



KUNST & AUTISME

Een onderzoek naar de ervaren problematiek bij leerlingen met een stoornis in het autismespectrum bij de kunstvakken op het Christelijk College Nassau-Veluwe te Harderwijk.

C.M. Renkema

Auteur:

C.M. Renkema

Studentnummer: 327458

Harderwijk, 4 juni 2018

Opdrachtgever:

J. te Brake

Christelijke College Nassau- Veluwe

Opleidingsgegevens:

Saxion Hogeschool te Deventer

Toegepaste Psychologie

Begeleiders:

1^e begeleider: R. Marsman

2^e begeleider: F. Visscher

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Kunst & Autisme’, een onderzoek naar de problematiek bij leerlingen met een stoornis in het autismespectrum bij de kunstvakken op het Christelijk College Nassau-Veluwe te Harderwijk.

Met dit onderzoek rond ik mijn studie Toegepaste Psychologie te Deventer af.

Graag wil ik mijn begeleider mevrouw Marsman bedanken voor haar feedback op mijn scriptie. Daarnaast wil ik de opdrachtgever Janna te Brake bedanken voor de mogelijkheid om te kunnen afstuderen op het Christelijk College Nassau-Veluwe. Verder dank ik de leerlingen en de vakdocenten van de kunstvakken van het Christelijk College Nassau-Veluwe voor hun medewerking aan het onderzoek.

Met veel enthousiasme en plezier heb ik aan dit onderzoek mogen werken.

Chantal Renkema

Harderwijk, 4 juni 2018

Samenvatting

In 2012 is de wet Passend Onderwijs aangenomen. Scholen worden geacht leerlingen een plek te geven die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Ondanks aangeboden ondersteuning en begeleiding kunnen leerlingen problemen ervaren op een middelbare school, zo ook bij het Christelijk College Nassau-Veluwe (CCNV). Leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren volgens de vakdocenten van het CCNV problematiek bij de kunstvakken. Graag zou de school onderzocht willen hebben waar de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum concreet tegenaan lopen. In overleg met de opdrachtgever is besloten om een vragenlijst af te nemen bij alle leerlingen met deze stoornis bij de vakken handvaardigheid, tekenen, culturele kunstzinnige vorming (CKV) en kunst beeldende vorming (KBV). De vragenlijsten zijn ontwikkeld met behulp van wetenschappelijke en relevante theorie en meet vier constructen: problematiek bij structuur, problematiek bij taalgebruik, problematiek bij omgevingsfactoren en het algemene gevoel van competentie. Daarnaast wordt er door middel van een interview informatie verzameld bij de vakdocenten om te onderzoeken wat volgens hen de problematiek is bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum en wat hun ervaringen zijn met deze leerlingen. Uit het onderzoek is gebleken dat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum gemiddeld genomen weinig problematiek ervaren bij de kunstvakken. De vakdocenten geven aan dat zij veel problematiek ervaren bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Doordat de verschillen in het kwantitatief en kwalitatief onderzoek groot is wordt vervolgonderzoek geadviseerd naar de problematiek van de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum om deze verschillen te kunnen verklaren.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1- Inleiding van het onderzoek	8
1.1 Aanleiding	8
1.2 Onderzoeksvraag	9
1.3 Doelstelling van het onderzoek	10
Hoofdstuk 2- Theoretisch kader	11
2.1 Autismespectrumstoornis	11
2.2 Drie verklaringstheorieën	11
2.3 Self-Determination Theory	12
2.4 Problematiek	13
2.4.1 Problematiek in structuur	13
2.4.2 Problematiek in taalgebruik.....	14
2.4.3 Problematiek in omgevingsfactoren	14
2.4.4 Algemene gevoel van competentie.....	15
2.5 Het Conceptueel model en de hypothesen	16
2.5.1 Het Conceptueel model	16
2.5.2 De Hypothesen	17
2.6 De aanzet tot de opzet van het onderzoek	17
Hoofdstuk 3- Onderzoeksdesign	18
3.1 Onderzoeksmethode	18
3.1.1 Kwantitatief onderzoek	18
3.1.2 Kwalitatief onderzoek	18
3.2 Onderzoeksdoelgroep	18
3.2.1 Kwantitatief onderzoek	18
3.2.2 Kwalitatief onderzoek	19
3.3 Onderzoeksinstrument	19
3.3.1 Kwantitatief onderzoek	19

3.3.2 Kwalitatief onderzoek	21
3.4 Procedure	21
3.4.1 Kwantitatief onderzoek	21
3.4.2 Kwalitatief onderzoek	21
3.5 Analyses.....	22
3.5.1 Kwalitatief onderzoek	22
3.5.2 Kwalitatief onderzoek	22
Hoofdstuk 4 - Onderzoeksresultaten	23
4.1 Uitvoering.....	23
4.2 Respons.....	23
4.4 Problematiek bij handvaardigheid en tekenen.....	24
4.4.1 Gemiddelde scores per construct.....	24
4.5 Problematiek bij CKV	25
4.5.1 Gemiddelde scores per construct.....	25
4.6 Problematiek bij KBV.....	26
4.6.1 Gemiddelde scores per construct.....	26
4.7 Verschillen tussen de kunstvakken	26
4.8 Interview met de vakdocenten.....	27
4.8.1 Demografische gegevens vakdocenten.....	27
4.8.2 Thema's en categorieën.....	28
4.8.3 Interviews	29
Hoofdstuk 5- Conclusie, Discussie en Aanbevelingen.....	30
5.1 Conclusie	30
5.2 Discussie	33
5.2.1 Betrouwbaarheid	33
5.2.2 Validiteit.....	33
5.2.3 Bruikbaarheid	34
5.3 Aanbeveling.....	34
5.3.1 Vervolgonderzoek	34

5.3.2 Persoonlijke begeleiding	35
5.3.3 Beoordeling	36
5.3.4 Opdrachtenboekje CKV	36
5.3.5 Kennisoverdracht.....	36
Literatuurlijst.....	37
Bijlage 1 Vragenlijsten.....	40
Bijlage 2 Percentages per items.....	46
Bijlage 3 Interviewvragen vakdocenten	50
Bijlage 4 Interviews.....	51
Bijlage 5 Data-analyse kwalitatief onderzoek.....	68
Bijlage 6 Codes en categorieën	84
Bijlage 7 Plan van aanpak en evaluatieopzet	85
Bijlage 8 Eigen werkverklaring.....	87

Hoofdstuk 1- Inleiding van het onderzoek

In dit hoofdstuk zal ten eerste de aanleiding van het onderzoek weergegeven worden, vervolgens de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen met aansluitend de doelstelling van het onderzoek.

1.1 Aanleiding

Op 9 oktober 2012 is de Wet passend onderwijs aangenomen. Dit houdt in dat het onderwijs leerlingen een plek moet geven die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Dit wordt de Zorgplicht genoemd, die vanaf 2014 is ingesteld (de Boer & Van der Worp, 2016). Scholen bieden daarom leerlingen die dit nodig hebben extra begeleiding aan. De overheid wil met het passend onderwijs bereiken dat leerlingen naar een reguliere school kunnen gaan als dit mogelijk is en dat zij ondersteuning op maat kunnen krijgen. De kwaliteiten van de leerling zijn bepalend en niet de beperkingen. Reguliere en speciale scholen werken daarvoor samen in regionale samenwerkingsverbanden. Deze samenwerkingsverbanden krijgen van de overheid geld om extra ondersteuning te kunnen betalen (Passend onderwijs, 2012). In de samenwerkingsverbanden hebben de schoolbesturen afspraken gemaakt over de minimale basisondersteuning die zij kunnen bieden. Deze ondersteuning wordt betaald uit eigen budget. Sommige scholen kunnen specifieke ondersteuning bieden aan leerlingen. Deze ondersteuning legt de school vast in een ‘school ondersteuningsprofiel’. De school kan voor deze specifieke ondersteuning geld krijgen uit het samenwerkingsverband (Rijksoverheid, z.j.).

Het Christelijk College Nassau-Veluwe, heeft het ‘Pluspunt’ opgericht wegens de Zorgplicht. Dit is een aparte ruimte in de school waar altijd begeleiders aanwezig zijn met expertise op het gebied van onder andere leer- en gedragsstoornissen. Leerlingen, docenten en mentoren kunnen hier terecht met hun zorgvragen. Leerlingen worden in dit lokaal begeleid door de begeleiders. In het Pluspunt wordt ook de mogelijkheid geboden om te pauzeren en om gebruik te maken van een kluisje. Leerlingen kunnen in het Pluspunt tot rust komen doordat het een prikkelarme omgeving biedt.

Ondanks alle geboden ondersteuning en begeleiding vanuit het ondersteuningsteam blijven sommige leerlingen problematiek ondervinden. Vooral de kunstvakken vormen vaak een probleem voor leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Een stoornis in het autismespectrum is een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Binnen dit spectrum zijn er een aantal uitingsvormen van de stoornis waarin iedere uitingsvorm zijn eigen specifieke problematiek meebrengt, maar in de grondslag dezelfde prikkelverwerkingsstoornis ligt (Zeevalking, 2000). Kinderen met een stoornis in het autismespectrum verwerken informatie anders dan een gemiddeld kind en raken sneller overprikkeld. Zij hebben vooral veel behoefte aan duidelijkheid en overzicht (Luteijn, Nieuwenstein & Van Berckelaer-Onnes, 2016).

Volgens de vakdocenten hebben de leerlingen met een stoornis in het autistischespectrum grote moeite met de vertaling van de ruime begrippen in de PTA's (Programma van Toetsing en Afsluiting) van CKV (Culturele Kunstzinnige Vorming) en KBV (Kunst Beeldende Vorming). Verder hebben zij behoefte aan inkadering van de opdrachten en aan zeer concreet taalgebruik. Doordat de vakdocenten veel waarde hechten aan het 'out of the box' denken, zijn zij bang dat een strikte inkadering de creativiteit in het denken en in de uitvoering zal inperken of tenietdoen. Kunstvakken vragen om een prikkelrijke omgeving, terwijl leerlingen met een stoornis in het autistischespectrum juist gebaat zijn bij een prikkelarme omgeving.

Het CCNV wil daarom graag onderzocht hebben in hoeverre de leerlingen met een stoornis in het autistischespectrum problematiek ervaren bij de kunstvakken zodat zij hen mogelijk beter kunnen begeleiden en daardoor kunnen bieden zij nodig hebben.

1.2 Onderzoeksvraag

Op basis van voorgaande informatie is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

In hoeverre ervaren de leerlingen van het Christelijk College Nassau- Veluwe te Harderwijk, met een stoornis in het autistischespectrum, problematiek bij de kunstvakken CKV (Culturele Kunstzinnige Vorming), KBV (Kunst Beeldende Vorming), handvaardigheid en tekenen?

De vakken handvaardigheid en tekenen worden in het eerste, tweede en derde schooljaar gevolgd. Bij deze vakken zijn de leerlingen onder andere aan het beeldhouwen, boetseren en metaal bewerken. Dit heet ook wel beeldende vorming. CKV wordt gevolgd in het vierde schooljaar. Hierbij bezoeken leerlingen vooral culturele activiteiten, waarvan ze verslagen maken en voeren ze een aantal praktische opdrachten uit. Een voorbeeld van zo'n opdracht is dat ze van twee schilderijen één schilderij moeten maken. De beeldende vorming is bij dit vak minder aanwezig. KBV is een keuzevak en daarmee ook een examenvak. Het wordt aangeboden in het vierde en vijfde schooljaar voor de havisten, of het vierde, vijfde en zesde jaar voor de vwo'ers. KBV is net als handvaardigheid en tekenen, een beeldend vak (Christelijk College Nassau-Veluwe, 2016).

Onderstaande deelvragen zijn geformuleerd naar aanleiding van de onderzoeksvraag:

- In hoeverre ervaren de leerlingen met een stoornis in het autistischespectrum problematiek bij de kunstvakken handvaardigheid en tekenen?
- In hoeverre ervaren de leerlingen met een stoornis in het autistischespectrum problematiek bij het kunstvak CKV?
- In hoeverre ervaren de leerlingen met een stoornis in het autistischespectrum problematiek bij het kunstvak KBV?

- Is er een verschil in de problematiek tussen handvaardigheid en tekenen, CKV en KBV?
- Welke problematiek ervaren de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum bij de kunstvakken volgens de vakdocenten?
- Welke gevolgen heeft de problematiek van leerlingen met een stoornis in het autismespectrum op de vakdocenten en andere leerlingen in de les?

Een stoornis in het autismespectrum is een pervasieve ontwikkelingsstoornis. De stoornis uit zich voornamelijk in de sociale communicatie en de sociale interactie. Daarnaast ontbreekt bij mensen met een stoornis in het autismespectrum vaak flexibiliteit in het denken en handelen, hebben zij over het algemeen zeer beperkte interesses en verwerken zij informatie en prikkels anders dan mensen zonder deze stoornis (Van Berckelaer-Onnes, 2012). In het theoretisch kader, hoofdstuk 2, wordt nagegaan welke problematiek nog meer aan de orde is bij deze pervasieve ontwikkelingsstoornis en welke problematiek relevant is voor het onderzoek.

In de deelvragen worden de vakdocenten bedoeld als de docenten die lesgeven in de vakken handvaardigheid, tekenen, CKV en KBV.

1.3 Doelstelling van het onderzoek

Het Christelijk College Nassau-Veluwe is opgericht in 1918 en sinds 8 september 1919 volgen leerlingen middelbaar onderwijs, met tegenwoordig de keuze havo, atheneum of gymnasium. Het CCNV heeft een speciaal opgeleid ondersteuningsteam, dat kinderen begeleidt en ondersteunt bij het leren of bij de persoonlijke ontwikkeling. Het Pluspunt is een speciaal ingericht lokaal voor leerlingen die extra ondersteuningsbehoefte hebben. Hierbij gaat het vaak om leerlingen die een stoornis hebben in het autismespectrum (Christelijk College Nassau-Veluwe, 2017).

Het doel van het onderzoek is om te achterhalen welke problematiek er bij de kunstvakken speelt bij leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Aan de hand van de onderzoeksresultaten kan de schoolleiding bepalen wat met de uitkomsten gedaan zal worden. Zij kan besluiten om het Programma van Toetsing en Afsluiting aan te passen. Zo kunnen instructies of opdrachten worden aangepast of vervangen, wanneer deze te onduidelijk zijn voor leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Tevens kan het onderzoek gedeeld worden met andere scholen in de omgeving, om kennis en ervaringen uit te wisselen. Mogelijk komt uit het onderzoek naar voren dat extra begeleiding bij deze groep leerlingen gewenst is. Op het moment dat het onderzoek uitgevoerd wordt, is er een begeleider actief die deze leerlingen begeleidt. Mogelijk zal dan naar aanleiding van de uitkomsten de begeleiding worden voortgezet. Eventueel zouden deze leerlingen ook een aparte plek kunnen krijgen waar weinig prikkels aanwezig zijn, zodat ze niet overprikkeld worden.

Hoofdstuk 2- Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt op basis van relevante en wetenschappelijke literatuur aandacht besteed aan het theoretisch kader.

2.1 Autismespectrumstoornis

Met de introductie van de DSM-5 zijn de pervasieve ontwikkelingsstoornissen uit de DSM- IV- TR onder één noemer gebracht: autismespectrumstoornis. Hiermee komen de aparte classificaties zoals het syndroom van Asperger en PDD- NOS te vervallen, al zullen ze nog wel in de praktijk gebruikt worden (American Psychiatric Association, 2013). Twee belangrijke kenmerken moeten aanwezig zijn om een persoon te diagnosticeren met een stoornis in het autismespectrum.

Het eerste kenmerk heeft betrekking op beperkingen in sociale interacties en sociale communicatie, zoals moeite hebben een gesprek aan te gaan, het onvoldoende begrijpen van non-verbale communicatie, fantasiespel aangaan met anderen en moeite hebben met het aanpassen aan verschillende sociale contexten (American Psychiatric Association, 2013). Een persoon met een stoornis in het autismespectrum heeft vaak ook moeite met gezichtsexpressie. In een onderzoek werden kinderen met een verstandelijke handicap vergeleken met kinderen met autismespectrumstoornis op het gebied van het identificeren van emoties van foto's met bepaalde gezichts- en lichaamsuitdrukkingen. De kinderen met een verstandelijke handicap keken meestal naar de hele foto, terwijl de kinderen met een stoornis in het autismespectrum zich vooral rond de mond concentreerden om gevoelens te beschrijven (Girli & Dogmaz, 2018).

Het tweede kenmerk heeft betrekking op beperkte en herhaalde patronen van gedrag, activiteiten en interesses, zoals herhalende motorische bewegingen, op een rigide wijze vasthouden aan routines, niet goed kunnen omgaan met veranderingen en over- of onder gevoeligheid voor zintuigelijke prikkels, (American Psychiatric Association, 2013). Daarnaast zijn kinderen met een stoornis in het autismespectrum vaak in hoge mate gemotiveerd om zich te richten op speciale interesses, dit duurt voort in de rest van hun leven (Grove, Roth & Hoekstra, 2015).

2.2 Drie verklaringstheorieën

Drie toonaangevende verklaringstheorieën doen pogingen om enerzijds het gedrag van mensen met een autismespectrumstoornis te verklaren en anderzijds aanwijzingen te vinden voor disfuncties in het brein.

Allereerst de Centrale Coherentie Theorie. Deze theorie gaat ervan uit dat mensen met autismespectrumstoornis de wereld in losse fragmenten waarnemen en niet goed in staat zijn om deze informatie tot een zinvol geheel samen te voegen (Happé & Frith, 2006). De focus ligt voornamelijk op de details. Zij hebben daardoor de neiging om in die details te blijven hangen met als gevolg dat ze het grotere geheel niet meer zien (Happé, 1999). Het overzicht houden en de hoofd- en bijzaken van

elkaar onderscheiden, zijn daardoor belangrijke aandachtspunten (Spek, Scholte, & Van Berckelaer-Onnes, 2009).

De tweede theorie is de Theory of Mind (sociale cognitie). Onderzoek heeft uitgewezen dat de Theory of Mind onvoldoende is ontwikkeld bij mensen met een stoornis in het autismespectrum (Baron-Cohen, 1995). Dit betekent dat zij moeite hebben om gedachten, geloof, gevoelens en meningen ook aan anderen toe te schrijven in plaats van alleen aan zichzelf (Baron-Cohen, 2000). Mensen met een stoornis in het autismespectrum hebben dus vaak veel moeite om zich in een ander te verplaatsen, waardoor er problemen ontstaan op het gebied van sociale cognitie. Samenwerken kan daardoor lastig zijn voor hen (Spek, Scholte, Van Berckelaer-Onnes, 2009).

De derde theorie, de Executieve Functie, benadrukt de problematiek op het gebied van executieve functies, zoals planning, organisatie, flexibiliteit en het oplossen van problemen (Ozonoff, 1995). Het merendeel van de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum heeft een beperkt zelfinzicht, dit is een belangrijke executieve functie die problematiek kan veroorzaken (Geurts, Deprey & Ozonoff, 2010). Het beperkte zelfinzicht heeft mogelijk gevolgen voor de resultaten van dit onderzoek. In hoofdstuk 2.3.1 wordt verder ingegaan op de executieve functies.

Taken van verbaal vloeiend spreken zijn veelgebruikte instrumenten om het functioneren te beoordelen van de executieve functies (Henry & Crawford, 2004). Uit onderzoek is gebleken dat tekortkomingen bij de executieve functies verminderen naarmate kinderen ouder worden en grotendeels verdwijnen tijdens de volwassenheid (Spek, Schatorje, Scholte & Van Berckelaer-Onnes, 2008).

2.3 Self-Determination Theory

Volgens de Self-Determination Theory wordt verondersteld dat mensen van nature pro-actief zijn. Dit komt alleen tot uiting als zij in een omgeving uitgedaagd worden en zich bezighouden met interessante en boeiende activiteiten. Drie basisbehoeften zijn belangrijk voor een optimale functionering en groei van een persoon (Deci & Ryan, 2000).

De drie basisbehoeften zijn: competentie, verbondenheid en autonomie. De intrinsieke motivatie hangt onder andere af van de bevrediging in deze behoeften. Als iemand intrinsiek gemotiveerd is komt hij uit zichzelf in beweging, de motivatie zit in de persoon zelf. Bij extrinsieke motivatie wordt iemand in beweging gezet door prikkels van buitenaf (Deci & Ryan, 2000). Competentiebeleving draagt bij aan de intrinsieke motivatie. Als mensen weten dat ze iets niet kunnen, zal de motivatie laag zijn om een opdracht uit te voeren. Hoe lager de competentiebeleving hoe groter de kans is op probleemgedrag. Vooral internaliserend probleemgedrag kan hier een gevolg van zijn (Ashford et al., 2008). Competentiebeleving hangt dus samen met onder andere motivatie, doorzettingsvermogen, prestaties en probleemgedrag.

2.4 Problematiek

Naar aanleiding van bovenstaande informatie over de autismespectrumstoornis en de verklaringstheorieën wordt de focus gelegd op de kenmerken die een rol kunnen spelen in de schoolse setting en op de kunstvakken; de structuur, planning, organisatie, communicatie en prikkels in de lesomgeving. Het sociale aspect zal niet aan de orde komen in dit onderzoek, omdat het Christelijk College Nassau-Veluwe aangegeven heeft dat dit niet problematisch is bij de kunstvakken. De leerlingen zijn over het algemeen zelfstandig aan de slag met hun opdracht of werkstuk en samenwerken is nauwelijks aan de orde. Sociale interactie is dus niet zozeer aanwezig en daardoor niet van belang voor het onderzoek.

De beleving van de structuur, planning en organisatie worden samengevoegd in het construct: *problematiek bij structuur*. In dit onderzoek wordt voornamelijk gefocust op twee executieve functies, namelijk plannen en organiseren. Dit zijn twee functies die belangrijk zijn om structuur en overzicht te krijgen (Smidts & Huizinga, 2011). De docent heeft hier een belangrijke rol in.

De beleving van heldere en eenduidige communicatie, zowel schriftelijk als mondeling, wordt samengevoegd in het construct: *problematiek in taalgebruik*. Het komt regelmatig voor dat leerlingen miscommunicatie ervaren op school, vandaar dat de communicatie is opgenomen in één van de constructen (Luteijn, Nieuwenstein & Van Berckelaer-Onnes, 2016). Hierbij wordt gefocust op de helderheid en de duidelijkheid in het taalgebruik.

De beleving van prikkels in de omgeving wordt samengevoegd in het construct: *problematiek in de omgevingsfactoren*. Te veel prikkels in een lesomgeving kunnen namelijk grote gevolgen hebben voor leerlingen met een stoornis in het autismespectrum (Delfos, 2003).

De beleving van het algemene gevoel van competentie is het laatste construct dat gemeten zal worden. Hierbij wordt een laag gevoel van competentie gezien als problematiek. Als leerlingen een laag gevoel van competentie hebben zal dit gevolgen hebben voor hun gedrag, zowel internaliserend als externaliserend. Het is aanzienlijk dat dit gevolgen heeft voor hun prestaties op school (Ashford et al., 2008). Dit geldt dus voor zowel leerlingen met als zonder een stoornis in het autismespectrum.

In onderstaande paragrafen worden de constructen verder toegelicht met relevante en wetenschappelijke theorie.

2.4.1 Problematiek in structuur

Veel leerlingen met een stoornis in het autismespectrum hebben grote moeite met het uitvoeren van opdrachten, zoals ook in hoofdstuk 2.2 is aangegeven bij de executieve functies. Juist deze executieve functies, oftewel denkprocessen zijn belangrijk bij het uitvoeren van het taakgedrag (Smidts & Huizinga, 2011). Tijdens de middelbare school wordt er een groot beroep gedaan op de executieve functies zoals planning, organisatie, aandacht vasthouden, zelfinzicht, taakinitiatie, emotieregulatie,

werkgeheugen, inhibitie (het vermogen om gedrag te remmen) en cognitieve flexibiliteit (in staat om van denkwijze of aanpak te wisselen). Bij jongeren van deze leeftijd, dus ook bij jongeren zonder deze pervasieve ontwikkelingsstoornis, zijn de hersenen nog in ontwikkeling. Er wordt dus iets van hen verwacht wat ze eigenlijk nog niet kunnen waarmaken (Crone, 2008).

