

## Autisme is geen belemmering voor creativiteit



Lieveheersbeestjes Ria Mul olieverf (Mul, 2008)

Lucy Reijnen van der Waerden  
Studentnummer: 2151929  
Extra toets "Betoog"  
Master SEN 2011-2012  
februari 2013, studiejaar 2

## Autisme: geen belemmering voor creativiteit

**“Autisten zijn niet creatief, puur reproduceren wat ze doen.”**

**“Ze maken wel wat, het ziet er soms ook aardig uit maar het is zo plat als een dubbeltje.”**

**“Ze kopiëren, dat is iets anders dan kunst maken.”**

**“Als ze al iets kunnen verzinnen is het zo stereotiep als wat.”**

**“Je moet ze er ook niet mee lastig vallen, duidelijkheid en structuur: geen andere flauwekul.”**

**Zomaar wat opmerkingen die ik heb opgetekend naar aanleiding van een discussie op school over autisme en creativiteit. Ik schrok hiervan. Toen ik voorzichtig een collega het succes tijdens de schoolmusical van een van onze ASS leerlingen in herinnering bracht werd dat weggewuifd: “Dat is geen talent of kunst dat is gewoon zijn Asperger.”**

Ik ben docent drama op een VBMO G/T school. Hier wordt drama gegeven als middel om doelen te bereiken die op het gebied van sociale vaardigheid en persoonlijkheidsvorming liggen. Onze school heeft een hoge prioriteit voor zorg en begeleiding waardoor in de leerlingenpopulatie een flink aantal leerlingen met Special Needs zitten. In elke klas zit wel een leerling met ASS (Autisme Spectrum Stoornis).

Er zijn veel aspecten die me opvallen aan deze leerlingen maar ik merk niet dat deze leerlingen minder creatief zouden zijn. Ik merk wel dat de manier waarop zij de wereld waarnemen anders is en dat dit zijn weerslag heeft op de manier waarop ze creatief zijn.

## We weten het wel...

Leven met autisme is moeilijk en vermoeiend. Er is een groot verschil in hoe mensen met ASS de wereld ervaren en hoe Neurotypicals (mensen zonder ASS) in het leven staan. Het lijken twee verschillende werelden met elk hun eigen context en hun eigen betekenisverlening.

Leven met autisme wordt bemoeilijkt door de (voor)oordelen van Neurotypicals. Veel mensen denken wel te weten wat autisme is en hoe hier het beste mee omgegaan kan worden.

Zelf ben ik hiervan het beste voorbeeld. Ik heb 15 jaar gewerkt met mensen met een verstandelijke beperking waaronder mensen met autisme. Ik heb vòòr deze opleiding de lerarenopleiding Omgangskunde afgerond met daarin een stevige module autisme. Ik dacht wel het een en ander te weten. Nu pas realiseer ik mij hoe weinig ik weet van autisme.

Onlangs was er op mijn werk een studiemiddag over autisme. Hoe zeer de ingehuurde deskundige ook zijn best deed, hij drong niet door. Na afloop van de studiedag hoorde ik om me heen dat mensen niets nieuws gehoord hadden. Ze wisten ‘alles’ al. Tips over structureren van de omgeving waren weinig verrassend geweest. Bovendien vroeg men zich af; hoever moet je gaan in structuur bieden, je bereidt de leerling dan niet voor op het echte leven? Daar is het ook niet allemaal aangepast?

In de film ‘Snowflake’ zegt de buurvrouw van een autistische vrouw wanneer iemand haar probeert uit te leggen hoe haar buurvrouw is: *“You don’t have to tell me. I know all about autism, I saw that movie.”* Daarmee doelend op de film RainMan (Evans, 2006).

Het liefst zou ik iets ontwikkelen dat mensen zonder autisme bewust maakt. Ik ben op zoek naar mogelijkheden om duidelijk te kunnen maken hoe het is om autistisch te zijn, mensen willen laten voelen hoe het is, ze te doordringen van de betekenis die het heeft voor alle aspecten van het dagelijks leven.

Aanpassingen zijn haast altijd een verbetering van de omgeving die niet alleen een gunstig effect hebben op de leerling met ASS maar op alle leerlingen.

Al waren mensen zich maar bewust van de (voor)oordelen die ze hebben met betrekking tot autisme, dan was er tenminste een opening. De meeste mensen in mijn omgeving 'weten het allemaal wel' en dat is dodelijk voor verdere kennis- of inzicht verwerving.

In dit artikel wil ik pogen een van de vooroordelen weg te nemen: dat autisten niet creatief zouden zijn.

## Creativiteit aangeboren of aangeleerd

Creativiteit is ons meest belangrijke geestelijke talent: het vermogen om ons iets voor te stellen dat nooit heeft bestaan (Lehrer, 2012).

