

Beeldend verbindt

Actiegericht onderzoek naar hoe beeldende therapie kan bijdragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis en gedragsproblematiek binnen de leerlijn kunsteducatie van de St. Jan Baptist school in Kerkrade.

I.C.N. Smets (1413600) en P.M. Kowalski
(1559060)

Vaktherapie Beeldend
ZUYD Hogeschool, Gezondheidszorg,
Heerlen

Opdrachtgever: Natalie Savelsbergh

1^e examiner: Marcella Winkelmolen

2^e examiner: Simone Kleinlooh

05 juni 2019

Verklaring eigen werk

Voorwoord

In deze scriptie wordt een onderzoeksrapport gegeven van het actieonderzoek met de onderzoeksvraag: ‘Hoe kan beeldende therapie bijdragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis en gedragsproblematiek binnen de leerlijn kunsteducatie van de St. Jan Baptist school in Kerkrade?’. Het doel van dit ontwikkelingsgericht actieonderzoek is om in beeld te brengen welke beeldende materialen, technieken en werkvormen het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek kunnen stimuleren. Het onderzoek heeft plaatsgevonden op de St. Jan Baptist in Kerkrade, een school gespecialiseerd in de pedagogische begeleiding van kinderen met autisme.

Bij dezen willen wij, Imke Smets en Paula Kowalski, vierdejaars studenten vaktherapie Beeldend aan de ZUYD Hogeschool te Heerlen en schrijvers van deze scriptie, een aantal mensen bedanken. Hun bijdrage en betrokkenheid heeft de uitvoering van dit onderzoek mogelijk gemaakt.

Als eerste willen we Natalie Schavelsbergh bedanken voor de contactlegging met de St. Jan Baptist en haar interesse en inzet in de verdere ontwikkeling van het speciaal onderwijs in samenwerking met vaktherapie.

Vervolgens willen we alle docenten van de St. Jan Baptist bedanken voor een hartelijk welkom tijdens onze onderzoeksperiode. Met bijzondere dank aan Rodger Plantaz, die ons de mogelijkheid heeft gegeven om het onderzoek aan de school uit te mogen voeren. Door hem hebben wij contact mogen maken met de doelgroep en begeleidende docenten van de klas A4, Luc Steinschuld en Femmy Heuts. Zonder hun openheid en vertrouwen in de vorm- en uitvoering van dit onderzoek had dit onderzoek niet uitgevoerd kunnen worden.

Ook willen we de kinderen van de klas A4 bedanken, voor hun participatie en als motivatie voor de uitvoering van dit onderzoek.

Ons verder dank gaat aan Marcella Winkelmolen, scriptiebegeleider van dit afstudeerproject. Zonder haar structurele en uitgebreide feedback en begeleiding had dit scriptieverslag niet de huidige vorm en kwaliteit kunnen krijgen.

Ten slotte gaat ons dank aan Lisanne, voor het correctie lezen van deze scriptie en kritische feedback op taalgebruik en vormgeving.

Ik, Paula Kowalski, wil hiernaast ook Imke Smets bedanken, voor de fijne en intensieve samenwerking tijdens de onderzoeksperiode en vormgeving van dit onderzoeksrapport.

Ik, Imke Smets, wil via deze weg ook Paula Kowalski bedanken. Door de intensieve samenwerking zijn wij dichter bij elkaar gekomen wat voor een fijne samenwerking heeft gezorgd tijdens dit onderzoek.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	8
Inleiding	10
1 Probleemstelling.....	12
1.1 Aanleiding voor dit onderzoek.....	12
1.2 Persoonlijke aanleiding Imke Smets	13
1.3 Persoonlijke aanleiding Paula Kowalski	15
1.4 Aanleiding duo scriptie	16
1.5 Onderzoekscontext.....	17
1.5.1 Beroepsdomein.....	17
1.5.2 Doelgroep	18
1.6 Zoekstrategie	19
1.7 Bevindingen van de probleemgebiedverkenning	20
1.7.1 Sociaal gedrag	20
1.7.2 Beeldende therapie	21
1.8 De rol van het medium	22
1.9 De relevantie	24
1.10 Vraagstelling	25
1.11 Doelstelling	25
2. Onderzoeksdesign	27
2.1 Onderzoekstype.....	27
2.2 Onderzoeksmethode	27
2.3 Voor- en oriëntatiefase	29
2.4 Diagnostische fase.....	31
2.5 Ontwikkelfase.....	33
2.5.1 Activiteitenoverzicht	37
2.6 Actiefase.....	38
2.7 Evaluatiefase	38
2.8 Kwaliteitscriteria	39
2.8.1 Samenwerking.....	39
2.8.2 Reflectie	40
2.8.3 Kennisbronnen	40
2.8.4 Bruikbaarheid	41

2.8.5 Transparantie	41
2.8.6 Kritische en zorgvuldige omgang met aannames.....	42
2.8.7 Verantwoording.....	43
2.8.8 Betrouwbaarheid	43
2.8.9 Validiteit.....	43
3. Resultaten	44
3.1 Therapeutische houding en technieken	45
3.1.1 Spiegelen	45
3.1.2 Het hanteren van een positieve en accepterende benadering	46
3.1.3 Stimulatie van het delen van eigen materiaalbevindingen	46
3.2 Hechting met het materiaal	47
3.2.1 Sensopathisch werken	47
3.2.2 Zichtbare materiaalhantering.....	48
3.2.3 Doorwerken aan een werkstuk	48
3.2.4 Succeservaring	49
3.3 Verrassingseffect	50
3.4 Spanningsregulatie	51
3.5 Variatie in groepssamenstelling	51
4.1 Discussie Paula Kowalski	53
4.1.1 Interpretaties van de verkregen resultaten.....	53
4.1.1.1 Therapeutische houding en technieken	53
4.1.1.1.1 Spiegelen	54
4.1.1.1.2 Het hanteren van een positieve en accepterende benadering	55
4.1.1.1.3 Stimulatie van het delen van eigen materiaalbevindingen	57
4.1.1.2 Hechting met het materiaal	58
4.1.1.2.1 Sensopathisch werken	58
4.1.1.2.2 Concrete, zichtbare handeling effecten	59
4.1.1.2.3 Doorwerken aan een werkstuk	60
4.1.1.2.4 Succeservaring	60
4.1.1.3 Verrassingseffect	61
4.1.1.4 Spanningsregulatie	61
4.1.1.5 Variatie in groepssamenstelling	62
4.1.2 Sterkten en tekortkomingen van het onderzoek	62
4.1.2.1 Sterkten.....	62

4.1.2.1.1 Samenwerking onderzoekers.....	62
4.1.2.1.2 Rolverdeling	63
4.1.2.1.3 Eerste contactname met de kinderen	64
4.1.2.1.4 Contact met onderzoeksplek	64
4.1.2.2.1 Rolverdeling	66
4.1.2.2.2 Voorbereiding activiteiten.....	66
4.1.2.2.3 Tekortkoming aan tijd	67
4.1.3 Terugkoppeling naar de opdrachtgever	69
4.1.4 Conclusie en aanbevelingen	71
4.1.4.1 Beantwoording van vraagstelling.....	71
4.1.4.2 Aanbeveling voor de praktijk	72
4.1.4.3 Aanbeveling opdrachtgever.....	72
4.1.4.4 Aanbeveling beroepsontwikkeling	73
4.1.4.5 Aanbeveling vervolgonderzoek.....	73
4.1.5 Eigen vaktherapeutisch handelen	74
4.2 Discussie Imke	77
4.2.1 Interpretatie van resultaten	77
4.2.1.1 Therapeutische houding en technieken	77
4.2.1.1.1 Spiegelen	77
4.2.1.1.2 Het hanteren van een positieve en accepterende benadering	78
4.2.1.1.3 Stimulatie van het delen van eigen materiaalbevindingen	79
4.2.1.2 Hechting met het materiaal	80
4.2.1.2.1 Sensopathisch werken	80
4.2.1.2.2 Zichtbare materiaalhantering.....	80
4.2.1.2.3 Doorwerken aan een werkstuk	81
4.2.1.2.4 Succeservaring	81
4.2.1.3 Verrassingseffect.....	82
4.2.1.3 Spanningsregulatie	84
4.2.1.4 Variatie in groepssamenstelling	85
4.2.2 Kritische reflectie	87
4.2.2.1 Zwaktes van het onderzoek	87
4.2.2.1.1 Te weinig aandacht voor de rol van observator	87
4.2.2.1.2 Afwezigheid van de docenten	87
4.2.2.1.3 Alternatief lokaal bij de laatste activiteit.....	88

4.2.2.1.4 Nieuwe literatuur toegepast bij de discussie	88
4.2.2.2 Sterkten van het onderzoek	89
4.2.2.2.1 Duo scriptie	89
4.2.2.2.2 Focus op de begeleider	89
4.2.2.2.3 Kennismaking met de kinderen en betrokkenen	90
4.2.2.2.4 Procesgericht werken	90
4.2.3 Terugkoppeling opdrachtgever	91
4.2.4 Conclusies & aanbevelingen	92
4.2.4.1 Aanbevelingen voor de opdrachtgever	92
4.2.4.2 Aanbevelingen voor de praktijk en de beroepsontwikkeling	93
4.2.4.2.1 Praktijk	93
4.2.4.2.2 Beroepsontwikkeling	94
4.2.4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	95
4.2.4.4 Antwoord op de vraagstelling	96
4.2.5 Vertaling eigen vaktherapeutisch handelen	97
4.2.5.1 Ontwikkeling tot evidence based vaktherapeut	97
4.2.5.2 Samenstellen van werkvormen	97
4.2.5.3 Focus op sociaal gedrag,	98
4.2.5.4 Collegiale samenwerking	98
Literatuurlijst	100
Bijlage 1 PICO en zoekgeschiedenis	105
Bijlage 2 Akkoordformulier	109
Bijlage 3 Stringer	110
Bijlage 4 Actienetwerk	111
Bijlage 5 Tijdsplanning	114
Bijlage 6 Informatiebrief verzorgers	116
Bijlage 7 Observatieschema	117
Bijlage 8 Activiteitenmodel	120
Bijlage 9 Therapeutische driehoek: cliënt, Therapeut, medium	121
Bijlage 10 Spanningsmeter	122
Bijlage 11 Activiteiten	123

Samenvatting

Het probleem

Het onderwijs hecht steeds meer belang aan creativiteit. Het creatieve aanbod is vooral toegepast op kinderen met een normale ontwikkeling. Er is weinig creatief aanbod dat aansluit op de behoeftes van kinderen met ontwikkelingsproblemen, zoals kinderen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS).

De opdrachtgever VAZOM en onderzoeksplek St. Jan Baptist wil het creatieve aanbod voor kinderen met speciale behoeften vergroten. De lage sociale vaardigheden en externaliserende gedragsproblematieken van de kinderen maken het moeilijk om groepsactiviteiten aan te bieden. De gewenste individuele begeleiding kan niet altijd worden gegeven, waardoor de behoefte groot is om het sociale gedrag van de kinderen te verbeteren, zodat er ook samen gewerkt kan worden.

Naast het voorzien in de behoefte tot het vergroten van het creatieve aanbod in het speciaal onderwijs, zouden concrete materiaalhantering, materiaalkeuzes en vaktherapeutische werkwijzen de body of knowledge verrijken. Hierdoor kan een betere definitie van beeldende therapie in het werk met kinderen met autisme gegeven worden.

De vraagstelling

Vanuit de Vrije Academie Zuid-Oostelijke Mijnstreek (VAZOM) werd de vraag gesteld voor meer aangepast beeldend aanbod in de context van de stimulatie van sociaal gedrag en samenwerken.

In 2015 zijn Ruigt en Trienekens gestart met het eerste onderzoek naar beeldend aanbod met de focus op sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit. In 2018 heeft er vervolgonderzoek plaatsgevonden om de flexibiliteit bij de kinderen te vergroten. De resultaten waren vooral van sensopathische aard en persoonsgericht. Er is nog geen bestaand aanbod voor groepsactiviteiten, vooral door het gebrek aan sociale vaardigheden van de kinderen. Dit onderzoek is gericht op het verbeteren van sociaal gedrag met het doel om een adviesproduct te ontwikkelen voor de kunsteducatie in het speciale onderwijs. De vraagstelling van dit onderzoek is: ‘Hoe kan beeldende therapie bijdragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis en gedragsproblematiek binnen de leerlijn kunsteducatie van de St. Jan Baptist in Kerkrade?’.

Het onderzoek

Dit onderzoek is aan de hand van een ontwikkelingsgericht actieonderzoek vormgegeven. Op basis van in de praktijk uitgevoerde activiteiten wordt een adviesrapport opgesteld hoe het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek te verbeteren.

Voorafgaand zijn na een uitgebreide literatuurstudie en een observatieperiode activiteiten vormgegeven en uitgevoerd. De hierbij verzamelde data en de analyse daarvan vormen het adviserende verbeterplan.

Resultaten

De resultaten geven zicht op welke vaktherapeutische werkwijzen en materialen het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek kunnen stimuleren. Deze zijn verkregen uit de data-analyse van dit actieonderzoek en worden verder geanalyseerd en toegelicht in de individuele discussie van de onderzoekers.

Conclusie

De verkregen en weergegeven resultaten zijn vooral van adviserende aard. Er is sprake van een adviesrapport, dat samen met de individuele discussie van de onderzoekers het uitgangspunt voor vervolgonderzoek vormt.

Inleiding

Voor u ligt de verslaglegging van een actieonderzoek over hoe beeldende therapie het sociale gedrag bij kinderen met autisme (ASS) kan stimuleren. Dit praktijkonderzoek vindt plaats op de St. Jan Baptist, een speciaal onderwijsschool gespecialiseerd op autisme.

Dit onderzoek is uitgevoerd door twee vierdejaarsstudenten Vaktherapie Beeldend van de Zuyd Hogeschool te Heerlen, Imke Smets en Paula Kowalski.

De vraag voor dit onderzoek werd vanuit Natalie Savelsbergh, directrice van de Vrije Academie Zuid-Oostelijke Mijnstreek (VAZOM) gesteld. In samenwerking met de SO/VSO St. Jan Baptist is dit onderzoek vormgegeven. Naar aanleiding van de onderzoeksvraag is de keuze gemaakt om de focus op één klas te richten, waar ook de focus op sociaal gedrag is gericht. Deze klas bestaat uit jongeren met autisme in combinatie met een gedragsproblematiek. De gedragsproblematiek uit zich vooral op het sociale vlak, door snel oplopende spanning, agressief gedrag, vooral in contact met de ander.

Aan hand van een systematische bronnenstudie, bestaand uit een literatuuronderzoek en gesprekken met de opdrachtgever is in de voorfase (Baarda, 2014) van dit onderzoek is informatie verzameld over de doelgroep, beeldende therapie en sociaal gedrag aan bod. Er is bewezen dat beeldende therapie een positieve invloed heeft op het sociale gedrag en concentratievermogen van kinderen met autisme (Pioch, 2010). Toch is er weinig informatie over welke creatief therapeutische werkwijzen het gedrag positief stimuleren en is er vaak vooral sprake van algemene creatieve handelingen (Gilroy, 2006; Schweizer, 2014). Dit actiegericht onderzoek is vormgegeven om de meerwaarde van beeldende therapie in het werk met kinderen met autisme te concretiseren. Hierbij ligt vooral de focus op welke beeldende materialen, technieken en werkvormen het sociale gedrag van de kinderen met autisme en een gedragsproblematiek kunnen stimuleren. In de praktijk worden verschillende activiteiten uitgevoerd en het gedrag van de kinderen geobserveerd. Aan hand van de observaties wordt naar het effect van de verschillende werkwijzen gekeken en uiteindelijk in een verbeteringsplan opgesteld.

Het eerste hoofdstuk omvat de probleemstelling. Hierin komen ook de vraag- en doelstelling van dit onderzoek aan de orde. De vraagstelling: Hoe beeldende therapie bijdragen kan dragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met ASS (Autisme Spectrum Stoornis) en een gedragsproblematiek, en de doelstelling: het opstellen van een verbeteringsplan. Aan

hand van een systematische bronnenstudie bestaand uit een literatuuronderzoek en gesprekken met de opdrachtgever wordt het probleemgebied en de aanleiding van dit onderzoek verder toegelicht. Vervolgens wordt de vraag- en doelstelling eraan gekoppeld en toegelicht.

Het tweede hoofdstuk geeft het opzet van dit onderzoek weer. Hier worden het onderzoekstype, de onderzoeksmethode, de dataverzamelingstechnieken en de data-analyse beschreven. Aansluitend aan de onderzoeksmethode worden de kwaliteitscriteria beschreven die aan bod zijn gekomen binnen dit onderzoek.

In het derde hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek weergegeven. Op basis van de analyse van de onderzoeksdata worden deze uitkomsten beschreven en uitgelegd.

Daaropvolgend is de discussie van deze scriptie individueel van de twee onderzoekers geschreven en vormen het vierde hoofdstuk van dit onderzoeksverslag. In de discussie worden de interpretaties van de resultaten en sterkten als ook tekortkomingen van dit onderzoek weergegeven. Erbij wordt individueel op het eigen methodisch handelen gereflecteerd.

Als laatste hoofdstuk vijf volgt de samenvatting van het uitgevoerde onderzoek.

1 Probleemstelling

De probleemstelling is het eerste hoofdstuk van het onderzoeksverslag. Hier wordt de aanleiding van dit onderzoek uitgebreid toegelicht. Aan hand van een literatuuronderzoek wordt het probleem in beeld gebracht dit tot de vraagstelling leiden. Vervolgens wordt de vraagstelling toegelicht en de doelstelling van dit onderzoek beschreven.

1.1 Aanleiding voor dit onderzoek

Kinderen met autisme hebben een andere schoolse omgeving nodig als kinderen met een normale ontwikkeling. Naast een andere schoolse omgeving is er ook een alternatieve en niet de traditionele begeleiding nodig. Er is al lang bekend dat een meer visuele en gestructureerde aanpak het beste aansluit bij autisme en om hun nieuw gedrag en cognities aan te kunnen leren (Verheij, Verhulst & Ferdinand, 2007).

Door de diversiteit van autisme bestaan er nog steeds veel onopgeloste vragen over deze problematiek en welke aspecten en alternatieven het beste aansluiten om mensen met autisme de mogelijkheid van een zo normaal mogelijk leven te kunnen bieden (Verheij et al., 2007). Beeldende therapie is een manier om op de cognitieve en emotionele ontwikkeling van de kinderen te stimuleren en sluit juist aan bij de visuele sterkten van de kinderen (Gilroy, 2006; Schweizer, 2014). Maar ook hier is de vraag naar meer verdiepend onderzoek, over beeldende therapie voor kinderen met autisme groot.

Door voorgaand onderzoek is vastgesteld dat beeldende therapie de sociale en communicatieve vaardigheden van kinderen met autisme kan verbeteren (Schweizer, 2014). De meerwaarde van beeldende therapie wordt benadrukt door de zichtbare effecten bij de kinderen met autisme, zoals: meer interactie, verbeterd bewustzijn van de ander, de verhoogde tolerantie van interacties met anderen en het positieve effect op het sociale gedrag op school en in de thuissituatie van de kinderen (Schweizer, 2014). Toch wordt duidelijk dat er meer onderzoek nodig is om een concreter beeld en aanbod van de werkwijze van beeldende therapie bij kinderen met autisme te kunnen krijgen, zoals concretere materiaalhantering, materiaalkeuze en activiteitenaanbod (Schweizer, 2014). Door de vraag vanuit VAZOM, St. Jan Baptist en andere onderzoekers vanuit de beeldende therapie is dit onderzoek vormgegeven. De aanleiding voor dit onderzoek is dus niet alleen om de meerwaarde van beeldende therapie te verduidelijken, maar om een betere definitie van een hoofdconcept op te kunnen stellen in het werk met kinderen met autisme.

In 2015 zijn twee vierdejaarsstudenten van Vaktherapie Beeldend (Ruigt & Trienekens, 2015) gestart met een onderzoek aan de St. Jan Baptist in samenwerking met VAZOM om meer beeldend aanbod voor kinderen met autisme te ontwikkelen. Hieruit wordt de meerwaarde en het positieve effect van beeldende therapie op de kinderen duidelijk, gekoppeld aan de drie kenmerken van autisme: Sociaal gedrag, flexibiliteit en communicatie (Baron-Cohen, 2009a).

In 2017 zijn twee vierdejaarsstudenten (Jongen & Pfenning, 2018) aan vervolgonderzoek begonnen om meer specifieke informatie te kunnen geven over welke materialen, technieken en werkvormen het best aansluiten bij kinderen met autisme met de focus op flexibiliteit.

De vraag voor dit onderzoek werd vanuit Natalie Savelsbergh, directrice van de Vrije Academie Zuid-Oostelijke Mijnstreek (VAZOM) gesteld. In samenwerking met de SO/VSO St. Jan Baptist is dit onderzoek vormgegeven. In gesprek met de opdrachtgevers werd duidelijk dat vooral de sociale competenties een groot probleem zijn voor kinderen met autisme, door hun gebrek aan communicatievaardigheden (Verheij et al, 2007). Samen met de onderzoekers is er besloten om de focus van dit onderzoek te richten op het sociale gedrag van de kinderen met autisme. Deze keuze sluit aan bij de relevantie voor de praktijk en biedt een logische opvolg op het onderzoek dat eerder heeft plaatsgevonden van vierdejaarsstudenten van beeldende therapie.

Er is bewust gekozen voor een onderzoeksgroep van kinderen met autisme en een gedragsproblematiek. De gedragsproblematiek van de groep wordt gekoppeld aan lagere sociale vaardigheden en problemen met emotieregulatie, voornamelijk agressie. Hier is de nood aan een verbetering van sociale vaardigheden en alternatieve begeleiding nog groter, omdat het de kinderen nog meer als normaal in hun dagelijks functioneren belemmert en het erbij ook nog moeilijker maakt om nieuwe handelingen aan te kunnen leren. Ook wordt verwacht om door de uitvergroting van het probleem op sociaal gebied een beter beeld van de problematiek en de mogelijke effecten van beeldende therapie beter te krijgen.

1.2 Persoonlijke aanleiding Imke Smets

In de afgelopen jaren is mijn interesse in de ontwikkeling van kinderen gegroeid. De manier hoe kinderen oefenen met sociale vaardigheden tijdens bijvoorbeeld het spelen met andere kinderen spreekt mij heel erg aan. Daarnaast is tijdens de opleiding mijn interesse ontstaan hoe jonge kinderen zich ontwikkelen op creatief niveau, door te beginnen met het maken van krastekeningen vanuit de schouder, later vanuit de elleboog en daarna pas vanuit de pols. (Van Beemen, 2015). Vooral vind ik het fascinerend als kinderen zich anders ontwikkelen dan normaal wordt geacht. Dit werd bevestigd tijdens mijn stage bij de SO/VSO St. Jan

Baptist. De overeenkomsten en verschillen tussen deze kinderen waren groot. Zo vonden de kinderen het lastig om contact met anderen te maken en dit vast te houden, doordat het inzicht in de belevingswereld van de ander klein of nauwelijks aanwezig is. Maar de manier hoe ze contact met elkaar maken verschilt per kind, en zetten dit soms ook strategisch in. Hierdoor heeft ieder kind een andere aanpak en manier van contact maken nodig, en is spreekt mij de uitdaging hierin juist aan, om deze met het kind aan te gaan. Om het kind te leren begrijpen en mee om te leren gaan.

Tijdens mijn stage bij PC Bethanië heb ik ervaringen mogen opdoen binnen de psychose en depressie/trauma afdelingen. Door het onderzoek bij de St. Jan Baptist wordt mijn vaktherapeutisch handelen verbreed en daarmee ook de omgang met de verschillende leeftijden en diagnoses.

Mijn stage-ervaring bevestigt de uitspraak van Lezy (2007), hij omschrijft dat als de patiënt handelend bezig is, het nog aardig lukte om in de gewone werkelijkheid te blijven. Het zorgt ervoor dat de concentratie verbeterd, er contact kon ontstaan door naar het medium te refereren, waardoor er ook kon worden uitgeweid naar de beleving en ervaring van de cliënt en het medium een middel werd. Deze ervaring, het fysiek bezig zijn in het medium en het medium als middel inzetten, zou ik graag willen vertalen naar de doelgroep autisme gedurende ons onderzoek, zodat verbaal contact minder direct is. Deze minder directe aanpak zou een veiligheid kunnen zijn voor de kinderen. Daarnaast wil ik ook in mijn therapeutisch handelen veiligheid waarborgen door structuur en duidelijkheid te bieden gedurende mijn sessies. Op mijn stageplek heb ik ondervonden dat cliënten hierdoor veiligheid ervaren om te kunnen exploreren en experimenteren. Deze veiligheid en therapeutische houding sluit aan bij de behoefte van kinderen met autisme, aan voorspelbaarheid en duidelijkheid (De Bruin, 2004). Zoals eerder aangegeven spreekt mij het sociale gedrag van mensen zeer aan. Dit komt omdat ik op mijn stage een groep zag die de interactieve groep heet, een groep die ingaat op de wisselwerking tussen mensen. Veel sessies die ik hier heb mogen geven waren duo- of groepsactiviteiten om bijvoorbeeld te kijken welke rollen cliënten hierin aannamen. Een voorbeeld is het samen vasthouden van een potlood en zonder te spreken iets op papier te zetten. Waarbij vooral zichtbaar werd of iemand een leider of een volger was. Nu zal dit voor de doelgroep van ons onderzoek veel gevraagd zijn, maar lijkt het mij een interessante uitdaging om te onderzoeken wat hierin de mogelijkheden zijn binnen beeldende therapie.

1.3 Persoonlijke aanleiding Paula Kowalski

Mijn interesse in het werk met kinderen en adolescenten is altijd groot geweest en is voor mij een belangrijke reden waarom mijn interesse in beeldende therapie is ontstaan. Het beeldend medium was voor mij altijd een toegangsmiddel in het contact met kinderen. In mijn vrije tijd ben ik geëngageerd in verschillende projecten voor de vrijetijdsbesteding voor kinderen en adolescenten met of zonder beperking. Afgelopen jaar heb ik stagegelopen bij het Erasmus MC-Sophia Rotterdam in de kinder- en jeugdpsychiatrie. Hierbij heb ik ervaringen op kunnen doen met verschillende problematieken, zoals ook met kinderen en adolescenten met autisme. De verschillende opgedane ervaringen in het werk met kinderen en adolescenten heeft mij vooral geleerd hoe belangrijk het bieden van structuur en overzicht is om veiligheid te kunnen bieden. Hierdoor ontstaat er meer ruimte voor het experimenteren en spel in het medium en in contact met medepatiënten. Ook de therapeutische relatie werd hierdoor gesterkt, doordat hierdoor ook de rolverdeling wordt verduidelijkt.

Tijdens mijn derdejaars stage in het Erasmus MC Rotterdam vond ik vooral het werk met kinderen met autisme interessant, door de diversiteit van deze doelgroep. Autisme uit zich bij iedereen anders, waardoor er altijd een andere manier van toegepast begeleiding is gevraagd. Hierdoor lijkt het me juist interessant om een algemeen passend aanbod te onderzoeken en op te stellen en op deze manier meer basisstructuur in de behandeling te kunnen bieden. De onderzoeksvraag vanuit VAZOM en de St. Jan Baptist school sluit optimaal aan bij mijn reeds opgedane ervaringen in de praktijk en bij de wens om ook in toekomst met kinderen en adolescenten werkzaam te zijn.

Het lijkt me een mooie toevoeging aan mijn beroepsontwikkeling en eigen expertise, om te onderzoeken welke beeldende werkvormen het best aansluiten bij de ontwikkeling van kinderen met autisme. Met de focus op sociaal gedrag wordt voor mij een belangrijk punt naar voren gehaald. Tijdens mijn derdejaars stage werd duidelijk hoe belangrijk de samenwerking tussen de patiënten is en in ons algemene samenleving. Het gebrek aan sociale vaardigheden lijkt voor kinderen en jongeren met autisme een van de grootste valkuilen te zijn, omdat ze anders niet zelfstandig kunnen functioneren in de maatschappij. De ontwikkeling van autonomie en zelfstandigheid loopt hierdoor vast. Zonder sociale competenties wordt iedere dagelijkse activiteit een drempel, zoals het doen van boodschappen of het rijden met de bus. Vooral als sociale situaties ook voor agressiviteit en verlies van zelfcontrole kan zorgen, kan het niet alleen voor volledige isolatie zorgen, maar ook constante afhankelijkheid van bijvoorbeeld ouders of hulpverleners.

Ik heb de ervaring dat beeldende activiteiten goed aansluiten bij kinderen en adolescenten met ASS. Hierbij wordt mij duidelijk hoe het zelfvertrouwen versterkt kan worden door het ontdekken en verrast worden van hun eigen mogelijkheden in het beeldend werken. Hierdoor zag ik ook hoe ze ook op sociaal vlak gestimuleerd werden, zoals meer van zichzelf te laten zien, meer onderdeel van een groep te willen zijn en voor hun moeilijke sociale situaties meer aan te gaan. Hierdoor mijn interesse en enthousiasme om hier meer evidence based beeldend aanbod aan te kunnen bieden. Graag zou ik het effect en impact van beeldende therapie meer onderbouwen en beeldende therapie als onderdeel van educatie, begeleiding en ondersteuning zien. Vooral omdat scholen en speciaal onderwijs nog geen vaktherapeutisch aanbod hebben, maar ik ervan overtuigd ben dat vaktherapie een belangrijke toevoeging aan de pedagogische begeleiding zou hebben.

Gelijktijdig wil ik door beeldende middelen mensen de mogelijkheid bieden om met hun problematiek en beperkingen de overstap te kunnen maken naar een beter sociaal functioneren en het zelfstandig leiden van hun leven.

1.4 Aanleiding duo scriptie

Het samen uitvoeren van het onderzoek brengt twee ervaring repertoires bij elkaar.

Onderzoeker Kowalski heeft tijdens haar derdejaars stage in de kinder- en jeugdpsychiatrie aan het Erasmus MC, Rotterdam met kinderen en adolescenten met verschillende problematieken gewerkt, waaronder ook autisme. Hierdoor heeft ze al veel kennis op kunnen doen en is de wens ontstaan om ook in toekomst met kinderen met autisme te gaan werken. Onderzoeker Smets heeft door haar eigen interesse in het werken met kinderen de mogelijkheid gegrepen om op de St. Jan Baptist stage te lopen. Ze heeft haar al bestaande kennis in het werk met volwassenen en verschillende problematieken kunnen verrijken en vergelijken met de huidige schoolsituatie van de kinderen met autisme. Ook heeft onderzoeker Smets op deze manier de onderzoeksplek al kunnen verkennen en eerste contacten met de onderzoeksactoren kunnen leggen, welk de overgang voor de onderzoekers, als ook voor de kinderen makkelijker maakt. Deze interesse verbindt de onderzoekers en is de eerste aanleiding voor het gezamenlijke uitvoeren van dit onderzoek.

Op deze manier worden de kwaliteiten van de onderzoekers gebundeld met meerwaarde voor dit onderzoek. Observaties worden minder subjectief, door het bij elkaar brengen van verschillende perspectieven en invalshoeken (Baarda, 2014). De onderzoekers kunnen de opgedane informatie met elkaar vergelijken en inhoudelijk aanvullen, waardoor er niet alleen meer informatie kan worden verzameld, maar ook een grotere onderzoekspopulatie benaderd

kan worden. Op deze manier kunnen we een nog grotere bijdrage leveren op het gebied van kwaliteit en diepgang, en zodoende meewerken aan de ontwikkeling van het beroep en onze ‘body of knowledge’

1.5 Onderzoekscontext

1.5.1 Beroepsdomein

In paragraaf 1.1 Aanleiding voor dit onderzoek werd er beschreven dat het voor kinderen met autisme belangrijk om een andere schoolse omgeving te hebben dan het reguliere onderwijs. St. Jan Baptist is een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZML). Hier kunnen kinderen en jongeren terecht van de leeftijd 4 tot en met 18 jaar. Daarnaast is de school gespecialiseerd in het werken met leerlingen met autisme en verstandelijke beperking. Ze hanteren een bijzondere ideologie om ieder kind in hun eigen unieke talenten en problemen te begeleiden en te ondersteunen om zo de best mogelijk persoonsgerichte aanpak te waarborgen. Zodoende worden de leerlingen tot zelfstandigheid binnen de samenleving opgeleid. Vanwege de verschillen in ontwikkelingsleeftijd en kalenderleeftijd van de leerlingen is het leeraanbod aangepast en toegepast aan ieders individueel ontwikkelingsniveau. Hierbij vindt de St. Jan Baptist het van groot belang om de focus op samenwerking te leggen om op deze manier een makkelijkere overgang naar het leven in de maatschappij te creëren. De visie ‘Samen op weg naar zelf doen waar het kan’ biedt het uitgangspunt en aandacht voor samen leven, leren en werken. De school biedt een kindvriendelijke en veilige omgeving en is door de persoonsgerichte aanpak op het welbevinden van het kind gericht. Zelfacceptatie speelt voor ieder kind een grote rol in hun leerproces en in hun weg tot volwassen worden. Voor leerlingen met een leerbeperking en/of autisme betekent dit ook hun imperfecties niet af te wijzen, maar er vooral mee leren omgaan om op deze manier hun emoties op tijd kunnen herkennen en leren reguleren. De school probeert het ‘anders-zijn’ juist te waarderen en het verschillende denken te stimuleren om op deze manier van elkaar te kunnen leren, voor een fijne samenwerking. De sociale component speelt dus een belangrijke rol in de ideologie en visie van de school en sluit aan bij de onderzoeksvraag en focus op sociaal gedrag van dit onderzoek.

Op de St. Jan Baptist hebben wij gesprekken gehad met de adjunct-directeur Rodger Plantaz. Tijdens deze gesprekken (persoonlijke communicatie, 20 november 2018) werd duidelijk dat er ondanks het al gedane onderzoek nog steeds veel behoefte is aan het ontwikkelen van

meer beeldend aanbod. Hierbij werd vooral de wens duidelijk om een aanbod te ontwikkelen welke minder persoonsgericht is en breder inzetbaar is. In overleg en aansluitend aan de vorige onderzoeken kwamen we samen tot de conclusie om ons onderzoek op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden te richten. In het onderzoek van Ruigt en Trienekens (2015) worden de kenmerken van autisme in drie kerngebieden onderverdeeld (Baron-Cohen, 2009a), wij gaan ons richten op het tweede kerngebied: 'sociaal gedrag'. Hierbij is het onderzoek dus ook op de indirecte en directe communicatie gericht, die in en door het medium kan ontstaan (zie rol van het medium 1.8). Bij een korte rondleiding en kennismaking met verschillende groepen kinderen en docenten kwam van beide kanten de voorkeur voor een groep naar voren. Een groep is samengesteld uit kinderen met een gedragsproblematiek die tegen problemen in sociale situaties aanlopen. De focus ligt dus sowieso al op het verbeteren en kunnen omgaan met hun gebrek aan sociale vaardigheden en emotieregulatie. Passend bij ons onderzoek, welke erop gericht om het sociale gedrag van de leerlingen te verbeteren en te stimuleren.

1.5.2 Doelgroep

Dit onderzoek is gericht op beeldende therapie bij kinderen en jongeren met autisme en een gedragsproblematiek, specifiek gericht op de kinderen van St. Jan Baptist.

