hierin gegroeid, vorig schooljaar was dit minder. Hij kan soms in de klas aan de slag zonder instructie en hij spreekt helpende gedachten hardop uit. Hij gaat actief aan de slag. Eerder probeerde hij sommige dingen niet en vroeg hij niet actief om hulp.
Sociale competentie				
Positieve reacties uit de omgeving (h)erkennen	De leerling kan soms positieve reacties uit zijn omgeving (h)erkennen. Hij kan de positieve reacties (h)erkennen wanneer hij zichzelf erin herkent.	De moeder van de leerling vindt dat de leerling positieve reacties uit zijn omgeving kan (h)erkennen. Moeder merkt dan aan hem dat hij blij wordt, ziet dat hij dan trots is en kan voorbeelden geven van momenten waarop de leerling dit goed kon. Omdat hij bang is om dingen fout te doen heeft de leerling ook positieve reacties nodig vindt moeder.	De vader geeft aan dat de leerling het fijn vindt om complimenten te krijgen en ze dan ook gelooft.	De leerkracht vindt dat de leerling positieve reacties uit zijn omgeving kan herkennen. De leerkracht ziet dat complimenten wat met hem doen. Hij herhaalt de complimenten die hij krijgt hardop.
Hulpmiddelen erkennen en gebruiken	De leerling vraagt om hulp wanneer hij het nodig heeft. Dit doet hij in de	Moeder geeft aan dat de leerling thuis om hulp vraagt. Het lukt hem niet om zelf met oplossingen te	De vader van de leerling geeft aan dat de leerling thuis om hulp vraagt, maar dit niet zo snel zal vragen	De leerkracht geeft aan dat de leerling hulpmiddelen kan herkennen en gebruiken. De laatste tijd

	klas en thuis.	komen en thuis hij schakelt vaak hulp in van buitenaf.	aan een vreemde. Hij pakt sommige dingen liever alleen aan en wil het dan liever alleen en afgezonderd proberen zonder hulp n te schakelen.	gaat hij actief opzoek naar samenwerking en hij zoekt actief hulpmiddelen die hij kan inzetten.
Doelmatigheid en toekomstgerichtheid				
Doelgerichtheid	De leerling kan goed doelgericht bezig blijven met verschillende taken. Dit kan hij thuis en op school.	De moeder van de leerling vindt dat de leerling met sommige taken goed doelgericht bezig kan blijven. Als iets hem niet lukt dan stopt hij ermee en wil hij het niet nog eens proberen. Hij vindt het moeilijk om zichzelf te vermaken.	De vader vindt dat de leerling goed doelgericht bezig kan blijven. Hij vindt het wel moeilijk om zichzelf te vermaken.	De leerkracht vindt dat de leerling goed doelgericht bezig kan blijven.
Doorzettingsvermogen	Als de leerling iets niet leuk vindt om te doen dan gaat hij er niet zo vaak mee door. Wanneer de leerling denkt iets niet te kunnen dan doet hij ze soms wel.	De moeder van de leerling vindt dat de leerling op sommige momenten laat zien dat hij doorzet. Op school doet hij sommige dingen toch wel, ook al vindt hij ze spannend. Thuis laat hij zien dat wanneer hij iets niet snapt, hij vaak niet doorzet met een taak en ermee stopt.	De vader van de leerling vindt dat de leerling geen groot doorzettingsvermogen heeft. De vader ziet thuis dat de leerling snel opgeeft wanneer hem iets niet lukt. Er zit wel progressie in. Als de leerling weet dat iets hem gaat lukken zet hij door.	De leerkracht vindt dat de leerling een groot doorzettingsvermogen heeft. Hij blijft vragen of hulp zoeken wanneer hij iets niet begrijpt. Je kunt zien aan hem wanneer hij doorzet.
Moed	De leerling vindt dat hij veel dingen durft en kan	De moeder van de leerling vindt dat de leerling moed heeft.	De vader van de leerling vindt dat de leerling op	De leerkracht vindt dat de leerling steeds

	hiervan voorbeelden geven.	Hij doet dingen die hij spannend vindt. Daarvoor moet hij positief gestimuleerd worden. Hij heeft wel steun nodig tijdens dit soort momenten.	bepaalde momenten dingen durft. Hij heeft wel vaak iemand nodig die hem ondersteunt en stimuleert. De vader kan voorbeelden geven van momenten waarop de leerling moedig was.	meer moed heeft. Wel geeft de leerkracht aan dat de leerling niet alles op school laat zien. Hij laat bijvoorbeeld niet zien wanneer hij iets op school zo spannend vindt dat hij niet naar school komt. In de klas durft hij veel te zeggen, te vragen en te doen. Hij durft zichzelf te zijn. Dit is erg veranderd. Eerder vroeg hij niet om hulp en sprak hij met weinig kinderen in de klas.
Probleemoplossende vermogens				
Zoeken naar meerdere oplossingen voor problemen	De leerling vindt dat hij zoekt naar meerdere oplossingen voor problemen, maar kan hier geen voorbeelden van geven.	De moeder van de leerling vindt dat de leerling niet naar meerdere oplossingen voor problemen zoekt. Als hij een probleem heeft vraagt hij vaak om hulp en lost hij het niet zelf op. Als iets hem niet lukt dan is het ook over en wil hij het niet meer proberen.	De vader van de leerling vindt niet dat de leerling zoekt naar meerdere oplossingen voor problemen. Hij geeft vrij snel op als iets niet lukt. Hij wil niet afwijken van zijn eigen verwachtingstroon.	De leerkracht geeft aan dat de leerling zoekt naar meerdere oplossingen voor problemen en kan daar voorbeelden van geven.
Flexibiliteit	De leerling vindt dat hij zich kan aanpassen en kan hiervan een voorbeeld geven.	De moeder vindt dat de leerling flexibel kan zijn, mits je hem goed voorbereid. Hij kan niet goed tegen	De vader van de leerling vindt dat de leerling flexibel is, mits je in de leerling zijn vaste patronen blijft.	De leerkracht vindt dat de leerling flexibel is, mits hij een beetje weet wat hij kan verwachten.

		onverwachte gebeurtenissen.	Hij moet goed voorbereid worden op onverwachte gebeurtenissen of als dingen anders gaan dan normaal. De leerling past zich niet echt aan, hij gaat zichzelf eerder afzonderen.	De leerkracht vindt dat de leerling zich goed kan aanpassen en kan daarvan voorbeelden geven.
Waargenomen verandering door de beeldende therapie	X	De moeder ziet thuis geen veranderingen in het gedrag van de leerling door de beeldende therapie.	De vader geeft aan dat hij thuis weinig veranderingen ziet door de beeldende therapie.	De leerkracht geeft aan dat de leerling nu minder netjes werkt en dat ziet zij als een positieve verandering. Hij durft slordiger te zijn, ook in zijn tekenwerk. Ook op persoonlijk vlak durft hij meer.
Ervaringen beeldende therapie	De leerling vond de therapie wel leuk.	De moeder van de leerling geeft aan dat de leerling thuis enthousiast heeft verteld over de therapie.	De vader geeft aan dat de leerling het hartstikke leuk vond om naar de therapie te gaan.	De leerkracht geeft aan dat de leerling altijd opgewekt naar de therapie ging. Hij vond het altijd leuk en hij kon vertellen wat hij had geleerd.

Bijlage 9 ETC observatielijst + handleiding

Informatieve handleiding

Deze observatielijst is gebaseerd op hoofdstuk 10 van het boek *Expressive Therapies Continuum* (Hinz, 2009). In het hoofdstuk wordt uitgelegd hoe je het ETC-assessment kunt gebruiken om richting te geven aan een beeldend therapeutische behandeling. Met behulp van deze observatielijst wordt er inzichtelijk gemaakt waar en of er veranderingen in informatieverwerkingsstrategieën van de cliënt tijdens het beeldend werken plaatsvonden op de componenten van het ETC gedurende de gehele behandeling. Het observeren binnen de structuur van de ETC begint met een reeks taken of sessies om het functionele niveau, of de meest comfortabele benadering van het verwerken van informatie van de cliënt, te bepalen. De informatie waar aandacht aan wordt besteed zijn het voorkeursmedium, de manier van interactie met het medium om informatie te verwerken en beelden te vormen, stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct en verbale communicatie tijdens het creatieve proces. Al deze elementen worden onderzocht en er wordt informatie verzameld om hypothesen te kunnen formuleren over de kenmerkende benaderingen van informatieverwerking, besluitvorming en handelingswijzen. Kennis van deze factoren helpt bij het formuleren van behandeldoelen en het opstellen van een behandelplanning (Hinz, 2009). In het kader van dit onderzoek heeft de onderzoekster de observatielijst vertaald en deels aangepast, zo kan deze antwoord geven op de bij deelvraag 3 gestelde vraag. Tevens zal de observatielijst na elke sessie ingevuld worden door de therapeut om veranderingen aan het licht te brengen. De observatielijsten zullen met elkaar worden vergeleken om de mate van de veranderingen inzichtelijk te kunnen maken. Door de observatielijsten van het begin tot aan het einde van de behandeling met elkaar te vergelijken kan het inzichtelijk gemaakt worden of er toenemende flexibiliteit heeft plaatsgevonden op de informatieverwerking a.d.h.v. het ETC door middel van de beeldende behandeling. Hieronder volgt een korte beschrijving van de onderdelen die geobserveerd dienen te worden.

Voorkeursmedium

Het verstrekken van informatie over het voorkeursmedium van een cliënt geeft therapeuten inzicht in de neigingen van informatieverwerking en hoe de cliënt beelden structureert. Dat inzicht kan therapeuten helpen bij het ontcijferen van wat er zinvol kan zijn voor de cliënt bij besluitvormingsprocessen en handelingswijzen. Wanneer een cliënt steeds vergelijkbare media kiest voor het maken van een beeldend werkstuk in een reeks sessies of bij een reeks taken, zijn de voorkeuren voor informatieverwerking waarschijnlijk inflexibel en kunnen ze erop wijzen dat bepaalde typen te veel worden gebruikt of dat anderen worden genegeerd of onderdrukt. Als de medium voorkeuren van een cliënt veranderen gedurende de reeks sessies of taken, moeten therapeuten letten op het type en de richting van de verandering. Flexibiliteit bij het verkrijgen van toegang tot en het verwerken van informatie vanuit alle componenten op het ETC is wenselijk. Evenwicht in het gebruik van strategieën is een kracht en het kenmerk van een goed functionerend individu (Hinz, 2009).

Medium eigenschappen en sterkte van de voorkeur

Hoe vloeiender het gekozen medium, hoe groter de kans dat een persoon toegang krijgt tot en gebruik maakt van emotionele input bij het structureren van beelden. Hoe meer weerstand het gekozen medium biedt, hoe waarschijnlijker het is dat de voorkeursmethode van de cliënt richting het informatie verwerken vanuit de cognitie gaat (Hinz, 2009).

Het nemen van risico

Wanneer een cliënt bij een verscheidenheid aan materialen steeds voor hetzelfde materiaal/medium kiest kan het zo zijn dat dit iets zegt over de zijn/haar onwil voor het nemen van risico's. De cliënten die het nemen van risico's vermijden zouden voorzichtig

geïntroduceerd moeten worden bij het gebruiken van onbekende niveaus van het ETC (Hinz, 2009).

De manier van interactie met het medium

De manier waarop een cliënt het kunstmateriaal gebruikt om beelden te vormen zal de overheersende organisatieprocessen in informatieverwerking demonstreren (Hinz, 2009).

Reactie op grenzen en limieten

Weten wanneer je moet stoppen met het beeldend werken binnen het creatieve proces is een grens of limiet waar therapeuten in de beoordelingsfase aandacht aan besteden. Andere soorten grenzen en limieten worden o.a. bepaald door het gebruikte papierformaat en de hoeveelheid aangebracht medium. In het algemeen bevatten grotere papieren vaak meer gedachten, ideeën en emoties dan kleinere papieren. Expansievere (open, communicatieve spraakzame en/of uitbundige) cliënten gebruiken vaak groter papier en meer benodigdheden. Expansiviteit kan in verband staan met een voorkeur voor de affectieve component van het ETC. Een beperkte interactie met deze grenzen of limieten wijst meestal op het vermijden van de affectieve input en expressie. Wanneer de tekeningen van de cliënt zich voortzetten buiten de kaders van het papier, kan worden verondersteld dat cognitieve informatieverwerkingsstrategieën zwak zijn (Hinz, 2009)..

Toewijding en frustratietolerantie

Er valt veel te leren over het niveau van toewijding van de cliënt, aan zichzelf en het leerproces van de therapie, rekening houdend met hun toewijding voor het uitvoeren van de werkvormen en hun frustratietolerantie. Cliënten die snel stoppen met een taak wanneer ze gefrustreerd zijn, vertonen door hun lage frustratietolerantie een neiging om emotioneel te handelen, wat wijst op een nadruk van de affectieve component. Aan de andere kant kunnen cliënten te volhardend zijn, waarbij ze te lang nadenken over hoe ze kunnen bepalen wanneer het werk voltooid is. Vaak mislukt het eindproduct doordat cliënten te veel nadenken en er te lang aan werken. Over analyseren en overwerken kan duiden op overmatig gebruik van de cognitieve informatieverwerking en een gebrek aan vertrouwen in perceptuele (vertrouwen op hoe het beeld eruitziet) of affectieve (vertrouwen op hoe het voelt) informatieverwerking aantonen. Informatie vanuit het kinesthetische kanaal geeft fysieke feedback en het antwoord op de vraag: is er voldoende spanning losgelaten? Perceptuele feedback helpt bij het bepalen of het beeld eruitziet zoals de cliënt het wilde. Feedback vanuit de symbolische component beantwoordt de vraag of het voor de cliënt symbolisch gezien zinvol was. De affectieve component beantwoordt de vraag: hoe voel ik me over de uitdrukking van het werk en het proces daar naartoe? (Hinz, 2009).

Niveau van energie

Van een goed functionerend individu wordt een hoge mate van energie en toewijding verwacht om een taak tot een goed einde te brengen. Een hoog energieniveau, gekoppeld aan interesse en interne motivatie, wordt gezien als een troef van een cliënt. Een hoog energieniveau in combinatie met een laag niveau van toewijding zou kunnen duiden op expressie met de kinesthetische component van het ETC. Een laag niveau van energie en toewijding zou duiden op een geblokkeerde affectieve component (Hinz, 2009).

Coping-vaardigheden

Therapeuten kunnen de coping vaardigheden en flexibiliteit van een cliënt afmeten aan de hoeveelheid energie en toewijding die ze inbrengen in onbekende situaties, het getoonde niveau van frustratietolerantie en de manier waarop ze beslissingen nemen en de grenzen en beperkingen van het materiaal en taken respecteren (Hinz, 2009).

Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct

Expressieve elementen, of formele elementen van visuele expressie, omvatten componenten zoals ontwikkelingsniveau, lijn en vorm kwaliteit, gebruik van ruimte, gebruik van kleur, organische indicatoren, inhoud en symboliek. Deze elementen bieden in het kader van het ETC indicaties over dominante organiserende functies (Hinz, 2009).

Ontwikkelingsniveau

Informatieverwerking en beeldvorming ontwikkelen zich van eenvoudige kinesthetische/sensorische omgang tot de complexe werking van het cognitieve/symbolische niveau. Stilistische kenmerken van uiteindelijke kunstproducten kunnen het ontwikkelingsniveau van een cliënt en de geprefereerde ETC-component aangeven.

Uitdrukkingen op het kinesthetische/sensorische niveau zijn indicatief voor de krabbelfase van grafische ontwikkeling. In de krabbelfase worden kunstmateriaal vaak gebruikt vanwege hun zintuiglijke kwaliteiten of als een passieve facilitator van actie. Het uiteindelijke kunstproduct zelf is vaak niet zo belangrijk als de handeling van het maken. Cliënten die in staat zijn om tot volledig gevormde visuele beelden te komen, kunnen zich bezighouden met kinesthetische/sensorische activiteiten als regressie naar een eerder ontwikkelingsstadium als manier om primair materiaal over te brengen. Beelden gemaakt op het perceptuele/affectieve niveau van de ETC zijn kenmerkend voor de schematische fase van grafische ontwikkeling, waar de nadruk ligt op de formele elementen van visuele expressie of vormafwijkingen als gevolg van affectieve invloeden. Op cognitief/symbolisch niveau kan men grafische representaties verwachten van het schema tot en met de naturalistische en adolescentie stadia. Tekeningen kunnen worden gebruikt om complexe gedachten en ideeën, humor, ironie en belangrijke symboliek visueel over te brengen (Hinz, 2009).

Lijn en vorm kwaliteit

Fijne details en zorgvuldig gevormde vormen duiden doorgaans op een voorkeur voor de cognitieve component. Een nadruk op de formele elementen zoals vorm, lijn, ruimte, kleur in visuele expressie, zou suggereren dat perceptueel functioneren de dominante wijze van informatieverwerking is. Vervormde vormen, te veel nadruk op sommige delen van vormen of het verdwijnen van details duiden op het functioneren met de affectieve component (Hinz, 2009).