Omdat leerlingen met een stoornis in het autismespectrum vooral veel behoefte hebben aan structuur, hebben juist zij behoefte aan planning en organisatie. Doordat de leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum deze planning en organisatie zelf moeilijk kunnen aanbrengen ervaren zij mogelijk meer gevolgen van de tekorten in deze executieve functies, in vergelijking met de leerlingen zonder een stoornis in het autismespectrum (Smidts & Huizinga, 2011).

2.4.2 Problematiek in taalgebruik

Communicatie is gebaseerd op betekenisverlening. De verbale en non- verbale communicatie loopt anders bij mensen met een autismespectrumstoornis met als gevolg dat docent en leerling elkaar mogelijk niet kunnen ‘verstaan’. Mensen met een autismespectrumstoornis hebben vaak grote moeite om gesprekken met anderen aan te gaan en te onderhouden. Deze communicatiebarrières blijven bestaan gedurende de hele levensduur, wat een negatieve invloed heeft op de kwaliteit van hun dagelijkse interacties en interpersoonlijke relaties (Aldred et al., 2004).

Kinderen met een autismespectrumstoornis hebben vaak ook moeite met communicatie op meta-representatieniveau (dit betekent dat er een andere betekenis schuilgaat achter de geboden informatie) omdat zij taalgebruik letterlijk nemen. Uitdrukkingen en gezegden zijn daarom lastig voor hen. Als ze van een bloempot een tas moeten maken zullen ze in verwarring raken en weerstand bieden omdat ze zich vasthouden aan de primaire betekenis van het voorwerp (Verpoorten, 1996).

Samengestelde lange zinnen, figuurlijk taalgebruik, illustraties die niet nodig zijn en abstracte taal kunnen voor verwarring zorgen (Grossman, Peskin & San Juan, 2013). Hierdoor is het mogelijk dat kinderen met een autismespectrumstoornis opdrachten en instructies niet goed begrijpen en dit heeft invloed op de resultaten van hun opdrachten (Clijsen & Leenders, 2006). Daarnaast hebben de meeste kinderen moeite met verbeeldend en symbolisch spel, omdat dit abstract is (Luteijn, Nieuwenstein & Van Berckelaer-Onnes, 2016).

2.4.3 Problematiek in omgevingsfactoren

Bij mensen met een stoornis in het autismespectrum wordt informatie op een andere manier verwerkt dan bij mensen zonder een autismespectrum stoornis. Het probleem met de informatieverwerking heeft grote gevolgen voor het dagelijks functioneren en het opnemen en verwerken van leerstof. Prikkel (informatieverwerking) komen vaak bij hen binnen als een onherkenbare samenhang (Zeevalking, 2000).

Zoals eerder vermeld is een belangrijk kenmerk dat mensen met een stoornis in het autismespectrum hyper responsief kunnen zijn. Dit houdt in dat zij gevoelig zijn voor zintuigelijke prikkels (American

Psychiatric Association, 2013). Dit heeft invloed op de prikkelverwerking en zorgt er dan ook voor dat zij overprikkeld kunnen worden. Doordat mensen met een autismespectrum stoornis een tragere informatieverwerking hebben, hebben zij langer de tijd nodig om vragen/opmerking en situaties te verwerken (Delfos, 2003). Als daarbij ook nog veel prikkels en veranderingen aanwezig zijn in hun omgeving, kan als gevolg een onveilig gevoel ontstaan bij iemand met een stoornis in het autismespectrum en kan het een blokkade veroorzaken in de hersenen (Delfos, 2003).

2.4.4 Algemene gevoel van competentie

In hoofdstuk 2.3 is beschreven waarom een positief gevoel van competentie positieve gevolgen kan hebben op de prestaties van leerlingen op school. Van leerlingen wordt bij de kunstvakken verwacht dat zij kunnen verbeelden en fantaseren en dat ze creatief kunnen zijn. In hoofdstuk 2.1 is aangegeven dat fantasiespel lastig is voor kinderen met een stoornis in het autismespectrum. Ook het begrijpen van een kunstwerk kan lastig zijn voor hen. Allereerst is het belangrijk dat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum de intentie van de kunstenaar kennen, anders kunnen ze de abstracte of dubbelzinnige kunstwerken niet decoderen. Ze produceren gemakkelijk tekeningen, maar er is weinig bekend over hoe zij de symbolische band begrijpen tussen een tekening, refererend aan de persoon die de afbeelding maakt (Allen, 2009).

Van de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum wordt dus mogelijk iets verwacht wat zij niet kunnen. Dit kan gevolgen hebben voor hun algemeen gevoel van competentie bij de kunstvakken en daarmee ook voor hun prestaties. Aangezien hun zelfinzicht redelijk beperkt is (Geurts, Deprey & Ozonoff, 2010), is het de vraag of hun gevoel van competentie overeenkomt met het beeld dat de vakdocenten hebben van de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Hieronder zal worden beschreven waar de leerlingen met de stoornis in het autismespectrum tegenaan kunnen lopen bij de kunstvakken en waar ze juist hun voordeel uit kunnen halen.

Waarnemen

Een gemiddeld mens kent verschillende cognitieve schema's, elk schema van elk persoon kan anders zijn. Door deze schema's zijn we onder andere in staat om beelden op te roepen aan de hand van woorden (Vermeulen & Diegriek, 2003).

Bij mensen met een autismespectrumstoornis komen waarnemingen ongecontroleerd binnen, het kost hen daardoor moeite om de informatie te ordenen en om te bepalen of iets belangrijk is of niet. Als nieuwe informatie niet klopt met het cognitieve schema, dan kan het zijn dat ze de nieuwe informatie niet toevoegen aan het schema. Bij mensen zonder deze stoornis komen de waarnemingen automatisch binnen en worden ze in een cognitief schema gezet, waarbij nieuwe informatie dus in het cognitieve schema kan worden geplaatst of waarbij het schema wordt gecorrigeerd (Vermeulen et al., 2003).

Verbeelden en fantaseren

Bij mensen met een stoornis in het autismespectrum gaat verbeelden moeilijker, omdat zij zich

moeilijker iets in kunnen beelden wat er niet is dan iemand zonder een stoornis in het autismespectrum. Zij zien vaak alleen wat er op het netvlies verschijnt en verder niets (Craig et al., 2001). Dit betekent niet dat zij helemaal niet kunnen fantaseren, alleen is het wel moeilijker om nieuwe dingen te verzinnen.

Maken van een beeldend werk

Mensen met een stoornis in het autismespectrum zijn vaak wel goed in het afbeelden van iets wat ze letterlijk zien, zoals figuratieve, en realistische werken (Baron-Cohen, 2001; Vermeulen et al., 2003). Het kan hen echter wel beperken in het bedenken van nieuwe ideeën, omdat ze kunnen vastlopen in hun vaste cognitieve schema's.

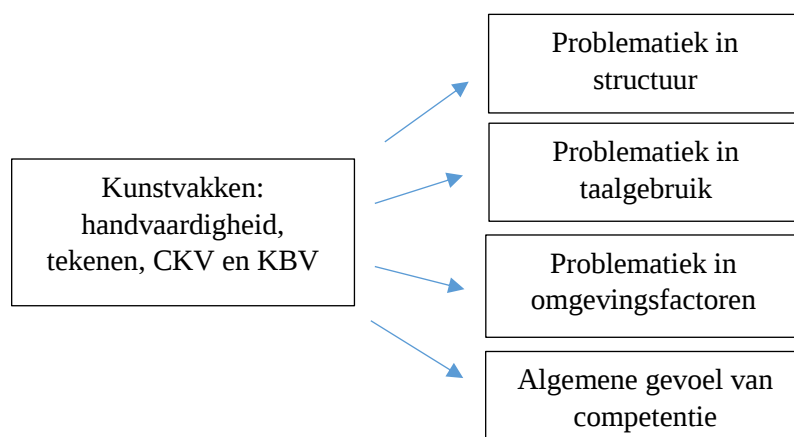
Als ze niet teveel worden blootgesteld aan prikkels kunnen ze zonder moeite met concentreren uren bezig zijn met een kunstwerk en daarnaast kunnen ze onbevooroordeeld aan het werk gaan, omdat zij geen emoties of gevoelens van buitenaf oppikken (Kuijpers, 2009).

2.5 Het Conceptueel model en de hypothesen

Het conceptueel model en de hypothesen zijn opgesteld naar aanleiding van het theoretisch kader.

2.5.1 Het Conceptueel model

In figuur 1 wordt het conceptueel model weergegeven. Hierin staan de vier constructen die in het onderzoek gemeten zullen worden met daarbij de kunstvakken: handvaardigheid, tekenen, CKV en KBV.



Figuur 1 Conceptueel model

2.5.2 De Hypothesen

Hypothese 1: De leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren meer problematiek in de structuur bij handvaardigheid, tekenen en KBV dan bij CKV.

Hypothese 2: De leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren meer problematiek in het taalgebruik bij handvaardigheid, tekenen en KBV dan bij CKV.

Hypothese 3: De leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren meer problematiek in de omgevingsfactoren bij handvaardigheid, tekenen en KBV dan bij CKV.

Hypothese 4: De leerlingen met een stoornis in het autismespectrum voelen zich meer competent met betrekking tot het vak KBV dan bij handvaardigheid, tekenen en CKV.

2.6 De aanzet tot de opzet van het onderzoek

Om de deelvragen en de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, wordt er bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum een vragenlijst afgenomen. Bij de vakdocenten van kunst wordt er een semigestructureerd interview afgenomen. Door middel van de vragenlijst en het interview wordt de ervaren problematiek van leerlingen met een stoornis in het autismespectrum in kaart gebracht.

Hoofdstuk 3- Onderzoeksdesign

In dit hoofdstuk worden de methode van het onderzoek, de onderzoeksdoelgroep en de onderzoeksinstrumenten beschreven. Vervolgens komen de procedure en de analyses aan bod.

3.1 Onderzoeksmethode

3.1.1 Kwantitatief onderzoek

De gegevens van de ervaren problematiek bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum, zullen worden verzameld door middel van kwantitatief onderzoek. Hierbij zal er een gestructureerde dataverzamelmethode worden gebruikt door middel van een surveyonderzoek. Een enquête is een bruikbare methode om de problematiek te kunnen beschrijven (Verhoeven, 2014). Het kost de leerlingen minder tijd dan een interview, het is anoniemer en ze hebben meer tijd om over de antwoorden na te denken. De respondenten zullen daarom sneller bereid zijn om mee te doen aan het onderzoek. Daarnaast krijgen alle leerlingen dezelfde vragen en dat maakt het beeld van de eventuele problematiek betrouwbaarder.

3.1.2 Kwalitatief onderzoek

Door middel van kwalitatief onderzoek worden de gegevens verzameld bij de vakdocenten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een semigestructureerd interview met als doel om de vakdocenten te bevragen of zij van mening zijn dat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum problematiek ervaren bij de kunstvakken. Door gebruik te maken van een semigestructureerd interview heeft de respondent ruimte voor eigen inbreng en is er voor de onderzoeker meer ruimte om door te vragen en daardoor tot de kern van de eventuele problematiek te komen (Verhoeven, 2014).

Door gebruik te maken van beide onderzoeksmethodes en door zowel de leerlingen als docenten mee te nemen in het onderzoek, wordt er hoogstwaarschijnlijk een duidelijk beeld geschetst van de ervaren problematiek bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum.

3.2 Onderzoeksdoelgroep

3.2.1 Kwantitatief onderzoek

De onderzoeksdoelgroep bestaat uit leerlingen met een autismespectrumstoornis. Alle leerlingen van het CCNV met een stoornis in het autismespectrum worden meegenomen in het onderzoek. Het gaat alleen om de gediagnosticeerde leerlingen. De leerlingen zijn verdeeld over alle jaarlagen en alle aangeboden leerniveaus. In totaal zullen 52 leerlingen worden uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Van deze 52 leerlingen volgen zes leerlingen twee kunstvakken. Zij zullen twee enquêtes invullen.

In tabel 1 staat de onderzoekspopulatie weergegeven.

Tabel 1

Onderzoekspopulatie

Respondenten	N
Handvaardigheid & Tekenen	24
CKV	28
KBV	6

*N= respondenten

Veel van deze leerlingen worden begeleid vanuit het Pluspunt. Deze leerlingen zijn snel en makkelijk benaderbaar omdat het een bekende plek is voor veel van hen. De leerlingen zullen in groepjes of individueel worden opgeroepen uit de les met de mededeling dat ze naar Pluspunt moeten komen, zodat ter plekke de enquête afgenomen kan worden. Geschat wordt dat vrijwel iedereen bereid zal zijn om mee te doen.

3.2.2 Kwalitatief onderzoek

De zes vakdocenten van handvaardigheid, tekenen, CKV en KBV worden meegenomen in het onderzoek. De vakdocenten zullen via de e-mail benaderd worden om een datum in te plannen voor het interview. De verwachting is dat zij allemaal zullen meewerken aan het onderzoek.

3.3 Onderzoeksinstrument

3.3.1 Kwantitatief onderzoek

Om de problematiek onder de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum te onderzoeken, zal gebruik worden gemaakt van een vragenlijst. Deze vragenlijst is gebaseerd op de literatuur uit het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Er zal van tevoren geen pilot van de vragenlijst worden uitgevoerd in verband met de hoeveelheid leerlingen met een stoornis in het autismespectrum op het CCNV. De respons zal dan te laag worden voor het onderzoek. Drie vragenlijsten zijn ontwikkeld, gericht op de verschillende kunstvakken. Eén vragenlijst is gericht op handvaardigheid en tekenen, de tweede is gericht op CKV en de derde is gericht op KBV. De vragenlijsten zijn opgenomen in bijlage 1. Handvaardigheid en tekenen zijn samen meegenomen, omdat deze twee vakken redelijk overeenkomen met elkaar. In de vragenlijst zal gebruik worden gemaakt van een vijfpunts Likertschaal, waarbij 1 helemaal mee oneens is en 5 helemaal mee eens.

Vier constructen worden gemeten in de vragenlijst. Problematiek in structuur, in taalgebruik, in omgevingsfactoren en het algemene gevoel van competentie. Bij de vragenlijsten over KBV en handvaardigheid en tekenen heeft de Structuur 7 items, Taalgebruik 5 items, Omgevingsfactoren 6 items en Competentie 6 items. Bij de vragenlijst over CKV heeft het construct Structuur 8 items, Taalgebruik 5 items, Omgevingsfactoren 6 items en Competentie 5 items.

Problematiek in de structuur

Bij dit construct wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen problematiek ervaren bij de aangeboden structuur, planning en organisatie. Twee voorbeelden van een item bij dit construct: 'Ik weet wanneer een opdracht af moet zijn en ingeleverd moet worden' en 'het opdrachtenboekje van CKV is overzichtelijk'. Dit zijn twee belangrijke stellingen die de aangeboden structuur meten door te vragen naar de beleving van het overzicht en duidelijkheid in planning (Ozonoff, 1995).

Ervaren problematiek in het taalgebruik

Bij dit construct wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen het taalgebruik in de les en bij opdrachten duidelijk en helder vinden. Hierbij wordt gemeten of de instructies eenduidig zijn en of het doel van de opdracht helder. Een voorbeelditem: 'Het taalgebruik van de docent is duidelijk'. Deze stelling geeft een duidelijk voorbeeld van hoe de beleving van helder en duidelijk taalgebruik gemeten wordt. Deze duidelijkheid hebben ze nodig om tot actie over te gaan (Delfos, 2003).

Ervaren problematiek m.b.t. de omgevingsfactoren

Bij dit construct wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen te veel prikkels in de les ervaren. Hierbij worden de omgevingsfactoren gemeten, met de focus op de prikkels in de omgeving. Ook wordt de veiligheid gemeten in dit construct. 'In de klas kan ik mij goed concentreren' en 'in de klas is het druk' zijn voorbeelden van twee stellingen die in de vragenlijsten de omgevingsfactoren meten. Druk en afleiding kunnen voor prikkels zorgen. De leerlingen kunnen daardoor problemen ervaren in hun omgeving, zoals een onveilig gevoel (Delfos, 2003). Het is daarom belangrijk om deze stellingen mee te nemen in het construct.

Algemene gevoel van competentie

Bij dit construct wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen een algemeen gevoel van competentie bij de kunstvakken ervaren. Leerlingen zullen bij dit construct aangeven in hoeverre zij zich competent genoeg vinden om onder andere te kunnen voldoen aan de verwachtingen. Zoals: 'Het lukt mij om te doen wat de docent van mij verwacht' en 'ik vind het moeilijk om mij iets in te beelden en dat op papier te zetten'. Deze stellingen zijn van belang om een beeld te krijgen van het algemene gevoel van competentie. Als de leerlingen zich niet competent vinden zou dit kunnen zorgen voor probleemgedrag (Ashford et al., 2008).

Bij de demografische gegevens wordt naar het geslacht, leeftijd en schoolniveau/ klas gevraagd. Bij de vragenlijst over KBV worden de leerlingen verwacht aan te geven of ze met volle overtuiging het kunstvak hebben gekozen. De vakdocent van KBV had haar vragen daarbij, omdat veel leerlingen dit vak zien als een 'makkelijk' vak, terwijl dit niet het geval is.

3.3.2 Kwalitatief onderzoek

Het semigestructureerd interview wordt afgenomen bij de zes vakdocenten van kunst. De vragen die opgesteld zijn voor het interview zijn weergegeven in bijlage 2. Het doel van het interview is om erachter te komen of zij zelf vermoeden dat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum problemen ondervinden en wat hun ervaringen in de les zijn met deze leerlingen.

In het interview zal allereerst gevraagd worden of de docenten vinden dat de leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum problematiek ervaren. Als de docent op deze vraag ‘ja’ antwoordt, zal hierop worden doorgevraagd met open vragen. In het interview zal ook worden gevraagd naar de vergelijking tussen de leerlingen met en zonder een stoornis in het autismespectrum. Hiermee worden eventuele verschillen tussen de leerlingen zichtbaar. Een voorbeeld: ‘Is er een verschil tussen de leerling met en zonder een stoornis in het autismespectrum wat betreft de werkhouding?’. Als de docent op deze vraag ‘ja’ antwoordt zal worden doorgevraagd met open vragen zoals: ‘welk verschil?’ en ‘hoe uit zich dat?’.

Als laatste zal gevraagd worden naar hoe de docenten structuur en organisatie aanbieden in de les, wat hun mening is over de helderheid en duidelijkheid in taalgebruik en instructies en wordt hun mening gevraagd over de hoeveelheid prikkels in de les. De onderwerpen worden in een vaste volgorde besproken in het interview.

Bij de demografische gegevens wordt gevraagd naar welk kunstvak de docent lesgeeft en aan welke klassen.

3.4 Procedure

3.4.1 Kwantitatief onderzoek

De leerlingen met een stoornis in het autismespectrum zijn niet op de hoogte gesteld van het onderzoek. Zij zullen worden opgeroepen uit de les of worden aangesproken in het Pluspunt met de vraag of zij mee willen doen aan het onderzoek. De leerlingen zijn niet verplicht om deel te nemen aan het onderzoek. De vragenlijsten worden tussen 11 april en 16 april afgenomen in het Pluspunt. De vragenlijst zal maximaal 10 minuten in beslag nemen. Tijdens het invullen van de vragenlijst zal de onderzoeker aanwezig zijn in het Pluspunt voor eventuele vragen of opmerkingen.

3.4.2 Kwalitatief onderzoek

De vakdocenten zijn aan het begin van het onderzoek naar de problematiek bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum op de hoogte gebracht. Daarbij is aangegeven dat ook zij in het onderzoek zullen worden meegenomen door middel van een interview. De interviews worden afgenomen tussen 12 april en 17 april in een gereserveerde ruimte. Het interview zal ongeveer 15 tot 20 minuten duren.

3.5 Analyses

3.5.1 Kwalitatief onderzoek

IBM SPSS Statistics 24 wordt gebruikt voor de analyses van dit onderzoek. De items van de constructen worden toegevoegd in het SPSS- databestand, met de daarbij behorende scores op de verschillende items. Bij de constructen wordt gebruikt gemaakt van de Cronbach's Alpha om de betrouwbaarheid te meten. Verschillende items worden hiervoor gehercodeerd, zie bijlage 1. Bij de vragenlijsten worden het gemiddelde en de standaarddeviatie berekend over de items van het betreffende construct. Aan de hand van deze gegevens worden de resultaten geïnterpreteerd. De schoolleiding wil graag concreet weten waar de leerlingen tegenaan lopen. Daarom wordt er ook gekeken op itemniveau omdat dit in het belang is van het CCNV. Ook worden de uitkomsten per kunstvak op de verschillende constructen vergeleken. Hoe hoger de score is, hoe meer problematiek wordt ervaren bij het kunstvak of construct.

3.5.2 Kwalitatief onderzoek

De zes interviews zijn opgenomen en aan de hand hiervan getranscribeerd. Vervolgens is de tekst open gecodeerd door labels toe te kennen aan de codes. Met het axiaal coderen zijn de labels vergeleken met als gevolg dat er nieuwe codes zijn ontstaan en samengevoegd waaraan weer labels zijn toegekend. Met het selectief coderen wordt een samenhang geanalyseerd en uitgewerkt tot een theorie.

Hoofdstuk 4 - Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Paragrafen 4.1 t/m 4.4 zullen de resultaten weergeven van het kwantitatief onderzoek. In paragraaf 4.5 worden de resultaten weergegeven van het kwalitatief onderzoek.

4.1 Uitvoering

De leerlingen met een stoornis in het autismespectrum zijn allemaal tussen 11 april en 16 april opgeroepen uit de les of zijn aangesproken in het Pluspunt tijdens tussenuren en pauzes. Zij hebben de vragenlijst in het Pluspunt ingevuld. Tijdens het afnemen van de vragenlijst was de onderzoeker aanwezig om eventuele vragen te beantwoorden. Een aantal leerlingen waren langdurig ziek en daardoor niet in staat om de vragenlijst in te vullen. Het verwerken van de resultaten is volgens de procedure verlopen. De zes vakdocenten hebben alleen deelgenomen aan het interview. De procedure is naar verwachting verlopen.

4.2 Respons

De totale respons van de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum bij de kunstvakken staat weergegeven in tabel 2. In totaal hebben 48 leerlingen deelgenomen aan het onderzoek, zeven meisjes en 41 jongens. Vijf leerlingen volgen zowel het kunstvak CKV als KBV. Daarmee is de totale respons bij alle kunstvakken 53 leerlingen.

Tabel 2

Respons leerlingen kunstvakken

Kunstvakken	N	n	%
Handvaardigheid & Tekenen	24	24	100
CKV	28	24	85,7
KBV	6	5	83,3
Totaal	58	53	91,4

Bij handvaardigheid en tekenen hebben twaalf havisten en acht vwo'ers deelgenomen aan het onderzoek. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 13,62 jaar met een minimale leeftijd van 12 jaar en maximale leeftijd van 16 jaar. De standaarddeviatie is 1,10.

Bij CKV, hebben twaalf havisten uit klas 4 en 5 en negen vwo'ers uit klas 4,5 en 6 deelgenomen aan het onderzoek. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 16,17 jaar met een minimale leeftijd van 14 jaar en een maximale leeftijd van 18 jaar. De standaarddeviatie is 0,87.

Bij KBV hebben vijf havisten uit havo 4 deelgenomen aan het onderzoek. De gemiddelde leeftijd van

de respondenten is 16,6 jaar. De leerlingen hebben een leeftijd van 16 of 17 jaar. De standaarddeviatie is 0,55.

4.3 Betrouwbaarheidsanalyse

In tabel 3 staat de interne consistentie per construct weergegeven. De Cronbach's alpha is bij de constructen over het algemeen groter dan 0,60. De meeste constructen zijn hiermee, volgens Baarda, Van Dijkum & de Goede (2014), betrouwbaar en bruikbaar voor het onderzoek. Desondanks zijn er een aantal schalen die lager dan 0,60 scoren. Dit zou te maken kunnen hebben met het lage aantal respondenten bij KBV. Voor de consistente van de constructen zijn geen items weggelaten.

Tabel 3

Homogeniteitsanalyse van de vragenlijsten

Constructen	H&T (n=24)	Items	CKV (n=24)	Items	KBV (n=5)	Items
Structuur	0,61	7	0,68	8	0,90	7
Taalgebruik	0,67	5	0,77	5	0,56	5
Omgevingsfactoren	0,69	6	0,64	6	-0,22	6
Competentie	0,83	6	0,57	5	0,85	6

*H&T= handvaardigheid en tekenen

*n= aantal respondenten

4.4 Problematiek bij handvaardigheid en tekenen

Op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens) hebben de leerlingen antwoord gegeven op de stellingen in de vragenlijst.