Autisme wordt vaak gediagnosticeerd op basis van het gebrek aan sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit (Baron-Cohen, 2009a). Het wordt beschouwd als een aangeboren ontwikkelingsstoornis en bestaat vanaf de vroege kindertijd, ook al wordt de stoornis pas later onderkend. De oorzaak van autisme is nog steeds niet duidelijk door de complexiteit van deze stoornis. In het algemeen wordt autisme als een combinatie van erfelijke factoren en omgevingsfactoren gezien (Spek, 2013). Omdat in de loop van de tijd, met meer diagnoses van autisme en ontwikkeling van de zorg, duidelijk werd hoe verschillend autisme zich kan uiten is de classificatie uit de DSM-IV van Asperger, PDD-nos, RETT-syndroom en Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd losgelaten (American Psychiatric Association, 2014). Hierdoor zijn ook de hoofdkenmerken veranderd. Volgens de DSM-5 zijn de hoofdkenmerken van autisme: rigiditeit en moeite met sociale contacten (American Psychiatric Association, 2014).

De onderzoeksgroep met een gedragsproblematiek zijn kinderen met autisme die ernaast versterkt moeite met emotieregulatie hebben en hierdoor vooral impulsief en agressief gedrag laten zien. Bij agressief gedrag gaat het er niet om of er een ander pijn wordt gedaan, maar de

intentie achter het gedrag (De Bruin, 2004). Zoals het uitschelden van een ander of het gooien van objecten naar een ander. In combinatie met autisme kunnen ze niet het gevolg van hun gedrag inzien, waardoor ze juist geen regulatie of rem in hun agressief gedrag ervaren (De Bruin, 2004). Hierdoor worden vooral op sociaal vlak de problemen van autisme uitvergroot en het leren van nieuw gedrag hierdoor nog moeilijker (Van Beemen, 2015). Hoge spanning maakt het bijna onmogelijk om nieuw gedrag aan te kunnen leren. Beeldende therapie biedt door de veilige omgeving en procesgerichte aanpak de mogelijkheid om de spanning te verlagen. Op deze manier ontstaat er de ruimte om binnen de beeldende therapie tot nieuwe inzichten te kunnen komen en meer in contact met de ander te gaan.

1.6 Zoekstrategie

In het begin van dit onderzoek is er informatie verzameld door het handmatig zoeken in de bibliotheek van de Zuyd Hogeschool in Heerlen. Door deze handsearch is vooral de basisliteratuur over beeldende vaktherapie te vinden en aantal boeken over autisme bij kinderen.

Aan hand van voorgaand onderzoek uit 2015 (Ruigt & Trienekens, 2015) en 2018 (Jongen & Pfenning, 2018) is er al een verzameling van literatuuronderzoek over de doelgroep autisme in combinatie met beeldende therapie. De resultaten hiervan en beschrevene ervaringen hebben we meegenomen in dit onderzoek. Aangezien dit onderzoek zich richt op het sociale gedrag van kinderen met autisme is er ook gebruik gemaakt van boeken over de ontwikkelingspsychologie, om een beter beeld van de definitie van sociaal gedrag, de norm hiervan en afwijkingen beter in beeld te brengen. Hierdoor is ook informatie over gedragsproblematiek bij kinderen verzameld. Hierbij is het aandacht vooral op emotieregulatie problematieken, zoals agressie gekeken, aansluitend bij de onderzoeksgroep op de St. Jan Baptist, waar dit onderzoek uit wordt gevoerd.

Om niet alleen gebruik te maken van al bekende bronnen uit voorgaand onderzoek en de basisliteratuur is er een PICO vraag opgesteld. Hierdoor wordt er een grotere differentiatie aan bronnen gegeven, welk de kwaliteit van dit onderzoek versterkt (Migchelbrink, 2013). PICO staat voor: P (population: cliënten) I (interventies), C (controlegroep), O (outcome). Bij het opstellen van een PICO-vraag is erover na gedacht om zoveel mogelijke informatie te kunnen verzamelen en om zo efficiënt mogelijk in verschillende databanken naar bruikbare literaturen artikelen te zoeken. Door Nederlandse als ook Engelse termen te gebruiken, zijn er nationale als internationale bronnen gevonden over beeldende therapie in combinatie met

autisme. In de databanken ScienceDirect en Cinahl is door aan hand van de zoektermen gezocht naar artikelen en literatuur buiten de bibliotheek Zuyd Hogeschool. Vooral het onderzoek van Celine Schweizer uit 2014 'Beeldende therapie voor leerlingen met autismespectrumstoornis' is er recente informatie en nieuwe bronnen over dit onderwerp verzameld.

Verder is er ook naar wetenschappelijke artikelen en websites gezocht via googlescholar, met een kritische blik op kwaliteit en bruikbaarheid van deze bronnen.

1.7 Bevindingen van de probleemgebiedverkenning

Dit onderzoek is gericht op de stimulatie en ontwikkeling van het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek. Om een duidelijker beeld van het probleemgebied te krijgen is er een literatuuronderzoek gedaan over de concrete betekenis van sociaal gedrag (1.7.1).

1.7.1 Sociaal gedrag

Sociaal gedrag kan gezien worden als elk gedrag van een individu, dat wordt beïnvloed door zijn sociale omgeving, zoals door de handelingen, de aanwezigheid of houding van anderen (Reber, 2004). Om het verbeteren van sociaal gedrag concreter te kunnen maken willen we onze focus vooral leggen op de sociale vaardigheden van de leerlingen.

Sociale vaardigheden zijn competenties die nodig zijn om contact te maken met de ander (Prinsen, 2009). Deze zijn bijvoorbeeld nodig om samen te kunnen spelen of in een samenwerking (Prinsen, 2009).

Kinderen met autisme vinden het lastig om überhaupt sociaal contact te maken met de ander. Zij kunnen moeilijk oogcontact maken en zijn vaak niet in staat tot een normale gespreksinteractie. Hierbij is hun onvermogen bedoeld in het delen van eigen interesses en emoties en het beantwoorden van sociale interacties van de anderen. Dit ligt deels aan hun onbegrip voor lichaamstaal, gebaren en gezichtsuitdrukkingen. Hierbij vinden autisten het vaak lastig om zelf niet monotoon en vlak over te komen, door hun gebrek aan gezichtsuitdrukkingen en affectie (American Psychiatric Association, 2014). Het aanpassen van gedrag aan de ander of in verschillende sociale momenten is dus nauwelijks mogelijk (American Psychiatric Association, 2014).

Ons gedrag wordt door fysieke, psychische, sociale factoren beïnvloed (Wijsman, 2013). Er is sprake van een wisselwerking tussen deze factoren, zoals het gevoel van honger onze aandacht vermindert, onze stemming sterk kan beïnvloeden en uiteindelijk bij te weinig voeding tot achterstand in lichamelijke en psychische ontwikkeling kan lijden (Wijsman, 2013). In sociale situaties is dit dan terug te zien. Door een laag zelfbeeld wordt ook onze stemming beïnvloedt en hoe we naar ons zelf en de ander kijken binnen een sociale omgeving. Dit kan weer tot sociale angsten en gedrag leiden (Wijsman, 2013). Met een hoger zelfvertrouwen is het dus ook vaak makkelijker om in contact te gaan met anderen (Wijsman, 2013). Kinderen met autisme hebben door slechte ervaringen in sociale situaties en het gevoel van falen ook vaak een laag zelfbeeld. Hierdoor is het voorstelbaar dat sociale situaties met de tijd lastiger worden en er zelf een fobie en totale vermijding kan ontstaan.

Hierdoor is het soms moeilijk om in te schatten welk gedrag bij een stoornis hoort, aangeleerd en/of bij de persoonlijkheid van een kind met autisme hoort.

1.7.2 Beeldende therapie

Beeldende therapie valt binnen het cluster Vaktherapie samen met dans-, drama-, muziek en psychomotorischetherapie (Schweizer, 2009). De federatie vaktherapeutische beroepen (FVB) heeft een concept -beroepsprofiel (GGZ Nederland, 2012) opgesteld en beschrijft vaktherapie als de behandeling van voornamelijk psychiatrische problemen van cliënten, waarbij op methodische wijze gebruik wordt gemaakt van beeldende, dans-, drama- muzikale of psychomotorische interventies. De therapie kan op verschillende manieren worden vormgegeven, in groep, individueel of in zorgsystemen zoals ouder-kind, gezin of relatie (GGZ Nederland, 2012).

Binnen de beeldende therapie worden deze interventies vooral in het medium toegepast. Dat wil zeggen dat het non-verbale karakter voorop staat en er binnen de therapie ruimte is om te kunnen doen en ervaren, zonder hier direct woorden aan te moeten geven. Ieder materiaal voelt letterlijk anders aan en voor iedere persoon is deze ervaring weer anders. Beeldende therapie biedt een veilige oefenruimte om te ontdekken, uit te proberen en te oefenen. Op deze manier ontstaat er de ruimte om nieuw gedrag te ontwikkelen en aan te leren en uiteindelijk ook in het dagelijkse leven, buiten de therapie, toe te passen. Dit door middel van beeldende materialen zoals klei, potlood, verf maar ook rest materialen zoals piepschuim (Schweizer, 2009). De beeldend therapeut beschikt over de kennis en ervaring om een veilig kader te scheppen en te kijken hoe de opgestelde doelen per cliënt binnen de behandeling vorm kunnen worden gegeven. De ervaringen die eerder werden beschreven zijn door de beeldende

uitwerking ook visueel en tastbaar, waardoor het proces van de cliënt en verloop van de therapie terug is te zien.

1.8 De rol van het medium

Kinderen met autisme hebben een andere schoolse omgeving nodig als kinderen met een normale ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld speciaal onderwijs. Beeldende therapie zou hier een belangrijke rol in kunnen spelen als alternatief van de traditionele pedagogische begeleiding, zoals al beschreven in de aanleiding voor dit onderzoek al beschreven (zie 1.1). Door eerder onderzoek is aangetoond dat beeldende therapie de cognitieve en emotionele ontwikkeling bij mensen met autisme stimuleert, relaties bevordert en destructief gedrag kan verminderen (Gilroy, 2006). Schweizer (2014) benoemt de verbetering van flexibiliteit en verbale expressie van hun eigen ervaringen en beleavingswereld, maar benoemt ook dat er nood is aan meer onderzoek met onder andere het focuspunt op sociaal gedrag, om concretere definities van de werkwijzen van beeldende therapie bij kinderen met autisme te kunnen geven (Schweizer, 2014).

De focus binnen beeldende therapie bij kinderen met autisme ligt voornamelijk op de ontwikkeling, resocialisatie en adaptatie van het kind (Schweizer, 2009). Dit zijn Aspecten die een belangrijke toevoeging en andere aanpak zouden hebben in de begeleiding en ontwikkelingsmogelijkheid van kinderen met autisme. Overkoepelend ligt de behandelfocus dus erop dat het kind zo goed mogelijk in zijn omgeving kan functioneren en zich zo zelfstandig mogelijk kan ontplooien ondanks zijn problematiek (Schweizer, 2009). Binnen een behandelingsproces moet er altijd rekening worden gehouden met het ontwikkelingsniveau, de sociale vaardigheden en andere opvalligheden binnen het werken in het medium (Verheij et al., 2007). Een kenmerk voor kinderen met ASS is hun gebrek aan communicatie en sociale vaardigheden. Het beeldende medium kan met hulp van duidelijke en gestructureerde instructies voor meer houvast en duidelijkheid zorgen (Spek, 2013). In het algemeen is tekenen een veilige en natuurlijke manier van uiting voor kinderen, vooral omdat verbale communicatie nog een leerproces is voor kinderen (Hinz, 2009). Het is een voor kinderen dus natuurlijke manier van zelfexpressie (Schweizer, 2014). Voor kinderen met autisme blijft de verbale expressie en communicatiemogelijkheid beperkt en een constant leerproces (Spek, 2013; American Psychiatric Association, 2014). Door de veiligheid die ze in het medium ervaren ontstaat er meer ruimte voor communicatie en zelfexpressie

(Schweizer, 2014). Hier is ook sprake van visuele communicatie, waardoor bijvoorbeeld door het kopiëren van het gedrag van de therapeut of medestudent met elkaar gecommuniceerd wordt. Niet alleen de visuele communicatie, maar vooral de combinatie met een gestructureerde omgeving en aanpak (Martin, 2009; Betts, 2010), die het beeldend materiaal van zelf meebrengt, is er sprake van betere emotieregulatie, frustratietolerantie, fantasie- en realiteitsbesef en een realistischer zelfbeeld en inzicht in hun eigen handelen (Elkis-Abuhoff, 2008; Schweizer, 2014). Het beeldende materiaal brengt vanuit zichzelf veel structuur mee, door bijvoorbeeld het gebruiken van een penseel om met verf te schilderen, of een stapsgewijze werkwijze om bijvoorbeeld een druktechniek uit te voeren (Elkis-Abuhoff, 2008). Dit is ook buiten de beeldende therapie in de thuissituatie en op school terug te zien volgens Pioch (2010) en Schweizer (2014).

Bij het beeldend werken is het voordeel dat alles wat het kind maakt tastbaar en zichtbaar blijft. Dit maakt hun proces visueel en concreet. Op deze manier is het makkelijker, dan in het normale verbale contact, om terug te kijken en eventuele veranderingen te herkennen. Vaak zijn kinderen met autisme juist sterk in hun visuele vaardigheden, waardoor het beeldende medium een veiligere vorm van communicatie biedt (Martin, 2009). De nadruk ligt op het handelen en niet op de verbale communicatie, waardoor beeldende therapie ook als ervaringsgerichte therapie wordt beschreven (Smeijsters, 2008). De beeldende vormgeving biedt de ruimte gedachten uit te beelden in plaats van woorden eraan te moeten geven (Van de Worp, 2012).

Het aanleren van nieuwe vaardigheden, vooral op sociaal gebied, is in het algemeen lastig voor kinderen met ASS (Spek, 2013). Beeldende therapie biedt niet alleen een veilige ruimte voor visuele communicatie, maar ook om nieuwe vaardigheden te oefenen en leren toe te passen. (Smeijsters, 2008). Dit omdat er binnen een beeldende werkvorm alles geprobeerd kan worden en er geen juist of fout bestaat, maar het vooral om het ontdekken van de beste manier van handelen voor het kind zelf gaat. Dit is ook toepasbaar in het samenwerken met andere kinderen en de focus op sociaal gedrag gelegd binnen de beeldende therapie. Hierbij worden al kleine handelingen zichtbaar, zoals het moeilijk vinden om materiaal te delen, materiaal uit de hand van de ander te trekken of een lijn in het werk van de ander te zetten. Beeldende therapie biedt de ruimte om hierbij meteen stil te staan en andere mogelijke handelingsalternatieven te bespreken. In het optimale geval kan het kind de nieuwe ervaringen ook buiten het beeldend werken toepassen en eigen maken. Zodanig leert het kind zijn handelingen zo aan te passen en in te zetten om mogelijke spanningen te reguleren (Pioch, 2010; Schweizer, 2014).

Beeldende therapie biedt een heel andere manier van observatie van het kind, omdat de focus op hun mogelijkheden in het medium ligt, waardoor hun gedrag dus in een andere context wordt geplaatst (Schweizer, 2001). In de materiaalhantering en het niveau van fijne motoriek, het verwerken van verschillende thematieken en beeldelementen en in de contactname met de therapeut en onderling krijgt de therapeut meer zicht op de problematiek en belevingswereld van het kind (Schweizer, 2001). Door deze observaties kan ook buiten de beeldende therapie beter bij de behoeften van het kind worden aangesloten en uiteindelijk een betere begeleiding worden gegeven (Schweizer, 2014).

Door bovenbeschreven eigenschappen van beeldende therapie en effect op kinderen met autisme wordt binnen dit onderzoek duidelijker in beeld gebracht hoe het sociale gedrag van kinderen gestimuleerd kan worden. Hierbij willen de onderzoekers de rol van het medium juist nog concreter in beeld brengen door activiteiten te ontwikkelen die het effect duidelijk zichtbaar maken.

1.9 De relevantie

Tot nu toe is er nog geen concreet aanbod of verdiepend onderzoek gedaan in hoeverre beeldende therapie het sociale gedrag bij kinderen met autisme kan stimuleren, alleen dat er sprake is van de bevordering van relaties en verbeteren van verbale expressie (Gilroy, 2006; Schweizer, 2014). Desondanks is er wel uit de afgelopen onderzoeken op de St. Jan Baptist, de literatuurstudie en de ervaring die wij hebben met ASS en beeldende therapie, is er een positieve werking zichtbaar, die laat zien dat beeldende therapie kan helpen voor kinderen met ASS (Ruigt & Trienekens, 2015; Schweizer, 2014). De gebieden waar deze positieve werking zichtbaar zijn werd al eerder dit verslag besproken bij paragraaf over de rol van het medium. Binnen de onderzoekslocatie is ervoor gekozen om dit jaar te focussen op het verbeteren van het sociale gedrag bij kinderen met ASS in combinatie met een gedragsstoornis. Hierdoor zou dit onderzoek een belangrijke toevoeging zijn aan de 'body of knowledge' van beeldende vaktherapie.

Op het speciaal onderwijs is een andere aanpak vereist i.v.m. het reguliere onderwijs, waardoor docenten soms onbewust therapeutische aspecten gebruiken maar deze vaak als vanzelfsprekend zien en niet doelbewust inzetten. Daarnaast maken wij kennis met de school, de kinderen en de omgang met de kinderen vanuit een docenten perspectief. Hun visie is dat er veel aandacht moet zijn voor het samen leven, leren en werken en dit komt ook naar voren in ons onderzoeksproject. Zo is er op de school veel aandacht en lesprogramma's om kinderen op een leuke manier te laten leren, zodat ze het eigenlijk niet direct in de gaten hebben. Hier

zou het beeldend werken een onderdeel van kunnen uitmaken. Daarnaast zou het ook buiten school, bij VAZOM, onderdeel kunnen worden van het buitenschoolse leren en activiteiten. Voor kinderen met ASS is het lastiger om aansluiting te vinden bij activiteiten (Spek, 2013) dit komt doordat kinderen met ASS vaak moeite hebben met sociale interactie en het lastig vinden om te communiceren. Gezien wij ons juist gaan verdiepen in het verbeteren van het sociale gedrag bij kinderen met ASS kunnen bevindingen van het onderzoek worden meegenomen binnen de activiteiten en hierop worden toegespitst waardoor kinderen makkelijker zouden kunnen aansluiten.

Naast dat het voor de opdrachtgever van belang is om hier aandacht aan te besteden en meer te weten over te komen, is het ook van belang voor het werkveld. Juist omdat er nog zo weinig onderzoek naar is gedaan. Door meer onderzoek te doen binnen de jeugd GGZ kunnen hier ook meer banen ontstaan als er blijkt dat het positieve resultaten heeft. Daaropvolgend zouden richtlijnen,

Hulpmiddelen, activiteiten en/of methoden kunnen worden ontwikkeld voor kinderen met ASS, zodat er een beter zicht ontstaat hoe men kan omgaan met deze stoornis en hoe men deze kan behandelen. Echter is er hiervoor nog veel onderzoek nodig.

1.10 Vraagstelling

Passend bij de vraag van de opdrachtgever, VAZOM en St. Jan Baptist in Kerkrade naar een beeldend aanbod om het sociaal gedrag bij kinderen met autisme te verbeteren is de vraagstelling van dit onderzoek opgesteld: ‘Hoe kan beeldende therapie bijdragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis en gedragsproblematiek binnen de leerlijn kunsteducatie van de St. Jan Baptist school in Kerkrade?’.

1.11 Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is om te onderzoeken welke beeldende materialen, technieken en werkvormen het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek kunnen stimuleren. Het doel is dus het opstellen van een verbeteringsplan met vaktherapeutische beeldende werkvormen die het sociale gedrag bij de kinderen zichtbaar stimuleren. De oorspronkelijke vraag om beeldende activiteiten te ontwerpen binnen het kader van een leerlijn kunsteducatie ‘Special Heroes Art’ zal met dit onderzoek niet geheel beantwoord worden. Er zal geen lespakket of leerlijn worden ontwikkeld maar een verbeterplan dat informerend en adviserend van aard zal zijn. Mocht er

een dergelijke leerlijn worden ontwikkeld zal de opgedane kennis uit het verbeterplan hieraan bijdragen. Daarnaast ontstaat en mogelijkheid om te benadrukken dat beeldende therapie ook binnen deze instelling een meerwaarde zou kunnen zijn. Vooral omdat het resultaat van dit onderzoek de competenties van een beeldend therapeut benodigd om in de praktijk uitgevoerd te kunnen worden. Verder zullen de aanbevelingen die uit dit onderzoek voortkomen van belang zijn voor een vervolgonderzoek omtrent dit thema.

Naast het belang voor de beroepspraktijk heeft dit onderzoek ook een bijdrage aan ons eigen vaktherapeutisch handelen en het beroep. Tijdens dit onderzoek hebben wij ervaring opgedaan en ons verdiept in de doelgroep autisme in combinatie met een gedragsproblematiek. Door deze specifieke diagnose kan een meerwaarde hebben of zijn voor ons vaktherapeutisch handelen en de ervaring die wij hiermee hebben. Ons methodisch handelen binnen en met het medium hebben we verder ontwikkeld door kritisch te kijken naar de activiteiten die we hebben gegeven. Door te ontdekken hoe welke activiteiten, materialen en of technieken bijdragen aan het sociaalgedrag bij kinderen met autisme hebben we kunnen bijdragen aan het profileren van het beroep.

2. Onderzoeksdesign

Het onderzoeksdesign is het tweede hoofdstuk van het onderzoeksverslag. Hier wordt het onderzoekstype en de onderzoeksmethode uitgelegd. Om vervolgens alle fases van het onderzoek na te lopen en toe te lichten. Als laatste worden de kwaliteitscriteria besproken en toegepast op dit onderzoek.

2.1 Onderzoekstype

Tot op heden is er geen beeldend aanbod specifiek gericht op het stimuleren van sociaal gedrag bij kinderen met autisme. De onderzoeksvraag die is samengesteld is een ontwikkelingsgerichte vraag, waardoor er is gekozen voor een ontwikkelingsgericht onderzoek, wat inhoudt dat er een verbeterplan is samengesteld voor de St. Jan Baptist. Omdat de vraag vanuit de St. Jan Baptist is om een leerlijn samen te stellen, maar aan dit verzoek niet geheel voldaan zal worden door de onderzoekers, is het verbeterplan informerend en adviserend van aard. Om dit verbeterplan samen te stellen is er door de onderzoekers gezocht naar mogelijkheden binnen het beeldend medium om sociaal gedrag bij kinderen met ASS te stimuleren (Migchelbrink, 2007). Gedurende het onderzoek wordt er middels het geven van activiteiten onderzocht welke elementen sociaal gedrag stimuleren (Migchelbrink, 2007). De onderzoeker maakt aan de hand van de observaties en verzamelde mogelijkheden keuzes om een verbeterplan te ontwikkelen. De focus van dit onderzoek ligt op de eerste vier fases van een actieonderzoek: de voorfase, de oriëntatiefase, de diagnostische fase en de ontwikkelfase. (Migchelbrink, 2007). Gezien de tekortkoming aan tijd, vindt er binnen dit onderzoek geen actiefase plaats om het verbeterplan daadwerkelijk uit te voeren.

2.2 Onderzoeksmethode

Om de vraagstelling van dit onderzoek te beantwoorden, wordt een actieonderzoek toegepast (Migchelbrink, 2007). Migchelbrink (2007) schrijft het volgende over een actieonderzoek: Het heeft twee belangrijke doelstellingen, het eerste onderzoeksdoel is ervoor zorgen dat kennis zich uitbreidt over het desbetreffende onderwerp. Daarnaast wordt er gestreefd naar een verbetering of verandering van het handelen. Dit is toegespitst op een probleem binnen een specifieke praktijksituatie, deze staat centraal gedurende het onderzoek en is daarom gericht op het krijgen van praktische kennis. Zo kan er specifiek op deze situatie worden ingespeeld en kan men zaken verbeteren.

Kenmerkend aan een actieonderzoek is de co-creatie die plaatsvindt. Deze houdt in dat alle betrokkenen, ook wel actoren genoemd (Migchelbrink, 2007), invloed hebben op het verloop van het onderzoek. Hierdoor hebben dus niet alleen de onderzoekers en de onderzoeksgroep van kinderen met autisme en een gedragsproblematiek invloed op de resultaten en het verloop van dit onderzoek, maar ook bijvoorbeeld de docenten op de onderzoeksplek. Dit is het geval omdat ieder contact met de docenten of de opdrachtgever bijdraagt aan de vormgeving van dit onderzoek. De activiteiten worden hierdoor mogelijk aangepast, door het uitwisselen van ervaringen en mogelijkheden binnen de locaties en materialen. In iedere fase zijn andere actoren van groter belang. Sommige actoren blijven in ieder fase een belangrijke rol spelen, zoals bijvoorbeeld de docenten die in contact zijn met de onderzoeksgroep van kinderen. Op deze manier wordt de probleemsituatie meer in zijn geheel bekeken, worden ideeën uitgewisseld, wordt er reflectief gehandeld en wordt het verloop van dit onderzoek in een bredere context bekeken.

Door de constante beweging in de praktijk, zoals de verschillende dag-structuren en wisselingen van docenten, is er sprake van een dynamisch verloop van dit onderzoek. Dit betekent dat dit onderzoeksproces onder constante beïnvloeding van de verschillende omgevingsfactoren staat. Omdat de omgevingsfactoren de kinderen constant beïnvloeden, lopen dingen niet altijd zoals gepland (Verhulst, 2015). Daarom vinden er in iedere onderzoeksfase gesprekken met de bij de fase passende actoren plaats. Hierdoor zijn de onderzoekers op de hoogte van de omgevingsfactoren en bijzonderheden van de dag of week. Ook worden hier tussentijdse bevindingen met elkaar besproken, zodat de onderzoekers iedereen hiervan op de hoogte zijn. De constante uitwisseling met de betrokken docenten draagt er dus aan bij om de tussentijdse bevindingen met elkaar te bespreken (Van Berlo, 2012). Ook wordt er sinds het begin meer kennis en inzicht gegeven over de probleemsituatie in zijn geheel, de doelgroep en mogelijkheden binnen dit onderzoek. Hierdoor komen ook tijdens de diagnostische en ontwikkelfase meer ervaringsexpertises en observaties van de onderzoekers en docenten bij elkaar. Op deze manier kan meer informatie worden verzameld over het algemene gedrag van de kinderen en het effect van dit onderzoek, zoals bijvoorbeeld het verschil van gedrag voor een activiteit en na een activiteit. Deze manier van informatieverzameling en vormgeving is een kenmerk van actieonderzoek en wordt als perceptieve kennis beschreven (Migchelbrink, 2007). Door deze co-creatie kan er tot een gerichter diagnostisch beeld worden gekomen dat bijdraagt aan de kwaliteit van de ontwikkelfase en uiteindelijk ook aan het resultaat van dit onderzoek (Van Berlo, 2012).

Binnen dit actieonderzoek wordt er gebruik gemaakt van het model van Stringer (in Migchelbrink, 2014, p. 97): look, think, act, ook bekend als 'Basic Action Research Routine'. Het model van Springer (in Migchelbrink, 2014, p. 97) houdt in dat er eerst wordt gekeken/geobserveerd (look), van daaruit wordt gereflecteerd en geëvalueerd (think) en van daaruit wordt gehandeld (act). Dit wordt weergegeven als een interactieve spiraal die zich continu herhaalt. Het model wordt in iedere fase van dit onderzoek toegepast. Vooral in de ontwikkelfase komt het voortdurend aan bod, doordat de activiteiten gebaseerd zijn op de observaties en reflecties en het uitgangspunt zijn voor verdere aanpassingen en ontwikkelingen binnen de activiteiten. Het model van Stringer (in Migchelbrink, 2014, p. 97) wordt verder toegelicht in de bijlage 3.

2.3 Voor- en oriëntatiefase

De voor- en oriëntatiefase zijn belangrijk om het probleem duidelijk in kaart te brengen. De voorfase dient om duidelijk te krijgen waarom er behoefte is naar dit onderzoek. Hierbij wordt contact gelegd met de opdrachtgever om in beeld te brengen welke mensen erbij moeten worden betrokken om het onderzoek vorm te kunnen geven. Het gaat dus voornamelijk om het leggen en opbouwen van contacten met de directe en indirecte onderzoeksreactoren, het onderzoeksnetwerk en de onderzoeksplek (Migchelbrink, 2007). In de oriëntatiefase wordt de probleemsituatie verkend en het gewenste doel van dit onderzoek. Hierbij worden de rollen van de onderzoeksreactoren besproken en verdeeld (Migchelbrink, 2007).

In de voorfase van dit onderzoek is contact opgenomen met de opdrachtgever, Natalie Savelsbergh, de directie van VAZOM. Na een korte rondleiding bij VAZOM en kennismaking met Natalie Savelsbergh is het probleem uitgebreid besproken. Hierbij werd door Natalie Savelsbergh ook de samenwerking met de St. Jan Baptistschool benadrukt en de mogelijkheid om het onderzoek op school zelf uit te kunnen voeren. Via Natalie Savelsbergh hebben de onderzoekers contact op kunnen nemen met Rodger Plantaz. Hij is de opdrachtgever vanuit de St. Jan Baptistschool. Alvorens het kennismakingsgesprek met Rodger Plantaz, op donderdag 4 oktober 2018, zijn de onderzoekers met het literatuuronderzoek begonnen. Na het gesprek en de rondleiding op de school is er in overleg besloten om het onderzoek op de school zelf uit te voeren. Rodger Plantaz heeft tijdens dit gesprek gekeken naar verschillende mogelijkheden en onmogelijkheden en ons verschillende groepen voorgesteld om het onderzoek uit te voeren. De onderzoekers hebben toen gekozen

voor de groep VSO (Voortgezet Speciaal Onderwijs) A4, omdat hier kinderen zaten met autisme en een gedragsproblematiek waardoor het sociale gedrag, of juist de onmogelijkheden hierin, nog beter naar voren zouden komen dan bij de andere groepen. De klas bestaat uit 9 kinderen tussen de 12 en 17 jaar. Gedurende het onderzoek bestaat de groep uit 9 jongens.

Door verder literatuuronderzoek en overleg met de vierdejaars studenten beeldende therapie en met begeleidend docent Ingrid Penzes, kon de onderzoeksvraag verder vormgegeven en concreet geformuleerd worden.

De opgestelde onderzoeksvraag is in een gezamenlijk gesprek aan beide opdrachtgevers voorgelegd, waarna deze werd goedgekeurd. Hierna is het plan van aanpak aan hen voorgesteld en door concretere vragen nog meer vormgegeven. Hierbij hebben de onderzoekers meer zicht op het actienetwerk (zie bijlage 4) gekregen en al de eerste contacten met de betrokken docenten kunnen leggen via de opdrachtgevers, waarbij de randvoorwaarden voor het onderzoek zijn besproken.

Op 20 november 2018 heeft er een gesprek plaatsgevonden met de betrokken docenten. Tijdens dit gesprek zijn de behoeftes en verwachtingen van beide kanten besproken. Hier is uit gekomen dat er tijd moet worden gemaakt voor een gewenningsproces bij de kinderen, door op vaste dagen observaties in te plannen, en uiteindelijk een vaste dag voor het aanbieden van de activiteiten. Om dit te bewerkstelligen is er een realistische planning gemaakt (zie bijlage 5).

Aan het eind van de voorfase zijn de probleemstelling en het onderzoeksvoorstel geformuleerd.

Tijdens de oriëntatiefase hebben de onderzoekers gebruik gemaakt van niet-participerende en later participerende observatie (Migchelbrink, 2007). Door de observatieperiode krijgen de kinderen de tijd om aan de onderzoekers te wennen. Op deze manier worden de kinderen niet overspoeld met de verandering, zoals de aanwezigheid van de onderzoekers. Verder hebben de onderzoekers hierdoor de mogelijkheid om een eigen beeld en meer zicht op de probleemsituatie, manier van aanpak en dag-structuren te krijgen.

Voor de observaties hebben de onderzoekers leerlingen en verzorgers over de aanwezigheid van de onderzoekers en het onderzoek geïnformeerd, aan de hand van een infobrief (zie bijlage 6). Vanuit de St. Jan Baptist is er geen standaard informatiebrief beschikbaar. Deze is samengesteld aan de hand van de informatiebrief uit een vorig onderzoek (Jongen & Pfennings, 2018) en in samenspraak met de docenten van de klas. De observaties hebben plaatsgevonden in de klas A4, een klas voor kinderen met autisme en een

gedragsproblematiek, met voornamelijk de focus op agressie- en spanningsregulatie. Deze observaties vonden plaats op dinsdag, donderdag en vrijdag van 8.30 tot en met 15.30 uur. Luc Steinschuld is de vaste docent van de klas op maandag, woensdag, donderdag en vrijdag; op dinsdag is Moniek Tilman de docent. Beide docenten verschillen in aanpak en krijgen een andere reactie van de kinderen. Om deze verschillen te zien, is er gekozen om ook op dinsdag te observeren. De vrijdag is gekozen omdat op deze dag in het rooster de meeste tijd is om in de ontwikkelfase de beeldende activiteiten uit te voeren, en de kinderen er dus al aan gewend zijn dat de onderzoekers op deze dag aanwezig zijn. Tijdens de eerste week van observaties hebben de onderzoekers ongestructureerd niet- participerend geobserveerd. Observaties omtrent sociaal gedrag werden genoteerd in een logboek, welk de kwaliteit van dit onderzoek verhoogd (Migchelbrink, 2007). Na de eerste week hebben de onderzoekers samen gekeken waar ze zich de volgende weken op willen focussen. Hierdoor zijn al de eerste kernbegrippen voor de observatielijst verzameld. Door vooraf te structureren hebben de onderzoekers in de oriëntatiefase al gericht kunnen observeren. Uit de doelgerichte observaties werd in de laatste observatieweek het observatieschema opgesteld (zie bijlage 7). Zoals al eerder benoemd, hebben de onderzoekers ook participerend geobserveerd, door uitnodiging van de kinderen om in hun vrije keuze van activiteiten mee te helpen puzzelen. Op deze manier werden ook de eerste contacten met de kinderen gelegd.

2.4 Diagnostische fase

De diagnostische fase is erop gericht de probleemsituatie zo goed mogelijk te verkennen middels een gezamenlijke diagnose. De onderzoeksactoren en onderzoekers brengen hun kennis bij elkaar en kijken samen opnieuw naar de probleemsituatie om vast te stellen wat er aan de orde is en wat er te verbeteren valt (Migchelbrink, 2007).

Tijdens het hele onderzoek wordt er een literatuuronderzoek gedaan. In de diagnostische fase komen de praktijkervaringen en observaties samen met de literatuurkennis. Deze worden naast elkaar gelegd om op die manier de kwaliteit van het onderzoeksproces te versterken (Migchelbrink, 2007).

In overleg met de opdrachtgever, directeur en docenten en op aanvraag van de onderzoekers, is ervoor gekozen om eerst een aantal weken de klas voor kinderen met focus op hun gedragsproblematiek te gaan observeren, door de gewone dag-structuren bij te wonen en in de praktijksituatie te participeren. Deze dataverzamelingstechniek wordt ‘participerende observatie’ genoemd (Migchelbrink, 2007). Op deze manier kunnen de kinderen aan de

onderzoekers wennen, omdat nieuwe personen in de klas altijd voor onrust zorgen. Vooral mensen met autisme hebben moeite met veranderingen, waardoor het nog belangrijker is om ze niet te overspoelen en ze de tijd te geven om aan nieuwe personen en veranderingen te wennen (Spek, 2013; De Bruin, 2004). De onderzoekers worden als nieuwe juffen geïntroduceerd die de komende drie weken komen kijken en ook om hulp gevraagd mogen worden door de kinderen.