Gebruik van ruimte

De meeste mensen gebruiken twee-derde van de pagina om een beeld/kunstwerk te maken. Meer ruimtegebruik duidt op overmatig gebruik van de affectieve component. Het gebruik van weinig ruimte en het maken van kleine figuren zou duiden op een grotere perceptuele informatieverwerking en een lagere affectieve expressie. Ruimtegebruik kan ook correleren met kinesthetische dominantie, als het papier bedekt is met markeringen vanwege een verhoogde beweging en energieniveau. Waar perceptuele en cognitieve componentprocessen dominant zijn, is het ruimtegebruik waarschijnlijk strategisch gepland en goed uitgevoerd. Het gebruik van de ruimte wanneer sensorische of symbolische processen dominant zijn, is waarschijnlijk onopvallend, aangezien zintuiglijkheid of symboliek primair zijn in de ervaring (Hinz, 2009).

Gebruik van kleur

Kleurgebruik hangt samen met het oproepen van emotie. Bij het plaatsen van een kunstwerk op het spectrum van het ETC wordt kleurgebruik op verschillende manieren geassocieerd met emotionele betrokkenheid. Depressie is bijvoorbeeld in verband gebracht met zowel het gebruik van donkere kleuren als de afwezigheid van kleur. Kleurveranderingen en kleuraanpassing zijn twee variabelen die ook moeten worden onderzocht bij het overwegen van kleurgebruik bij de plaatsing op het ETC. Belangrijke emotionele verschuivingen in de therapie kunnen worden aangegeven door veranderingen in de kleuren die worden gebruikt, bijvoorbeeld in kindertekeningen. In het algemeen worden koele kleuren, zoals blauw, geassocieerd met internaliserende

neigingen, en warme kleuren, zoals rood, met externaliserende eigenschappen en gedrag. Verminderde cognitieve processen worden geassocieerd met afwijkend/bizar/eigenaardig kleurgebruik (Hinz, 2009).

Inhoud en symboliek

De bovenstaande factoren hebben betrekking op hoe mensen tekenen en kunnen wellicht worden beschouwd als objectieve factoren die zijn verkregen uit stilistische of expressieve elementen. Het onderwerp van een kunstwerk of beeld levert andere informatie op en is subjectiever, omdat het wordt afgeleid vanuit inhoud en symboliek. De subjectieve aard van kunstinhoud komt voort uit het feit dat kijkers hun eigen begrip projecteren op beelden. Dit kan natuurlijk verschillen van de bewuste bedoelingen van de maker. Beeldend therapeuten kunnen ook geneigd zijn hun eigen gedachten en gevoelens op kunstwerken te projecteren, zij zijn getraind om deze neiging te herkennen en te veranderen. De evaluatie van inhoud en symboliek vereist een zorgvuldig evenwicht tussen de door de cliënt verstrekte informatie en de kennis van de therapeut die nodig is om de betekenis te verduidelijken en te kristalliseren (Hinz, 2009).

Organisatie functie(s)

Een organiserende functie vertegenwoordigt de manier waarop een persoon doorgaans informatie verzamelt en verwerkt om afbeeldingen te vormen, en deze komen overeen met de zes componenten van het ETC. Hieronder volgt een tabel. In deze tabel wordt geprobeerd de gegevens te integreren en een completer beeld te geven van de sterke en zwakke punten bij elke voorkeurscomponent, en om het gebied van creatieve transitie te beschrijven.

Overheersende kenmerken van visuele expressie van ETC-niveaus

K= Kinesthetische component: nadruk op kinesthetische expressie en beweging	Kx = psychopathologische variaties	CRk-s = Creatief overgangsgebied	S= sensorische component: nadruk op sensaties en zintuiglijke verkenning	Sx= Psychopathologische variaties
Ritme als integratie Krabbelen Steken Bekladden Rollen	Opgewonden/geagiteerde krabbels Geagiteerd gooien Negeren van limieten Vernietiging van materialen Slechte lijnkwiteit Negeren van lijnen Groot ruimtegebruik	Dynamische kinesthetische expressie met gelijktijdige sensorische feedback.	Sensorische integratie Zintuiglijke verkenning van materialen en texturen Zintuiglijke verkenning van oppervlakken	Over absorptie bij sensorische ervaring Stilte of zeer langzame bewegingen Vermijden van zintuiglijke ervaringen Gebrek aan sensorische integratie Extreme sensorische gevoeligheid
P= Perceptuele component: Nadruk op vorm expressie	Px= psychopathologische variaties	CRp-a = Creatief overgangsgebied	A= Affectieve component: Nadruk op affectieve en individuele	Ax= psychopathologische variaties

			kunstwerken/beelden	
Perceptuele integratie	Geometrisch gebruik van vormen	Goede of complexe gestalten	Affectieve integratie	Desintegratie van kleur
Vorm overwicht	Stereotiepe beelden	Kleur verlevendigde vormen	Open vormen	Desintegratie van vorm
Lijn/vorm mengeling	Onvolledige vormen	Abstract of realiteitsgericht	Esthetische ordening van vormen	Dynamische contouren
Vormvariaties	Slecht geïntegreerde vormen	Dynamische vormen	Onvolledige contouren	Geagiteerde vormen
Gestalt variaties	Volharding van vormen	Betrokkenheid bij expressie	Schema variaties	Affectieve beelden als hallucinaties
Differentiaties van details	Overwicht van contouren	Beschrijvend kleurgebruik	Overlappende vormen	Grote vormen
Voldoende ruimtegebruik	Te veel nadruk op detail		Kleurgebruik overheerst	Openlijk botsende kleuren
	Zeer kleine vormen		Affectief expressieve vormen	Meer ruimte gebruikt
	Minimaal kleurgebruik			
	Verminderd ruimtegebruik			
C= Cognitieve component: Nadruk op cognitieve werkingen	Cx= psychopathologische variaties	CRC-sy= Creatief overgangsgebied	Sy= Symbolische component: Nadruk op symbolische uitdrukking	Syx= psychopathologische variaties
Cognitieve integratie	Verlies van conceptuele betekenis	Intuïtieve probleemoplossing	Integratieve symboliek	Over identificatie met symbolen
Conceptvorming	Uiteengevallen oppervlaktestructuur	Zelfontdekking	Symbolische betekenis	Bizarre/eigenzinnige symboliek
Objectieve betekenis	Onlogische of onvolledige relaties tussen vormen	Spirituele zoektocht	Symbolische relaties tussen vormen	Obscure symboliek
Ruimtelijke integratie	Ruimtelijke desintegratie	Zelfacceptatie	Intuïtieve conceptvorming	Symbolische percepties van de werkelijkheid
Abstracties	Obscure abstracties		Subjectieve betekenis	
Probleemoplossing	Stijve constructies		Zelfonderzoek	Symbolen als verdediging
Woordopname	Overmatig gebruik van woorden			
Stapsgewijze planning	Extreme beeldarmoede			
Cognitieve kaarten				
Pictogrammen				

(De voorbeelden in deze tabel zijn slechts beschrijvingen van de specifieke componenten van het ETC en zijn niet bedoeld om allesomvattend of exclusief te zijn.)
(Hinz, 2009).

Verbale communicatie tijdens het creatieve proces

Wanneer de therapeut tijdens de beoordelingsfase bij de cliënt aanwezig is, is er een hele reeks informatie beschikbaar via mondelinge communicatie. Discussies en de nabesprekingen na creatie omvatten vragen over gevoelens die worden ervaren tijdens creatieve activiteiten, associaties met de afbeeldingen en de betekenis van de uitdrukking. Verder kan de geprefereerde manier van expressie mondeling worden onthuld, indicatief voor de verschillende componenten van het ETC (Hinz, 2009).

Verbale opmerkingen

De opmerkingen die cliënten maken geven aanwijzingen van hun voorkeursniveau van informatieverwerking en beeldvorming op Het ETC. Wat cliënten zeggen over zichzelf, het beoordelingsproces en hun uiteindelijke uitdrukking kunnen een neiging naar/voorkeur van een component van het ETC aantonen (Hinz, 2009).

Spraaksnelheid en volume

Ook de spraaksnelheid en het volume kan een indicatie geven voor een voorkeur in informatieverwerking. Langzame en bedachtzame spraak kan duiden op een dominante informatieverwerking op de cognitieve component van het ETC (Hinz, 2009).

ETC observatielijst

Locatie
Datum
Sessie

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur 2. Het nemen van risico
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten 4. Toewijding en frustratietolerantie 5. Niveau van energie 6. Coping-vaardigheden
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau 8. Lijn en vorm kwaliteit 9. Gebruik van ruimte 10. Gebruik van kleur 11. Inhoud en symboliek 12. Organisatie functie(s)
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen 14. Spraaksnelheid en volume

Bijlage 10 Ingevulde ETC observatielijsten

ETC observatielijst

Locatie – SBO de Sterren

Datum – 2 september

Sessie – observatie sessie

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	15. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur De leerling houdt van tekenen, schilderen en hij houdt van spelletjes spelen. Hij beweegt zich voornamelijk op de cognitieve en perceptuele component van het ETC: hij werkt erg zorgvuldig en hij kijkt goed naar wat hij doet. Een stapsgewijze aanpak. Met het kleien vermijdt hij input van de sensorische component en begint hij te tekenen in de klei, erg gedetailleerd. 16. Het nemen van risico De leerling stond open voor het uitproberen van verschillende materialen, echter gebruikt hij de materialen op vergelijkbare manieren: hij begint te tekenen in de klei. Ook bij het schilderen schildert hij dezelfde mensfiguur. De leerling zegt snel dat hij niet weet hoe iets moet en zonder hulp begint hij er niet aan. Wanneer de therapeut hulp aanbiedt probeert hij het wel. Opvallend was dat hij na de hulp niet meer benoemd dat hij het niet kan of dat het lelijk is geworden.
De manier van interactie met het medium	17. Reactie op grenzen en limieten De leerling werkte erg beheerst met de verschillende materialen en hij was snel klaar met de werkstukjes. Het lijkt erop dat hij zich het meest op de cognitieve en de perceptuele componenten van het ETC beweegt. Hij neemt weinig ruimte op het papier in en hij werkt klein. 18. Toewijding en frustratietolerantie

	De leerling heeft bij verschillende werkstukken grote toewijding laten zien. Wanneer hij iets niet denkt te kunnen loopt hij vast. Wanneer hij hulp krijgt kan hij werken zonder te over analyseren. Hij laat in het werken een hoge frustratietolerantie zien: hij is tevreden met het eindresultaat en kan op tijd stoppen met werken. Wel lijkt het erop dat hij erg snel klaar is met een werkstuk. Hij handelt dan echter niet emotioneel en is niet ontevreden. 19. Niveau van energie De leerling werkte bij verschillende taken op verschillende manieren. Bij het maken van een houten toren in de vorm van een spel werkte hij met veel toewijding en een hoog energieniveau. Bij het schilderen werkte hij geconcentreerd en rustig, maar wel met veel toewijding. 20. Coping-vaardigheden De leerling stond ervoor open om te werken met verschillende onbekendere materialen. Hij stopt met een taak wanneer hij denkt dat hij het niet kan. Wanneer hij hulp krijgt met een taak probeert hij het nog eens.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	21. Ontwikkelingsniveau De leerling lijkt zich op de cognitieve en perceptuele component van het ETC te bewegen. 22. Lijn en vorm kwaliteit De leerling werkte zorgvuldig. Op de schildering zijn weinig details te zien. In het kleiwerkstuk zijn echter meer kleine details te zien. De fijne details en het zorgvuldig werken duiden op een voorkeur voor de cognitieve component. De nadruk van de leerling ligt op lijn en vorm, dit kan duiden op een voorkeur voor de perceptuele component. 23. Gebruik van ruimte

	De leerling neemt weinig ruimte in en tekent/schildert kleine figuren. Dit kan duiden op een voorkeur voor de perceptuele component van het ETC. 24. Gebruik van kleur Er werd weinig met kleur gewerkt. Er werd niet echt nagedacht over de kleuren die werden aangebracht. Bij het tekenen koos de leerling na een langere tijd nadenken voor een bepaalde kleur. 25. Inhoud en symboliek In de werkjes van de leerling tekent hij zichzelf. Op 1 van de tekeningen is ook een zon te zien. 26. Organisatie functie(s) P = lijn/vorm mengeling Px = stereotype beelden Te veel nadruk op detail Zeer kleine vormen Minimaal kleurgebruik C= probleemoplossing Stapsgewijze planning
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	27. Verbale opmerkingen De leerling liet in zijn opmerkingen zien dat hij veel nadacht over hoe hij moest werken: ik weet niet hoe ik dit moet tekenen; kijk ik teken mijn lijnen steeds zo, zo hou ik genoeg ruimte over. Het werken met hout in een spelvorm vond hij het leukst vertelde hij. Hij herhaalde verschillende zinnen steeds. Het leek alsof het herhalen van de zinnen hem bevestiging gaf: ik heb al zo vaak gewonnen; ik doe het goed. 28. Spraaksnelheid en volume De leerling sprak op een normaal tempo en met normaal volume.

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren
Datum 7 september
Sessie 1

Observatie element	Onderdeel
--------------------	-----------

Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur De leerling neemt erg goed waar en lijkt een voorkeur te hebben voor werkvormen waarin er getekend en geschilderd wordt. 2. Het nemen van risico De leerling gaat nieuwe uitdagingen aan. Hij begint soms wat aarzelend, maar hij geniet van het beeldend werken en hij kan successen toe eigenen.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten De leerling tekent erg klein op het papier. Wanneer we samen een samenwerkingsopdracht doen schildert hij groter. Hij werkt erg beheerst en wil niet graag vies worden. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling begint soms ietwat aarzelend aan een opdracht, maar wanneer hij bezig is werkt hij met veel toewijding. Wanneer hij gefrustreerd raakt weet hij niet wat hij moet doen en stopt hij. Hij vraagt niet om hulp. Wanneer hij hulp krijgt vindt hij het niet moeilijk om weer verder te gaan met de opdracht. 5. Niveau van energie De leerling kan tijdens het werken rustig op zijn stoel blijven zitten. Wanneer hij enthousiast wordt zwaait hij met zijn armen en maakt hij herhalende bewegingen. 6. Coping-vaardigheden De leerling probeert alle werkvormen uit. Hij kan er goed mee omgaan als iets hem niet helemaal lukt, vaak zet hij dan door of stelt hij een vraag; zo weet hij weer hoe hij verder moet. Wanneer hij niet meer weet hoe hij verder moet stopt hij met werken en vraagt hij geen hulp. Gedurende

	de werkvormen vraagt hij veel bevestiging.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau De leerling lijkt zich op het perceptuele en cognitieve niveau van het ETC te bewegen. 8. Lijn en vorm kwaliteit De leerling werkt zorgvuldig, echter werkt hij soms ook minder zorgvuldig en vrijer. Naarmate de werkvorm vorderde maakte hij vrijere vormen en werkte hij expressiever. 9. Gebruik van ruimte De leerling gebruikte meer ruimte dan de voorgaande sessie. In de start opdracht werkten wij samen. Hier werd het hele papier gebruikt om op te schilderen. Wanneer de leerling alleen werkt, werkt hij in eerste instantie weer erg klein en neemt hij weinig ruimte in op het papier. Later durfde hij meer en kwam er ook een grotere vorm op het papier te staan. 10. Gebruik van kleur Tot nu toe is het opvallend dat de leerling vaak kiest voor koele en koude kleuren in zijn werk. Dit zou kunnen wijzen op internaliserende neigingen. Dat komt overeen met de anamnese van de leerling. 11. Inhoud en symboliek In de eerste samenwerkingsopdracht kreeg de tekening later een betekenis. De betekenis kwam tot stand door de perceptuele component van het ETC. Er werd gereageerd op wat de leerling zag en zo werd er betekenis aan de schildering gegeven. In de tweede opdracht tekende de jongen zijn ouders. Hij tekende een hart naast de ouders. Tijdens de laatste opdracht kreeg het werk pas betekenis wanneer de leerling ernaar keek. Het was een batmanlogo geworden. Het is duidelijk dat de leerling betekenis aan werkstukken geeft vanuit de perceptuele component.

	Wat hij waarneemt en ziet is het belangrijkste. 12. Organisatie functie(s) P = lijn/vorm mengeling Vormvariaties Px = Zeer kleine vormen Minimaal kleurgebruik CRp-a = abstract en realiteitsgericht Betrokkenheid bij expressie C= Stapsgewijze planning Cognitieve integratie
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen Hij vertelt veel en voelt zich veilig genoeg om moeilijkere dingen te delen. 14. Spraaksnelheid en volume Hij spreekt af en toe wat snel. Hij spreekt op normaal volume, wanneer hij erg enthousiast is spreekt hij iets harder.