4.4.1 Gemiddelde scores per construct

In tabel 4 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviatie vermeld per construct.

Tabel 4

Gemiddelde problematiek bij H&T

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Structuur	2,58	0,64
Taalgebruik	2,38	0,64
Omgevingsfactoren	2,73	0,68
Competentie	3,12	0,93

*De constructen zijn gemeten op een schaal van 1 tot en met 5. Bij de constructen: structuur, taalgebruik en omgevingsfactoren wordt een hoger cijfer gezien als meer problematiek. Bij het construct competentie wordt een hoger cijfer gezien als een hogere competentiebeleving.

Hieruit komt naar voren dat de leerlingen gemiddeld genomen bij de structuur, het taalgebruik en de omgevingsfactoren, neutraal tot beetje mee oneens hebben geantwoord op de vraag of zij problematiek ondervinden bij deze constructen.

Bij competentie hebben de leerlingen, gemiddeld genomen, geantwoord met neutraal tot beetje mee eens op de vragen of zij zich competent vinden bij handvaardigheid en tekenen.

Als gekeken wordt naar de scores op itemniveau en naar de standaarddeviatie per construct, is een spreiding te zien in de antwoorden van de leerlingen. In bijlage 2 staan de schema's weergegeven met de scores per item in percentages weergegeven. Opvallend is dat 50% van de leerlingen met een 4 en een 5 hebben geantwoord op de stelling: 'Ik weet vaak niet waar ik moet beginnen bij een opdracht'.

Verder heeft 54,2% van de leerlingen geantwoord met helemaal mee eens op de stelling: 'In de klas is het druk'. Toch geeft 70,8% met een score van 1 en 2 aan dat de leerlingen het fijn vinden om tijdens de les in het klaslokaal te werken. 41,6% van de leerlingen geeft met een score van 4 en 5 aan dat zij het moeilijk vinden om iets te bedenken en dat op papier te zetten.

4.5 Problematiek bij CKV

Op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens) hebben de leerlingen antwoord gegeven op de stellingen in de vragenlijst.

4.5.1 Gemiddelde scores per construct

In tabel 5 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviatie beschreven per construct.

Tabel 5

Gemiddelde problematiek bij CKV

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Structuur	2,76	0,64
Taalgebruik	2,55	0,76
Omgevingsfactoren	2,56	0,74
Competentie	3,73	0,61

*De constructen zijn gemeten op een schaal van 1 tot en met 5. Bij de constructen: structuur, taalgebruik en omgevingsfactoren wordt een hoger cijfer gezien als meer problematiek. Bij het construct competentie wordt een hoger cijfer gezien als een hogere competentiebeleving.

Hieruit komt naar voren dat de leerlingen gemiddeld genomen bij de structuur, het taalgebruik en de omgevingsfactoren, neutraal tot beetje mee oneens hebben geantwoord op de vraag of zij problematiek ondervinden bij deze constructen. Bij competentie hebben de leerlingen, gemiddeld genomen, geantwoord met neutraal tot beetje mee eens op de vragen of zij zich competent vinden bij CKV. In bijlage 2 staan de schema's weergegeven met de scores per item in percentages weergegeven.

Opvallend is dat 54,2% van de leerlingen aangegeven heeft met een score van 4 en 5, dat zij vaak niet weten waar zij moeten beginnen bij een opdracht. Ook geeft 54,1% aan met een score van 4 en 5 dat zij de klas druk of een beetje druk vinden. Toch is 16,6% van de leerlingen helemaal mee eens of een beetje mee eens met de stelling: 'Ik vind het fijn om tijdens de les in het klaslokaal te werken'. Op de stelling: 'Het CKV opdrachtenboekje is overzichtelijk' heeft 45,8% een score gegeven met een 4 of een 5.

4.6 Problematiek bij KBV

Op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens) hebben de leerlingen antwoord gegeven op de stellingen in de vragenlijst.

4.6.1 Gemiddelde scores per construct

In tabel 6 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviatie beschreven per construct.

Tabel 6

Gemiddelde problematiek bij KBV

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Structuur	2,29	0,87
Taalgebruik	2,32	0,64
Omgevingsfactoren	1,80	0,27
Competentie	3,87	0,80

*De constructen zijn gemeten op een schaal van 1 tot en met 5. Bij de constructen: structuur, taalgebruik en omgevingsfactoren wordt een hoger cijfer gezien als meer problematiek. Bij het construct competentie wordt een hoger cijfer gezien als een hogere competentiebeleving.

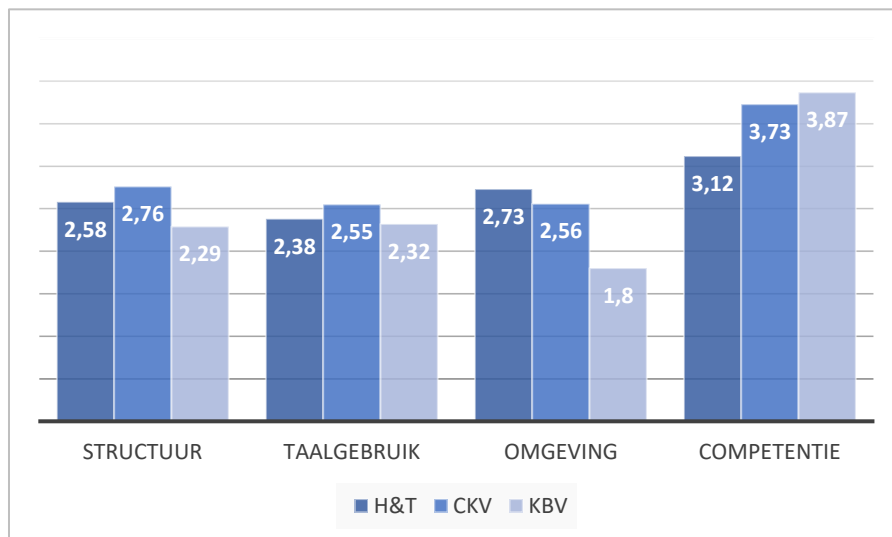
Hieruit komt naar voren dat de leerlingen gemiddeld genomen bij de structuur en het taalgebruik, neutraal tot beetje mee oneens hebben geantwoord op de vraag of zij problematiek ondervinden bij deze constructen. Bij de omgevingsfactoren hebben de leerlingen, gemiddeld genomen, geantwoord met neutraal tot beetje mee eens. Bij competentie hebben de leerlingen, gemiddeld genomen, geantwoord met neutraal tot beetje mee eens op de vragen of zij zich competent vinden bij KBV.

In bijlage 2 staan de schema's weergegeven met de scores per item in percentages weergegeven.

Opvallend is dat 40% van de leerlingen met een beetje mee eens of helemaal mee eens hebben geantwoord op de stelling: 'In de klas is het druk'.

4.7 Verschillen tussen de kunstvakken

In figuur 2 zijn de verschillen per construct en per kunstvak weergegeven. Bij het construct competentie wordt een hogere score gezien als een hogere competentiebeleving. Bij de constructen structuur, taalgebruik en omgeving wordt een lagere score gezien als meer problematiek.



Figuur 2

Verschillen tussen de kunstvakken

Hieruit komt naar voren dat bij KBV de leerlingen de hoogste competentiebeleving hebben en bij handvaardigheid en tekenen de laagste competentiebeleving. In de omgevingsfactoren ervaren de leerlingen van KBV de minste problematiek en bij handvaardigheid en tekenen de hoogste problematiek. Zoals te zien is in figuur 2, zijn de verschillen in de problematiek bij de structuur en taalgebruik klein.

4.8 Interview met de vakdocenten

4.8.1 Demografische gegevens vakdocenten

Alle zes de vakdocenten hebben deelgenomen aan het onderzoek. In tabel 7 staan de demografische gegevens weergegeven van de vakdocenten. Alleen de kunstvakken die van toepassing zijn op het onderzoek zijn meegenomen in de demografische gegevens. De demografische kenmerken zoals geslacht en leeftijd worden als niet relevant gezien voor dit onderzoek.

Tabel 7

Demografische gegevens vakdocenten

	Kunstvak
Vakdocent 1	CKV, KBV (theorie)
Vakdocent 2	Tekenen, CKV, KBV
Vakdocent 3	Handvaardigheid
Vakdocent 4	Handvaardigheid, Tekenen, CKV
Vakdocent 5	Tekenen
Vakdocent 6	Tekenen

4.8.2 Thema's en categorieën

Naar aanleiding van de interviews zijn de antwoorden open gecodeerd, vervolgens axiaal gecodeerd en ten slotte selectief gecodeerd. De data-analyse staat weergegeven in bijlage 5. De codes zijn ondergebracht in 20 categorieën. Deze categorieën zijn weer onderverdeeld in vier thema's (tabel 8). Achter de categorie wordt aangegeven door hoeveel docenten dit genoemd is in het interview. Omdat bij vijf categorieën veel codes zijn ondergebracht, zijn die in bijlage 6 op overzichtelijke manier weergegeven waarbij ook te zien is hoe vaak de codes zijn gezegd in de interviews.

Tabel 8

Thema's en categorieën

Thema's	Categorieën
Problematiek volgens de vakdocenten	Vertaalslag (5)
	Persoonlijke begeleiding (5)
	Focus op details (3)
	Minder verfijnde motoriek (2)
	Passieve werkhouding (2)
	Omgaan met materiaal (2)
	Onduidelijkheid (6)
	Tijd te kort (5)
	Prikkels (6)
	Lager werkniveau (5)
Gevolgen van de problematiek op andere leerlingen	Stagneren (5)
	Langer wachten (3)
Gevolgen van de problematiek op docenten	Uitlachen (1)
	Rust kan niet worden gecreëerd (1)
	Boordeling (2)
	Wanhoop (1)
	Behoeftte aan kennis (1)
Aangeboden structuur en taalgebruik door de docent	Geen invloed (1)
	Structuur (5)
	Taalgebruik (2)

4.8.3 Interviews

In de interviews geven de docenten aan dat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum vooral moeite hebben met onder andere de vertaalslag. *‘De vertaalslag, verwerkingsmoment dat ze nodig hebben om de opdracht voor zichzelf te ontleden en beeldend om te kunnen zetten tot de vraag van de opdracht’*, daarbij wordt aangegeven dat ze een andere denk- en kijkwijze hebben. Ook zijn er veel prikkels aanwezig in de lesomgeving. De docenten merken op dat er leerlingen zijn die hier moeite mee hebben. Eén docent gaf het volgende aan over de prikkels: *‘Sterker nog, we proberen het ook te stimuleren, zodat er aan alle kanten lampjes gaan branden’*. Daarnaast ligt het werkniveau vaak lager dan bij de gemiddelde leerling en ook hebben de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum vaak tijds tekort. Het tijds tekort kan volgens een docent ook liggen aan hun oog voor detail: *‘Het komt misschien ook wel door hun precieze streven naar perfectie denk ik. Het hele verfijnde wat je kan terugzien in het autismespectrum. Dat heeft enorme kwaliteit maar is ook de valkuil’*.

De docenten ervaren dat er veel onduidelijkheid speelt bij de leerlingen, zoals het nut/ het doel van de opdracht, de kaders waarin gewerkt moet worden en wat er van hen verwacht wordt. Zes docenten hebben aangegeven dat het lastig is om te generaliseren, omdat er ook heel veel leerlingen met een stoornis in het autismespectrum zijn die geen problematiek ondervinden. Twee docenten geven aan dat ze het lastig vinden om de leerlingen goed te kunnen beoordelen: *‘Hoe gaan we om met het kritisch beoordelen van de leerlingen met autisme? Soms valt een product onder de naïeve kunst waarvan je moet zeggen: ‘kwalitatief is het een hoogstandje maar het voldoet niet aan de eisen dus hij krijgt geen 8 of 9’?*

Doordat de leerlingen extra uitleg, continu bevestiging, extra aandacht en hulp nodig hebben vinden drie docenten het noodzakelijk om extra begeleiding in te zetten voor de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Zij kunnen de extra begeleiding namelijk niet inzetten met een klas van 30 leerlingen. De andere docenten geven aan dat de leerlingen soms iets extra's nodig hebben maar dat dit in de les geboden kan worden.

De problematiek heeft ook invloed op drie docenten. Eén docent zou het fijn vinden om een beter beeld te krijgen waar ze tegenaan lopen. Ook heeft het invloed op andere leerlingen, zij moeten namelijk soms wachten op de kleine groep die stagneert en extra aandacht nodig heeft. De docenten vinden over het algemeen dat zij voldoende structuur en planning aanbieden in de les. Het taalgebruik, de communicatie, zowel verbaal als schriftelijk vinden zij duidelijk en helder. Alleen het CKV opdrachtenboekje vinden drie docenten onoverzichtelijk en weinig structuur bieden. Zij zijn van plan om dit aan te passen zodat dit volgend jaar niet meer aan de orde is.

Hoofdstuk 5- Conclusie, Discussie en Aanbevelingen

In dit hoofdstuk komt allereerst de conclusie aanbod naar aanleiding van de onderzoeksresultaten. Hierop volgt de discussie met ten slotte de aanbevelingen voor het CCNV.

5.1 Conclusie

Het doel van het onderzoek is om te achterhalen welke problematiek bij de kunstvakken speelt bij leerlingen met een stoornis in het autismespectrum en welke problematiek de kunstdocenten ervaren bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Aan de hand van de onderzoeksresultaten kan de schoolleiding van het Christelijk College Nassau-Veluwe bepalen wat met de uitkomsten gedaan zal worden. De hoofdvraag luidt: *In hoeverre ervaren de leerlingen van het Christelijk College Nassau- Veluwe, te Harderwijk, met een stoornis in het autismespectrum, problematiek bij de kunstvakken CKV (Culturele Kunstzinnige Vorming), KBV (Kunst Beeldende Vorming), tekenen en handvaardigheid?* Naar aanleiding van de onderzoeksresultaten worden de onderstaande deelvragen en hoofdvraag beantwoord.

Deelvraag 1: *In hoeverre ervaren de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum problematiek bij de kunstvakken handvaardigheid en tekenen?*

Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen over het algemeen weinig problematiek ondervinden bij deze kunstvakken. Bij een aantal items van de vragenlijst ervaren de leerlingen wel problematiek. Meer dan de helft van de respondenten heeft aangegeven dat het druk is in de les, desondanks vindt het overgrote gedeelte van de leerlingen het fijn om tijdens de les in de klas te werken. Volgens Delfos (2003) kunnen veel prikkels zorgen voor een onveilig gevoel. Uit de resultaten blijkt dat dit niet aan de orde is. Veel leerlingen hebben wel aangegeven dat ze vaak niet weten hoe ze moet beginnen bij een opdracht. Onvoldoende duidelijkheid en structuur zouden een oorzaak kunnen zijn geweest (Ozonoff, 1995), ondanks dat ze zelf in de vragenlijst hebben aangegeven dat ze over het algemeen wel duidelijkheid en structuur ervaren.

Deelvraag 2: *In hoeverre ervaren de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum problematiek bij het kunstvak CKV?*

Uit het onderzoek naar CKV kan geconcludeerd worden dat de respondenten over het algemeen weinig problematiek ervaren. Het opdrachtenboekje van CKV vinden zij onoverzichtelijk en onduidelijk. Ook vinden de leerlingen het druk in de klas. Toch zijn bijna alle leerlingen van mening dat ze in staat zijn om het vak voldoende te kunnen afsluiten. Hieruit blijkt dan ook dat hun competentiebeleving redelijk hoog is, ondanks dat de leerlingen soms structuur missen en veel drukte ervaren in de les. De hoge competentiebeleving is opvallend omdat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum juist door de hoeveelheid prikkels sneller kunnen blokkeren en moeilijker lesstof kunnen verwerken en opnemen (Zeevalking, 2000).

Deelvraag 3: *In hoeverre ervaren de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum problematiek bij het kunstvak KBV?*

Er kan geconcludeerd worden dat de leerlingen over het algemeen geen tot weinig problematiek ervaren. De leerlingen hebben een hoge competentiebeleving. Dit zou kunnen verklaren waarom de leerlingen KBV als examenvak gekozen hebben. Een oorzaak van de hoge competentiebeleving zou kunnen zijn dat de leerlingen voldoende structuur en duidelijkheid krijgen om, volgens hun eigen beleving, goed te kunnen presteren. Zonder deze duidelijkheid komen veel leerlingen namelijk niet tot uitvoering van een opdracht (Luteijn, Nieuwenstein & Van Berckelaer-Onnes, 2016). En dit zou dan gevolgen kunnen hebben voor hun competentiebeleving.

Deelvraag 4: *Is er een verschil in de problematiek tussen handvaardigheid en tekenen, CKV en KBV?*

Uit de resultaten van de vragenlijst kan geconcludeerd worden dat er een verschil aanwezig is in de problematiek bij de kunstvakken. Desondanks zijn de verschillen bij de constructen structuur en taalgebruik klein. In verhouding tot de andere kunstvakken ervaren de leerlingen van het vak CKV de meeste problematiek bij structuur en taalgebruik. Hiermee wordt hypothese 1: *de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren meer problematiek in de structuur bij handvaardigheid, tekenen en KBV dan bij CKV* en hypothese 2: *de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren meer problematiek in het taalgebruik bij handvaardigheid, tekenen en KBV dan bij CKV* verworpen. De leerlingen van handvaardigheid en tekenen ervaren het meest problematiek in de omgevingsfactoren. Bij KBV ervaren ze het minst problematiek in de omgeving. Hiermee wordt hypothese 3: *de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren meer problematiek in de omgevingsfactoren bij handvaardigheid, tekenen en KBV dan bij CKV* verworpen.

Opvallend is dat de leerlingen van KBV het minst problematiek ervaren. Zij ervaren ook de hoogste competentiebeleving. Hypothese 4: *de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum voelen zich meer competent met betrekking tot het vak KBV dan bij handvaardigheid, tekenen en CKV*, wordt haangenomen.

Deelvraag 5: *Welke problematiek ervaren de vakdocenten van kunst met en bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum?*

Uit de interviews komt naar voren dat leerlingen met een stoornis in het autismespectrum problematiek ondervinden bij het kunstvak. Daarbij geven de docenten aan ook dat veel leerlingen met een stoornis in het autismespectrum geen problematiek ervaren. In het interview kwam de problematiek in verschillende thema's naar voren. Door middel van de analyse kunnen deze thema's in verband gebracht worden met elkaar.

Leerlingen met een stoornis in het autismespectrum vinden het moeilijk om de vertaalslag te maken van de opdrachten. Zij weten vaak niet wat er van hen wordt verwacht of wat ze moeten doen. Volgens de docenten bieden zij hen helder en eenduidig taalgebruik. Structuur kan volgens de

docenten niet altijd geboden worden aan de leerlingen. Vaak krijgen zij kaders waarin gewerkt moet worden. Dit zorgt voor onduidelijkheid met als gevolg dat de leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum een passieve werkhouding laten zien en dat zij stagneren bij het maken van de opdracht (Luteijn, Nieuwenstein & Van Berckelaer-Onnes, 2016). Deze leerlingen hebben persoonlijke begeleiding nodig, die niet geboden kan worden door de docenten omdat zij hun aandacht moeten verdelen over alle leerlingen in de klas. Dit houdt de problematiek in stand. Vaak hebben de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum tijd tekort bij het maken van de opdrachten. Dit zou als oorzaak kunnen hebben dat zij focussen op details en daardoor het grotere geheel moeilijk kunnen zien (Happé, 1999). Dit kan dan als gevolg hebben dat deze leerlingen vaak presteren op een lager werkniveau. Ook de hoeveelheid prikkels, die de docenten opmerken en ook stimuleren in de les, kan een oorzaak zijn van de problematiek. Dit heeft gevolgen voor het functioneren van de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum zoals overprikkeld raken en blokkeren (Delfos, 2008).

Deelvraag 6: Welke gevolgen heeft de problematiek van leerlingen met een stoornis in het autismespectrum op de vakdocenten en leerlingen in de les?

De problematiek heeft invloed op de andere leerlingen omdat zij vaker moeten wachten op de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Deze leerlingen vragen van de docent veel aandacht. Soms lachen de andere leerlingen hen ook uit. Daarnaast heeft de problematiek ook gevolgen voor een aantal docenten. Een aantal van hen vindt het moeilijk om de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum te beoordelen. Het werk is vaak van kinderlijk niveau maar kan soms ook enorm ‘out of the box’ zijn, zoals ook een docent aangeeft in een interview: ‘Soms valt een product onder de naïeve kunst waarvan je moet zeggen: ‘kwalitatief is het een hoogstandje maar het voldoet niet aan de eisen dus hij krijgt geen 8 of 9?’’. Het werk moet dus beoordeeld worden volgens de beoordelingscriteria en daarmee is het dan vaak onvoldoende. In het kader van passend onderwijs wordt echter verwacht dat de kwaliteiten van de leerlingen bepalend zijn en niet de beperkingen (Passend onderwijs, 2012). Mogelijk is in de beoordeling ruimte om passend onderwijs meer tot uiting te laten komen.

De hoofdvraag: In hoeverre ervaren de leerlingen van het Christelijk College Nassau- Veluwe, te Harderwijk, met een stoornis in het autismespectrum, problematiek bij de kunstvakken CKV (Culturele Kunstzinnige Vorming), KBV (Kunst Beeldende Vorming), Tekenen en Handvaardigheid?

In het onderzoek is vastgesteld dat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum, over het algemeen, weinig problematiek ondervinden en een redelijk hoge competentiebeleving ervaren. Dit komt niet overeen met de aanleiding van het onderzoek en de literatuur. De verwachting was dat de leerlingen wel problematiek zouden ervaren bij de kunstvakken. Mensen met een stoornis in het autismespectrum hebben vaak moeite met het waarnemen, verbeelden, fantaseren en het maken van een beeldend werk (Vermeulen et al., 2003; Craig et al., 2001). Juist deze aspecten worden toegepast

in de beeldende kunstvakken: handvaardigheid, tekenen en KBV. De verwachting was daarom dat juist bij die vakken de competentiebeleving lager zou zijn dan uit het onderzoek is vastgesteld. Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt niet dit aan de orde te zijn. Doordat de competentiebeleving relatief hoog is mag verwacht worden dat dit positieve gevolgen heeft op onder andere de prestaties en motivatie van de leerlingen, waarmee de kans op probleemgedrag verkleind wordt (Ashford et al., 2008). Dit komt niet overeen met de beleving van de vakdocenten. De prestaties van de leerlingen zijn volgens de docenten van een lager werkniveau en de leerlingen laten een passieve werkhouding zien. De vakdocenten ervaren, in tegenstelling tot de leerlingen, wel degelijk problematiek bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum en wel zodanig dat zij persoonlijke begeleiding noodzakelijk vinden. Door het grote verschil in de uitkomsten van dit onderzoek kan daardoor geen duidelijk antwoord gegeven worden op de vraagstelling. Het verschil heeft mogelijk te maken met het feit dat de leerlingen de situatie niet problematisch ervaren of anders beleven dan de vakdocenten. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen met een stoornis in het autismespectrum een beperkt zelfinzicht kunnen hebben. Dit zou het verschil in de beleving ook kunnen verklaren (Geurts et al., 2010).

5.2 Discussie

5.2.1 Betrouwbaarheid

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van methode-triangulatie, namelijk twee verschillende dataverzamelmethodes, zowel kwalitatief als kwantitatief. Dit verhoogt de geldigheid van de onderzoeksresultaten (Verhoeven, 2014). Bij het kwalitatief onderzoek is opnameapparatuur gebruikt om de antwoorden van de geïnterviewden zo betrouwbaar mogelijk te transcriberen en is gebruikt gemaakt van een lijst met vragen om zo enige objectiviteit in stand te houden. Bij beide dataverzamelmethodes heeft er een gedetailleerde onderzoeksprocedure plaatsgevonden die de betrouwbaarheid van het onderzoek heeft kunnen vergroten (Verhoeven, 2014). Tegelijkertijd heeft er geen pilot plaatsgevonden van de vragenlijst en heeft er geen peer feedback plaatsgevonden bij het nameten van de resultaten. Dit heeft de betrouwbaarheid van het onderzoek kunnen verkleinen.