Maar creativiteit heeft ook te maken met het vinden van originele oplossingen, door verbanden te leggen die nog niet bedacht zijn (Vriends, 2010).

Bij creatief denken gaat het niet alleen om probleemoplossing maar het gaat ook om problem-finding (Kamp, 2010). Dit betekent dat er geen van te voren vastgesteld probleem is dat opgelost kan worden. Eerst moet via een open houding, via experiment, onderzoek gezocht worden naar een formulering en vaststelling van het probleem.

Autisten:

- Hebben maar beperkt gevoelens.
- Kunnen geen relatie aangaan.
- Weten niet wat emoties zijn.
- Staan onverschillig ten opzichte van anderen, zelfs hun naaste familie.
- Kunnen anderen niet begrijpen.
- Kunnen alleen stereotiep reageren.
- Hebben geen eigen ideeën.
- Kunnen geen vriendschappen aangaan.
- Hebben geen behoefte aan een sociale omgeving of vriendschappen.
- Het maakt autisten niet uit wat anderen voelen

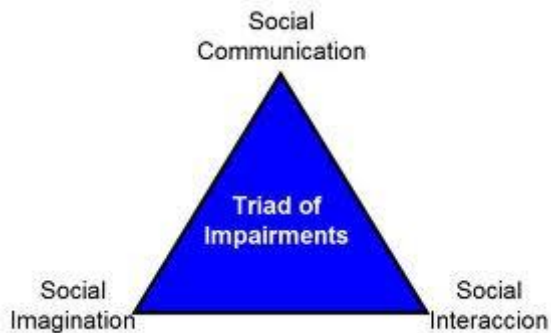
Uit: Brein bedriegt (Vermeulen, 1999)

Creativiteit is èn aangeboren èn aangeleerd: creativiteit hangt vooral af van de communicatie tussen breingebieden. Mensen die hoog scoren op creativiteitstesten blijken vaak veel interactie tussen twee hersenhelften te hebben.

De linkerhersenhelft is gericht op routine en details. De rechterhersenhelft is gericht op nieuwe ervaringen, het grote geheel. Bij creatieve geesten lijkt de rechterhersenhelft actiever dan bij anderen (Mieras, 2013).

Creatief denken is patroon doorbreking, het leggen van nieuwe verbindingen tussen hersencellen (Byttebier, 2002).

Je iets voor kunnen stellen, je iets voor de geest kunnen halen verwijst blijkbaar naar voorstellingsvermogen, naar verbeeldingskracht. De meeste auteurs stellen dat creativiteit weliswaar te maken heeft met talent maar dat tegelijk creativiteit een aan te leren vaardigheid is.



Drie centrale problemen waar mensen met ASS mee te maken hebben zijn problemen in de sociale interactie, problemen in de communicatie en problemen met de verbeelding.

Afbeelding Triade van Wing: [www.udg.edu](http://www.udg.edu)

Door deze problemen worden mensen met ASS gedwongen om creatief te zijn. Het dagelijks leven, de normale communicatie tussen mensen is voor iemand met ASS niet in een splitsecond te duiden. De andere waarneming, de andere manier waarop het brein werkt zorgt voor een andere manier van betekenisverlening. Het niet kunnen duiden van alles wat onder en achter communicatie ligt maakt dat iemand met ASS voortdurend problemen moet oplossen, creatief moet zijn om problemen op te lossen (Vermeulen P., Dialogica, 2003). In mijn lessen zal ik bij spelopdrachten extra duidelijk moeten zijn maar ook een antenne moeten ontwikkelen voor mogelijke miscommunicatie.

## Anders denken

Edward de Bono (2009) introduceerde het zogenaamde 'lateraal denken'. Dit is het tegengestelde aan logisch denken waarbij je begint bij het begin en doorgaat tot het klaar is. Bij lateraal denken gebruik je andere dan gangbare wegen om tot oplossingen te komen.

Het gaat hier om niet-logische gedachtesprongen en andere manieren van denken. Dit kan nieuwe ideeën voortbrengen en maakt mensen bewust van de eigen stijl van reageren en de notie dat dit ook anders kan.



Afbeelding: [www.decommunicatiedesk.nl](http://www.decommunicatiedesk.nl)

Beroemd zijn de hoeden van de Bono. Iedere hoed heeft een specifieke kleur en vertegenwoordigt een manier van denken.