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren
Datum 14 september
Sessie 2

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur De leerling koos voor een opdracht waarbij er met verf gewerkt werd. Het valt op dat hij steeds voor een opdracht met verf kiest. 2. Het nemen van risico De leerling gaat uitdagingen aan, maar loopt soms vast en neemt dan een passieve houding aan. Hij gaat pas verder wanneer de therapeut voordoet wat er gaat gebeuren. Hij neemt weinig initiatief om naar andere oplossingen te zoeken.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten De leerling werkt met weinig materiaal en werkt erg zorgvuldig

	met het materiaal. Hij is bang om te knoeien en doet alles erg voorzichtig en beheerst. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling werkt met veel toewijding aan zijn werkstukken. Wanneer hij het niet meer weet stelt hij zich passief op en laat hij de therapeut het probleem oplossen. Wanneer de therapeut hem voorzichtig stimuleert om zelf met een oplossing te komen lukt het hem om andere suggesties te doen. 5. Niveau van energie De leerling werkt rustig en beheerst. Wanneer hij enthousiaster wordt begint hij met zijn armen te zwaaien en begint hij meer te bewegen. 6. Coping-vaardigheden De leerling vraagt veel bevestiging, maar kan al beter keuzes maken en aangeven waarom hij bepaalde keuzes maakt. De stappen moeten eerst erg goed worden uitgelegd voordat hij aan de slag gaat en zich zelfverzekerd genoeg voelt om te beginnen.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau De leerling beweegt zich op de perceptuele en de cognitieve component van het ETC. Opvallend was dat de leerling meer gebruik maakte van kleur, dat kan wijzen op een toegenomen input vanuit de affectieve component van het ETC. De leerling rook aan de verf en benoemde dat hij het vond stinken, dat wijst op sensorische verkenning van het materiaal. 8. Lijn en vorm kwaliteit De leerling is erg gefocust op het ontstaan van een realistisch beeld en noemt de opwarm tekening: een niets voorstellende tekening. Hij zegt herhaaldelijk; wat is het? Het is niet mooi geworden, ik kan er niets in zien. 9. Gebruik van ruimte Wederom gebruikt de leerling weinig ruimte en gebruikt hij

	weinig materiaal. Opvallend is dat hij deze sessie keuzes maakt voor materialen die een zintuigelijke kwaliteit hebben; het pastelkrijt kan uitgeveegd worden en komt op zijn handen te zitten, de textielverf stinkt en moet verdund worden met water voordat het op het t-shirt gedruppeld kan worden. Deze sessie heeft hij meer input van de sensorische component beleefd. 10. Gebruik van kleur De leerling heeft meer kleur gebruikt dan in de voorgaande sessies. De kleuren werden niet met elkaar vermengt. 11. Inhoud en symboliek De opwarm tekening moest iets voorstellen vond de leerling. Hij zag er een eend in die gewond was; zijn poot zat verkeerd. De leerling gaf tijdens de opwarm oefening aan dat hij liever de leiding heeft bij de volg en leiding oefening; dan heeft hij controle en weet hij wat er gaat gebeuren. 12. Organisatie functie(s) S= zintuigelijke verkenning van materialen. Sx= stilte of zeer langzame bewegingen P= perceptuele integratie Lijn vorm mengeling C= cognitieve integratie Stapsgewijze planning
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen De leerling heeft veel over hemzelf gesproken, over wat hij allemaal moeilijk vindt en waardoor het komt. Vooral cognitieve opmerkingen. Hij vindt het lastig om over zijn gevoel te praten. 14. Spraaksnelheid en volume De leerling spreekt rustig en erg secuur. Goed doordacht.

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Deze eer kreeg de leerling de keuze voor het uitvoeren van 2 werkvormen waarbij er in eerste instantie niet met verf gewerkt ging worden. De opwarm oefening vond hij het leukst en daar werd er wel met verf gewerkt. Hij heeft zijn assemblage ook beschilderd. Wederom lijkt zijn voorkeur voor verf groot te zijn. 2. Het nemen van risico De leerling heeft deze sessie laten zien dat succeservaringen hem aansporen om nieuwe risico's te nemen; bij de opwarm oefening gebruikte de leerling eerst weinig verf en verspreidde hij het niet over het papier. Hij wilde de opdracht graag nog eens proberen en hij ging dit keer heel anders te werk; hij werd actiever en expressiever. De verf werd over het hele papier verspreid en hij begon grotere bewegingen te maken tijdens het schilderen. Hij gebruikte meer kleur en begon meer te vertellen over wat hij ervaaarde; dit klinkt raar, wow moet je dit eens zien de verf 'ploeft' op het papier.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten Tijdens de opwarm oefening gebruikte de leerling veel verf en leek hij grenzelozer te werken dan ooit: hij pakte erg veel verf en bracht het dik aan op het papier, hij gebruikte veel kleur en nam alle ruimte van het papier in beslag. Bij de tweede werkvorm werkte hij weer wat zorgvuldiger, maar hij was actiever en expressiever dan de voorgaande sessies. Hij nam waar en vertelde over zijn ervaringen tijdens het maken. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling werkte met veel toewijding. Hij werkte erg zelfstandig en had de hulp van de therapeut weinig nodig. Wel vond

	hij het spannend om met een lijmpistool te werken, daarvoor had hij de hulp van de therapeut nodig. Hij heeft uiteindelijk, met de nodige stimulatie vanuit de therapeut, zelfstandig gewerkt met het lijmpistool. 5. Niveau van energie De jongen was enthousiaster en expressiever dan in voorgaande sessies: hij werkte over het gehele papier, gebruikte meer kleur, sprak meer over zijn ervaringen tijdens het maken, nam een actieve houding aan in het oplossen van problemen die hij tegenkwam tijdens het maakproces, dacht hardop na over verschillende mogelijkheden. Er waren momenten waarop de leerling zorgvuldig werkte en momenten waarop de leerling onzorgvuldig werkte en de controle kon loslaten. 6. Coping-vaardigheden De leerling begint het makkelijker te vinden om keuzes te maken in het medium. Hij durft meer uit te proberen en te variëren. De leerling heeft een actieve houding aangenomen in het oplossen van problemen die hij tegenkwam tijdens het maken van zijn werkstukken. Hij verantwoorde de keuzes die hij maakte en stond erachter.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau De leerling werkte wederom vanuit de perceptuele en cognitieve component van het ETC. Hij vertelde over wat hij waarnam en hij verantwoorde zijn keuzes. Vergeleken met de vorige sessie maakt de leerling gebruik van een toegenomen hoeveelheid kleur en materiaal. Dit kan wijzen op een toename of informatieverwerking vanuit de affectieve component van het ETC. De leerling had veel zintuiglijke ervaringen: dit voelt gek, wow moet je dit eens zien, moet je horen hoe dit klinkt! Dit wijst op informatieverwerking vanuit de sensorische component van het ETC.

	8. Lijn en vorm kwaliteit De leerling liet een toegenomen kleurgebruik en ruimtegebruik zien. Hij was minder gericht op het ontstaan van een realistisch beeld. Hij vond de abstracte opwarm oefening erg mooi geworden, maar hij kon er niets in zien. Dat hoeft ook niet zei hij. 9. Gebruik van ruimte De leerling gebruikte meer ruimte op het papier. Ook zijn er weinig details te zien in zijn werk. Hij laat een toename zien op de affectieve component van het ETC. 10. Gebruik van kleur De leerling heeft veel kleuren gebruikt in het maakproces. Opvallend was dat hij nu ook koos voor het gebruikt van warmere kleuren. 11. Inhoud en symboliek De leerling was minder bezig met het ontstaan van een inhoudelijke voorstelling. Hij heeft gefantaseerd over wat zijn voorstellingen konden voorstellen, maar daar bleef het ook bij. De werkstukken kregen geen betekenis en geen symboliek. 12. Organisatie functie(s) K= bekladden Crk-s = kinesthetische expressie met sensorische feedback S= zintuigelijke verkenningen van materialen P= voldoende ruimte gebruik Vormvariaties Cp-a = betrokkenheid bij expressie Abstract of realiteitsgericht A= affectief expressieve vormen C= probleemoplossing Abstracties Stapsgewijze planning
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen De leerling vertelde over wat hij ervaarde tijdens het maken en dacht hardop na over de keuzes die hij on maken in het maakproces. Hij liet in zijn verbale opmerkingen zien dat hij veel zintuigelijk waarnam.

	14. Spraaksnelheid en volume De leerling sprak sneller en minder doordacht dan de voorgaande sessies. Ook is zijn volume omhooggegaan.
--	---

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren
Datum 21 september
Sessie 4

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur De leerling koos voor een werkvorm waarmee er met verf gewerkt werd. Zijn voorkeur voor verf wordt steeds duidelijker. 2. Het nemen van risico De leerling neemt meer risico in zijn werkstukken dan voorheen: hij gebruikt het hele papier, hij gebruikt meer kleuren, de verf mag met elkaar vermengd worden en er mag geknoeid worden.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten De leerling moest een aantal keren geremd worden in zijn gebruik van verf, anders zou het op zijn kleren komen of op de grond druppelen. Hij reageert daar goed op en kan zich gemakkelijk aanpassen. Hij experimenteert met verschillende kleuren en de hoeveelheid verf. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling werkt met veel toewijding en kan zich gemakkelijk aanpassen wanneer er iets onverwachts gebeurt. Voor het werken met de knikkerbak bleven er een aantal knikkers plakken; hij had bedacht dat deze knikkers misschien loskwamen wanneer er met een andere knikker tegenaan werd geknikkerd. 5. Niveau van energie De leerling neemt een actieve houding aan: hij gaat staan tijdens het werken, hij neemt actief waar, hij is enthousiast en hij zoekt naar oplossingen tijdens het maken.

	6. Coping-vaardigheden De leerling heeft in deze sessie laten zien dat hij zich goed kan aanpassen wanneer er iets onverwachts gebeurde in het medium
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau De leerling heeft gewerkt vanuit de cognitieve, perceptuele, affectieve en sensorische component van het ETC. 8. Lijn en vorm kwaliteit In deze sessie was de leerling niet gericht op het ontstaan van een realistisch beeld. Hij richtte zich meer op de beleving van het materiaal en op het hebben van plezier. De vormen en lijnen die er ontstonden waren spontaan en ondoordacht. De leerling vertelde dat hij er niets in kon zien, maar dat hij het wel leuk vond om te doen 9. Gebruik van ruimte De leerling gebruikte een aantal keren het gehele papier, zelf de randen deden mee. Tijdens het vingerverven werd er minder gelet op de ruimte van het papier maar richtte de leerling zijn aandacht op de sensorische beleving van het materiaal. 10. Gebruik van kleur De leerling heeft veel kleuren gebruikt. Hij gaf aan dat er kleuren tussen zaten die hij normaal niet zo snel zou pakken, bijv. wit, maar die hij nu wel eens wilde uitproberen. 11. Inhoud en symboliek In deze sessie was de beleving van het materiaal het belangrijkste en de inhoud en symboliek was daardoor ondergeschikt. 12. Organisatie functie(s) K= bekladden Crk-s = kinesthetische expressie met sensorische feedback S= zintuiglijke verkenningen van materialen P= voldoende ruimte gebruik

	Vormvarianties Crp-a = betrokkenheid bij expressie
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen De leerling sprak enthousiast en opgewonden. Hij nam actief waar: kijk eens wat er nu gebeurt, dit voelt heel erg raar, maar wel lekker! Dit vind ik leuk. 14. Spraaksnelheid en volume De leerling sprak op een normale toon en met normaal volume. Wanneer hij enthousiast werd sprak hij iets sneller en nam zijn volume toe.

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren

Datum 30 september

Sessie 5

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur De leerling koos voor een opdracht waarmee er gewerkt werd met klei. Hij kiest vaak voor materialen die makkelijk vervormbaar zijn. De tekenopdracht leek hij moeilijk te vinden. Hij gaf aan dat hij de opdrachten waarmee er met verf wordt gewerkt leuker vindt. 2. Het nemen van risico Tijdens de tekenopdracht gebruikte de leerling een erg klein deel van het papier, later gebruikte hij meer ruimte. Hij tekende voorzichtig en secuur. Hij zat laag in zijn energie. Tijdens het kleien werkte hij met meer energie en meer toewijding. Met de klei maakte hij meer en nam hij meer risico dan tijdens de tekenopdracht.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten De leerling gebruikte een klein deel van het papier tijdens de tekenopdracht. Tijdens het kleien gebruikte hij meer materiaal. Zijn uiteindelijke werkstuk van klei is klein. De leerling stopt tijdens de tekenopdracht snel met tekenen. De leerling is tijdens het werken

	met klei lang bezig en maakt veel verschillende dingen. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling raakt tijdens de tekenopdracht in de war en vraagt om hulp omdat hij niet begrijpt wat hij moet doen. Nadat hem verteld is hoe hij verder kan gaan laat hij meer toewijding zien. Hij geeft aan dat hij moe is en hij zit laag in zijn energie. Tijdens de kleiopdracht laat de leerling meer toewijding zien en trekt hij zijn eigen plan. Hij weet niet zo goed wat hij wil maken maar begint met het exploreren van het materiaal en de mogelijkheden. 5. Niveau van energie De leerling is moe en zit laag in zijn energie. Tijdens het kleien laat hij een toegenomen energie zien. 6. Coping-vaardigheden De leerling vraagt een aantal keren om hulp en begint aarzelend aan de tekenopdracht. Hij tekent klein en secuur wanneer hij niet goed weet wat de bedoeling is.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau De leerling werkt vanuit de cognitieve, perceptuele en sensorische component van het ETC. 8. Lijn en vorm kwaliteit De leerling tekent klein en secuur. Hij zet aarzelende lijnen en tekent kleine vormen. Later tekent hij groter en expressiever wanneer hij weet wat hij moet doen. De leerling werkt tijdens het kleien expressiever en maakt groter werk. 9. Gebruik van ruimte De leerling gebruikt weinig ruimte op het papier. De leerling gebruikt alle klei die hem gegeven is. Uiteindelijk maakt hij een klein kleibeeldje dat hij wil bewaren. 10. Gebruik van kleur De leerling heeft in deze sessie geen kleur gebruikt.

	11. Inhoud en symboliek De leerling tekent tijdens de tekenopdracht een hoofd, een lijf en benen. Hij begint met het tekenen van een erg klein hoofd. Het lichaam dat hij tekent lijkt pop dat van een rups. De benen die hij tekent zijn lang en dun. Hij kleit verschillende dingen: een pannenkoek, groente, vlees, aardappelen en een zelfportret. Op het zelfportret bloost hij, hij weet niet of hij dit in het echt ook doet. Hij schrijft ik op het werkstuk. 12. Organisatie functie(s) S= zintuigelijke verkenningen van materialen K= Rollen P= perceptuele integratie Px= zeer kleine vormen C= probleemoplossing Sy= zelfonderzoek
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen De leerling is rustig aan het werk en concentreert zich op de opdracht en op de klei. Hij vertelt over zijn week en wat hij heeft meegemaakt. 14. Spraaksnelheid en volume De jongen vertelt rustig en met een normaal volume.