5.2.2 Validiteit

In zowel het kwalitatieve als het kwantitatieve onderzoek is de gehele onderzoeksdoelgroep benaderd, hierbij is dus geen gebruik gemaakt van een selectie en heeft daarmee de interne validiteit van het onderzoek vergroot. In het onderzoek is alleen onderzocht welke problematiek de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum ervaren bij de kunstvakken. De uitkomsten zijn representatief naar de gehele onderzoeksdoelgroep van het CCNV maar niet voor leerlingen met een stoornis in het autismespectrum op andere scholen. De totale omvang van onderzoeksdoelgroep is daarvoor te klein en daarnaast spelen andere factoren ook een rol zoals een andere lesmethode bij de kunstvakken.

Bij KBV hebben vijf respondenten deelgenomen aan het onderzoek. Het is aannemelijk dat dit de reden is van een laag Cronbach's alpha bij de constructen taalgebruik en omgevingsfactoren. Aangezien de vragenlijst van handvaardigheid en tekenen identiek zijn aan die van KBV kan de interne consistentie van de constructen worden aangenomen (Baarda et al., 2014). De begripsvaliditeit is daardoor hoogstwaarschijnlijk niet onder druk komen te staan. Mogelijk hebben de vakdocenten wel in de interviews sociaal wenselijk geantwoord doordat het minder anoniem is dan bij een vragenlijst, terwijl de resultaten wel anoniem zijn meegenomen in het onderzoek. Ondanks dat de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum de vragenlijsten anoniem mochten invullen, is er mogelijk ook sprake geweest van sociaal wenselijke antwoorden. Het is voorgekomen dat twee leerlingen gelijktijdig de vragenlijst aan het invullen waren. Dit heeft ervoor kunnen zorgen dat ze de vragenlijst sneller of sociaal wenselijk ingevuld hebben. Dit zou de interne validiteit in twijfel kunnen trekken (Verhoeven, 2014).

Bij de probleemstelling was er geen sprake van persoonlijke begeleiding bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum met betrekking tot de kunstvakken. Gedurende het onderzoek hebben leerlingen wel de gelegenheid gekregen om persoonlijke begeleiding te krijgen. Dit heeft ervoor kunnen zorgen dat de leerlingen weinig problematiek hebben ervaren op het moment van het afnemen van de vragenlijst met als gevolg dat dit de resultaten heeft kunnen beïnvloeden. Als laatste is het onduidelijk welke leerlingen volgens de vakdocenten problematiek ervaren. In verband met de anonimiteit, dus door geen namen van leerlingen mee te nemen in het onderzoek, is het niet mogelijk geweest om de leerlingen bij de vragenlijsten te vergelijken met de leerlingen die volgens de vakdocenten problematiek ervaren. Mogelijk gaan de antwoorden in het interview niet alleen over de leerlingen die gediagnosticeerd zijn met een stoornis in het autismespectrum. Dit zou invloed kunnen hebben op de validiteit van het onderzoek.

5.2.3 Bruikbaarheid

De resultaten zijn bruikbaar voor het Christelijke College Nassau-Veluwe, zoals conceptueel als instrumenteel. De resultaten van de items kunnen gebruikt worden om erachter te komen waar de leerlingen concreet tegenaan lopen. Met deze informatie kan het CCNV beslissen of en hoe zij de problematiek willen oplossen. De resultaten zorgen voor nieuwe onderzoeksvragen door een groot verschil in uitkomsten bij het kwalitatief en kwantitatief onderzoek, dit kan binnen het CCNV worden gebruikt als discussiepunt.

5.3 Aanbeveling

Naar aanleiding van de conclusies en discussie zijn de aanbevelingen opgesteld.

5.3.1 Vervolgonderzoek

Allereerst wordt geadviseerd om vervolgonderzoek te doen naar de problematiek die ervaren wordt door de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. De verschillen tussen het kwalitatief en

kwalitatief onderzoek zijn groot en zijn met dit onderzoek niet voldoende te verklaren. Het is van belang om bij leerlingen met een stoornis in het autismespectrum door te vragen naar de eventuele problematiek die ervaren wordt en in hoeverre persoonlijke begeleiding daarop van invloed is geweest. Daarbij kan gebruik worden gemaakt van een diepte-interview zodat de inbreng van de respondent optimaal is (Verhoeven, 2014).

Daarnaast is het belangrijk om te onderzoeken in hoeverre de leerlingen zonder een stoornis in het autismespectrum problematiek ervaren bij de kunstvakken om eventueel vergelijkingen en verschillen te constateren tussen hen en de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van de vragenlijsten die voor dit onderzoek opgesteld is. Mogelijk ervaren leerlingen zonder een stoornis in het autismespectrum nog minder problematiek. Dit is aannemelijk aangezien uit onderzoek (Delfos, 2003; Smidts & Huizinga, 2011) is vastgesteld dat leerlingen met een stoornis in het autismespectrum moeite kunnen hebben met onder andere de aanwezigheid van prikkels en het ontbreken van structuur in de les en daardoor kunnen blokkeren. Zowel leerlingen als docenten hebben aangegeven dat structuur niet altijd geboden wordt en ook geven zij beiden aan dat er veel prikkels aanwezig zijn in de les. Uit vervolgonderzoek kan dan geconstateerd worden of er een verschil of overeenkomst in de problematiek aanwezig is tussen de leerlingen met en zonder een stoornis in het autismespectrum.

In het vervolgonderzoek zouden de vakdocenten ook betrokken kunnen worden. Bij hen kan worden nagevraagd welke leerlingen precies problematiek ondervinden, zodat dit vergeleken kan worden met de leerlingen die daadwerkelijk een stoornis hebben in het autismespectrum. Mogelijk ervaren de vakdocenten ook problematiek bij andere leerlingen die geen autismespectrum stoornis hebben. Als de leerlingen niet overeenkomen met elkaar zou dit het verschil in de beleving van de problematiek kunnen verklaren.

Als het CCNV behoefte heeft aan vervolgonderzoek zou de onderzoeker, als toegepaste psycholoog, mee kunnen denken en het vervolgonderzoek verrichten in samenwerking met de vakdocenten en de schoolleiding van het CCNV. De onderzoeker beschikt over de benodigde kennis en over de juiste gesprekstechnieken voor de gesprekken met de leerlingen en vakdocenten. In bijlage 7 staat het plan van aanpak met de evaluatieopzet weergegeven.

5.3.2 Persoonlijke begeleiding

Naar aanleiding van de resultaten uit het interview wordt aanbevolen om persoonlijke begeleiding in schooljaar 2018-2019 voor leerlingen met een stoornis in het autismespectrum te continueren bij de kunstvakken, ondanks dat deze leerlingen gemiddeld genomen weinig problematiek ondervinden. De docenten hebben aangegeven dat de begeleiding noodzakelijk is om de leerlingen te kunnen bieden wat zij nodig hebben. Daarbij is het van belang dat de begeleiding niet wordt ingezet tijdens de

kunstlessen maar buiten deze lessen om. Uit de resultaten is namelijk gebleken dat de leerlingen het fijn vinden om tijden de les in de klas te werken.

5.3.3 Beoordeling

Als gevolg van de problematiek die de vakdocenten ervaren bij de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum, wordt aanbevolen om een gesprek te arrangeren met de vakdocenten van kunst en de schoolleiding omtrent de beoordeling van de leerlingen bij de kunstvakken. Docenten vinden het lastig om hen te beoordelen op hun prestaties omdat deze vaak niet voldoen aan de eisen. Hierbij wordt aangeraden om te bekijken wat de mogelijkheden zijn in het kader van passend onderwijs. Van scholen wordt echter verwacht dat bij leerlingen gekeken wordt naar hun kwaliteiten (de Boer & Van der Worp, 2016). Mogelijk is daardoor meer ruimte om de beoordelingscriteria aan te passen.

5.3.4 Opdrachtenboekje CKV

De leerlingen met een stoornis in het autismespectrum en de vakdocenten hebben aangegeven dat zij het opdrachtenboekje onduidelijk vinden. Daarom wordt aanbevolen om het opdrachtenboekje aan te passen, zodat de leerlingen meer structuur en duidelijkheid kunnen ervaren bij het kunstvak.

5.3.5 Kennisoverdracht

De laatste aanbeveling is om bij de docenten kennis over te brengen van de stoornis in het autismespectrum zodat zij weten waar deze leerlingen moeite mee kunnen hebben en wat zij nodig hebben. Eén vakdocent heeft in het interview ook aangegeven hier behoefte aan te hebben. De onderzoeker is bereid om dit te arrangeren en hen met praktische voorbeelden deze kennis over te brengen.

Literatuurlijst

- Allen, M.L. (2009). Brief Report: Decoding Representations: How Children with Autism Understand Drawings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(3),539-543.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5e ed.).Washington, DC: Author.
- Aldred, C., Green, J., & Adams, C. (2004). A new social communication intervention for children with autism: Pilot randomised controlled treatment study suggesting effectiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8),1420–1430. Doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00338.x.
- Ashford, J., Smit, F., Van Lier, P. A. C., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2008). Early risk indicators of internalizing problems in late childhood: A 9-year longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 774-780. Doi: 10.111/j.1469- 7610.2008.01889.x
- Baarda, B., Van Dijkum, C., & de Goede, M. (2014). *Basisboek Statistiek met SPSS*. (5^e ed.). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen, S. (2000). *Theory of Mind and autism: A fifteen year review*. Oxford: University Press.
- Baron-Cohen, S. (2001). *Theory of Mind and Autism: A Review*. Cambridge: University of Cambridge.
- Boer, A. de, & Van der Worp, L. (2016). *De impact van passend onderwijs op het SO/SBO en het VSO*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek.
- Christelijke College Nassau-Veluwe. (2016). *Programma van toetsing en afsluiting Schooljaar 2017-2018*. Geraadpleegd op <https://www.ccnv.nl/wp-content/uploads/2016/08/PTA-Havo-4.pdf>
- Christelijk College Nassau-Veluwe. (2017). *Jaarverslag 2016*. Geraadpleegd op <https://www.ccnv.nl/wp-content/uploads/2016/08/Jaarverslag-2016.pdf>
- Clijsen, A., & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs*. ‘s-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Craig, J., Baron- Cohen, S. & Scott, F. (2001). Drawing Ability in Autism: a Window into the Imagination. *Israel Journal of Psychiatry*, 33(1), 242-253.
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker.

- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1),68-78.
- Delfos, M. (2003). *Een vreemde wereld*. Amsterdam: Boom.
- Delfos, M. (2008). *Autisme op school*. Den Haag: Uitgeverij SWP bv.
- Frombonne, E. (2009). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorder. *Journal of Clinial Psychiatry*, 66, 3-8.
- Geurts, H.M., Deprey, L., & Ozonoff, S. (2010). De diagnostiek van comorbiditeit bij patiënten met een autismespectrumstoornis. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 11,753-761.
- Girli, A., Dogmaz, S. (2018). Ability of Children with Learning Disabilities and Children with Autism Spectrum Disorder to Recognize Feelings from Facial Expressions and Body Language. *World Journal of Education*, 8(2),10-26.
- Grossman, M., Peskin, J., & San Juan, V. (2013) Thinking About a Reader's Mind: Fostering Communicative Clarity in the Compositions of Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 43(10), 2376-2392. DOI: 10.1007/s10803-013-1786-y.
- Grove, R., Roth, I., & Hoekstra, R.A. (2015). The motivation for special interests in individuals with autism and controls: Development and validation of the special interest motivation scale. *Autism Research*, 12(3),45-67.
- Happé, F. (1999). Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 3(6), 216–222.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak central coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5–25.
- Henry, J. D., & Crawford, J. R. (2004). A meta-analytic review of verbal fluency performance following focal cortical lesions. *Neuropsychology*, 18, 284–295.
- Kuijpers, L. (2009). *Autisme een Kunst*. West- Brabant: MEE.
- Luteijn, E., Nieuwensteun, H., & van Berckelaer-Onnes, I. (2016). *Een passend aanbod bij autisme*. Amsterdam: Boom.
- Ozonoff, S. (1995). *Executive functions in autism. Learning and Cognition in Autism*. (p.199-219). New York: Plenum.
- Passend onderwijs. (2012). *Passend onderwijs gaat definitief door*. Geraadpleegd op <https://www.passendonderwijs.nl/nieuws/passend-onderwijs-gaat-definitief-door/>

- Rijksoverheid (z.j.) *Passend onderwijs*. Geraadpleegd op <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Smidts, D., & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering. Over Executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Spek, A.A., Schatorje, T., Scholte, E.M., Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2008). Verbal fluency in adults with HFA or Asperger syndrome. *Neuropsychologia*, 47(3),652-656.
- Spek, A.A., Scholte, E.M., Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2009). Local Information Processing in Adults with High Functioning Autism and Asperger Syndrome: The Usefulness Neuropsychological Tests and Self-Reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 859-869.
- Spek, A.A., Scholte, E.M., Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2009). Theory of mind in adults with HFA and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 280-289.
- Van Berckelaer-Onnes, I.A. (2012). *Autisme in school. Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek: Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. (5e druk). Den Haag: Boom Lemma.
- Vermeulen, P. & Diegriek, S. (2003). *Dialogica: Autisme tegenover Kunst*. Berchem: EPO.
- Verpoorten, R.A.W. (1996). Communicatie met verstandelijke gehandicapte kinderen. *Nederlands tijdschrift voor Zorg aan verstandelijke gehandicapten*, 22,106-120.
- Zeevalking, M. (2000). *Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Bijlage 1 Vragenlijsten

Enquête over handvaardigheid en tekenen

Beste leerling,

Hartelijk dank voor je deelname aan het onderzoek. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoeverre leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum problematiek ervaren bij de kunstvakken. De kunstvakken die worden gemeten in dit onderzoek zijn handvaardigheid en tekenen.

Het onderzoek zal ongeveer 5 minuten duren. Er zal vertrouwelijk met de gegevens worden omgegaan en de resultaten worden geheel anoniem verwerkt.

Geslacht

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

Leeftijd

..... jaar

In welke klas zit je?

- ☐ havo 1
- ☐ havo 2
- ☐ havo 3
- ☐ havo/ atheneum 1
- ☐ havo/ atheneum 2
- ☐ atheneum 1
- ☐ atheneum 2
- ☐ atheneum 3
- ☐ gymnasium 1
- ☐ gymnasium 2
- ☐ gymnasium 3

Geef bij elke stelling aan op een schaal van 1 tot 5 in hoeverre jij het eens bent met de stelling. Als je helemaal oneens bent met de stelling omcirkel je '1'. Ben je helemaal eens met de stelling omcirkel dan '5'.

1= *helemaal mee oneens*

2= *beetje mee oneens*

3= *neutraal*

4= *beetje mee eens*

5= *helemaal mee eens*

1: Helemaal mee oneens	2: Beetje mee oneens	3: Neutraal	4: Beetje mee eens	5: Helemaal mee eens
------------------------	----------------------	-------------	--------------------	----------------------

1	<i>Ik weet van tevoren wat ik kan verwachten in de les.</i>	1	2	3	4	5
2	<i>Ik vind het fijn om tijdens de les in het klaslokaal te werken.</i>	1	2	3	4	5
3	<i>In de les is voor mij duidelijk wat de planning is.</i>	1	2	3	4	5
4	<i>Ik vind het moeilijk om nieuwe dingen te verzinnen.</i>	1	2	3	4	5
5	<i>Ik begrijp de instructies van de docent vaak niet.</i>	1	2	3	4	5
6	<i>Ik kom tijd te kort bij het maken van een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
7	<i>Ik weet wanneer een opdracht af moet zijn en ingeleverd moet worden.</i>	1	2	3	4	5
8	<i>In de klas is alles goed geordend.</i>	1	2	3	4	5
9	<i>Het komt vaak voor dat ik niet meer weet wat ik moet doen.</i>	1	2	3	4	5
10	<i>Het taalgebruik van de docent is duidelijk.</i>	1	2	3	4	5
11	<i>Ik vind het moeilijk om mij iets in te beelden en dat op papier te zetten.</i>	1	2	3	4	5
12	<i>In de klas is het druk.</i>	1	2	3	4	5
13	<i>Ik weet vaak niet waar ik moet beginnen bij een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
14	<i>Ik weet waar ik mij op moet focussen bij het maken van een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
15	<i>De instructies van de opdrachten zijn duidelijk en helder.</i>	1	2	3	4	5
16	<i>'Out of the box' denken kan ik goed ('Out of the box' denken= creatief denken, het tegenovergestelde van standaard, het net even anders doen).</i>	1	2	3	4	5
17	<i>Ik voel mij veilig in de les.</i>	1	2	3	4	5
18	<i>Door de duidelijke instructie begrijp ik wat het doel is van de opdracht.</i>	1	2	3	4	5
19	<i>Het komt vaak voor dat ik de opdracht verkeerd op vat.</i>	1	2	3	4	5
20	<i>In de klas kan ik mij goed concentreren op de opdracht.</i>	1	2	3	4	5
21	<i>Er gebeuren vaak onverwachte dingen in de les.</i>	1	2	3	4	5
22	<i>Het lukt mij om te doen wat de docent van mij verwacht.</i>	1	2	3	4	5
23	<i>Ik vind dat ik in de opdrachten kan laten zien wat ik kan.</i>	1	2	3	4	5
24	<i>Kunst begrijp ik niet goed.</i>	1	2	3	4	5

Dit is het einde van de enquête, hartelijk dank voor je medewerking!

*Gehercodeerde items: 1,2,3,7,8,10,14,15,16,17,18,20,22,23

Enquête over CKV

Beste leerling,

Hartelijk dank voor je deelname aan het onderzoek. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoeverre leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum problematiek ervaren bij de kunstvakken. Het kunstvak dat in deze enquête wordt gemeten is CKV.

Het onderzoek zal ongeveer 5 minuten duren. Er zal vertrouwelijk met de gegevens worden omgegaan en de resultaten worden geheel anoniem verwerkt.

Geslacht

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

Leeftijd

..... jaar

In welke klas zit je?

- ☐ havo 4
- ☐ havo 5
- ☐ vwo 4
- ☐ vwo 5
- ☐ vwo 6

Geef bij elke stelling aan op een schaal van 1 tot 5 in hoeverre jij het eens bent met de stelling. Als je helemaal oneens bent met de stelling omcirkel je '1'. Ben je helemaal eens met de stelling omcirkel dan '5'.

1= helemaal mee oneens

2= beetje mee oneens

3= neutraal

4= beetje mee eens

5= helemaal mee eens

1: Helemaal mee oneens	2: Beetje mee oneens	3: Neutraal	4: Beetje mee eens	5: Helemaal mee eens
-------------------------------	-----------------------------	--------------------	---------------------------	-----------------------------

1	<i>Ik weet van tevoren wat ik kan verwachten in de les.</i>	1	2	3	4	5
2	<i>Het taalgebruik van de docent is duidelijk.</i>	1	2	3	4	5
3	<i>In de les is voor mij duidelijk wat de planning voor een periode is.</i>	1	2	3	4	5
4	<i>Ik vind het fijn om tijdens de les in het klaslokaal te werken.</i>	1	2	3	4	5
5	<i>Het opdrachten boekje van CKV is overzichtelijk.</i>	1	2	3	4	5
6	<i>Het lukt mij om te doen wat de docent van mij verwacht.</i>	1	2	3	4	5
7	<i>Ik weet vaak niet waar ik moet beginnen bij een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
8	<i>Ik heb het gevoel dat er iets van mij wordt verwacht wat ik niet kan.</i>	1	2	3	4	5
9	<i>Ik kom tijd te kort bij het maken van een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
10	<i>Er gebeuren vaak onverwachte dingen in de les.</i>	1	2	3	4	5
11	<i>Ik begrijp de instructies van de docent vaak niet.</i>	1	2	3	4	5
12	<i>Ik vind het vak CKV moeilijk.</i>	1	2	3	4	5
13	<i>Het komt vaak voor dat ik niet meer weet wat ik moet doen in de les.</i>	1	2	3	4	5
14	<i>Ik ben in staat om het vak CKV met een voldoende af te ronden.</i>	1	2	3	4	5
15	<i>In de klas kan ik mij goed concentreren op de opdracht.</i>	1	2	3	4	5
16	<i>De instructies van de opdrachten op papier zijn duidelijk en helder.</i>	1	2	3	4	5
17	<i>Ik weet waar ik mij op moet focussen tijdens het maken van een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
18	<i>Het komt vaak voor dat ik de opdracht verkeerd op vat.</i>	1	2	3	4	5
19	<i>In de klas is alles goed geordend.</i>	1	2	3	4	5
20	<i>Ik voel mij veilig in de les.</i>	1	2	3	4	5
21	<i>Ik vind dat ik in de opdrachten kan laten zien wat ik kan.</i>	1	2	3	4	5
22	<i>Door de duidelijke instructie begrijp ik wat het doel is van de opdracht.</i>	1	2	3	4	5
23	<i>Ik weet wanneer de opdracht af moet zijn en ingeleverd moet worden.</i>	1	2	3	4	5
24	<i>In de klas is het druk.</i>	1	2	3	4	5

Dit is het einde van de enquête, hartelijk dank voor je medewerking!

*Gehercodeerde items: 1,2,3,4,5,6,14,15,16,17,19,20,21,22,23

Enquête over KBV

Beste leerling,

Hartelijk dank voor je deelname aan het onderzoek. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoeverre leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum problematiek ervaren bij de kunstvakken. Het kunstvak dat wordt gemeten in dit onderzoek is KBV.

Het onderzoek zal ongeveer 5 minuten duren. Er zal vertrouwelijk met de gegevens worden omgegaan en de resultaten worden geheel anoniem verwerkt.

Geslacht

- ☐ Man
- ☐ Vrouw

Leeftijd

..... jaar

In welke klas zit je?

- ☐ havo 4
- ☐ havo 5
- ☐ vwo 4
- ☐ vwo 5
- ☐ vwo 6

KBV heb ik gekozen omdat ik dit vak heel graag in mijn vakkenpakket wilde hebben.

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Geef bij elke stelling aan op een schaal van 1 tot 5 in hoeverre jij het eens bent met de stelling. Als je helemaal oneens bent met de stelling omcirkel je '1'. Ben je helemaal eens met de stelling omcirkel dan '5'.

1= *helemaal mee oneens*

2= *beetje mee oneens*

3= *neutraal*

4= *beetje mee eens*

5= *helemaal mee eens*

1: Helemaal mee oneens	2: Beetje mee oneens	3: Neutraal	4: Beetje mee eens	5: Helemaal mee eens
------------------------	----------------------	-------------	--------------------	----------------------

1	<i>Ik weet van tevoren wat ik kan verwachten in de les.</i>	1	2	3	4	5
2	<i>Ik vind het fijn om tijdens de les in het klaslokaal te werken.</i>	1	2	3	4	5
3	<i>In de les is voor mij duidelijk wat de planning is.</i>	1	2	3	4	5
4	<i>Ik vind het moeilijk om nieuwe dingen te verzinnen.</i>	1	2	3	4	5
5	<i>Ik begrijp de instructies van de docent vaak niet.</i>	1	2	3	4	5
6	<i>Ik kom tijd te kort bij het maken van een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
7	<i>Ik weet wanneer een opdracht af moet zijn en ingeleverd moet worden.</i>	1	2	3	4	5
8	<i>In de klas is alles goed geordend.</i>	1	2	3	4	5
9	<i>Het komt vaak voor dat ik niet meer weet wat ik moet doen.</i>	1	2	3	4	5
10	<i>Het taalgebruik van de docent is duidelijk.</i>	1	2	3	4	5
11	<i>Ik vind het moeilijk om mij iets in te beelden en dat op papier te zetten.</i>	1	2	3	4	5
12	<i>In de klas is het druk.</i>	1	2	3	4	5
13	<i>Ik weet vaak niet waar ik moet beginnen bij een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
14	<i>Ik weet waar ik mij op moet focussen bij het maken van een opdracht.</i>	1	2	3	4	5
15	<i>De instructies van de opdrachten zijn duidelijk en helder.</i>	1	2	3	4	5
16	<i>'Out of the box' denken kan ik goed ('Out of the box' denken= creatief denken, het tegenovergestelde van standaard, het net even anders doen).</i>	1	2	3	4	5
17	<i>Ik voel mij veilig in de les.</i>	1	2	3	4	5
18	<i>Door de duidelijke instructie begrijp ik wat het doel is van de opdracht.</i>	1	2	3	4	5
19	<i>Het komt vaak voor dat ik de opdracht verkeerd op vat.</i>	1	2	3	4	5
20	<i>In de klas kan ik mij goed concentreren op de opdracht.</i>	1	2	3	4	5
21	<i>Er gebeuren vaak onverwachte dingen in de les.</i>	1	2	3	4	5
22	<i>Het lukt mij om te doen wat de docent van mij verwacht.</i>	1	2	3	4	5
23	<i>Ik vind dat ik in de opdrachten kan laten zien wat ik kan.</i>	1	2	3	4	5
24	<i>Kunst begrijp ik niet goed.</i>	1	2	3	4	5

Dit is het einde van de enquête, hartelijk dank voor je medewerking!