Gelijktijdig krijgen de onderzoekers op deze manier de mogelijkheid om een duidelijker beeld van de probleemsituatie te krijgen. De deelproblemen, verschillende facetten, interne en externe beïnvloedende factoren worden direct geobserveerd, zonder dat de onderzoekers een grote invloed hebben op de probleemsituatie. Door de observaties wordt het systeem van de klas en de werkwijze van de docenten inzichtelijker. Deze observaties zijn van belang voor de activiteitenontwikkeling en begeleidende houding tijdens het onderzoek, om aan te kunnen sluiten aan de gewende structuren van het kind.

Drie weken hebben de onderzoekers drie dagen per week tijdens de schooltijden de klas geobserveerd en deelgenomen aan dagelijkse activiteiten, zoals rekenen, lezen en puzzelen. De observaties verduidelijken hoe gestructureerd de school te werk gaat. Hierbij maken ze gebruik van een beloningsysteem, dat een grote rol speelt voor de kinderen. Bij goed gedrag, zoals rustig aan hun taak doorwerken, worden ze beloond met een muntje. De muntjes kunnen ze inruilen wanneer ze een schoolse taak, zoals rekenen, willen ruilen voor bijvoorbeeld computeren of puzzelen. Dit is natuurlijk niet altijd mogelijk en wordt afgestemd met de docenten. Het lijkt alsof het een competitie is geworden wie de meeste muntjes verzamelt. Dit lijkt de kinderen wel te motiveren, maar lijkt hun focus meer op het verdienen van het muntje te leggen dan op het aanleren van nieuw gedrag. Aandacht houden blijft voor de kinderen een uitdaging, waardoor de spanning snel op kan lopen en vaak pas door een time-out in de aparte rustruimte gereguleerd kan worden. Hierbij ontstaat er ook een soort competitie onder elkaar, wie de meeste muntjes heeft, die het sociaal gedrag enorm lijken te beïnvloeden. Ook in de knutsellessen wordt duidelijk hoe snel de kinderen afgeleid raken door de muntjes en dat er weinig hechting met het materiaal of werkstuk ontstaat. Het knutselen wordt samen met een docent gedaan, die veel handelingen voor de kinderen doet en op deze manier de succeservaring wil bewaken (Budde, 1989; Rigter, 2013). Bij navraag bevestigen de docenten deze interpretatie. Deze manier van werken is minder ervaringsgericht en vooral doelgericht. Beeldende therapie zou hier juist meer op de ervaring van het kind kunnen inspelen, waardoor mogelijk ook meer interactie met docent/onderzoeker en groepsgenoot in het medium zou kunnen ontstaan (Rigter, 2013).

In gesprekken met Luc Steinschuld wordt duidelijk dat er soms momenten zijn waarop ze meer begeleiding zouden willen krijgen om de kinderen de aandacht en tijd te geven die de kinderen eigenlijk nodig hebben (persoonlijke communicatie, 20 november 2018).

In deze diagnostische fase hebben de onderzoekers de observaties en opgedane ervaringen in gesprek met de opdrachtgevers, Nathalie Savelsbergh, Rodger Plantaz en Luc Steinschuld, docent van de klas, besproken en uitgewisseld (persoonlijke communicatie, 12 maart 2019). Hierbij zijn ook al mogelijke ideeën voor de ontwikkelfase gedeeld en geëvalueerd. Verder zijn meteen de mogelijkheden besproken over aanwezig materiaal, zoals ook het reserveren van een aparte ruimte om de prikkels voor de kinderen te verminderen tijdens het beeldend werken (Safran, 2002). Verder werd binnen het gesprek de meer ervaringsgerichte aanpak van beeldende therapie verduidelijkt voor de onderzoeksactoren. De aandachtspunten van de docenten en opdrachtgever zijn bovendien meegenomen in de verdere aanpak van dit onderzoek. Met het doel de veiligheid voor de kinderen te bewaken, is de afspraak gemaakt om voor en na iedere activiteit kort met elkaar te evalueren. Dit is voornamelijk nuttig om samen te zorgen dat de kinderen niet overspoeld worden met de nieuwe ervaringen (De Bruin, 2004; Safran, 2002) en om de docenten op de hoogte te stellen van het onderzoeksproces en mogelijke aandachtspunten met oog voor de co-creatie (Van Berlo, 2012).

Tijdens de observaties en in overleg met de docenten werd ook aandacht besteed aan de samenstelling van de groepen, omdat de kinderen niet in iedere samenstelling goed samen kunnen werken. Sommige kinderen roepen juist meer spanning en destructief gedrag bij elkaar op, door elkaar bijvoorbeeld af te leiden op verschillende manieren.

Er is door de onderzoekers, scriptiebegeleider een plan van aanpak voor het hele onderzoeksproces opgesteld en gedeeld met de instelling (zie bijlage 5). Dit is kort besproken en er is een datum geprikt voor de presentatie van het onderzoeksproces en de resultaten. Hiervoor wordt een uitnodiging aan alle docenten van de school gestuurd, alsmede aan medewerkers en vrijwilligers van VAZOM.

2.5 Ontwikkelfase

De ontwikkelfase brengt duidelijk in beeld wat er gedaan moet worden om het gewenste doel te bereiken (Migchelbrink, 2007). Activiteiten worden uitgevoerd en in constante uitwisseling met de betrokken docenten besproken. Aan de hand van de observaties, genotuleerd in de observatielijst, vinden tussentijdse data-analyses plaats, op basis waarvan de activiteiten worden aangepast (Boeije, 2005; Migchelbrink, 2007).

Aan de hand van de opgedane observaties tijdens de diagnostische fase, verdiepend literatuuronderzoek en evaluatiegesprekken tussen de onderzoekers en met de leerkrachten en opdrachtgevers, is de eerste activiteit vormgegeven. Hierbij hebben de onderzoekers de keuze gemaakt om een spanningsmeter te gebruiken (zie voor- en oriëntatiefase 2.3). In het onderzoek werd de spanningsmeter aan het begin en eind van een activiteit van de kinderen ingevuld. Bij de activiteitenontwikkeling werd rekening gehouden met de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van de kinderen; deze verschillen per kind, zoals terug te zien in de observaties. Hierbij werd bijvoorbeeld ook rekening gehouden met het pubergedrag van de kinderen, zodat deze niet de interesse in de onderzoeksactiviteiten verliezen. Om de kinderen betrokken te houden hebben de onderzoekers bewust de keuze gemaakt om ook stoerdere materialen en werkwijzen aan te bieden, bijvoorbeeld het werken met gereedschappen zoals zagen en vijlen.

Gedurende het onderzoek heeft een lineair verloop plaatsgevonden tussen dataverzameling en -analyse, ook wel een lineair onderzoeksproces genoemd (Boeije, 2005). Dit houdt in dat de dataverzameling en -analyse van elkaar gescheiden zijn en na elkaar plaatsvinden. De tweede activiteit werd samengesteld op basis van de observaties van de eerste activiteit. Hierbij werd gekeken hoe de kinderen contact maakten met het materiaal en met elkaar. Tussen de activiteiten van de verschillende kinderen werden de observaties besproken en uiteindelijk meegenomen in het ontwerpen van de vervolgactiviteiten. Hierbij hebben de onderzoekers gekeken welke materialen meer sociaal gedrag en contact met het medium zouden kunnen stimuleren.

De activiteiten zijn samengesteld doordat er mondeling is gebrainstormd. Deze brainstormsessies werden structureel vastgelegd en verder toegespitst in het activiteitenmodel (zie bijlage 8). Daarnaast is gebruik gemaakt van de therapeutische driehoek om de activiteiten verder toe te lichten en meer inzicht in de appèl, appèlwaarden en eigenschappen van de materialen te krijgen (zie bijlage 9). Dit houdt in dat er rekening is gehouden met bijvoorbeeld de materiaalhantering, beleving en de mate van structuur in de activiteit. Als laatste hebben de onderzoekers de activiteit voorgelegd aan Luc Steinschuld, om zijn feedback mee te kunnen nemen.

De activiteiten zijn gestart op 15 februari 2019 en geëindigd op 12 april 2019; de carnavalsvakantie niet meegeteld zijn dit zes weken. Hierbij zijn drie actoren voornamelijk betrokken: de leerkracht, de onderwijsassistent en de leerlingen. In overleg met de leerkracht en onderwijsassistent is besloten om zes weken, één keer per week op vrijdag, een beeldende activiteit te geven. Er is voor de vrijdag gekozen omdat hier de meeste speling was in het

rooster. Bovendien hadden de leerlingen gewoonlijk op vrijdag knutselles en zijn ze dus gewend op vrijdag creatief bezig te zijn. In deze zes weken hebben de onderzoekers genoeg tijd gehad om data te verzamelen. Ondanks dat sommige leerlingen enkele keren ziek zijn geweest, is er genoeg data verzameld tijdens de activiteiten van de aanwezige kinderen.

De beeldende activiteiten duurden 45 minuten, op aanraden van docent Steinschuld, omdat het lastig is voor de kinderen om langdurig aan een taak bezig te zijn. 45 minuten is voldoende tijd om gefocust te blijven. Om de concentratie te bevorderen, is ervoor gekozen om de beeldende activiteiten in een prikkelarme omgeving te houden, namelijk de koffieruimte van de St. Jan Baptist. Hier kon rustig gewerkt worden, zonder dat de activiteit gestoord werd. De activiteit werd gegeven door de onderzoeker Kowalski. De voornaamste reden hiervoor was dat onderzoeker Smets voorafgaande aan het onderzoek twee maanden lang de knutselles verzorgde en deze een andere aanpak had dan de Beeldende Therapie activiteiten. De overgang en verandering van knutselles naar Beeldende Therapie zou te groot zijn geweest voor de kinderen. Bij Kowalski was deze stijl van lesgeven er nog niet, waardoor er meer op het proces kon worden ingegaan. Smets heeft gedurende de werkvorm de rol van observator aangenomen door niet-participerend deel te nemen. Echter toonden de kinderen gedurende de weken steeds meer interesse in haar, waardoor haar rol enkele keren veranderde in die van participierend observator. De gesprekken die plaatsvonden met de observator ontstonden vanuit de kinderen en niet vanuit de observator, zodat de rol als niet-participerende observator zoveel mogelijk gewaarborgd bleef. Na iedere activiteit werden door de onderzoekers hun eerste reacties besproken. Na schooltijd werd dit ook met de leerkracht en onderwijsassistent besproken. Tijdens deze evaluatie dachten de betrokken ook alvast na over een eventuele vervolgactiviteit.

De klas waar het onderzoek in plaatsvond, bestaat uit negen leerling, waarvan er zeven leerlingen meededen aan het onderzoek. De keuze voor deze zeven leerlingen is gemaakt op basis van hun aanwezigheid (op vrijdag zijn maar acht van de negen leerlingen aanwezig) en als gevolg van hun lespakket eruitziet (één van de overgebleven acht leerlingen heeft geen knutselles, waardoor de keuze is gemaakt dit kind ook geen beeldende therapie te laten volgen). De zeven leerlingen worden in deze fase alleen tijdens de beeldende activiteit geobserveerd. Zoals eerder beschreven was er één begeleider en één observator. De observator heeft gedurende de activiteit volgens het opgestelde observatieschema geobserveerd, zie paragraaf 2.3 ‘voor- en oriëntatiefase’. Na afloop van de activiteit werd het observatieschema ook door de begeleider ingevuld. De kinderen hebben vooraf en achteraf de

spanningsmeter ingevuld (zie bijlage 10). Het invullen van de spanningsmeter werd zonder hulp van de begeleider gedaan, zodat deze geen invloed had op de uitkomst hiervan.

Het is lastig voor kinderen met autisme om samen te werken. Voor kinderen met een gedragsproblematiek is dit nog lastiger, omdat deze kinderen het moeilijk vinden om te gaan met leeftijdsgenootjes en hen te accepteren (Rigter, 2008). Op aanraden van docent Steinschuld alsook van de geraadpleegde literatuur, is ervoor gekozen om tijdens de activiteit twee kinderen tegelijkertijd te laten deelnemen. Daarnaast werd tijdens de oriëntatieperiode duidelijk, zoals eerder beschreven in de diagnostische fase paragraaf 2.4, dat niet alle kinderen goed met elkaar kunnen samenwerken. Daarom is er tijdens het maken van de tweetallen rekening gehouden met de samenstelling. Daarnaast hebben de activiteiten individueel in een groep plaats gevonden, om de veiligheid voor de leerlingen te behouden. Desalniettemin zal er gekeken worden wat de mogelijkheden zijn om contact met elkaar te maken, door bijvoorbeeld te kijken wat elkaars ervaringen zijn tijdens het beeldend werken.

Zodat de kinderen weten dat ze geen knutsellessen krijgen maar beeldende therapie, is dit ook onder de naam ‘creatieve therapie’ in hun rooster gezet. Er is gekozen voor de term ‘creatieve therapie’ omdat ze dan weten dat ze creatief aan de slag gaan; beeldende therapie wekt het idee een beeld te gaan maken. Iedere ochtend krijgen de kinderen hun persoonlijke rooster te zien en voordat de lessen beginnen hebben de kinderen de tijd om dit rooster te bekijken en met vragen naar de docent toe te stappen. In het rooster is het smiley systeem verwerkt, zie paragraaf 2.3 ‘voor- en oriëntatiefase’.

De verzamelde data van dit onderzoek bestaan uit observatieschema’s. Het observatieschema is verder toegelicht in paragraaf 2.3 ‘voor- en oriëntatiefase’. In dit onderzoek worden de verzamelde data geanalyseerd gebruikmakend van de grounded theory (Boeije, 2005), ook wel gefundeerde theoriebenadering genoemd in het Nederlands. De grounded theory houdt in dat de data worden samengevat door ze in categorieën te verdelen. Baarda (2013) omschrijft dat als de data worden geanalyseerd als eerste de verzamelde data moeten worden ontleed. Dit houdt in dat ze uiteengerafeld moeten worden. De verzamelde data wordt gecodeerd. Daarna worden de coderingen samengevoegd en schriftelijk vastgelegd.

Alle ingevulde schema’s hebben wij afgedrukt en middels arceringen ontleedt. De begrippen, handelingen en uitingen die hieruit naar voren zijn gekomen hebben wij gecategoriseerd en vervolgens uitgeschreven.

Door de codes te synthetiseren zijn er verschillende thema’s naar voren gekomen die het sociale gedrag bij de kinderen zichtbaar hebben kunnen stimuleren. Deze thema’s dienen samen met de interpretatie van de onderzoekers als advies voor de praktijk. Ze zijn het

uitgangspunt voor het opstellen van het eindproduct van dit onderzoek, namelijk het verbeterplan. In het verbeterplan wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag.

Het verbeterplan hebben de onderzoekers omgezet naar een presentatie voor de docenten van de St. Jan Baptist en de medewerkers van VAZOM. De aanwezigen hebben hier feedback kunnen geven waarop de onderzoekers na afloop hebben gereflecteerd. Deze presentatie vond plaats ter afsluiting van de ontwikkelfase.

2.5.1 Activiteitenoverzicht

Hieronder staat een kort overzicht van de zes activiteiten die gegeven zijn tijdens de ontwikkelfase. Deze activiteiten zijn weergegeven volgens het lineair verloop van de activiteiten, aangevuld met de materialen die gebruikt zijn tijdens de activiteit en afgesloten met het aantal deelnemers aan de activiteit. De activiteiten worden verder toegelicht in bijlage 11.

Activiteiten	Materialen	Deelnemers
Activiteit 1 Materiaal ontdekken	Grabbelman*	7 leerlingen
Activiteit 2 Voelsteen	- Speksteen - Vijlen - Schuurpapier	7 leerlingen
Activiteit 3 Vervolg voelsteen	- Speksteen - Vijlen - Schuurpapier	6 leerlingen <i>1 leerling was ziek</i>
Activiteit 4 Marmeren	- Pastelkrijt - Zeefjes - Waterbak - Dik papier	7 leerlingen
Activiteit 5 Lichaam overtrekken	- Potlood	6 leerlingen <i>1 leerling was</i>

			- Stift	<i>ziek</i>
			- Verf	
			- Kwasten	
Activiteit 6	Vervolg	lichaam -	Potlood	7 leerlingen
overtrekken			- Verschillende soorten papier	
			- Lijmstiften	

2.6 Actiefase

De actiefase komt binnen dit actieonderzoek niet aan de orde. De aandacht van dit onderzoek op het ontwikkelen van een verbeteringsplan ligt. Aangezien te weinig tijd kan het verbeteringsplan uit de ontwikkelfase niet binnen deze onderzoeksperiode worden uitgevoerd.

2.7 Evaluatiefase

De evaluatiefase heeft betrekking op het verloop van de handelingen, hier binnen de ontwikkelfase, en op de resultaten van dit onderzoek (Migchelbrink, 2007).

Tijdens de ontwikkelfase vinden er tussentijdse evaluatiegesprekken met de betrokken docenten plaats. Als de activiteit was afgelopen werd er een eerste reactie besproken en als de dag was afgelopen werd dit ook met de docenten besproken. Ook de scriptiebegeleider is tijdens het hele onderzoeksproces betrokken en op de hoogte van de ontwikkelingen van het onderzoek. Iedere week werd op woensdag door de onderzoekers gereflecteerd en dieper ingegaan op het verloop en de activiteiten zelf. Dit wordt gedaan om het onderzoek vorm te geven, activiteiten aan te passen en op het eigen handelen te reflecteren.

Op 14 mei 2018 worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd aan de onderzoeksplek. Hierbij zijn niet alleen de onderzoeksactoren aanwezig, maar ook niet in het onderzoek betrokken docenten van de St. Jan Baptist en medewerkers van VAZOM. Na het geven van een presentatie over het onderzoeksproces en de resultaten hiervan is er tijd voor een gezamenlijk overleg ingepland om zo veel mogelijk feedback in de evaluatie van dit onderzoek te kunnen betrekken. Aan hand van de feedback worden de resultaten opnieuw

bekeken en mogelijk aanvullingen gedaan en op deze manier bij te dragen aan de transparantie van dit onderzoek (Baarda, 2014).

2.8 Kwaliteitscriteria

In deze paragraaf volgt een beschrijving van de manier waarop de onderzoekers hebben getracht de kwaliteit van dit onderzoek te waarborgen aan de hand van verschillende criteria. Deze criteria worden per paragraaf benoemd, toegelicht en toegespitst op dit onderzoek.

2.8.1 Samenwerking

Migchelbrink (2007) beschrijft dat de samenwerking tussen onderzoekers en betrokkenen van invloed is op het actiegericht onderzoek. Dit houdt in dat, om de kwaliteit te vergroten, het van belang is dat de samenwerking optimaal verloopt en de verwachtingen duidelijk zijn.

De onderzoekers hebben op verschillende manieren contact met VAZOM en St. Jan Baptist gehad, in verschillende fases van het onderzoek.

Het eerste contactmoment heeft via e-mail plaatsgevonden. Deze mails dienden als voorstelling van de onderzoekers en om een afspraak te maken om elkaar persoonlijk te ontmoeten. Na overleg tussen de onderzoekers heeft onderzoeker Smets de mails opgezet en verzonden naar de betrokkenen. Het eerste persoonlijke contact dat de onderzoekers hadden met Natalie Savelsbergh en later met de adjunct-directeur Rodger Plantaz was voornamelijk ter kennismaking en om eerste ideeën over het onderzoek uit te wisselen. De onderzoekers hebben tijdens dit gesprek vooral geluisterd naar de wensen en de ideeën van de betrokkenen om deze later aan te vullen met de belangen van de onderzoekers. Opvallend in het contact met de betrokkenen was dat de regie van het onderzoek bij de onderzoekers werd gelegd. Ook tijdens het onderzoek bleef de regie bij de onderzoekers liggen. Het contact met Luc Steinschuld, de docent van de klas waar het onderzoek zou worden uitgevoerd, verliep hetzelfde als met Rodger Plantaz. Ook tijdens dit gesprek werd duidelijk dat er gefocust kon worden naar de wensen van de onderzoekers. Om de betrokkenen ook betrokken te houden bij het onderzoek, heeft er een tussentijds gesprek plaatsgevonden, in de overgang van de diagnostische fase naar de ontwikkelfase. Er is dus herhaaldelijk de samenwerking opgezocht door de onderzoekers. Hierbij werd er besproken wat de onderzoekers tot nu toe gedaan hadden en wat de volgende stappen zouden zijn. De betrokkenheid vanuit de St. Jan Baptist was groot: de docenten van de klas probeerden tijdens en na de activiteiten aanwezig te zijn ter observatie en evaluatie, en ook Rodger Plantaz was in de wandelgangen nieuwsgierig naar het onderzoek en het verloop en wilde graag aanwezig zijn bij een activiteit. Doordat de

onderzoekers de docenten Luc Steinschuld en Femmy Heuts wekelijks zagen, op de dag van de activiteit, hebbende onderzoekers hen mondeling steeds op de hoogte kunnen houden.

2.8.2 Reflectie

Gedurende het veranderingsproces is het van belang om continue en interactieve reflectie plaats te laten vinden (Migchelbrink, 2007). Alleen als andere meedenken wordt reflectie waardevol. Door het gebruik van peer-debriefing (Baarda, 2013) worden de sessies en de door observaties verzamelde informatie met elkaar gedeeld en vergeleken, van waaruit de gegeven activiteiten voortdurend worden aangepast. Tijdens het onderzoek is er gebruik gemaakt van member check (Baarda, 2013), dat houdt in dat de onderzoekers de kinderen gevraagd hebben naar hun bevindingen en input. Dit is gedaan door tijdens de activiteit de kinderen een spanningsmeter in te laten vullen. Deze werd al eerder besproken tijdens de voor- en oriëntatiefase 2.3. Na iedere activiteit werden de eerste reacties door de onderzoekers besproken. Aan het eind van de dag werd dit ook gedaan met docenten. Wekelijks werd op een vaste dag, de woensdag, gereflecteerd door de onderzoekers en werd er dieper ingegaan op de activiteit, het verloop, de reacties van de kinderen etc. Dit verliep door middel van mondelinge communicatie en door schriftelijke aanvulling van de observatieschema's. Deze reflectie heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van een volgende activiteit. De activiteit die ontwikkeld werd, werd bedacht aan de hand van observaties uit de afgelopen activiteit. In de ontwikkelfase is dit nog verder toegelicht. Daarnaast werd er gereflecteerd met Marcella Winkelmolen, docent Zuyd Hogeschool, over het verloop van het onderzoek, over vragen en twijfels die de onderzoekers hadden en tenslotte om te kijken of de verslaglegging correct verliep. Ter afsluiting van de ontwikkelfase is een presentatie gegeven aan de docenten van de St. Jan Baptist en de medewerkers van VAZOM. Tijdens deze presentatie hebben de onderzoekers hun resultaten geïntroduceerd en hebben de aanwezigen hierop kunnen inhaken. Hierover hebben de onderzoekers daarna samen verder gereflecteerd.

2.8.3 Kennisbronnen

Om de kwaliteit van dit onderzoek te vergroten, hebben de onderzoekers gebruik gemaakt van verschillende kennisbronnen, ook wel triangulatie (Baarda, 2013) genoemd, om de aanwezige kennis aan te vullen. Er is gebruik gemaakt van literatuuronderzoek door middel van boeken, onderzoeksartikelen en internetpagina's. Daarnaast is er gebruik gemaakt van gesprekken met deskundigen en/of betrokkenen van dit onderzoek: Luc Steinschuld, Femmy Heuts, Rodger Plantaz, Marcella Winkelmolen en Ingrid Penzes. Ook de door de onderzoekers zelf opgedane

kennis vanuit hun opleiding, stage en de observatieperiode hebben zij toegepast in dit onderzoek. Tijdens de observatieperiode hebben de onderzoekers gebruik gemaakt van niet-participerende en later participerende observaties. De verzamelde data wordt geanalyseerd via de grounded theory (Boeije, 2005), deze wordt toegelicht in de ontwikkelfase (zie 2.5). De grounded theory werd toegepast op de observaties van de oriëntatiefase om het observatieschema samen te stellen. Later werd de grounded theory toegepast op de verzamelde data van de ontwikkelfase om de resultaten van dit onderzoek weer te geven.

2.8.4 Bruikbaarheid

De bruikbaarheid van het onderzoek hangt af van de mate waarin de verzamelde informatie een bijdrage biedt voor de dagelijkse praktijksituatie. In de probleemstelling is naar voren gekomen dat er weinig onderzoek is gedaan naar beeldende therapie in combinatie met autisme. In de relevantie werd benoemd dat het daarom een bijdrage kan zijn voor de beroepspraktijk. De context van het onderzoek is duidelijk beschreven, dit wordt ook wel ‘thick discription’ genoemd (Kuiper, Verhoef, Cox en de Louw, 2012). Hierdoor wordt niet alleen de context duidelijk waarbinnen het onderzoek plaatsvindt, maar ook de verplaatsbaarheid hiervan. Daarom is het belangrijk dat de resultaten worden gezien als overdraagbaar naar andere settings, zodat deze ook toepasbaar zijn voor de docenten op school en niet alleen uitvoerbaar door beeldende therapeuten (Kuiper et al., 2012). Dit onderzoek is specifiek gericht op kinderen van de St. Jan Baptist klas A4. Het onderzoek heeft een gekaderde populatie, waardoor andere professionals die werken met doelgroepen met gelijke kenmerken een vertaalslag kunnen maken naar hun eigen situatie. Zo kunnen ook andere docenten van of buiten de St. Jan Baptist bruikbare informatie uit dit onderzoek halen. Om de externe validiteit (Boeije, 2005) van het onderzoek te waarborgen, zal er echter een vervolgonderzoek moeten plaatsvinden; om ten eerste de opgedane kennis te toetsen door in het vervolgonderzoek de focus op de actiefase te leggen. Daarna zal er een onderzoek moeten plaatsvinden voor generalisatie (Boeije, 2005).

Doordat dit onderzoek meer informatie over de doelgroep verzamelt en de kennis wordt uitgebreid, kan de beeldende leerlijn specifiekere worden vormgegeven.

2.8.5 Transparantie

Transparantie is in het onderzoek van groot belang om het zo inzichtelijk mogelijk te maken (Baarda, 2014). Gedurende het actiegericht onderzoek is er gebruik gemaakt van de vooraf opgestelde fases van Migchelbrink (2007) als rode draad voor dit onderzoek, zodat de

onderzoeksstappen, -doelen en -methoden begrijpelijk en navolgbaar zijn. Het draaiboek ‘actiegericht onderzoek’ is passend bij de specifieke probleemsituatie door de ontwikkelingsgerichte vraagstelling die in paragraaf 1.8 ‘Vraagstelling’ is opgesteld. Het draaiboek zorgde voor een overzichtelijk verloop van het onderzoek en duidelijke opbouw van dit verslag. De planning van dit onderzoek is vormgegeven aan de hand van het draaiboek, rekening houdend met het jaarrooster van Zuyd Hogeschool en St. Jan Baptist. De samenvatting, waar ieder hoofdstuk, fase, etc. kort zal worden weergegeven, volgt ook de rode draad van het draaiboek. De onderzoekers maken gebruik van observatieschema's. Aan de hand van de opgedane observaties stellen de onderzoekers de activiteiten bij om uiteindelijk een verbeterplan op te stellen. Belangrijke overwegingen, beslissingen in de ontwikkeling van het verbeteringsplan en de analyse in het algemeen, zoals ook de rol van de onderzoeker, worden schriftelijk vastgelegd in een logboek. Deze worden niet vooraf gestructureerd. Het gebruik van het observatieschema en de schriftelijke voorbereiding van iedere activiteit dragen bij aan het creëren van een visueel overzicht in het ontwikkelingsproces.

2.8.6 Kritische en zorgvuldige omgang met aannames

Vanuit de opleiding hebben de onderzoekers altijd al geleerd kritisch, objectief en met een open blik te kijken naar hun eigen handelen en dat van de cliënt. Op deze manier wordt dat kans vergroot dat de aannames kloppen. De onderzoekers hebben los van elkaar geobserveerd om elkaars meningen niet te beïnvloeden. De observaties zijn feitelijk waargenomen, door te omschrijven wat er zichtbaar is zonder hier een mening over te geven. Eventuele aannames zijn apart gehouden in het observatieschema. Dit komt door het belang dat ook door Migchelbrink (2007) wordt benoemd om kritisch en zorgvuldig met aannames, interpretaties en verschillende gezichtspunten om te gaan. Vandaar dat de interpretaties pas naar voren komen in de discussie van de onderzoekers. De activiteiten zijn bijgewoond door beide onderzoekers, helaas hebben docenten hier niet tot nauwelijks bij kunnen zijn. Dit zou extra invalshoeken geven hebben voor het onderzoek en een mogelijkheid zijn geweest om gericht aannames te toetsen. Aan het eind van de dag hebben de onderzoekers eerste ideeën en interpretaties kunnen toetsen bij de docenten, vanuit het oogpunt dat zij hebben op de kinderen, daarnaast hebben de onderzoekers feedback gekregen over de activiteit zelf en eventuele mogelijkheden voor een volgende activiteit. Tijdens de tussentijdse evaluatie hebben de onderzoekers ook onze bevindingen gedeeld en getoetst met de betrokkenen.

2.8.7 Verantwoording

Het is van belang gemaakte keuzes te onderbouwen en verantwoorden in het actiegericht onderzoek (Migchelbrink, 2007). Doordat de onderzoekers de fases van Migchelbrink (2007) als rode draad voor dit onderzoek hebben gebruikt, kan er per fase na worden gegaan welke stappen er zijn gezet en waarom er voor deze handeling gekozen is. Daarnaast zijn deze stappen met eventuele keuzes vastgelegd in het logboek van de onderzoekers, om later hiernaar terug te kunnen kijken. Door de observaties kan er worden gekeken welke interventies invloed hebben gehad op het verloop van de activiteit.

2.8.8 Betrouwbaarheid

Ondanks dat Migchelbrink (2007) geen onderscheid maakt tussen de begrippen ‘betrouwbaarheid’ en ‘validiteit’, is er toch voor gekozen om de twee begrippen hier separaat van elkaar toe te lichten, om zo duidelijk mogelijk te zijn in de betekenis en toelichting.

De betrouwbaarheid van het onderzoek gaat over de precisie van de dataverzamelmethode en/of het meetinstrument (Boeije, 2005). De onderzoekers hebben op een vaste dag, op een vast tijdstip het onderzoek uitgevoerd. De tweetallen waarin de kinderen waren ingedeeld zijn gedurende het onderzoek grotendeels hetzelfde gebleven. Slechts één tweetal is enkele keren uit elkaar gehaald omdat het in de planning beter uit kwam. Migchelbrink (2007) beschrijft echter dat dit geen onvoorwaardelijk criterium is, maar het vooral praktisch van aard moet zijn. De rollen van de onderzoekers zijn tijdens het onderzoek onveranderd gebleven. Daarnaast zijn de meetinstrumenten gedurende het gehele onderzoek hetzelfde gebleven en op dezelfde manier toegepast.

2.8.9 Validiteit

Validiteit houdt in dat je daadwerkelijk gaat meten wat je beoogt te meten (Migchelbrink, 2007). In dit onderzoek is een meetinstrument nodig om sociaal gedrag in kaart te brengen. Tijdens de observatieperiode is door de onderzoekers vastgelegd wat zij verstaan onder sociaal gedrag. Dit is aangevuld en bevestigd vanuit bestaande literatuur. Daarnaast zijn ze gaan kijken hoe dit zich uit bij kinderen met autisme. Aan de hand van observaties is er een observatieschema opgesteld, waarin vanuit verschillende invalshoeken zicht verkregen wordt op het sociale gedrag van kinderen met autisme en een gedragsproblematiek. Dit observatieschema is te vinden in de bijlage (zie bijlage 7). Doordat een soortgelijk observatieschema is gebruikt bij het onderzoek van Ruigt en Trienekens (2015) en Jongen en Pfenning (2018), is er voor deze manier van meten gekozen. Vanuit hun ervaringen is

gebleken dat het observatieschema een goede methode is om de handelingen en ervaringen van de kinderen te verwerken. Het observatieschema is voorgelegd aan de scriptiebegeleidster Marcella Winkelmolen. Zij heeft geholpen het verder toe te spitsen en gangbaarder te maken zodat het eenvoudiger toe te passen is gedurende de observaties.

De kinderen die deelnemen aan dit onderzoek zijn op de hoogte gesteld van de verandering van de les, om te kijken wat zij ervan vinden, maar zij zijn niet dusver op de hoogte van het onderzoek. Door de observatieperiode en reacties van de docenten is merkbaar dat de kinderen zich niet anders opstellen gedurende de activiteiten dan dat ze in de 'reguliere' les bij de docenten zouden doen.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten beschreven. Deze zijn samengesteld op basis van het coderen en analyseren van observaties die verkregen zijn bij een zestal beeldende activiteiten en evaluatiegesprekken met de betrokken actoren. Deze informatie is verzameld aan de hand van de ingevulde observatielijsten en het bijhouden van een logboek.

De resultaten geven een overzicht van de aspecten die het sociale gedrag bij de kinderen zichtbaar kunnen stimuleren. Deze aspecten worden in vijf hoofdthema's toegelicht en zijn in de volgende paragrafen onderverdeeld: Therapeutische houding en technieken; Hechting met het materiaal; Verrassingseffect; Spanningsregulatie; Variatie in groepssamenstelling.

De onderstaande thema's dienen als advies voor de praktijk en samen met de interpretatie van de resultaten als uitgangspunt voor het opstellen van een verbeterplan als eindproduct van dit onderzoek. De interpretaties van de thema's worden weergegeven en toegelicht in de individuele discussie (zie hoofdstuk 4). De interpretaties dragen bij aan de volledigheid van het verbeterplan, omdat de verzamelde data van verschillende kanten kritisch bekeken en verder geanalyseerd wordt. Het verbeterplan geeft antwoord op de onderzoeksvraag hoe beeldende therapie het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek kan stimuleren.

In dit hoofdstuk wordt gebruik gemaakt van de termen 'begeleider' en 'observator'. Deze termen worden gebruikt om onderscheid te maken tussen de onderzoekers. Paula Kowalski heeft de rol aangenomen als begeleider van de activiteiten en Imke Smets de rol als observator.

3.1 Therapeutische houding en technieken

Door de opgedane observaties werd de impact van de therapeutische houding en interventies op sociaal gedrag duidelijk. Bij het coderen en analyseren van de verzamelde data is er vooral naar de stimulatie van sociaal gedrag gekeken, om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag.

In algemene zin werd duidelijk dat de onderzoeker gedurende de activiteit afwisselend gebruik maakt van een supportieve, actieve en non-directieve therapeutische houding om het sociale gedrag te stimuleren. Verder werd duidelijk dat er een aantal specifieke technieken en interventies werden ingezet die aansluiten bij de stimulatie van sociaal gedrag, namelijk: het spiegelen van gedrag binnen en buiten het medium, positieve benadering en stimulatie van het delen van eigen belevingen.

3.1.1 Spiegelen

Het spiegelen van lichaamshouding en materiaalhantering laat kinderen bewust worden van hun eigen gedrag, waardoor ze moeten lachen en meteen van houding veranderen. Oplopende spanning, die ze zelf niet in woorden kunnen vatten, wordt hierdoor voor de kinderen inzichtelijker en ook wat hun houding bij een ander zou kunnen oproepen. Zoals bijvoorbeeld non-verbaal aan te geven iets niet leuk te vinden, door met voor de borst gekruiste armen achteruit geleund te zitten

Bij het spiegelen van handelingen in het medium, bijvoorbeeld het overnemen van werktempo en ritme worden de kinderen zich bewust van hun eigen manier van werken, maar ook van het samenwerken met elkaar. Sommige kinderen maken oogcontact en laten een glimlach zien. Anderen maken alleen via het materiaal, non-verbaal contact, door bijvoorbeeld mee te gaan in het tempo van de onderzoekers als dit sneller of langzamer wordt.