Wanneer in een team gewerkt wordt met deze hoeden moet de drager van een bepaalde hoed reageren vanuit waar die kleur voor staat. Het redeneren vanuit de verschillende denkstijlen levert nieuwe creatieve ideeën op. In mijn praktijk pas ik dit ook wel eens toe: er moet een scene gespeeld worden met een rekwisiet van een bepaalde kleur. Als het rekwisiet in andere handen komt moet ook de speelstijl veranderen. Dit levert vaak hilarische momenten op.

De Bono is ervan overtuigd dat creativiteit aan te leren is.

Bernard Nijstad (Bruin, 2012) hoogleraar besluitvorming en organisatiegedrag zegt dat er twee manieren zijn om tot creatieve ideeën te komen: Achteroverleunend de wildste opties (out of the box) langslopen en dan ineens de goede oplossing weten voor een probleem. Of 'In the box' denken: stug doorzetten en heel geconcentreerd doorwerken.

Volgens Nijstad schakelen de meeste mensen tussen beide manieren van denken. Kennis is volgens hem voorwaarde om tot creativiteit te kunnen komen.

## **Focus: teveel op academische intelligentie**

Er is iets mis met de manier waarop het onderwijs is ingericht. Het onderwijs doodt creativiteit en divergent denken terwijl het juist de creatieve vaardigheden zijn waar onze maatschappij behoefte aan heeft (Marzano & Heflebower, 2012). We leven in een wereld die snel verandert. Het traditionele onderwijs voldoet niet meer. Het onderwijs is academisch gericht op met name rekenen en taalvaardigheid. Dit wordt welhaast fabrieksmatig aangeleerd, door lineair en convergent denken te trainen. Het onderwijs moet drastisch anders worden ingericht met nieuwe ideeën over talent, intelligentie en creativiteit (Robinson, 2011).

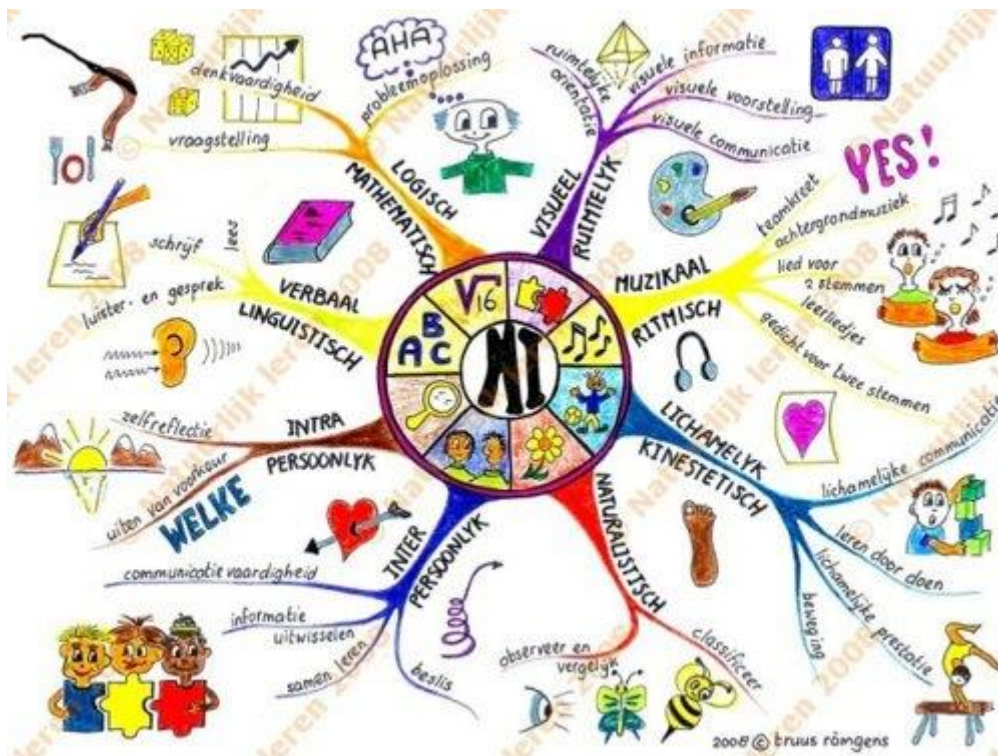
Volgens Sir Ken Robinson liggen intelligentie en creativiteit in elkaars verlengde. Je kunt niet creatief zijn wanneer je niet intelligent bent. De hoogste vorm van intelligentie is creatief denken (Robinson, 2011).

Volgens mij gaat Robinson hiermee voorbij aan het feit dat er meerdere manieren zijn van creatief zijn. Ik wil niet verstrikt raken in een debat over wat kunst is. Ik weet wel wat mij raakt wanneer ik met kunst in aanraking kom. Ik ben een bewonderaar van het werk van Ria Mul, een beeldend kunstenaar met een verstandelijke beperking (IQ <50) en autisme. Hier liggen intelligentie en creativiteit niet in elkaars verlengde.