*Gehercodeerde items: 1,2,3,7,8,10,14,15,16,17,18,20,22,23

Bijlage 2 Percentages per items

Handvaardigheid en tekenen

*de gehercodeerde items

	1	2	3	4	5
Structuur					
Ik weet van tevoren wat ik kan verwachten in de les*	12,5	33,3	41,7	8,3	4,2
In de les is voor mij duidelijk wat de planning is*	20,8	33,3	25,0	16,7	4,2
Ik weet wanneer een opdracht af moet zijn en wanneer het moet worden ingeleverd*	33,3	25,0	25,0	12,5	4,2
Ik weet waar ik mij op moet focussen tijdens het maken van een opdracht*	8,3	33,3	45,8	8,3	4,2
Ik kom tijd tekort bij het maken van een opdracht	29,2	16,7	29,2	12,5	12,5
Het komt vaak voor dat ik niet meer weet wat ik moet doen	20,8	45,8	16,7	12,5	4,2
Ik weet vaak niet waar ik moet beginnen bij een opdracht	12,5	33,3	4,2	33,3	16,7
Taalgebruik					
Het taalgebruik van de docent is duidelijk*	25,0	41,7	20,8	4,2	8,3
De instructies van de opdrachten op papier zijn duidelijk en helder*	0	45,8	29,2	20,8	4,2
Door de duidelijke instructies begrijp ik wat het doel is van de opdracht*	8,3	58,3	12,5	20,8	0
Ik begrijp de instructie van de docent vaak niet	16,7	45,8	20,8	16,7	0
Het komt vaak voor dat ik de opdracht verkeerd opvat	33,3	41,7	20,8	4,2	0
Omgeving					
Ik voel mij veilig in de les*	33,3	37,5	25,0	4,2	0
Ik vind het fijn om tijdens de les in het lokaal te werken*	37,5	41,7	12,5	4,2	4,2
In de klas is het allemaal goed geordend*	0	29,2	33,3	20,8	16,7
In de klas kan ik mij goed concentreren op de opdracht*	12,5	33,3	16,7	33,3	4,2
In de klas is het druk	4,2	16,7	16,7	8,3	54,2
Er gebeuren vaak onverwacht dingen in de les	16,7	37,5	33,3	12,5	0
Competentie					
Kunst begrijp ik niet goed*	29,2	8,3	25,0	29,2	8,3
Ik vind het moeilijk om mij iets in te beelden en dat op papier te zetten*	20,8	20,8	16,7	25,0	16,7
Ik vind het moeilijk om nieuwe dingen te verzinnen*	16,7	33,3	12,5	29,2	8,3

'Out of the box' denken kan ik goed	12,5	12,5	29,2	29,2	16,7
Ik vind dat ik in de opdrachten kan laten zien wat ik kan	12,5	4,2	29,2	41,7	12,5
Het lukt mij om te doen wat er van mij wordt verwacht	4,2	8,3	33,3	37,5	16,7

CKV

*gehercodeerde items

	1	2	3	4	5
Structuur					
Ik weet van tevoren wat ik kan verwachten in de les*	4,2	37,5	29,2	20,8	8,3
In de les is voor mij duidelijk wat de planning voor een periode is*	16,7	33,3	16,7	29,2	4,2
Het opdrachtenboekjes van CKV is overzichtelijk*	12,5	16,7	25,0	33,3	12,5
Ik weet wanneer de opdracht af moeten zijn en ingeleverd moet worden*	33,3	25,0	12,5	29,2	0
Ik weet waar ik mij op moet focussen tijdens het maken van de opdracht*	20,8	41,7	25,0	12,5	0
Ik kom tijd te kort bij het maken van een opdracht	12,5	20,8	29,2	29,2	8,3
Ik weet vaak niet waar ik moet beginnen bij een opdracht	16,7	12,5	16,7	50,0	4,2
Het komt vaak voor dat ik niet meer weet wat ik moet doen in de les	20,8	29,2	33,3	12,5	4,2
Taalgebruik					
Het taalgebruik van de docent is duidelijk*	37,5	29,2	20,8	8,3	4,2
De instructies van de opdrachten op papier zijn duidelijk en helder*	4,2	25,0	41,7	16,7	12,5
Door de duidelijke instructies begrijp ik wat het doel is van de opdracht*	4,2	33,3	29,2	25,0	8,3
Ik begrijp de instructies van de docent vaak niet	25,0	33,3	37,5	4,2	0
Het komt vaak voor dat ik de opdracht verkeerd opvat	25,0	29,2	37,5	8,3	0
Omgeving					
Ik voel mij veilig in de les*	66,7	12,5	20,8	0	0
Ik vind het fijn om tijdens de les in het lokaal te werken*	33,3	29,2	20,8	8,3	8,3
In de klas is het allemaal goed geordend*	12,5	20,8	29,2	37,5	0
In de klas kan ik mij goed concentreren op de opdracht*	20,8	41,7	20,8	16,7	0

In de klas is het druk	0	8,3	37,5	20,8	33,3
Er gebeuren vaak onverwacht dingen in de les	20,8	25,0	45,8	4,2	4,2
Competentie					
Ik vind het vak CKV moeilijk*	0	16,7	29,2	33,3	20,8
Ik heb het gevoel dat er iets van mij wordt verwacht wat ik niet kan*	4,2	4,2	37,5	33,3	20,8
Ik ben instaat om het vak met een voldoende af te ronden	0	4,2	12,5	4,2	79,2
Ik vind dat ik in de opdrachten kan laten zien wat ik kan	8,3	20,8	29,2	29,2	12,5
Het lukt mij om te doen wat er van mij wordt verwacht	0	12,5	20,8	50,0	16,7

KBV

*de gehercodeerde items

	1	2	3	4	5
Structuur					
Ik weet van te voren wat ik kan verwachten in de les*	20,0	40,0	40,0	0	0
In de les is voor mij duidelijk wat de planning is*	20,0	20,0	60,0	0	0
Ik weet wanneer een opdracht af moet zijn en wanneer het moet worden ingeleverd*	40,0	40,0	20,0	0	0
Ik weet waar ik mij op moet focussen tijdens het maken van een opdracht*	20,0	20,0	40,0	20,0	0
Ik kom tijd te kort bij het maken van een opdracht	20,0	40,0	0	20,0	20,0
Het komt vaak voor dat ik niet meer weet wat ik moet doen	40,0	40,0	0	20,0	0
Ik weet vaak niet waar ik moet beginnen bij een opdracht	20,0	40,0	40,0	0	0
Taalgebruik					
Het taalgebruik van de docent is duidelijk*	40,0	20,0	20,0	20,0	0
De instructies van de opdrachten op papier zijn duidelijk en helder*	20,0	20,0	40,0	20,0	0

Door de duidelijke instructies begrijp ik wat het doel is van de opdracht*	20,0	40,0	40,0	0	0
Ik begrijp de instructie van de docent vaak niet	20,0	40,0	20,0	20,0	0
Het komt vaak voor dat ik de opdracht verkeerd opvat	20,0	40,0	40,0	0	0
Omgeving					
Ik voel mij veilig in de les*	80,0	20,0	0	0	0
Ik vind het fijn om tijdens de les in het lokaal te werken*	40,0	60,0	0	0	0
In de klas is het allemaal goed geordend*	20,0	60,0	20,0	0	0
In de klas kan ik mij goed concentreren op de opdracht*	60,0	20,0	20,0	0	0
In de klas is het druk	20,0	40,0	40,0	0	0
Er gebeuren vaak onverwacht dingen in de les	20,0	40,0	40,0	0	0
Competentie					
Kunst begrijp ik niet goed*	0	20,0	20,0	20,0	40,0
Ik vind het moeilijk om mij iets in te beelden en dat op papier te zetten*	0	0	40,0	20,0	40,0
Ik vind het moeilijk om nieuwe dingen te verzinnen*	0	0	40,0	20,0	40,0
'Out of the box' denken kan ik goed	0	0	40	20,0	40,0
Ik vind dat ik in de opdrachten kan laten zien wat ik kan	0	20,0	20,0	40,0	20,0
Het lukt mij om te doen wat er van mij wordt verwacht	0	0	40,0	40,0	20,0

Bijlage 3 Interviewvragen vakdocenten

Interview met vakdocenten over Kunst en Autisme

Introductie

- Korte uitleg over het onderzoek
- Doel interview: inzicht krijgen in hoeverre de kunstdocenten problematiek ervaren bij de leerling met een stoornis in het autisme spectrum bij de kunstvakken
- Uitleggen dat de gegevens anoniem worden verwerkt
- Tijdsduur: 15 minuten

Demografische gegevens:

Welk(e) kunstvak(ken) geef je?

Aan welke klassen geef je les (onderbouw/bovenbouw/ havo/ vwo)?

Ervaren problematiek

Vind jij dat leerlingen, met een stoornis in het autisme spectrum, problematiek ondervinden bij het kunstvak?

Zo ja, welke problematiek?

Waaraan merk je dat?

Hoe uit zich dat in de les?

Hoe uit zich dat in de opdrachten?

Heeft de problematiek van de leerling van invloed op jou als docent in de les, op de leerlingen en op de opdrachten? Zo ja, waarom? Waaraan merk je dat?

Zijn de leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum in staat om het vak met een voldoende af te sluiten? Zo ja/nee, waarom?

Vergelijking van leerlingen met en zonder stoornis in het autisme spectrum

Is er een verschil tussen de leerling met en zonder een stoornis in het autisme spectrum wat betreft de werkhouding? Zo ja, welk verschil merk jij op? Hoe uit zit dat?

Vind je dat er een verschil is tussen de ingeleverde opdrachten van leerlingen met en zonder een stoornis in het autisme spectrum? Zo ja, welk verschil?

Zijn er verder nog dingen waar jij als docent tegen aanloopt met betrekking tot de leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum?

Bijlage 4 Interviews

Vakdocent 1

Welke kunstvakken geef je?

Ik geef CKV en verder alleen de theorie van het vak KBV en kunstdrama.

Van de klassen havo en vwo 4e/ 5e en 6e klassen. Het praktijk gedeelte van KBV geeft ***. Maar bij kunstdrama speelt de problematiek niet zo.

In dit onderzoek gaat het dan om CKV en KBV maar dan vooral dus de theorie. Dus of je in dit onderzoek op deze vakken wil focussen.

En je geeft dus les aan de klassen 4/5/6? Ja.

Vind je dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum problematiek ondervinden bij het kunstvak? Dus zowel bij CKV als KBV?

Ik denk dat ze soms moeite hebben met het vertalen van de opdracht zeg maar, naar het handelen. Dus dat ze moeite hebben met van dit wordt gezegd en iedereen kan dan aan de slag en dat zij heel erg moeite hebben met de vertaalslag van wat wordt er van me verwacht. En als ze dan weten wat er van ze verwacht wordt dan de vertaalslag maken hoe ga ik dat op papier of wat dan ook uitwerken. Dus eigenlijk lopen ze daar tegenaan en dat eerste is iets wat nog wel ondervangen kan worden door nog een keer erbij stil te staan en persoonlijk uit te leggen. Dus dat kan prima. Alleen als ze dan vastlopen in dat ze niet weten precies hoe ze het moeten uitwerken dan kom je wel in een soort lastig pakket want je kan het niet voordoen, dus daar merk ik wel problemen. En uhm en ik had dan 1 jongen en als hij dan eenmaal bezig is dan gaat hij heel gedetailleerd aan het werk als hij dan bezig is en dan is hij omdat hij zo gedetailleerd bezig is en minimalistisch, is hij daar weer veel te lang mee bezig. Dus dat is wel lastig.

Bij welk vak was dat? CKV

Heb je het nu ook voornamelijk over CKV? Ja.

Bij KBV is het dus voornamelijk theorie en sommigen vinden het wel lastig van wat bedoelt de maker ergens mee en hoe moet ik dat nou weten, en dat kun je dus zo zien. Maar dat is meer een probleem waar ze allemaal tegenaan lopen. En dat moeten ze gewoon eigen maken. Dat is minder moeilijk dan iets praktisch gaan doen. Want je moet eigenlijk iets praktisch gaan vertalen en zo met theorie van zo oké, ik kan dit soort trucjes uit m'n hoofd leren en dat geldt voor iedereen dus daar komen ze wel mee weg.

Uhm kan je bepaalde voorbeelden noemen van hoe zich dat uit zowel in de les, als bij de opdrachten?

In de les lijken ze ogenschijnlijk passief. Of ze zitten stil en ze lijken niks te doen maar als je dan in gesprek gaat zijn ze dus wel bezig, ze zijn aan het denken en geven ze ook aan wat ze denken en waar ze mee bezig zijn in hun hoofd, maar dat proces duurt heel lang. Echt komen tot een punt en dan een knoop doorhakken en daarmee verder gaan dat wordt heel lang uitgesteld, duurt lang. Dat is wat ik in de les merk. En uhm als je kijkt naar het product, uhm creativiteit is natuurlijk een abstract begrip en dat is iets waar ze tegenaan lopen van ja hoe dan? Hoe bepaal je of iets wel of niet creatief is of welke eisen.

Dus we maken het al inzichtelijk door een soort van tabel, van hé daar kan je op scoren en let dus op dit gebruik, doe dit en denk daaraan. Dus dat maakt het al iets inzichtelijker maar dat is nog steeds iets waar ze tegenaan lopen dat ze geen idee hebben hoe moet ik dit oppakken.

Heb je vooral bepaalde leerlingen in je hoofd die tegen dit aan lopen of is het een groep waarvan je merkt, over het algemeen hebben leerlingen met autisme hier last van?

Nou drie leerlingen waarvan ik weet dat ze autisme hebben, maar je merkt alleen bij één het eigenlijk niet, bij één kun je het met een paar keer praten en advies geven lukt het hem wel en de derde loopt echt vast, dus er zit verschil in, je kan niet zo makkelijk generaliseren. De één pakt het wel op en de ander veel minder, heeft ook weer te maken met of je wel of niet wil, als je het vak stom vindt wil je er ook minder je best voor doen en dat is ook heel erg begrijpelijk.

Ik denk en dat geldt ook in het algemeen voor de leerlingen dat ze er tegenaan lopen wat is het nut, waarom dit ik dit. En dat geldt voor de leerling met autisme ook, maar misschien nog iets meer.

Heeft de ervaren problematiek bij de leerlingen met autisme ook invloed op jou als docent in de les?

Ja je wil natuurlijk dat iedereen goed aan de slag kan en je wil advies geven en erbij zitten maar je wil ook je aandacht gewoon verspreiden bij de rest van de klas. Op gegeven moment leg je er ook bij neer van nouja goed, ik heb nu een aantal pogingen gedaan en nu ga ik anderen helpen en dat is een lastige afweging. Eigenlijk heb je nog meer persoonlijke begeleiding nodig en meer tijd nodig. Maar die heb ik niet want ik heb nog 25 leerlingen hier zitten.

En dan weet je de balans te bewaren als ik dat zo hoor, maar komt het dan ook wel voor dat leerlingen dat zij er last van hebben dat bepaalde leerlingen meer aandacht nodig hebben van jou?

Ja misschien dat ze wat langer moeten wachten totdat ze aan de beurt zijn maar die kunnen wel langer zelfstandig verder. Het is niet zo dat zij heel lang niks zitten te doen omdat jij uitleg geeft, dat niet maar voor jezelf voelt dat niet prettig om heel lang bij één iemand te zitten, als je weet dat er nog een heleboel leerlingen in het lokaal zijn.

Vind je dat de leerlingen met autisme die problematiek ondervinden het vak met een voldoende zouden kunnen afronden? Ja, dan moet je gewoon, en daarom zijn we er nu ook mee bezig met handvatten geven, dus nog duidelijker uitsplitsen waar wij op beoordelen zodat zij ook beter weten wat er van hen verwacht wordt. En ik denk dat voor leerlingen in het algemeen maar ook voor hen belangrijk is dat zij weten wat het nut is, waarom doe ik dit, wat is het doel? Wat willen jullie van me. Dat is niet alleen in de beoordeling maar ook in het opstarten van het proces.

Uhm want ik heb het natuurlijk ook gevraagd aan de leerlingen door middel van een enquête, en daar gaat het o.a. over de ervaren structuur/planning/organisatie door jullie als docent, en in hoe ze de omgeving in de klas ervaren, de prikkels.

En uhm de taalgebruik en instructies of die helder en duidelijk zijn.

Dan is mijn vraag ook aan jou vind jij dat je voldoende structuur aan kan bieden of duidelijke planning van bijv. het vak CKV?

Ja, ik denk dat daar nog wel ruimte is om te winnen. Als ik uhm kijk is het ook wel redelijk los en uhm kan ik mij voorstellen dat zeker bepaalde leerlingen behoefte hebben aan meer structuur en regelmaat is. Alles voldoet aan de eisen in de zin van het wordt helder uitgelegd, maar uhm één keertje bijv. er staat een planning in een periode op magister, maar goed als het een keer makkelijker is dan wijk je er wel van af, het is meer een richtlijn en ik kan mij voorstellen dat als iemand een duidelijke planning wil hebben dat het dan lastig is als er zo met een planning wordt geschoven. Als er een aantal lessen uitvallen dat vind ik het lastig om aan de tijdlijn te houden dus dan ga je er makkelijk mee om.

Wat vind je van het CKV opdrachtenboekje, de structuur en het overzicht?

Die vind ik heel slecht. Ik geef dit jaar voor het eerst ckv en ik moet er ook zelf inkomen.

En die structuur ontbreekt volledig, dingen staan door elkaar en opdrachten zijn niet per se helder, verschillende lettertype, dus het zorgt ervoor dat het geen eenduidige opmaak heeft.

Je kan niet zeggen daar staat opdracht 3 en daar staat opdracht 4. Dat zou veel beter geordend moeten worden en dat gaat we ook doen dit jaar. Ik heb ook wel gezegd, dit vind ik helemaal niks en hier ga ik volgend jaar niet mee werken dus dat gaan we ook aanpassen want dit werkt niet. Je moet als docent al gaan zoeken en er staan verschillende dingen door elkaar. Ik merk het ook al, dat leerlingen er niks van snappen.

Ook leerlingen zonder autisme? Ja, iedereen heeft daar last van.

Wat vind je van de instructies en het taalgebruik vind je dat eenduidig?

In de tekst of van mij zelf? Allebei..

Van mezelf kan ik niet goed beoordelen, ik denk dat ik het eenduidig en helder communiceer maar dat kan natuurlijk anders opgevat worden. Dat weet ik niet. En die teksten, zoals ik al aangeef die kunnen beter gestructureerd worden.

Maar vind je dat de woorden die in de instructies staan, dat je die maar op één manier kan opvatten? Want daar lopen ze vaker tegenaan.

Of het voor meerdere interpretaties vatbaar is? Ja.

Weet ik niet, daar heb ik niet naar gekeken.

En wat vindt van de omgeving in het klaslokaal als je kijk naar de prikkels?

Ja, ik kan mij voorstellen dat het geluid, als iedereen bezig is dan gaat er muziek aan, en wordt gezelliger maar kan me voorstellen dat dat allemaal prikkels zijn maar er zijn dan ook leerlingen die hun oordoppen in doen. En eigen muziek luisteren of wat dan ook, dat is ook prima.

Maar kan mij voorstellen dat er extra prikkels zijn, en mensen lopen heen en weer als de verf op is ofzo, er is veel beweging in de les. Veel geluid ja.

Als je de leerlingen zowel met als zonder vergelijkt wat betreft werkhouding, valt je dan iets op?

Uhm ja de leerlingen die geen autisme hebben zijn pro actiever en actiever. En gaan eerder uit zichzelf dingen doen en doen ook dingen.

Terwijl leerlingen met autisme dit zullen niet zo snel zelf initiatief nemen, maar als eenmaal duidelijk is wat ze doen dan zullen ze ook passievere houding aan nemen.

Nu generaliseer ik heel erg maar maar goed wat ik zie die paar leerlingen die ik les geef dat ze veel passiever zijn.

Heb je een idee waarom? Nee geen idee, ik weet niet wat er in hun hoofd zit dat zou je ze moeten vragen. Dus ik kan niet voor iemand zeggen wat hij of zij denkt.

Maar het valt je wel op dat er een verschil is dus tussen de werkhouding.

En als je het bekijkt bij de ingeleverde opdrachten van leerlingen met als zonder autisme?

Ja vaak minder hoog niveau. Maar het zit hem ook in dat ze de kaders niet duidelijk hebben en de vertaalslag moeilijker vinden te maken. Dan voldoe je ook minder aan de eisen, zoals die gesteld. Daarmee kom je dan lager uit.

Zijn er verder nog dingen dat zijn nog belangrijk punten wat ik moet meenemen in het onderzoek of waar je tegenaan loopt?

Ik vind het sowieso heel lastig omdat je niet weet hoe iemand zelf iets ervaart, dus uhm die vertaalslag, wij kunnen wel meer structuur aanbrengen in de les of in de opdracht of in een beoordeling of dat soort dingen maar dat neemt nog niet weg dat wij of in ieder geval, ik het fijn zou vinden om ook uhm beter een beeld te hebben waar loop jij tegenaan.

Want als jij aan geeft van ja het kan ook op woord niveau zijn, dat iets multi- interpreteerbaar is dan

als het daarop misgaat, dan ben ik daar totaal niet bewust van.
Dus dat maakt het wel heel lastig en maakt het persoonlijk.

Oké, duidelijk.

Heb je nog meer punten wat je graag nog zou willen bespreken? Nee.

Vakdocent 2

Welke kunstvakken geef je? KBV, tekenen en CKV.

Welke klassen? 1e en 2e klas tekenen, KBV havo/ vwo klassen 4/5/6 en CKV aan atheneum en havo klas 4.

Vind je dat de leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum, problematiek ondervinden bij de kunstvakken? Absoluut.

Waarom? In de vertaalslag misschien uhm.. Ik weet niet zo goed hoe ik het moet vertalen. Ik wil zeggen een hiaat maar dat is het niet, een verwerkingsmoment dat ze nodig hebben om de opdracht voor zichzelf te ontleden en beeldend om te kunnen zetten tot ja, tot de vraag van de opdracht.

Kan je dat met een voorbeeld uitleggen? Uhm even nadenken hoor. Er schieten verschillende opdrachten door mijn hoofd. Ook met tekenen meegenomen? Ja.

Uhm..

Anders komt het je misschien zo wel te binnen schieten..

Ja misschien komt het zo wel.

Hoe uit zich dat in de les, je hebt net gezegd waar ze tegenaan lopen maar hoe uit zich dat in de les? De eerste les ik met verbazing gekeken naar vijf leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum, dat zij uhm nadat ik de uitleg had gegeven en vervolgens werd de groep gesplitst in twee lokalen eigenlijk en waar de deur openstaat. Ze gingen aan het werk en ik loop van het ene lokaal naar het andere om leerlingen te begeleiden, dat is druk en dan lopen vijf leerlingen als eendjes achter me aan, met 'mevrouw, mevrouw, gaat dit goed, gaat dat goed', ze zoeken steeds bevestiging. Maar ik zie dat ander leerlingen ook de aandacht nodig hebben bij het startmoment. Je ziet soms dat iemand te veel verf gebruikt en dat kan naar minder verf, uhm dat een kleurmenging dat daar soms even wat begeleiding nodig is of een voorbeeld nodig is wat ik geven kan maar daar omheen staan dus die vijf leerlingen, omdat ze toch die aandacht, die extra aandacht nodig hebben.

Kun je de aandacht geven die ze nodig hebben? Nee absoluut niet. Nee, wel op het moment als het eenmaal loopt en iedereen aan de gang is. Maar die start periode, dat duurt gewoon een tijd.

Voordat ze de verf hebben gepakt, voordat ze de kwasten hebben, het papier hebben, soms is dat al moeilijk voor hen, welk papier. Ik hou het voor en zeg dit papier gaan we gebruiken. Vragen ze nog hoe ziet dat eruit enzo.

Heeft dat invloed op jou als docent? Ja.