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren
Datum 5 oktober
Sessie 6

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur De leerling koos voor een opdracht waarmee er gewerkt werd met verf. 2. Het nemen van risico Bij de tekenopdracht begint de jongen niet met een voorzichtige krabbel, maar hij tekent over het gehele papier. Eerder tekende hij klein en voorzichtig, bij deze opdracht voelde hij de vrijheid om

	het anders aan te pakken. Hij durfde meer risico te nemen.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten De leerling weet het gehele papier te gebruiken en weet wanneer hij wil stoppen en wanneer het werkstuk klaar is. Hij geeft zijn eigen grenzen aan en hij weet wanneer hij geen verf meer moet toevoegen aan het werkstuk. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling werkte met veel toewijding. Wanneer er iets misging onderzocht hij de mogelijkheden; waar is er iets misgegaan? Hoe kan ik dit oplossen? Daarbij vroeg hij soms om hulp, terwijl hij het ook zelf kan. 5. Niveau van energie De leerling had veel energie en werkte voor het eerst staand. Hij werd actiever en nam actiever waar. Hij durfde meer verf te pakken en meer te experimenteren. Later wilde hij ook niet meer gaan zitten en kon hij dit aangeven. 6. Coping-vaardigheden De leerling raakte niet snel overrompeld door een mislukking, maar probeerde de werkvorm dan nog eens. Hij wilde bepaalde dingen anders aanpakken en kijken of het zo wel lukte.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau De leerling werkte vanuit de kinesthetische, perceptuele, affectieve en cognitieve component van het ETC. 8. Lijn en vorm kwaliteit Tijdens de tekenopdracht was de leerling erg gefocust op de lijnen die hij tekende. Ze stelde niets voor, maar hij bleef wel doortekenen. Hij tekende spontaner dan in de voorgaande sessies: toen tekende hij kleiner en bedachtzamer. Zijn pols was losser en er ontstonden krullen. 9. Gebruik van ruimte

	De leerling gebruikte het gehele papier tijdens het tekenen en tijdens de schilderopdracht. 10. Gebruik van kleur De leerling gebruikte geen kleur tijdens het tekenen. Tijdens het schilderen gebruikte hij veel verschillende kleuren. 11. Inhoud en symboliek Tijdens het tekenen ontstonden er figuren in de tekening. Er kwam een beestje tevoorschijn die iets heel zwaars op zijn rug moest tillen en die daarvoor hulp nodig had. Ook was er een mannetje dat vroeg om hem op te pakken omdat hij eenzaam was. De leerling wist niet waarom hij dit tekende. Tijdens het schilderen was de beweging en het vloeien van de verf belangrijker dan het ontstane beeld. De leerling zag wel van alles in het ontstane beeld. De schildering met de ecoline en de verf vond hij het beste gelukt, daar was het hele papier gevuld. 12. Organisatie functie(s) K= krabbelen In beweging P= lijn vorm mengeling Vormvarianties Differentiaties van details Voldoende ruimtegebruik Crp-a= dynamische vormen Betrokkenheid bij expressie Abstract en realiteitsgericht A= affectief expressieve vormen C= probleemoplossing Woordopname Stapsgewijze planning
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen De jongen vond het moeilijk om aan te geven wat hij geleerd heeft in de therapie. Hij vertelde wel dat hij veel nieuwe dingen heeft gedaan die hij normaal niet deed. Hij vindt dus dat hij veel nieuwe dingen heeft geleerd. 14. Spraaksnelheid en volume

	De jongen sprak op een normaal volume en met normale snelheid.
--	--

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren

Datum 7 oktober

Sessie 7

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur De leerling begon met het inkleuren van een tekening. Dit vond hij erg leuk om te doen en hij verzong allemaal verhalen tijdens het inkleuren van de tekening. Na het tekenen ging de leerling schilderen. Hij leek het tekenen en het schilderen beide even leuk te vinden. 2. Het nemen van risico De leerling schilderde in een keer het hele papier vol. Dit heeft hij nog niet eerder zo zonder twijfel gedaan. Ook tijdens het tekenen koos hij voor verschillende kleuren zonder aarzeling.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten De leerling gebruikte genoeg verf, niet teveel en niet te weinig. Hij schilderde over het gehele papier. Hij is tijdens het tekenen er niet aan toe gekomen om alle tekeningen in te kleuren. Tijdens het inkleuren werkt hij zorgvuldig, maar niet meer zo aarzelend of gefocust als in de eerste sessies van de therapie. Hij spreekt tijdens het tekenen en ervaart plezier: tijdens het tekenen verzint hij verhalen die de tekenfiguren meemaken en daar geniet hij van. Hij lacht en vertelt met passie. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling werkt met veel toewijding. De leerling kan werken zonder gefrustreerd te raken door de fouten die hij maakt tijdens het tekenen. Tijdens het inkleuren van 1 van de figuren maakt hij een foutje; hij lost dit op door met een

	donkerdere kleur over de eerdere kleur heen te gaan. 5. Niveau van energie De leerling vertelde enthousiast verschillende verhalen en deed actief mee aan de werkvormen. 6. Coping-vaardigheden De leerling kon ononderbroken doorwerken en hij kon tijdens het werken vertellen over wat hij van het werkstuk vond en wat hij ervaarde tijdens het werken. De leerling raakte niet gefrustreerd wanneer hij een kleine fout maakte, maar kon deze fout zelfstandig verbeteren.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau De leerling werkte vanuit de perceptuele, affectieve, kinesthetische en symbolische component van het ETC. 8. Lijn en vorm kwaliteit De leerling schilderde verticale en horizontale lijnen over het gehele papier. Hij kleurde zijn tekeningen netjes in. 9. Gebruik van ruimte De leerling gebruikte het gehele papier tijdens het schilderen. Tijdens het tekenen kleurde hij verschillende delen van zijn figuren in. Niet alle vormen werden ingekleurd, dat hoefde niet. 10. Gebruik van kleur De leerling gebruikte veel verschillende kleuren. Hij gebruikte warme en koude kleuren. Tijdens het tekenen en schilderen gebruikte hij veel felle kleuren. 11. Inhoud en symboliek De leerling vertelde veel tijdens het inkleuren van zijn tekeningen. Nog niet eerder in de therapie heeft hij zoals nu laten zien dat hij een rijke fantasie heeft. Hij vertelde dat de vogel die hij had getekend graag verschillende kleuren vleugels wilde hebben. De vogel kreeg rode ogen; zo vonden andere vogels hem gevaarlijk eruitzien en zou hij niet meer

	gepest worden. De leerling had veel plezier tijdens het verzinnen van dit verhaal; hij lachte en verzon steeds meer bij de tekening. Hij vertelde dat hij zelf nooit gepest wordt. 12. Organisatie functie(s) K= nadruk op beweging Bekladden P= nadruk op perceptie Lijn/vorm mengeling Vormvariaties Voldoende ruimtegebruik Cr-p-a= Kleur verlevendigde vormen Abstract of realiteitsgericht Dynamische vormen Betrokkenheid bij expressie Beschrijvend kleurgebruik A= Affectief expressieve vormen Sy= Subjectieve betekenis Zelfonderzoek Cr-c-sy= Intuïtieve probleemoplossing Zelfontdekking
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen De leerling vertelde veel. Hij wist precies wat hij wilde: hij wilde staan tijdens het werken. Ook kon hij precies vertellen wat hij allemaal wel en niet tijdens de presentatie wil laten zien. Hij kon goed verwoorden wat voor werkvormen we allemaal hebben gedaan in de therapie en welke hij leuk en moeilijk vond. 14. Spraaksnelheid en volume De leerling sprak op normaal volume en met een normale snelheid.

ETC observatielijst

Locatie SBO de Sterren
Datum 8 oktober 2021
Sessie 8 afsluiting van de therapie

Observatie element	Onderdeel
Voorkeursmedium	1. Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Deze sessie heeft de leerling zijn presentatie voorbereid. Hij heeft daarom geen materiaal gebruikt.

	2. Het nemen van risico De leerling laat zien dat hij uitdagingen durft aan te gaan; hij vond het heel erg spannend om een presentatie te geven, maar heeft het uiteindelijk wel gedaan.
De manier van interactie met het medium	3. Reactie op grenzen en limieten De leerling let goed op de tijd en kan goed aangeven hoe hij wil dat klasgenoten vragen stellen. 4. Toewijding en frustratietolerantie De leerling verteld met veel toewijding over wat hij allemaal heeft gedaan. Wanneer er klasgenoten door hem heen praten wijst hij ze niet terecht. Hij wacht tot hij verder kan met vertellen en lijkt het niet vervelend te vinden dat mensen door hem heen praten. 5. Niveau van energie De leerling zit hoog in zijn energie en verteld veel over zijn gemaakte werk. 6. Coping-vaardigheden De leerling heeft laten zien dat hij een presentatie goed kan voorbereiden en dat hij op een juiste manier kan presenteren. Hij is niet angstig of stil, maar verteld op een rustige toon wat hij allemaal heeft gedaan in de therapie. Hij kan er goed mee omgaan dat klasgenoten door hem heen praten. Van tevoren vertelt hij dat hij wil dat kinderen hun handen opsteken wanneer zij een vraag hebben.
Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	7. Ontwikkelingsniveau Cognitief, perceptueel 8. Lijn en vorm kwaliteit 9. Gebruik van ruimte Voor zijn presentatie gebruikte de leerling het hele lokaal. Er werden werken aan de muur gehangen en op alle tafels gelegd. Hij heeft het hele lokaal gevuld met werken die hij tijdens de therapie heeft gemaakt. 10. Gebruik van kleur

	11. Inhoud en symboliek De leerling vertelde over wat hij allemaal had gedaan. Hij vertelde ook wat hij spannend en moeilijk vond en wat er allemaal te zien is op de werkstukken. 12. Organisatie functie(s) P= nadruk op perceptie Voldoende ruimte gebruik Crp-a= betrokkenheid bij expressie C= nadruk op cognitieve werkingen (uitleggen van de werkvormen)
Verbale communicatie tijdens het creatieve proces	13. Verbale opmerkingen De leerling kon goed vertellen over wat hij allemaal in de therapie had gedaan en wat hij allemaal heeft meegemaakt. 14. Spraaksnelheid en volume De leerling sprak op een normale toon en met een normale snelheid.

Bijlage 11 Analyse ETC observatielijst

Observatie element	Voorkeursmedium	De manier van interactie met het medium	Stilistische of expressieve elementen van het uiteindelijke kunstproduct	Verbale communicatie tijdens het creatieve proces
Observatie sessie	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Cognitieve en perceptuele component. Vermijd input sensorische component. 2 Het nemen van risico Probeert verschillende materialen op vergelijkbare manieren uit. Wanneer hij niet weet hoe iets moet start hij niet zonder hulp.	3 Reactie op grenzen en limieten Werkt beheerst en is snel klaar. Gebruikt weinig ruimte en werkt klein. 4 Toewijding en frustratietolerantie Grote toewijding. Loopt vast wanneer hij denkt iets niet te kunnen. Hoge frustratietolerantie: tevreden met het eindresultaat en kan op tijd stoppen. Snel klaar. 5 Niveau van energie Bij verschillende taken verschillend niveau van energie: Hout = veel toewijding en veel energie Schilderen = geconcentreerd, rustig en veel toewijding 6 Coping-vaardigheden Verschillende materialen geprobeerd. Stopt wanneer hij denkt het niet te kunnen.	7 Ontwikkelingsniveau Cognitieve en perceptuele component. 8 Lijn en vorm kwaliteit Werkt zorgvuldig. Weinig details op schildering. Kleine details op kleiwerk. Fijne details en zorgvuldig werken – voorkeur cognitieve component Nadruk op lijn en vorm – Voorkeur perceptuele component. 9 Gebruik van ruimte Weinig ruimtegebruik Kleine figuren – Perceptuele component 10 Gebruik van kleur Weinig kleur Niet echt nagedacht over kleur Na langere tijd koos de leerling voor bepaalde kleur 11 Inhoud en symboliek Tekent zichzelf Op de tekening is een zon te zien	13 Verbale opmerkingen Dacht veel na en was te merken aan opmerkingen. Werken met hout vond hij het leukste. Herhaald verschillende zinnen. Ik heb zo vaak gewonnen Ik doe het goed 14 Spraaksnelheid en volume Normaal tempo en normaal volume

		Bij hulp probeert hij het nog eens.	12 Organisatie functie(s) P = lijn/vorm mengeling Px = stereotype beelden Te veel nadruk op detail Zeer kleine vormen Minimaal kleurgebruik C= probleemoplossing Stapsgewijze planning	
Sessie 1	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Neemt goed waar Voorkeur voor tekenen en schilderen 2 Het nemen van risico Gaat nieuwe uitdagingen aan Begint aarzelend Geniet van beeldend werken Kan Successen toe eigenen	3 Reactie op grenzen en limieten Tekent klein Bij samenwerken werkt hij groter Beheerst Niet vies worden 4 Toewijding en frustratietolerantie Begint ietwat aarzelend. Veel toewijding. Stopt wanneer hij gefrustreerd is. Vraagt niet om hulp. Met hulp kan hij door. 5 Niveau van energie Blijft rustig op stoel zitten. Wanneer hij enthousiast is zwaait hij met zijn armen en herhalende bewegingen. 6 Coping-vaardigheden Probeert alle werkvormen uit. Als iets niet lukt → gaat er goed mee om, zet door, stelt vraag.	7 Ontwikkelingsniveau Perceptuele en cognitieve component 8 Lijn en vorm kwaliteit Zorgvuldig, soms minder zorgvuldig en vrijer. Naarmate werkvorm vorderde → vrijer en expressiever 9 Gebruik van ruimte Meer ruimte dan voorgaande sessie. Bij samenwerking → hele papier gebruikt. Alleen werken → in eerste instantie klein, later groter omdat hij meer durfde. 10 Gebruik van kleur Koele en koude kleuren. Internaliserende neigingen. 11 Inhoud en symboliek Bij samenwerking → later betekenis door perceptuele component.	13 Verbale opmerkingen Vertelt veel. Voelt zich veilig om moeilijke dingen te delen. 14 Spraaksnelheid en volume Af en toe wat snel spreken. Normaal volume, wanneer hij enthousiast is spreekt hij harder.

		Wanneer hij niet weet hoe hij verder moet → vraagt hij geen hulp en stopt. Vraagt bevestiging	Tweede tekening tekende hij zijn ouders en een hart. Laatste opdracht betekenis door perceptuele component. Vanuit perceptuele component betekenis geven. 12 Organisatie functie(s) P = lijn/vorm mengeling Vormvariaties Px = Zeer kleine vormen Minimaal kleurgebruik CRp-a = abstract en realiteitsgericht Betrokkenheid bij expressie C= Stapsgewijze planning Cognitieve integratie	
Sessie 2	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Kiest voor opdracht met verf. 2 Het nemen van risico Gaat uitdagingen aan, maar loopt vast en heeft passieve houding. Gaat verder bij hulp van therapeut. Weinig initiatief om andere oplossingen te zoeken.	3 Reactie op grenzen en limieten Weinig materiaal gebruik Zorgvuldig Bang om te knoeien Voorzichtig en beheerst 4 Toewijding en frustratietolerantie Veel toewijding Wanneer hij het niet weet → passief, therapeut moet het oplossen. Wanneer therapeut hem stimuleert → doet andere suggesties.	7 Ontwikkelingsniveau Perceptuele en cognitieve component. Meer kleurgebruik → toegenomen input van affectieve component. Sensorische verkenning → ruiken aan verf. 8 Lijn en vorm kwaliteit Gefocust op ontstaan van realistische voorstelling. 9 Gebruik van ruimte Weinig ruimtegebruik. Kiest voor materialen met zintuigelijke kwaliteit.	13 Verbale opmerkingen De leerling sprak veel over hemzelf. Cognitieve opmerkingen. Praat lastig over gevoel. 14 Spraaksnelheid en volume Rustig en secuur. Goed doordacht.

		5 Niveau van energie Rustig en beheerst Enthousiast → armen zwaaien, meer bewegen 6 Coping-vaardigheden Vraagt veel bevestiging Kan beter keuzes maken en aangeven waarom hij keuzes maakt. Stappen eerst helder krijgen voordat hij aan de slag gaat.	Meer input sensorische component. 10 Gebruik van kleur Meer kleur dan voorgaande sessies. Geen gemengde kleuren. 11 Inhoud en symboliek Het moest iets voorstellen. Inhoud gegeven door perceptuele component. Heeft liever de leiding: hij heeft dan controle. 12 Organisatie functie(s) S= zintuigelijke verkenning van materialen. Sx= stilte of zeer langzame bewegingen P= perceptuele integratie Lijn vorm mengeling C= cognitieve integratie Stapsgewijze planning	
Sessie 3	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Voorkeur voor verf. 2 Het nemen van risico Succeservaring → nieuwe risico's → bij herhaling werkte hij	3 Reactie op grenzen en limieten Veel verf en werkte grenzelozer dan in eerdere sessies → veel verf en bracht het dik aan op het papier, veel kleur en veel ruimtegebruik. Actiever en expressiever dan in voorgaande sessies. 4 Toewijding en	7 Ontwikkelingsniveau Perceptuele en cognitieve component. Tegenomen kleurgebruik → toegenomen affectieve input Zintuigelijke ervaringen → sensorische component. 8 Lijn en vorm kwaliteit	13 Verbale opmerkingen Vertelde over wat hij ervaaarde, dacht hardop over keuzes. Zintuigelijk waarnemen. 14 Spraaksnelheid en volume Sneller spreken en minder doordacht dan

	actiever en expressiever → Verf over het hele papier, grotere bewegingen, meer kleur, vertelde over wat hij ervaarde.	frustratietolerantie Veel toewijding. Werkte zelfstandig → weinig hulp nodig. Spannend om met lijmpistool te werken → hulp van therapeut. Uiteindelijk zelfstandig met lijmpistool gewerkt. 5 Niveau van energie Enthousiaster en expressiever dan in voorgaande sessies. Gehele papier werd gebruikt, meer kleurgebruik, sprak over ervaringen, actieve houding bij oplossen van problemen, dacht hardop na over mogelijkheden. Zorgvuldig en onzorgvuldig werken. Controle loslaten. 6 Coping-vaardigheden Maakt makkelijker keuzes. Durft meer te proberen en te variëren. Actieve houding bij oplossen van problemen. Verantwoorde keuzes die hij maakte.	Toegenomen kleur en ruimte gebruik. Minder gericht op realistisch beeld. 9 Gebruik van ruimte Meer ruimte gebruik. Weinig details. Toename van affectieve component. 10 Gebruik van kleur Heel veel kleurgebruik. Gebruik warmere kleuren. 11 Inhoud en symboliek Minder bezig met ontstaan inhoudelijke voorstelling. Geen betekenis en geen symboliek. 12 Organisatie functie(s) K= bekladden Crk-s = kinesthetische expressie met sensorische feedback S= zintuigelijke verkenningen van materialen P= voldoende ruimte gebruik Vormvariaties Crp-a = betrokkenheid bij expressie Abstract of realiteitsgericht A= affectief expressieve vormen C= probleemoplossing Abstracties Stapsgewijze planning	voorgaande sessies. Volume harder dan voorgaande sessies.
Sessie 4	1 Medium eigenschappen + sterkte	3 Reactie op grenzen en limieten	7 Ontwikkelingsniveau	13 Verbale opmerkingen

	van voorkeur Voorkeur voor verf. 2 Het nemen van risico Meer risico → gebruikt het hele papier, meer kleuren, de verf mag mengen en er mag geknoeid worden.	De leerling moest geremd worden in gebruik van verf → op de grond vallen of in kleren komen. Past zich gemakkelijk aan. Experimenteert met kleuren en hoeveelheid verf. 4 Toewijding en frustratietolerantie Grote toewijding, past zich gemakkelijk aan. Werkt oplossingsgericht. 5 Niveau van energie Actieve houding: staat tijdens werken, neemt actief waar, zoekt naar oplossingen, is enthousiast. 6 Coping-vaardigheden Kan zich goed aanpassen	Cognitieve, perceptuele, affectieve en sensorische component. 8 Lijn en vorm kwaliteit Niet gericht op realistisch beeld. Meer gericht op beleving materiaal en het hebben van plezier. Vormen en lijnen ontstonden spontaan en ondoordacht. 9 Gebruik van ruimte Hele papier werd gebruikt, randen deden mee. Tijdens vingerverven meer gericht op sensorische beleving dan gebruik van ruimte. 10 Gebruik van kleur Veel kleurgebruik. Maakte gebruik van onbekendere kleuren: wit. 11 Inhoud en symboliek Beleving van materiaal het belangrijkste, inhoud en symboliek ondergeschikt. 12 Organisatie functie(s) K= bekladden Crk-s = kinesthetische expressie met sensorische feedback S= zintuigelijke verkenningen van materialen	Enthousiast en opgewonden. Nam actief waar. 14 Spraaksnelheid en volume Normale toon en normaal volume. Wanneer enthousiast → sneller praten en volume nam toe.
--	---	--	--	--