Verder neemt Robinson niet mee dat er meerdere gebieden van intelligentie zijn.

Mensen zijn creatief wanneer ze problemen kunnen oplossen, producten kunnen maken of onderwerpen kunnen aansnijden binnen een bepaald nieuw domein (Gardner, 2002). Gardner ontwikkelde de theorie van de meervoudige intelligentie. Iedereen heeft een eigen patroon van intelligentie. De intelligenties werken op unieke wijze op elkaar in en ondersteunen elkaar. Intelligentie is geen statisch gegeven maar dynamisch. Door kennis over de intelligenties van dit kind, in deze situatie kan in het onderwijs beter aangesloten worden bij de specifieke onderwijsbehoefte (Wielinga, 2003).





Afbeelding: [www.plusklas-unique.com](http://www.plusklas-unique.com)

Hier komen Robinson en Gardner samen. Beiden zeggen dat focussen op alleen academische (verbaal linguïstische en logies mathematische) intelligentie onvoldoende is. Gardner wil net als Robinson leerlingen toerusten met competenties die nodig zijn in de maatschappij, de huidige culturele context.

1. Verbaal linguïstisch
2. Logies/mathematisch
3. Visueel/ruimtelijk
4. Muzikaal/ritmisch
5. Lichamelijk/kinesthetisch
6. Naturalistisch
7. Interpersoonlijk
8. Intra-persoonlijk

Soorten intelligentie (Gardner, 2002)

Creativiteit en intelligentie behoren tot de hogere psychische functies. De ontwikkeling hiervan verloopt via sociale interactie. Vygotsky (Bosch, 1994) noemt taal als belangrijkste voertuig voor sociaal emotionele ontwikkeling. Het kind wordt geworteld in het gezin, de omgeving, de maatschappij door culturele bewustwording. De ontwikkeling vindt met name plaats in de zone van de naaste ontwikkeling. Via spel, inner-speech en speech oefent het kind met wat het al bijna kan.

In spel zal het kind werkelijkheid naspelen en uitvergroten. In het observeren van spel wordt duidelijk hoe een kind de wereld om hem/haar heen begrijpt (Bosch, 1994). Kinderen met ASS spelen anders; manipulerend en herhalend spel komt vaak voor en het functionele spel verloopt soms mechanisch, zonder context. Symbolisch spel wordt alleen gezien bij hoog functionerende ASSers (Berckelaer-Onnes, 2008).

Ieder gedrag heeft een reactie in het gedrag van de ander tot gevolg. Een goede observatie kan leiden tot reflectie van het eigen gedrag. Het invullen van de interactiewijzer kan daarvoor een goed hulpmiddel zijn (Verstegen & Lodewijks, 1993). Het goed observeren van leerlingen kan mij ook

helpen een beeld te krijgen van hoe zij betekenis verlenen aan de verschillende (spel)situaties die ik aanbied tijdens mijn lessen. De vaak letterlijke manier van vertalen van de werkelijkheid naar de spelwerkelijkheid geeft mij inzicht in de mate waarin leerlingen verbeelden, hoe groot hun voorstellingsvermogen is. De moeizame betekenisverlening, zoals leerlingen met ASS die in scènes laten zien, zorgen soms voor een vervreemdend effect. Dit werkt vaak heel komisch. Het is de kunst van mij als docent om ervoor te zorgen dat de leerling met ASS zich hiervan bewust wordt. Dit bewust-worden zorgt ervoor dat de leerling het vervreemde effect met opzet gaat inzetten om lachers op zijn hand te krijgen. Het zich realiseren van het vervreemdende effect kan zich ook doorvertalen naar het dagelijks leven; een leerling kan hierdoor reacties vanuit de omgeving op zijn gedrag beter plaatsen.

Daarnaast is het voor mij als docent belangrijk het groepsproces in de gaten te houden. Hoe ik als docent omga met een vervreemdende scene die gestuurd wordt door een andere waarneming en betekenisverlening is cruciaal voor hoe de groep dit beleeft. Er zit een dun lijntje tussen lachen en uitlachen. Wanneer ik een leerling de hemel in prijs voor zijn spel zullen groepsleden een volgende keer juist met die leerling een scene willen spelen. Afstemmen op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen is belangrijk maar ook het afstemmen op de groep, het groepsproces is belangrijk bij het creëren van een veilig klimaat (Wolf & Beukering, 2009).

## Out of the box



Afbeelding: Spel Monica (foto uit eigen collectie maart 2013)

Om tot creativiteit te komen zou het belangrijk zijn om buiten de bekende kaders en patronen te kijken en zo tot nieuwe ideeën te komen.