Het spiegelen wordt ingezet op momenten dat de spanning bij de kinderen zichtbaar begint te worden, wanneer ze bijvoorbeeld met materiaal gooien, helemaal achteruit geleund zitten of soms ook scheldwoorden roepen. Het spelelement in het non-verbale en verbale spiegelen en kopiëren van gedrag door de begeleider laat de spanning zichtbaar zakken bij de kinderen, waardoor er meer ruimte voor contact ontstaat. Er ontstaat de ruimte om met elkaar te lachen. Als reactie op spanning worden er door de onderzoeker handelingsmogelijkheden en alternatieven benoemd. Er wordt met elkaar gelachen en er worden handelingsmogelijkheden en alternatieven als reactie benoemd. Hierbij is het doel de kinderen te leren hun eigen behoeftes duidelijk te communiceren in plaats van ze te uiten door ongepast materiaalgebruik te laten zien.

3.1.2 Het hanteren van een positieve en accepterende benadering

De begeleider probeert bij de behoeftes van de kinderen aan te sluiten en deze op een positieve manier te benadrukken. Vooral als de kinderen hun behoeftes op een niet gepaste manier uiten, wanneer ze bijvoorbeeld overspoeld raken door hun eigen frustratie. De begeleider heeft ruimte gegeven voor het uiten en het bewust herkennen van emoties en heeft verduidelijkt dat er geen goede of foute emoties zijn, maar dat het vooral om de manier van uiting gaat. Wanneer tijdens de activiteiten een van de kinderen een uitbarsting had, werd dus eerst positief benadrukt dat ze hun eigen emotie en waarneming lieten zien. Het effect van deze benadering was dat de kinderen zich gehoord en gerespecteerd voelden. Door de positieve benadrukking wordt bij de uitbarsting van emotie stilgestaan en onderzocht waardoor deze is ontstaan. De begeleider biedt het kind als reactie op zijn uitbarsting verschillende materiaalalternatieven en/of technieken aan, zodat het kind zijn eigen handelen kan aanpassen in het medium, om de spanning te laten zakken. Zoals bijvoorbeeld door een groter penseel te gebruiken om grotere vlakken te vullen. De positieve benadrukking voor hun ‘negatief’ gedrag konden de kinderen in het begin moeilijk plaatsen, maar ze konden wel meteen goed aangeven wat ze als fijn of niet fijn ervaren. Vanuit de oriëntatiefase werd zichtbaar dat dit in het klassysteem normaliter niet werd toegepast, door de hantering van het beloningssysteem, waar goed en fout gedrag een grote rol speelt. Samen met de groepsgenoot en begeleider kunnen verschillende vaktechnische alternatieven worden bedacht en toegepast, zoals minder lijm pakken, zodat deze niet uitloopt of het papier laat scheuren. Gedurende het onderzoek leren de kinderen vanuit zichzelf aan te geven wat ze fijn of niet fijn vinden in en buiten het medium. Het valt op dat richting het eind van het onderzoek de kinderen ook vanuit zichzelf met elkaar communiceren als ze zich gekwetst voelen door het gedrag van de ander. Hierbij blijft de spanning laag en kan samen een oplossing worden gevonden, zonder de hulp van de begeleider; zo biedt de een bijvoorbeeld zijn excuses aan en geeft de ander de hand.

3.1.3 Stimulatie van het delen van eigen materiaalbevindingen

Gedurende de activiteit geeft de begeleider de kinderen op een gestructureerde manier de ruimte om eerst stil te staan bij het voelen van een materiaal en pas daarna de sensopathische ervaringen met elkaar te delen. Hierbij wordt duidelijk dat de kinderen de handelingen en woorden van elkaar en de begeleider herhalen tijdens het delen van deze waarneming van het materiaal. Bij het samen voelen aan een materiaalgeven de kinderen, bij navraag, aan niet te kunnen bedenken dat een ander iets anders kan voelen of denken over een materiaal of situatie dan zichzelf. Ze herhalen wat de ander zegt. Het door de begeleider delen van verschillende

waarnemingen van hetzelfde materiaal stimuleert de kinderen om visueel, alsook met hun handen het materiaal van dichtbij te ontdekken. Hierbij speelt de begeleider in op de zintuiglijke ervaringen van het kind. De onderzoeker laat de kinderen materialen met elkaar vergelijken en stimuleert de kinderen om hun eigen belevingen met elkaar te delen. Het wordt bijvoorbeeld benadrukt dat wat voor de een zacht voelt voor de ander niet zacht hoeft te zijn, doordat iedereen een andere beleving en voorkeur heeft. Om de kinderen te helpen meer bij hun eigen belevenissen en bevindingen te komen, begint de begeleider met de vraag wat de kinderen fijn en niet fijn vinden voelen en met aan te geven dat er verschillen mogen zijn. De kinderen beginnen hierop meer te voelen, sommige met de ogen dicht, en ze proberen eigen woorden te geven aan hun ervaring.

Bij het natekenen van elkaars lichaam (activiteit 5) loopt de spanning zichtbaar op bij de kinderen, met veel afstand en uitgestrekte arm teken ze de ander na, ze kijken vaak naar de begeleider en vragen of ze het goed doen. Ze bewegen onrustig en hebben veel tijd nodig om de eerste stip op papier te zetten. Bij navraag van de begeleider wordt duidelijk dat ze het moeilijk vinden, maar ze kunnen dit verder niet duiden. Op advies van de begeleider vragen de kinderen elkaar om aan te geven als ze te dichtbij komen. Als de ander de bevestiging geeft dat het niet erg is dat het kind met stift en lichaam dichtbij komt, kan die met minder spanning aan werk. Vanuit zichzelf vragen ze ook aan de ander om van houding te veranderen om zo beter een van hun armen en benen beter na te kunnen tekenen. Er ontstaat meer ruimte voor afstemming en communicatie met elkaar. Het herhalen en oefenen om je eigen bevindingen met elkaar te delen lijkt hen te helpen om op een rustige manier met elkaar te communiceren en de ander ook te kunnen begrenzen, zonder boos op elkaar te worden. Hierbij is de begeleiding of stimulatie van de begeleider vooral richting het eind van het onderzoek niet meer nodig.

3.2 Hechting met het materiaal

Vanuit de observaties is naar voren gekomen dat hechting met het materiaal en werkstuk kan leiden tot meer sociaal contact. In de volgende paragrafen wordt dit aan de hand van voorbeelden uit de praktijk verder toegelicht en wordt besproken welke aspecten bijdragen aan de hechting met het materiaal.

3.2.1 Sensopathisch werken

Tijdens sensopathische activiteiten (activiteit 2 en 3) ontstaat er weinig ruimte voor sociale interactie met elkaar of met de begeleider. Door de sensopathische materialen zijn de kinderen

vooral op zichzelf gericht en lijken ze meer tot rust te komen. Hun lichamelijke houding verandert tijdens de activiteit. Op het moment dat de kinderen aan het vijlen zijn, bij activiteit 2 en 3, buigen ze zich naar de steen toe, door de rug voorover te buigen en het hoofd dichterbij de steen te brengen. Zij lijken zich op deze manier af te sluiten van de omgeving. Als de kinderen weer rechtop gaan zitten, lijken ze fysiek en mentaal meer afstand te nemen van het werkstuk. De steen bekijken en voelen ze van een afstand, de armen zijn gestrekt en het voelen gericht op waar gevijld moet worden. Door rechtop te gaan zitten, lijken ze een meer open houding aan te nemen, waardoor ruimte voor sociale interactie ontstaat. Die rust die het sensopathische werken met zich meebrengt, lijkt de kinderen te helpen om na afronding van de activiteit op een rustigere manier contact met de ander aan te gaan. Ze gaan rondkijken in het lokaal en naar het werkstuk van de ander, waar interesse in lijkt te ontstaan. De kinderen zoeken namelijk contact met de ander. Door met een normaal stemvolume en geleidelijk vragen te stellen over elkaars werkstuk, worden resultaten en ervaringen met elkaar gedeeld. Ook de manier van werken wordt gedeeld, doordat ze aan de ander vragen hoe ze dat gedaan hebben.

3.2.2 Zichtbare materiaalhantering

De speeksteen verandert van vorm door te vijlen en schuren. Deze materiaalhantering is zichtbaar in de steen. De vormverandering wordt voor de kinderen duidelijk als ze uit het handelen stappen en met afstand naar het product kijken. Door afstand te nemen worden de handelingen inzichtelijk voor het kind. Hierbij is het effect van hun handelingen zichtbaar en concreet, waardoor de kinderen rustig blijven werken en gericht om hulp of advies kunnen vragen. Ze geven precies aan wat er gebeurd is en wat ze graag zouden veranderen. Ook als de groepsgenoot vraagt hoe de ander een bepaalde vorm heeft gekregen in de steen, leggen de kinderen door de inzichtelijkheid van het materiaal duidelijk aan elkaar uit welke gereedschappen ze hebben gebruikt en welke handelingen ze hebben verricht.

3.2.3 Doorwerken aan een werkstuk

Als de kinderen meerdere sessies aan een werkstuk bezig zijn, zoals tijdens het werken met sensopathische materialen, lijkt er meer hechting te ontstaan met het werkstuk. Niet alleen de lichamelijke houding van de kinderen verandert als ze gericht zijn op hun werkstuk, ook het oogcontact; ze kijken voornamelijk naar het werkstuk en naar hun eigen handelen. Met name bij activiteit 3 is zichtbaar dat de kinderen hun handelen aanpassen aan het gewenste resultaat.

Ze lijken meer kennis over het materiaal en materiaalgebruik te hebben dan bij activiteit 2, waardoor de vragen van de kinderen concreet zijn. Aan het einde van activiteit 3 is echter zichtbaar dat de kinderen vaker kort naar elkaar kijken en in gesprek gaan over de steen van de ander. Hierbij wordt voornamelijk gevraagd of ‘het lukt’ of geven ze complimenten aan elkaar over de steen. Het verrassingseffect dat de steen op het einde een andere kleur krijgt, spreekt de kinderen zeer aan, zij uitten verbaal hun verbazing door ‘wow’ te roepen en de groepsgenoot, begeleider en observator bij het werkstuk te betrekken. Aan het einde van activiteit 3 houden de kinderen de steen vast in hun handen. Sommige vinden het lastig om deze terug te geven aan de begeleider en te moeten wachten tot na schooltijd om deze terug te krijgen. Alle kinderen willen de steen graag aan de leraren laten zien en mee naar huis nemen. Dit wijst erop dat de kinderen trots zijn op wat ze gedaan hebben en gehecht zijn aan het werkstuk.

3.2.4 Succeservaring

De hechting die is ontstaan met het materiaal, lijkt ervoor te zorgen dat de kinderen contact met elkaar opzoeken. Zij laten aan de andere aanwezigen zien wat ze gemaakt hebben, zonder dat er een aanleiding werd gegeven om contact met elkaar te maken. Dit contact gebeurt vanuit de kinderen zelf. Bij de eerste activiteiten vergelijken de kinderen elkaars werkstukken: wie heeft een groter, beter of meer werkstukken? Het beloningssysteem is vanaf de eerste activiteit niet ingezet en de kinderen hebben de tijd nodig om dit los te laten. Als dit lukt, lijken ze meer stil te staan bij het resultaat van hun werk. Ze laten zien wat ze gemaakt hebben en geven elkaar complimenten over hun werkstuk. Het geven van complimenten komt naar voren bij activiteiten 2, 3 en 4, werd gebruik is gemaakt van een verrassingseffect. Bij activiteit 4 is zichtbaar dat door het verrassingseffect van de pastel afdrukken de kinderen verbaasd zijn over hun eigen uitkomst en die van de ander. Ze zoeken oogcontact met de groepsgenoot en de begeleider om te laten zien wat ze gemaakt hebben. Soms roepen de kinderen ‘kijk’ zodat de aanwezigen op zullen kijken en een blik zullen werpen op het werkstuk. Het lijkt erop dat de kinderen op deze manier om aandacht vragen. Tijdens het contact dat plaatsvindt, worden complimenten aan elkaar gegeven, waaruit vragen komen hoe andere kinderen dit resultaat bewerkstelligd hebben. De positieve feedback aan elkaar lijkt de kinderen te motiveren resultaten met elkaar te delen.

3.3 Verrassingseffect

Verskillende observaties laten zien dat als de kinderen de activiteit nog niet kennen, er een nieuwsgierigheid ontstaat naar de activiteit. Deze nieuwsgierigheid uit zich in het sociale gedrag doordat de kinderen met elkaar gaan overleggen wat de opdracht zou kunnen zijn. Bij binnenkomst vroegen ze ‘wat is de activiteit’ en ‘hoe gaan we dit doen’. Als er werkstukken van andere kinderen in het lokaal liggen te drogen, lopen de kinderen ernaartoe om deze te kunnen bekijken. Hier is dus sprake van visueel prikkelend voorbeeldmateriaal. Dit kan ook bewust ingezet worden om de kinderen nieuwsgierig te maken. Doordat de weg naar het eindresultaat voor hen (nog) niet inzichtelijk is, ontstaat er een verrassingseffect.

De gegeven activiteiten hadden een vaste, stapsgewijze opbouw, waardoor de kinderen wisten waar ze aan toe waren. Zo vulden zij de spanningsmeter al in voordat hiernaar gevraagd werd, zodat de begeleider de opdracht sneller zou uitleggen. Dit zeiden de kinderen dan ook. Daarna werd bij iedere activiteit de tijd genomen om uitgebreid te kijken met welk materiaal er aan de slag werd gegaan. De kinderen keken naar de materialen en voelden er ook aan. De begeleider leidde dit proces door vragen te stellen, maar de kinderen mochten ook zelf vragen stellen over het materiaal. Vervolgens werd de activiteit verder uitgelegd. Dit leek de kinderen houvast te bieden.

De toevalstechniek die aan bod kwam bij activiteit 3 en 4 zorgde bij veel kinderen voor een verrassingseffect (zie bijlage 11, activiteit 3 & 4). Zoals eerder in paragraaf 3.2 naar voren kwam, riepen de kinderen verbaasd ‘wow’ bij de resultaten of zeiden ‘kijk’ zonder te specificeren wie er moest kijken. Hierdoor keken meerdere aanwezigen op, zoals de groepsgenoot en de begeleider, en keken zij naar het werkstuk van het kind. Vanuit het enthousiasme dat de kinderen hadden over hun printen betrokken zij ook bij deze activiteit de observator erbij, door te laten zien wat ze gemaakt hebben. Dit enthousiasme was terug te zien in de glimlach die de kinderen hebben, het harder spreken en het zeggen van ‘wow’ en ‘kijk’. Hun enthousiasme werd gestimuleerd door de begeleider, door andere handelingsmogelijkheden te laten zien, die voor een ander resultaat zorgden. Van hieruit gingen de kinderen experimenteren om de mogelijkheden met het materiaal te ontdekken. Bij activiteit 4 werd bijvoorbeeld de bak met water bewogen, waardoor de kleuren met elkaar gingen mengen.

De kinderen zochten niet alleen contact met elkaar als zij de ander iets wilden laten zien. Ze keken ook proactief waar de begeleider en de groepsgenoot mee bezig waren. Er werden complimenten gegeven over de resultaten of over de handelingen die ze uitvoerden. Vanuit de nieuwsgierigheid over hoe deze resultaten waren verkregen, vroegen de kinderen aan elkaar

hoe de ander dit gedaan had. Het andere kind deed dit voor, waarna het kind met de vraag dit probeerde te herhalen. Hierbij hielpen de kinderen elkaar, door het onder andere nog een keer te laten zien en vragen te stellen. Het uitleggen van een techniek aan de ander lijkt het sociaal contact te stimuleren. De kinderen bleven rustig en gingen samen aan de slag om elkaar te helpen. Vervolgens keken de kinderen bij elkaar of het de ander gelukt was, wat erop lijkt te wijzen dat de interesse in elkaar en elkaars werkstuk bleef bestaan.

3.4 Spanningsregulatie

In het algemeen werd duidelijk dat een lage spanning zorgt voor meer ruimte voor contact. Het bieden van structuur en een stapsgewijze instructie hielp de kinderen om hun aandacht bij de activiteit en samenwerking te houden, waardoor hun spanning minder opliep. Het lijkt alsof hun prikkelgevoeligheid hun spanning snel op kan laten lopen; dit is dan zichtbaar door meer onrust en het onvermogen tot emotieregulatie.

Het ervaringsgerichte werken, vooral het sensopathisch aspect van de verschillende activiteiten, hielp de kinderen om hun spanning te verlagen. Hierbij werd duidelijk dat ze in het moment van de materiaalbewerking minder contact kunnen maken, doordat hun focus op het werken in het medium ligt. Na het werken en afronden delen de kinderen hun ervaringen met elkaar, laten de resultaten aan elkaar zien en complimenteren elkaars resultaten en werkhouding.

3.5 Variatie in groepssamenstelling

Uit de data-analyse komt naar voren dat er meer sprake is van sociale interacties als de activiteit is opgedeeld in fases van samenwerken en individueel werken. Het variëren van de groepssamenstelling, apart of samen, lijkt het sociaal gedrag bij de kinderen te stimuleren. Als de kinderen samen beginnen aan een activiteit, zoals bij het ontdekken van onbekend materiaal of het natekenen van elkaars lichaam, en later individueel de uitwerking doen, vindt er meer interactie onderling plaats. Bij het samenwerken lijkt het te helpen dat ze afhankelijk van elkaars samenwerking zijn. Hierdoor houden de kinderen rekening met elkaars behoeften en belevingen. Ze leren naar elkaar te luisteren en de grenzen van de ander te respecteren, maar ook hun eigen grenzen duidelijk aan te geven. Het samen aan een werkstuk werken lijkt voor hen een spelelement te zijn, waardoor er veel kan worden gelachen met elkaar. Wanneer de groep dan weer uit elkaar gehaald wordt en de kinderen individueel kunnen werken, biedt hun dit de nodige structuur om hun spanning niet te ver op te laten lopen. Samenwerken verhoogt namelijk nog steeds hun spanning, door hun prikkelgevoeligheid. Ze hebben de tijd

om zich even weer op zichzelf te focussen, zonder rekening te moeten houden met de behoeftes van de ander.

Bij het individuele werken wordt duidelijk dat hun interesse in de ander nog steeds aanwezig is. Ze vragen om bij elkaar te kunnen kijken, willen weten welke kleuren of materiaal de ander heeft gebruikt en complimenteren elkaar hierin. De kinderen laten elkaar dan zien hoe ze tot hun resultaat zijn gekomen. Ze vragen elkaar om hulp en geven vanuit zichzelf aan het fijn te vinden om de ander te helpen. De sociale interactie hoeft dus niet meer van buitenaf gestimuleerd te worden, maar komt vanuit hun eigen behoefte en actie in sociaal gedrag met elkaar.

4.1 Discussie Paula Kowalski

In dit hoofdstuk doe ik, Paula Kowalski, verslag van een kritische analyse van de onderzoeksresultaten en het onderzoeksproces. Naast een kritische reflectie en een sterkte-zwakke analyse geef ik het effect op mijn eigen methodisch handelen weer.

Gedurende het hoofdstuk wordt net als in hoofdstuk 3 gebruik gemaakt van de term ‘begeleider’ en ‘observator’. Deze termen wordt gebruikt om onderscheid te maken tussen de onderzoekers.

4.1.1 Interpretaties van de verkregen resultaten

In dit hoofdstuk worden de interpretaties van de verkregen resultaten weergegeven. Deze zijn gekoppeld aan literatuur en eigen observaties en bevindingen binnen het onderzoek.

4.1.1.1 Therapeutische houding en technieken

Aan de hand van de data-analyse van de opgedane observaties werden de resultaten samengesteld. Hierbij werd duidelijk hoe groot de impact van de therapeutische relatie is in het contact met de kinderen, maar ook in het stimuleren van hun sociaal gedrag. Door de focus van dit onderzoek op het sociale gedrag van de kinderen te leggen, wordt de sociale interactie met de onderzoeker in het onderzoek en in de data-analyse betrokken.

Tijdens de oriëntatiefase werd duidelijk dat de kinderen een directieve en tegelijk supportieve houding gewend zijn vanuit de begeleiding op school. Hierin lijkt het gehanteerde beloningssysteem een grote rol te spelen. Bij goed gedrag krijgen de kinderen een muntje van de docenten, zoals bijvoorbeeld bij het rustig doorwerken aan een schooltaak. Op navraag kunnen de kinderen niet uitleggen waarom ze een muntje krijgen. Welk gedrag precies als goed of fout gedrag wordt gezien is dus niet duidelijk gecommuniceerd of vastgelegd en vooral afhankelijk van de bevindingen van de docenten. Doordat de kinderen aan het beloningssysteem vasthouden, hebben ze weinig inzicht in hun eigen handelen.

Op school komt vooral het steunende en helpende aspect van een supportieve werkwijze aan bod, door het creëren van rust en veiligheid bij het afstemmen op de mogelijkheden van ieder kind (Schweizer, 2014). Inzicht in je eigen handelen is van belang om überhaupt nieuw gedrag aan te kunnen leren. Hierdoor is binnen dit onderzoek ook voor een supportieve werkwijze gekozen. Deze keuze is voornamelijk gemaakt om het sociale gedrag bij de kinderen te stimuleren, passend bij de onderzoeksvraag. Door hun gebrek aan sociale

vaardigheden en inlevingsvermogen is het ontdekken van hun eigen mogelijkheden van groot belang om verandering in hun gedrag te kunnen brengen (Smeijsters, 2014).

Tijdens het onderzoek werd het beloningssysteem niet toegepast door de onderzoekers en werd de directieve begeleiding losgelaten. Hierdoor werd zichtbaar dat de kinderen meer contact met het materiaal en met elkaar maakten. Door het loslaten van het beloningssysteem viel op dat de kinderen begrenzing en duidelijkheid misten. Ze moesten aan een nieuwe manier van begrenzing en zelfregulatie wennen.

4.1.1.1.1 Spiegelen

Spiegelen is een techniek die binnen de verschillende media van vaktherapie wordt toegepast. Spiegelen kan worden ingezet om de ander bewust te laten worden van zijn eigen gedrag (Gilhuis; de Laat & van Hest, 2014).

Tijdens dit onderzoek werd gebruik gemaakt van de techniek ‘spiegelen’ om de kinderen bewust te laten worden van hun eigen handelen en gedrag. Het is niet altijd duidelijk in hoeverre de kinderen zicht hebben op de sociale situatie en hun eigen handelen hierin. Op sommige momenten lijken ze hun gedrag bewust in te zetten. Hiermee lijken ze de ander uit te willen lokken, bijvoorbeeld door te testen waar de grenzen van de ander liggen. Bij verbale begrenzing of het toepassen van het bekende belonings- en strafsysteem ontstaat er vooral boosheid en irritatie bij het kind. Het lijkt zich niet gehoord of gezien te voelen. Deze behoefte is van belang om het therapeutische proces in te kunnen stappen (Haeyen, 2011). Het draagt bij aan het gevoel van veiligheid binnen de therapie en vormt een van de belangrijkste basis randvoorwaarden voor het ontwikkelingsproces (Haeyen, 2011).

Het spiegelen maakt het gedrag inzichtelijk voor de kinderen, zonder een oordeel aan hun gedrag te koppelen. Ze krijgen de spiegel voorgehouden en worden op deze manier met hun eigen gedrag geconfronteerd, maar niet veroordeeld als goed of slecht (Gilhuis; de Laat; van Hest, 2014). Bijvoorbeeld, roept een achteruit leunende lichaamshouding door de docent vragen op bij het kind; als deze zich realiseert dat zijn eigen houding gespiegeld wordt, is er sprake van bewustwording van het gedrag.

Tijdens het onderzoek werd het spiegelen op de momenten ingezet wanneer spanning zichtbaar werd bij de kinderen, door bijvoorbeeld verandering van tempo, lichaamshouding of materiaalgebruik. Door het spiegelen in het begin van de oplopende spanning in te zetten, kan het probleem sneller bij de kern worden gepakt, voordat de spanning en emoties overlopen en niet meer te reguleren zijn.

Bij het spiegelen is het belangrijk om een vertrouwensband opgebouwd te hebben en deze ook tijdens het spiegelen verder te respecteren. Het vertrouwen in de therapeut is voor de kinderen van groot belang om aan zichzelf te kunnen werken binnen het therapeutische behandel- en ontwikkelingsproces (Haeyen, 2011).

Het spiegelen van hun gedrag lijkt bij de kinderen goed aan te sluiten. Toch vertrouwt de onderzoeker hierbij alleen op zijn eigen gevoel van inschatting van de situatie. Het spiegelen van gedrag kan de ander ook overspoelen of onbeleefd overkomen. Het is belangrijk om zich hiervan bewust te zijn en zich voor te bereiden op een mogelijk negatieve reactie van de ander. Het spiegelen moet dus bewust en tactvol worden ingezet door de therapeut om de kinderen niet met de confrontatie te overspoelen, of een gevoel van schaamte voor hun eigen gedrag te geven (Gilhuis; de Laat; van Hest, 2014). Zodoende is het empathisch vermogen van de therapeut van groot belang. Ook Egan (2007) benadrukt het belang van een coöperatief en empathisch contact tussen hulpverlener en cliënt, als hulpmiddel voor sociaal-emotioneel leren, dat aansluit aan de onderzoeksvraag en behoefte om het sociale gedrag bij kinderen met autisme te willen verbeteren.

In het medium kan het spiegelen worden ingezet door bijvoorbeeld het tempo en ritme van de ander te volgen (Schweizer, 2001). Hierbij kan de onderzoeker na korte tijd van gelijklopend tempo het ritme versnellen of aanpassen. Het kind gaat dan, als er contact in het medium is ontstaan, in op de ritmeverandering. Hierdoor kan vertraging van het ritme de ander rustiger laten worden of versnelling van het ritme de ander actiever laten werken. Tijdens het onderzoek werd dit ook ingezet en het effect was terug te zien bij de kinderen in de onbewuste, alsook bewuste aanpassing van ritme en tempo. Op deze manier kon een gezamenlijke, interactieve structuur ontstaan (Schweizer, 2001). Het spiegelen werd hierbij als spelelement gezien om in contact met elkaar te komen. Het inzetten van spelelementen in het contact helpt het kind met nieuwe ervaringen en inzichten om te kunnen gaan. Spel is voor kinderen een natuurlijke manier om emoties makkelijker te kunnen verwerken. De beeldende therapie biedt hierbij een veilige ruimte om nieuw gedrag te oefenen, zoals binnen dit onderzoek bij het toepassen van nieuwe sociale vaardigheden (Verhulst, 2017). Hierbij maakten de kinderen vaak lachend oogcontact als ze het tempo zelf gingen aanpassen en de onderzoeker deze volgde.

4.1.1.1.2 Het hanteren van een positieve en accepterende benadering

Gedurende de activiteiten werd geprobeerd het gedrag van de kinderen niet als fout te beschouwen. Hiermee wordt bedoeld dat ook ‘negatief’ gedrag accepterend werd benadrukt.

Negatief gedrag wordt door ieder individu anders gezien, maar in een samenleving wordt gedrag aan de hand van de algemene normen en waarden als passend of niet passend beschouwd. Voor kinderen met autisme is dit een langer leerproces dan voor kinderen met een normale ontwikkeling (Spek, 2013). Binnen het onderzoek heeft de onderzoeker geprobeerd om geen oordeel aan het gedrag van de kinderen te geven. Het gedrag werd dus niet goedgekeurd, maar ook niet als fout bestempeld. De onderzoeker heeft geprobeerd door het gebruik van positieve psychologie de uiting van emotie te positief te bekrachtigen (Bannink, 2016). Samen met het kind heeft de onderzoeker ervoor gezorgd dat de bijhorende spanning het kind niet overspoelt en emoties op tijd herkend worden. Hierdoor kan het kind bijvoorbeeld aangeven als het materiaal frustratie oproept in plaats van met het materiaal te gaan gooien.

Door het benoemen van de geobserveerde frustratie en deze te normaliseren, wordt de ruimte gegeven om emoties en frustraties te uiten en te accepteren (Bannink, 2016). Na het geven van de positieve bevestiging kan samen naar een alternatieve handeling en uiting worden gezocht. Andere materiaalkeuzes of handelingsalternatieven in het medium kunnen de spanning reguleren (Schweizer, 2014).

Met de positieve benaderingswijzen werd door de onderzoeker geprobeerd om op de kracht van de kinderen in te spelen en deze hierdoor te versterken (Bannink, 2016). Hierbij is het empathisch vermogen en de therapeutische relatie van de onderzoeker van groot belang om samen aan het gedrag van het kind te kunnen werken. De onderzoeker wil het kind niet corrigeren en vooral het gevoel van herkenning terugkoppelen. Als de spanning te laat door de onderzoeker wordt herkend, is het moeilijk om de situatie en emotie te reguleren en de oorzaak te weten te komen. Spanning uit zich bij ieder individu op een andere manier, waardoor de begeleiding van de kinderen in dit opzicht vooral persoonsgericht en minder algemeen blijft. Ondanks het onderzoek ten dienste staat van het opstellen van een verbeterplan voor de algemene begeleiding en positieve stimulatie van sociaal gedrag, is deze manier van begeleiding minder algemeen vertaalbaar.

De insteek van deze manier van positieve psychologie is echter een vorm van begeleiding die op ieder kind van toepassing is (Bannink, 2016). De onderzoeker wil bewerkstellingen dat het kind zijn eigen emoties op tijd kan herkennen en deze kan reguleren. Door de korte onderzoekperiode van zes weken kan dit effect niet terug worden gezien bij de kinderen die deel hebben genomen aan dit onderzoek. Hierbij kan niet gegarandeerd worden dat de kinderen begrijpen wat de intenties van de therapeut zijn. Het risico bestaat dat zij de situatie interpreteren alsof ieder gedrag gestimuleerd of goedgekeurd wordt. Het is dus moeilijk om

dit ‘negatieve’ gedrag op een goede manier te erkennen, maar wel van belang om vervolgens te kunnen benadrukken dat een andere manier van uiting belangrijk is. Dit om in de samenleving goed te kunnen functioneren en sociale interacties aan te gaan zonder jezelf en de ander te overspoelen.

In het algemeen wordt accepterende en positieve benadrukking van gedrag als positieve psychologie beschreven. Deze is een groeiende stroming in psychologie en wordt in verschillende gebieden ingezet, zoals in het onderwijs als ook in sportorganisaties ingezet (Bannink, 2016). Hierbij gaat het vooral om de stimulatie van zelfacceptatie en het welbevinden van een individu (Bannink, 2016). Hierbij gaat het vooral om de acceptatie van het probleem in plaats van dit als fout te beschouwen. Door een probleem een diagnose te geven, wordt de persoon binnen de maatschappij als abnormaal gezien, zoals ook bij mensen met de diagnose ASS. Dit kan leiden tot een laag zelfbeeld en faalangst. Vanuit de angst lopen de spanningen op, die tot meer frustratie en boosheid leiden, naar zichzelf en de anderen toe. Aan de hand van positieve psychologie wil de hulpverlener het negatieve zelfbeeld proberen te verminderen en het gevoel bevorderen om de stoornis niet als fout te zien, maar er vooral mee te leren omgaan (Bannink, 2016). Zelfacceptatie speelt een grote rol om spanningen op tijd zelf aan te kunnen voelen en te leren reguleren. Door in staat te zijn eigen spanningen te reguleren, kunnen de kinderen hun sociaal gedrag verbeteren en aan de sociaal wenselijke verwachtingen van de maatschappij voldoen.

4.1.1.1.3 Stimulatie van het delen van eigen materiaalbevindingen

Door de kinderen gedurende het onderzoek te stimuleren om stil te staan bij hun eigen belevingen en deze ook met elkaar te delen wordt het sociale gedrag gestimuleerd. Vooral door het stilstaan bij de belevingen van de ander en acceptatie van een andere mening wordt het vermogen tot inleven in de ander en ontdekken van empathisch vermogen gestimuleerd (Smeijsters, 2014). De focus van de begeleiding ligt hierbij op zelfactualisatie en zelfacceptatie (Smeijster, 2014). De kinderen ontdekken nieuwe handelingen en materiaalbelevingen, waardoor nieuwe gedachten en gevoelens naar voren kunnen komen (Smeijsters, 2014). Een van de kenmerken van kinderen met autisme is de beperking in het taalvermogen en in het delen van eigen belevingen en emoties. Kinderen met autisme nemen nauwelijks het initiatief om sociale interacties aan te gaan (Spek, 2013; Verhulst, 2015). Het oefenen hiervan in de beeldende therapie kan hen stimuleren om later ook in andere sociale situaties zelf toe te passen (Schweizer, 2001).

Bij deze manier van begeleiding is er meer sprake van ‘met het medium’ werken dan ‘in het medium’. De sessie wordt hierdoor vooral verbaal in plaats van non-verbaal. De kans dat de kinderen op deze manier overgevraagd worden ligt dus hoger dan tijdens het werken in het medium, want, zoals al eerder benoemd: verbale communicatie is een van de beperkingen van kinderen met autisme (Verhulst, 2015). De visuele manier van uiting biedt een veiligere oefenruimte, door het inspelen op de sterkten, de visuele vaardigheden, van de doelgroep (Martin, 2009). Een manier vinden die de kinderen de mogelijkheid biedt om geen woorden aan hun belevingen te moeten geven, maar deze in het medium uit te werken, zou dus beter bij de vaardigheden van deze kinderen aansluiten (Lith, Stallings & Harris, 2017). In de data-analyse van dit onderzoek is terug te zien dat het medium hier wel als aanleiding voor verbale interventies ingezet kan worden (Smeijsters, 2014). De kracht van het medium wordt hierdoor nog steeds ingezet, maar met name door de therapeutische interventies wordt de sociale interactie en verbale communicatie gestimuleerd (Smeijsters, 2014)

4.1.1.2 Hechting met het materiaal

Kinderen met autisme ervaren door hun gebrek aan sociale interactie en hun moeite met het lezen van de emoties van een ander, ook minder hechting. Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in de ouder-kindrelatie, waar al op vroege leeftijd afwijkingen in het sociale gedrag te zien zijn bij kinderen met autisme, zoals bijvoorbeeld het nauwelijks maken van oogcontact en het tonen van imiterend gedrag (Verhulst, 2015). De gedragsproblemen zijn vaak te koppelen aan het abnormaal hechtingsgedrag van de doelgroep (Verhulst, 2015).

Tijdens het onderzoek en door de verzamelde data werd duidelijk dat de kinderen ook minder snel hechting met het materiaal ervaren. Als er sprake van hechting met het materiaal is wordt het sociale gedrag bij de kinderen zichtbaar gestimuleert en verbeterd. De hechting ontstaat hierbij door toepassing van verschillende vaktherapeutische werkwijzen en technieken. In de volgende, aan de resultaten gerelateerde thema's worden deze werkwijzen en technieken toegelicht en kritisch geanalyseerd.