Hoe uit zich dat? Dat maakt dat ik op verschillende vlakken heel druk bezig ben en juist de rust wil creëren om die start te maken voor iedereen.

Heeft het ook invloed op de rest van de leerlingen zonder autisme? Ja want ze moeten wachten totdat ik iedereen aan het werk heb gekregen. Soms moet ik tegen de leerlingen met autisme zeggen, nu moet je even wachten, de anderen zijn aan de beurt en dat is heel moeilijk. Dan zijn ze ontheemd en gaan ze op hun mobiel of uh andere dingen doen en dan ben je ze kwijt.

Want als je inderdaad kijkt naar de werkhouding, wat valt je dan op als je het vergelijkt met de leerlingen zonder autisme?

Dan zit ik nu heel praktisch aan een leerling te denken, dan is hij van alles aan het doen maar niet aan het tekenen en die zit voor mijn tafel, dus op het moment dat ik zeg: 'Joh, lukt het kan je beginnen? Begrijp je wat de opdracht is'. Dan gaat hij even wat doen maar vervolgens is hij weer weg. Dus ik weet niet of dat de spanningsboog is, dat het niet lang genoeg is of de afleiding te groot is.... Ik weet niet waar dat hem in zit. De andere leerlingen zoals ... die gaan gelijk op de mobiel, die gaan gamen en als ik het niet zie dan zitten ze daar helemaal in en dan moeten ze daar helemaal uit. En dan moeten ze weer aan de slag, dat kost mij heel veel tijd en energie.

Waarom denk je dat ze met hun mobiel gaan spelen of niet tot handelen overgaan?
Omdat ze dat moment niet mijn aandacht één op één kunnen krijgen en daarin de praktische uitleg niet weer kan doen, dat is gewoon niet haalbaar. Je zou graag willen begeleiden en kijken of iedereen doet wat hij moet doen maar bij die bepaalde leerlingen moet ik het herhalen en steeds opnieuw begeleiden. Dit is wat er gebeurt in de les en ik weet niet of ik het kan generaliseren maar dit gebeurt er. Je ziet dat de grote groep aan de gang is maar die kleine groep niet, ze stoppen dan ook echt.

Als je kijkt naar het product, ingeleverde opdrachten. Welk verschil zie jij bij de leerling met en zonder autisme? Is er een verschil überhaupt?

Ja absoluut, dan noem ik toch een leerling uit een lager jaar die, daarbij was de opdracht uitgelegd, uhm het ging om een 3D opdracht. Hij legde alles plat, hij klapte die 3D bijna om. Het was een letterlijke vertaalslag op papier, en ik vond het wel heel gaaf. Heeft ook een bepaalde creativiteit maar uhm gewoon heel strak beoordeeld via het beoordelingsformulier en dan voldoet het niet aan de eisen. Dus ik zie wel een mooie schakeling maar die is zo anders en niet in de vertaalslag te leggen die wordt verwacht. De leerlingen met autisme pakken een andere vertaling.
Zwart is bij hen allemaal zwart en geen nuances. Het is bijna heel basic, heel mooi natuurlijk als kunst in een kleuterklas. Het is een best heel moeilijk ding, want moet je ze eruit trekken want ook zij hebben ook hun kwaliteit daarin. Ze hebben een andere denk- en kijkwijze.

Maar wat niet voldoet aan de beoordeling?

Nee. Het heeft niet met de intelligentie te maken, maar met de vertaalslag.

Vind jij dat de leerlingen in staat zijn om het vak met een voldoende te kunnen afronden?

Heeft ook te maken met de persoon. Want ik vind soms dat er te makkelijk is gekozen voor het vak KBV omdat ze het zien als een compensatie of een makkelijk vak.

Er wordt wel degelijk een aantal eisen gesteld en uhm de één pikt dat op en de andere pikt dat niet op.

En dan is het ook nog sterk afhankelijk van de opdracht die gegeven wordt. Eén leerling zei; 'Die opdracht lukt me niet want ik vind het gewoon geen leuke opdracht en de andere opdracht vind ik super en daar kan ik mijn ei in kwijt'. Dat heeft niks met autisme te maken.

Daarnaast iemand als Sh***, die is te laat voor een opdracht. Net als bijna alle leerlingen met autisme trouwens. Dus ik geef ze altijd ruimer de tijd. Dat klopt eigenlijk helemaal niet, past niet in het PTA. Sh*** gaf vandaag ook aan: 'Ik heb m'n boekje nog niet ingeleverd want heb ook m'n scooter examen zo'. Toen zei ik: 'Ja Shane, ik moet straks wel beoordelen, dus moet het wel hebben'. Toen zei hij: 'Ik kan het niet voor laten gaan op m'n schoolwerk'. 'Dat klopt'; zei ik. En als Shane echt iets leuk vindt, dan gaat hij daarvoor. Dus daar zit ook een tijd/prioriteit. Ik denk dat ook een reden is voor iemand met autisme. Zie ik wat ik daarmee kan, dan kan ik ook gaan... en vind ik het leuk. Zie ik dat niet zo dan kan het een worsteling worden.

Over het tijds tekort, waarom denk je dat ze langer over een opdracht doen?

Uhm misschien ook wel door hun precieze, streven naar perfectie denk ik. Het hele verfijnde wat je ook kan terugzien in het autisme spectrum. Dat heeft enorme kwaliteit maar is ook de valkuil. Tijd en aandacht is denk ik een van de belangrijkste punten, als ik mezelf nu ook hoor praten. Als je tijd en

aandacht extra kan geven dan denk ik dat er veel mogelijkheden zitten bij elk kind met autisme en dat iedereen daarmee naar hun eindexamen zou kunnen gaan.

Ik heb de leerlingen gevraagd in de enquête over de beleving van structuur, planning, organisatie, taalgebruik, omgevingsfactoren. Hoe kijk je zelf naar de aangeboden structuur en planning in de lessen? Voor bepaalde leerlingen kan ik niet de juiste tijd daarvoor vrijmaken. Die ruimte is er niet altijd, ik moet overal begeleiden.

Als je kijkt naar planning, zouden zij moeten kunnen weten wanneer iets ingeleverd moeten worden, wat ze af moeten krijgen wat er van hen wordt verwacht in een periode? Ja dat zien ze op magister, staat in studiewijzers, die kunnen ze volgen. Daarnaast krijgen ze een hand-out en een hand-out waarin de opdracht apart geschreven staat en waarop beoordeeld wordt. En dit benoem ik ook regelmatig. Bij CKV wordt vaak gehamerd op de datum en via de beamer, er zijn studiewijzers en per periode en daar staat ook de deadline op. Maar nog steeds en niet alleen autisten maar er zijn altijd leerlingen die zeggen, 'dat wist ik niet'.

Kun je überhaupt structuur aanbrengen in de opdrachten? Ja.

Voldoende structuur? Ja maar niet de structuur die je hebt bij wiskunde/ Engels.

Het is een uitleg waar je dingen moet doen, door te doen leer je maar dan moet je het wel doen. Ik zeg ook altijd: 'Ik let op jullie werkhouding en op het moment dat je wat doet in de les'.

Je hebt het over de studiewijzers maar er is ook een opdrachtenboekje van CKV. Als daarnaar kijkt naar het taalgebruik vind je het eenduidig en helder taalgebruik?

Het CKV boekje is heel slecht. We gaan daar dit jaar mee aan de slag en daarnaar kijken. De structuur moet daar aangepast worden.

Waar sommigen tegenaan lopen is dat ze bepaalde woorden lezen die voor meerdere betekenissen interpreteerbaar zijn. Zowel mondelinge instructie als instructie op papier.

Daarvan denk ik dat het goed is.

Bijna de laatste vraag, als je kijkt naar de omgevingsfactoren in de les, les omgeving, vind je dat daar veel prikkels aanwezig zijn? Ja

Wat zijn die prikkels?

Veel leerlingen die heen en weer moeten lopen en die materiaal moeten pakken en dingen moeten doen, muziekje staat aan, dat maakt ook de sfeer.

Soms laat ik ook dingen zien als ze aan het werk zijn.

Soms zijn er mensen in het atelier bezig, maar daar wordt er ook gelopen. Het is een chaotisch vak, wat veel structuur kan hebben mits het gegeven wordt in hele kleine groepjes. Daarin denk ik dat begeleiding echt noodzakelijk is, om de leerling niet te laten verzuipen in de hoeveelheid.

Dus ja ik denk dat er veel prikkels zijn bij dit vak. Sterker nog we proberen het ook te stimuleren, zodat er aan alle kanten lampjes gaan branden. Alleen bij leerlingen met autisme wordt dat teveel, dan zie je dat ook en dan zeggen ze 'ik ga even naar Pluspunt'.

Het is een explosie voor ze. Dat begroot me wel hoor. Het liefst geef je ze die één op één of drie op één. Ik gun het ze echt.

Want dan kan het vak geweldig voor ze zijn.

Zijn er verder nog dingen die nog niet besproken zijn maar wel graag wil bespreken?

Uhm hoe gaan we om met het kritisch beoordelen van de leerlingen met autisme?

Soms valt een product onder de naïeve kunst waarvan je moet zeggen kwalitatief is het een hoogstandje maar het voldoet niet aan de eisen dus hij krijgt geen 8 of 9?

Dat is wel een struikelblok. Als je een onvoldoende geeft aan iemand die echt heel erg zijn best heeft

gedaan is dat dan eerlijk voor die persoon? Maar dan krijg je ook andere leerlingen die zeggen: 'ik heb ook mijn best gedaan'.

Als je echt volgens het beoordelingsformulier beoordeelt dan ga je toch wel hiaten zien.

Vakdocent 3

Kort gesprek vooraf.

Welke kunstvakken geef je? Handvaardigheid, kunstplus en beeldende vorming aan theaterklas.

Welke klassen geef je? 1, 2, 3 van havo en vwo.

Van handvaardigheid? Ook 1,2,3 havo/vwo

Ik neem voor dit onderzoek alleen handvaardigheid mee. Dit interview gaat daar dan ook alleen over dus of je alleen antwoord wil geven op de vragen m.b.t. handvaardigheid.

Vind je dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum problematiek ervaren bij het kunstvak. Zo ja welke? Vind ik een hele lastige vraag, ik denk uh uh dat dat voor komt, dat er ook kinderen ook geen problemen hebben maar het komt ook voor bij kinderen zonder een vorm van autisme.

De problemen is uhm.. Als ik vooral kijk naar wat ik ervaren heb bij kinderen met autisme is dat de uitleg niet vanzelfsprekend loopt als bij de leerlingen zonder autisme.

Dus dat ze na de uitleg nog niet zo goed weten wat ze moeten doen.

En waar zit dat hem dan in?

Uhm... Het kan verschillende redenen hebben. Soms is het gewoon het helemaal niet begrijpen wat er van je verwacht wordt en ik vermoed dat het ook bij andere kinderen voorkomt maar dat vul ik dan nu in. Dat ze makkelijker om zich heen kijken en weten hoe anderen het doen dus zo zal het dan moeten. Ik heb laatst iemand gehad bij het kleien en ze moesten een fantasiedier maken. En uh, hij had wel een idee. Ik had een uitleg en ze moesten dus een dier maken wat niet zomaar een fantasiedier was maar dat je daaraan ook moest zien wat hij at, wat hem voortbewoog en waar hij woonde.

En uh toen zei hij op gegeven moment, hoe moet je kleien? Ik was toen heel verbaast en ook wel een beetje geprikkeld omdat ik een hele druk klas had op dat moment. En ik moest iedereen als zoveel uitleggen. En ik was gewoon verbaasd 'hoe moet je nou kleien?'. En ik had dat eigenlijk nooit iemand uitgelegd. Je krijgt een opdracht, je krijgt een beeld in je hoofd en vervolgens ga je die klei knijpen en dan ga je het idee proberen uit te werken door middel van je handen. Dat begreep hij prima, hij pakte het uit mijn handen en zei: 'maar dat hoofd is nu veel te klein'.

Dus toen ik het had uitgelegd, had hij al een beeld van hoe het eruit moest zien maar hij had niet echt begrepen dat als je de opdracht krijgt, dat je dan een beeld moet vormen en dat dan met klei moest gaan uitbeelden. En ik weet niet precies waar het mis ging, want uiteindelijk bleek dus wel duidelijk dat hij al een beeld had maar hoe het moest daar zat het hem dan in.

Hij had er gewoon extra hulp bij nodig.

Oké. Net geef je aan de uitleg, dus dat dat niet zo overkomt bij leerlingen met autisme als zonder autisme. Dat ze bijv. de opdracht niet goed begrijpen of dat ze niet weten wat er van hen verwacht wordt.

Ja.

Zijn er verder nog dingen waarvan jij denkt, daar lopen ze tegen aan?

Ja ik denk dat zij een heleboel uhm uhm, het is een beetje lastig om de juiste woorden te vinden.

Eigenlijk maken we gebruik van de symbolische waarden van beeld. Dus we vertellen dat een ronde vorm een ander effect heeft op de toeschouwer dan een vierkante vorm, dat een warme kleur een ander effect heeft dan een koude kleur. Daarnaast hebben we ook nog de aanname dat kinderen dat weten of

dat ze dat aanvoelen. Bij een heleboel kinderen, zoals kinderen met autisme, hebben moeite om die symbolische waarden te zien, automatisch te zien. Maar als dit eenmaal uitgelegd is begrijpen ze het en zeggen ze 'ja rood is een warme kleur' maar alsnog vraag ik me af of anderen dat wel weten en gewoon makkelijker wat doen en gewoon denken van nou we moeten wat maken, nou dan doe ik wel dat. Wat ik je ook wel eens heb gezegd, een leerling zei: 'je krijgt een hoger cijfer als ik felle kleuren gebruik dus dat zal ik nu ook maar doen'. Dus dat ze niet kijken wat wil ik nou met dit beeld vertellen, welke vormen en kleuren horen daarbij. Maar dat is het dus, wat wordt er van me verwacht en hoe vertaal ik beeldend werk, hoe communiceer ik met beelden.

Umm je hebt zojuist uitgelegd hoe dat zich kan uiten in de opdrachten.

Ja. Uhm

Hoe blijkt dat verder in de lessen?

Kinderen uhhh, wat ik het allervervelendst vinden is dat ze zo kunnen stagneren.

Dus dat er niks uit handen komt en je hebt natuurlijk een grote groep dus je wil erbij zitten maar dat kan je ook niet de hele tijd doen. Is afhankelijk van de groep en dat vind ik zelf een wezenlijk probleem... Uhm want het gaat het beste als je dat in rust kan doen en op het moment dat er van alles gebeurt in de klas als je aan het uitleggen bent maar ondertussen ook moet zeggen hee kijk uit met de soldeerbout, niet met de klei gooien. Dan kan ik dat verhaal niet zo mooi overbrengen. Want veel kinderen zijn ook prikkelgevoelig. Dus er is voortdurend afleiding voor die kinderen.

Uhm wat ik nog veel erger vind, dat ik merk bij leerlingen zoals bij Thomas, dit wilde zijn werk niet eens meer laten zien omdat hij weet dat hij er niet zo goed in is en denkt ik zal het wel niet goed begrepen hebben. Wil hij dus alleen z'n werk laten zien als hij het onder tafel hield, maar het liefst liet hij niks zien.

Of ik zie in de lessen dat ze dus niet tot handelen komen en ik vraag, waarom doe je nou niks? En dat je dan bijv., hoort 'hoe moet je kleien?'.

Heeft de problematiek invloed op jou als docent? Ja, ik heb soms het gevoel dat ik tekortschiet als docent dat ik er wanhopig van kan worden.

Dus ik denk dat ik graag zou willen dat ik met een leerling extra zou kunnen gaan zitten. Soms is het ook zo, wat ik nog niet voldoende genoemd heb. Wij doen heel veel vanuit het gesprek, je hebt het uitgelegd... aan het werk en vanuit de individuele begeleiding ga je aan de slag.

En uh...sorry wil je de vraag nog een keer zeggen?

In hoeverre de problematiek invloed heeft op jou als docent.

Oh ja.. Uhhh en wil ik heel graag helpen maar dan lukt het me gewoon niet of ik weet niet goed uh ik heb niet de tijd, de rust om te onderzoeken waar het fout is gegaan.

Dus soms doe je dan een aanname in de begeleiding en dan help je en dan vervolgens maakt datgene wat je met hem besproken hebt met hem, ik heb het gevoel dat er nog een laag onder zit, dat je moet kijken heeft hij de structuur ook goed begrepen? En terugvragen, wat ga je nou precies doen hoe ga je het aanpakken? Dus dat frustreert mij wel eens. Omdat ik uh uh het wel fijn zou vinden als leerlingen ook gewoon hun dingen kunnen doen. Dus uhhh het maakt me ook alert. Om de dingen goed te bekijken en uit de ogen van iemand anders te kijken.

Voor mij is het gesneden koek maar voor hen misschien niet.

Dus het maakt me en alert maar ook gefrustreerd.

Heeft het ook invloed op de andere leerlingen? Ja ik denk dat ze er soms op moeten lachen. Niet hard op maar dat ze het raar vinden. Het resulteert ook in wat kinderlijker werk. Het niveau wat je verwacht zeg maar ook dat je ze extra moet helpen, dus dat voor de kinderen erom heen ze langer moeten wachten totdat ze aan de beurt zijn.

Dus het heeft wel invloed ja, dus ook ze ver, dat de leerlingen zonder autisme langer moeten wachten omdat de leerlingen met autisme meer aandacht van je vragen op dat moment. Ja want je richt je toch op de zwakste. En dat kan niet elke week maar het is natuurlijk ook zo dat de leerlingen zonder autisme soms ook extra aandacht nodig hebben. Maar ja, natuurlijk de rest moet langer wachten als ik iemand meer uitleg moet geven.

Vind je dat de leerling met een vorm van autisme instaat is om het vak met een voldoende af te ronden aan het eind van het jaar? Niet allemaal, nee net zoals bij de gewone leerling. Als je je vooral toespitst op de leerling met autisme, waar ligt het dan aan? Eigenlijk bij de dingen die ik net zei, dat ze het niet snappen, moeite hebben met de vertaalslag, het communiceren is sowieso lastig.

Waarom is communiceren lastig? Umm omdat je Uuh merkt dat de dingen die bij anderen wel overkomen, niet bij hen overkomen en dat wordt ook niet altijd gezegd. Dus het is soms heel lastig waar het hem in zit.

Het is soms wat gefragmenteerd, wat je terugkrijgt van de leerling. Dus dat ze heel erg ingaan op het detail waardoor ik moeite heb om het overzicht te zien.

Maar weet je als ik het antwoord hierop wist dan was het probleem niet zo aan orde. Het is gewoon heel complex. Dus ik weet het niet. Wat mij wel opvalt bij mensen met autisme in het algemeen, dat ze verbaal laten zien dat ze het wel snappen en wel kunnen maar de handeling zelf dat blijft dan achter op de een of andere manier. Maar weet niet waar het aan ligt.

Ik ga nu naar de vergelijking met en zonder leerling met autisme.

Is er een verschil tussen leerlingen met en zonder autisme wat betreft werkhouding? Zo ja, werk verschil?

Ik vind het zo lastig, ik vind het zo generaliseren. Want alle leerlingen zijn verschillend.

Ik vind het veel te zwart/wit. Ik zou wel wat kunnen zeggen.. Maar dan vind ik niet dat ik daar iedereen even veel recht in doe. Maar uhm misschien, niet voor iedereen, dat ze sneller gewoon aan de slag gaan. En ook aan de slag blijven.

Ik stel deze vraag omdat docenten wel eens aangaven van dat ze niet serieus aan de slag gaan.

Dat ervaar ik niet.

Dat ervaar jij dus niet?

Nee ik denk dat als dat gebeurt het meer onmacht is dan onwil. Ik vind ze hartstikke serieus. Maar als je het op een gegeven moment niet meer snapt dat ze er dan ongedurig van wordt en als je dan ook nog prikkelgevoelig bent is $1 + 1 = 2$.

Ik heb juist heel veel bewondering voor hen, dat ze toch op dit niveau functioneren.

Het lijkt mij ontzettend moeilijk om te beseffen dat je anders bent en anders de dingen opvat enzo. Ik vind ze absoluut serieus over het algemeen en intelligent ook, heel intelligent.

Is er een bepaald verschil tussen de leerlingen met en zonder autisme wat betreft de ingeleverde opdrachten? Iedereen is natuurlijk anders maar zie jij een verschil?

Over het algemeen dan vind ik dat bij een aantal gevallen het minder goed is, minder hoog niveau. Ik zie ook bij leerlingen met autisme dat gepaard gaat met een minder verfijnde motoriek. Het lijkt soms alsof ze twee linkerhanden hebben, hoe je met materiaal omgaat ook..

Het grappig is, dat ik ook gelijk weer denk van ja maar je hebt ook die de opdrachten zo naar zichzelf weten te vertalen, wat we eigenlijk doen bij beeldende kunst dat het eigenlijk weer zo out of the box is en zo anders is en dat eigenlijk weer heel tof is. Het is wel zo, dat als er problematiek is bij een leerling en heeft autisme dat het dan erger is, dus en motorisch niet goed en autisme hebben dan is het dubbelop.

Ik heb de leerlingen gevraagd om een enquête in te vullen o.a. over de ervaring in planning/structuur/organisatie vanuit de docent, ook taalgebruik/ instructies in hoeverre dat duidelijk is. En uhm in hoeverre zij prikkels ervaren in de klas.

Dus aan jou ook de vraag; in hoeverre vind jij dat jij structuur biedt aan de leerlingen, organisatie/planning, dat ze weten wat ze moeten doen?

Ik denk dat dat ik redelijk structuur aanbied, we beginnen altijd met een samenvatting wat de doelen zijn van de opdracht, hoe je punten kan scoren, daarna mogen ze de spullen pakken en opruimen. Ik denk dat ik daar nog wel wat gestructureerder in kan zijn, ik vraag altijd wie doet wat maar mijn collega schrijft ook echt namen op het bord.

Uhhh dus in zoverre dat ik structuur bied maar dat het veel ongestructureerder is in de les. Je moet je spullen pakken, materialen, iedereen loopt door elkaar. Het kan voorkomen dat er twee opdrachten tegelijk worden gedaan. Zoals de ene is aan het solderen en andere aan het zagen. Wat ook misschien strakker kan (maar wat ik lastig vind), dat ze voor de planning moeten ze weten wanneer het af is. Maar ik vind dat als de hele klas nog niet klaar is en ze hebben hard gewerkt dan krijgen ze er gewoon nog een les bij. Dus dat is nooit heel strak.

En het volgende, ik probeer de structuur zoveel mogelijk in opdrachten te stoppen, waar gaat het over, wat zijn die symbolische waarden die je gebruiken kan om er een sterk beeld van te maken. Uhm maar daarbij iedereen maakt een ander werkstuk, geen zijn hetzelfde. Dus het vraagt weer om een andere structuur.

De doelen zijn bekend maar de vertaling moeten ze zelf doen. En daarbij wordt ook nog verwacht dat je de structuur tot je neemt maar het ook weer los kan laten. Dus het is voor mijn vak moeilijk om dat super gestructureerd te doen.

Vind je jouw taalgebruik en instructies helder en eenduidig voor de leerlingen?

Ja, ik denk het wel. Probeer het wel, het is mijn intentie. Maar ik denk dat je dat pas echt weer door de enquête.

De laatste vraag, vind jij dat in de werkomgeving veel prikkels zijn voor de leerling?

Waarom ik er zo lang over denk, is omdat ik niet weet of het de prikkels zijn. Alleen de prikkels. Maar of het een combinatie is van niet snappen in combinatie met prikkels.

Wat zijn de prikkels dan in de omgeving?

Dat je moet lopen om materiaal te pakken, je loopt bij iemand en die is aan het werk en die zegt wat tegen je of je denkt zal ik zijn capuchon omhoogtrekken of uh daar ligt wat op de grond, er staat een muziekje op, oh vieze handen, handen wassen.

Dus er zijn heel veel mogelijkheden om met iets bezig te zijn. Dus als het lastig is om gericht bezig te zijn met de opdracht waarvan ik denk, dat je het niet kan/ niet snapt, dan zijn er zoveel prikkels. Om je daar ook nog in te verliezen.

We hebben natuurlijk over verschillende dingen gehad, zijn er nog dingen waarvan je denkt dat moet nog besproken worden? Waar jij tegenaan loopt of de leerlingen?