In een interview met Monica Vermeer<sup>1</sup> een hoogbegaafde vrouw met ASS vertelt ze dat het wel of niet buiten de box denken niet het belangrijkste probleem is maar het kunnen houden van overzicht.

---

<sup>1</sup> Naam is gefingeerd

Deze vrouw werkt als acteur/entertainer en bedenkt haar eigen acts en personages. Bij het bedenken van iets nieuws kan ze zich in details verliezen. Is iets nieuws klaar, dan is het vaak niet maar één act of spel maar zijn meerdere varianten tegelijkertijd ontwikkeld.

*“Maar binnen die box zijn heel veel details, dan zie je dingen die andere mensen niet zien.”*

Uit: interview Monica

In mijn beroepspraktijk kom ik leerlingen tegen met veel fantasie, voorstellingsvermogen en creativiteit en leerlingen die dit minder kunnen laten zien. De manier waarop kinderen hun talent uiten is erg verschillend. Er zijn kinderen die eindeloos kunnen verzinnen en doorpraten in een scene. Er zijn leerlingen die door een blik of een vaag schouderophalen net zo veelzeggend zijn. Er zijn leerlingen die gebruik maken van het kennelijk effect dat ze veroorzaken bij medespelers en publiek en er zijn leerlingen die zich hier nauwelijks van bewust zijn.

Onder de leerlingen met ASS zijn leerlingen die het erg moeilijk vinden om iets te verzinnen maar er zijn ook leerlingen met ASS die hier helemaal geen moeite mee hebben.

Ik probeer de creativiteit, de verbeeldingskracht van alle leerlingen te stimuleren. Ik ga daarbij uit van wat een individuele leerling nodig heeft om tot spel te komen. De ene leerling zal ik een situatie schetsen, de ander heeft concrete voorbeelden nodig. Bij weer een ander zal ik verschillende mogelijkheden voorspelen, voordoen. Tot slot zijn er kinderen die ik fysiek aanwijzingen geef.

In mijn praktijk is drama een vak dat gegeven wordt om sociale vaardigheid te vergroten. De spelpraktijk ligt vaak dichtbij het ‘echte’ leven. Voorbeelden worden uitgespeeld zodat leerlingen kunnen oefenen hoe ze zouden kunnen reageren in een soortgelijke situatie. Toch blijft het voor sommige leerlingen moeilijk zich voor te stellen wat er gebeurt of kan gebeuren in een bedachte situatie. Sommige leerlingen blijven zeggen ‘niets te weten’. Het is dan de kunst ze een handvat te geven waardoor ze het wel weten, het leren van elkaar is daarbij belangrijk (Marzano & Heflebower, 2012)

Leerlingen ervaren dat iedereen dingen anders aanpakt. Dat er niet één oplossing is die per definitie goed of fout is. Ze zien, ervaren dat er meerdere manieren van op elkaar reageren zijn en dat de manier waarop je reageert bij de ander ook weer een bepaalde reactie teweeg brengt.

De scènes die dit oplevert zijn soms spannend, soms ontroerend en soms komisch. De scènes worden meestal niet gespeeld om dit effect te bereiken maar ontstaan door improvisatie. Omdat leerlingen verzinnen hoe ze zouden reageren blijft het ook veilig. Ze kunnen zich verschuilen achter hun personage.



## Problemen vragen creatieve oplossingen

Voor mijn vak is het niet zo dat leerlingen met ASS het extra moeilijk hebben. Ik werk in de vrij luxe positie dat ik les geef aan halve klassen. Hierdoor is het makkelijker om af te stemmen op individuele leerlingen.

Veiligheid is bij een vak als drama erg belangrijk. Veiligheid kan gecreëerd worden door duidelijke afspraken en regels te stellen (Golly & Sprague, 2009). De eerste les laat ik leerlingen zelf regels opstellen aan de hand van een woordspin. Uit de associaties stellen ze zelf drie, vier regels samen die ervoor zorgen dat de lessen gezellig en goed verlopen. Deze regels schrijven ze op de eerste bladzijde van hun schrift. Ik vraag ze hun handtekening eronder te zetten. Vervolgens loop ik rond en zet ook mijn handtekening onder de regels. Aldus sluiten we een contract met elkaar. Regels en afspraken begrenzen de les maar niet de creativiteit.

Ervaring leert mij dat begrenzing creativiteit ook stimuleert. Het stellen van een deadline is voor mijn eigen creativiteit onontbeerlijk. Een kader in tijd maar ook in onderwerp zorgt ervoor dat ik aan de slag ga en aan de slag blijf. Beperkingen zorgen vaak voor een extra stimulans. Problemen vragen immers om (creatieve) oplossingen. Het maakt de uitdaging groter.