4.1.1.2.1 Sensopathisch werken

Kinderen met autisme zijn prikkelbaar en overgevoelig voor sensorische aspecten (Martin, 2009). Sommige sensopathische materialen kunnen dus ervoor zorgen dat het kind zichzelf kwijtraakt in het beeldend werken en het contact met de buitenwereld verliest (Martin, 2009). Door in te spelen op de gevoeligheid voor sensopathische ervaringen bij kinderen met autisme kan de directe focus op en het langdurig contact met het materiaal ook tot meer betrokkenheid

en hechting met het materiaal voeren (Martin, 2009; Schweizer, 2014). Hierbij is vooral de therapeutische begeleiding van groot belang om in te spelen op de mogelijkheden van het kind en het contact met de buitenwereld niet kwijt te raken (Martin, 2009). Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat het materiaalcontact ervoor zorgt dat de kinderen vooral op zichzelf gericht zijn in plaats van in contact met elkaar te komen. Er is dus geen sprake van stimulatie van sociaal gedrag, maar wel stimulatie van hechting met het materiaal.

Door de stimulatie van hechting is er wel sociale interactie na afloop van de activiteit terug te zien. Sensopathisch werken wordt hiermee vooral als aanleiding voor het delen van de succeservaring gezien (Smeijsters, 2014). Het biedt het uitgangspunt en de katalysator voor sociale interactie. Zonder de ontstane hechting en succeservaring zou hier geen sprake zijn van sociaal gedrag (Rigter, 2002).

4.1.1.2.2 Concrete, zichtbare handeling effecten

Een van de typerende kenmerken en krachten van beeldende therapie is dat het proces visueel zichtbaar en tastbaar is (Smeijsters, 2014). Iedere handeling is dus terug te zien in het werkstuk. Er kan laag op laag worden gewerkt of er kunnen lagen worden weggehaald, in dat geval is er sprake van een destructieve techniek. Bij sommige materialen, zoals bij speksteen, is het appel van het materiaal om niet-constructief te werken. Dit omdat het materiaal letterlijk bewerkt wordt door het weghalen van onderdelen, door bijvoorbeeld te zagen of te vijlen. De zichtbare effecten en resultaten van het bewerken van het materiaal bieden het kind structuur en controle, omdat het zijn eigen handelingen terug kan zien (Smeijsters, 2014). Dit sluit aan bij de behoefte van structuur en controle bij kinderen met autisme (Spek, 2013).

Tijdens het onderzoek werd vooral bij het werken met de speksteen duidelijk dat hoe meer handelingen en effect zichtbaar werden in het materiaal, hoe meer de kinderen dat effect met de ander wilden delen. Hierbij is dus sprake van stimulatie van sociaal gedrag. Terugkijkend kan als mogelijke verklaring gegeven worden dat de enthousiaste reactie en sociale interactie van de kinderen nog meer gestimuleerd worden, doordat het materiaal alleen destructief bewerkt kan worden. Dit komt doordat een destructieve werkwijze vanuit zichzelf structuur meebrengt en waarborgt dat het kind beter om kan gaan met een onbevredigend resultaat door het definitieve karakter ervan (Schweizer, 2001). Een keer weggehaald, kan het weggehaalde niet terug worden gehaald, dit biedt van tevoren duidelijkheid en meer bewustwording bij iedere handeling.

Bij een constructieve handeling moet het kind leren de structuur zelf aan te brengen, wat de doelgroep mogelijk zou overvragen (Schweizer, 2001). Het gaat bij deze activiteit niet om de

succeservaring, maar om de hechting met het materiaal en de meteen zichtbare handelingseffecten (Smeijsters, 2014). Deze laten het kind nieuwe ervaringen direct terugzien, waardoor meer ruimte voor uitproberen en ontdekken ontstaat (Haeyen, 2011).

4.1.1.2.3 Doorwerken aan een werkstuk

Voor kinderen met autisme zijn veranderingen of niet inzichtelijke handelingen moeilijk om te accepteren, waardoor frustraties en teleurstellingen sneller opgeroepen kunnen worden (De Bruin, 2004; Vermeulen, 2002). Het doorwerken aan een werkstuk in meerdere sessies vergroot de hechting met het materiaal en uiteindelijk het delen van de succeservaring met anderen. Afhankelijk van de activiteit en de materialen kan het doorwerken aan een werkstuk echter ook voor meer frustratie dan succeservaring zorgen. Het te lang doorwerken aan een werkstuk kan als effect hebben dat het kind juist minder tevreden met de toevoeging is. Het doorwerken kan dus hechting alsook teleurstelling oproepen.

Bij het doorwerken aan een werkstuk bestaat de mogelijkheid om ook langer door te werken aan het probleem. Dit omdat er meer tijd en ruimte ontstaat om in contact te komen met het materiaal en meer bij de eigen ontdekkingen en gevoelens stil te staan. Het proces speelt dan een grotere rol dan het eindresultaat (Smeijsters 2014). Door het proces meer ruimte en aandacht te geven, kan er meer geobserveerd en geïntroduceerd worden binnen een activiteit. Er wordt dus meer tijd geboden om therapeutische interventies te initiëren (Smeijsters, 2014). De procesgerichte aanpak is niet alleen een van de grootste krachten van beeldende therapie, maar ook een van de grootste verschillen tussen de therapeutische en pedagogische aanpak.

4.1.1.2.4 Succeservaring

Als er sprake is van een succeservaring, is er ook vaak sprake van hechting met het product, omdat de persoon meteen betrokken raakt en trots is op wat er is ontstaan in het medium.

Vooraf door het beloningssysteem op school zijn de kinderen die deelnemen aan dit onderzoek eraan gewend om bevestiging van de ander te krijgen en hebben zij de behoefte om het goed te doen. Hierdoor wordt het delen van hun succes nog belangrijker. Het valt te overwegen of hierop dan echt bevestiging en reactie gegeven moet worden door de begeleiding, of dat het juist belangrijk is dat de kinderen deze bevestiging uit zichzelf leren te halen.

4.1.1.3 Verassingseffect

Ondanks de sterke behoefte aan controle en structuur van personen met autisme lijkt het verrassingseffect van een toevalstechniek de kinderen niet te overspoelen. Dit is voornamelijk te wijten aan de stapsgewijze introductie hiervan (Rosmalen, 2007). Een stapsgewijze instructie biedt structuur en hierdoor het gevoel van veiligheid en rust (Haeyen, 2011). De kinderen worden dus door de activiteit heen geleid. Naast de begeleiding door de activiteit heen, bieden de meest verrassingstechnieken ook wel houvast en structuur in opbouw en werking. Zoals bijvoorbeeld bij het marmeren met pastelkrijt (zie bijlage 11), waar eerst de stappen doorlopen moeten worden om bij het resultaat te kunnen komen. Het wordt dus duidelijk dat de structuur in het medium de veiligheid voor kinderen bewaart. De combinatie van de stapsgewijze handelingen en het verrassende effect lijken de nieuwsgierigheid bij de kinderen te stimuleren en hierdoor ook de sociale interactie met elkaar. De kinderen stellen vragen aan elkaar en willen achter de werking van de handelingen komen om nog meer controle over het resultaat te krijgen. Het is van belang om erop te letten dat de verrassingstechniek stapsgewijze structuren met zich meebrengt, om de veiligheid van de kinderen te borgen, zodat de nieuwsgierigheid niet in boosheid of frustratie omslaat. Hier is dus sprake van het waarborgen van het ego-versterkend effect (Schweizer, 2001).

4.1.1.4 Spanningsregulatie

Door de prikkelgevoeligheid van kinderen met autisme is het snel oplopen van spanning een typerend kenmerk van deze doelgroep (Safran, 2002). Hoe hoger de spanning, hoe minder ruimte er overblijft voor contact of emotieregulatie. Doordat spanning bij iedereen op een andere manier tot uiting komt en oploopt, blijft de spanningsregulatie ook binnen het onderzoek vooral persoonsgericht (Haeyen, 2011). De begeleiding en spanningsregulatie is hierdoor moeilijk vertaalbaar naar een algemene aanpak. In de praktijk is duidelijk terug te zien hoe verschillend autisme en bijvoorbeeld prikkelgevoeligheid zich bij de kinderen kan uiten.

Uit de codering van de resultaten kwamen de volgende aspecten naar voren, die voor het verlagen van spanning kunnen zorgen bij kinderen met autisme: een stapsgewijze instructie en ervaringsgericht en sensopathisch werken. Deze aspecten zouden nog concreter toegepast kunnen worden, door bijvoorbeeld meer activiteiten specifiek hierop aan te passen en uit te voeren. In verband met de korte onderzoeksperiode is dit binnen het onderhavige niet mogelijk geweest. Omdat hier geen sprake is van vakere herhaling in opbouw en aanpak van een activiteit blijft het moeilijk om de spanningsregulatie en stimulatie van sociaal gedrag te

specificeren zonder te veel op de individuele behoeftes van de kinderen in te gaan. Dit voornamelijk omdat binnen de korte onderzoeksperiode de individuele aspecten van de kinderen meer aan bod komen, ook in de begeleiding en vormgeving van de verschillende activiteiten.

4.1.1.5 Variatie in groepssamenstelling

Door de prikkelgevoeligheid van kinderen met autisme kan het lange, directe en fysiek nabije contact met een ander voor verhoogde spanning zorgen (Safran, 2002). Door de kinderen de ruimte te bieden om zich terug te kunnen trekken binnen de therapieruimte, wordt er meer veiligheid geboden in de fysieke omgeving (Haeyen, 2011).

Uit de data-analyse is geconcludeerd dat het samenwerken aan een werkstuk en erop volgend weer apart door te werken, de kinderen stimuleert om betrokken bij de ander te blijven. Hierdoor kunnen de kinderen weer tot rust komen en hun spanning reguleren. Doordat kinderen met autisme spanningen en emoties niet goed aan kunnen voelen, helpt het als de activiteit deze structuur vanuit zichzelf meeneemt (Spek, 2013). Doordat de therapeut momenten van rust, apart werken en samenwerken inplant, hoeven de kinderen hier zelf geen rekening mee te houden.

4.1.2 Sterkten en tekortkomingen van het onderzoek

In deze paragraaf wordt kritisch naar het onderzoek teruggekeken en een overzicht gegeven van de sterkten en zwakten hiervan. Deze worden kritisch geanalyseerd en weergegeven.

4.1.2.1 Sterkten

4.1.2.1.1 Samenwerking onderzoekers

Door het samenwerken als een duo hebben de onderzoekers ook van elkaar mogen leren. Er kwamen verschillende ervaringen en expertises bij elkaar, door andere stage- en praktijkervaringen en omdat iedere therapeut en student anders naar een situatie kijkt en deze anders hanteert. Binnen het onderzoek werden de verschillende situaties binnen en buiten het medium van meerdere kanten bekeken en de informatie met elkaar uitgewisseld en kritisch geanalyseerd. Zo kwamen de onderzoekers na iedere activiteit kort bij elkaar om de gebeurtenissen met elkaar te evalueren, mogelijke handelingsalternatieven te bedenken of te reflecteren over het effect op het sociale gedrag bij de kinderen. Hierdoor hebben de onderzoekers meer kunnen observeren en de activiteiten persoonsgericht kunnen vormgeven. Het sparren met elkaar over verschillende mogelijkheden en aanpassingen in

begeleiding, materiaal en algemene vormgeving van een activiteit heeft ertoe geleid dat al gemaakte materiaal- en vormgevingskeuzes beter onder woorden gebracht konden worden. Het uitwisselen van observaties en ervaringen met het materiaal heeft er namelijk toe geleid dat gedachten en keuzes inzichtelijk werden gemaakt voor de ander. Het verdiepend denkproces stimuleert en motiveert de ander kritisch te blijven en buiten de eigen kaders te denken (Migchelbrink, 2007).

Bij de data-analyse en vormgeving van het onderzoeksverslag werd de meerwaarde van de informatie-uitwisseling en -verwerking met elkaar duidelijk. Het helpt om een ander mee te laten kijken, die dezelfde situatie op een andere manier heeft mogen bekijken. Het aanvullen van elkaars observaties en kritisch bekijken van elkaars interpretaties heeft bijgedragen aan de kwaliteit van dit onderzoek, waardoor de verzamelde informatie en de uitwerking daarvan minder subjectief is. De constante gezamenlijke analyse van de observaties en het onderzoeksproces vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Migchelbrink, 2007). Naast de meerwaarde van de kwaliteit van dit onderzoek heeft de samenwerking tot een vaste werkstructuur geleid, door vaste afspraken met elkaar in te plannen. Het stellen van doelen en het streven om deze op tijd te bereiken werkte motiverend. Samen, ook in overleg met de onderzoeksbegeleider, werden deadlines voor de onderzoeksfases en bijhorende schriftelijke rapportages voor het eindverslag ingepland. Door niet alleen de verantwoordelijkheid voor je eigen uitwerking te voelen, maar ook deel te zijn van het afstudeerproces van de ander, bleef de motivatie hoog om je aan de deadlines en het werktempo te houden.

4.1.2.1.2 Rolverdeling

Er werd voor gekozen om een rolverdeling vast te gaan houden tijdens het hele onderzoeksproces. Eén onderzoeker was verantwoordelijk voor het observeren en de ander voor het geven van de activiteiten, om de invloed van de onderzoeker zo klein mogelijk te houden. Wanneer de onderzoekers elkaar zouden afwisselen in het geven van de activiteiten, zou dit namelijk weer een ander effect kunnen hebben op de kinderen en hun sociaal gedrag. De therapeutische relatie zou onderbroken worden door de wisseling van de begeleider van de activiteiten. Voor mensen met autisme zijn veranderingen moeilijk te verwerken en hebben een groter impact op hun gedrag als voor mensen met een normale ontwikkeling (Martin, 2009). Dit door hun behoefte aan vaste structuren, herhaling en veiligheid (Martin, 2009).

De therapeutische relatie heeft altijd invloed op de activiteit en hierdoor ook op het antwoord op de onderzoeksvraag. Door een vaste rolverdeling wordt geprobeerd de impact zo klein mogelijk gehouden.

Aangezien onderzoeker Smets al stage heeft gelopen in de klas aan de St. Jan Baptist, hebben de kinderen een beeld van haar als knutsellesdocent gekregen. Smets heeft verschillende knutselactiviteiten met de kinderen uitgevoerd, maar niet middels de procesgerichte insteek van beeldende therapie. Aangezien de onderzoekers een vaktherapeutische aanpak wilden toepassen en de voor de kinderen bekende vormgeving van de knutsellessen los wilden laten, is ervoor gekozen om onderzoeker Kowalski de activiteiten te laten geven.

Het onderzoek werd los van de reguliere schoolse structuren vormgegeven. De onderzoeksactiviteiten werden onder een voor de kinderen nieuwe naam, ‘creatieve therapie’, in hun rooster gepland. Door de nieuwe naam en onbekende begeleiding was de scheiding duidelijk tussen de knutsellessen en de onderzoeksactiviteiten. Op deze manier konden de kinderen samen met de onderzoeker een nieuwe ervaringswereld creëren in plaats van aan bekende ervaringen, structuren en ideeën vast te houden. Met de nieuwe ervaringen en omgangsvormen binnen de onderzoeksactiviteiten, wilden de onderzoekers de zelfontwikkeling van de kinderen stimuleren en hierdoor de stap makkelijker maken om nieuwe handelingen en sociale vaardigheden uit te proberen en eigen te maken.

4.1.2.1.3 Eerste contactname met de kinderen

De onderzoekers hebben binnen de oriëntatiefase drie weken niet-participerend alsook participierend de klas van kinderen met autisme en een gedragsproblematiek geobserveerd. Hierdoor hebben de kinderen aan de aanwezigheid van de onderzoekers kunnen wennen en eerste contacten met elkaar kunnen leggen. Door samen met de kinderen te puzzelen, werd de mogelijke angst voor het onbekende weggenomen en op een speelse manier het ijs gebroken. De nieuw opgedane ervaringen en het begin van een vertrouwensband geven de kinderen houvast, zodat de onderzoekers later, binnen de onderzoeksactiviteiten, nieuwe handelingsalternatieven kunnen toevoegen, zonder de kinderen te overspoelen.

Doordat de kinderen al bekend waren met de onderzoekers, leek het al in het begin van de onderzoeksactiviteiten makkelijker voor hen om ook een nieuwe manier van handelen toe te passen, nieuw materiaal te ontdekken en op een andere manier naar dingen te leren kijken, dan wanneer zij op dat moment ook nog met nieuwe gezichten geconfronteerd zouden zijn geworden.

4.1.2.1.4 Contact met onderzoeksplek

De opdrachtgever en betrokken docenten lieten de onderzoekers vrij in de vormgeving van dit onderzoek. Ook in het kiezen en opstellen van de onderzoeksvraag gaf de onderzoeksplek een

paar voorkeuren, maar liet de uiteindelijke keuze aan de onderzoekers zelf. Door het contact vanuit de onderzoekers met de onderzoeksplek en opdrachtgever waren laatstgenoemden constant op de hoogte van het onderzoeksproces, ten bijdrage van de kwaliteit van dit onderzoek (Migchelbrink, 2007). Al in de voorbereiding werd de onderzoeksplek en opdrachtgever meegenomen in de ontwikkeling van de onderzoeksvraag. Deze transparantie en manier van communicatie met elkaar lijkt een goede vertrouwensband gevormd te hebben. De onderzoekers, alsook de betrokkenen actoren stonden altijd open voor vragen en informatie-uitwisseling met elkaar, ook buiten de afgesproken uitwisselingsmomenten.

De observaties in de oriëntatieperiode hebben bijgedragen aan een goed contact met de betrokken docenten. In uitwisseling met de docenten hebben de onderzoekers een duidelijk beeld van de klas en de kinderen gekregen. De docenten voelden zich op hun gemak om ook problemen met de onderzoekers te bespreken. Hierbij werd duidelijk dat ze vooral tijd en handen tekortkomen en niet de begeleiding kunnen bieden die de kinderen eigenlijk nodig hebben.

4.1.2.2 Tekortkomingen

4.1.2.2.1 Rolverdeling

Door de stage van onderzoeker Smets voor de start van het onderzoek, waren de kinderen al gewend aan haar aanwezigheid en manier van werken. Hierdoor leek het voor sommige kinderen in het begin moeilijk om de gewende structuren los te laten. Ze vielen vaak terug op het beloningssysteem. Hierbij was het voordeel dat erop teruggevallen kon worden dat onderzoeker Kowalski een andere aanpak hanteerde. Een nadeel is dat de kinderen niet alleen een nieuwe les op hun rooster zagen staan, maar ook te maken kregen met een nieuwe activiteitenbegeleider. Terugblikkend is niet duidelijk hoe groot de invloed hiervan op de spanning van de kinderen is geweest. Het zou namelijk kunnen dat dit voor extra spanning en onrust bij de kinderen heeft gezorgd, waardoor hun sociaal gedrag vooral negatief beïnvloed werd en er dus geen sprake is van verbeteren, maar van verslechteren van sociaal gedrag.

Bij het coderen van de observatieformulieren werd duidelijk dat er bewust gekozen is voor wie de activiteiten begeleidt en de focus niet is gelegd op wie de observaties uitvoert. Hierbij hadden de onderzoekers meer rekening moeten houden met de sterkten en zwakten van henzelf als individu. Tijdens de voorbereiding en rolverdeling van dit onderzoek lag de focus vooral op de veiligheid van de kinderen en niet op de kracht van de onderzoekers zelf.

Tijdens en na het onderzoek werd duidelijk dat onderzoeker Smets het moeilijk vond om concrete woorden aan haar observaties en gedachtes te geven, waardoor sommige informatie verloren is gegaan. Dit komt doordat de notulen al interpretaties van de situatie waren, in plaats van objectieve beschrijvingen. Door de manier van notuleren, was de inhoud achteraf niet altijd inzichtelijk voor de onderzoekers en moeilijk terug te halen. Het opstellen van een concreter en minder open observatieschema had dit kunnen voorkomen, omdat op die manier afwijkende of niet-inzichtelijke informatie eruit gefilterd had kunnen worden.

4.1.2.2.2 Voorbereiding activiteiten

Door de flexibele vormgeving van de activiteiten konden de onderzoekers goed inspelen op de behoeftes van de kinderen en op het verbeteren van sociaal gedrag. Ondanks deze flexibele inzet, die ook bijdraagt aan het goede verloop van het onderzoek, hadden de activiteiten meer uitgewerkt kunnen worden. Een activiteit neemt altijd anders vorm tijdens het uitvoeren en is nooit van tevoren te reguleren, maar een goede, uitgebreide voorbereiding draagt bij aan de kwaliteit van het onderzoek. Met een uitgebreidere voorbereiding is vooral de focus op de therapeutische handelingsalternatieven bedoeld. Bij de onderzoeksanalyse werd duidelijk hoe

groot de invloed is van de therapeutische relatie tussen de begeleidende onderzoeker en de kinderen. Doordat er in de voorbereiding minder aandacht aan is besteed, is deze nu vooral op gevoel en ervaringsexpertise van de begeleider vormgegeven.

Een mogelijkheid was geweest de activiteiten van tevoren uit te proberen, om meer aandacht op de therapeutische interventies te leggen. Hierdoor hadden de therapeutische interventies bewuster en inzichtelijker ingezet kunnen worden, door verschillende mogelijkheden met elkaar te bespreken en voor te bereiden.

Terugblikkend kunnen therapeutische technieken en handelingen worden benoemd en gecodeerd die het sociale gedrag bij de kinderen zichtbaar te stimuleren. Wanneer deze van tevoren met elkaar besproken waren en verschillende mogelijkheden vastgelegd waren, was de focus ook meer op het effect gelegd. Bij het gebruiken van spiegelen, zou dit bijvoorbeeld minder intuïtief ingezet zijn en meer gericht zijn geweest op het testen van het effect bij de kinderen. Hierdoor hadden de resultaten nog specifiekere en concretere uitkomsten kunnen vallen.

4.1.2.2.3 Tekortkoming aan tijd

Dit onderzoek stond ten dienste van het opstellen van een verbeterplan; echter is gebleken dat het tijdsbestek alsnog krap was en voorbehouden is aan vervolgonderzoek. Er zijn maar zes activiteiten gegeven. Hierdoor konden eerste impulsen tot stimulering van het sociale gedrag worden gegeven, maar wordt ook het gemis aan verdieping kenbaar. De eerste effecten worden vooral zichtbaar richting het einde van het onderzoek. Hierdoor blijft het effect hypothetisch en kan niet getoetst of bewezen worden. Bij de data-analyse is het niet altijd duidelijk welke handeling daadwerkelijk welk effect oproept. Hiervoor zouden er meer activiteiten en onderzoeksmateriaal nodig zijn.

Met een langere onderzoeksperiode had het onderzoek ook met meerdere klassen uitgevoerd kunnen worden. Door de kleine onderzoeksgroep blijft het onderzoek meer persoonsgericht en biedt een minder algemeen resultaat. Er is geprobeerd de resultaten zo neutraal mogelijk te bekijken en te analyseren, doch is de individuele problematiek en persoonlijkheid van de kinderen van grote invloed op het onderzoek. Het is dus niet altijd terug te zien welke aspecten deel van de persoonlijkheid van het kind zijn en welke deel van hun autisme of gedragsproblematiek. In het algemeen is het moeilijk om hier een lijn in te trekken, toch is de invloed van het individu binnen dit korte onderzoek groter dan in een langdurigere onderzoeksperiode. Met een grotere tijdsperiode kan een kwalitatief hogere vertaling worden gemaakt van de individuele bevindingen naar algemenere toepasbare uitkomsten (Migchelbrink, 2007).

Door de korte onderzoeksperiode lijkt veel effect in het sociale gedrag van de kinderen afhankelijk van de onderzoekers te zijn. De kinderen houden vooral aan het begin van het onderzoek vast aan het beloningssysteem en lijken in hun relatie tot de onderzoeker vooral op zoek te zijn naar positieve bevestiging. In de laatste activiteiten is hier vooruitgang in te zien: de kinderen kunnen het ‘goed willen doen’ meer loslaten en lijken meer vanuit hun eigen behoeftes te handelen. Het stilstaan bij hun eigen belevingen en het delen hiervan lijkt dit te stimuleren. Met meer tijd en een langere opbouw van de therapeutische relatie is te verwachten dat er meer effect en stimulatie in het sociale gedrag van de kinderen teruggezien kan worden, vooral als het gewende beloningssysteem helemaal losgelaten kan worden.

Binnen de oriëntatiefase hebben de kinderen de onderzoekers voor aanvang van het daadwerkelijke onderzoek in de context van hun schoolsysteem geplaatst. Ze werden als juffrouw en niet als therapeut gezien en als deel van het voor hun bekende systeem. In de therapeutische relatie tussen de kinderen en de onderzoekers is het van belang dat het schoolse systeem losgelaten kan worden en de kinderen op basis van de eerste ervaringen binnen het schoolse systeem nieuwe ervaringen en een andere vertrouwensband met de onderzoekers op kunnen bouwen. Er lijkt meer tijd nodig te zijn om ook in de stimulatie van sociaal gedrag meer effect hiervan terug te kunnen zien.

De tekortkoming aan tijd lijkt een voor de beroepspraktijk bekend probleem te zijn. Ondanks de betrokkenheid van de docenten en opdrachtgever konden zij niet altijd zoals gewild meewerken aan het onderzoek. De betrokken docenten alsook de opdrachtgever hebben van tevoren aangegeven tijdens de onderzoeksactiviteiten een aantal keren mee te kijken en te observeren. Gezien het gebrek aan tijd heeft dit niet plaats kunnen vinden. Hun observaties waren een waardevolle toevoeging voor dit onderzoek geweest. Op deze manier waren de resultaten objectiever geweest en hadden ze van meerdere kanten kritisch bekeken kunnen worden (Migchelbrink, 2007). Het hele onderzoeksproces had hiervan kunnen profiteren, omdat de informatie-uitwisseling veel grondiger zou zijn geweest en niet alleen door mondelinge overdracht plaatsgevonden zou hebben, maar ook beter genotuleerd zou zijn tijdens vooraf geplande vaste afspraken en overlegmomenten. Het onderzoek had op deze manier meer diepgang kunnen krijgen en het verschil tussen de schoolse en therapeutische aanpak had beter in beeld gebracht kunnen worden.

4.1.3 Terugkoppeling naar de opdrachtgever

Op 21 mei 2019 heeft de terugkoppeling aan de opdrachtgever plaatsgevonden in de vorm van een PowerPointpresentatie en reflecterend gesprek. De inhoud wordt in dit hoofdstuk beschreven en beargumenteerd.

De terugkoppelende presentatie werd op de St. Jan Baptist door de onderzoekers gegeven. Natalie Savelsbergh, de opdrachtgever vanuit VAZOM kon helaas niet aanwezig zijn, maar werd vervangen door Ria Munsters. De betrokken docenten en andere aan de St. Jan Baptist werkende docenten hebben de presentatie bijgewoond. Omdat niet alle docenten op de hoogte waren van het onderzoek, hebben de onderzoekers ervoor gekozen om de presentatie te beginnen met een introductie van het hele onderzoeksproces. Hierbij werd vaktherapie beeldend toegelicht en voorafgaand onderzoek aan de St. Jan Baptist in samenwerking met VAZOM en de Zuyd Hogeschool uitgelegd.

In het verdere verloop van de presentatie werd het publiek door de onderzoekers meegenomen in hun denkproces en vormgeving van het onderzoek. De zoektocht om sociaal gedrag te kunnen definiëren werd hierbij toegelicht en verder verdiept door het uitleggen van de verschillende sociale vaardigheden die in het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen. Aan de hand van de sociale moeilijkheden van de doelgroep, kinderen met autisme en een gedragsproblematiek, werd de behoefte aan en het verzoek tot dit onderzoek duidelijk. Aan de hand van voorbeelden uit de praktijk en uit het literatuuronderzoek werd een overzicht gegeven van waar de moeilijkheden in het sociale gedrag voor deze kinderen liggen. Hierdoor werd voor het publiek ook duidelijk waarom de onderzoekers voor de klas A4 hebben gekozen. Dit is namelijk gedaan vanwege de uitvergroete sociale moeilijkheden van de kinderen door de combinatie van autisme met een gedragsproblematiek. De korte spanningsboog en versterkte prikkelgevoeligheid lijkt hun sociaal gedrag nog meer te belemmeren dan in andere klassen. Hier is dus niet alleen de grootste behoefte aan het verbeteren van sociaal gedrag, maar ook het grootste verschil tussen normaal en abnormaal sociaal gedrag terug te zien. Na het uitleggen van de gemaakte keuzes voor dit onderzoek zijn de onderzoekers ook op hun ervaringen en observaties vanuit de oriëntatiefase ingegaan. In de volgorde van het onderzoeksproces werd hierop de link met het toegepaste observatieschema en met de spanningsmeter gelegd en toegelicht.

Aansluitend hebben de onderzoekers de zes onderzoeksactiviteiten geïllustreerd op basis van voorbeelden uit de praktijk en met behulp van foto's van de resultaten. Hierbij is altijd de link gelegd met het doel van het onderzoek, de stimulatie van sociaal gedrag. Dit was belangrijk

om te doen, omdat er ook positieve effecten terug te zien waren, maar deze niet altijd in directe relatie met sociaal gedrag staan. Veel effecten werden al tijdens het toelichten van de activiteiten benoemd, maar aan het eind van de presentatie nog eens concreet besproken. Hierbij hebben de onderzoekers opnieuw voorbeelden gegeven om het effect nog eens duidelijk en kort samen te vatten. Hierna werden de resultaten van het onderzoek in adviezen voor de praktijk verwoord. Een van die adviezen was om de focus meer op het proces van de kinderen te leggen, in plaats van op het eindresultaat, waardoor tijdens het onderzoek veel verschil in sociaal gedrag alsook in spanning terug te zien was. Een ander voorbeeld is het positief benaderen van de kinderen, ook bij niet gewenst gedrag, omdat dit nog steeds een uiting van gevoel weergeeft en het vooral gaat om het leren van een andere manier van zich uiten.

De docenten waren positief verrast en gaven aan veel dingen te herkennen en zelf toe te willen passen. Er werd teruggegeven dat de voorbeelden helder en duidelijk waren, waardoor ze een goed inzicht in het onderzoek hebben kunnen krijgen.

Vanuit de betrokken docenten werden complimenten gegeven over de fijne samenwerkingen en over het effect dat zij tijdens en na het onderzoek bij de kinderen bemerkten. Hierbij werd het enthousiasme van de kinderen richting de onderzoekers en de onderzoeksactiviteiten benoemd, maar ook de rust die de kinderen na een activiteit uitstraalden. Het meer procesgericht werken willen de docenten vaker proberen in te zetten.

In gesprek tussen de onderzoekers en docenten hierover werd duidelijk dat de docenten vooral uit tijdsnood niet altijd de aandacht aan de kinderen kunnen geven die ze graag zouden willen. De extra ondersteuning door de onderzoekers hebben zij als fijne toevoeging ervaren, voor henzelf alsook voor de kinderen.

Ria Munsters als spreker vanuit de opdrachtgever VAZOM sprak ook haar positieve indruk uit over de presentatie en over de inhoud van het onderzoek. Ze gaf aan dat veel van de resultaten van groot belang zijn voor toepassing in de praktijk zoals het gebruik van positieve bekrachtiging of de focus op het proces in plaats van op het eindresultaat. Ze gaf aan hier graag dieper met de docenten op in te willen gaan om een betere begeleiding voor de kinderen te kunnen bieden.

Van VAZOM alsook van de St. Jan Baptist is de behoefte aan vervolgonderzoek groot. Ook de meerwaarde van een vaktherapeutische aanpak en het belang van uitgebreide kennis over de inzet van materialen en procesgerichte vormgeving werd duidelijk in gesprek met de opdrachtgevers. Hierdoor is de wens uitgesproken om contact te houden met de onderzoekers over het verdere verloop van hun ontwikkeling binnen de beeldende vaktherapie, om in

toekomst mogelijk een samenwerking vorm te kunnen geven, als de financiële mogelijkheden dit toelaten.

4.1.4 Conclusie en aanbevelingen

4.1.4.1 Beantwoording van vraagstelling

Dit ontwikkelingsgericht actieonderzoek werd uitgevoerd om antwoord op de volgende onderzoeksvraag te kunnen geven: ‘Hoe kan beeldende therapie bijdragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis en gedragsproblematiek binnen de leerlijn kunsteducatie van de St. Jan Baptist in Kerkrade?’.

Aan de hand van het geven van beeldende activiteiten aan een onderzoeksgroep van kinderen met autisme en een gedragsproblematiek werd een eerste conceptversie van het verbeterplan opgesteld. Het verbeterplan is gebaseerd op de resultaten, gecodeerd uit de observaties en observatielijsten die verzameld zijn tijdens het geven van de onderzoeksactiviteiten. Samen met de interpretaties, weergegeven in de individuele discussie van dit onderzoek (zie hoofdstuk 4), worden de resultaten verder toegelicht en vormen het adviserend product van dit onderzoek.

Het onderzoek geeft antwoord op de onderzoeksvraag aan de hand van adviserende vaktherapeutische middelen en technieken. De vaktherapeutische houding en technieken zijn: spiegelen, het hanteren van een positieve en accepterende benadering, stimulatie van het delen van eigen materiaal bevindingen, verrassingseffect, spanningsregulatie en variatie in groepssamenstelling. Naast de vaktherapeutische houding en technieken stimuleert hechting met het materiaal het sociale gedrag bij de doelgroep. Hiervan werd het effect bij de volgende werkwijzen teruggezien: sensopathisch werken, zichtbare materiaalhantering, doorwerken aan een werkstuk en succeservaring.

Op basis van de uit de codering gehaalde resultaten met de bijhorende interpretatie zijn er een aantal adviezen gegeven over werkwijzen die het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek stimuleren. Aangezien de onderzoekers geen actiefase hebben doorlopen, is de uitkomst vooral hypothetisch. Om de resultaten en interpretaties hiervan te kunnen bewijzen, moet er vervolgonderzoek plaatsvinden, waarin deze getoetst kunnen worden in een uitgebreide actiefase.

Uit de vaktherapeutische resultaten zijn ook adviezen en technieken voor een beeldende leerlijn binnen de St. Jan Baptist school gedestilleerd. Deze werden teruggekoppeld aan de school en opdrachtgever. Hierbij werd duidelijk dat ook meer onderzoek nodig is om de

vertaling tussen de vaktherapeutische handelingen en de pedagogische begeleiding te kunnen maken.

Het onderzoek biedt dus gedeeltelijk antwoord op de onderzoeksvraag aan de hand van een adviserend product. Om een concreet antwoord te kunnen geven is er vervolgonderzoek nodig, omdat de adviezen nog verder getoetst moeten worden in de praktijk, door het geven en coderen van activiteiten die beter toegepast zijn op de praktijk. Het antwoord blijft op dit moment van hypothetische aard, maar biedt wel het uitgangspunt voor vervolgonderzoek en laat al de eerste positieve effecten bij de doelgroep zien.

4.1.4.2 Aanbeveling voor de praktijk

Om het sociale gedrag bij de doelgroep te kunnen stimuleren binnen de beeldende leerlijn van de St. Jan Baptist is vooral het advies gegeven om meer focus te leggen op het proces- en ervaringsgericht werken. Hierbij is van belang om meer stil te staan bij de belevingen en behoeftes van het kind, in plaats van deze het kind te ontnemen door handelingen over te nemen om de succeservaring te waarborgen. Zoals bijvoorbeeld niet het masker voor het kind af te werken, zodat dit toonbaar is, maar het kind juist zelf de tijd te geven om zijn eigen kunnen hierin te ontdekken en kwijt te kunnen. Hierdoor ontstaat automatisch meer hechting en succeservaring met het eindproduct, maar ligt de focus meer op de weg ernaartoe dan op het werken naar een product dat door de maatschappij als toonbaar wordt gezien.