			P= voldoende ruimte gebruik Vormvariaties Crp-a = betrokkenheid bij expressie	
Sessie 5	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Werken met klei. Kiest voor materialen die makkelijk vervormbaar zijn. Tekenopdracht vond hij moeilijk. Geeft voorkeur aan voor verf. 2 Het nemen van risico Tijdens tekenopdracht gebruik hij een erg klein gedeelte van het papier. Later gebruikte hij meer ruimte. Laag in energie. Tijdens kleien → meer energie en toewijding, meer risico	3 Reactie op grenzen en limieten Klein deel van het papier tijdens tekenopdracht. Meer materiaalgebruik bij kleiopdracht. Uiteindelijke werkstukken zijn klein. Stopt snel tijdens tekenopdracht. Werkt lang met kleien en maakt veel. 4 Toewijding en frustratietolerantie Raakt in de war bij tekenopdracht en vraagt hulp. Na hulp laat hij meer toewijding zien. Hij is moe en laag in energie. Meer toewijding bij kleien en trekt zijn eigen plan. Exploreren van materiaal en mogelijkheden. 5 Niveau van energie Moe en laag in energie. Tijdens kleien toegenomen energie. 6 Coping-vaardigheden	7 Ontwikkelingsniveau Cognitieve, perceptuele en sensorische component. 8 Lijn en vorm kwaliteit Werkt klein en secuur. Aarzelende lijnen en kleine vormen. Later tekent hij groter en expressiever. Werkt tijdens het kleien expressiever en groter. 9 Gebruik van ruimte Weinig ruimtegebruik op papier. Gebruikt alle klei die hem gegeven is. Uiteindelijk maakt hij 1 kleibeeldje dat hij wil bewaren. 10 Gebruik van kleur Geen kleurgebruik 11 Inhoud en symboliek De leerling tekent een hoofd, een lijf en benen. Een klein hoofd, een lijf van een rups en benen zijn lang en dun. Kleit verschillende dingen: pannenkoek, groente, lees, aardappelen en een zelfportret. Hij bloost	13 Verbale opmerkingen Rustig en concentreert zich op opdracht en klei. Vertelt over zijn week en wat hij heeft meegemaakt. 14 Spraaksnelheid en volume Vertelt rustig op normaal volume

		Vraagt een aantal keren om hulp en werkt aarzelend. Hij tekent klein en secuur wanneer hij niet weet wat de bedoeling is.	op het zelfportret, schrijft ik op het zelfportret. 12 Organisatie functie(s) S= zintuigelijke verkenningen van materialen K= Rollen P= perceptuele integratie Px= zeer kleine vormen C= probleemoplossing Sy= zelfonderzoek	
Sessie 6	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Met verf gewerkt. 2 Het nemen van risico Begint met voorzichtige krabbel, maar tekent over het gehele papier. Eerder klein en voorzichtig → nu pakt hij het anders aan. Hij neemt meer risico.	3 Reactie op grenzen en limieten Leerling gebruikt het hele papier. Hij weet wanneer hij wil stoppen en wanneer het werkstuk af is. Geeft grenzen aan en weet wanneer hij moet stoppen met toevoegen van verf. 4 Toewijding en frustratietolerantie Veel toewijding. Onderzocht mogelijkheden bij mislukking. Vroeg soms om hulp. 5 Niveau van energie Veel energie, werkte staand. Actief en nam actief waar. Pakte meer verf en durfde meer te experimenteren. Wilde niet meer zitten en kon dit aangeven.	7 Ontwikkelingsniveau Perceptuele, affectieve en cognitieve component. 8 Lijn en vorm kwaliteit Gefocust op lijnen die hij tekende. Tekende spontaner dan in vorige sessies: toen tekende hij kleiner en bedachtzamer. Zijn pols was losser en er ontstonden krullen. 9 Gebruik van ruimte De leerling gebruikte het gehele papier tijdens het tekenen en schilderen. 10 Gebruik van kleur Geen kleur tijdens het tekenen, tijdens het schilderen veel verschillende kleuren. 11 Inhoud en symboliek	13 Verbale opmerking en De leerling vindt het moeilijk om te vertellen wat hij geleerd heeft in de therapie. Hij heeft veel dingen gedaan die hij normaal niet deed. 14 Spraaksnelheid en volume Normaal volume en met normale snelheid.

		6 Coping-vaardigheden Raakte niet overrompeld door een mislukking, maar probeerde het nog eens. Wilde andere mogelijkheden proberen.	Er ontstonden figuren in de tekening. Er kwam een beestje tevoorschijn die iets heel zwaars op zijn rug moest tillen en die daarvoor hulp nodig had. Ook was er een mannetje dat vroeg om hem op te pakken omdat hij eenzaam was. De leerling wist niet waarom hij dit tekende. Beweging en vloeien van verf was tijdens schilderen belangrijker dan het ontstane beeld. 12 Organisatie functie(s) K= krabbelen In beweging P= lijn vorm mengeling Vormvariaties Differentiaties van details Voldoende ruimtegebruik Crp-a= dynamische vormen Betrokkenheid bij expressie Abstract en realiteitsgericht A= affectief expressieve vormen C= probleemoplossing Woordopname Stapsgewijze planning	
Sessie 7	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Inkleuren van tekening. Verzon verhalen tijdens het inkleuren en vond het leuk om	3 Reactie op grenzen en limieten Gebruik van genoeg verf. Schilderde over het gehele papier. Werkte zorgvuldig maar niet aarzelend tijdens inkleuren. Hij spreekt en ervaart	7 Ontwikkelingsniveau Perceptuele, affectieve, kinesthetische en symbolische component. 8 Lijn en vorm kwaliteit	13 Verbale opmerking en Vertelde veel. Wist wat hij wilde. Hij wist wat hij wel en niet wilde laten zien in de presentatie. Hij kon goed verwoorden wat

	te doen. Na tekening ging de leerling schilderen. Beide vond hij even leuk. 2 Het nemen van risico Schilderde in 1 keer het hele papier vol. Niet eerder deed hij dit zonder twijfel. Tijdens het tekenen koos hij voor verschillende kleuren zonder twijfel en aarzeling.	plezier tijdens het tekenen. 4 Toewijding en frustratietolerantie Veel toewijding. Geen frustratie bij fouten. Lost fouten op. 5 Niveau van energie Vertelt enthousiast en doet actief mee. 6 Coping-vaardigheden Ononderbroken doorwerken en vertelt over ervaringen en wat hij van het werkstuk vindt. De leerling raakte niet gefrustreerd bij fouten en kon ze oplossen.	Verticale en horizontale lijnen over het gehele papier. Hij kleurde het netjes in. 9 Gebruik van ruimte Gebruik van het hele papier tijdens het schilderen. Niet alle vormen werden ingekleurd dat hoefde niet. 10 Gebruik van kleur Veel verschillende kleuren. Warme en koude kleuren. Tijdens het tekenen en schilderen gebruikte hij veel felle kleuren. 11 Inhoud en symboliek Laat zien dat hij rijke fantasie heeft. Leerling had veel plezier tijdens het verzinnen van een verhaal. Verhaal ging over pesten: een vogel wilde er gevaarlijk uitzien zodat hij niet gepest werd. Hij vertelde dat hij zelf nooit gepest werd. 12 Organisatie functie(s) K= nadruk op beweging Bekladden P= nadruk op perceptie Lijn/vorm mengeling Vormvariaties Voldoende ruimtegebruik Cr-p-a= Kleur verlevendigde vormen Abstract of realiteitsgericht	voor werkvormen we allemaal hebben gedaan in de therapie en welke hij leuk en moeilijk vond. 14 Spraaksnelheid en volume De leerling sprak op normaal volume en met een normale snelheid.
--	--	--	--	---

			Dynamische vormen Betrokkenheid bij expressie Beschrijvend kleurgebruik A= Affectief expressieve vormen Sy= Subjectieve betekenis Zelfonderzoek Cr-c-sy= Intuïtieve probleemoplossing Zelfontdekking	
Sessie 8	1 Medium eigenschappen + sterkte van voorkeur Presentatie sessie, daarom geen materiaalgebruik. 2 Het nemen van risico Durft uitdagingen aan te gaan: vond het spannend om een presentatie te geven, maar doet het wel.	3 Reactie op grenzen en limieten De leerling let op de tijd en geeft aan hoe hij wil dat klasgenoten vragen stellen. 4 Toewijding en frustratietolerantie Vertelt met veel toewijding over wat hij heeft gedaan. Wijst klasgenoten niet terecht wanneer zij door hem heen praten. Hij wacht tot hij verder kan en lijkt het niet vervelend te vinden. 5 Niveau van energie De leerling zit hoog in zijn energie en verteld veel over zijn gemaakte werk. 6 Coping-vaardigheden Kan presentatie goed voorbereiden en presenteert op een goede manier. Vertelt op een rustige toon wat hij heeft gedaan in de	7 Ontwikkelingsniveau Cognitief, perceptueel 8 Lijn en vorm kwaliteit N.v.t. 9 Gebruik van ruimte Hij gebruikte het hele lokaal voor zijn presentatie. 10 Gebruik van kleur N.v.t. 11 Inhoud en symboliek De leerling vertelde over wat hij allemaal had gedaan. Hij vertelde wat hij spannend en moeilijk vond en wat er allemaal te zien is op de werkstukken. 12 Organisatie functie(s) P= nadruk op perceptie Voldoende ruimte gebruik Crp-a= betrokkenheid bij expressie C= nadruk op cognitieve werkingen	13 Verbale opmerkingen De leerling kon goed vertellen over wat hij allemaal in de therapie had gedaan en wat hij allemaal heeft meegemaakt. 14 Spraaksnelheid en volume De leerling sprak op een normale toon en met een normale snelheid

		therapie. Gaat er goed mee om as klasgenoten door hem heen praten. Spreekt regels van te voren af met klasgenoten.	(uitleggen van de werkvormen)	
--	--	--	-------------------------------	--

Bijlage 12 Toelichting interventie

Zorgprogramma: Autisme Spectrum Stoornis (ASS)

Werkveld: Speciaal basisonderwijs

Prototype werkwijze: De werkwijze is orthopedagogisch, Supportief en directief.

Ortho(ped)agogische werkwijze: Beeldende therapie gericht op het ondersteunen van de ontwikkeling bij mensen met een beperking. De doelstellingen die aansluiten bij deze werkwijze zijn: veranderen van gedrag, stimuleren van doelgericht werken en leren samenwerken (Smeijsters, 2008).

Supportieve werkwijze: De supportieve werkwijze biedt ondersteuning in het leren omgaan met problemen. Doelstellingen die aansluiten bij deze werkwijze zijn: verbeteren van emotionele aanpassing, exploreren van nieuwe gedachten en gevoelens en zelfactualisatie (Smeijsters, 2008).

Probleemomschrijving

Probleem: Kinderen met ASS vertonen vaak problemen op het gebied van flexibiliteit. Onder problemen met flexibiliteit wordt verstaan dat kinderen met ASS stereotype gedragingen kunnen vertonen en zich vasthouden aan patroonmatig handelen, ook wanneer dit in de context van de situatie niet gepast of nodig lijkt te zijn (Weegh, 2019). Stereotype gedragingen en het vasthouden aan patroonmatig handelen behoren bij de kern van beperkingen in het gedrag van kinderen met autisme (American Psychiatric Association, 2014). Problemen rondom flexibiliteit zijn bij kinderen met ASS onder andere op school zichtbaar.

Gevolgen: Kinderen met autisme of een andere ontwikkelingsstoornis worden voor unieke uitdagingen gesteld die hen kwetsbaar maken wanneer zij worden geconfronteerd met tegenslag. Hun bekwaamheid om met een situatie om te gaan en zich aan te passen is afhankelijk van hun communicatieve vaardigheden, cognitieve mogelijkheden, probleemoplossend vermogen en flexibiliteit, die vaak allemaal beperkt zijn. Verminderde coping vaardigheden vergroten de kwetsbaarheid, wat kan leiden tot angstigheid en depressiviteit. Dit wordt vaak gezien bij mensen met autisme. Het gebrek aan flexibiliteit kan een impact hebben op het dagelijks leven, en daarmee op de algehele levenskwaliteit van mensen met autisme of een andere ontwikkelingsstoornis (Grodén, 2012). Op de basisschool worden de problemen op het gebied van flexibiliteit bij kinderen met ASS vaak zichtbaar. Een leerling met zeer weinig flexibiliteit kan veel moeite hebben om iets wat hij/zij geleerd heeft te generaliseren naar een nieuwe situatie. Leerlingen met ASS hebben daarnaast doorgaans weinig flexibiliteit bij het schakelen van de ene naar de andere opdracht, activiteit, vak of leerkracht (Accare, 2021). Mensen die minder flexibel zijn hebben de neiging sneller van streek te raken, bezorgt te worden, vermijdingsgedrag te vertonen of agressief te worden wanneer zij geconfronteerd worden met een uitdaging (Grodén, 2012).

Het doel van deze interventie is om veranderingsprocessen in gang te zetten. Spelenderwijs kan het kind oefenen met ander gedrag, waardoor flexibiliteit gestimuleerd en bekrachtigd wordt.

Doelgroep

Deze interventie is gericht op kinderen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS) van tussen de 6 en 12 jaar oud.

Binnen de therapieën wordt er gefaseerd en stapsgewijs gewerkt aan het hoofddoel: het stimuleren van de flexibiliteit van het kind.

Beschrijving van de interventie-aanpak

Deze interventie vindt plaats binnen het speciaal basisonderwijs. Er is gekozen voor individuele therapie, omdat er zo een veilige omgeving wordt gecreëerd om te

experimenteren met nieuw gedrag en er met zorg en aandacht gekeken wordt naar het individuele proces van het kind. De interventie bestaat uit 8 sessies van 45 tot 60 minuten. De sessies kunnen wekelijks of 2 keer per week plaatsvinden. De achtste sessie dient als afsluitende sessie en is gericht op de afsluiting van de therapie.

Elke sessie heeft dezelfde opbouw om zo structuur en duidelijkheid te bieden aan het kind. Het kind weet hoe de sessie qua opbouw zal verlopen en dit biedt ruimte om in de sessies met verschillende materialen te kunnen variëren en te experimenteren.

Elke sessie begint met een kort opstart gesprek. Hier krijgt het kind de ruimte om te vertellen over hoe hij/zij zich voelt. Daarna volgt een korte opwarmoefening. Alle materialen staan binnen handbereik en omdat de interventie wordt ingericht rondom flexibiliteit staat de volgorde van de aangeboden werkvormen niet vast, hier kan het kind keuzes in maken. Tijdens het beeldend werken is de therapeut altijd beschikbaar ter ondersteuning. De therapeut participeert aan en/of ondersteunt de werkvormen om gedeeld plezier te kunnen beleven met het kind. Tijdens de nabespreking zal er worden gereflecteerd op de belevingen van het kind. Er wordt een link gelegd tussen de situatie in de therapie en de situatie buiten de therapieruimte.

Inhoud van de interventie

De interventie richt zich op het stimuleren van de flexibiliteit van een kind met ASS. De interventie richt zich daarbij o.a. op het hebben van plezier in het medium. Werkvormen waarbij er gewerkt wordt met toevalstechnieken nodigen het kind uit om te experimenteren met het materiaal, maar ook met nieuw gedrag. De werkvormen worden vaak als plezierig ervaren en leveren ze vaak mooie/verrassende resultaten op (Schweizer, 2001).