## Waarneming

Alles wat we weten en kennen van onszelf en de wereld om ons heen weten we via onze zintuigen. Volgens Bogdashina (2004) is alle kennis het product van zien, horen, ruiken, voelen en proeven. Kennis wordt opgedaan via het proces van perceptie. Een prikkel (een sensatie of waarneming) komt binnen en wordt ingedeeld bij affectieve sensaties (pijn of genot) of bij de representatieve sensaties (smaak, tast, geur, warmte). Pas daarna vindt betekenisverlening plaats. De sensatie wordt in verband gebracht met cognitieve associaties en worden verbonden met algemene modellen uit ons geheugen. Alle informatie die we via de zintuigen ontvangen wordt in onze hersenen samengevoegd of geconstrueerd (Bogdashina, 2004).

Het menselijk brein selecteert omdat niet alle prikkels verwerkt kunnen worden. We vervormen dus steeds actief onze waarneming zodat de binnenkomende prikkels passen bij de perceptuele beelden die we al eerder hebben opgeslagen.

Het constructivisme zegt dat de werkelijkheid zoals wij die kennen een product is van de eigen mentale processen. Het enige dat we weten over de wereld is onze eigen ervaring van die wereld en de wijze waarop wij er betekenis aan geven (Durrant, 2007). De werkelijkheid heeft dus alles te maken met het proces van waarnemen.

Kernbegrippen van de menselijke geest ontmoeten elkaar zowel in kunst als in autisme. Het allerbelangrijkste daarbij is de zingeving of betekenisverlening. Verbeelden ligt aan de basis zowel bij het maken van kunst als bij het waarnemen ervan (Vermeulen, 2003).

## Cognitieve verklaring of verstoring prikkelverwerking

De T.O.M. theorie (Baron Cohen, 1985) gaat uit van de gebrekkige Theory of mind van mensen met autisme. Theory of mind verwijst naar de mate waarop iemand in staat is om zich te verplaatsen in gedachten, gevoelens en bedoelingen van anderen. Het zich verplaatsen in de ander maakt dat we gedrag kunnen voorspellen. Wat iemand doet wordt in sterke mate bepaald door wat hij denkt, voelt en wilt en veel minder door wat er feitelijk gebeurt (Blijd-Hoogewys, Serra, Geert, & Minderaa, 2002).

De centrale coherentie theorie (Frith, 2005) gaat ervan uit dat mensen een aangeboren vermogen, een drang hebben, om prikkels die binnenkomen tot een zinvol geheel samen te voegen. Mensen met autisme hebben een fragmentarische waarneming en zien geen verbindingslijnen. Hierdoor gaat veel relevante informatie aan hen voorbij en hebben ze de neiging te blijven hangen bij irrelevante details (Frith, 2005).

De detailwaarneming heeft echter ook positieve kanten. De relevantie van details is volgens mij van belang voor degene die waarneemt. Details die Frith als niet relevant kenmerkt kunnen, door iemand met een creatief autistisch brein, mijn inziens wel degelijk als relevant aantoonbaar gemaakt worden.

De theorie van de executieve functies (Geurts, 2010) verwijst naar de cognitieve processen die gedrag reguleren zodat het efficiënt en doelgericht kan zijn. Executieve functies worden ook wel controlefuncties of uitvoerende functies genoemd. Deze functies zijn nodig in nieuwe onbekende situaties waarin gedrag snel en flexibel moet worden aangepast. Eigenlijk is het een paraplubegrip waaronder verschillende processen vallen zoals inhibitie (gedrag kunnen stoppen), het tijdelijk toegankelijk houden van informatie (werkgeheugen), het kunnen schakelen tussen het ene gedrag en het andere (cognitieve flexibiliteit) en het kunnen plannen van gedrag.

*“Lachen om iets waarvan ik zie dat niemand het leuk vindt. Daar doe ik niet aan mee, of ik probeer van niet. Want ik voel me daar dan niet goed door. Mensen zonder autisme denken op zo’n moment het zal me worst wezen maar dat kan ik niet.”*

Uit: interview Monica

De laatste jaren is er steeds meer aandacht voor de zintuiglijke waarneming. Steeds vaker wordt gezien dat autisme een stoornis is die gerelateerd is aan een andere zintuiglijke verwerking. Sterker nog; de afwijkende zintuiglijke beleving zouden als basiskenmerken geclassificeerd moeten worden en niet als aanverwante kenmerken (Bogdashina, 2004).