In de toepassing van het beloningssysteem binnen de St. Jan Baptist speelt het vertonen van goed en fout gedrag een grote rol. Hierbij wordt het laag zelfbeeld van de kinderen vaak bevestigd als ze iets fout doen en de angst om te falen wordt uitvergroot. Dit zorgt voor het oplopen van meer frustraties uit angst het toch weer fout te doen. Door het ‘negatief’ gedrag en ook uiting van ‘negatieve’ emoties of gedachten niet af te wijzen of te veroordelen, maar juist positief te stimuleren, kan een heel andere begeleiding, sfeer en gevoel worden overgedragen aan de kinderen. De focus is dan vooral op de manier van uiting gericht en het leren van nieuwe uitingsmogelijkheden en handelingsalternatieven om met hun stoornis en spanningen om te kunnen gaan. Op deze manier kan zelfacceptatie en -ontwikkeling in plaats van zelfafwijzing en correctie een grotere plek in hun leven te krijgen.

4.1.4.3 Aanbeveling opdrachtgever

Voor de opdrachtgever is het aan te bevelen om in het opzetten van een beeldende leerlijn een beeldend therapeut te betrekken, om de krachten van vaktherapeutisch werken en pedagogische begeleiding te koppelen. De therapeutische relatie heeft een andere insteek en

vormgeving dan de pedagogische relatie, waardoor het voor het kind moeilijk zal zijn om de gewende structuren binnen de beeldende activiteiten los te laten. Zonder deze los te laten zal het lastiger zijn om de adviezen van dit onderzoek te kunnen volgen en verandering in het sociale gedrag van de kinderen te krijgen. Daarnaast zijn sommige van de opgestelde adviezen ook vertaalbaar naar de pedagogische begeleiding van de kinderen.

4.1.4.4 Aanbeveling beroepsontwikkeling

Binnen de beroepspraktijk en -ontwikkeling van beeldende vaktherapie is nog veel onderzoek nodig om meer erkenning en standvastigheid in de zorg te bereiken. Niet alleen in het werk met kinderen, maar ook in het algemeen lijkt er nood te zijn aan meer handelingsalternatieven en technieken binnen de beeldende therapie om het sociale gedrag te kunnen stimuleren. De theorieën blijven vooral persoonsgericht en zijn tot nu toe moeilijk te veralgemeniseren. In het werk met kinderen met autisme speelt hun gebrek aan sociale competenties een grote rol. Zoals dit onderzoek laat zien, zou beeldende therapie hierin veel kunnen betekenen. De samenwerking tussen het speciale onderwijs en vaktherapie zou bijdragen aan de stimulatie van de sociale ontwikkeling van kinderen en ze hierdoor een makkelijkere stap in de samenleving kunnen bieden.

Het onderzoek biedt een mooie aanleiding om de samenwerking tussen speciaal onderwijs en vaktherapie te stimuleren en daarmee de werking van beeldende therapie meer te onderbouwen en te kunnen bewijzen.

4.1.4.5 Aanbeveling vervolgonderzoek

Om concreter en uitgebreider antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen geven, is er nood aan vervolgonderzoek. Binnen het vervolgonderzoek kunnen het effect van de vaktherapeutische werkwijzen en bewijzen dat de verzamelde resultaten algemeen geldend zijn.

Aangezien er al voorafgaand onderzoek over de drie kerngebieden van beeldende therapie met kinderen met autisme is gedaan, zou het interessant zijn om deze verder in beeld te brengen om de body of knowledge aan hand van evidence based onderzoek te verrijken. Naast de stimulatie van sociaal gedrag en flexibiliteit, uit voorafgaand onderzoek, lijkt het interessant om het derde kerngebied te onderzoeken: communicatie. Dit kernbegrip zou samengevoegd kunnen worden met het vervolgonderzoek van sociaal gedrag, doordat communicatie een onderdeel van sociaal gedrag vormt.

4.1.5 Eigen vaktherapeutisch handelen

4.1.5.1 Voorbereiding van een activiteit

Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik mogen leren meer aandacht en tijd aan de voorbereiding van mijn vaktherapeutisch handelen te besteden. Veel interventies gebeuren vanuit intuïtie en gevoel. De gevoeligheid van de doelgroep laat de impact van de kleinste veranderingen in mijn vaktherapeutische begeleiding en houding terugzien bij de kinderen. Opnieuw besef ik me hoeveel onbewuste handelingen in het medium terug te zien zijn door de patiënten, maar ook door de therapeut zelf. Iedere handeling heeft effect op de ander en vormt de therapeutische relatie en de vertrouwensband, waardoor ik me bewust word van de kwetsbaarheid hiervan en hoe deze altijd met respect en aandacht te behandelen is.

Door interventies van tevoren meer voor te breiden kunnen deze ook tijdens de therapie sneller en specifiekere toegepast worden. Het op papier zetten van de verschillende interventies en mogelijkheden helpt om mezelf hierin nog meer te verdiepen en mij ervan bewust te worden waarom ik deze op bepaalde momenten inzet.

4.1.5.2 Balans tussen verbaliseren en er non-verbale begeleiding

De nadruk binnen de begeleiding van kinderen met autisme ligt op het inspelen en afstemmen op de individuele behoeften van de kinderen (Lith, Stallings & Harris, 2017). Op deze manier worden de kinderen gestimuleerd om de verbindingen tussen voelen, denken en gedrag te leggen. Het stilstaan blijft ook voor mezelf een belangrijk leerdoel in het proces als professional: de ervaringen niet weg te nemen, door deze te vroeg te benoemen of handelingsalternatieven aan te bieden. Een balans tussen het verbaliseren (woorden geven aan) en het non-verbale ervaringsgerichte aanbieden van een werkvorm blijft voor mij een grote uitdaging. De ervaringen uit dit onderzoek laten mij op nieuw het belang hiervan zien en dat ik vanuit de behoefte de ander te helpen ook tegen de zelfontwikkeling van de patiënten in kan spelen.

In het algemeen blijft de uitdaging bestaan om zonder oordeel de spanning bij de kinderen te benoemen en zonder hierbij ervaringen weg te nemen. Het blijft moeilijk om te bepalen wanneer begrenzing of hulp nodig is en wanneer het juist belangrijk is om de kinderen zelf te laten ervaren. De samen-positie en positieve bekrachtiging bleef een techniek die bij ieder kind toepasbaar was en het sociale gedrag op een positieve manier stimuleerde. Samen met de kinderen werd over verschillende handelingsalternatieven in het medium nagedacht en de koppeling naar andere situaties werd klein gehouden. Hierbij werd vooral de insteek gegeven

om samen voorbeelden of andere momenten te bedenken, waarin spanningen in het sociale gedrag op kunnen lopen (van Berchelaer-Onnes, 2012). De focus lag er voor mij vooral op om de woorden niet in de mond van de kinderen te leggen, maar vooral bij hun ervaringen en ideeën aan te sluiten om hun zo veel inzicht als mogelijk in hun eigen handelen te kunnen bieden.

4.1.5.3 Het bieden van structuur

Een stapsgewijze instructie biedt mezelf als ook de kinderen houvast en structurering (Rosmalen, 2007). Binnen dit onderzoek heb ik zelf ervaren hoe belangrijk het bieden van structuur is om uiteindelijk meer creatieve vrijheid te kunnen bieden. Hoe minder gestructureerd een activiteit is, hoe meer onzekerheden worden opgeroepen bij de kinderen, waardoor ze minder de ontdekking aangaan met het materiaal en minder vrijheid ervaren, ook in het sociale contact. Persoonlijk ervaar ik meer rust in het geven van een activiteit door een duidelijk en uitgebreide voorbereiding. Deze rust heeft ook een positief effect op de kinderen en op de therapeutische relatie, omdat er duidelijker gecommuniceerd kan worden.

4.1.5.4 Het belang van spanningsregulatie

Tijdens de observaties uit de oriëntatiefase en door de literatuurstudie werd ik me bewust van de prikkelgevoeligheid en lage spanningsboog van de kinderen. De snel oplopende spanning en agressie maakt het aanleren van nieuw gedrag bijna onmogelijk voor de kinderen. Door het stimuleren van nieuwe gedragsalternatieven voor het reguleren van spanningen en het in contact treden met elkaar, leken de kinderen meer grip te krijgen op hun interne en externe prikkels. Dit werd voornamelijk veroorzaakt door het inzetten en inspelen op de appélwaarden van het materiaal. Door de zichtbare concrete handelingsstappen, leken de kinderen de interne en externe prikkels makkelijker te kunnen verwerken en houvast in het materiaal te vinden. Ze werden minder bang om nieuwe materialen te ontdekken en inzicht te geven in hun eigen belevingswereld, zoals aan te geven wat ze zelf fijn of niet fijn vonden voelen (Schweizer, 2012).

4.1.5.5 Onderzoeker rol

Voor dit onderzoek heb ik voor het eerst de rol van een onderzoeker in moeten nemen. Hierbij werd mij duidelijk dat je als onderzoeker veel breder en minder persoonsgericht naar het beeldende proces en de therapeutische relatie moet leren kijken. De focus wordt meer op de

problematiek dan op de persoon zelf gelegd, om een duidelijker beeld van de problematiek te krijgen en niet van het systeem en achtergrond van een individu. Een objectieve houding is hierin van belang, ook om het onderzoek niet te manipuleren door bijvoorbeeld de resultaten door eigen interpretaties te veranderen.

Deze manier van kijken en werken heeft mij geleerd om objectiever naar het therapeutische proces te kijken en me ook in het therapeutische contact minder te laten beïnvloeden door de persoonlijke behoeftes van de kinderen. Ik heb geprobeerd dezelfde houding en technieken bij de verschillende kinderen en persoonlijkheden toe te passen.

4.2 Discussie Imke

In dit hoofdstuk wordt individueel naar de onderzoeksresultaten gekeken en worden deze geïnterpreteerd. Als volgt wordt nog eens kritisch naar het verloop van het onderzoek gekeken en worden de sterktes en zwaktes van het onderzoek benoemd. Vervolgens komt de terugkoppeling naar de praktijk en opdrachtgever aan bod door middel van een presentatie. Aanbevelingen en conclusies vanuit het onderzoek worden daarna benoemd. Afsluitend wordt de vertaling naar het vaktherapeutische handelen van de onderzoeker omschreven. Gedurende het hoofdstuk wordt net als in hoofdstuk 3 gebruik gemaakt van de term ‘begeleider’ en ‘observator’. Deze termen wordt gebruikt om onderscheid te maken tussen de onderzoekers. De resultaten vormen samen met de interpretaties uit dit hoofdstuk het verbeterplan als advies voor de praktijk. De onderzoeksvraag wordt door middel van het verbeterplan beantwoord.

4.2.1 Interpretatie van resultaten

De resultaten zijn door mij als onderzoeker kritisch bekeken vanuit de vraagstelling ‘Hoe kan beeldende therapie bijdragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis en gedragsproblematiek binnen de leerlijn kunsteducatie van de St. Jan Baptist in Kerkrade?’. In deze paragraaf zal een koppeling worden gemaakt tussen de gewonnen resultaten en de literatuur.

4.2.1.1 Therapeutische houding en technieken

4.2.1.1.1 Spiegelen

Uit de data-analyse kwam naar voren dat de kinderen met autisme middels het spiegelen van gedrag uitgenodigd werden tot sociale interactie. Vanuit de psychodrama (Gilhuis et al., 2014) wordt spiegelen als techniek ingezet om te laten zien hoe iemand anders zich beweegt. De resultaten in hoofdstuk 3 lieten zien dat de kinderen van houding veranderden nadat ze werden gespiegeld. Het spiegelen kan ervoor zorgen dat er inzicht in het eigen gedrag ontstaat (Gilhuis, et al., 2014). Volgens Guilhuis et al. (2014) kan spiegelen zowel confronterend als beschamend worden beleefd. Gedurende het onderzoek werd zichtbaar dat kinderen vaak moeten lachen als er gespiegeld wordt. Dit effect is mogelijk te wijten aan het willen vermijden van de confrontatie met eigen gedrag, al kan het ook zijn dat de kinderen het spiegelen niet direct als confronterend ervaren.

Ook in de dans en bewegingstherapie wordt spiegelen toegepast (McGarry, 2011). Hierbij ligt de focus op het vergroten van de empathie voor de ander. Door het spiegelen van een kind

door de onderzoeker werd de handeling van het kind inzichtelijk voor beide kinderen die samen deelnamen aan de activiteit, waardoor er empathie ontstond bij de ander. Als een kind werd gespiegeld zagen beide kinderen dit, waardoor er met elkaar gelachen werd, in plaats van irritatie naar elkaar te uiten. Door samen te lachen wordt er in het non-verbale gedrag zicht geboden in de onderlinge verhouding tussen de kinderen (Van Meer, Van Nijenhof & Bouwens, 2001). Ze lijken elkaar te accepteren en het lachen wordt door elkaar toegestaan. Gesprekken die hierop volgen zijn ontspannen en worden positief beïnvloed doordat ze samen plezier hebben ervaren.

4.2.1.1.2 Het hanteren van een positieve en accepterende benadering

De positieve psychologie (Bannink, 2016) gaat uit van de krachten van iemand: welke mogelijkheden zijn er en hoe kunnen deze verder ontwikkeld worden? Tijdens het onderzoek was opvallend dat de kinderen niet gewend waren om positief benaderd te worden als zij boos leken te zijn. Als de kinderen in de klas boos werden, door hun stem te verheffen en negatief te spreken over iets wat niet verliep zoals zij wensten, lag eerst de nadruk op het weer rustig worden. Dit kon eventueel in de rustruimte. Het woord 'rustruimte' zorgde ervoor dat de kinderen nog bozer werden. Zij wilden hier niet naartoe omdat zij zelf vonden dat ze niet zó boos waren. De rustruimte leek voor hen een straf in plaats van een plek om tot rust te komen. Tijdens de creatieve therapie verhieven de kinderen soms/nu en dan/regelmatig ook hun stem en spraken negatief over het werkstuk of over de ander. De begeleidend onderzoeker benadrukte vanuit een positieve benaderingswijze dat het kind aangaf wat er in hem omging, dat het niet ging over goede of foute emoties maar over de wijze van uiting van de emoties. De kinderen gingen hier eerst tegenin door 'nee' te roepen en uit te leggen waarom ze vonden dat wat zij deden goed was, ook al had de begeleiding de bevestiging al gegeven. Dit komt waarschijnlijk uit de gedachtegang 'als ik boos reageer krijg ik een boze reactie terug'. Later kalmeerde deze benadering de kinderen en was er ruimte om de emotie te uiten, herkennen en op zoek te gaan naar een handelingsalternatief. De kinderen gaven gedurende het onderzoek steeds vaker aan hoe zij zich voelden. Wood, Linley, Maltby, Kashdan en Hurling (2011) toonden vanuit hun onderzoek aan dat mensen hoger scoren op zelfvertrouwen als men gericht is op het toepassen van hun sterke kanten. Door de positieve benadering van de begeleider lijken de kinderen beter te hebben geleerd hun emoties te uiten, en de veiligheid te hebben gevoeld om deze te uiten (Scholte, Van der Ploeg, 2017). Om dit te bewerkstelligen, is een oordeelvrije houding nodig vanuit de therapeut (Haeyen, 2011). Deze houding wordt gekenmerkt door openheid en neutraliteit.

De positieve benadering van de begeleider sloot aan op de supportieve werkwijze van (Smeijsters, 2008). “De Supportieve werkwijze biedt ondersteuning in het leren omgaan met problemen“ (Smeijsters, 2008, p. 56). De dieperliggende problemen worden niet weggenomen, maar de omgang wordt verbeterd. Tijdens de beeldende activiteiten werden kinderen ondersteund als zij disfunctioneel destructief gedrag vertoonden en is samen met de kinderen opzoek gegaan naar handelingsalternatieven om te leren omgaan met de problemen.

4.2.1.1.3 Stimulatie van het delen van eigen materiaalbevindingen

Uit de resultaten is naar voren gekomen dat de kinderen de handelingen en woorden van elkaar en van de begeleidend onderzoeker herhaalden als er gevraagd werd om te voelen aan een voorwerp en daarna de ervaringen met elkaar te delen. Ze gaven aan dat ze het lastig vinden om zich voor te stellen dat iemand anders een andere mening heeft. Deze observatie is te verklaren middels The Mind-Blindness Theory (Baron-Cohen, 2009b). Hierin wordt omschreven dat kinderen met autisme moeite hebben om zich te verplaatsen in een ander en zich voor te stellen hoe hij of zij denkt of zich voelt. Dit betekent dat kinderen met autisme een late ontwikkeling hebben van hun ‘Theory of Mind’. De Theory of Mind houdt namelijk in dat men het vermogen heeft om gedachten/emoties van anderen te herkennen en zich hierin in te leven (De Bruin, 2004). Omdat dit bij kinderen met autisme laat tot ontwikkeling komt vinden zij het gedrag van anderen verwarrend, onvoorspelbaar en beangstigend. Door individueel in een groep te werken zien de kinderen hoe de ander de werkvorm uitwerkt. Overeenkomsten en verschillen komen naar voren door de zichtbaarheid van materiaalhantering binnen beeldende therapie. Het visuele aspect van beeldende therapie sluit goed aan bij kinderen met autisme (Visser in Schweizer, 2009). Kinderen met autisme passen zintuiglijke informatieverwerking toe zoals tekeningen, foto’s of gebaren. Deze zijn duidelijk voor het kind doordat ze zichtbaar zijn (Martin, 2009; De Bruin, 2004). Door het visuele aspect hebben de kinderen tijdens de activiteiten aan kunnen geven of materialen fijn of niet fijn zijn. Bij de laatste activiteiten hebben de kinderen ook aan kunnen geven dat situaties fijn of niet fijn waren. De kinderen konden namelijk zaken aanwijzen, uitbeelden of toelichten met het beeldend werkstuk. Doordat hun ervaringen en gevoelens zichtbaar waren in het beeldend werken, was het voor de groepsgenoot makkelijker om hier zicht op te krijgen.

4.2.1.2 Hechting met het materiaal

4.2.1.2.1 Sensopathisch werken

Activiteit 2 en 3 lieten zien dat door het sensopathische materiaal de kinderen in een eigen wereld lijken te zitten die afgescheiden is van de rest, waarin anderen niet betrokken worden (De Leeuw, 2017). Kinderen met autisme kunnen zeer gevoelig zijn, voornamelijk wat betreft contact met de huid (Martin, 2009; Rigter, 2013). Schweizer (2014) omschrijft dat de kinderen helemaal op kunnen gaan in de aanraking van het materiaal zoals de speksteen en de stof die ervan af kwam. Bij activiteit 2 kwamen de kinderen niet of nauwelijks tot vormgeving. Ook dit beschrijft Schweizer (2014) als kenmerkend resultaat van het werken met sensopathische materialen door kinderen met autisme doordat het kind opgaat in het voelen en aanraken dat het materiaal uitlokt. Bij activiteit 3 waren de kinderen meer geneigd om te werken naar een vormgeving. Dit is mogelijk te wijten aan het feit dat het materiaal bekend was voor de leerlingen. Kinderen met autisme leren nieuw gedrag aan door middel van herhaling en oefening (De Bruin, 2004). Activiteit 3 was een vervolg op activiteit 2, waar ze hebben kunnen oefenen met het materiaal, waardoor bij activiteit 3 het materiaal bewuster kon worden ingezet.

Verder werd gedurende het onderzoek duidelijk dat er hechting ontstaat met het product door intens met het materiaal en het werkstuk bezig te zijn. Dit was merkbaar doordat de kinderen aan het einde van de activiteit de speksteen niet aan de begeleidende onderzoeker wilden afgeven. Toen deze aangaf dat zij er goed voor zou zorgen en dat ze het terugkregen aan het eind van de dag, gaven de kinderen het werkstuk wel af. Door deze hechting gingen de kinderen voorzichtig om met de speksteen.

4.2.1.2.2 Zichtbare materiaalhantering

Martin (2009) en de Bruin (2004) omschrijven dat kinderen met autisme vaak sterk zijn in hun visuele vaardigheden. Een voorbeeld binnen dit onderzoek is het werken met speksteen. Dit sloot aan op deze visuele vaardigheid omdat de materiaalhantering van de kinderen zichtbaar werd. Doordat je ziet aan het werkstuk hoe het gemaakt is, kan hierop worden ingegaan met het kind door te bespreken wat werkt en wat niet werkt. Het gedrag van het kind wordt in een andere context geplaatst tijdens de beeldende therapie (Schweizer, 2001). De nadruk ligt op het handelen in het medium waardoor de begeleidende onderzoeker hierop in kan gaan en er een veilige vorm van communicatie wordt geboden (Martin, 2009; Hinz, 2009; Smeijsters, 2008). De reactie van de kinderen hierop was rustig en de vragen die zij stelden waren gericht op het verbeteren van hun materiaalhantering.

4.2.1.2.3 Doorwerken aan een werkstuk

Niet alleen de sensopathische materialen van activiteit 2 en 3 zorgden ervoor dat de kinderen hechting met hun werkstuk ervoeren. Ook het langer doorwerken aan een werkstuk zoals activiteit 5 en 6 droeg bij aan de hechting met het product. De kinderen zijn langer bezig aan het werkstuk en langer in contact waardoor zij zich hier ook langer moeite voor doen. Bij activiteit 4 hebben de kinderen kort gewerkt aan ieder werkstuk door de snelle techniek van de activiteit. Zij waren voornamelijk bezig met de beweging, het vijlen van het krijt, het zichtbare effect van het krijt dat op het water lag en dat hierdoor kleurmengingen ontstonden of juist bergjes met stof. Daarnaast waren zij bezig met het water, de temperatuur en de beweging hiervan. Het afdrukken verliep snel, het papier werd gepakt, dit werd op het water gelegd en ervanaf gehaald. Als zij het resultaat in hun handen hadden, keken zij hiernaar en legden het daarna aan de kant om te drogen. Als het eenmaal aan de kant lag, werd hier door henzelf niet naar teruggekeken, wel werd er bij de ander gekeken. Als de kinderen bij de ander keken, werd er in gesprek gegaan over wat de ander gemaakt had. Bij activiteit 2 en 3 spraken de kinderen vanuit zichzelf de ander aan om te laten zien wat hij gemaakt had. Het verschil in hechting is hierin duidelijk aanwezig. De werkstukken van activiteit 2, 3, 5 en 6 wilden alle kinderen mee naar huis nemen, maar de werkstukken van activiteit 4 mochten van de kinderen worden weggegooid.

4.2.1.2.4 Succeservaring

In het onderzoek zijn twee soorten succeservaringen naar voren gekomen. Ten eerste de succeservaring die ontstaat vanuit het hanteren van een uitdagende, complexe activiteit. Die wordt in deze paragraaf besproken. Ten tweede de succeservaring vanuit plezierbeleving (Schweizer, 2014), die in de volgende paragraaf, 'verrassingseffect', besproken wordt.

De stemming van de kinderen wordt mede beïnvloed door een laag zelfbeeld en daarmee ook hoe zij binnen een sociale omgeving naar zichzelf en de ander kijken (Wijsman, 2013).

Succeservaringen zijn belangrijk voor kinderen met autisme zodat zij meer zelfvertrouwen ontwikkelen. Activiteit 3 was voor de kinderen een uitdagende, complexe activiteit, omdat zij nog nooit met speksteen en vijlen gewerkt hadden. Zij hadden moeite met het vasthouden van de vijl en met hoe ze deze effectief konden gebruiken. Door dit te oefenen, kregen de kinderen de techniek onder de knie. Het was zichtbaar dat zij tevreden waren met hun werkstuk: zij wilden dit aan de groepsgenoot en aan de begeleider en de observator laten zien. Dit toont dat zij gehecht waren met het werkstuk, waardoor de activiteit egoversterkend werkte voor de kinderen.

4.2.1.3 Verrassingseffect

De literatuur omschrijft dat kinderen met autisme het beste op alles kunnen worden voorbereid. Zo zou het bijvoorbeeld aan te raden zijn om van tevoren aan te geven dat ze iemand nieuw gaan leren kennen (Rigter, 2013). De resultaten lieten daarentegen zien dat als de kinderen niet wisten wat ze gingen maken, ze juist nieuwsgierig waren naar de opdracht. Ze maakten contact met de groepsgenoot door samen te overleggen wat de opdracht zou kunnen zijn. Daarnaast had activiteit 4 een verrassingseffect, waardoor het eindproduct ook een verrassing was. De kinderen reageerden hier heel goed op, ze waren positief verrast, ze riepen ‘wow’ bij hun eigen resultaten en bij die van de ander. Het verrassingseffect riep plezierbeleving en daardoor een succeservaring op bij de kinderen. Zoals in de vorige paragraaf besproken, zijn succeservaringen voor kinderen met autisme zeer belangrijk. Schweizer (2014) stelt dat een succeservaring voornamelijk is gericht op plezierbeleving. Ondanks dat de activiteit voor de kinderen onbekend was, was voor hen wel vooraf bekend dat ze creatieve therapie zouden hebben. Bij creatieve therapie kregen ze de opdracht nooit van tevoren te horen, kwamen ze er pas achter tijdens de les zelf en was de opbouw van iedere activiteit hetzelfde. Daarnaast lagen bij activiteit 4 de werkstukken van voorgaande kinderen nog te drogen en zagen de kinderen al het resultaat van de opdracht. Dit heeft ze enerzijds visueel geprikkeld; ze werden er namelijk enthousiast en nieuwsgierig van. Anderzijds gaf dit ook een beeld bij wat ze gingen maken. Mogelijk boden al deze voorspelbaarheden de kinderen ook genoeg structuur om de situatie hanteerbaar te maken (Rigter, 2013).

Door de onbekendheid van het materiaal vroegen de kinderen gedurende het onderzoek steeds vaker aan de ander hoe deze iets gedaan had. Het andere kind legde dit dan uit en hierdoor ontstond een gesprek tussen de twee kinderen. Het ene kind vroeg of hij het goed deed en het andere kind legde hem uit hoe hij het beter kon doen. Om dit gesprek te voeren zijn er verschillende sociale vaardigheden nodig vanuit de kinderen, zoals luisteren, vragen stellen en feedback geven en ontvangen. Dit is opvallend, omdat kinderen met autisme juist moeilijkheden hebben met sociale communicatie en sociale interactie in verschillende situaties (American Psychiatric Association, 2014).

Goed luisteren houdt in dat je jezelf richt naar diegene die jou iets wil vertellen, waardoor die persoon gestimuleerd wordt en de gelegenheid krijgt om dat te doen. Als er goed geluisterd wordt, geeft dit de verteller de rust, ruimte en stimulans om dit te doen (Van Meer et al., 2001). Bij goed luisteren vindt er een wisselwerking plaats; er ontstaat een sfeer van vertrouwen waarin ook de kinderen hun verhaal kwijt kunnen en willen. Dit kwam ook uit het onderzoek naar voren. De kinderen deelden namelijk steeds vaker ervaringen met elkaar en

hielpen elkaar als ze het moeilijk hadden. In activiteit 6 bijvoorbeeld wilde een kind zijn groepsgeenoot graag helpen met zijn werkstuk. Het kind vroeg dit aan zijn groepsgeenoot en dit was goed, als het kind wel dezelfde plaktechniek gebruikte als hij. Hij puzzelde namelijk in zijn collage, waardoor er nauwelijks nog wit te zien was. Het andere kind vond dit goed en ging aan de slag. De groepsgeenoot keek mee bij het kind en gaf aan wat hij beter kon doen. Het kind paste zijn gedrag aan en ging verder. Van Meer et al. (2001) benoemt verschillende aspecten van goed luistergedrag. Een aantal van deze aspecten waren terug te zien bij de kinderen. De kinderen maakten oogcontact als zij in gesprek waren. Ze namen een geïnteresseerde luisterhouding aan door rechtop te zitten of te staan in de richting van het andere kind. Als bijvoorbeeld technieken onduidelijk waren, vroegen zij aan hun groepsgeenoot om herhaling, extra uitleg of om een voorbeeld. Eigen emoties vonden de kinderen lastig om onder controle te houden, doordat vragen ook voortkwamen uit onbegrip van de emoties of beweegredenen van de ander zoals ‘waarom maak je dat krijtje nu kapot?’. Als de vragen vanuit interesse kwamen, zoals ‘hoe heb je dit gedaan?’, leken deze vragen rustig en gecontroleerd. In deze voorbeelden was beeldende therapie een middel om via communicatie tot sociale interactie te komen.

Ook het stellen van vragen is een sociale vaardigheid waar de kinderen gedurende het onderzoek steeds vaker gebruik van maakten. Van Meer et al. (2001) geeft aan dat wanneer je vragen stelt, je richting geeft aan een gesprek doordat je zelf een onderwerp aankaart of extra diepgang wenst. Bij activiteit 2 en voornamelijk activiteit 3 gingen de kinderen gerichter vragen stellen over het materiaal en de gereedschappen. Van Meer et al. (2001) omschrijft het stellen van zulke specifieke vragen als het achterhalen van feiten. Bovendien gebruikten de kinderen verschillende soorten vragen gedurende het onderzoek. Ze peilden ideeën, meningen en/of gevoelens bij de ander. Bij activiteit 4 lagen voor veel kinderen de werkstukken van de anderen al als voorbeeld op tafel. Hierdoor gingen de kinderen bij elkaar en de begeleidend onderzoeker navragen wat het was en hoe ze dachten dat dit gemaakt werd. Ook beleefdheidsuitingen zoals van Meer et al. (2001) het omschrijft komen naar voren in het onderzoek: complimenten over de werkstukken komen vooral bij de laatste vier activiteiten naar voren. De interesse in de groepsgeenoot werd hierbij steeds groter. De mate van het stellen van vragen aan elkaar leek te stijgen naarmate het onderzoek vorderde.

Bij de laatste twee activiteiten kwam naar voren dat de kinderen feedback aan elkaar gaven. Feedback is een ander woord voor terugkoppeling (Van Meer et al., 2001) door mede te delen hoe je iemand zijn gedrag vindt (Van Meer et al., 2001). De kinderen gaven hierin vooral feedback over het ‘negatief’ gedrag van de ander, in de hoop dat het door hen niet gewenste

gedrag zou worden gecorrigeerd. Bij activiteit 5 kregen beide kinderen één taak, de een mocht het plakband afknippen en de ander mocht plakken. Doordat het kind met het plakband dit haastig gedaan had, was het andere kind niet blij met het resultaat. Dit heeft hij toen ook aangegeven. Het kind had een rustige houding en kon aanwijzen wat hem niet beviel. Dit zijn enkele regels voor het geven van feedback (Van Meer et al., 2001). De begeleidende therapeut heeft als volgt de plakband los gemaakt en opnieuw geplakt. Het andere kind zag eerst niet het probleem. Door hier de tijd voor te nemen en de rust te bewaren, is het andere kind in staat gekomen wat er niet goed gelukt was. De effectiviteit van feedback is ook afhankelijk van in welke mate de ontvanger ervoor openstaat (Van Meer et al., 2001). In dit voorbeeld stond het kind wel open voor de feedback, maar niet om er iets mee te doen. Zoals net werd beschreven, hangt de werking van het geven van feedback ook af van het ontvangen van de feedback. Van Meer et al. (2001) heeft verschillende regels beschreven die belangrijk zijn voor het ontvangen van feedback. Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat de kinderen hier moeite mee lijken te hebben, zij zagen feedback als een aanval; hun reactie was terugvechten of zichzelf verdedigen met woorden. Hun lichamelijke houding veranderde doordat ze zich groter maakten. Ze keken niet naar hun eigen handelen, maar naar dat van de ander: ‘ja maar de ander deed dit ook’, of zochten excuses: ‘ja maar ik heb niet veel tijd en het moet af’. De eerste regel voor het ontvangen van feedback is luisteren. Dit leek juist aan de kinderen voorbij te gaan, waardoor het lastig was om verder in te gaan op de feedback. Dit wordt normaliter gedaan door te vragen of je de ander goed begreep. Het gewezen worden op een fout stond bij de kinderen op de voorgrond en juist dit wilden ze niet.

4.2.1.3 Spanningsregulatie

In het algemeen bleek uit de resultaten dat als de kinderen lage spanning hadden, er meer ruimte was om contact te maken. Dat de structuur bij iedere activiteit hetzelfde was, zorgde ervoor dat de kinderen wisten hoe de opbouw van de activiteit eruit zou zien (Rigter, 2013). Een duidelijke stapsgewijze instructie zorgde ervoor dat de kinderen hun concentratie bij de activiteit konden houden (Scholte, Van der Ploeg, 2017).

In het beeldend werken werd zichtbaar waardoor de frustratie bij de kinderen opviel. In combinatie met het ervaringsgericht werken werd dit moment een leerervaring voor het kind. Er was geen goed of fout, maar er werd gekeken en geleerd hoe het kind in het medium dingen anders aan kon pakken (Schweizer, 2014). De spanning van het kind zakte hierdoor. Als de frustratie hoog was, kon er alleen contact worden gemaakt met de begeleider, maar als de spanning zakte kon er ook contact worden gemaakt met de groepsgenoot.

4.2.1.4 Variatie in groepssamenstelling

De resultaten hebben aangetoond dat als de activiteit in fases van samenwerken en individueel werken is verdeeld, er meer sociale interactie tussen de kinderen plaatsvindt. In het onderzoek is gevarieerd met verschillende soorten groepsopdrachten, namelijk individueel aan dezelfde activiteit werken, voor elkaar of aangevuld door de anderen, en in een tweetal een werkstuk maken (Budde, 1989). Individueel aan dezelfde activiteit werken is volgens Budde (1989) geschikt voor participanten die voor hun eigen problematiek veel aandacht nodig hebben. Het individueel werken draagt bij aan de egooversterking. Zoals bij de subparagraaf ‘succeservaring’ is omschreven, draagt egooversterking bij aan het zelfvertrouwen van kinderen met autisme. De stemming van kinderen wordt mede beïnvloed door zelfvertrouwen en daarmee ook door hoe zij binnen een sociale omgeving naar zichzelf en de ander kijken (Wijsman, 2013). Kinderen met autisme hebben vaak een laag zelfbeeld; dit heeft dan een negatieve invloed op hun sociale gedrag. Individueel werken met de kinderen is een goede manier om het zelfvertrouwen van de kinderen te versterken.

Daarnaast zijn individuele opdrachten geschikt voor deelnemers die het lastig vinden om hun emoties te controleren. Kinderen met autisme vinden het lastig om hun eigen emoties, drijfveren, etc. te begrijpen en te verwoorden (De Bruin, 2004), wat het lastig maakt om deze te beheersen. De resultaten vanuit het onderzoek zijn in lijn met de literatuur. De kinderen krijgen namelijk in de klas veel individuele aandacht en ook tijdens de activiteiten vroegen de kinderen veel individuele aandacht van de begeleider. Bij activiteit 3 was zichtbaar dat de egooversterking toenam; ze waren steeds trotser op hun werkstuk en deelden dit met de andere aanwezigen. Dit komt mogelijk doordat ze op zichzelf en het werkstuk waren gefocust en niet op de ander. Hierdoor leken de werkstukken niet op elkaar en had ieder een uniek eindproduct. Daarnaast werd een andere kant van het individueel werken merkbaar, namelijk dat de deelnemers bij elkaar zagen hoe ze het werkstuk uitwerkten, waardoor gemeenschappelijke tot individuele processen zichtbaar waren. Dit zorgde ervoor dat de kinderen in contact traden met elkaar.