Denk dat het meeste besproken is. Ja.. kort samengevat dat ze niet altijd de opdrachten snappen en niet tot werken komen. Dat de tijd soms ontbreekt maar ook het inzicht.

Niet alleen deze opdracht maar ook de volgende.

In hoeverre is het de autisme of het artistiek vermogen.. En wat misschien ook nog belangrijk is, er komt ook vaak een gevoel bij/ gedachte. Ik heb het idee dat leerlingen met autisme dat ook moeilijk vinden. Die emoties, het lijkt wel, alsof dat allemaal losse fragmenten zijn, die alleen opnieuw beleefd worden.

Ik weet het niet zo goed. Ook het maken zelf, kan bepaalde emoties teweegbrengen. Daar moet je ook

weer mee om kunnen gaan. Sommige opdrachten zijn zelfs confronterend, daar zit denk ik dus ook nog een stukje.

Is het verhaal zo compleet? Ja.

Vakdocent 4

Welke kunstvakken geef je? Teken, handvaardigheid en ckv.

Welke klassen? 2e klas handvaardigheid en tekenen 1e, 2e en 3e klas, CKV havo 4.

Vind jij dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum, problematiek ondervinden bij het kunstvak? Ja, ik heb er net nog over nagedacht. Ik heb meer last, of last.. meer van leerlingen die motorisch niet goed bij zijn dan dat ze autisme hebben.

Weet jij überhaupt welke leerlingen autisme hebben of niet? Wel een beetje, maar niet van iedereen denk ik. Maar dat zijn er ook wel veel. Vorig jaar had ik alle brugklassen van techniek en toen was het helemaal niet bij te houden, om bij iedereen langs te gaan. Nu is het beter te doen met minder klassen.

Maar je mist alsnog wel wat denk ik maar vaak merk je het wel. En als je het niet merkt dan is het goed toch, dan gaan ze gewoon mee met de rest. En als je kijkt naar de leerlingen waarvan je wel weet die hebben autisme, en ze ervaren problematiek. Waar zit het hem dan in?

Bij ckv, over de onduidelijkheid wanneer je een verslag moet inleveren en waar het aan moet voldoen. Volgens mij was dat het grootste ding.

Soms moeten ze het even op een rijtje krijgen.

En dan gaat het over het overzicht hebben? Ja dat denk ik wel. Speelt vooral bij ckv. Maar er zijn ook gewone leerlingen die daar last van hebben.

Dus als ik aan je vraag, vind je dat leerlingen met autisme problematiek ervaren bij bijv. ckv, tekenen en handvaardigheid.

Dan geef je aan dat het meer zit in het overzicht zit? Bij ckv wel ja.

Bij beeldend.. ja ik vind het gewoon moeilijk. Ik merk wel eens wat maar als je het nog een keer uitlegt of rustig plekje geeft, dat het daarmee wel voldoende is. Dus het is niet opvallend als je het vergelijkt met leerlingen die ook wel een problematiek ervaren? Nee, bij sommigen andere leerlingen ben je meer druk mee dan bij de leerlingen met een rugzakje zeg maar. Sommige vragen ook veel aandacht zowel leerlingen met als zonder autisme.

Waar zit die aandacht dan in? Waarvoor? Ja ik probeer me leerlingen voor te stellen.. Sommige zijn motorisch gewoon niet goed.

Niet weten hoe om te gaan met materiaal, zoals klei. Dat het gewoon niet lukt.

Binnen de opdracht echt voldoen, nee dat lukt echt niet.

Zijn ze creatief genoeg? Ja zou kunnen weet ik niet, heb ze nog maar een half jaar.

Soms geef ik tips maar dan gaan ze op gegeven moment maken wat je zegt en dat moet je ook niet hebben.

Ze vragen wel veel bevestiging, zal ik het zo doen? Dan denk ik nee niet spetterend, zou ik niet doen. Die leerling vindt het lastig om het uit te voeren.

Merk je het ook bij meerdere leerlingen? Ja, maar dat is het hem. Dus ik weet ook niet wie wel of niet wat heeft of dat ze het gewoon moeilijk vinden. Ik vind het eigenlijk heel moeilijk dit.

Wat vind je zo moeilijk dan? In hoeverre, als iemand autist is of je daar dan meer mee moet of dat het gewoon iemand is die hulp nodig op creatief gebied.

Ik denk dat ze bij overzicht wel moeite hebben.

Daar heb ik ook naar gevraagd in de enquête bij de leerlingen. Over structuur, planning, omgevingsfactoren enzo.

En als je dan kijkt naar CKV, dan zeg je ze verliezen beetje overzicht. Waar ligt dat dan aan denk je? Het opdrachtenboekje is niet helemaal goed dit jaar. Het is niet eenduidig, niet één lettertype, dus dat moet allemaal worden verbeterd. Dat wordt beter. En ik ben ook heel benieuwd wat leerlingen hebben aangegeven in de enquête. Ik zie gewoon niet zo het probleem bij de leerlingen met autisme.

Dat is prima, ik vraag gewoon aan iedereen wat hun mening is over dit onderzoek.

Ik heb nog wel een paar vraagjes, denk je dat het duidelijk is voor de leerlingen wat er van hen wordt verwacht en wanneer en wat ze moeten inleveren.

Ja dat denk ik wel, we hebben een duidelijke studiewijzer dat is echt duidelijk en ik herhaal het ook vaak.

Weten ze wat ze kunnen verwachten in de les? Uhm nou soms beginnen we met wat nieuws, maar ze kunnen in de studiewijzer zien wat de planning is. Als je kijkt naar taalgebruik en instructies wat betreft duidelijkheid en helderheid? Is het op één manier op te vatten?

Dat weet ik niet, maar ik doe alles eigenlijk mondeling. En ik pak ook vaak een voorbeeld erbij, dus dan zien ze het ook wat ik bedoel. Dus ik denk dat dat duidelijk is. Misschien is de kijkwijzer lastig, waar ze verslagen van moeten maken. Heel vaak, of heel vaak dat leerlingen de vraag beantwoorden en geen verslag van maken.

Maar dat gebeurt bij verschillende leerlingen, niet bij een paar mensen alleen met autisme. Soms gebruiken we wel nieuwe termen en dan leg ik dat dan weer uit wat dat betekent, ze moeten dat wel leren, dat hoort er wel bij.

Als je kijkt naar de omgevingsfactoren in de les, wat betreft prikkels. Wat vind je daarvan?

Bij handvaardigheid is dat voor veel een drama, schat ik zo in. Iedereen loopt overal, of stoeien of een grapje ergens, er wordt gezaagd, hoop lawaai, er gebeurt van alles.

Kan me voorstellen dat dat niet voor iedereen positief werkt.

En bij CKV? Dat is rustiger, iedereen zit op de eigen plek en veel lawaai is er niet.

Ik had nog een aantal vragen of werkhouding bijv. of bij de ingeleverde opdrachten, het verschil tussen de gemiddelde leerling of leerling met autisme. Maar je geeft eigenlijk aan dat je niet zo het verschil ziet.

Nee er valt mij niks op.

Dus de problematiek is niet groot genoeg zodat het opvalt? Nou ik vind soms wel dat het overzicht en bepaalde dingen duidelijker kan. Maar dat geldt dus voor meer leerlingen en verder sommige dingen horen er gewoon bij. Je kan niet bij handvaardigheid zeggen, iedereen moet op zijn eigen plek zitten. Dat hoort er gewoon bij. Dat kan je gewoon niet veranderen. Je kan ze soms een rustiger plekje geven in de hoek bijvoorbeeld.

Ik heb ook niet heftige voorbeelden die ik kan noemen nu, waarvan ik denk... Bij heel veel leerlingen met autisme loopt het gewoon allemaal goed, en lopen ze op schema.

Een leerling is steeds wat later met alles, met inleveren enzo. Is dat alleen bij haar of ook bij andere leerlingen? Nou twee in die ene klas.

Zijn er verder nog dingen die je aanloopt wat betreft de paar leerlingen waarvan je denkt, nou die lopen ergens tegen aan?

Nee denk het niet, nee.

Vakdocent 5

Welke kunstvakken geef je? Ik geef nu tekenen, geef maar 7 uur les.

Ik heb nog maar 2 brugklassen.

Vind je dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum problematiek ondervinden bij het kunstvak?

Absoluut. En waarom?

Daar moet ik wel bij aangeven dat het wel verschilt qua gradatie. Het ene kind kan wel mee, omdat ie sociaal beter functioneert. En met de ander heb je totaal geen contact mee.

Dat vind ik ook veel lastiger, die gaan hun eigen gang.

Je hebt niet de tijd om ze elkaar keer erbij te halen, dat gaat niet.

Dus ik ondervind zelf een grote problematiek bij hen.

Hoe zie je dat in de les? Die kinderen kunnen niet mee doen, het helpt alleen als ik ze aan m'n bureau neerzet en constant maar weer met het kind bezig zijn. Maar dat kan gewoon niet altijd.

Waar merk je het aan dat ze niet mee komen? Ze zitten achter hun telefoon of laptop, spelletjes te doen. Vaak laat ik dat dan ook maar gaan.

En hoe kan je dat merken bij de ingeleverde opdrachten, dat ze problematiek ondervinden? Ze hebben gewoon een achterstand. Ongelofelijk. Maken tekeningen van een niveau van kleine kinderen. Wat ik wel zie is dat ze hun eigen verbeelding kunnen verbeelden, maar niet naar de realiteit. Maar vaak wordt het wel gekoppeld aan het schema, die ze eigen hebben gemaakt in hun vroege leeftijdsfase en daar groeien ze niet meer in.

Heel bizar maar ook interessant om te zien. Vind het zorgelijk.

Waarom? Als het mijn kind zou zijn zou ik dat zorgelijk vinden. Want was is jouw beeld? Je hoort in principe een beeldvorming te ontwikkelen. Jouw visie ten aanzien van de maatschappij. Je leert kritisch te kijken ook naar jezelf. En dat dat, die reflectie is er niet.

Vind je dat de leerling met autisme het vak zouden kunnen afronden? Dat kan ik niet zeggen, want dat is generaliseren. Het ene kind zou dat wel kunnen de andere absoluut niet.

Bij sommige daar kan je meer mee, staan ook meer open voor contact en vinden het interessant. En je merkt dat het wat met hem doet als hij tekent, ook in het werk. Bij de anderen helemaal niet. In een klas met 30 is het niet te doen om de leerlingen goed te begeleiden, dat gaat niet.

Heeft het invloed op jou als docent? Nee, heb er geen last van. Ik trek mij eigen plan. Als het kind niet mee kan zie ik het niet als mijn probleem.

Hebben andere kinderen er last van, in de klas? Nee, die zijn het gewend.

Als je kijkt naar de werkhouding van de leerling met autisme, is er een verschil met de leerling zonder autisme? Ze gaan wel aan het werk maar wat ze doen, ze weten niet eens wat ze doen.

Als ze moeten schilderen, pakken ze verf en ze kladderen. De opdracht wordt uitgelegd, meerder keren zelfs. En dan kijken ze of ze luisteren en interactie hebt, maar die kinderen niet 0,0.

Dus je kan ze weer apart uitleggen maar het blijft niet hangen, het niveau zit er niet in.

Ik vraag af hoe dat is gegaan op een basisschool of bij ouders, geen idee.

Ik heb de leerlingen gevraagd in de enquête naar o.a. de ervaring in structuur, planning, taalgebruik, prikkels enzo.

In hoeverre is structuur aanwezig? Het is aanwezig, maar ze kunnen het niet aan. Je moet ze één op één begeleiden, dan kunnen ze het aan.

En dat geldt voor alle vakken, ook bij Engels, wiskunde enzo. Dit is beeldend dus nog lastiger, nog veel abstracter.

De opdracht bij tekenen ligt wel vast.

Maar ze moeten wel hun eigen invulling eraan geven. Ja ze moeten het wel zelf doen.

Wat vind jij van het taalgebruik op papier en mondeling, vind jij dat dat duidelijk en helder genoeg is voor ze? Uhm moet ik even terugdenken.. ja is wel duidelijk.

Juist het doen daar zit het probleem. Als ze moeten natekenen, dan gebeurt er gewoon niks. Hoger dan een 5 of 6 krijgen ze niet van me. Lager dan een 5 ga ik niet zitten, dat is triest voor het kind en enorme onbegrip.

Ik vind het heel erg dat sommige leerlingen met zo'n heftige vorm van autisme hier op school rondlopen. Als je kijkt naar alle leerlingen met autisme, in hoeverre zijn de leerlingen, die groep, niet in staat om het kunstvak te volgen. Wat vind je daarvan?

Ze zouden het kunnen maar alleen als je ze één op één kan begeleiden. En dat kan niet, dat is het probleem. Ik vind dat het een must is om begeleiding in te zetten bij de leerlingen als school op deze manier door wil gaan. Dan kan er extra uitleg geboden worden voor de leerlingen met problematiek bij de kunstvakken. Er is bij de meeste een grote achterstand in de belevingswereld.

Nog één vraag wat betreft de les omgeving, de prikkels in de klas. Wat vind je daarvan?

Ik zet ze meestal vooraan, dan kan ik ze corrigeren. Er zijn veel prikkels, dan kruipen ze in hun schulp en zoeken ze gelijkgestemde.

Er staat verder geen muziek op in de les en zitten op een stoel, dus dat is niet druk. Ze vragen ook niks trouwens en vragen geen bevestiging. Helemaal niks.

Zijn er nog dingen die je kwijt wil? Het lijkt mij goed dat school dit goed beseft want wat doe je ze allemaal, de leerlingen met autisme, aan als ze niet mee kunnen.

Vakdocent 6

Welke kunstvakken geef je? Teken en handvaardigheid en Kunstplus.

En welke klassen? Kunstplus 1 en 2 en teken en handvaardigheid 1,2,3

Kunstplus heb ik niet meegenomen in het onderzoek, dus of je alleen antwoorden wil geven m.b.t. de vakken teken en handvaardigheid.

Vind je dat leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum, problematiek ondervinden bij de vakken teken en handvaardigheid? Ummm dat hangt er een beetje vanaf in de mate van, de belemmeringen zijn er sowieso. Autism is er in verschillende gradaties, de een heeft er meer last van dan de ander. Ander puntje is, dat het niet altijd een probleem hoeft te zijn. Het kan ook een winstpunt zijn, ik heb leerlingen met autisme die juist het vak geweldig mooi vinden en die er enorm veel mee kunnen, op hun manier, maar wel heel goed doen.

Dus je zegt, sommige leerlingen hebben misschien moeite met bepaalde dingen, sommigen die doen het juist goed en hebben geen belemmeringen.

Nee precies.

Als je kijkt naar de leerlingen die wel problematiek/belemmeringen ondervinden, wat zijn dat dan? Ja, creatief denken. Dat vinden ze heel lastig. Hoe vrijer de opdracht, hoe lastiger het is om daar een oplossing voor te verzinnen. Niet goed weten wat je daarmee moet. Ik geef veel open opdrachten eigenlijk omdat het heel afhankelijk is van jouw invulling en onderwerp. En dat vinden ze moeilijk.

Dus creatief denken... omgaan met groepswork, omgaan met apparaten/machines, afhankelijk weer van de mate, de soort van autistische problemen die iemand ondervindt. De een heeft daar wel last van de ander niet.

Je hebt het over creatief denken, maar hoe zit het met het op papier zetten?

Ja dat vinden ze hartstikke lastig, ze komen vaak niet verder totdat je ernaast gaat zitten en dan dat met ze bespreken en stapje voor stapje proberen om verder te komen. Sommige lukt dat, sommige lukt dat minder. Sommige lukt dat wat beter. Is weer afhankelijk van de persoon.

Hoe uit zich dat in de opdrachten? Je geeft aan dat ze het lastig vinden om het op papier te zetten, maar wat is het resultaat van de opdrachten? Ja, nouja mensen die problemen ondervinden, ik heb net

ook aangegeven dat er ook leerlingen zijn die ervan genieten, en die het goed doen.

Maar over het algemeen is het, ja het niet zien van waar het eigenlijk omdraait en niet begrijpen waar het overgaat. De resultaten zijn eigenlijk niet wat je had gehoopt, meestal is het onder maat. Dat wil niet zeggen dat ze er geen plezier aan hebben beleefd. Maar het is uhm gewoon moeilijk voor ze, dat creatieve proces. Het uitbeelden van wat je voelt, denkt, uh van mening bent. Dat vinden ze hartstikke lastig.

Merk je ook nog in de les, dat als ze ergens tegenaan lopen of als ze het niet begrijpen dat ze dit ook uiten in de les?

Uiten in de zin van? Uiten in gedrag...

Het gedrag is meestal niet weten wat je moet doen, en uhm beetje praten met de buurman maar voor de rest komt er niets uit de vingers. Dat is dan meestal wat je ziet. Ja.

Heeft het ook invloed op jou als docent in de les? Absoluut. Want uh je merkt nu met passend onderwijs dat steeds meer leerlingen met autistische kenmerken, ook in wat ernstigere mate, dat die bij jou meer aandacht vragen, maar je hebt zo'n 30 leerlingen in een les. Het is lastig, deze vragen zo veel aandacht die je eigenlijk niet kan geven. Ik heb vooral bij handvaardigheid niet de tijd om 10 minuten bij iemand te gaan zitten want ik moet ook andere vragen beantwoorden, dingen opzoeken. Ik merk dat wel eens in het gedrang komt, dat je denkt hoe krijg ik die kinderen met autisme verder maar tegelijkertijd ook de anderen. Dat lukt bijna niet, ik schakel wel eens een medeleerling in, die bepaalde dingen aan ze uitlegt of met ze meekijkt of uh maar dat kun je ook niet altijd verwachten.

Heeft het ook invloed op de rest van de leerlingen die wel mee kunnen komen? Ik zou dat niet heel zwaar willen aanzetten. Nee in principe niet.

Uhm vind jij dat de leerlingen met een vorm van autisme in staat zijn om de opdrachten voldoende te maken en het vak voldoende af te ronden? Dat is per persoon verschillend maar een aantal niet. Dat is best wel een dilemma, je wil aan de ene kant passend onderwijs bieden, aan de andere kant komen kinderen bij je en dan zie je het product en dan denk je, dit is het helemaal niet. Echt helemaal niet.

Wat geef je daar nou voor en dat is ook heel dubbel. Want voor die persoon zelf zou je zeggen; voor jouw doen heb je het goed gedaan dus ik maak er een 6 van, maar dan loop ik eigenlijk iemand te matsen en dan is de vraag, in klas 1 kan dat nog en verder op schuivend.. Is die leerlingen daar wel gebaat? Dat als iedereen dat doet dan komt zo'n leerling helemaal niet waar hij moet zijn. Terwijl die misschien in het begin gedacht heeft, dit gaat goed.

Ik moet ook aan de hand van cijfers in derde klas aangeven of het raadzaam is om beeldende kunst te volgen in de bovenbouw. Want ja dan moet er een pakket worden gekozen en als daar beeldend bij zit dan moet ik aangeven is het haalbaar en dat vind ik dan ook lastig. Dus ja.. Maar is dat antwoord op je vraag? Ja zeker.

Ik heb de leerlingen in de enquête gevraagd in hoeverre ze structuur/ planning ervaren van de docent, en in hoeverre ze bij de instructies het taalgebruik helder en duidelijk vinden en hoe ze de les omgeving ervaren, met name de prikkels in de les.

Daarom wil ik ook jou graag vragen of jij vindt dat jij structuur en planning aanbiedt in de les.

Kijk uh ze moeten voornamelijk bij handvaardigheid, bij tekenen hoeft het niet, daar geef ik zelf aan zoveel lessen zijn ervoor en dan geef ik regelmatig aan nog 2 lessen, nog 1 les en dan moet het ingeleverd zijn, om ze te helpen, vooral in het begin. Bij handvaardigheid laat ik ze een formulier invullen waarbij ze een begin plan moet maken en één van de vragen daarop is, hoe ga je dat binnen de beschikbare uren doen?

Dus daar moeten ze aangeven eerste les doe ik dit, andere les dat, derde les dat enz.

Dat vinden de leerlingen met autisme hartstikke lastig. Ze komen daar eigenlijk niet. Maar uh, de

dingen die je net noemt, zijn eigenlijk een struikelbok planning en structuur. Structuur bied ik wel in zo verre, maar niet op het punt van beeldend vormgeven. In de zin dat ik niet alles voor ze bepaal. Ik geef een kader en daarbinnen moet het werk komen. Het zijn niet gesloten opdrachten, dus structuur ontbreekt wel een beetje.

Dat zijn moeilijke zaken voor ze, meestal laat ik ze gewoon beginnen dan ben ik allang blij dat ze iets gaan doen. En dan maar iedereen met ze meekijken, en leerlingen vragen of ze het nog een keer willen voordoen. Trouwens over gereedschappen, dat vinden ze soms lastig he dat zei ik al. Ja, je moet ze extra in de gaten houden want ze overzien niet de gevolgen van bepaalde dingen, bij beitels bijvoorbeeld. Dat is best gevaarlijk en soms doen ze dingen daarmee, dat ik denk doe maar niet. En dan denken ze dat ze een grapje hebben gemaakt maar anderen ervaren dat niet zo en bovendien is dat niet zo. Bij anderen leerlingen kan het ook voorkomen maar vooral bij leerlingen met autisme, ze vinden het moeilijk om grappen in te schatten en het effect op de ander. Dat is eigenlijk wat ik bedoel. Je moet bij hen echt meer opletten.

Hoe kijk je naar je taalgebruik in de les? Vind je dat het taalgebruik in de les duidelijk genoeg is voor de leerlingen? Ja, ik vind van wel. Ik doe mijn best daarvoor want het is altijd belangrijk als je met leerlingen met praat. Het is belangrijk om duidelijk te maken wat je bedoelt.

Gebruik je ook een opdrachtenboekje? Nee eigenlijk nooit op papier, het is meestal mondelinge uitleg aan de hand van voorbeelden.

Als je kijkt naar de omgevingsfactoren in de les, dus de lesomgeving in de klas, hoe kijk je daarnaar wat betreft de prikkels?

Ja nouja, bij handvaardigheid met name, daar zijn natuurlijk heel veel gereedschappen, heel veel materialen, en heel veel leerlingen dus daar is het echt druk. Bovendien iedereen loopt door elkaar. Bij tekenen ligt dat iets anders, daar zitten ze op een vast plek eigenlijk. Alleen ze moeten soms naar een andere tafel lopen of ja onderweg dan wil er nog wel wat plaatsvinden. Maar in het principe is dat aardig overzichtelijk.

Maar dat is best lastig, zowel voor mij als voor hen. Ze kunnen overal en nergens zijn, is beetje overdreven natuurlijk.

We hebben het net al gehad over de houding wat opvallend is, is er verder nog een verschil in de werkhouding bij leerlingen met en zonder autisme?

Uhhh nou nee, niet dat ik zo paraat heb. Opvallend is vooral wat ik genoemd heb, het niet verder kunnen en dus een beetje hangen. Als ik na 2 of 3 rondjes langskom, zijn ze net zo ver.

Dat is vooral een kenmerk, en soms onderling hebben ze wat mot en daar kunnen de leerlingen soms verkeerd opvatten of dat andere leerlingen hun soms opjatten en dan weten ze niet hoe ze daarmee om moeten gaan.

Uhm we hebben het net ook gehad over de opdracht die de leerlingen moeten inleveren en wat opvallend is maar is er verder nog een verschil als je kijkt naar de leerling met en zonder autisme als ze de opdrachten inleveren bij je? Soms.

En wat zijn die verschillen, met name wat ik net genoemd heb niet zo creatief is. Dingen die gezegd zijn over de techniek, weinig toegepast, het is een stuk eenvoudiger van de opzet, manier van werk. Maar soms is het verschil niet eens zo groot maar is het ook vaak het tempo. Tempo speelt vaak een rol, dus dat ze tijds tekort nodig hebben op het eind. Ze doen veel langer over een opdracht. Ze overzien het niet, hebben geen planning gemaakt.

Je moet vaak zeggen je hebt nog maar één lesuur. Pak het zo of zo aan anders red je het niet.

Ja ook dat werkt niet altijd.

De laatste vraag, zijn er verder nog dingen die we nog niet hebben besproken en waar jij tegenaan loopt m.b.t. de leerlingen met autisme?

Ik denk dat het meeste wel gezegd is, maar als je mij vraagt wat is nou echt een van de grootste punten. Voor mij zelf zou ik zeggen, de beoordeling. Dat is heel lastig. Want moet je een voldoende geven als je weet dat de opdracht onvoldoende is maar als hij wel zijn best heeft gedaan. Moet je ze dan afstraffen? Dat vind ik ook niks, dus dat is gewoon lastig. Is een dilemma.

Oke, dank voor antwoorden. Heb je verder nog iets? Nee, ik ook niet.

Bijlage 5 Data-analyse kwalitatief onderzoek

Bron	Tekst	Open codering	Axiaal codering	Selectief coderen
Vakdocent 1	<i>Ik denk dat ze soms moeite hebben met het vertalen van de opdracht naar het handelen.</i>	Moeite met vertaling	Vertaalslag	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Ze hebben erg moeite met de vertaalslag, wat wordt er van me verwacht?</i>	Moeite met vertaalslag en niet weten wat er wordt verwacht	Vertaalslag	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Dat eerste is iets wat nog wel ondervangen kan worden door nog een keer erbij stil te staan en persoonlijk uit te leggen.</i>	Uitleg nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Heel gedetailleerd aan het werk.</i>	Gedetailleerd werken	Focus op de details	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Dan is hij daar weer veel te lang mee bezig.</i> <i>In de les lijken ze ogenschijnlijk passief.</i>	Passieve houding	Werkhouding	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Dus dat maakt het al iets inzichtelijker maar dat is nog steeds iets waar ze tegenaan lopen dat ze geen idee hebben hoe moet ik dit oppakken.</i>	Niet weten hoe ze iets moeten oppakken	Onduidelijkheid	Problematiek volgens de vakdocenten

Vakdocent 1	<i>Je kan niet zo makkelijk generaliseren.</i>	Generaliseren	Generaliseren	Generalisatie
Vakdocent 1	<i>Eigenlijk hebben ze nog meer persoonlijke begeleiding nodig</i>	Persoonlijke begeleiding nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Ze hebben meer tijd nodig</i>	Meer tijd nodig	Tijd te kort	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Ja misschien dat ze wat langer moeten wachten totdat ze aan de beurt zijn maar die kunnen wel langer zelfstandig verder.</i>	Andere leerlingen moeten langer wachten in les.	Langer wachten	Gevolgen van de problematiek op andere leerlingen
Vakdocent 1	<i>Als ik uhm kijk is het ook wel redelijk los en uhm kan ik mij voorstellen dat zeker bepaalde leerlingen behoefte hebben aan meer structuur en regelmaat is</i>	Behoeftte aan structuur en regelmaat	Onduidelijkheid	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Die vind ik heel slecht. Ik geef dit jaar voor het eerst ckv en ik moet er ook zelf inkomen. En die structuur ontbreekt volledig, dingen staan door elkaar en opdrachten zijn niet per se helder, verschillende lettertype, dus het zorgt ervoor dat het geen eenduidige opmaak heeft.</i>	CKV boekje onduidelijk	Onduidelijkheid	Problematiek volgens vakdocenten

Vakdocent 1	<i>Ik denk dat ik het eenduidig en helder communiceer maar dat kan natuurlijk anders opgevat worden.</i>	Eenduidige communicatie	Taalgebruik	Aangeboden structuur en taalgebruik door de docent
Vakdocent 1	<i>Maar ik kan mij voorstellen dat er extra prikkels zijn, en mensen lopen heen en weer als de verf op is ofzo, er is veel beweging in de les. Veel geluid ja.</i>	Veel prikkels	Prikkels in de les	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Terwijl leerlingen met autisme die zullen niet zo snel zelfinitiatief nemen, maar als eenmaal duidelijk is wat ze doen dan zullen ze ook een passievere houding aan nemen.</i>	Passieve houding	Werkhouding	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Ja vaak minder hoog niveau. Maar het zit hem ook in dat ze de kaders niet duidelijk hebben en de vertaalslag moeilijker vinden te maken.</i>	Werkniveau Kaders niet duidelijk Moeite met vertaalslag	Werkniveau lager Onduidelijkheid Vertaalslag	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 1	<i>Ik zou het fijn vinden om ook uhm beter een beeld te hebben van waar loop jij tegenaan.</i>	Beter beeld willen hebben van de problematiek	Behoeftte aan kennis	Gevolgen van de problematiek op de docent

Vakdocent 2	<i>De vertaalslag, verwerkingsmoment dat ze nodig hebben om de opdracht voor zichzelf te ontleden en beeldend om te kunnen zetten tot ja, tot de vraag van de opdracht.</i>	Moeite met vertaalslag	Vertaalslag	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Ze zoeken steeds bevestiging.</i>	Bevestiging nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Die extra aandacht nodig hebben.</i>	Extra aandacht nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Dat maakt dat ik op verschillende vlakken heel druk bezig ben en juist de rust wil creëren om die start te maken voor iedereen.</i>	Docent kan de rust niet creëren in de les	Geen rust creëren	Gevolgen van de problematiek op de docent
Vakdocent 2	<i>Ja want ze moeten wachten totdat ik iedereen aan het werk heb gekregen.</i>	Leerlingen moet langer wachten	Langer wachten	Gevolgen van de problematiek op de leerlingen
Vakdocent 2	<i>Je ziet dat de grote groep aan de gang is maar die kleine groep niet, ze stoppen dan ook echt.</i>	Aantal leerlingen stoppen met werken	Stagneren	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Ze hebben een andere denk- en kijkwijze.</i>	Andere denk- kijkwijze	Vertaalslag	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Heeft ook een bepaalde creativiteit maar uhm gewoon heel strak</i>	Lager werkniveau	Werkniveau	Problematiek volgens de vakdocenten

	<i>beoordeeld via het beoordelingsformulier en dan voldoet het niet aan de eisen.</i>			
Vakdocent 2	<i>Daarnaast iemand als Sh***, die is te laat voor een opdracht. Net als bijna alle leerlingen met autisme. Dus ik geef ze altijd ruimer de tijd.</i>	Meer tijd nodig	Tijdtekort	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Uhm misschien ook wel door hun precieze, streven naar perfectie denk ik. Het hele verfijnde wat je ook kan terugzien in het autisme spectrum. Dat heeft enorme kwaliteit maar is ook de valkuil.</i>	Gericht op details en perfectie	Focus op details	Problematiek volgens de vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Ja dat zien ze op magister, staat in studiewijzers, die kunnen ze volgen.</i>	Studiewijzers die ze kunnen volgen	Structuur	Aangeboden structuur en taalgebruik door de docent
Vakdocent 2	<i>Het CKV boekje is heel slecht. We gaan daar dit jaar mee aan de slag en daarnaar kijken. De structuur moet daar aangepast worden.</i>	Structuur van het CKV boekje onduidelijk	Onduidelijkheid	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Veel leerlingen die heen en weer moeten lopen en die materiaal moeten pakken en dingen moeten doen, muziekje staat aan,</i>	Veel prikkels	Prikkels in de les	Problematiek volgens vakdocenten

	<i>dat maakt ook de sfeer. Soms laat ik ook dingen zien als ze aan het werk zijn.</i>			
Vakdocent 2	<i>Daarin denk ik dat begeleiding echt noodzakelijk is, om de leerling niet te laten verzuipen in de hoeveelheid.</i>	Begeleiding nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Sterker nog we proberen het ook te stimuleren, zodat er aan alle kanten lampjes gaan branden.</i>	Stimuleren van prikkel	Prikkel in de les	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 2	<i>Uhm hoe gaan we om met het kritisch beoordelen van de leerlingen met autisme? Soms valt een product onder de naïeve kunst waarvan je moet zeggen kwalitatief is het een hoogstandje maar het voldoet niet aan de eisen dus hij krijgt geen 8 of 9?</i>	Kritisch beoordelen	Beoordeling	Gevolgen van de problematiek op docenten
Vakdocent 3	<i>Als ik vooral kijk naar wat ik ervaren heb bij kinderen met autisme is dat de uitleg niet vanzelfsprekend loopt als bij de leerlingen zonder autisme.</i>	Begrijpen uitleg niet	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Ik vind het zo lastig, ik vind het zo generaliseren.</i>	Generaliseren	Generaliseren	Generalisatie

	<i>Want alle leerlingen zijn verschillend.</i>			
Vakdocent 3	<i>Soms is het gewoon het helemaal niet begrijpen van wat er van je verwacht wordt.</i>	Niet weten wat er wordt verwacht	Onduidelijkheid	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>En ik weet niet precies waar het mis ging, want uiteindelijk bleek dus wel duidelijk dat hij al een beeld had maar hoe het moest daar zat het hem dan in. Hij had er gewoon extra hulp bij nodig.</i>	Extra hulp nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Wat ik het allervervelendst vinden is dat ze zo kunnen stagneren. Dus dat er niks uit handen komt en je hebt natuurlijk een grote groep dus je wil erbij zitten maar dat kan je ook niet de hele tijd doen</i>	Stagneren	Stagneren	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Want veel kinderen zijn ook prikkelgevoelig. Dus er is voortdurend afleiding voor die kinderen.</i>	Voortdurend afleiding in de les	Prikkels in de les	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Ja, ik heb soms het gevoel dat ik tekortschiet als docent dat ik er wanhopig van kan worden.</i>	Wanhopig worden	Wanhoop	Gevolgen van de problematiek op docent

Vakdocent 3	<i>Ja ik denk dat ze er soms om moeten lachen. Niet hard op maar dat ze het raar vinden.</i>	Lachen om de anderen	Uitlachen	Gevolgen van problematiek op andere leerlingen
Vakdocent 3	<i>Het resulteert ook in wat kinderlijker werk.</i>	Kinderlijk werk	Werkniveau	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Dat de leerlingen zonder autisme langer moeten wachten omdat de leerlingen met autisme meer aandacht van je vragen op dat moment.</i>	Leerlingen moeten langer wachten Leerlingen extra aandacht nodig	Langer wachten Persoonlijke begeleiding nodig	Gevolgen van problematiek op leerlingen Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Het is soms wat gefragmenteerd, wat je terugkrijgt van de leerling. Dus dat ze heel erg ingaan op het detail waardoor ik moeite heb om het overzicht te zien.</i>	Gericht op details	Focus op details	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Het minder goed is, minder hoog niveau.</i>	Lager niveau	Werkniveau	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Minder verfijnde motoriek. Het lijkt soms alsof ze twee linkerhanden hebben, hoe je met materiaal omgaat ook.</i>	Minder verfijnde motoriek	Motoriek	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 3	<i>Ik denk dat ik redelijk structuur aanbied, we beginnen altijd met een</i>	Docent biedt redelijk structuur aan	Structuur	Aangeboden structuur en

	<i>samenvatting wat de doelen zijn van de opdracht, hoe je punten kan scoren, daarna mogen ze de spullen pakken en opruimen.</i>			taalgebruik door de docent
Vakdocent 3	<i>Kort samengevat dat ze niet altijd de opdrachten snappen en niet tot werken komen. Dat de tijd soms ontbreekt maar ook het inzicht.</i>	Tijd en inzicht ontbreken	Stagneren	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 4	<i>Ik heb meer last, of last.. meer van leerlingen die motorisch niet goed bij zijn dan dat ze autisme hebben.</i>	Minder verfijnde motoriek	Motoriek	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 4	<i>Bij ckv, over de onduidelijkheid wanneer je een verslag moet inleveren en waar het aan moet voldoen. Soms moeten ze het even op een rijtje krijgen.</i>	CKV onduidelijk	Onduidelijkheid	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 4	<i>Niet weten hoe om te gaan met materiaal, zoals klei. Dat het gewoon niet lukt. Binnen de opdracht echt voldoen, nee dat lukt echt niet.</i>	Omgaan met materiaal lukt niet	Omgaan met materiaal	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 4	<i>Ze vragen wel veel bevestiging, zal ik het zo doen?</i>	Bevestiging vragen	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten

Vakdocent 4	<i>Nee, bij sommigen andere leerlingen ben je meer druk mee dan bij de leerlingen met een rugzakje zegmaar. Sommige vragen ook veel aandacht zowel leerlingen met als zonder autisme.</i>	Aandacht vragen	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 4	<i>Het opdrachtenboekje is niet helemaal goed dit jaar. Het is niet eenduidig, niet één lettertype, dus dat moet allemaal worden verbeterd.</i>	CKV opdrachten boekje onduidelijk	Onduidelijkheid	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 4	<i>Ja dat denk ik wel, we hebben een duidelijke studiewijzer dat is echt duidelijk en ik herhaal het ook vaak.</i>	Planning en duidelijkheid	Structuur	Aangeboden structuur en taalgebruik door de docent
Vakdocent 4	<i>Uhm nou soms beginnen we met wat nieuws, maar ze kunnen in de studiewijzer zien wat de planning is.</i>	Planning d.m.v. studiewijzer	Structuur	Aangeboden structuur en taalgebruik door de docent
Vakdocent 4	<i>Bij handvaardigheid is dat voor veel een drama, schat ik zo in. Iedereen loopt overal, of stoeien of een grapje ergens, er wordt gezaagd, hoop lawaai, er gebeurt van alles. Kan me voorstellen dat dat niet voor iedereen positief werkt.</i>	Veel prikkels	Prikkels in de les	Problematiek volgens vakdocenten

Vakdocent 4	<i>Bij heel veel leerlingen met autisme loopt het gewoon allemaal goed, en lopen ze op schema.</i>	Geen problematiek	Geen problematiek	Generalisatie
Vakdocent 4	<i>Een leerling is steeds wat later met alles, met inleveren enzo.</i>	Later met inleveren	Tijdtekort	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 5	<i>Daar moet ik wel bij aangeven dat het wel verschilt qua gradatie. Het ene kind kan wel mee, omdat ie sociaal beter functioneert en met de ander heb je totaal geen contact mee.</i>	Problematiek verschilt wat betreft gradatie van autisme	Generaliseren	Generalisatie
Vakdocent 5	<i>Die kinderen kunnen niet mee doen, het helpt alleen als ik ze aan m'n bureau neerzet en constant maar weer met het kind bezig zijn.</i>	Extra aandacht nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 5	<i>Ze hebben gewoon een achterstand.. ongelooflijk.</i>	Achterstand	Achterstand	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 5	<i>Wat ik wel zie is dat ze hun eigen verbeelding kunnen verbeelden, maar niet naar de realiteit.</i>	Verbeelding	Vertaalslag	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 5	<i>Dat kan ik niet zeggen, want dat is generaliseren. Het ene kind zou dat wel</i>	Generaliseren	Generaliseren	Generalisatie

	<i>kunnen de andere absoluut niet.</i>			
Vakdocent 5	<i>In een klas met 30 is het niet te doen om de leerlingen goed te begeleiden, dat gaat niet.</i>	Extra begeleiding nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 5	<i>Nee, heb er geen last van. Ik trek mij eigen plan. Als het kind niet mee kan zie ik het niet als mijn probleem.</i>	Geen invloed op docent	Geen invloed	Gevolgen van problematiek op docenten
Vakdocent 5	<i>Ze gaan wel aan het werk maar wat ze doen, ze weten niet eens wat ze doen.</i>	Niet weten wat ze moeten doen	Stagneren	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 5	<i>Dus je kan ze weer apart uitleggen maar het blijft niet hangen, het niveau zit er niet in.</i>	Extra uitleg nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 5	<i>Ik vind dat het een must is om begeleiding in te zetten bij de leerlingen als school op deze manier door wil gaan. Dan kan er extra uitleg geboden worden voor de leerlingen met problematiek bij de kunstvakken. Er is bij de meeste een grote achterstand in de belevingswereld.</i>	Extra begeleiding nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten

Vakdocent 5	<i>Er zijn veel prikkels, dan kruipen ze in hun schulp en zoeken ze gelijkgestemde.</i>	Veel prikkels	Prikkels in de les	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Uhhh dat hangt er een beetje vanaf in de mate van, de belemmeringen zijn er sowieso. Autisme is er in verschillende gradaties, de een heeft er meer last van dan de ander.</i>	De een ervaart meer belemmeringen dan de ander.	Generaliseren	Generalisatie
Vakdocent 6	<i>Ja, creatief denken. Dat vinden ze heel lastig. Hoe vrijer de opdracht, hoe lastiger het is om daar een oplossing voor te verzinnen.</i>	Creatief denken is lastig	Creativiteit	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Problemen bij omgaan met apparaten/machines, afhankelijk weer van de mate, de soort van autistische problemen die iemand ondervindt.</i>	Problemen bij omgaan met apparaten en machines	Omgaan met materiaal en apparaten	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Ze komen vaak niet verder totdat je ernaast gaat zitten en dan dat met ze bespreken en stapje voor stapje proberen om verder te komen</i>	Extra uitleg en aandacht nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten

Vakdocent 6	<i>Maar over het algemeen is het, ja het niet zien van waar het eigenlijk omdraait en niet begrijpen waar het overgaat. De resultaten zijn eigenlijk niet wat je had gehoopt, meestal is het onder maat.</i>	Lager werkniveau	Werkniveau	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Het uitbeelden van wat je voelt, denkt, uh van mening bent. Dat vinden ze hartstikke lastig.</i>	Uitbeelden van gevoelens en gedachten	Uitbeelden	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Het gedrag is meestal niet weten wat je moet doen, en uhm beetje praten met de buurman maar voor de rest komt er niets uit de vingers</i>	Werkhouding	Stagneren	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Het is lastig, deze vragen zo veel aandacht die je eigenlijk niet kan geven.</i>	Extra aandacht nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Planning en structuur zijn een struikelblok. Structuur bied ik wel in zo verre, maar niet op het punt van beeldend vormgeven. In de zin dat ik niet alles voor ze bepaal. Ik geef een kader en daarbinnen moet het werk komen. Het zijn niet gesloten opdrachten, dus structuur ontbreekt wel een beetje.</i>	Structuur ontbreekt een beetje	Structuur	Aangeboden structuur en taalgebruik door de docent

Vakdocent 6	<i>Ja, je moet ze extra in de gaten houden want ze overzien niet de gevolgen van bepaalde dingen, bij beitels bijvoorbeeld</i>	Controle nodig	Persoonlijke begeleiding nodig	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Ik doe mijn best daarvoor want het is altijd belangrijk als je met leerlingen met praat. Het is belangrijk om duidelijk te maken wat je bedoelt.</i>	Duidelijk taalgebruik	Taalgebruik	Aangeboden structuur en taalgebruik op de docent
Vakdocent 6	<i>Ja nouja, bij handvaardigheid met name, daar zijn natuurlijk heel veel gereedschappen, heel veel materialen, en heel veel leerlingen dus daar is het echt druk. Bovendien iedereen loopt door elkaar. Bij tekenen ligt dat iets anders, daar zitten ze op een vast plek eigenlijk. Alleen ze moeten soms naar een andere tafel lopen of ja onderweg dan wil er nog wel wat plaatsvinden. Maar in het principe is dat aardig overzichtelijk.</i>	Prikkels	Prikkels in de les	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Dingen die gezegd zijn over de techniek, weinig toegepast, het is een stuk eenvoudiger van de opzet, manier van werk.</i>	Eenvoudiger manier van werken	Werkniveau	Problematiek volgens vakdocenten

Vakdocent 6	<i>Tempo speelt vaak een rol, dus dat ze tijdkort nodig hebben op het eind. Ze doen veel langer over een opdracht. Ze overzien het niet, hebben geen planning gemaakt.</i>	Tijdkort	Tijdkort	Problematiek volgens vakdocenten
Vakdocent 6	<i>Dat is heel lastig. Want moet je een voldoende geven als je weet dat de opdracht onvoldoende is maar als hij wel zijn best heeft gedaan. Moet je ze dan afstraffen? Dat vind ik ook niks, dus dat is gewoon lastig. Is een dilemma.</i>	Beoordelen is lastig	Beoordeling	Gevolgen van problematiek op docent

Bijlage 6 Codes en categorieën

* achter de codes is aangegeven hoe vaak dit in alle interviews is genoemd

Vertalen van de opdracht naar het handelen (2) Andere denk- en kijkwijze (1) Verbeelden naar de realiteit (1)	}	Moeite met de vertaalslag
Uitleg (3) Persoonlijke begeleiding (3) Bevestiging (2) Aandacht (5) Hulp (1) Controle (1)	}	Persoonlijke begeleiding nodig
Hoe iets aanpakken (1) Structuur en regelmaat (1) CKV opdrachtenboekje (3) Kaders van de opdracht (1) Wat wordt er van mij verwacht (2)	}	Onduidelijkheid
Eenduidig (1) Duidelijk (1) Probeer mijn best te doen (1)	}	Aangeboden taalgebruik volgens docenten
Wordt gebruik gemaakt van duidelijk studiewijzers (2) Biedt redelijke structuur aan (1) Structuur ontbreekt een beetje (1)	}	Aangeboden structuur volgens docenten

Bijlage 7 Plan van aanpak en evaluatieopzet

Voor het vervolgonderzoek is er een plan van aanpak opgesteld.

Het doel van het vervolgonderzoek is om te kunnen verklaren waarom er een verschil in beleving is tussen de vakdocenten en de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum wat betreft de problematiek bij de kunstvakken. Het vervolgonderzoek is hieronder in een aantal stappen uitgelegd:

- 1) Voor het einde van het schooljaar 2017-2018 wordt er onderzocht bij de vakdocenten welke leerlingen precies problematiek ervaren bij de kunstvakken. Er wordt specifiek naar namen gevraagd. Dit neemt niet langer dan 10 minuten in beslag voor elk gesprek.
- 2) De vergelijking tussen leerlingen met een stoornis in het autismespectrum en de namen die voortkomen uit het diepte-interview met de vakdocenten kan daardoor gemaakt worden. Eventueel zou het verschil in uitkomsten van het kwalitatief en kwantitatief onderzoek hierdoor verklaard kunnen worden.
- 3) Als het verschil niet verklaard kan worden, is het belangrijk om in schooljaar 2018-2019 een interview te houden met de leerlingen die een stoornis in het autismespectrum hebben en de kunstvakken handvaardigheid, tekenen, CKV en KBV volgen. In dit interview kan dan meer worden doorgevraagd over de eventuele problematiek die ervaren wordt bij hen en wat de rol van de persoonlijke begeleiding daarin heeft.
- 4) Bij de leerlingen zonder een stoornis in het autismespectrum zouden daarna vragenlijsten afgenomen kunnen worden om te meten of zij meer, minder of evenveel problematiek ervaren in vergelijking met de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum. Daarbij wordt de competentiebeleving ook gemeten in het onderzoek.
- 5) Aan de hand van de resultaten wordt er geanalyseerd en geïnterpreteerd.
- 6) De verwachting is dat er een antwoord gegeven kan worden op de vraagstelling: Wat is de oorzaak tussen het verschil in de beleving van de vakdocenten en de leerlingen met een stoornis in het autismespectrum wat betreft de problematiek bij de kunstvakken?

Het vervolgonderzoek kan uitgevoerd worden door de onderzoeker van het huidige onderzoek naar de problematiek bij de kunstvakken door leerlingen met een stoornis in het autismespectrum.

Er zijn geen tot nauwelijks kosten verbonden aan het vervolgonderzoek, de onderzoeker is namelijk werkzaam bij het CCNV. Het onderzoek neemt wel veel tijd in beslag, daardoor zal de onderzoeker uren vrij moeten krijgen om het onderzoek te kunnen verrichten.

De onderzoeker heeft de medewerking nodig van de vakdocenten van kunst en van de schoolleiding. In overleg kan besproken worden wie verantwoordelijk is voor bepaalde acties en hoeveel tijd het

onderzoek in beslag mag nemen. Dit kan in het evaluatiegesprek van het huidige onderzoek ter sprake komen.

Hierbij zijn de volgende 10 stappen belangrijk in het evaluatieproces.

- 1) Huidig onderzoek evalueren
- 2) Aanbevelingen bespreken
- 3) De huidige situatie analyseren
- 4) Nieuwe doelen bepalen voor vervolgonderzoek
- 5) Uitvoeringsmogelijkheden bespreken zoals: tijd en kosten
- 6) Nieuw onderzoeksplan opstellen
- 7) Het plan evalueren en eventueel bijstellen
- 8) Uitvoeren van het plan
- 9) Afronden van vervolgonderzoek
- 10) Evalueren

Bijlage 8 Eigen werkverklaring

Ondergetekende:

Chantal Renkema

verklaart ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en daarom geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander,
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding,
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Safe Assign (Blackboard).

Plaats: Harderwijk

Datum: 4 juni 2018

Handtekening:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Chantal Renkema', written over a faint, light blue rectangular stamp.