Fase 1 (sessie 1 t/m 3)

In deze fase staat kennismaking centraal. De therapeut en de cliënt moeten elkaar leren kennen. De therapeut probeert een veilige sfeer binnen de sessies te creëren. De eerste kennismaking zal gericht zijn op de cliënt: welke materialen ken je al? Wat vindt je leuk om te doen? Welk materiaal spreekt jou aan? Waar wil je mee werken? De therapeut observeert de cliënt a.d.h.v. de ETC observatielijst die wordt beschreven in hoofdstuk 10 het boek van Hinz over het Expressive Therapies Continuum (2009). De volgende sessies probeert de therapeut de werkvormen zo in te richten dat zij aansluiten bij de bekendere manier van beeldend werken van het kind. Het kind krijgt in de sessies de keuze tussen het uitvoeren van een aantal verschillende werkvormen waarbij gebruik gemaakt wordt van toevalstechnieken. Aan de hand van uitleg en plaatjes kan het kind een keuze maken voor een werkvorm. Er kunnen ook meerdere werkvormen uitgevoerd worden. De werkvormen zijn gestructureerd: er is een duidelijk verloop van de werkvorm. Aan het eind van de sessies wordt er aandacht besteed aan het evalueren en het nabespreken van de werkvormen.

Werkwijze: Supportief en structurerend.

Fase 2 (sessie 4 t/m 6)

In deze fase van de therapie wordt toegewerkt naar het gebruik van onbekendere materialen en informatieverwerking strategieën volgens de principes van het ETC. Met welke materialen zou je wel eens willen werken? Waar heb je nog nooit mee gewerkt? Naar mate de sessies vorderen worden de werkvormen zo aangeboden dat het kind met nieuwe materialen leert werken en met nieuwe manieren van werken kennismaakt. Wat vindt je fijn aan het werken met deze materialen en wat vind je minder fijn? Het kind wordt gestimuleerd om nieuwe ervaringen op te doen en verschillende vaardigheden te ontwikkelen, om meer bewust te worden van ervaringen, voorkeuren en weerstanden, en om woorden aan deze ervaringen te verbinden.

Werkwijze: Orthopedagogisch

Fase 3 (sessie 7 t/m 8)

In deze fase wordt er samen met het kind teruggekeken naar het proces dat het kind heeft doorlopen en wat hij/zij daarin is tegengekomen. Daarbij wordt een deel van het netwerk van het kind betrokken: de klasgenoten en de leerkracht van het kind kunnen een presentatie aanschouwen, mits het kind hiervoor open staat. In deze fase van de therapie werken we toe naar een presentatie voor de klasgenoten en de leerkracht van het kind. Wat voor vorm deze presentatie krijgt is aan het kind: Het kan een presentatie worden van al het gemaakte werk, het kind kan ervoor kiezen om een werkvorm samen met een aantal klasgenoten te gaan uitvoeren of het kind kan een presentatie geven in de vorm van een opgenomen filmpje. Mocht het kind toch liever geen presentatie geven aan klasgenoten, dan kan ervoor gekozen worden om de therapie af te sluiten met een presentatie aan enkel de therapeut.

Werkwijze: Orthopedagogisch

Doelen

Hoofddoel

- Het stimuleren en uitbreiden van flexibiliteit waardoor probleemgedrag/onbegrepen gedrag verminderd (vasthouden aan patroonmatig handelen en/of stereotype gedragingen).

Fase 1: (Kennismaken, opbouwen vertrouwensband):

- Het leren toe eigenen van successen

Fase 2: (Leren variëren in het medium, oefenen met flexibel gedrag):

- Iets nieuws kunnen aangaan en nieuwe ervaringen opdoen
- Het maken van fouten leren accepteren
- Leren loslaten van controle
- Benoemen van voorkeuren en weerstanden en het bewust worden hiervan

Fase 3: (Reflecteren op het proces, presenteren)

- Zichzelf laten zien
- Reflecteren op het proces van de therapie

Eindtermen

- Het kind zal een toegenomen flexibiliteit laten zien, zowel op sociaal-emotioneel gebied als in waarneembaar gedrag.

Vaktherapeutisch aanbod: Er kan met verschillende materialen gewerkt worden. Het is belangrijk dat het gebruik van materialen afgestemd wordt op het kind. Door in de observatiesessies te observeren volgens de principes van het ETC kan het verloop van de sessies en daarbij de verschillende materialen die gebruikt gaan worden in het verloop van de sessies bepaald worden.

Materiaalaanbod: Verschillende soorten verf, inkt, ecoline, verschillende soorten krijt, potloden, verschillende formaten en kleuren papier, scharen, lijm, hout, klei, gips en speksteen.

De werkvormen zijn onderverdeeld volgens de principes van het ETC. De werkvormen kunnen gefaseerd ingezet worden. Wanneer welke werkvormen worden ingezet is afhankelijk van het kind. In de observatiesessie wordt duidelijk wat de bekendere manier van beeldende werken van het kind is volgens de principes van het ETC. Dit zal bepalen wanneer welke werkvormen ingezet worden.

Rol therapeut

De therapeut stimuleert de flexibiliteit van het kind door;

- Het kind uit te nodigen om variaties te maken met materialen, bewegingen, beeld en spraak.
- Het kind te ondersteunen bij het aanleren van nieuwe vaardigheden en technieken.

- Het kind te ondersteunen wanneer hij/zij wil opgeven bij teleurstelling over het gemaakte kunstwerk.

Werkzame elementen

- Het proces van maken en het uitvoeren van de werkvorm is belangrijker dan het uiteindelijke eindproduct. Dit wordt met het kind besproken om dit het kind duidelijk te maken.
- Er wordt gewerkt met toevalstechnieken. Deze technieken kunnen het kind helpen om; stereotype verwachtingen los te laten, fouten maken leren te accepteren, vrijer te experimenteren, variatie aan te leren brengen, zichzelf te laten zien, meer te durven en flexibeler en spontaner te worden (Hinz, 2009; Schweizer, 2001; Schweizer, 2009).
- De gemaakte werken worden aan het einde van de behandeling meegenomen naar huis. Daardoor wordt het kind herinnerd aan de inzichten en de leerwinsten die hij/zij heeft opgedaan in de therapie.
- Het ETC is een belangrijke factor in de interventie. Het kind wordt "mee op reis genomen" en leert te variëren binnen de componenten van het ETC. Dit wordt voor het kind inzichtelijk gemaakt op een begrijpelijke manier (I.p.v. het benoemen/uitleggen van het ETC kan het voor het kind inzichtelijk gemaakt worden dat er veel is geëxperimenteerd en gevarieerd in 'manieren van werken'. De therapeut benoemt de variaties die gemaakt zijn in manieren van werken, materialen en werkvormen.)
- De therapeut participeert en/of ondersteund bij alle werkvormen. Hierdoor wordt er veiligheid en structuur geboden en wordt er gedeeld plezier beleefd.
- Het kind krijgt de ruimte om te experimenteren en mogelijkheden te onderzoeken, te oefenen met (nieuw) gedrag, veel van zichzelf te laten zien en veel over zichzelf te leren.

Voorbeelden van werkvormen

Kinesthetische component

Kinesthetische informatieverwerking wordt gekenmerkt door beweging van het lichaam. Bij werken in het medium op de kinesthetische component staat de fysieke activiteit van het maken op zichzelf centraal. Ervaringen op deze component zijn gericht op acties. Fysieke aspecten zoals energieniveau, spierspanning, ruimte en ritme kunnen daarbij een onderdeel zijn. Wanneer men inspeelt op de kinesthetische component van het ETC binnen een beeldende behandeling kan er gewerkt worden aan de toename of afname van arousal en spanning van de cliënt. De cliënt kan zich bewust worden van lichaam sensaties en daarmee in contact komen (Fikke et. al., 2017).

Materiaal:

Voor het werken binnen de kinesthetische component van het ETC zijn materialen die actie uitlokken of weerstand bieden passend (Fikke et. al., 2017).

Verskillende werkvormen/technieken waarbij de beweging in het maak proces erg belangrijk is kunnen ingezet worden.

Werkvorm 1: Sla Centrifuge techniek

Wat

Verf laten vloeien in een slacentrifuge. Hiervoor moet je hard draaien aan de hendel van de centrifuge en is beweging erg belangrijk. In de beweging kan variatie worden aangebracht.

Doelstelling

- In beweging komen
- Bewust worden van lichaam sensaties
- Experimenteren en variatie aanbrengen

Materiaal/benodigdheden

- Acrylverf, inkt of ecoline. Ze kunnen ook allemaal tegelijk gebruikt worden
- Een slacentrifuge
- Papier
- Schaar om het papier in de juiste vorm te knippen
- Eventueel een schort om kleren schoon te houden

Aanbod

Doe een aantal klodders verf of een aantal druppels inkt/ecoline op het papier in de slacentrifuge. Wanneer er voldoende verf en druppels in de centrifuge zijn kun je gaan draaien aan de hendel. Deze techniek kan een aantal keren herhaald worden. Variatie in beweging en in kleuren kan worden aangebracht.

Therapeutische attitude

Steunend, directief, uitnodigen, variëren en uitdagen.



Werkvorm 2: Action-painting

Wat

Op een groot vel papier op de grond kan verf op verschillende manieren aangebracht worden. Natte verf kan op het grote papier gedrupt worden of met beweging en een grote kwast kan verf op het papier gespat worden. Beweging speelt hier een grote rol.

Doelstelling

- In beweging komen
- Plezier hebben
- Bewust worden van lichaam sensaties
- Spelen

Materiaal/benodigdheden

- Groot vel papier
- Verf (acrylverf)
- Verschillende formaten kwasten
- Water (om de verf eventueel mee te vermengen)
- Sponzen
- Doekjes
- Schorten
- Schoonmaakspullen

Aanbod

Leg een groot vel papier op de grond, bepaal de grootte van het papier. Pak alle benodigdheden die je denkt nodig te hebben. Beginnen maar! Spat met kwasten en verf op het grote papier, wat gebeurt er allemaal? Hoe kun je variatie aanbrengen?

Therapeutische attitude

Steunend, supportief, directief

Sensorische component

De focus bij het werken binnen de sensorische component ligt op bewustwording van innerlijke en zintuiglijke sensaties. Passend zijn materialen die (alle) zintuigen betrekken in het proces (Fikke et. al., 2017).

Er wordt voor het werken met deze component veel gewerkt met handen of voeten om zich zo bewust te worden van lichamelijke en zintuiglijke sensaties. Er wordt getracht zo min mogelijk gebruik te maken van gereedschap. Zo kan je beter in contact komen met je eigen lichaam (Tesselaar, 2018).

Materiaal:

Er wordt gebruik gemaakt van materialen die de zintuigen betrekken in het werken: klei, krijt dat uitgeveegd kan worden, vingerverf, het maken van slijm of deeg, werken met gips e.v.a.



Werkvorm 1: Vingerverven

Wat

Papier met klodders verf erop. Veeg de verf uit met je vingers. Wanneer de cliënt niet met zijn/haar vinger wil werken kan er ook plasticfolie over de verf gedaan worden. Met je vingers kun je de verf onder de plasticfolie uitwrijven. Er kan ook gewerkt worden met plastic handschoenen.

Variaties

- Je kunt ook aluminiumfolie gebruiken voor het maken van een 'blind' werkstuk.
- Papier dubbelvouwen. Dit raakt ook aan de perceptuele en affectieve component
-

Doelstelling

- Bewust worden van lichaam sensaties
- In beweging komen
- Plezier hebben
- In contact komen met jouw zintuigen
- Iets nieuws ervaren
-

Materiaal/benodigdheden

- (Vinger)Verf
- Papier (je kunt variëren met verschillende formaten)
- Water
- Placemats
- Schilders tape om het papier eventueel op te hangen

Aanbod

Kies het formaat papier waarmee je gaat werken. Kies dan voor de kleuren die je gaat gebruiken. Als je het papier ophangt aan de muur kun je de verf meteen op je vingers gebruiken. Wanneer je op het papier op tafel gaat werken kun je ook klodders verf op het papier doen. Veeg met je handen en je vingers de verf uit.

Therapeutische attitude

Stimuleren, steunend en directief

Werkvorm 2: Pastelkrijt uitvegen

Wat

Experimenteer met het pastelkrijt, maak het nat, laat het droog, veeg het uit.

Variatie:

- Dit kan ook met ogen dicht

Doelstelling

- Experimenteren met de mogelijkheden van het materiaal
- Bewustwording van lichamelijke en zintuiglijke sensaties

Materiaal/benodigdheden

- Pastelkrijt
- Schaar of ander scherp voorwerp
- Plantenspuit



- Verschillende kwasten
- Water
- Papier

Aanbod

Maak een keuze voor de kleuren die je wilt gaan gebruiken. Schraap dan met een schaar een stuk van het pastelkrijt af, totdat je een klein hoopje pastelkrijtstof hebt, of gebruik het krijtje in zijn geheel. Deze pastelkrijtstof leg je vervolgens op het papier. Je kunt het nu gaan uitvegen met een kwast of met jouw vingers. Maak het vervolgens nat als je dat wilt. Experimenteer!

Therapeutische attitude

Stimuleren, steunend en directief

Perceptuele component

Bij de perceptuele component neemt de cliënt afstand van het werk op emotioneel gebied. De cliënt bekijkt het werkstuk objectief en dit kan een regulerende werking hebben bij de cliënt (Tesselaar, 2018).

Focus ligt op formele beeldkenmerken zoals: lijnen, vormen en structuur van het materiaal en visueel ruimtelijke aspecten. Door hier de focus op te leggen creëer je een emotionele afstand waardoor emoties onder controle worden gehouden (Fikke et. al., 2017).

Het tekenen naar waarneming legt de focus op de realiteit. Dit kan cliënten ook bewust maken van de manier waarop zij de realiteit waarnemen (Fikke et. al., 2017).

Materialen:

Materiaal met een hoge structuur is geschikt voor werken met deze component, bijvoorbeeld hout metaal en tegels (Hinz, 2009). Deze materialen begrenzen emotionele uiting. Het materiaal dat wordt gebruikt is vooral gericht op het weergeven en vormgeven van vormen en lijnen (Tesselaar, 2018).

Werkvorm 1: Blinde tekening maken met oliekrijt en ecoline

Wat

De cliënt en de therapeut kiezen een thema om in te werken. Thema's kunnen zijn: natuur, superhelden, zelfportret etc. Er kan een voorbeeld op internet worden gezocht om de focus meer te leggen op de perceptuele component. Met een wit krijtje maken zij een tekening op een wit papier. Daarna gaan ze er met ecoline overheen. De onzichtbare tekening wordt zo zichtbaar.

Variatie

- Er kan ook een object nagetekend worden om de nadruk nog meer te leggen op de perceptuele component.

Doelstelling

- Leren waarnemen/observeren
- Controle loslaten
- Oordeelvrij werken

Materiaal/benodigdheden

- Wit olie krijt
- Papier
- Ecoline in verschillende kleuren
- Kwasten
- Water



Aanbod

Kies een thema en begin aan jouw blinde portret. Probeer goed te kijken naar het voorbeeld; wat is belangrijk om te tekenen? Wat zie je allemaal? Wanneer je klaar denkt te zijn met de blinde tekening, pak dan de ecoline en de kwasten erbij en begin jouw tekening in te kleuren. Langzamerhand wordt de tekening zichtbaar. Wat zie je aan de tekening? Wat is er anders geworden en wat lijkt veel op het voorbeeld? Wat vind je mooi aan jouw tekening?

Therapeutische attitude

Steunend, sturend, stimuleren

Werkvorm 2: Mandala's knippen

Wat

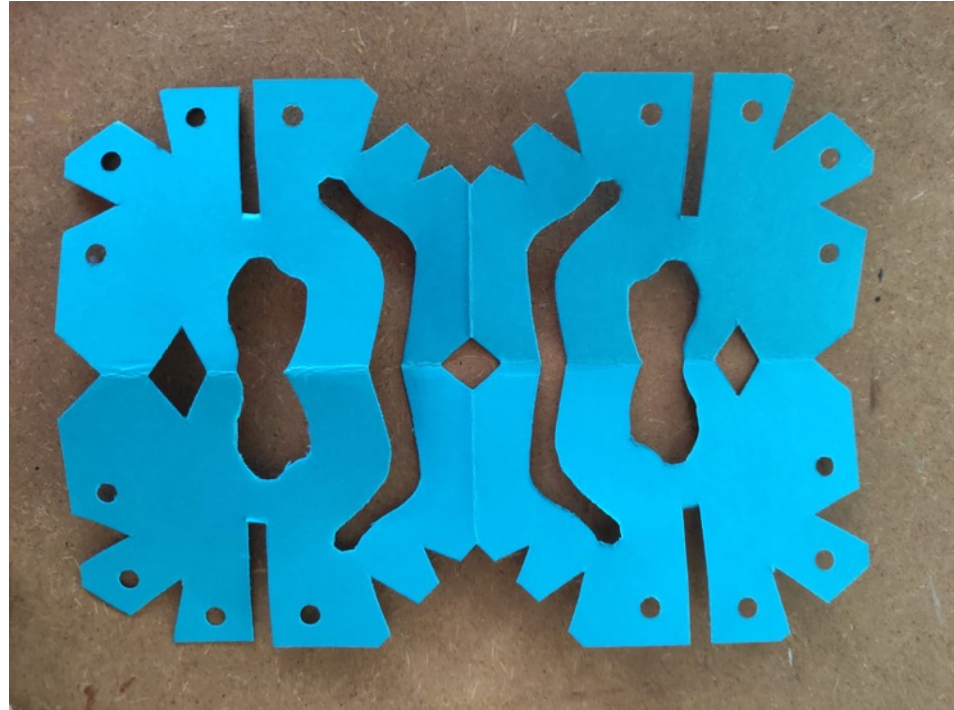
Knippen in dubbelgevouwen papier om er mandala's mee te maken. De vormen van een mandala bieden structuur en zijn daarom toepasbaar op de perceptuele component (Tesselaar, 2018).