Budde (1989) hanteert activiteiten die voor elkaar of aanvullend aan elkaar zijn bij deelnemers die op elkaar kunnen reageren en elkaar kunnen onderscheiden en accepteren. Dat anderen zich kunnen mengen in hun werkstuk moeten de deelnemers kunnen accepteren. Bij activiteit 1 was zichtbaar dat de kinderen moeilijkheden hadden met het inlevingsvermogen in een ander. Zij konden zich niet voorstellen dat een ander niet dezelfde mening had over hetzelfde voorwerp. Activiteit 5 liet zien dat de kinderen het accepteerden dat een ander meewerkte aan hun werkstuk. Bij het overtrekken hielden zij rekening met de ander, door niet

op de kleren te tekenen en ook niet te dichtbij te komen. Hierdoor lijkt het erop dat de kinderen het moeilijk vinden om zich te verplaatsen in de ander, maar dat als de focus ligt op samenwerken en rekening houden met de ander, zijn ze juist extra voorzichtig. In activiteit 5 werd dit zichtbaar doordat de kinderen veel afstand van het lichaam van de ander hielden, terwijl de kinderen het bij andere activiteiten nooit een probleem vonden om dicht bij elkaar te staan; de plek om de materialen te poetsen was krap voor twee kinderen, maar meestal stonden ze dichtbij en naast elkaar de spullen schoon te maken. Bij activiteit 5 lag tijdens het begin van de activiteit de focus op dicht bij elkaar komen. De spanning liep zichtbaar op, zoals ook in de resultaten beschreven. Praten over de spanning leek de kinderen te helpen, waardoor ze hun eigen gedrag afstemden op de ander door te overleggen en/of vragen te stellen. Toch bleef de spanning zichtbaar doordat ze korte tijd dicht bij elkaar kwamen en daarna weer afstand van elkaar namen, dit was zichtbaar doordat bijvoorbeeld rokken tekenden in plaats van benen. De kinderen lachten er samen om, waardoor het samenwerken een soort spelelement kreeg. Een ander kind tekende bijvoorbeeld de krullen na van zijn groepsgenoot, en hebben er naderhand om gelachen.

De laatste toegepaste vorm van samenwerken van Budde (1989) is in een tweetal een werkstuk maken. De sessies waaraan één leerling samen met de begeleidend onderzoeker deelnam, zijn hier een voorbeeld van. Budde (1989) omschrijft dat deelnemers voor dit soort samenwerkingen open moeten staan voor wederzijdse beïnvloeding. De kinderen die aan deze activiteit deelnamen leken juist gemotiveerd te zijn door samen aan het werkstuk te werken. Ze zeiden bijvoorbeeld dat het sneller af kwam, of ze vroegen aan de begeleidend onderzoeker of deze er nog iets bij wilde tekenen wat zij, naar hun mening, zelf niet goed konden. Het non-verbale gedrag van de kinderen werd op de groepsgenoot of begeleider afgestemd. Zo werd het tempo van het vijlen steeds meer synchroon. In de verbale communicatie namen de kinderen wel de leiding gedurende het proces en zij maakten ook afspraken, zoals ‘alles moet rood’, of zij plakten alleen de handpalmen met de collagetechniek omdat de vingers hun niet aanspraken. Als deze afspraken gevolgd werden door de begeleidend onderzoeker, werkten ze rustig in het tweetal aan het werkstuk. Gedurende het werken ontstonden er gesprekken, bijvoorbeeld over hoe het verliep in de klas.

Juist de afwisseling tussen de bovengenoemde vormen van groepswerken lijkt het sociale gedrag bij de kinderen met autisme te stimuleren. Hierbij is het van belang dat spanningen resulterende uit directe samenwerking niet te veel oplopen en dat de afwisseling tijdig wordt ingezet. Zoals bij activiteit 5 zichtbaar werd, leek de spanning ook weer te zakken zodra de kinderen individueel aan de slag gingen. Toch bleef dan ook de interesse in elkaar bestaan en

zochten ze op hun eigen tempo contact met elkaar. In aanvulling daarop omschrijft Schweizer (2014) dat door naar het werk van een ander te kijken het samenwerken wordt gestimuleerd en het kind rekening leert te houden met de ander.

4.2.2 Kritische reflectie

Het verrichtte onderzoek is kritisch bekeken door de onderzoeker. In deze paragraaf wordt ingegaan op tekortkomingen en sterkten van het onderzoek die naar voren zijn gekomen tijdens de kritische reflectie. Deze zijn gekoppeld aan de vraagstelling van het onderzoek en dragen bij aan het eigen vaktherapeutisch handelen en de praktijk.

4.2.2.1 Zwaktes van het onderzoek

4.2.2.1.1 Te weinig aandacht voor de rol van observator

In de oriëntatiefase is de keuze gemaakt om de rollen van de onderzoekers te verdelen in een observator en een begeleider. Bij de keuze welke onderzoeker welke rol aan zou nemen lag de focus op de begeleidende rol en welke onderzoeker hier het meest geschikt voor was. Er is niet gekeken welke onderzoeker het meest geschikt zou zijn voor de observatorrol. Gedurende het onderzoek kwam naar voren dat het voor de observator lastig was om alles te observeren, waardoor de data minder specifiek en compleet zijn dan gewenst. Betere data zouden geleid hebben tot beter te karakteriseren resultaten, en deze vormen immers een belangrijk element van het onderzoek. Door het filmen van de sessies of het maken van duidelijke afspraken over het bijwonen van de activiteiten door de docenten zou dit probleem beter ondervangen zijn.

4.2.2.1.2 Afwezigheid van de docenten

Voorafgaande aan de ontwikkelfase is met de docenten afgesproken dat zij zouden proberen om bij de activiteiten aanwezig te zijn. Zij zouden dan het observatieformulier invullen en mee reflecteren over de activiteit, de therapeutische houding en het effect hiervan. Doordat dit roosterteknisch niet haalbaar was, hebben de docenten niet mee kunnen observeren tijdens de activiteiten. Daardoor missen er observaties, input vanuit de docenten en reflectiemogelijkheden. Door de afwezigheid van de docenten bij de activiteiten wordt de kwaliteit van het onderzoek minder gewaarborgd (Hoofdstuk 2.8). Michelbrink (2007) omschrijft dat reflectie waardevol is als anderen meedenken. In dit onderzoek missen reflecties vanuit andere perspectieven. Ook in de kritische reflectie op de resultaten missen verschillende perspectieven, waardoor de kans is ontstaan dat aannames zijn doorgesijpeld. Om dit toch zo veel mogelijk uit te sluiten, zijn telkens aan het einde van de dag de eerste

bevindingen met de docenten besproken. Hierop hebben de docenten dan hun feedback gegeven, waardoor deze input van hun kant toch is meegenomen in het onderzoek.

4.2.2.1.3 Alternatief lokaal bij de laatste activiteit

Activiteit 6 is gegeven in een alternatief lokaal, omdat het oorspronkelijke lokaal werd leeggeruimd en ingericht voor andere doeleinden. Hierdoor heeft de laatste activiteit plaatsgevonden in de serre van de school. Toen er naar de serre toe werd gelopen merkten alle kinderen op dat we een andere kant uit gingen en de kinderen gaven de opmerking dat ze niet in de serre wilden werken. Na te horen waarom er in de serre werd gewerkt gaven de meeste kinderen het wel een kans. De activiteit vond plaats op een warme dag; de zon scheen direct op de serre, waardoor de kinderen last hadden van de zon. Doordat het in de serre warmer was dan in de rest van de school leken de kinderen overprikkeld te raken. Ze vonden het moeilijk om de focus op het beeldend werken te houden. Door overprikkeling kan het kind gestrest worden en het denken blokkeren, waaronder het focussen (De Leeuw, 2017). De kinderen hadden het gedurende de activiteit vooral over de zon die in hun ogen scheen en de hitte die ze ervoeren en gingen liever terug naar de klas. Dit heeft ervoor gezorgd dat de keuze is gemaakt om weer op zoek te gaan naar een alternatief lokaal. Het nieuwe lokaal was een onbekend lokaal voor de kinderen, waar ze weinig werkruimte hadden. Wel hadden ze hier geen last meer van de zon. De invloed die deze veranderingen hadden, wordt bevestigd door Baron-Cohen (2009a). Hij omschrijft dat kinderen met autisme moeite hebben met het omgaan met verandering. Om die reden was er overprikkeling bij de kinderen te zien, waardoor de aandacht niet meer bij de activiteit lag maar bij de nieuwe omgeving.

4.2.2.1.4 Nieuwe literatuur toegepast bij de discussie

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag en om de resultaten te kunnen koppelen aan literatuur, is er na de probleemstelling nieuwe literatuur geraadpleegd. Voor het verzamelen en lezen van nieuwe literatuur zou meer tijd wenselijk zijn geweest, omdat de reeds geraadpleegde literatuur onvoldoende toereikend was om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. Hiervoor is tijdens de ontwikkelfase en de evaluatiefase gebruik gemaakt van nieuwe onderzoeksliteratuur zodat nieuwe opvallendheden vanuit de resultaten aan literatuur kunnen worden gekoppeld of deze kritisch bekijken.

4.2.2.2 Sterkten van het onderzoek

4.2.2.2.1 Duo scriptie

Uit de kritische reflectie is naar voren gekomen dat de samenwerking tussen de onderzoekers een van de sterktes is van dit onderzoek. Beide onderzoekers hadden soms een andere kijk op zaken, waardoor zij samen konden reflecteren en sparren over deze verschillen. Overeenkomsten die de onderzoekers hadden, zoals het perfectionistisch werken, zijn door te werken in een duo versterkt.

Daarnaast werd er kritisch naar elkaar gekeken en hebben de onderzoekers elkaar voorzien van feedback. Zij hebben bijvoorbeeld elkaars geschreven stukken gelezen en hier eventuele vragen of opmerkingen bij geformuleerd. Zo kon er weer kritisch gekeken worden naar zelf geschreven stukken en gezocht worden naar manieren om de teksten duidelijker op te stellen. Door kritisch naar elkaars handelen en schrijven te kijken, konden rollen en taken binnen het onderzoek worden verdeeld op basis van geschiktheid. Hierdoor konden de onderzoekers elkaar aanvullen en ondersteunen.

Al het bovenstaande zorgde voor meer diepgang gedurende het onderzoek. Dit uitte zich op het gebied van de activiteiten en de therapeutische houding. De duo scriptie heeft ervoor gezorgd dat de onderzoekers elkaar gedurende het volledige onderzoek konden motiveren. Doordat zij zich in de ander herkenden werden gevoelens, zoals onzekerheid, ook erkend. Het onderzoek heeft ervoor gezorgd dat de onderzoekers, op gebied van onderzoek en vriendschappelijk gebied, dichter tot elkaar zijn gekomen.

4.2.2.2.2 Focus op de begeleider

In de vorige paragraaf werd omschreven dat de rollen van de onderzoekers zijn verdeeld in een begeleidende rol en een observerende rol. Kowalski heeft de rol van begeleider gekregen, omdat zij nog geen stijl van lesgeven had bij de kinderen. Smets had deze door haar stage wel. Deze stijl van lesgeven was vooral gericht op het geven van knutsellessen in plaats van procesgericht werken, wat de keuze voor Kowalski als begeleidend onderzoeker heeft gewaarborgd. De keuze om de rollen van de onderzoekers te verdelen, zorgde ervoor dat gedurende de activiteit de focus van de kinderen op de begeleider lag. Door deze focus was voor de kinderen duidelijk bij wie zij terecht konden voor vragen. Dit was terug te zien in de activiteiten doordat als kinderen vragen hadden, ze deze aan de begeleider stelden. Alleen als de begeleider niet de mogelijkheid had om te antwoorden, vroegen de kinderen iets aan de observator. Pas bij de laatste activiteiten werd de observator ook bij de activiteiten betrokken door de kinderen; dit liet zien dat zij sociaal contact zochten met andere aanwezigen.

4.2.2.2.3 Kennismaking met de kinderen en betrokkenen

Onderzoeker Smets heeft voorafgaande aan het onderzoek tien weken stagegelopen op de St. Jan Baptist, onder andere in de klas waar het onderzoek werd uitgevoerd. Door deze stage heeft zij al kennis kunnen maken met de onderzoeksplek en de betrokkenen. Zij heeft hen op de hoogte gesteld van eventuele ontwikkelingen in het onderzoek en afspraken kunnen maken om met de betrokken actoren te overleggen.

Daarnaast heeft zij al kennis kunnen maken met de onderzoeksgroep. Eerst heeft zij meegelopen in de klas, om inzicht te krijgen in de dagindeling, de lessen en de manier van werken. Door mee te lopen met de klas heeft zij de kinderen leren kennen en een kijk gekregen op het gedrag van de kinderen en hoe zij zich tot elkaar verhouden. Hierop volgend heeft zij de knutselles gegeven aan de leerlingen. Deze lessen verliepen individueel waardoor zij de kinderen afzonderlijk beter heeft leren kennen. Daarnaast hebben de kinderen alvast kunnen kennismaken met een andere manier van werken bij een beeldend therapeute in opleiding. De knutsellessen waren gericht op het product, maar er werd wel ingegaan op het proces, zoals later nog intensiever gedaan zou worden in het onderzoek.

Vanaf het moment dat onderzoeker Kowalski naar de onderzoeksplek kwam, hebben de kinderen alleen haar nog moeten leren kennen, wat gunstig voor de snelheid waarmee het onderzoek opgestart kon worden gezien kinderen met autisme moeite hebben met verandering (Rigter, 2013). Wel heeft onderzoeker Smets een andere rol moeten aannemen, namelijk als observator voor langere duur. Doordat de kinderen al aan haar gewend waren, gaven ze aan deze rolwisseling geen aandacht aan. Beide onderzoekers werden door de kinderen betrokken bij de klas, door te vragen of ze mee wilden helpen puzzelen of een spelletje wilden spelen. Het leek erop dat de kinderen op hun gemak waren om dit te vragen en verder op hun gemak raakten als de onderzoekers hierop in gingen en mee deden.

4.2.2.2.4 Procesgericht werken

Tijdens de oriëntatiefase van het onderzoek is meermaals naar voren gekomen hoe groot de invloed is van het beloningssysteem van de school op de kinderen. Voorafgaand aan de ontwikkelfase is ervoor gekozen om dit systeem niet toe te passen gedurende het onderzoek. Er is gekozen voor een procesgerichte methode, zodat de nadruk niet ligt op goed of fout gedrag maar op de beleving van de kinderen. Doordat tijdens het onderzoek al vroeg zichtbaar werd dat deze aanpak bevorderend is voor het sociale contact tussen de kinderen, zijn de activiteiten hier ook verder op toegespitst. Ook de suggesties voor activiteiten vanuit de docenten waren procesgericht van aard.

4.2.3 Terugkoppeling opdrachtgever

In deze paragraaf wordt de terugkoppeling van de onderzoeksresultaten met de opdrachtgever en de onderzoeksplek beschreven en toegelicht.

Op dinsdag 21 mei heeft de terugkoppeling van de onderzoeksresultaten met de VAZOM en de St. Jan Baptist plaatsgevonden. Deze zou eerst plaatsvinden op dinsdag 14 mei, maar wegens privéomstandigheden is dit niet doorgegaan en is het een week verschoven. Daardoor heeft de opdrachtgever, Natalie Savelsbergh, niet deel kunnen nemen aan de terugkoppeling. Ria Munsters van de VAZOM heeft wel kunnen deelnemen en de presentatie achteraf met Natalie besproken.

De terugkoppeling heeft plaatsgevonden via een presentatie. Vanuit verschillende kanten van de school is interesse in het onderzoek ontstaan. Door gebruik te maken van een presentatie hebben wij een grote groep mensen kunnen bereiken op de St. Jan Baptist en VAZOM. Naar de presentatie zijn tien tot vijftien personen aanwezig, waaronder docenten, onderwijsassistenten, een psychologe, een logopediste en de adjunct-directeur. Veel van de geïnteresseerden die kwamen kijken waren op de hoogte van het bestaan van ons onderzoek, maar waren niet inhoudelijk betrokken, waardoor er onduidelijk was waaraan de onderzoekers precies werkten. Middels de presentatie hebben de onderzoekers inzicht gegeven in de periode die zij stage hebben gelopen op de onderzoeksplek. De verschillende onderzoeksfases zijn besproken: de oriëntatiefase, waarin de onderzoekers geobserveerd hebben in de klas; de diagnostische fase, de schema's die zijn ontwikkeld voor het onderzoek; de ontwikkelfase, waarin de activiteiten zijn uitgelegd en toegelicht en tot slot werd het verbeterplan besproken, dat is voortgekomen uit de resultaten. Gedurende de presentatie werd er door de deelnemers geknikt als zij zich herkenden in hetgeen er verteld werd. Bij de resultaten werd dit extra duidelijk doordat de deelnemers aangaven het gedrag van de deelnemende leerlingen te herkennen vanuit hun eigen ervaringen. Door docent Luc Steinschuld en onderwijs assistente Femmy Heuts werden ook de resultaten van de onderzoekers bevestigd. Bijvoorbeeld dat de kinderen aan het eind van activiteit 3 trots op hun voelsteen waren en hun gedrag rustig was. Toen ze terug in de klas waren, was het rustige gedrag nog steeds zichtbaar en wilden zij laten zien en vertellen wat zij bij de creatieve therapie gedaan hadden. Aan het einde van de presentatie was er ruimte voor vragen, feedback en opmerkingen.

Vanuit de aanwezigen zijn verschillende vragen naar voren gekomen zoals 'Hebben jullie nu echt antwoord gekregen op jullie onderzoeksvraag?'. Deze vraag liet mij persoonlijk weer

even nadenken: ‘Wat was onze onderzoeksvraag en zou ik deze nu kunnen beantwoorden?’ Doordat wij een verbeterplan hebben opgesteld, hebben wij adviezen voor de praktijk en eventuele leerlijn om mee aan de slag te gaan. Dit beantwoorde ook een andere vraag: ‘Komt er nog een vervolgonderzoek?’ Een vervolgonderzoek zou namelijk op basis van onze adviezen verder op zoek kunnen gaan, naar een verder antwoord op de onderzoeksvraag. Daarnaast was er de vraag ‘Wat nemen jullie mee vanuit dit onderzoek?’, waar verder antwoord op wordt gegeven in paragraaf 4.2.5, waarin het eigen vaktherapeutisch handelen wordt besproken. Deze vragen hebben ervoor gezorgd dat er nog eens kritisch werd gekeken en gereflecteerd over het onderzoek en de resultaten die hieruit voort zijn gekomen.

Er zijn niet alleen vragen van de aanwezigen zijn naar voren gekomen, maar ook opmerkingen. De opmerkingen die de aanwezigen deelden waren allen positief. Sommigen waren alleen op de hoogte van onze aanwezigheid en waren blij verrast dat er zulke mooie processen gaande waren. Anderen vonden het zeer leuk en inspirerend doordat ze de werkstukken van de kinderen langs zagen komen, of de onderzoekers met de benodigde materialen onderweg zagen. Bovendien zagen ze ook het enthousiasme van de kinderen, wat hun nieuwsgierig maakte naar het onderzoek en de presentatie.

Tevens was de presentatie het laatste contactmoment op de St. Jan Baptist, waarna er afscheid werd genomen van de kinderen, collega’s en de directbetrokkenen. Zij benadrukten hun dankbaarheid voor onze inzet en de interessante resultaten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen. Als aandachtspunt voor deze discussie heb ik de kritische kijk van de aanwezigen meegenomen, door nog eens terug te kijken naar voorafgestelde vragen en doelen.

4.2.4 Conclusies & aanbevelingen

Door de interpretaties van de resultaten en de terugkoppelingspresentatie zijn er verschillende aanbevelingen ontstaan en conclusies geformuleerd voor de opdrachtgever, praktijk, beroepsontwikkeling en voor vervolgonderzoek. Daarnaast is er geformuleerd of en hoe de vraagstelling van dit onderzoek beantwoord is en de doelstellingen van het onderzoek behaald zijn.

4.2.4.1 Aanbevelingen voor de opdrachtgever

De onderzoeksvraag voor dit onderzoek is ontstaan vanuit VAZOM, maar door de samenwerking met SO/ SVO St. Jan Baptist heeft het onderzoek hier plaatsgevonden.

Deze samenwerking heeft ervoor gezorgd dat de onderzoekers de keuze hadden in welke klas zij het onderzoek wilden uitvoeren. De klassen van de St. Jan Baptist zijn samengesteld aan de hand van de diagnose en/of het ontwikkelingsniveau van de kinderen en door één klas te kiezen kon het onderzoek worden uitgevoerd binnen een gekaderde doelgroep. Deze samenwerking is daarom zeer waardevol geweest voor het onderzoek.

Vanuit mij als onderzoeker en ook vanuit deelnemers aan de terugkoppelingspresentatie is de vraag naar voren gekomen in hoeverre wij als onderzoekers en straks als afgestudeerde therapeuten de leerlijn kunsteducatie kunnen vormgeven of hoe toekomstige onderzoekers dichterbij deze leerlijn kunnen komen. Dit onderzoek heeft zich gericht op het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek. De resultaten die hieruit zijn voortgekomen zouden in een vervolgonderzoek (paragraaf 4.2.4.3) verder kunnen worden onderzocht en toegepast. Maar het lijkt mij vooral interessant om dit verder vorm te geven tot een daadwerkelijke leerlijn. Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de therapeutische houding van de begeleidend onderzoeker goed aansloot bij de kinderen. De therapeutische houding en procesgerichte aanpak zorgen ervoor dat er in het ‘hier en nu’ kan worden ingegaan op de hulpvraag van het kind. De insteek vanuit de beeldende therapie is hierdoor anders dan bij de knutsellessen, waardoor het effect bij de kinderen ook anders is. Een vaktherapeut op school zou hier op kunnen inspelen en procesgericht met de kinderen aan de slag kunnen gaan. Door de (ervarings)verschillen tussen beeldend therapeut en leerkracht is het lastig voor een beeldend therapeut om een leerlijn op te stellen. Een samenwerking tussen deze disciplines lijkt mij interessant. Zo kunnen krachten worden gebundeld en wordt er vanuit de leerkracht meer inzicht geboden in de praktijk van het opstellen van een leerlijn.

4.2.4.2 Aanbevelingen voor de praktijk en de beroepsontwikkeling

4.2.4.2.1 Praktijk

Omdat het onderzoek is uitgevoerd op de St. Jan Baptist zijn de aanbevelingen voor de praktijk hierop toegespitst. Uit de resultaten zijn verschillende punten naar voren gekomen die het sociale gedrag van kinderen met autisme en een gedragsproblematiek kunnen stimuleren. Hier zullen de punten benoemd worden die naar mijn mening te integreren zijn in het huidige schoolsysteem.

Er zijn verschillende manieren om een activiteit op te bouwen. Uit de resultaten is gebleken dat als er gedurende de activiteit afwisseling is tussen samenwerken en individueel werken, het sociale gedrag bij de kinderen gestimuleerd wordt. Door bijvoorbeeld samen te starten aan een werkstuk en dit individueel verder uit te werken, blijven de kinderen geïnteresseerd in de ander en in diens werkstuk. Deze afwisseling kan ook meerdere keren gebeuren zoals in het onderzoek bij activiteit 1 is gebeurd.

Het langer doorwerken aan een product zorgt ervoor dat het kind nieuwsgierig wordt naar het werkstuk van de ander. Kinderen vragen zich gedurende een langer werkproces af waar de ander mee bezig is en hoe dit lukt. De werkstukken waar de kinderen meerdere sessies aan gewerkt hebben wilden alle kinderen mee naar huis nemen, in tegenstelling tot de werkstukken waar de kinderen maar één keer aan gewerkt hebben, zoals bij activiteit 4. Het doorwerken aan een werkstuk lijkt voor hechting met het werkstuk te zorgen.

Technieken of materialen die een verrassingseffect behelzen, zorgen voor nieuwsgierigheid en sociale interactie bij de kinderen. Ze gingen hierdoor met elkaar in gesprek over de activiteit of wat de activiteit zou kunnen zijn. Als er een voorbeeld klaarlag voor de kinderen prikkelde dit hen om ernaar te gaan kijken en samen te overleggen wat het zou kunnen zijn en hoe ze dit zouden kunnen maken. Ook gingen de kinderen experimenteren met het materiaal. Als zij een nieuw effect of nieuwe handeling hadden ontdekt, lieten zij horen dat ze enthousiast waren en probeerden zo de andere aanwezigen bij hun proces te betrekken.

4.2.4.2.2 Beroepsontwikkeling

De aanbevelingen voor de beroepsontwikkeling zijn breder getrokken dan die voor de praktijk, door in te gaan op aanbevelingen voor het beroep beeldende therapie.

Om meer inzicht te krijgen in beeldende therapie en kinderen met autisme zou meer onderzoek wenselijk zijn, ook de literatuur bevestigt dit (Gilroy, 2006; Slayton, D'Archer, & Kaplan, 2010; Schweizer, 2014). Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar de werking van beeldende therapie bij kinderen met autisme, waardoor het lastig was om gerichte literatuur te vinden over het bevorderen van sociaal gedrag bij kinderen met autisme door middel van beeldende therapie. Terwijl sociaal gedrag juist belangrijk is in deze maatschappij omdat voor alles sociaal gedrag is vereist, zelfs voor ogenschijnlijkde eenvoudigen, zoals boodschappen doen.

Gedurende het onderzoek werd steeds duidelijker dat beeldende therapie op meer gebieden zou kunnen worden ingezet dan dat nu gebeurt. Op plekken zoals het speciaal onderwijs zou vaktherapie in z'n algemeen ingezet kunnen worden om aandacht te schenken aan de individuele hulpvragen van de kinderen. Ook tijdens de terugkoppelingspresentatie kwam vanuit VAZOM naar voren dat beeldende therapie zou kunnen aansluiten bij zorgwijkteams. Maar om dit te realiseren komt ook hier waarschijnlijk de wens terug voor meer onderzoek.

4.2.4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De focus van dit onderzoek lag op het sociale gedrag bij kinderen met autisme. De vraag naar dit onderzoek is ontstaan door het eerste onderzoek door Ruigt & Trienekens (2015) in samenwerking met de VAZOM en de St. Jan Baptist en het vervolgonderzoek van Jongen & Pfenning (2018). In het eerste onderzoek is er in het algemeen gekeken naar welke beeldende materialen, werkvormen en technieken zicht bieden op de mogelijkheden van kinderen met autisme. Dit onderzoek is verdeeld in drie kerngebieden: sociaal gedrag, flexibiliteit en communicatie (Baron-Cohen, 2009a). Het vervolgonderzoek van Jongen en Pfenning (2018) heeft zich toegespitst op één van deze kerngebieden, namelijk flexibiliteit. Vandaar hebben wij een tweede kerngebied onderzocht, sociaal gedrag.

Dit onderzoek heeft de nadruk gelegd op de ontwikkelfase. Gedurende de ontwikkelfase zijn er verschillende soorten activiteiten uitgevoerd met de kinderen. Uit de observaties hiervan is een verbeterplan met adviezen opgesteld. Voor vervolgonderzoek zouden wij graag zien dat dit verbeterplan verder vorm krijgt in een concreet product of een methode die kan worden getoetst op bruikbaarheid in de praktijk. Dit zou bewerkstelligd kunnen worden middels een samenwerking tussen docenten en vaktherapeuten, om krachten te bundelen. De focus van het vervolgonderzoek zou dan op de actiefase komen te liggen. Het onderzoek zou plaats kunnen vinden in dezelfde klas, om zo de werking van dit onderzoek bij deze onderzoekspopulatie te toetsen. Ook zou het onderzoek met een andere klas kunnen worden uitgevoerd, om erachter te komen of er een vertaalslag kan zijn naar een andere groep kinderen met soortgelijke kenmerken.

Voor het vervolgonderzoek zou ik aanbevelen om de positieve/accepterende houding van de begeleider mee te nemen als therapeutische techniek. Het lijkt erop dat door deze therapeutische techniek de kinderen de vrijheid hebben gevoeld om hun ervaringen met

elkaar te delen. Als deze ervaringen gedeeld worden en onderdeel worden van het gesprek, kan hierop worden ingegaan en op zoek worden gegaan naar handelingsalternatieven in het geval van ‘negatief’ gedrag. Het lijkt erop dat bij deze doelgroep de spanning hierdoor zakt en ze gemakkelijker in contact kunnen komen met zichzelf en uiteindelijk met de ander.

Als vervolgonderzoek zou er op den duur ook gekeken kunnen worden naar het derde kerngebied communicatie (Baron-Cohen, 2009a), omdat hier nog niet naar is gekeken. Bij dit kerngebied zou er een samenwerking kunnen ontstaan met de opleiding, of beroepsbeoefenaars van logopedie. Ook op de St. Jan Baptist was een logopediste aanwezig, waardoor dit vervolgonderzoek op dezelfde school zou kunnen plaatsvinden. Een logopediste helpt mensen met taal-, spraak- en communicatieproblemen. Hieronder valt ook deel de autisme spectrum problematiek. Door deze specialisatie te koppelen aan beeldende therapie kunnen wederom krachten gebundeld worden.

4.2.4.4 Antwoord op de vraagstelling

De vraagstelling van het onderzoek was als volgt: ‘Hoe kan beeldende therapie bijdragen aan het vergroten van sociaal gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis en gedragsproblematiek binnen de leerlijn kunsteducatie van de St. Jan Baptist in Kerkrade?’.

Om antwoord te geven op de vraagstelling wordt eerst gekeken of de doelstelling van het onderzoek behaald is. Deze was om zicht te krijgen op welke beeldende materialen, technieken en werkvormen het sociale gedrag van kinderen met autisme en een gedragsproblematiek kunnen stimuleren. De resultaten hiervan in combinatie met de individuele discussie vormen het verbeterplan waarin adviezen zijn opgenomen voor de praktijk. Hierin zijn verschillende therapeutische maar ook mediumgerichte interventies opgenomen die het sociale gedrag bij kinderen met autisme en een gedragsproblematiek stimuleren. Zoals ook in paragraaf 1.9 staat beschreven, wordt de oorspronkelijke vraag van de opdrachtgever om een leerlijn te ontwikkelen, met dit onderzoek niet geheel beantwoord, omdat er geen lespakket of leerlijn wordt ontwikkeld maar een verbeterplan. De opgedane en in dit verbeterplan vastgelegde kennis zou wel kunnen bijdragen, mocht er een dergelijke leerlijn worden ontwikkeld. Daarnaast is uit het onderzoek gebleken dat beeldende therapie binnen de St. Jan Baptist van meerwaarde kan zijn. Dit is voornamelijk het geval omdat voor het in de praktijk brengen van de resultaten van dit onderzoek de competenties van een beeldend therapeut nodig zijn.

4.2.5 Vertaling eigen vaktherapeutisch handelen

In deze paragraaf wordt beschreven wat mij als therapeut (onderzoeker) heeft geholpen binnen mijn vaktherapeutisch handelen. Daarnaast heb ik gekeken wat mij dit onderzoek heeft opgeleverd en wat ik mee zal nemen in mijn verdere carrière als Vaktherapeut Beeldend.

4.2.5.1 Ontwikkeling tot evidence based vaktherapeut

De afgelopen jaren hebben ik geleerd om als ‘evidence based practitioner’ en als ‘reflective practitioner’ (Smeijsters, Beurskens, Reverda, Gieten & Pénczes, 2012) evidence te verzamelen om activiteiten en behandelplannen op te zetten. Met dit onderzoek heb ik mijn onderzoeksvaardigheden verder ontwikkeld door zelf actief research evidence te creëren. Voor de start van dit schooljaar was autisme een nieuwe doelgroep voor mij en ben ik moeten starten met het zoeken naar geschikte literatuur. Hierom heb ik ook, voor de start van het onderzoek, stagegelopen bij de St. Jan Baptist. Door deze stage wist ik naar welke zaken ik gericht wilde zoeken, waardoor ik beter informatie kon vinden die gericht was op dit onderzoek. Zo heb ik een beeld gekregen van de doelgroep en de problematiek, die ik later heb kunnen inzetten bij het onderzoek.

Nu in het vierde jaar hebben wij geleerd om evidence te verkrijgen als ‘scientist practitioner’, doordat wij zelf hebben deelgenomen aan een onderzoek. Deze manier van evidence verzamelen vraagt om een andere houding en een andere manier van werken. Er wordt gevraagd om een onderzoekende in plaats van een therapeutische houding. Hierdoor heeft tijdens het onderzoek de focus meer op het observeren van de kinderen gelegen dan op het lesgeven zelf, zoals tijdens de stage. De focus lag tijdens het observeren op heel de groep, waardoor er veel tegelijkertijd gebeurde. Hiervoor was een open blik nodig, terwijl er tijdens de voorafgaande stage op één kind kon worden gefocust. Daarnaast vraagt het observeren om een objectieve houding en een gestructureerde, objectieve manier van het noteren van de observaties. Subjectief observeren zou kunnen zorgen voor interpretaties die misschien niet altijd kloppend zouden zijn. Deze houding en manier van werken heb ik tijdens het afgelopen onderzoek kunnen ontwikkelen en verbeteren.

4.2.5.2 Samenstellen van werkvormen

De werkvormen die zijn samengesteld voor het onderzoek zijn voornamelijk gericht op non-verbaal sociaal gedrag. De kinderen werden uitgedaagd in het medium en verbaal ondersteund. Hiervoor is gekozen omdat er binnen het behandelingsproces rekening moet worden gehouden met het ontwikkelingsniveau van de deelnemers (Verheij et al., 2007).

Deze manier van het medium inzetten was nieuw voor mij; tijdens mijn stage ging het om de ervaring binnen het medium die naderhand onder woorden werd gebracht. Door nu vooral te focussen op de ervaringen binnen het medium, heb ik ervaren dat het niet altijd nodig is om aan een ervaring woorden te geven. Op deze manier bleef de ervaring juist bestaan.

4.2.5.3 Focus op sociaal gedrag,

Gedurende dit onderzoek is mij opgevallen hoe normaal ik sociaal gedrag vind. Hiermee bedoel ik dat sociaal functioneren vaak automatisch en vanzelfsprekend lijkt te gaan. Binnen mijn therapeutische sessies zet ik mijn therapeutische houding bewust in. Tijdens het onderzoek lag de focus niet alleen op het sociale gedrag van de kinderen, maar ook op dat van de onderzoekers. Daardoor ben ik ook als onderzoeker bewust mijn houding gaan aanpassen. Opmerkelijk vind ik de veelheid aan factoren die van invloed zijn op sociaal gedrag. Een voorbeeld hiervan is de tafelopstelling en de plaatsing van de kinderen in de ruimte. Eerst zaten de begeleider en de observator naast elkaar, waardoor de kinderen voor hen gingen zitten. Hierdoor nam de observator deel aan het groepsverband. Door in dezelfde sessie letterlijk meer afstand te nemen van de kinderen en de begeleider, zat de observator niet meer in het directe gezichtsveld van de kinderen. Waardoor deze ook niet meer met vragen direct naar de observator kwamen. Zulke kleine aanpassingen hebben al een grote invloed op de sessie. Het methodisch beïnvloeden van factoren (werkvormen, therapeutische houding etc.) die sociaal gedrag in de hand werken, is iets wat ik nog bewuster zal meenemen in mijn handelen als Vaktherapeut Beeldend.

4.2.5.4 Collegiale samenwerking

In de samenwerking met onderzoeker Kowalski gedurende het onderzoek heb ik veel van haar geleerd. Een van haar sterktes is haar kritische reflectie. Doordat ik persoonlijk niemand teleur wil stellen, wil ik het graag goed doen voor een ander. Wij hebben samen gereflecteerd over het onderzoek en de inhoud hiervan; haar kritische blik heeft ervoor gezorgd dat ik zelf ook anders naar literatuur, onderzoeksartikelen en observaties ben gaan kijken.

Door mijn rol als observator ben ik steeds meer de nadruk gaan leggen op de observaties. Deze waren aan het begin van het onderzoek niet compleet, maar doordat Kowalski ook het observatieschema invulde, werden de observaties aangevuld. Gedurende het observeren ben ik steeds meer gaan zorgen dat mijn observaties zo compleet mogelijk werden.