Wanneer gedrag wordt begrepen en verklaard vanuit de cognitieve theorieën zal ook de aanpak, de oplossing gezocht worden in deze hoek. Wanneer men echter uitgaat van een andere zintuiglijke waarneming wordt gedrag op een andere manier geïnterpreteerd en begrepen. Veel gedrag is een reactie op de andere manier van zintuiglijke prikkels ervaren en compenseren of reguleren deze

prikkels. Veel gedrag dat tot nog toe als bizar werd gekwalificeerd wordt verklaarbaar vanuit een analyse van de prikkelverwerking.

In mijn beroepspraktijk zijn leerlingen met ASS goed aangepast. Toch vallen leerlingen met ASS direct op. Vaak zijn het buitenbeentjes die er niet echt en vanzelf bij horen. Vaak hebben ze binnen de groep ook geen echte vrienden. Wanneer ze een beurt krijgen vallen ze ook op. Bij sommigen omdat het antwoord een antwoord is dat in de groep niet verwacht wordt. Omdat het te zeer voor de hand ligt of juist omdat het weinig te maken lijkt te hebben met de vraag.

Soms valt een ASSer op door apart taalgebruik, moeilijke woorden of niet echt bij de leeftijd passend taalgebruik. Vaak ergeren niet-ASSers zich aan leerlingen met ASS. Vaak wordt er gereageerd van "daar heb je hem ook weer". Soms zit een leerling met ASS de hele tijd met de vinger omhoog. Soms praten ze om te praten. Vaak is de positie binnen de groep kwetsbaar.

Binnen mijn vak vallen zaken misschien nog wel meer op dan bij reguliere vakken. Het oefenen met het echte leven in scènes is voor leerlingen met ASS erg belangrijk maar ook erg kwetsbaar. In sommige groepen is dit ook niet echt mogelijk voor de betreffende leerling. In andere groepen heb ik juist bewondering voor het geduld dat een groep juist met de ASSer heeft.

Ik weet van de leerlingen met ASS niet hoe het zit met hun zintuiglijke waarneming. Alleen wanneer iets nadrukkelijk een onderdeel van de les is. Bij voorbeeld in een les over persoonlijke ruimte. Ik laat leerlingen dan aanvoelen welke afstand een gepaste afstand is, laat ze ervaren dat dit ook persoonsafhankelijk is. Leerlingen met ASS hebben hier niet allemaal moeite mee maar ongeveer de helft wel. Daarnaast zijn er ook leerlingen zonder autisme die hier moeite mee hebben. Ik leer deze leerlingen dat het ongemakkelijk kan zijn voor anderen wanneer je te dicht bij komt en dat het soms ook agressie kan opwekken. De leerlingen gaan dit toepassen in scènes.

*Als ik merk dat mijn emmertje vol raakt ga ik iets creatiefs doen. Dan werk ik aan een spel. Of ik maak een lied of een act.*

Uit: interview Monica

## Ieder kent slechts de eigen sensorische ervaring

Ik weet niet voldoende van een andere zintuiglijke waarneming van leerlingen met ASS. Nu ik weet hoe belangrijk deze waarneming is om gedrag en gedragingen te duiden vind ik dit jammer. Er zou een simpele vorm moeten zijn van het sensorisch profiel zoals Bogdashina (Bogdashina, 2004) dat gebruikt. Het is dan echter maar de vraag of je dan ook een goed beeld krijgt van de sensorische integratie en de verstoringen daarin. Het is moeilijk te achterhalen hoe iemand de wereld ervaart via zijn zintuigen. Ieder kent slechts de eigen sensorische ervaring en pas wanneer men er van bewust gemaakt wordt zijn eventuele afwijkingen op te sporen.

Die kennis is van belang om het onderwijs effectief te kunnen afstemmen maar vooral van belang om de omgeving af te stemmen. Voor de leerling zelf is het ook prettig te weten dat er iets zintuiglijks aan de hand is.

In mijn beroepspraktijk raken ASS-leerlingen soms over hun toeren waarbij niet precies te achterhalen is hoe het komt dat deze leerling zo buitensporig reageert. De oorzaak zou gevonden kunnen worden in een voortdurende overprikkeling van een van de zintuigen.

Spel en spelen kan zorgen voor prikkelverwerking. Simpel manipuleren van een voorwerp kan rustgevend zijn, kan noodzakelijk zijn om te kunnen functioneren. De vrouw die ik interviewde kan niet zonder creatief bezig zijn. Om tot rust te komen bij overprikkeling maar ook om overprikkeling te voorkomen.

*“Ik heb wel eens een lied/act geschreven toen ik overprikkeld was. Ik heb een prullenbak voor mijn buik gebonden. Die zit vol pingpongballen: als die uit elkaar klapt dan stuiteren overal die pingpongballen. Het voelt ook zo. Als ik overprikkeld ben dan stuiter ik ook altijd.”*

Uit: interview Monica

Mensen met autisme nemen de wereld anders waar. Deze waarneming zorgt voor een ander beeld van de werkelijkheid. De verbeelding van die werkelijkheid is dan ook anders dan de verbeelding van niet-autisten.

Wanneer de wereld anders gezien wordt, zal ook wat er gebeurt of kan gebeuren anders voorgesteld worden. Is het gebrek aan voorstellingsvermogen? Ik denk het niet. Een van mijn critical friends wees me op het volgende citaat van Tony Attwood:

*“From my clinical experience I consider that children and adults with Aspergers Syndrome have a different, not defective, way of thinking.”* (Attwood, 2013)

Ik denk dat sommige mensen meer verbeeldingskracht hebben dan anderen. Ik denk dat dit niet te maken heeft met wel of niet autistisch zijn. Ik denk dat sommige mensen creatiever zijn dan anderen en dat ook dat niet iets te maken heeft met autisme. Ik denk dat we allemaal anders zijn. Ik wil dan ook afsluiten met een citaat van Kim Peek, de man die model stond voor “Rainman”:

*“You don’t have to be handicapt to be different. Everybody is different.”* (Weitz, 2005).

**Auteursinformatie:**

Lucy Reijnen van der Waerden is sinds 2009 werkzaam in het onderwijs. In 2011 rondde zij de lerarenopleiding Omgangskunde af, op dit moment volgt ze de Master SEN opleiding. Daarnaast werkt Lucy als acteur en trainingsacteur. Als acteur werkt ze vanuit verborgen theater vaak tijdens conferenties op gebied van zorg en onderwijs.

## Literatuur

Met \* gemarkeerde literatuur is een internationale bron

Berckelaer-Onnes, I. v. (2008). Autisme van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen. *Wetenschappelijk tijdschrift Autisme*, 44-57.

Blijd-Hoogewys, E., Serra, M., Geert, P. v., & Minderaa, R. (2002). Theory of mind: denken over denken willen en voelen. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 4 -13.

Bogdashina, O. (2004). *waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen: Garant.\*

Bono, E. d. (2009). *Creatief denken*. Amsterdam: Business Contact .\*

Bosch, H. (1994). Niet passief accepteren maar actief ontwikkelen. *Down en Up date*.

Bruin, E. d. (2012, september 8). Stug doordenken voor een idee. *NRC Handelsblad*, p. 6.

Byttebier, I. (2002). *Creativiteit Hoe? Zo!* Tiel: Lannoo.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Leuven/Antwerpen: Garant.\*

Evans, m. (Regisseur). (2006). *Snowcake* [Film].\*

Frith, U. (2005). *Autisme*. Antwerpen: Epo.\*

Gardner, H. (2002). *soorten intelligentie*. Amsterdam: Nieuwezijds bv.\*

Geurts, H. (2010). Planningsvaardigheden bij autismespectrumstoornissen. *Wetenschappelijk tijdschrift Autisme*, 4-17.

Golly, A., & Sprague, J. (2009). *Positive behaviour support / Goed gedrag kun je leren !*. Huizen: Uitgeverij Pica.\*

Kamp, M.-T. (2010). Toekomstvisie op de kunstvakken. *Kunstzone*, 12 t/m 15.

Lehrer, J. (2012). *Image*. Amsterdam: Business Contact.

Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). *Klaar voor de 21ste eeuw*. Vlissingen: Bazalt educatieve uitgaven.\*

Mieras, M. (2013). *Kortsluiting*. Opgeroepen op februari 4, 2012, van <http://www.psychologiemagazine.nl>:  
<http://www.psychologiemagazine.nl/web/Artikelpagina/Kortsluiting-6.htm>



Robinson, K. (2011). *Het Element*. houten: spectrum.\*

Vermeulen, P. (2003). *Dialogica*. Antwerpen: Epo.\*

Verstegen, R., & Lodewijks, H. (1993). *Interactiewijzer*. Assen: Van Gorcum.

Vriends, J. (2010). *Hoe verzin je het*. Antwerpen: scriptum psychologie.\*

Weitz, M. (Regisseur). (2005). *Brainman* [Film].\*

Wielinga, P. (2003, januari). *Een andere manier van leren: meervoudige intelligentie*. Opgeroepen op juni 21, 2012, van teamonderwijs.nl:

[http://www.teamonderwijs.nl/download/actualiteit/Meervoudige\\_intelligentie\\_slim.pdf](http://www.teamonderwijs.nl/download/actualiteit/Meervoudige_intelligentie_slim.pdf)

Wolf, K. v., & Beukering, T. v. (2009). *Gedragsproblemen in scholen*. Acco: Leuven/den Haag.