Doelstelling

- Structuur aanbrengen
- Succeservaring opdoen

Materiaal/benodigdheden

- (Gekleurd) Papier.
Eventueel origami papier
- Scharen
- Eventueel touw en lijm om een slinger te maken van de geknipte mandala's



Aanbod

Vouw het papier minstens 4 keren dubbel. Begin kleine stukjes uit het vierkant te knippen. Wanneer je denkt klaar te zijn mag je het papier weer openvouwen. Wat is er ontstaan? Wat kun je allemaal zien? Waar lijkt het op?

Therapeutische attitude

Uitdagen, stimuleren, ondersteunen en sturend.

Affectieve component

Focus ligt op expressie en uiten van gevoelens, deze worden verwerkt in werkstukken. De cliënt leert emoties te uiten en herkennen door verschillende materialen uit te proberen. Passend zijn materialen die gevoelens oproepen, zoals de vloeiende materialen (Hinz, 2009).

Als therapeut wil je dat de cliënt in beweging komt. Daarbij wil je dat de cliënt niet te veel gaat nadenken over het resultaat, maar dat er juist spontaniteit en expressie ontstaat. Het doel is dat de beelden die ontstaan voortkomen vanuit een beweging of een gevoel en dat de beelden niet bedacht en gepland zijn (Tesselaar, 2018).

Materiaal

Kenmerkend voor werken binnen deze component zijn vloeiende materialen en het gebruik van felle kleuren (Hinz, 2009). Voorbeelden van materialen zijn: soft-pastel, wateroplosbare oliekrijtjes en waterverf (Tesselaar, 2018).

Werkvorm 1: Nat in nat werken

Wat

De cliënt gaat ervaren hoe verf in elkaar kan overlopen. Dit kan op verschillende manieren. Er kan gewerkt worden op een nat papier. Er wordt gewerkt met waterverf, ecoline of met inkt.

Variatie

- Er kan ook gewerkt worden in een thema, bijvoorbeeld emoties. Maak dan bijvoorbeeld 4 aquarellen met emoties als uitgangspunt.

Doelstelling

- Experimenteren
- Kennismaken met materiaal
- Loslaten van controle
- Spontane expressie

Materiaal/benodigdheden

- Aquarel papier
- Water
- Kwasten en/of pipetten
- Waterverf, ecoline en/of inkt
- Eventueel een plantenspuit



Aanbod

Maak het aquarel papier nat. Begin erop te schilderen met verschillende kleuren. Je kunt ook eerst beginnen met het schilderen van verschillende strepen of je kunt eerst druppelen op het papier.

Therapeutische attitude

Ondersteunen, uitnodigen

Werkvorm 2: ecoline vloeien op papier met rietje

Wat

Een toevalstechniek met Ecoline. Er worden verschillende druppels ecoline op het papier geplaatst. Deze worden uitgeblazen met een rietje.

Variatie:

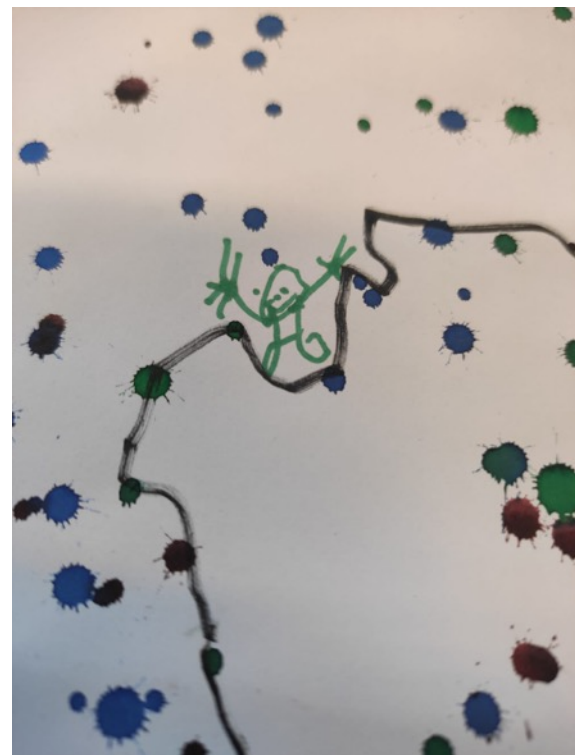
- Je kunt het papier ook eerst natmaken. Hiermee kun je gedurende de werkvorm experimenteren
- Je kunt ook het papier gaan draaien, daardoor heb je waarschijnlijk meer controle over de richting van de druppels

Doelstelling

- Experimenteren
- Omgaan met controleverlies
- Onderzoeken van het materiaal

Materiaal/benodigdheden

- (Aquarel) Papier
- Verschillende kleuren ecoline
- Rietjes
- Schilders tape
- Water



- Kwasten of kleine pipetten
- Eventueel een tafelkleed

Aanbod

Maak een keuze voor verschillende kleuren ecoline. Doe een paar grote druppels op het vel papier. Je kunt variatie aanbrengen in de grootte van de druppels. Begin de druppels weg te blazen met een rietje. Wanneer je dit proces hebt doorlopen kun je ervoor kiezen om door te werken op het papier met stiften of verf.

Therapeutische attitude

Stimuleren, uitnodigend

Cognitieve component

Bij deze component ligt de focus op het verbeelden van een logisch en realistisch verhaal met een duidelijk begin, midden en eind. Informatie wordt hierdoor feitelijk verwerkt. Passend zijn materialen die complexiteit vragen bij het in elkaar zetten van een werkstuk, waarbij een stappenplan, probleemoplossende vaardigheden of verbanden leggen nodig is (Tesselaar, 2018).

Executieve functies behoren tot het cognitieve informatieverwerkingsproces.

Gestructureerde werkvormen passen bij deze component. In beeldende therapie kan werken binnen de cognitieve component controle over het eigen gedrag en emoties verbeteren door bijvoorbeeld te oefenen met zelfinstructie, het leren afstand te nemen of het leren overzien van een situatie (Fikke et. al., 2017).

Complexere werkvormen kunnen ingezet worden waarbij vaak een stapsgewijze instructie nodig is. Weerbarstiger en constructievere materialen zijn passend op deze component. Materialen met een duidelijke structuur zijn passend, omdat zij meer cognitieve ervaringen teweegbrengt (Hinz, 2009).

Werkvorm 1: Collage van scheursels

Wat

Alle plaatjes die de cliënt aanspreken worden uit een tijdschrift gescheurd en op een groot papier opgeplakt.

Variatie

- Er kan ook gebruik gemaakt worden van verschillende restmaterialen (overgebleven karton of stukjes hout die op papier geplakt kunnen worden). Daarbij kan alles wat de cliënt interessant vindt ook opgeplakt worden op een papier.

Doelstelling

- Leren ordenen
- Ontdekken van eigen mogelijkheden

Materiaal/benodigdheden

- Papier van groot formaat
- Tijdschriften
- Lijm
- Eventueel stiften en waskrijt om door te werken op de collage
- Eventueel restmateriaal dat aan de collage kan worden toegevoegd



Aanbod

Maak een collage van allemaal scheursels uit tijdschriften. Scheur uit wat je allemaal mooi of interessant (of juist erg lelijk?) vindt. Je mag geen schaar gebruiken! Daardoor ontstaat er iets toevalligs en nieuws! Probeer te schuiven met de plaatjes. Wat is er allemaal ontstaan?

Therapeutische attitude

Stimuleren, uitnodigen, steunen

**Werkvorm 2: Tie-dyen op een wit T-shirt
Wat**

Met maken van een tie-dye t-shirt. Voor het uitvoeren van deze opdracht worden er verschillende stappen ondernomen die uiteindelijk een succeservaring teweegbrengt.

Doelstelling

- In stappen werken
- Plezier ervaren

Materiaal/benodigdheden

- Een wit t-shirt
- Vloeibare textielverf
- Water
- Pipetten en/of plantenspuit
- Elastiekjes
- Een plastic tafelkleed

Aanbod

Maak het t-shirt nat. Maak een keuze voor hoe je het shirt wilt tie-dyen → het shirt kan op verschillende manieren worden opgerold en met elastieken vastgezet worden. De textielverf wordt vervolgens op het t-shirt aangebracht. Dit kan aangebracht worden met pipetjes of een plantenspuit. Vervolgens kan je het shirt uitrollen. Het shirt moet daarna drogen. Na het drogen moet het shirt 1 keer uitgespoeld worden. Vervolgens kan het gedragen worden. De eerste keer kan je het shirt het beste met de hand wassen.

Therapeutische attitude

Structureren, steunen, stimuleren



Werkvorm 3: Het maken van een Assemblage Wat

Het maken van een assemblage. Je maakt gebruik van verschillende voorwerpen of restmaterialen. Door verschillende composities te maken worden mogelijkheden ontdekt en wordt er geëxperimenteerd.

Doelstelling

- Leren ordenen
- Ontdekken en benoemen van mogelijkheden
- Keuzes maken

Materiaal/benodigdheden

- Verschillende voorwerpen die niet meer gebruikt worden (denk bijvoorbeeld aan speelgoed, blokken, oude boeken, takken en stenen)
- Verschillende restmaterialen (denk bijvoorbeeld aan karton, papierresten en stukken resthout)
- Verschillende soorten lijm
- Een lijmpistool
- Eventueel gereedschap → hiervoor moet de cliënt goed weten welk gereedschap hij/zij wanneer kan gebruiken.



Aanbod

Stap 1: Verzamel diverse bestaande voorwerpen/restmaterialen. Stap 2: Maak verschillende composities. Maak vervolgens een keuze voor de beste compositie. Stap 3: Bevestig de voorwerpen/restmaterialen aan elkaar.

Therapeutische attitude

Structureren, stimuleren, uitnodigen

Symbolische component

De focus ligt binnen de symbolische component op de persoonlijke symboliek en het intuïtief handelen. Werkstukken zijn in symbolen uitgedrukt (Tesselaar, 2018). Symbolisch werken kan geschikt zijn voor het versterken van identiteit, het exploreren van het (onbewuste) gevoelsleven en het integreren van persoonseigenschappen. Het vormgeven en verbaliseren van persoonlijke symbolen kan weerstanden verminderen wanneer persoonlijke thema's onvoldoende inzichtelijk of bewust zijn (Fikke et al., 2017). Symbolen kunnen een gevoel van veiligheid bij de cliënt teweegbrengen. Zo kunnen verwarde gevoelens vorm krijgen en hoeven deze gevoelens niet direct uitgesproken te worden (Tesselaar, 2018).

Passend zijn veel materialen, omdat symbolen veelal onderdrukte kinesthetische, sensorische en affectieve aspecten bevatten. Veel materiaal is geschikt voor het werken binnen deze component (Fikke et. al., 2017).

Materialen en werkvormen met een lage structuur zijn aangeraden voor het werken op deze component. Dit zijn werkvormen met weinig instructies. Zo kunnen cliënten leren dat zij niet afhankelijk zijn van de therapeut, maar zelf richting kunnen geven aan een werkvorm en aan het leven (Tesselaar, 2018).

Werkvorm 1: klei je kracht

Wat

Er wordt een werkstuk gekleid die symbool staat voor de kracht van de cliënt.

Doelstelling

- Een positief aspect van jezelf benoemen
- Het ontdekken van zichzelf
- Ego versterkend

Materiaal/benodigdheden

- Klei
- Water
- Eventueel klei benodigdheden

Aanbod

De cliënt gaat een aspect van zichzelf kleien dat symbool staat voor zijn/haar kracht. Aanpak: Er kan letterlijk een krachtbeeld gemaakt worden door veel kracht te zetten tijdens het kleien. Er kan ook iets gekleid worden dat symbool staat voor die kracht, bijv. een zon. Je kunt met de cliënt hiervoor eerst een oefening doen voor het zoeken van een passend symbool: maak een mind-map van het woord kracht en teken/schrijf alles wat daarbij in je op komt. De therapeut kan hierbij helpen door te beginnen met het benoemen van 1 kracht. Vervolgens kiest de cliënt 1 van de getekende/geschreven symbolen.

Therapeutische attitude

Stimuleren, oordeelvrij, niet-wetend

Bron: Tesselaar, J. (2018). *Werkvormen in een raamwerk*. Amersfoort: Hogeschool Utrecht



Werkvorm 2: Niets voorstellend schilderij

Wat

De cliënt gaat proberen zonder het uitvoeren van een toevalstechniek een niets voorstellend schilderij te maken. De cliënt zal meer werken vanuit intuïtie dan vanuit cognitie.

Doelstelling

- Niet stilstaan bij het eindresultaat
- Plezier beleven
- Een beeld laten ontstaan

Materiaal/benodigdheden

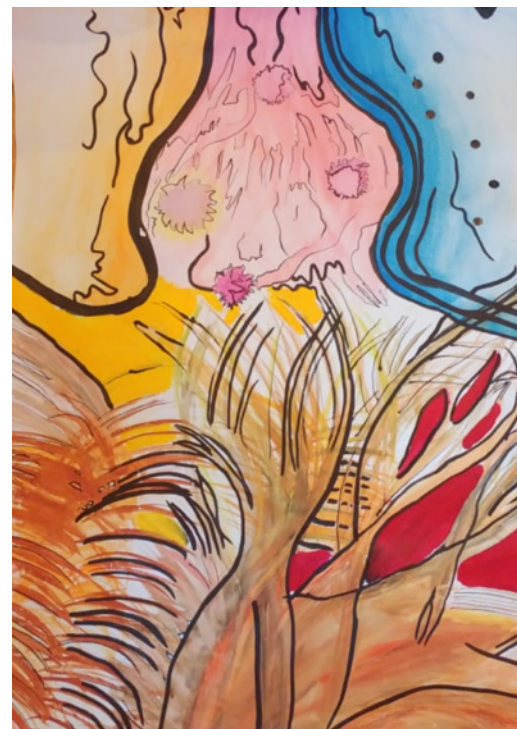
- Papier of schilderdoek
- Verf (verschillende soorten verf zijn mogelijk)
- Eventueel inkt
- Water
- Verschillende kwasten

Aanbod

De cliënt beschildert eerst het gehele oppervlak van het papier of schilderdoek. De cliënt gaat vervolgens kijken naar het papier/doek en gaat de schildering met een andere kwast aanvullen. Gedurende de werkvorm verteld de cliënt wat er in hem/haar opkomt en schildert daarop door.

Therapeutische attitude

Steunend, stimuleren



Bron: Tesselaar, J. (2018). *Werkvormen in een raamwerk*. Amersfoort: Hogeschool Utrecht

Werkvorm 3: Getekende geleide fantasie

Wat

Het tekenen van krabbels op papier. De therapeut en de cliënt tekenen samen. De cliënt vertelt wat hij/zij ziet in de krabbels en tekent daarop verder. Zo kan er een verhaal ontstaan.

Doelstelling

- Plezier hebben
- Inzicht krijgen in jouw beleefwereld
- Betekenis geven aan intuïtieve tekeningen

Materiaal/benodigdheden

- Papier
- Stiften
- Pennen
- Eventueel verf om de tekening in te kleuren. Dit kan ook met stiften.

Aanbod

De therapeut zet als eerste een krabbel op het papier. De cliënt mag de krabbel afmaken door er een kleine tekening van te maken. Die tekening kan het onderwerp worden van het verhaal. Zo gaat de werkvorm verder. Gedurende de werkvorm kan er een verhaal ontstaan. De cliënt is er vrij in om alles wat in hem/haar opkomt te tekenen. Wanneer de tekening klaar is kan het verhaal worden opgeschreven. Er kan gekozen worden voor het maken van een klein boekje van het verhaal.

Therapeutische attitude

De therapeut neemt een stimulerende en onwetende houding aan.



Literatuurlijst

Accare. (2021). Autisme in de klas [Presentatieslides]. Geraadpleegd op 25 mei, 2021, via <https://www.accare.nl/child-study-center/kennisdomein/e-learning-autisme-in-de-klas>

American Psychiatric Association. (2014). *DSM V: Een beknopt overzicht van de criteria*. Amsterdam: BOOM.