Tijdens de observaties heb ik niet alleen de kinderen geobserveerd, maar ook de begeleider. Door te kijken naar haar therapeutische houding heb ik deze kunnen koppelen aan mijn eigen handelingspatronen. De positieve, open houding die zij aannam gedurende de sessies zou ik graag meenemen naar mijn eigen vaktherapeutisch handelen in de toekomst. Het effect hiervan op de kinderen en de stappen die de kinderen op basis hiervan maakten waren zeer opvallend.

Daarnaast is Kowalski niet iemand die naar de achtergrond verdwijnt en juist op de voorgrond durft te staan. Bij mij is dit wel het geval, als iemand anders op de voorgrond staat, plaats ik me eerder op de achtergrond. Het is voor mij steeds een oefenmoment om dit niet te laten gebeuren en gelijkwaardigheid na te streven. Door steeds alert hierop te zijn, plaats ik mezelf minder vaak en snel op de achtergrond dan voorheen. Een voorbeeld hiervan is het geven van de terugkoppelingspresentatie: om te voorkomen dat ik naar de achtergrond zou verdwijnen hebben we afgesproken om de dia's te verdelen. Dit had het gewenste effect. Ik ben blij dat wij deze stappen hebben kunnen zetten en heb hier op persoonlijk en professioneel vlak veel van geleerd.

Literatuurlijst

- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic criteria from DSM-5*. Washington, DC: Author.
- Baarda, D.B. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D.B. (2014). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bannink, F. (2016). *Positieve psychologie, de toepassingen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Baron-Cohen, S. (2009a). *Autisme en aspergersyndroom. De stand van zaken*. Amsterdam: Nieuwezeijds.
- Baron-Cohen, S. (2009b). Autism: The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1). 68-80. Geraadpleegd op 21 mei 2019, van <https://edsaebshostcom.zuyd.idm.oclc.org/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=55fb1a07-6a3f-4d98-80f4-628dea38aa30%40sdc-v-sessmgr02>
- Betts, T., & Neihart, M. (2010). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted child quarterly*, 32 (2), 248-253.
- Boeije, H.R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Budde, E. (1989). *Creatieve therapie in de praktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus bv.
- Cilissen- Ysermans, A. (2011). *Cliënt, therapeut, medium. Een wisselwerking* (niet gepubliceerd artikel). Heerlen: Hogeschool Zuyd.
- De Bruin, C. (2004). *Geef me de 5. Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding bij kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- De Leeuw, B. (2017). *Overprikkeling voorkomen: vaardigheden en technieken voor (jong)volwassenen met autisme (ASS) en/of ADHD*. Amsterdam Uitgeverij S.W.P.
- Egan, G. (2004). *Deskundig hulpverleners: een model, methoden en vaardigheden*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

- Elkis-Abuhoff, D. (2008). Art therapy applied to an adolescent with Asperger's syndrome. *The Arts in Psychotherapy*, 35 (4), 262-270.
- GGZ Nederland. (2012). *GZ vaktherapeut Beroepscompetentieprofiel*. Geraadpleegd op 15 oktober 2018, van <https://fvb.vaktherapie.nl/beroepscompetentieprofiel>
- Gilhuis, H., De Laat, P., & Van Hest, F. (red.). (2014). *Psychodrama in de praktijk, therapie op de vloer*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Gilroy, A. (2006). *Art therapy, research and evidence-based practice*. London: SAGE Publishing.
- Haeyen, S. (2011). *De verbindende kwaliteit van beeldende therapie: effecten van beeldende therapie in de behandeling van persoonlijkheidsstoornissen: introductie van een beeldende therapie vragenlijst*. Antwerpen: Garant-uitgevers nv.
- Hinz, L.D. (2009). *Expressive therapies continuum. A framework for using art in therapy*. New York/ London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jongen, E., & Pfenning, D. (2018). *Het prikkelt*. Zuyd Hogeschool Heerlen, Faculteit Gezondheidszorg. Heerlen.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kuiper, C., Verhoef, J., Cox, K., & De Louw, D. (2012). *Evidence-based practice voor verpleegkundigen, methodiek en toepassing*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Lezy, J. (2007). *Psychose, verschijning, beleving, structuur*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- McGarry, L. M., & Russo, F. A. (2011). Mirroring in Dance/Movement Therapy: Potential mechanisms behind empathy enhancement. *The Arts in Psychotherapy*, 38(3), 178-184. Geraadpleegd op 20 mei 2019, van <https://www-sciencedirect-com.zuyd.idm.oclc.org/science/article/pii/S0197455611000426>
- Migchelbrink, F. (2007). *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Migchelbrink, F. (2013). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij

SWP.

- Pioch, A. (2010). *Vaktherapie in een leeromgeving*. Projectverslag ontwikkel- en Onderzoekstraject vaktherapie RENN4. Groningen: RENN4.
- Prinsen, H. (2009). *Mijn kind een kanjer!: help je kind bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Reber, A.S. (2004). *Woordenboek van de psychologie: termen, theorieën en verschijnselen*. Amsterdam: Prometheus Uitgeverij B.V.
- Rigter, J. (2008). *Het palet van de psychologie: stromingen en hun toepassingen in hulpverlening en opvoeding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Rigter, J., & Van Hintum, M. (2013). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen en jeugdigen: een inleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutino.
- Rosmalen, J. v. (2007). *Het woord aan de verbeelding. Spel en kunstzinnige middelen in het sociaalagogisch werk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ruigt, A., & Trienekens, M. (2015). *De A is van Autisme de B is van Beeldend*. Zuyd Hogeschool Heerlen, Faculteit Gezondheidszorg. Heerlen.
- Safran, D.S. (2002). *Art therapy and AD/HD: diagnostic and therapeutic approaches*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Scholte, E., & Van der Ploeg, J. (2017). *Handboek sociaal-emotionele vaardigheden: basisvaardigheden van jeugdigen om gedrags- en leerproblemen te voorkomen en te verminderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schweizer, C. (2001). *In beeld: doelgroepgerichte behandelmethoden van beeldend therapeuten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Schweizer, C. (2009). *Handboek beeldende therapie: uit de verf*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Schweizer, C. (2012). *In Beeld*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Schweizer, C. (2014). Beeldende therapie voor kinderen met autismespectrumstoornis. *Wetenschappelijk tijdschrift Autisme*. Geraadpleegd op 18 maar 19, van <http://kenvak.nl/wp-content/uploads/2015/01/Schweizer-C.-Beeldende-therapie-voor-kinderen-met-autismespectrumstoornis.pdf>

- Smeijsters, H. (2008). *Handboek creatieve therapie*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Smeijsters, H., Beurskens, S., Reverda, N., Gieten, X., & Pénczes, I. (2012). Het Evidence Beest in de vaktherapie Een verheldering van de begrippen Evidence Based Practice en Practice Based Evidence. *Tijdschrift voor vaktherapie*, 8(2), 11-18.
- Spek, A. (2013). *Autismespectrumstoornissen bij volwassenen*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV.
- Van Beemen, L. (2015). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff uitgevers.
- Van Berckelaer-Onnes, I. (2012). *Autisme in school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Van Berlo, D. (2012). *Wij, de overheid*. Den Haag: Programma Ambtenaar 2.0.
- Van de Worp, M. (2012). *Handleiding Introductie DVD Vaktherapie*. Rotterdam: Erasmus MC-Sophia.
- Van Lith, T., Stallings, J.W., & Harris, C.E. (2017). Discovering good practice for art therapy with children who have Autism Spectrum Disorder: The results of a small-scale survey. *The Arts in Psychotherapy*, 54, 78-84. Geraadpleegd op 18 mei 2019, van <https://www.sciencedirectcom.zuyd.idm.oclc.org/science/article/pii/S0197455616301113>
- Van Meer, K., Van Nijenhof, J., & Bouwens, M. (2001). *Elementaire sociale vaardigheden*. Houten: uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum.
- Verheij, F., Verhulst, F.C., & Ferdinand R.F. (red.). (2007). *Kinder- en jeugdpsychiatrie: behandeling en begeleiding*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Verhulst, F.C. (2015). *Leerboek kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Verhulst, F.C. (2017). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vermeulen, P. (2001). *Over autisme & communicatie*. Antwerpen: Epo Uitgeverij.
- Wijsman, E. (2013). *Psychologie en sociologie*. Groningen: Noordhoff.
- Wood, A.M., Linley, P.A., Maltby, J., Kashdan, T.B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal

study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1). 15-19. Geraadpleegd op 20 mei 2019, van <https://www-Sciencedirect.com.zuyd.idm.oclc.org/science/article/pii/S0191886910003946?via%3Dihub>.

Bijlage 1 PICO en zoekgeschiedenis

PICO vraag: Hoe kan beeldende therapie bijdragen aan het vergroten van sociale gedrag bij kinderen met een autisme spectrum stoornis?			
Zoektermen NL	Synoniemen	Zoektermen ENG.	Synonyms
P(atients) Autisme Spektrum Stoornis	ASS, Autisme, Autismespectrumstoornis sen, kinderen, kind, Gedragsstoornis, Gedragsafwijking, Gedragsproblematiek Abnormaalgedrag, Externaliserend gedrag	Autism spectrum Disorder	Autism, Autism spectrum Disorder, Autistic disorder, Children, Child Behavioral disorder, Behavioral deviation, Behavioral problems Abnormal behavior, Externalizing behavior
I(ntervention) Beeldende therapie	Beeldende therapie, Creatieve therapie, Vaktherapie beeldend, Kunstzinnige therapie, Interventies	Art therapy	Art therapy, Art as therapy, Creative art therapy, Expressive therapy, Creative therapy, interventions

C(omparisson	-	-	-
O(utcome) Sociaalgedrag	Sociaal, sociaal gedrag, sociale vaardigheden	Social behaviour	social social behaviour social skills
Boolean Search	Databank (en)	Resultaten	
Art therapy AND autism AND children Vaktherapie AND autisme Creatieve therapie AND autisme	Science Direct	1,595.hits 2 bruikbaar 1 hit 1 bruikbaar 1 hit 1 bruikbaar	
Art therapy OR creative therapy AND autism OR autism spectrum disorders AND social behavior Beperkingen: full text toegang door experts	DiZ	544,456 hits 0 bruikbaar	

gecontroleerd van 1990-2018		
DSM, autism, children Autisme, kind	google books	American Psychiatric Association. (2014). <i>Diagnostic criteria from DSM-5</i> . Delion, P. (2007). <i>Het autistische kind, de baby en de semiotiek</i> . Antwerpen, Garant Uitgevers.
Fvb vaktherapie	google	GGZ Nederland (2012) <i>GZ vaktherapeut Beroepscompetentieprofiel</i> . Geraadpleegd op 15 oktober 2018, van <a href="https://fvb.vaktherapie.nl/beroepscompetentiepr
ofiel">https://fvb.vaktherapie.nl/beroepscompetentiepr ofiel .
Handsearch		Resultaten
Boeken in bibliotheek Zuyd Hogeschool Basis literatuur		37 exemplaren 16 bruikbaar Schweizer, C. (2001). <i>In Beeld</i> . Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. Schweizer, C. (2009). <i>Handboek Beeldende Therapie</i> . Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Smeijsters, H. (2008). <i>Handboek Creatieve Therapie</i> . Bussum: Uitgeverij Continho

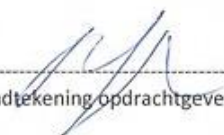
Bibliotheek catalogus Zuyd Hogeschool Heerlen	Jongen, E., & Pfennings, D. (2018) <i>Het prikkelt: Actieonderzoek naar hoe beeldende therapie kan bijdragen aan het vergoten van de flexibiliteit van kinderen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS) op de St. Jan Baptist school.</i> Ruigt, A.G.M. & Trienekens, M.L.M. (2015). <i>De A is van Autisme de B is van Beeldend: Actiegericht onderzoek naar welke materialen, technieken en werkvormen uit de beeldende therapie geschikt zijn om zicht te krijgen op de mogelijkheden van kinderen met autisme op het gebied van sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit.</i>
Actuele bronnen (TV, krant, studiedagen, eigen bestand) Rotterdam Erasmus MC-Sophia, Data vanuit stage jaar 3, officiële introductie DVD, Paula Kowalski	Van de Worp, M. (2012). <i>Handleiding Introductie DVD Vaktherapie.</i>

Bijlage 2 Akkoordformulier

Akkoordformulier afstudeer(onderzoeks)project 2018-2019 opleiding VT Zuyd

Voor + achternaam student	Paula Kowalski			
Studentnummer	Imke Smets 1559060 1412600			
Medium student	☒ beeldend	☐ dans	☐ drama	☐ muziek
onderzoekslijn ¹	☒ Kind & Jeugd ☐ GGZ ☐ Ouderen ☐ Somatiek ☐ Werkingsmechanisme van het medium ☐ Wijkgerichte zorg ☐ Technologie i.d. zorg ☐ Interdisciplinair werken ☐ Meten			
Korte beschrijving van het project (probleem, doelgroep, projectplan, doelstelling, design)	Stimuleren van sociaal gedrag, bij kinderen met autisme en gedragsproblematiek, door het opstellen van een verbeterplan			
Onderzoeksdoel	waarin adviezen staan voor de praktijk verbeterplan, tijd en eventuele leertijd			
Onderzoeksvraag	Hoe kan beeldende therapie het sociale gedrag bij kinderen met autisme en gedragsproblematiek verbeteren op de St. Jan Beekhof school te Kerkrade?			
Naam opdrachtgever of contact persoon	Rodger Plantaz & Natalie Sauerberg			
Email adres opdrachtgever of contact persoon	rodger.plantaz@maxx.nl			
Naam scriptie begeleider	Marcella Winkelmolen			

 Natalie Sauerberg

31-10-2018 
Datum + Handtekening opdrachtgever

15-11-2018 
Datum + Handtekening scriptiebegeleider

¹ vink aan binnen welke onderzoekslijn(en) je onderzoeksproject past

Bijlage 3 Stringer

Wij zullen tijdens ons onderzoek gebruik maken van de look, think, act methode van Stringer (in Migchelbrink, 2014, p.97). Deze methode lijkt lineair, maar er is continue een wederkerend geheel van activiteiten. Tijdens de drie hoofdfases van het actieonderzoek lopen de onderzoekers steeds de drie fases look, think act, als een interactieve spiraal.

Look houdt in dat er goed en scherp gekeken wordt om als volgt relevante informatie te verzamelen en een beeld te vormen van de situatie.

Tijdens think wordt er nagedacht en uitgelegd, door te exploreren en analyseren wordt gekeken wat er aan de hand is om dit als volgt te interpreteren en verklaren, hoe/ waarom zit het zo?

Als laatste wordt er gehandeld en aan de slag gegaan, act. Door samen te plannen wat er gedaan wordt kunnen deze daarna worden uitgevoerd (implementatie). Als laatste wordt het uitgevoerde geëvalueerd om te kijken hoe dit gegaan is.

Bijlage 4 Actienetwerk

Actoren	Wie	Rol
Opdrachtgever	Natalie Savelsbergh	Ze is de directrice van VAZOM (Vrije Akademie Zuid Oosterlijke Mijnstreek) in Kerkrade. Ze is de contactpersoon en opdrachtgever van ZUYD Hogeschool. Ze heeft voor ons contact gelegd met Rodger.
	Rodger Plantaz	Rodger Plantaz is ons begeleider en opdrachtgever vanuit de St. Jan Baptist. Hij helpt ons in de contactname met de nodige actoren voor ons onderzoek. Samen met hem hebben we over de mogelijkheden en onmogelijkheden van ons onderzoek nagedacht. Hij heeft ons rondgeleid, de visie en nodige informatie over de school verduidelijkt en ons aan de actoren binnen de St. Jan Baptist voorgesteld.
Initiatiefnemer	Zuyd hogeschool	Zuyd Hogeschool inventariseert onderzoeken die geschikt zijn voor de vierdejaars studenten Vaktherapie aan de ZUYD Hogeschool. Ze vermiddelen de onderzoeksvraag en contactgegevens van de onderzoeksinstelling, zoals contactpersoon Nathalie Savelsbergh.
Onderzoekers	Imke Smets & Paula Kowalski	Vierdejaars studenten van de opleiding Vaktherapie in de afstudeerrichting Beelden aan de ZUYD Hogeschool, Heerlen.
Probleemdragers	Docenten Vrije Akademie Docenten St. Jan Baptist	De docenten van de Vrije Akademie en van de St. Jan Baptistschool worden ondersteund door de onderzoekers.

	Leerlingen met ASS op St. Jan Baptist	De leerlingen zijn die personen bij wie het probleem speelden ondersteund worden door de onderzoekers en hun verbeteringsplan.
Direct betrokken	Leerlingen met ASS op St. Jan Baptist (onderzoeksklas) Docent van onderzoeksklas Luc Steinschuld, Moniek Tilman en Femmy Heuts	Dit zijn de leerlingen met die het onderzoek uit wordt gevoerd. Aan hand van hun handelingen en reacties wordt een verbeteringsplan opgesteld. De docenten van de focusgroep dragen hun kennis en ervaringen over aan de onderzoekers. In overleg met hun worden de activiteiten vormgegeven. Ze krijgen activiteiten aangereikt door de onderzoekers en voeren deze in de praktijk uit. Ze begeleiden de onderzoekers en leerlingen als deze activiteiten uitvoeren. Hierbij vindt ook een uitwisseling van observaties plaats tussen onderzoekers en docenten.
Indirect betrokkenen	Ingrid Penzes Marcella Winkelmolen 4de jaars studenten, vaktherapie beeldend Ouders van leerlingen VAZOM, Docenten	Docent vanuit de opleiding Vaktherapie, Beeldend. Ze begeleidt ons bij de probleemstelling en onderzoeksvoorstel. Haar kennis op het gebied onderzoek en beeldende vaktherapie verrijkt ons onderzoek en proces. Ze staat open voor advies tijdens ons onderzoek. Scriptiebegeleider vanuit de opleiding Vaktherapie, Beeldend. Ze ondersteunt de onderzoekers met haar kennis en expertise tijdens het onderzoek. Ze is de beoordelaar van het onderzoek. Door discussies, tips en overleg over de uitvoering van het onderzoek en vormgeving van de onderzoeksvraag De ouders worden op de hoogte gesteld van dit onderzoek en om toestemming gevraagd. Bij vragen over het onderzoek kunnen ze bij de Rodger en/of onderzoekers terecht. Contactgegevens en onderzoeks inhoud wordt aan hen aan hand van een infobrief doorgecommuniceerd.

	St. Jan Baptist & Leerlingen St. Jan Baptist Ria Munsters	De docenten en VAZOM buiten de onderzoeksklas A4 en de leerlingen buiten de focusgroep worden over ons aanwezigheid en onderzoek geïnformeerd via hun docenten. Vervanger voor Natalie Savelsbergh tijdens de overdrachtpresentatie op 21 mei 2019.
Financier	Project: Special Heroes St. Jan Baptist en & Vrije Akademie ZOM	Biedt een budget voor het vergroten van creatief aanbod binnen VAZOM en de St. Jan Baptist in Kerkrade. Bieden hun materialen voor gebruik aan.

Bijlage 5 Tijdsplanning

Kal.Wk.	Datum	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Fase
19 november t/m 10 Februari - Voorfase							
7	11-feb	11 Start OP 15	12	13	14	15	Oriëntatiefase
8	18-feb	18	19	20	21	22	Overgang Diagnostischefase
9	25-feb	25	26	27	28	1	Diagnostischefase
10	4-mrt	Carnaval-Krokus vakantie					
11	11-mrt	11	12 Gesprek met opdrachtgevers	13	14 Workshop actiegericht onderzoek	15 <u>Activiteit 1</u>	Ontwikkelfase Resultaten noteren
12	18-mrt	18	19	20 Activiteit 2 & 3 voorbereiding doorsturen aan docent (Luc)	21	22 <u>Activiteit 2</u>	
13	25-mrt	25 <u>Activiteit 3</u>	26	27	28	29	
14	1-apr	1	2	3 Activiteit 4 voorbereiding doorsturen aan docent (Luc)	4 Workshop actiegericht onderzoek	5 <u>Activiteit 4</u>	
15	8-apr	8	9	10 Activiteit 5 voorbereiding doorsturen aan docent (Luc)	11 Activiteit 6 voorbereiding doorsturen aan docent (Luc)	12 <u>Activiteit 5</u>	
16	15-apr	15 Studiedag	16	17	18	19 <u>Activiteit 6?</u>	
17	22-apr	22 Meivakantie + Paasmaandag	23	24	25	26	Resultaten terugkijken en

18	29-apr	29 Meivakantie	30	1	2	3	evalueren
19	6-mei	6 Start OP 16	7	8	9	10	Actiefase Evaluatiefase
20	13-mei	13	14 15:30 terugkoppeling opdrachtgever geschreven	15	16	17	Discussie
21	20-mei	20	21 15:30 terugkoppeling opdrachtgever geschreven	22	23	24	
22	27-mei	27	28	29	30 Hemelvaart	31 Hemelvaart vrij	
23	3-jun	3	4	5 inleveren scripties 1e kans	6	7	
24	10-jun	10 Pinkstermaandag	11	12	13	14	
25	17-jun	17	18	19 Beoordeling (1e)	20	21	
26	24-jun	24	25	26	27 Eindgesprekken	28	
27	1-jul	1	2	3	4	5	
28	8-jul	8	9	10	11 diploma-uitreiking + 2de kans scriptie	12	
29	15-jul	15	16	17	18	19	
30	22-jul	Zomervakantie					
26 augustus bekendmaking beoordeling scriptie 2e kans							
26 t/m 30 augustus presentatie 2e kans							

Bijlage 6 Informatiebrief verzorgers

Kerkrade, 18-februari 2019

Beste ouders en verzorgers,

Wij zijn Imke Smets en Paula Kowalski en vierdejaars studenten Vaktherapie Beeldend aan de Zuyd Hogeschool in Heerlen. Voor onze schoolopdracht zijn we bezig met een onderzoek gericht op kinderen met autisme en een gedragsproblematiek.

Afgelopen jaren is hier al onderzoek over gedaan vanuit andere afstudeerprojecten. Dit jaar willen we vooral proberen om de kinderen leuk met elkaar om te laten gaan in de knutselopdrachten.

Wat houdt dit onderzoek in?

Vanaf 11 maart t/m 26 april 2019 zijn we iedere donderdag en vrijdag aanwezig op school. Iedere vrijdag bieden we knutsel opdrachten aan in de groep A4. We letten vooral ook op kleine dingen zoals oogcontact, lichaamshouding en spanning. Op deze manier kunnen we ontdekken welke opdrachten het best geschikt zijn voor kinderen met autisme en een gedragsproblematiek.

Bij vragen of meer informatie over ons of ons onderzoek kunt u ons op school bereiken op donderdag en vrijdag tussen 15.15 en 15.45 uur.

Met vriendelijke groet,

Imke Smets & Paula Kowalski



Bijlage 7 Observatieschema

Activiteit:			Beoordelaar:
Leerling:			Datum:
Bron	Kerngebied sociaal gedrag	Observaties	Mediumgedrag (contact met/ via/ in het materiaal)
Deficiënties in de sociaal-emotionele wederkerigheid			
Baron-Cohen (2009a) American Psychiatric Association. (2014). Vermeulen (2013)	<u>Contactname met groepsgenoten</u> Sociale communicatie: Dialoog met elkaar? Of houdt iemand zich afzijdig/ op zichzelf gericht/ weinig belangstelling voor de ander? Reageren ze op elkaar? Kopiëren/herhalen ze gedrag?		
Baron-Cohen (2009a) American Psychiatric Association. (2014). Vermeulen (2013)	<u>Contactname met begeleiding</u> Sociale communicatie: Dialoog met elkaar? Of houdt iemand zich afzijdig/ op zichzelf gericht/ weinig belangstelling voor de ander? Reageren ze op elkaar? Kopiëren/herhalen ze gedrag?		

American Psychiatric Association. (2014).	<u>Lichamelijk contact</u> Mate van gedrag bij verschillende sociale omstandigheden Is er veel/ weinig lichamelijk contact? Wat is het doel hiervan? Is dit een reactie en waarop? Op welke manier vindt dit plaats?		
Dificiënties in het non-verbale communicatieve gedrag			
Baron-Cohen (2009a) American Psychiatric Association. (2014).	<u>Oogcontact</u> Atypisch oogcontact, zoals extreem oogcontact, staren naar de ander, maakt inbreuk op persoonlijke ruimte of nauwelijks oogcontact		
Ruigt & Trienekens (2015) American Psychiatric Association. (2014).	<u>Lichamelijk houding</u> Motorische stereotypieën zoals het fladderen met de handen of klikken met de vingers. Houterige of overdreven lichaamstaal.		

Deficiënties in het ontwikkelen, onderhouden en begrijpen van relaties			
Baron-Cohen (2009b) & Bogodashina (2008) Theory of Mind (De Bruin, 2004) Kanner (1943) American Psychiatric Association. (2014). Epp (2008) De Bruin, 2004 Rigter (2013)	<u>Empathisch vermogen:</u> Mate van verplaatsen in de ander – gedachten/gevoelens (Fantasie & spel) Kan de leerling inschatten wat de ander denkt of voelt? (Non-verbaal gedrag: Lichaamshouding, gezichtsuitdrukking van de ander)		
Schweizer (2014) Theory of Mind (De Bruin, 2004) American Psychiatric Association. (2014).	<u>Bewust van eigen gedrag en effect hiervan?</u> Zelfwaarneming – hoe uiting hiervan in contact met de ander & materiaalgebruik		

Bijlage 8 Activiteitenmodel

Activiteit nummer

Thema/titel:

Datum:

Groep/ leeftijd:

1. Deelnemers/ tijden

2. Soort mediumactiviteit:

3. Doelstelling van de activiteit

4. Beginsituatie

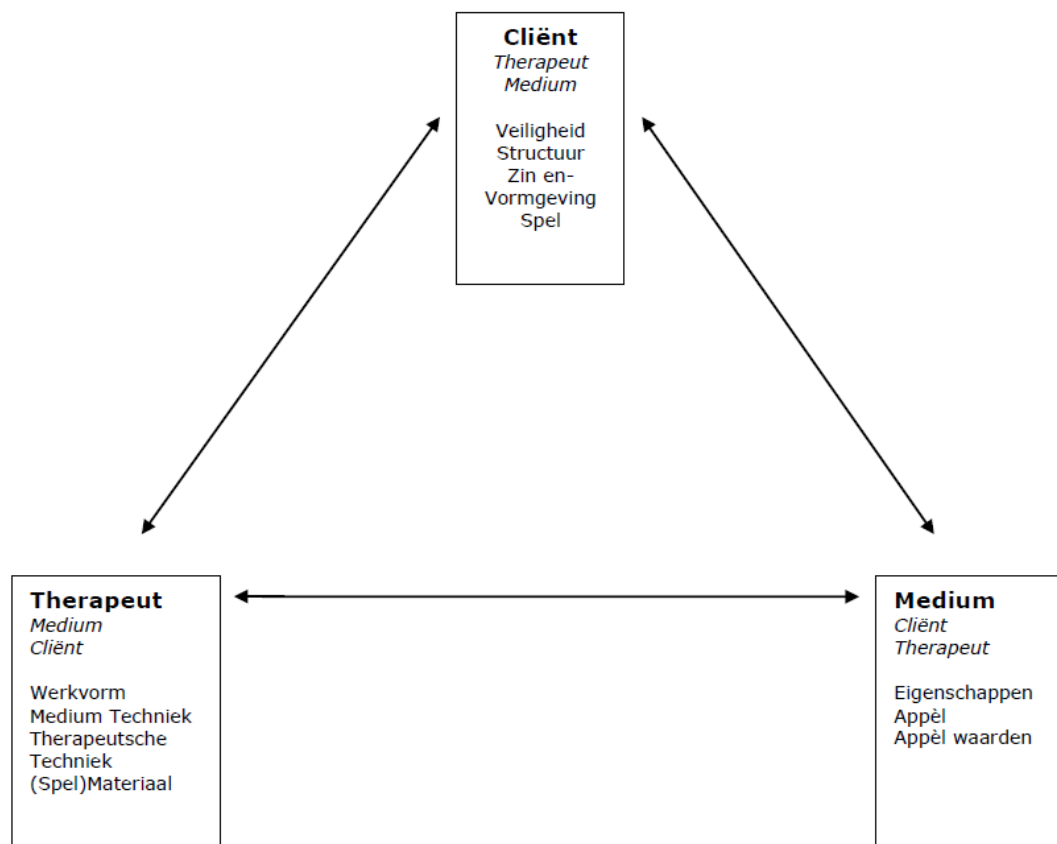
5. Benodigde materialen

6. Opzet van de werkvorm Instructies

7. Aandachtspunten bij de begeleiding van de groep

8. Evaluatie gegevens van deelnemers en observatoren

Bijlage 9 Therapeutische driehoek: cliënt, Therapeut, medium.



Figuur: driehoek 'cliënt – therapeut – medium'

Bijlage 10 Spanningsmeter

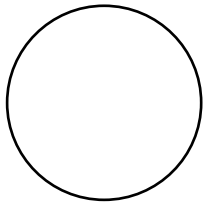
Meetinstrument deelnemers (Doelgroep)

Keuzemogelijkheden:



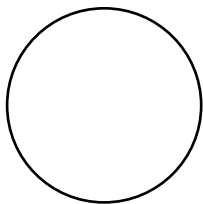
Voor de activiteit:

Hoe hoog is je spanning?



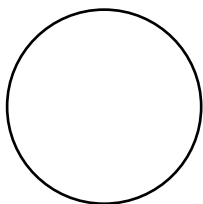
Na de activiteit:

Hoe hoog is je spanning?



Na de activiteit:

Hoe vond je het gaan?



Bijlage 11 Activiteiten

Iedere activiteit bestond uit drie fases: binnenkomen en invullen van de spanningsmeter; tijd om te werken; opruimen, afsluiting en invullen van de spanningsmeter.

Tijdens het binnenkomen hadden de kinderen de tijd om een plek uit te zoeken aan de tafel om te gaan zitten. Daarnaast werd er kort de tijd genomen om even met de kinderen in gesprek te gaan; meestal hadden de kinderen al een hoop te vertellen als ze binnenkwamen. Als de kinderen uit verteld waren werd het eerste onderdeel van de spanningsmeter ingevuld. Als deze was ingevuld werd de activiteit uitgelegd aan de kinderen en werd er aan de slag gegaan.

Ter afsluiting werd alles opgeruimd, tafels gepoetst en de activiteit nog eens kort doorgenomen met de kinderen en besproken wat ze ervan vonden. Daarna vulden de kinderen de laatste twee onderdelen van de spanningsmeter in.

Bij activiteit 1 hebben de kinderen beeldende materialen leren kennen en contact gemaakt met de diversiteit van het beeldend materiaal. De beeldende materialen zaten in een grabbelmand die dicht was. Om de beurt mochten ze één materiaal kiezen. Daar mochten ze drie minuten aan voelen, zonder iets te zeggen. Als de timer was afgelopen, mochten ze om de beurt zeggen wat hun was opgevallen. Daarna werd het materiaal naar rechts doorgegeven, werd de timer weer op drie minuten gezet en werd er weer in stilte gevoeld. Na het voelen werden de materialen met elkaar vergeleken, net zoals de verschillende meningen. Hierna mochten de kinderen het materiaal terug in de mand leggen en een nieuw materiaal uitzoeken. Weer werd er in stilte drie minuten gevoeld, maar dan met de vraag wat kan men doen met het materiaal? Na een korte brainstorm werden de mogelijkheden die de kinderen te berde brachten ook uitgetoet. Er stonden verschillende soorten materialen al klaar om te gebruiken.





Tijdens activiteit 2 werd er een voelsteen gemaakt van speksteen. De begeleiding had verschillende soorten speksteen meegenomen: verschillende groottes, kleuren, hardheid van de steen. Iedere leerling mocht alle stenen even bekijken, voelen, etc. Er werd ingegaan op de verschillen tussen de stenen. Daarna mocht ieder kind een steen uitzoeken. Bij de persoonlijke steen van het kind werd gekeken: wat spreekt juist wel of niet aan? Voelt deze lekker in de hand? Uitgaande van wat de kinderen fijn vonden voelen, werd de voelsteen vormgegeven met behulp van verschillende soorten vijlen: grove en fijne vijlen, en verschillende soorten schuurpapier: van grof naar fijn.



Bij activiteit 3 werd verder gewerkt met de voelsteen. Omdat tijdens activiteit 2 de steen al meer vorm had gekregen kon er nader worden ingegaan op hoe deze nu aanvoelde. Om de voelsteen gladder te maken werd het schuurpapier gebruikt van heel grof naar uiteindelijk onder de kraan schuren met het fijnste schuurpapier.



Activiteit 4 was een toevalstechniek en hierdoor procesgerichte activiteit. De focus lag op hoe het werkstuk werd gemaakt in plaats van op het eindresultaat. Dit voornamelijk omdat het resultaat van een toevalstechniek als verassing wordt omschreven, doordat het resultaat niet

controleerbaar is en toevallig ontstaat. De kinderen moesten eerst een groot vel papier knippen in acht kleinere stukken. Doordat het vel vooraf was gevouwen, waren de vouwlijnen ook de kniplijnen voor de kinderen. Als volgt mochten ze een bak vullen met water. Er zat een streep op de bak tot waar deze gevuld moest worden. De begeleider liet vooraf een keer zien wat ze gingen doen: je neemt een zeefje, een stukje papier en verschillende kleuren pastelkrijt; het pastelkrijt beweeg je over het zeefje boven de bak met water, zodat het krijt op het water blijft liggen; door verschillende kleuren te gebruiken kunnen deze met elkaar mengen; als je genoeg kleuren hebt, leg je het stukje papier op het water waar het krijt drijft en je duwt dit goed aan, maar het papier hoeft niet onder water gedompeld te worden; op het papier is nu de afdruk van het krijt zichtbaar; met één keer zeven kunnen verschillende afdrukken worden gemaakt. Dit proces kan meerdere keren herhaald worden.



Bij activiteit 5 legden de kinderen samen met de begeleider twee vellen papier op de grond neer; een kind kreeg de schaar, het andere kind de plakband. Samen plakten ze de twee vellen aan elkaar en kozen ze wie als eerste op het papier mocht gaan liggen. De begeleider deed kort voor hoe het andere kind met een stift het kind dat op de grond lag moest natekenen. Vervolgens waren de kinderen aan de beurt. Er moest wel opgelet worden dat er niet op de kleding werd getekend. Als dit gedaan was, werden alle rollen omgedraaid: het plakken en knippen, en het natekenen en liggen. Toen de tekeningen af waren mochten ze hun eigen figuur of dat van de ander inkleuren met verf. De kinderen moeten samen overleggen wie ze zouden gaan inkleuren.



Tijdens activiteit 6 werd er door de kinderen die activiteit 5 niet af hadden gekregen verder gegaan met activiteit 5. Alleen werd de verf vervangen door een collagetechniek. De kinderen konden kiezen tussen verschillende soorten papier. Deze werden in kleinere stukken gescheurd en hiermee werd de tekening verder ingevuld. De kinderen die activiteit 5 wel af hadden, of niet aanwezig waren tijdens activiteit 5 hebben een variant hierop gedaan. Bij activiteit 6 hebben deze kinderen, door gebruik te maken van hun eigen handen en armen en de handen en armen van de begeleiding, de eerste letter van hun naam vormgegeven en overgetrokken. Als de letter af was, werd deze net als bij de andere kinderen ingevuld met de collagetechniek.