Fikke, D., Hooren, van S. & Pénczes, I. (2017). Het Expressive Therapies Continuum. Een theoretisch raamwerk voor de beeldende therapie. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 13(2), 2-11.

Groden, J. (2012). *Positieve psychologie bij autisme*. Huizen; Uitgeverij Pica.

Hinz, L.D. (2009). *Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy*. New York: Routledge.

Schweizer, C. (2009). *Handboek beeldende therapie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Schweizer, C. (2001). *In beeld*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Smeijsters, H. (2008) *Handboek creatieve therapie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Tesselaar, J. (2018). *Werkvormen in een raamwerk*. Amersfoort: Hogeschool Utrecht.
- Weegh, op de I. (2019). *Overeenkomsten in beeld*. Leeuwarden: NHL Stenden Hogeschool.

Bijlage 13 Beoordelingsformulier AO

Beoordelingsformulier Afstudeeronderzoek N=1 (Versie 2019-2021)

Onderzoeksrapport en presentatie

Naam Student-onderzoeker	Marlou Smit
Opleiding vaktherapie + medium	Vaktherapie Beeldend verkort
Relatienummer	4692942
Naam en functie beoordelaar	
Datum	
Eindbeoordeling	Cijfer: Feedback:

Het afstudeeronderzoeksrapport wordt in beoordeling genomen als aan de volgende eisen is voldaan:

- ☐ Het onderzoeksontwerp van feedback is voorzien door een onafhankelijke onderzoeksdocent;
- ☐ Er sprake is van "informed consent" van de deelnemers aan het onderzoek, welke zich uit in een ondertekend formulier "informed consent", welke toegevoegd is aan de bijlagen van het onderzoeksrapport;
- ☐ Het ingevulde praktijkadvies formulier is toegevoegd aan de bijlagen van het onderzoeksrapport;
- ☐ Het afstudeeronderzoeksrapport een omvang heeft van maximaal 10.000 woorden inclusief tabellen en figuren (maar exclusief voorblad, voorwoord, samenvatting, inhoudsopgave en bijlagen) en voldoet aan de eisen en richtlijnen zoals opgenomen in de schrijfwijzer van de opleiding;
- ☐ Het afstudeeronderzoeksrapport is voorzien van een titelblad met een titel, ondertitel, naam, relatienummer, datum en plaats, hoeveelheid woorden (met en zonder bijlagen), instituut en opleiding, opdrachtgever en afstudeeronderzoeksbegeleider;
- ☐ Het onderzoeksontwerp is geschreven in correct, zowel qua spelling als grammatica, Nederlands of Engels (Cambridge). Indien er gekozen wordt voor Nederlandstalig, dient er tevens een Engelstalige samenvatting aanwezig te zijn.
- ☐ Er is sprake van een correcte en complete inhoudsopgave en er is een literatuurlijst opgenomen die voldoet aan de APA-richtlijnen (document APA style NHL Stenden bibliotheek). Het afstudeeronderzoeksverslag is voorzien van correcte paginanummering (titelblad, voorwoord, inhoudsopgave en bijlage). De bijlagen worden voorzien van een inhoudsopgave en paginanummering. Het verslag is compleet en geschreven in correct Nederlands of Engels (Cambridge).

Onderzoeksrapport

1. Inleiding			
Criterium/rubriek	Excellent 85-100%	Voldoende 55- 84%	Onvoldoende 0-54%
De inleiding is een samenhangend geheel van: • Een beschrijving van de instelling en/of de opdrachtgever (context); • Een duidelijke omschrijving en analyse van welk praktijkprobleem aan de orde is (inclusief aanleiding en relevantie); • Een omschrijving van de cliënt; • De gehele inleiding is onderbouwd vanuit een theoretisch kader. De begrippen zijn gedefinieerd. Het theoretisch kader bestaat uit ten minste 7 recente relevante vakliteratuur en onderzoekpublicaties en/of andere bronnen; • Een duidelijk afgebakende probleemstelling, belang en doel van het onderzoek worden op micro-, meso- en macroniveau benoemd; • Aan het eind samengevat is in de centrale vraagstelling voor het onderzoek en 3 à 4 deelvragen; • De onderzoeksvraag is nauwkeurig geformuleerd en inhoudelijk zo begrensd dat het werkbaar is in de context van het afstudeeronderzoek.	Alle onderdelen van de inleiding zijn zeer zorgvuldig, consistent en in onderlinge samenhang beschreven.	De inleiding is compleet en bevat de hiernaast beschreven onderdelen. De opdrachtgever, het praktijkprobleem en de geraadpleegde literatuur en andere bronnen worden beschreven, maar de relatie met de vraagstelling is hier en daar minder sterk.	De inleiding is incompleet en is onvoldoende samenhangend uitgewerkt. Er ontbreken een of meer van de hiernaast beschreven onderdelen en de relatie met de vraagstelling ontbreekt of is zeer zwak.
Toelichting op beoordeling:			Score

2. Methode			
criterium/rubriek	Excellent 85-100%	Voldoende 55-84%	Onvoldoende 0-54%
Aansluitend op de inleiding wordt de opzet van het onderzoek compact maar compleet beschreven, inclusief: • Typering algehele methode van onderzoek (N=1); • Per deelvraag is beschreven: - Onderzoekstype; - Operationalisatie: de te meten begrippen zijn vertaald naar meetbare kenmerken van de onderzoekseenheden en worden uitgelegd en onderbouwd; - Populatie en steekproef (wie of wat behoorde er tot de onderzoeksgroep); - Dataverzameling (waar vond het onderzoek plaats, wanneer en op welke wijze werd het onderzoek afgenomen); - Data-analyse (analysetechnieken die gebruikt zijn); - Verantwoording keuzes; • De ethische keuzes zijn benoemd, zijnde: verwerking data; bewaringstermijn data; bewaren data; hoe de privacy van de respondent is gewaarborgd; manier van gegevens anonimiseren.	De methode van het onderzoek is compleet en alle onderdelen zijn zeer zorgvuldig, consistent en in onderlinge samenhang beschreven. De ethische keuzes zijn benoemd.	De methode van onderzoek is compleet en bevat de hiernaast beschreven onderdelen. De beschreven onderdelen zijn op een paar punten niet geheel duidelijk en samenhangend. De ethische keuzes zijn benoemd.	De opzet van het onderzoek is incompleet, er ontbreken onderdelen en is niet of onvoldoende samenhangend uitgewerkt. De ethische keuzes zijn niet benoemd
Toelichting op beoordeling:			Score

3. Resultaten

Criterium/rubriek	Excellent 85-100%	Voldoende 55-84%	Onvoldoende 0-54%	
De deelvragen van het onderzoek zijn beantwoord, waarbij: - De antwoorden per deelvraag worden weergegeven; - De antwoorden duidelijk voortvloeien uit de analyse van de onderzoeksgegevens; - De resultaten geen conclusies of discussiepunten bevatten.	De resultaten zijn zeer zorgvuldig en consistent beschreven.	De resultaten zijn voldoende zorgvuldig en consistent beschreven.	De resultaten zijn onvoldoende duidelijk beschreven en/of vloeien niet voort uit de onderzoeksgegevens. Resultaten en conclusies overlappen.	
Toelichting op beoordeling:				Score

4. Conclusie, discussie en aanbevelingen				
Criterium/rubriek	Excellent 85-100%	Voldoende 55-84%	Onvoldoende 0-54%	
De probleemstelling uit de inleiding wordt beantwoord, waarbij: - Er wordt gestart met een samenvatting van de aanleiding/relevantie van je onderzoek; - De centrale vraag wordt beantwoord; - Conclusies duidelijk voortvloeien uit de onderzoeksresultaten; - Er wordt terugverwezen naar de literatuur (interpretatie); - De reikwijdte van de conclusies kritisch besproken en geëvalueerd worden in de vorm van discussiepunten; - Er aanbevelingen worden gedaan die voortvloeien uit de conclusie en de discussiepunten.	De conclusies zijn zeer zorgvuldig, consistent en in onderlinge samenhang beschreven en bestrijken alle hiernaast genoemde aspecten.	De conclusies zijn duidelijk beschreven en alle hiernaast genoemde aspecten komen in voldoende samenhang aan bod.	De conclusies zijn onduidelijk beschreven en/of niet volledig en niet alle hiernaast genoemde aspecten komen aan bod.	
Toelichting op beoordeling:				Score

A. Medium			
Criterium/rubriek	Excellent 85-100%	Voldoende 55-84%	Onvoldoende 0-54%
Binnen de diverse onderdelen van het onderzoeksrapport is het medium gepositioneerd: - Als onderdeel van de inleiding is het medium en het werkingsmechanisme beschreven; - Een van de deelvragen is gewijd aan het evalueren van het medium; - Als onderdeel van de methode is de aangeboden interventie beschreven.	Het medium is zeer zorgvuldig gepositioneerd en consistent beschreven. Alle hiernaast benoemde aspecten zijn aanwezig.	Het medium is duidelijk gepositioneerd en consistent beschreven. Alle hiernaast benoemde aspecten zijn aanwezig.	Het medium is niet duidelijk gepositioneerd en niet consistent beschreven. Niet alle hiernaast benoemde aspecten zijn aanwezig.
Toelichting op beoordeling:			Score

B. Algemene indruk van het afstudeeronderzoeksrapport			
Criterium/rubriek	Excellent 85-100%	Voldoende 55-84%	Onvoldoende 0-54%
Het onderzoeksrapport ziet er verzorgd uit, is prettig leesbaar en netjes vormgegeven. Er is een duidelijke tekstuele samenhang binnen én tussen de hoofdstukken en alinea's. Er wordt gebruik gemaakt van goede overgangen om de lezer door het verslag heen te leiden. De samenvatting is volledig en adequaat. Het onderzoeksrapport voldoet aan de <u>APA-regels</u>, in het bijzonder: De bronvermeldingen en	Het afstudeeronderzoeksrapport is goed wat betreft taalbeheersing, bevat geen spel- of grammaticafouten, is prettig leesbaar en netjes wat betreft uiterlijke vormgeving. De APA-richtlijnen zijn gehanteerd. Alle bronvermeldingen en literatuurverwijzingen zijn correct en compleet. Illustraties, tabellen en grafieken zijn op correcte wijze	Het afstudeeronderzoeksrapport voldoet aan de basisnormen wat betreft taalbeheersing, is leesbaar en netjes vormgegeven. De APA-richtlijnen zijn grotendeels gehanteerd, en bevatten (niet meer dan) een paar onvolkomenheden. Bronvermeldingen en literatuurverwijzingen zijn grotendeels correct. Illustraties, tabellen en	Het afstudeeronderzoeksrapport oogt onverzorgd, is chaotisch van opzet, getuigt van onvoldoende taalbeheersing en vertoont op meer dan een van de hiernaast genoemde aspecten onvolkomenheden.

literatuurverwijzingen zijn aanwezig in de tekst waar nodig en correct weergegeven; • De bronvermeldingen en literatuurverwijzingen in de tekst zijn correct; • Er is sprake van een opgave van geraadpleegde databases en zoektermen; • Verwijzingen in de tekst naar illustraties tabellen en grafieken zijn aanwezig en correct; • Illustraties, tabellen en grafieken zijn functioneel, correct opgesteld, genummerd en voorzien van titel en toelichting; • De literatuurlijst is compleet en correct weergegeven; • De steekwoorden (keywords) zijn compleet en correct weergegeven na de samenvatting; • De bijlagen zijn voorzien van paginanummering;	weergegeven. Er is sprake van een opgave van geraadpleegde databases en zoektermen.	grafieken zijn grotendeels op correcte wijze weergegeven.	
Toelichting op de beoordeling:			Score

<i>Cijfer onderzoeksrapport:</i> tel de afzonderlijke scores van 1 t/m 4 en A en B bij elkaar op en deel door 6	Eindscore
--	------------------

Presentatie onderzoeksrapport

C. Presentatie				
Criterium/rubriek	Excellent 85-100%	Voldoende 55-84%	Onvoldoende 0-54%	0-
- De student kan de essentie van het onderzoek (de onderzoeksvraag/-vragen, de methoden van onderzoek en de resultaten) helder presenteren aan een publiek bestaande uit vakgenoten en andere professionals; - De student kan reflecteren op de relevantie van het onderzoek en de eventuele beperking van de onderzoeksmethoden; - De student toont aan dat het onderzoeksrapport zijn of haar geestelijk eigendom is door kritische vragen op passende wijze te beantwoorden; - De student kan reflecteren op de bijdrage die het onderzoek levert aan de ontwikkeling van het kennisdomein in de praktijkinstelling; - De student kan reflecteren op de bijdrage die het onderzoek levert aan de ontwikkeling van het eigen beroep.	De essentie van het onderzoek is zeer helder, zorgvuldig, consistent en in onderlinge samenhang gepresenteerd en bestrijkt alle hiernaast genoemde aspecten.	De essentie van het onderzoek is duidelijk gepresenteerd en alle hiernaast genoemde aspecten komen in voldoende samenhang aan bod.	De essentie van het onderzoek is onduidelijke en/of niet alle hiernaast genoemde aspecten komen aan bod.	
Toelichting op beoordeling presentatie:				Score

Berekening totaalscore afstudeeronderzoek N=1: <i>eindcijfer</i> <i>onderzoeksrapport x4 + cijfer presentatie /5= eindcijfer</i>	Eindcijfer
---	-------------------

Het eindoordeel van de onderdelen van het afstudeeronderzoek wordt bepaald na beoordeling en overeenstemming door beide examinatoren.
De eindpresentatie/verdediging mag pas plaatsvinden als het onderzoeksrapport als voldoende is beoordeeld.

Onvoldoende: een of meer criteria zijn onvoldoende, d.w.z. lager dan 5,5

Voldoende: de gemiddelde score is in de range van 5,4 t/m 8,4 en niet één criterium is onvoldoende

Excellent: de gemiddelde score is 8,5 of hoger en niet één criterium is onvoldoende

Bijlage 14 Toestemmingsformulier HBO-kennisbank



Toestemmingsformulier

Toestemming voor publicatie in de HBO-Kennisbank

- De student is zich ervan bewust dat de HBO-Kennisbank een full-text database is waarin scripties digitaal worden aangeboden. Hierdoor zijn de scripties wereldwijd publiek toegankelijk via het internet.
- De student is ervan op de hoogte dat hij/zij houder blijft van het intellectuele eigendom en ten alle tijden de toestemming tot publicatie kan intrekken.
- De student is ervan op de hoogte dat het afstudeeronderzoeksrapport uitsluitend in de database opgenomen wordt indien deze beoordeeld wordt met een 7 of hoger en indien student en stage instelling voor akkoord hebben getekend.
- De student is ervan op de hoogte dat hij/zij verantwoordelijk is voor het onnavolgbaar en onherkenbaar maken van privacygevoelige inhoud van het afstudeeronderzoeksrapport voor derden

Maak een keuze uit:

Toestemming

- ☒ Hierbij verleen ik toestemming voor publicatie van de digitale versie van de scriptie in de HBO-Kennisbank voor een periode van 5 jaar.

Toestemming met embargo

- ☐ Hierbij verleen ik toestemming voor publicatie van de digitale versie van de scriptie in de HBO-Kennisbank na een embargoperiode van ... maanden.

Geen toestemming

- ☐ Hierbij geef ik geen toestemming voor publicatie van de digitale versie van de scriptie in de HBO-Kennisbank.

Naam student: Marlou Smit

Studentnummer: 4692942

Titel scriptie: Toevalstechnieken onderzocht

Opleiding: Vaktherapie Beeldend verkort

Datum: 09-03-2022

Handtekening student:

Marlou Smit

Handtekening stage-instelling:

Bijlage 15 Adviesbeoordeling onderzoeksbegeleider praktijk

Advies onderzoeksbegeleider praktijk

(student voegt dit toe aan het definitieve afstudeeronderzoek)

Naam student-onderzoeker: Marlou Smit

Opleiding: Vaktherapie Beeldend verkort

Relatienummer: 4692942

Naam en functie onderzoeksbegeleider praktijk: Rosalyn Bos, Intern begeleider

Datum: 9-03-2022

Wat vindt u sterke onderdelen van het afstudeeronderzoek (concept)?

1. Er zijn veel bronnen geraadpleegd waardoor ruime kennis over ASD-problematiek.
2. Er is een duidelijk plan & doel waaraan gewerkt wordt, met een goede opbouw.
3. Het onderzoek & verslag is zeer uitgebreid. School herkent zich in het

Argumentatie: beeld dat over de leerling wordt geschetst

Wat is uw advies aan de student ter verbetering van het afstudeeronderzoek en waarom?

1. Tussentijdse feedback vragen zodat de begeleider "mee wordt genomen" in het proces v/h maken v/h onderzoek.
- 2.
- 3.

Argumentatie:

Wat is uw oordeel over de wijze waarop de student het onderzoeksproces gestalte heeft gegeven (goed/ voldoende/onvoldoende):

Argumentatie:

Wat is uw oordeel over de bruikbaarheid van het onderzoek (goed/ voldoende/onvoldoende):

Argumentatie:

Handtekening:

