



OP WEG NAAR NEURO-INCLUSIEF KUNSTONDERWIJS:

**CONCEPTEN, PRAKTIJKEN,
ERVARINGEN**

**ONDER REDACTIE VAN JUDITH LEEST
EN FABIOLA CAMUTI**

**JANNEKE BERENDSEN, FABIOLA CAMUTI, JONATHAN EVANS, ILEANA GRAMA,
CLAUDIA VAN DEN HOEVEN, TESS JONES, KIRANDEEP KAUR, JUDITH LEEST,
MILO VAN DER MAADEN, FLANN NAJI, NORA, AMY VAN DER STEEN,
RENSKE TIEMERSMA, JOHANNA DE WEKKER, JANA WIJNEN**

ArtEZ University of the Arts

ArtEZ Press



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Op weg naar neuro-inclusief kunstonderwijs, <i>Judith Leest en Fabiola Camuti</i>	3
Neuro-inclusief kunstonderwijs: epistemische rechtvaardigheid, neurodiversiteit en zorgecologieën, <i>Fabiola Camuti, Judith Leest</i>	10
Belichaamd (dis)comfort op de universiteit: neurodiversiteit en participatief actieonderzoek onderwijzen, <i>Jonathan Evans, Kirandeep Kaur, Ileana Grama, Flann Naji</i>	25
Neurodiversity Art Lab: een kritisch perspectief op neuronormativiteit in hbo- kunstonderwijs, <i>Janneke Berendsen</i>	38
Iets Eten: een recept voor een betekenisvolle, duurzame autisme-studentencommunity, <i>Claudia van den Hoeven co-auteurs: Jana Wijnen, Renske Tiemersma en Amy van der Steen</i>	53
Op het kruispunt van neuro, kleur en queer: in gesprek met studenten over inclusief onderwijs, <i>Judith Leest, Johanna de Wekker en Nora</i> .	60
De kunst van het begrijpen, <i>Jana Wijnen</i>	65
Studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing, <i>Milo van der Maaden</i>	72
Spelen met ongemak, <i>Renske Tiemersma</i>	80
Iets eten: recepten voor communitybuilding, <i>Tess Jones</i>	85

OP WEG NAAR NEURO-INCLUSIEF KUNSTONDERWIJS

— JUDITH LEEST EN FABIOLA CAMUTI

Abstract

Dit redactioneel introduceert een themanummer over kunstonderwijs vanuit een neuro-inclusief perspectief.

De bijdragen zijn opgebouwd uit drie onderling verbonden delen: Discours, Verhalen en Artistieke Experimenten. Deze structuur weerspiegelt de overtuiging van de auteurs dat neuro-inclusief kunstonderwijs niet alleen via theorie kan worden begrepen, noch via praktijk op zichzelf, maar voortkomt uit de onderlinge relaties tussen conceptuele reflectie, geleefde ervaring en artistiek onderzoek.

Op basis van concepten als epistemische rechtvaardigheid (welke kennis telt?), neurodiversiteit en zorgethiek onderzoeken de auteurs hoe onderwijscontexten verder kunnen kijken dan enkel individuele, probleemgestuurde aanpassingen voor studenten.

En hoe ze kunnen evolueren naar systemische verandering. De verschillende praktijkverhalen en artistieke experimenten bieden inspiratie, voorbeelden en ervaringskennis om dit concreet te maken.

Dit speciale nummer is bedoeld als een uitnodiging aan opvoeders, onderzoekers, studenten en kunstenaars om impliciete normen kritisch te bevragen, zorgvuldig te luisteren naar wiens kennis (niet) wordt gehoord en om kunstonderwijs te zien als een ecologie waarin meerdere manieren van weten, creëren en erbij horen naast elkaar kunnen bestaan.

KEYWORDS – NEURODIVERSITY / ARTS
EDUCATION / CRITICAL CREATIVE
PEDAGOGIES / ARTISTIC INQUIRY

Dit themanummer begon niet als een abstract academisch project. Het begon met gesprekken - voorzichtig, nieuwsgierig, soms urgent - tussen ons. Deze gesprekken, die plaatsvonden in het kader van het HKU-lectoraat Critical Creative Pedagogies, en meer specifiek binnen de onderzoeklijn over neuro-inclusief kunstonderwijs, werden gevormd door onze eigen ervaringen, door ontmoetingen met studenten en collega's, en door een gedeeld gevoel dat iets fundamenteels in de manier waarop we lesgeven, leren, beoordelen en kennis waarderen, om kritische reflectie vroeg.

Onze interesse in neuro-inclusief kunstonderwijs is daarom niet alleen intellectueel, maar ook gebaseerd op geleefde ervaring, institutionele praktijk en een groeiend besef van hoe diepgaand onderwijsnormen worden gevormd door aannames over wie kennis kan hebben, hoe kennis moet worden uitgedrukt en welke vormen van verschil worden verwelkomd - of slechts getolereerd. We vonden

elkaar rond deze kwesties, begonnen te praten, te luisteren, ruimtes te bezoeken, hielden ongemak uit en stelden ons voor hoe het ook anders zou kunnen. Wat daaruit voortkwam was geen duidelijk stappenplan, maar een gezamenlijke afspraak om deze vragen levend te houden.

We zijn er nog niet. We zijn nog steeds aan het leren en ont-leren, en worden uitgedaagd. Maar op een gegeven moment voelden we de behoefte om even stil te staan - om de voortdurende voorwaartse beweging van initiatieven, pilots en ambities te stoppen - en in plaats daarvan te verzamelen, te reflecteren en ruimte te geven aan de vele stemmen die, samen met ons en vaak ook buiten ons, hebben bijgedragen aan deze verkenningen. Deze speciale uitgave markeert zo'n moment. Het is geen eindpunt, maar een voorlopige verzameling. Geen conclusie, maar een opening naar een gesprek dat nog maar net is begonnen.

Waarom neuro-inclusief kunstonderwijs, en waarom nu?

Kunstonderwijs presenteert zich vaak als een ruimte van openheid, experimenteren en pluraliteit. Toch zijn de dagelijkse pedagogische praktijken vaak gebaseerd op onuitgesproken normen: over tempo, communicatie, sociale interactie, productiviteit, kritiek en beoordeling. Deze normen geven vaak voorrang aan neurotypische, blanke, westerse manieren van weten en zijn. Voor neurodivergente studenten - en vooral voor degenen die ook nog eens worden gediscrimineerd op basis van ras, seksuele geaardheid, handicap of andere marginaliserende factoren - kan dit leiden tot systematische miskennis.

Om dit te begrijpen, baseren we ons op het concept van **epistemische (on)rechtvaardigheid**: het idee dat onrechtvaardigheid niet alleen voorkomt door uitsluiting of discriminatie, maar ook door het ontkennen, verdraaien of onzichtbaar maken van mensen als kenners. In het hoger kunstonderwijs kan epistemische onrechtvaardigheid de vorm aannemen van *testimonial* onrechtvaardigheid (wanneer de bijdragen van studenten worden afgewezen of gedevalueerd) en hermeneutische onrechtvaardigheid (wanneer instellingen niet over de interpretatieve midde-

len beschikken om neurodivergente ervaringen op hun eigen voorwaarden te begrijpen).

Daarnaast biedt het **paradigma van neurodiversiteit** een cruciale reframing van het denken over neurodivergentie. Neurodiversiteit verwijst niet naar een reeks diagnoses, noch naar een deficiëntiemodel van verschil. Het benoemt de natuurlijke variatie van de menselijke geest en het zenuwstelsel en benadrukt dat neurologische verschillen een sociaal-politieke kwestie zijn en niet louter een medische. Het gaat niet om classificatie, maar om de erkenning dat dominante systemen zijn georganiseerd rond normen van cognitie, communicatie en gedrag.

Ten slotte benaderen we neuro-inclusief kunstonderwijs vanuit een **ethiek van zorg**. Zorg wordt hier niet alleen opgevat als individuele ondersteuning of aanpassing, maar als een relationele, institutionele, politieke en epistemische praktijk. Zorg geeft een nieuwe vorm aan omgevingen, ritmes, verwachtingen en evaluatiecriteria. Het vraagt hoe onderwijssystemen meer aandacht kunnen krijgen voor kwetsbaarheid, onderlinge afhankelijkheid en pluraliteit, zonder verschillen te reduceren tot een probleem dat moet worden aangepakt.

Dit themanummer als een gesitueerde en gedeeltelijke verzameling

Het is belangrijk om duidelijk te zijn over wat dit speciale nummer wel en niet doet.

Ten eerste zijn we ons ervan bewust dat **intersectionaliteit nog onvoldoende aan bod komt**. Hoewel verschillende bijdragen expliciet ingaan op de raakvlakken tussen neurodiversiteit, ras, queer zijn en macht, blijven deze perspectieven ondervertegenwoordigd. Dit is geen neutrale omissie, maar een structurele uitdaging die een weerspiegeling is van bredere patronen binnen zowel het hoger onderwijs als het discours over neurodiversiteit zelf.

Ten tweede weerspiegelen de hier verzamelde stemmen een **beperkt scala aan neurodivergente ervaringen**, met een sterke nadruk op autisme en ADHD. Dit is deels te wijten aan de contexten waaruit de bijdragen voortkomen, en

deels aan institutionele en culturele zichtbaarheid. We willen benadrukken dat deze focus niet moet worden verward met een versmalling van het neurodiversiteitsparadigma. Integendeel: we beschouwen neurodiversiteit als een breed, inclusief en politiek concept, en we erkennen de dringende noodzaak om andere perspectieven te versterken, die nog te vaak worden gemarginaliseerd, gepathologiseerd of tot zwijgen gebracht.

Door deze beperkingen te benoemen, willen we ze niet neutraliseren, maar zichtbaar houden als voortdurende vraagstukken. Dit nummer pretendeert geen volledige vertegenwoordiging te bieden. Het biedt een momentopname: een moment van articulatie binnen een langer proces van institutionele en pedagogische transformatie.

Structuur van het speciale nummer

De bijdragen in dit speciale nummer zijn onderverdeeld in drie onderling verbonden delen: **Discourse**, **Stories** en **Artistic Experiments**. Deze structuur weerspiegelt onze overtuiging dat neuro-inclusief kunstonderwijs niet alleen door theorie of alleen door praktijk kan worden begrepen, maar voortkomt uit de relaties tussen conceptuele reflectie, geleefde ervaring en artistiek onderzoek.

Discourse brengt bijdragen samen die expliciet ingaan op theorie, pedagogiek en institutionele kritiek. Deze teksten verkennen neuro-inclusief onderwijs door middel van participatief actieonderzoek, kritische perspectieven op neuronormativiteit in het hoger kunstonderwijs, en analyses van praktijken voor gemeenschapsopbouw. Samen verwoorden ze conceptuele kaders en pedagogische strategieën die de dominante onderwijsnormen uitdagen en alternatieve manieren voor het organiseren van leeromgevingen voorstellen.

We openen met onze eigen bijdrage, waarin neuro-inclusief kunstonderwijs wordt voorgesteld als een voortdurend proces van institutionele transformatie - een proces dat de op aanpassing gebaseerde logica uitdaagt en epistemische rechtvaardigheid, neurodiversiteit en zorg als structurerende principes van kunstonderwijs op de voorgrond plaatst.

Ileana Grama, Jonathan Evans, Kirandeep Kaur en Flann Naji reflecteren op de ontwikkeling van een masterkeuzevak dat expliciet neurodiversiteit centraal stelt door middel van participatief actieonderzoek. Op basis van belichaamde ervaringen van comfort en ongemak onderzoeken de auteurs hoe academische infrastructuren bepalen wie zich thuis voelt in onderwijssituaties en wie niet.

Janneke Berendsen presenteert bevindingen van het Neurodiversity Art Lab, een gemengd onderzoeksproject dat onderzoekt hoe neuronormatieve aannames de artistieke processen en leeromgevingen van studenten in het hoger kunstonderwijs beïnvloeden.

In **Stories** staan verhalen in de geleefde ervaring centraal. Door middel van interviews, cocreatief onderzoek, door studenten geleide onderzoeken en manifesten brengt deze sectie stemmen naar voren die in het academische discours vaak gemarginaliseerd worden. Hier komt kennis naar voren door middel van verhalen, dialoog en gesitueerde reflectie.

De bijdrage van **Claudia van den Hoeven**, ontwikkeld in dialoog met **Jana Wijnen, Renske Tiemersma en Amy van der Steen**, onderzoekt de lang bestaande autismegemeenschap Iets Eten aan Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Het artikel onderzoekt zowel de succesfactoren achter de duurzaamheid van de gemeenschap als de bredere betekenis ervan voor een neuro-inclusieve institutionele cultuur.

Judith Leest gaat samen met **Johanna de Wekker en Nora** in gesprek: studenten die zich identificeren als neurodivergent en zich tegelijkertijd positioneren in relatie tot ras en queer zijn. Ze onderzoeken hoe elkaar kruisende identiteiten ervaringen van inclusie, miskennis en kennisproductie vormgeven.

Jana Wijnen presenteert een cocreatief afstudeeronderzoeksproject waarin de dialoog met diverse belanghebbenden een manier wordt om te onderzoeken hoe acceptatie en toegankelijkheid in het onderwijs kunnen worden bevorderd door middel van collectief onderzoek in plaats van individuele aanpassing.

Milo van der Maaden documenteert de ontwikkeling van een door studenten geleid manifest over beoordelingspraktijken, waarbij de ervaringen van studenten worden vertaald naar concrete pedagogische aanbevelingen voor meer neuro-inclusieve vormen van beoordeling.

Artistic Experiments biedt ruimte voor artistiek onderzoek als een opzichzelfstaande manier van kennisverwerking. De bijdragen in deze rubriek komen voort uit twee artistieke onderzoeksresidenties over neurodiversiteit, ontwikkeld binnen het onderzoekstraject van het lectoraat Critical Creative Pedagogies. Ze gaan in op het thema door middel van materiële, zintuiglijke en belichaamde praktijken, en nodigen lezers uit om verschillen te ontdekken die verder gaan dan discursieve verklaringen.

Renske Tiemersma biedt inzicht in haar lopende artistieke onderzoeksresidentie, waarin ze ongemak, tactiliteit en fetisjisme onderzoekt als bronnen van zowel spanning als mogelijkheden. Door parallellen te trekken tussen artistieke strategieën van 'blijven bij ongemak' en neurodivergente ervaringen van het navigeren door de wereld, brengt haar werk het proces en de belichaming op de voorgrond.

Ten slotte ontwikkelt **Tess Jones** door middel van interviews met onderwijsprofessionals en het maken van digitale collages een 'receptenboek' waarin praktijken voor het opbouwen en in stand houden van studentengemeenschappen worden gedeeld. Het werk, dat voortkomt uit haar lopende artistieke onderzoek, kadert gemeenschap niet als een abstract ideaal, maar als iets wat zorgvuldig wordt gecultiveerd door middel van gedeelde praktijken, aandacht en verbeelding.

Een uitnodiging, geen afsluiting

Samen vormen de teksten in dit nummer geen coherent programma, maar een gesprek in beweging. Ze spreken vanuit verschillende posities, praktijken en ervaringen, maar komen samen in hun nadruk dat neuro-inclusief kunstonderwijs moet worden benaderd als een voortdurend proces - een proces dat aandacht, experimenteren en de bereidheid om onrustig te blijven vereist. Dit speciale nummer is bedoeld als een uitnodiging om dat gesprek

voort te zetten, zowel binnen als buiten de pagina's van dit tijdschrift.

Wat deze speciale uitgave samenbindt, is niet één enkele definitie van neuro-inclusie, noch een uniforme methodologie. Het is veeleer een gedeelde aandacht voor de vraag hoe kunsteducatie rechtvaardiger, zorgzamer en beter afgestemd op cognitieve en zintuiglijke diversiteit kan worden. Het is ook een erkenning dat een dergelijke transformatie traag, relationeel en noodzakelijkerwijs onvoltooid is.

We zien dit nummer als een uitnodiging: aan opvoeders, onderzoekers, studenten en kunstenaars om door te gaan met het in twijfel trekken van overgeërfde normen; om beter te luisteren naar wier kennis wordt gehoord en wier kennis wordt gemist; en om kunsteducatie te zien als een ecologie waarin meerdere manieren van weten, creëren en erbij horen naast elkaar kunnen bestaan.

Het werk is nog maar net begonnen.

LEEST EN CAMUTI

Dr. Fabiola Camuti (zij/haar) is lector Critical Creative Pedagogies aan de HKU – Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Ze doet onderzoek, leidt projecten en geeft seminars over onderwerpen als artistiek onderzoek, sociaal rechtvaardige pedagogieën en zorgpedagogieën, participatieve kunst en neuro-inclusief kunstonderwijs. Ze is programmaleider voor Onderzoek in het Kunstonderwijs (KUO) (Vereniging van Hogescholen) en voorzitter van de HKU-Ethische Commissie Ethiek voor onderzoek.

Socials:

- <https://www.linkedin.com/in/fabiola-camuti-she-her-355311176/>

Dr. Judith Leest (zij/haar) is is sinds 2023 verbonden aan de HKU Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Ze is senior onderzoeker bij de onderzoeksgroep Critical Creative Pedagogies, waar zij de onderzoekslijn Neuroinclusive Arts Education coördineert. Daarnaast is zij betrokken bij Meaningful Artistic Research (MAR), een samenwerkingsverband met de Universiteit voor Humanistische Studies op het gebied van artistiek onderzoek. Eerder deed ze praktijkgericht onderzoek in diverse zorgpraktijken bij de Amsterdamse politie en promoveerde ze op een proefschrift over rituelen en herstelrecht binnen de rechtstheorie (Universiteit Utrecht).

Socials:

- <https://www.linkedin.com/in/judith-leest-7a61b86/>
- https://www.researchgate.net/profile/Judith-Leest?ev=hdr_xprf

NEURO-INCLUSIEF KUNSTONDERWIJS: EPISTEMISCHE RECHTVAARDIGHEID, NEURODIVERSITEIT EN ZORGECOLOGIEËN — FABIOLA CAMUTI, JUDITH LEEST

Abstract

Dit artikel onderzoekt neuro-inclusief kunstonderwijs als een kritisch-creatieve pedagogische praktijk, gefundeerd in drie onderling verbonden kaders: epistemische rechtvaardigheid, het neurodiversiteitsparadigma, en zorgethiek. Het artikel gaat verder dan neurodivergentie als een individueel probleem en bepleit een structurele en politieke herpositionering van kunstonderwijs als een ecologie van relaties, praktijken en interpretatieve kaders. Op basis van theorieën over *testimonial* en hermeneutische onrechtvaardigheid laat het zien hoe dominante pedagogische normen in het hoger kunstonderwijs neurotypische, witte, westerse en verbaal georiënteerde vormen van kennisproductie bevoordelen, die neurodivergente studenten marginaliseren. Het neurodiversiteitsparadigma wordt ingezet om creativiteit te herdenken, niet als een uitzonderlijke, individuele eigenschap, maar als een relationeel en ecologisch proces dat ontstaat uit cognitieve variatie, zintuiglijke ervaring, temporele ritmes en institutionele voorwaarden. Zorgethiek verdiept deze analyse door zorg te benaderen als een epistemische en politieke verantwoordelijkheid die zintuiglijke en relationele normen binnen onderwijsomgevingen herconfigureert. Het artikel is empirisch verankerd in een casestudy van Iets Eten, een door neurodivergente studenten geïnitieerde gemeenschap binnen een kunsthogeschool, die zowel de mogelijkheden als de spanningen van zorggebaseerde en epistemisch rechtvaardige praktijken zichtbaar maakt. Gezamenlijk positioneert het artikel neuro-inclusief kunstonderwijs als een voortdurend proces van institutionele transformatie, gericht op het cultiveren van meervoudige manieren van weten, creëren en erbij horen.

KEYWORDS

– NEURO-INCLUSIEF KUNSTONDERWIJS /
EPISTEMISCHE RECHTVAARDIGHEID /
NEURODIVERSITEITSPARADIGMA /
ZORGETHIEK / ZORGECOLOGIEËN

INLEIDING

In dit artikel verkennen wij neuro-inclusief kunstonderwijs als een kritisch-creatieve pedagogische praktijk, gefundeerd in drie onderling samenhangende conceptuele kaders: epistemische rechtvaardigheid, het neurodiversiteitsparadigma, en zorgethiek. In plaats van neuro-inclusie te benaderen als een individuele kwestie van ondersteuning of aanpassing, pleiten wij voor een structurele en politieke herpositionering van de wijze waarop kunstonderwijs kennis, leren en neurodivergente ervaringen begrijpt en vormgeeft.

Onze centrale stelling is dat neuro-inclusie in het hoger kunstonderwijs niet kan worden gerealiseerd via geïsoleerde aanpassingen voor individuele studenten. Zij vereist veeleer een systemische heroverweging van hoe instellingen spreken, denken en schrijven over neurodiversiteit; hoe zij de kennis die neurodivergente studenten en medewerkers voortbrengen, erkennen en legitimeren; en hoe zorg wordt opgevat en gepraktiseerd - niet als individuele ondersteuning, maar als een epistemische en relationele verantwoordelijkheid.

Meer specifiek stellen wij dat neuro-inclusief kunstonderwijs vraagt om een ecologie van relaties, praktijken en interpretatieve kaders waarin neurodivergente kennis wordt erkend als betekenisvol en valide. Binnen het lectoraat Critical Creative Pedagogies aan HKU heeft neuro-inclusie de afgelopen twee jaar een centrale plaats ingenomen.¹ Met dit artikel expliciteren wij de kernbegrippen die dit werk richting geven

en bieden wij een gedeeld vocabulaire voor institutionele reflectie en transformatie. In navolging van Nick Walker, die benadrukt dat 'taal ertoe doet',² hanteren wij drie kaders die gezamenlijk een systemische benadering mogelijk maken:

- (1) epistemische rechtvaardigheid, die betrekking heeft op de wijze waarop kennis binnen kunstinstellingen wordt geproduceerd, erkend en gewaardeerd;
- (2) het neurodiversiteitsparadigma, dat neurologische variatie herkadert als natuurlijk, betekenisvol en sociaal geconstrueerd; en
- (3) zorgethiek, die zorg conceptualiseert als een relationele en politieke praktijk die essentieel is voor het cultiveren van inclusieve leeromgevingen.

Hoewel kunstonderwijs zichzelf vaak begrijpt als een domein van experiment, openheid en veelvormigheid, kunnen alledaagse pedagogische praktijken nog steeds epistemische hiërarchieën reproduceren. Deze hiërarchieën bevoordelen vormen van kennis en communicatie die aansluiten bij neurotypische, witte, westerse en verbaal georiënteerde normen, en marginaliseren daarmee neurodivergente vormen van expressie en begrip. Neurodivergente studenten worden hierdoor geregeld geconfronteerd met *testimonial injustice*: hun bijdragen worden geminimaliseerd of verkeerd begrepen op basis van aannames over cognitieve betrouwbaarheid of communicatiestijl.³

Daarnaast leidt het ontbreken van conceptuele en interpretatieve kaders om neurodivergente zintuiglijke, affectieve en relationele ervaringen te begrijpen tot omstandigheden van hermeneutische onrechtvaardigheid. Educators en instellingen beschikken niet altijd over de conceptuele middelen om neurodivergente vormen van betekenisgeving te herkennen en te duiden, wat kan resulteren in miskennis, uitsluiting of een gedwongen vertaling naar neurotypische termen.⁴

Het neurodiversiteitsparadigma biedt een krachtig analytisch perspectief om deze ongelijkheden te adresseren. In plaats van neurologische verschillen te benaderen als tekorten, beschouwt het neurodivergentie als een betekenisvolle dimensie van menselijke diversiteit.⁵ Tegelijkertijd waarschuwen Lewis en Arday en Nair et al. ervoor dat neurodiversiteitsdiscoursen vaak gevormd blijven door witheid en perspectieven uit

het Mondiale Noorden.⁶ Een kritische benadering van het paradigma voorkomt een te smalle of al te cognitieve lezing en versterkt juist het vermogen om recht te doen aan meervoudige neurodivergente ervaringen.

Om deze theoretische inzichten te verankeren, wenden wij ons later tot de gemeenschap Iets Eten aan HKU - een voorbeeld van hoe neurodivergente studenten alternatieve epistemische en relationele normen tot stand brengen. Hoewel deze gemeenschap beperkt is in omvang en reikwijdte, laat zij zien hoe verbondenheid, zintuiglijke afstemming en gedeelde praktijken kunnen bijdragen aan door neurodivergente studenten gedragen ruimtes van zorg en epistemische erkenning.

Door neuro-inclusief kunstonderwijs te situeren op het snijvlak van epistemische rechtvaardigheid, het neurodiversiteitsparadigma en zorgethiek, draagt dit artikel bij aan een conceptuele basis voor het denken over kunstonderwijs als een ecologie die aandacht heeft voor kwetsbaarheid, wederzijdse afhankelijkheid en meervoudige manieren van weten.

Epistemische (on)rechtvaardigheid in het hoger kunstonderwijs

Vragen rond kennis - wie wordt erkend als kenner, wiens kennis telt en hoe wordt kennis gelegitimeerd? - staan centraal in het hoger (kunst)onderwijs. Ondanks de manier waarop kunstonderwijs zichzelf presenteert als een domein van experiment, openheid en kritische reflectie, kan het in de praktijk epistemische hiërarchieën reproduceren die bepalen welke vormen van kennis en weten als leesbaar en legitiem worden beschouwd.⁷

Binnen deze hiërarchieën worden bijdragen van neurodivergente studenten geregeld ondergewaardeerd of verkeerd geïnterpreteerd, met name wanneer zij afwijken van dominante normen rond communicatie, belichaming of academische performance. Zoals later wordt geïllustreerd aan de hand van de gemeenschap Iets Eten, beïnvloeden deze hiërarchieën niet alleen hoe neurodivergente kennis zichtbaar wordt, maar ook hoe gemakkelijk zij uit het institutionele geheugen kan verdwijnen of over het hoofd kan worden gezien.

Om deze dynamieken te begrijpen, maken wij gebruik van het concept epistemische

onrechtvaardigheid,⁸ dat inzicht biedt in de manier waarop vooroordelen, interpretatieve lacunes en structurele normen het vermogen van personen kunnen ondermijnen om als kenner te participeren. Dit kader maakt het mogelijk de spanningen te articuleren waarmee neurodivergente studenten in het kunstonderwijs worden geconfronteerd, en verduidelijkt waarom institutionele verandering een essentieel onderdeel vormt van neuro-inclusieve praktijken.

Testimonial en hermeneutische onrechtvaardigheid in het kunstonderwijs

Binnen de context van het kunstonderwijs manifesteren testimonial en hermeneutische onrechtvaardigheid zich op subtiele maar ingrijpende wijze. Zij beïnvloeden hoe bijdragen van studenten worden beoordeeld, hoe gedrag wordt geïnterpreteerd en hoe kennis wordt geproduceerd en gevalideerd.

Testimonial onrechtvaardigheid

Tijdens beoordelingen, tutorlessen, studio-gesprekken en samenwerkingsprocessen geven neurodivergente studenten vaak aan dat hun bijdragen worden afgedaan als verwarrend, te persoonlijk, onvoldoende uitgewerkt of emotioneel 'excessief'. Dergelijke kwalificaties weerspiegelen bredere stereotypen die neurodivergente communicatie framen als onbetrouwbaar of irrationeel.

Zoals LeBlanc en Kinsella laten zien, positioneren sanisme en psychocentrisme - systemen die verschil primair interpreteren vanuit een perspectief van mentale pathologie - bepaalde studenten vaak al als epistemisch verdacht nog vóórdat zij spreken.⁹ Binnen dergelijke kaders ontstaat testimonial onrechtvaardigheid wanneer vooringenomen aannames systematisch de geloofwaardigheid van een student ondermijnen. In het kunstonderwijs gebeurt dit bijvoorbeeld wanneer zintuiglijk georiënteerde onderzoeksarticulaties worden afgedaan als 'niet academisch genoeg', of wanneer niet-lineaire narratieven worden gelezen als tekenen van conceptuele zwakte in plaats van erkend te worden als legitieme denk- en werkvormen. Ook verzoeken om extra tijd of alternatieve tempo's worden geregeld geïnterpreteerd als een gebrek aan voorbereiding of motivatie, in plaats van als uitdrukking van divergente cognitieve ritmes. Testimonial

onrechtvaardigheid wordt verder versterkt door veronderstellende praktijken waarbij docenten ongevraagd aannames doen over wat een neurodivergente student 'nodig zal hebben', wat soms resulteert in micro-agressies, zoals de verzekering dat een student 'toch wel zal slagen vanwege het label'. Gezamenlijk leiden deze dynamieken tot hardnekkige geloofwaardigheidstekorten die de epistemische handelingsruimte van neurodivergente studenten aantasten en hun mogelijkheid om als erkende kenners binnen de onderwijsomgeving te participeren ondermijnen.

Hermeneutische onrechtvaardigheid

Hermeneutische onrechtvaardigheid doet zich voor wanneer onderwijsinstellingen niet beschikken over de conceptuele kaders die nodig zijn om neurodivergente zintuiglijke, relationele en cognitieve ervaringen te begrijpen. Bij het ontbreken van adequate interpretatieve middelen - op het niveau van individuele docenten én van institutionele culturen - worden dergelijke ervaringen onbegrijpelijk binnen dominante pedagogische normen. Als gevolg daarvan worden studenten vaak miskend: het vermijden van oogcontact kan worden geïnterpreteerd als desinteresse in plaats van als een vorm van zintuiglijke regulatie; het gebruik van persoonlijke prikkels of fidget-objecten kan worden gezien als afleiding; terwijl prikkelarme ruimtes standaard worden aangeboden zonder aandacht voor individuele voorkeuren. Evenzo kan een voorkeur voor schriftelijke communicatie worden gelezen als passiviteit, stilte als gebrek aan betrokkenheid in plaats van als strategie voor cognitieve verwerking, en het missen van sociale signalen als egocentrisme in plaats van als uitdrukking van neurocognitief verschil.

Deze interpretatieve tekortkomingen weerspiegelen niet louter individuele misverstanden, maar wijzen op structurele lacunes in de gedeelde conceptuele bronnen waarmee onderwijsomgevingen diverse manieren van weten en zijn herkennen, interpreteren en waarderen. In dergelijke situaties staan neurodivergente studenten voor de keuze hun ervaringen te vertalen naar neurotypische kaders - vaak tegen hoge cognitieve en emotionele kosten - of het risico te lopen verkeerd begrepen te worden. Cruciaal is dat dit gebrek aan gedeelde interpretatieve kaders ook invloed heeft

op hoe neurodivergente studenten zichzelf leren begrijpen: wanneer institutionele taal en concepten hun ervaringen niet als betekenisvol of legitiem kunnen benoemen, kunnen studenten deze lacunes internaliseren als persoonlijke tekortkomingen. Dit kan leiden tot een gevoel er niet bij te horen, 'gebroken' te zijn of fundamenteel niet te passen binnen het hoger onderwijs, waardoor zelfbegrip en processen van zelfvorming op diepgaande en beperkende wijze worden gevormd.

Fricke benadrukt dat hermeneutische onrechtvaardigheid bijzonder schadelijk is omdat zij structureel van aard is en verankerd ligt in collectieve interpretatieve lacunes, en niet uitsluitend in individuele vooroordelen. In het kunstonderwijs worden deze lacunes mede gevormd door diepgewortelde aannames over hoe artistieke kennis dient te worden uitgedrukt, gecommuniceerd en beoordeeld.

Normatieve pedagogieën en de productie van epistemische schade

Zelfs binnen instellingen die experiment en inclusiviteit expliciet waarderen - zoals in toenemende mate het geval is bij HKU - kunnen bepaalde pedagogische normen onbedoeld epistemische onrechtvaardigheid reproduceren. Deze normen bevoordelen specifieke communicatieve, zintuiglijke en temporele stijlen die aansluiten bij neurotypische verwachtingen. Zoals Kuipers laat zien in zijn analyse van neurodiverse pedagogische experimenten, blijven dominante klas- en onderwijsmodellen neurotypische vormen van cognitie, aandacht en lichamelijk gedrag centraal stellen, terwijl alternatieve zintuiglijke en ervaringsgerichte vormen worden behandeld als afwijkingen van een impliciete norm.¹⁰ Dergelijke pedagogische arrangementen zijn niet neutraal: zij geven actief vorm aan welke vormen van waarneming, participatie en kennisproductie mogelijk worden, en versterken tegelijkertijd deficitgerichte interpretaties van verschil. Belangrijke mechanismen hierin zijn onder meer:¹¹

a. Vage of open opdrachten

Opdrachten die bewust vaag worden geformuleerd - en gelegitimeerd als noodzakelijk voor creativiteit - kunnen studenten benadelen die behoefte hebben aan duidelijkheid, structuur of expliciete verwachtingen. Wanneer docenten ervoor kiezen een opdracht

niet toe te lichten of te contextualiseren 'omdat het creatieve proces zich moet ontvouwen', kan dit eerder verwarring dan creativiteit veroorzaken, en onderliggende epistemische aannames verhullen over hoe creativiteit verondersteld wordt te werken.

b. Verwachtingen rond tempo en productiviteit

De studiocultuur waardeert vaak snelheid, constante output en ononderbroken zintuiglijke blootstelling. Voor studenten met fluctuerende energieniveaus of zintuiglijke gevoeligheden vormen deze verwachtingen structurele barrières, die vervolgens ten onrechte worden geïndividualiseerd als persoonlijke tekortkomingen.

c. Normen rond participatie en samenwerking

'Actieve participatie' wordt vaak gelijkgesteld aan verbale bijdrage. Dit miskent alternatieve vormen van betrokkenheid - zoals maken, observeren, schrijven of zintuiglijk werken - die juist centraal kunnen staan in neurodivergent leren. Bovendien wordt samenwerking doorgaans opgevat als werken in groepsverband, terwijl samenwerking in duo's of in een ondersteunende rol binnen een project eveneens als collaboratief zou kunnen gelden en voor sommige neurodivergente studenten passender is.

d. Impliciete gedragsnormen

Verwachtingen rond oogcontact, spontaneïteit, performatieve betrokkenheid of gemak binnen ongestructureerde sociale situaties worden vaak gezien als indicatoren van creativiteit, motivatie of professionaliteit. Voor neurodivergente studenten kunnen deze normen leiden tot misinterpretatie en het verder escaleren van testimonial onrechtvaardigheid.

Aannames over behoeften

Docenten handelen soms op basis van aannames over wat een neurodivergente student 'nodig zal hebben', in plaats van dit expliciet te bespreken (bijvoorbeeld: 'Ik heb alvast een stille ruimte voor je geregeld'). Dergelijke aannames kunnen de handelingsruimte van studenten beperken en hen reduceren tot een diagnostisch label.

Gezamenlijk bevoordelen deze pedagogische normen specifieke cognitieve en belichaamde stijlen, terwijl andere worden gemarginaliseerd, en versterken zij epistemische hiërarchieën binnen het onderwijs.

De kruispunten van neurotypicaliteit, witheid en excellentie

Epistemische onrechtvaardigheid in het kunstonderwijs kan niet los worden gezien van bredere structurele krachten. Zoals Lewis en Arday aantonen, kruisen neurotypische normen zich met witheid, meritocratische logica's en elitaire academische culturen, wat leidt tot wat zij beschrijven als een toestand van 'double jeopardy' voor zwarte neurodivergente onderzoekers en studenten.¹² Deze intersectionele dynamiek maakt duidelijk dat epistemische onrechtvaardigheid niet louter cognitief van aard is, maar ook is geracialiseerd, gegenderd, geklasseerd en diepgaand gevormd door koloniale tradities van kennisproductie. Nair et al. laten bovendien zien dat zelfs het neurodiversiteitsdiscours zelf blijft worden gestructureerd door aannames uit het Mondiale Noorden over welke vormen van neurodivergentie worden herkend, gelegitimeerd en ondersteund.¹³

Binnen het kunstonderwijs worden deze structurele dynamieken zichtbaar in terugkerende institutionele patronen. Aanpassingen worden vaker toegekend aan vormen van neurodivergentie die cultureel herkenbaar zijn - veelal autisme bij witte, mannelijke studenten -, terwijl neurodivergentie bij geracialiseerde studenten eerder wordt gepathologiseerd, gedisciplineerd of geframed als gedragsrisico. Verwachtingen rond emotionele neutraliteit en 'professionaliteit' weerspiegelen vaak eurocentrische normen en beïnvloeden hoe studenten worden beoordeeld en gewaardeerd. Op curriculair niveau blijven dominante canons witte, neurotypische modellen van artistieke excellentie centraal stellen, waardoor enge definities van creativiteit en intellectuele legitimiteit worden bestendigd. Gezamenlijk begrenzen deze dynamieken wier kennis als artistiek wordt erkend, wier bijdragen als geloofwaardig gelden en wier manieren van weten binnen het kunstonderwijs mogen meetellen.

Van epistemische onrechtvaardigheid naar epistemische rechtvaardigheid

Het aanpakken van epistemische onrechtvaardigheid vereist meer dan verhoogd bewustzijn of het aanbieden van individuele voorzieningen; het vraagt om structurele transformatie binnen onderwijsinstellingen. In aansluiting bij Frickers analyse

van epistemische onrechtvaardigheid en kritisch *disability*-onderzoek¹⁴ begrijpen wij epistemische rechtvaardigheid als een voortdurende inzet om neurodivergente studenten te erkennen als epistemische actoren, in staat om op eigen voorwaarden kennis te produceren. Dit houdt in dat de gedeelde interpretatieve bronnen worden uitgebreid waarmee neurodivergente ervaringen begrijpelijk worden, zonder deze te vertalen naar neurotypische normen. Daarnaast vraagt het om het herzien van pedagogieën, toets- en beoordelingspraktijken en communicatieve conventies, evenals het ontmantelen van vooringenomenheden die zijn ingebed in de zintuiglijke, relationele en institutionele infrastructuren van het kunstonderwijs.

Zoals Chapman en Carel betogen, falen dominante epistemische kaders er vaak in om autistisch welzijn, creativiteit of floreren te herkennen, waardoor deze vormen van leven en weten effectief onzichtbaar blijven.¹⁵ Dit inzicht onderstreept de urgentie om epistemische rechtvaardigheid als een centrale pijler van neuro-inclusief onderwijs te omarmen. In samenhang met het neurodiversiteitsparadigma en zorgethiek biedt epistemische rechtvaardigheid een conceptueel anker om bestaande praktijken kritisch te bevragen én om een gedeelde taal te ontwikkelen voor het verbeelden van concrete, alledaagse transformaties binnen het onderwijs.

Het neurodiversiteitsparadigma: verschil als waarde en variatie

Het tweede kader van waaruit wij neuro-inclusief kunstonderwijs conceptualiseren, is het neurodiversiteitsparadigma. Dit paradigma biedt een zowel conceptuele als politieke basis om te herdenken hoe kunstonderwijs verschil, creativiteit en kennis begrijpt en waardeert. In plaats van neurologische variatie te beschouwen als een afwijking van een cognitieve norm, herkadert het neurodiversiteitsparadigma neurodivergentie als een natuurlijke en betekenisvolle dimensie van menselijke diversiteit.¹⁶

Het paradigma vormt een expliciete uitdaging aan deficitgerichte of gemedicaliseerde logica's die nog steeds invloedrijk zijn binnen onderwijs en psychiatrie. In plaats van autistische, ADHD-, dyslectische, dyspractische of andere neurodivergente wijzen van

zijn te pathologiseren, begrijpt het deze als natuurlijke, cultureel gevormde en vaak generatieve manieren van waarnemen, voelen en relateren. Voor het kunstonderwijs - waar zintuiglijke, affectieve en associatieve processen een centrale rol spelen - is deze verschuiving bijzonder ingrijpend.

Definities en kernprincipes van het neurodiversiteitsparadigma

Nick Walkers invloedrijke formulering onderscheidt drie kernbegrippen:

- neurodiversiteit: de feitelijke diversiteit van menselijke breinen en geesten;
- neurodivergentie: vormen van cognitie, perceptie en/of belichaming die afwijken van culturele normen;
- het neurodiversiteitsparadigma: een perspectief dat cognitieve, perceptieve en belichaamde variatie beschouwt als natuurlijk, waardevol en gevormd door sociale en culturele krachten.

Walker betoogt dat normen rond 'gezonde' of 'normale' cognitieve functies niet uitsluitend biologisch vastliggen, maar mede sociaal worden geconstrueerd. Net als andere vormen van menselijke diversiteit is neurodiversiteit verweven met systemen van macht, marginalisering en creativiteit. Deze visie sluit aan bij bredere verschuivingen richting sociale en relationele modellen van disability, die benadrukken hoe juist omgevingen - en niet alleen beperkingen - *disablement* produceren. Het paradigma heeft bovendien implicaties voor taalgebruik: het bevraagt terminologie die neurodivergentie framet in termen van tekort of stoornis, en stimuleert een vocabulaire dat handelingsvermogen en geleefde ervaring erkent. Voor het kunstonderwijs zijn de consequenties verstrekkend: neurodivergente creatieve processen worden niet langer opgevat als uitzonderingen die gemanaged moeten worden, maar als waardevolle epistemische bronnen die artistieke praktijk en onderzoek verrijken.

De Smorgasbord: voorbij diagnostische labels

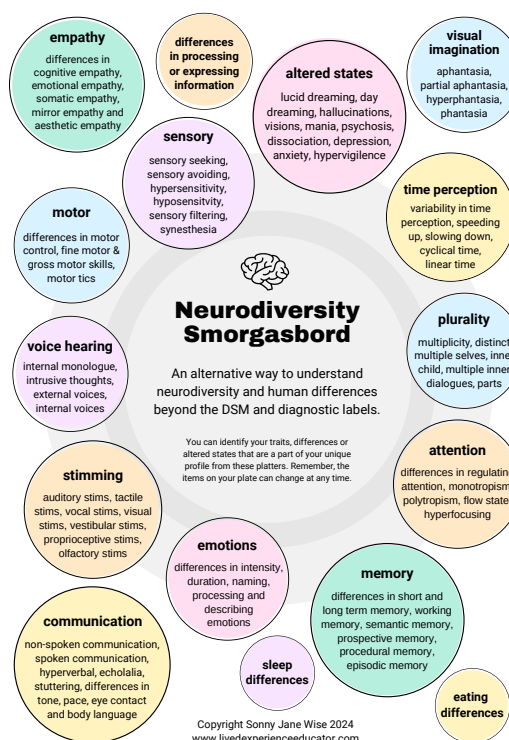
Als aanvulling op Walkers kader biedt Sonny Jane Wise's Neurodiversity Smorgasbord (zie afbeelding) een ruim en open conceptueel model dat voorbijgaat aan diagnostische labels.¹⁸ Wise pleit voor een benadering van neurodiversiteit die

is geworteld in geleefde ervaring, en die de veelheid aan cognitieve, zintuiglijke, relationele en verbeeldende verschillen centraal stelt - verschillen die zich vaak onttrekken aan medische classificatie.

Volgens Wise kan neurodivergentie onder meer het volgende omvatten:

- meerdere gelijktijdig aanwezige cognitieve kenmerken,
- fluctuerende zintuiglijke intensiteiten,
- veranderde toestanden van perceptie of aandacht,
- diverse communicatiemodaliteiten,
- multipliciteit of pluraliteit van het zelf,

en andere vormen van mentale of zintuiglijke variatie die niet altijd te vatten zijn binnen bestaande diagnostische categorieën. Het Neurodiversity Smorgasbord verzet zich tegen de reductie van neurodivergentie tot diagnostische labels - of het nu gaat om autisme, ADHD of andere classificaties - door geleefde ervaring centraal te stellen boven classificerende kaders. Het sluit aan bij artistieke praktijken die zich onttrekken aan rigide categorisering en nodigt docenten uit om waarde toe te kennen aan: diverse cognitieve constellaties, zintuiglijk en belichaamd onderzoek, niet-lineaire of associatieve vormen van betekenisgeving, en vormen van creativiteit die ontstaan buiten normatieve kaders.



Figuur 1: Sonny Jane Wise's 'Neurodiversity Smorgasbord.' Copyright Sonny Jane Wise, 2024.¹⁷

Neurodiversiteit, macht en de politiek van erkenning

Hoewel het neurodiversiteitsparadigma een transformerend potentieel bezit, is het niet vrij van eigen uitsluitingen. Recent onderzoek laat zien dat de beweging grotendeels is ontwikkeld binnen witte, westerse contexten in het Mondiale Noorden, waarbij autisme vaak centraal wordt gesteld op manieren die andere vormen van neurodivergentie aan het zicht onttrekken.¹⁹ Deze kritieken onderstrepen de noodzaak van een reflexieve benadering van neurodiversiteit - een benadering die oog heeft voor de wijze waarop ras, gender, klasse en kolonialiteit bepalen wier ervaringen worden erkend en gelegitimeerd. Lewis en Arday laten zien hoe neurotypische verwachtingen samenkomen met structureel racisme, wat leidt tot barrières voor zwarte neurodivergente studenten, wier verschillen sneller worden gepathologiseerd of gedisciplineerd. Op vergelijkbare wijze betogen Nair et al. dat neurodiversiteitsdiscoursen vaak epistemologieën uit het Mondiale Zuiden en geracialiseerde vormen van neurodivergentie over het hoofd zien.

Voor het kunstonderwijs vragen deze inzichten om blijvende kritische waakzaamheid. Neurodiversiteit mag niet worden vereenzelvigd met autisme alleen, noch worden gereduceerd tot die vormen van verschil die institutioneel het herkenbaarst of sociaal het aanvaardbaarst zijn. Docenten en instellingen dienen alert te blijven op de vraag welke neurodivergente ervaringen zichtbaar worden en ondersteuning krijgen, op de manier waarop geracialiseerde en gegenderde vooroordelen diagnostische praktijken en ondersteuningsstructuren vormgeven, en op de neiging om 'beheerbare' vormen van neurodivergentie te vieren terwijl andere worden gemarginaliseerd. Een reflexief neurodiversiteitskader vraagt daarom om voortdurende kritische bevraging van macht, representatie en uitsluiting binnen neuro-inclusieve onderwijspraktijken.

Implicaties voor het kunstonderwijs: creativiteit als divergentie

Het neurodiversiteitsparadigma bevraagt op fundamentele wijze hoe het kunstonderwijs zowel creativiteit als de institutionele structuren die deze ondersteunen begrijpt. In tegenstelling tot gemedicaliseerde bena-

deringen, die diagnostische categorieën gebruiken om individuele toegang tot ondersteuning te bepalen, vertrekt het neurodiversiteitsparadigma vanuit de aanname dat cognitieve diversiteit een inherent en constitutief kenmerk is van elke onderwijscontext. Vanuit dit perspectief is neuroinclusie geen individueel probleem dat moet worden gemanaged, maar een structurele en systemische vraag naar de inrichting van leeromgevingen. Neurodiversiteit is daarmee niet perifeer aan de artistieke praktijk, maar een van haar bestaansvoorwaarden. Creativiteit in het kunstonderwijs floreert juist dankzij variatie in perceptie, aandacht, cognitie en zintuiglijke ervaring.

Vanuit deze lezing - althans zoals wij het neurodiversiteitsparadigma hier opvoeren - wordt creativiteit niet gearticuleerd als een uitzonderlijke of genieachtige eigenschap die aan specifieke individuen wordt toegeschreven, noch willen we geromantiseerde figuren van de 'waaninnige' kunstenaar herhalen. In plaats daarvan verschuift de aandacht naar creativiteit als een relationeel en ecologisch proces dat ontstaat in de interactie tussen cognitieve variatie en specifieke zintuiglijke, temporele en institutionele voorwaarden. Tegelijkertijd waarschuwt onderzoek naar waanzin en kunst ervoor om de relatie tussen mentale verschillen en creativiteit te beschouwen als vanzelfsprekend óf eenvoudigweg te verwerpen: terwijl historische analyses laten zien hoe figuren van de 'waaninnige' of 'geniale' kunstenaar cultureel zijn geproduceerd binnen specifieke esthetische en sociale regimes,²⁰ benadrukken perspectieven uit Mad Studies juist de onherleidbare complexiteit en contextgebondenheid van ervaringen die vaak onder het teken van waanzin worden geschaard, en verzetten zij zich zowel tegen biomedische reductie als tegen romantische idealisering.²¹

Vanuit dit perspectief wordt cognitieve variatie een generatieve kracht in plaats van een tekort. Divergente vormen van aandacht, verhoogde zintuiglijke intensiteit, onderscheidende associatiepatronen of niet-lineaire denkmodi - binnen deficitgerichte modellen vaak geframed als beperkingen - staan juist geregeld centraal in artistieke exploratie en innovatie. Neurodivergente studenten kunnen geluid, licht, textuur of ruimtelijke verhoudingen ervaren op manieren die afwijken van dominante

normen, en deze verschillen kunnen artistiek onderzoek verrijken door esthetische registers te verbreden en nieuwe artistieke werelden te openen. Op relationeel niveau dagen voorkeuren voor gestructureerde samenwerking, asynchrone communicatie of vormen van parallel werken de normatieve verwachtingen rond spontaniteit, extraversie en voortdurende verbale uitwisseling uit die vaak de studiocultuur bepalen. Dergelijke werkwijzen verruimen wat samenwerking in het kunstonderwijs kan betekenen en maken ruimte voor alternatieve vormen van collectieve praktijk. Zoals Kuipers eveneens betoogt, conditioneren leeromgevingen actief perceptie en betekenisgeving, waardoor pedagogische ruimtes zelf deelnemen aan de productie van creativiteit door specifieke zintuiglijke, relationele en ervaringsgerichte vormen van betrokkenheid mogelijk te maken - of juist te begrenzen.²²

Het neurodiversiteitsparadigma vestigt daarnaast de aandacht op de temporele dimensies van creativiteit. Kunstonderwijs privilegieert vaak snelheid, onmiddellijkheid en continue productiviteit, terwijl neurodivergente creativiteit zich juist kan onvouwen via variabele temporele patronen, waaronder verschuivingen in tempo, intensiteit en focus, evenals momenten van afstemming of incubatie die niet beantwoorden aan lineaire of gestandaardiseerde tijdschema's. Ten slotte nodigt het paradigma uit tot een heroverweging van betekenisgeving zelf. Niet-verbale, zintuiglijke, materiële of belichaamde vormen van expressie kunnen epistemisch gewicht dragen, en functioneren als legitieme vormen van artistiek onderzoek. In plaats van verbale articulatie te beschouwen als de primaire indicator van begrip, moedigt neurodiversiteit docenten aan om meervoudige manieren van weten, denken en uitdrukken te erkennen.

Gezamenlijk stelt het neurodiversiteitsparadigma het kunstonderwijs in staat om cognitief verschil te erkennen als een bron van epistemische en creatieve rijkdom, terwijl het instellingen tegelijkertijd uitdaagt om de pedagogische, relationele en temporele normen die deze rijkdom beperken, te transformeren.

Pedagogieën van zorg: relationaliteit, zintuiglijke afstemming en epistemische verantwoordelijkheid

Neuro-inclusieve praktijken laten zien dat zorg geen perifere of individuele aanvulling op onderwijs is, maar een epistemische, relationele en politieke praktijk. Wanneer kunstinstellingen neurodivergente ervaringskennis erkennen als legitiem en waardevol, ontstaan er voorwaarden waarin nieuwe toekomsten van leren - en nieuwe vormen van floreren - mogelijk worden. In die zin kan neuro-inclusief kunstonderwijs worden gedacht als een ecologie die aandacht heeft voor kwetsbaarheid, wederzijdse afhankelijkheid en relationele praxis, en die responsief is voor pluralistische manieren van weten.

Waar het neurodiversiteitsparadigma ruimte opent voor epistemische transformatie door deficitgerichte normen ter discussie te stellen, biedt zorg de relationele en ethische oriëntatie waarlangs deze transformatie in de praktijk kan worden volgehouden. Binnen feministische ethiek, *disability justice* en neurodiversiteitsonderzoek wordt zorg al lange tijd begrepen als een materiële, politieke en epistemische praktijk die vorm geeft aan levens, instituties en kennisproductie, in plaats van als een zachte of sentimentele houding. Zorgethiek vormt dan ook het derde conceptuele kader van waaruit wij neuro-inclusief kunstonderwijs benaderen. Als politieke theorie van zorgen en verzorgd worden stelt zorgethiek relationaliteit, afhankelijkheid en verantwoordelijkheid centraal als fundamentele voorwaarden voor samen leven en samen leren. Sinds feministische denkers in de jaren tachtig vraagtekens zijn gaan plaatsen bij de toereikendheid van dominante ethische kaders - met name die welke autonomie en individualisme centraal stellen -, heeft zorgethiek de aandacht steeds meer verlegd naar zorgpraktijken en de institutionele contexten waarin deze zich onvouwen.²³ Vanuit dit perspectief bieden ethische concepten die losstaan van geleefde, relationele praktijken slechts beperkte houvast voor complexe onderwijsomgevingen die worden gekenmerkt door verschil, kwetsbaarheid en machtsasymmetrieën.²⁴

Binnen de onderzoekseenheid van HKU is zorgethiek uitgegroeid tot een fundamentele theoretische oriëntatie die een groot deel van het onderzoek onderbouwt. In het

kunstonderwijs - waar leren inherent belichaamd, affectief en relationeel is - vormen pedagogieën van zorg een kritisch tegenwicht tegen normatieve aannames die besloten liggen in studiocultuur, beoordelingspraktijken en interpersoonlijke dynamieken. In deze sectie conceptualiseren wij zorg daarom als een onderwijspraktijk die neuro-inclusief leren mogelijk maakt, door de aandacht te verschuiven van geïndividualiseerde aanpassingen naar de relationele, ethische en institutionele voorwaarden waarbinnen leeromgevingen worden vormgegeven en in stand gehouden.

Zorg voorbij ondersteuning: een politiek-epistemische oriëntatie

Binnen feministische ethiek, disability justice en neurodiversiteitsonderzoek wordt zorg begrepen niet als sentiment of vriendelijkheid, maar als een politieke, materiële en epistemische praktijk. Tronto omschrijft zorg als 'alles wat we doen om onze wereld te onderhouden, voort te zetten en te herstellen', waaronder de praktijken die lichamen, relaties en instituties in stand houden.²⁵

Zorgethiek bevraagt dominante onderwijswaarden zoals autonomie, onafhankelijkheid en zelfredzaamheid door deze te ontmaskeren als cultureel specifieke idealen die vaak uitsluitende effecten hebben. In plaats van leren te beschouwen als een individuele prestatie, benadrukt zorgethiek dat onderwijs zich altijd ontvouwt binnen relaties van wederzijdse afhankelijkheid - relaties die voortdurende aandacht, afstemming en gedeelde verantwoordelijkheid vereisen. Binnen het hoger kunstonderwijs verzet dit perspectief zich tegen de neiging om zorg te framen als remediërende ondersteuning voor een beperkte groep 'kwetsbare studenten'. In plaats daarvan wordt zorg een overkoepelende onderwijsoriëntatie die studenten erkent als epistemische actoren in plaats van hen te zien als passieve ontvangers van ondersteuning. Zij richt de aandacht op de materiële, zintuiglijke en relationele voorwaarden waarlangs leren plaatsvindt, en adresseert tegelijkertijd de structurele ongelijkheden die zijn ingebed in pedagogische normen en institutionele praktijken. Door kwetsbaarheid en wederzijdse afhankelijkheid te erkennen als constitutieve voorwaarden voor creativiteit en leren, heroriënteert zorgethiek het

kunstonderwijs richting meer inclusieve, relationele en epistemisch rechtvaardige praktijken.

Zintuiglijke zorg: aandacht voor belichaamde ervaring

Neurodivergente studenten bewegen zich vaak door zintuiglijke omgevingen - studio's, werkplaatsen en repetitieruimtes - die zijn ingericht op basis van neurotypische aannames en daardoor overweldigend of ontoegankelijk kunnen zijn. Dergelijke omgevingen kenmerken zich door intens licht, fluctuerend geluid, open plattegronden, dichte sociale interactie en onvoorspelbare beweging. Wanneer instellingen deze omgevingen behandelen als neutraal of universeel, ervaren neurodivergente studenten ze als epistemisch uitsluitende ruimtes: de omgeving zelf beperkt welke vormen van kennis kunnen ontstaan. Kuipers' kritiek op het conventionele klaslokaal laat op vergelijkbare wijze zien hoe onderwijsruimtes vaak zijn ontworpen om zintuiglijke complexiteit te filteren ten gunste van cognitieve efficiëntie en controle. Vanuit een neurodiversiteitsperspectief versterkt dergelijke filtering deficitmodellen, doordat zintuiglijk verschil wordt geframed als verstoring in plaats van erkend als een integraal onderdeel van leren en kennisproductie.

Pedagogieën van zintuiglijke zorg herdefiniëren de zintuiglijke omgeving van het kunstonderwijs als een gedeelde ethische en institutionele verantwoordelijkheid, in plaats van als een individuele last die bij studenten wordt neergelegd. In aansluiting bij zorgethiek erkent zintuiglijke zorg dat leren zich ontvouwt binnen relaties van wederzijdse afhankelijkheid en dat aandacht voor belichaamde behoeften een kernverantwoordelijkheid van onderwijs is.²⁶ In de praktijk kan dit betekenen dat prikkelarme of aanpasbare ruimtes worden aangeboden, dat het gebruik van oordoppen, koptelefoons of gedimd licht wordt toegestaan, en dat deelname op afstand of asynchroon mogelijk wordt gemaakt tijdens periodes van hoge zintuiglijke intensiteit. Het omvat ook het ontwerpen van activiteiten met flexibele tempo's en het herkennen van momenten van zintuiglijke terugtrekking niet als desinteresse, maar als vormen van zelfregulatie en zorg. Door deze praktijken te verankeren in het alledaagse

pedagogische ontwerp verschuift de verantwoordelijkheid voor toegankelijkheid van individuele studenten naar de instelling. In lijn met zorgethiek bevestigt een dergelijke benadering zintuiglijke ervaring als een legitieme basis voor participatie, leren en artistieke kennisproductie.

Relationele zorg: communicatie, aanwezigheid en participatie herdenken

Relationele normen binnen het kunstonderwijs privilegiëren vaak onmiddellijkheid, spontaniteit en verbale vloeiendheid. In groeps critiques, workshops en samenwerkingsprojecten worden gedragingen zoals aanhoudend oogcontact, snelle verbale responsiviteit of gemak in sociale improvisatie geregeld opgevat als indicatoren van betrokkenheid, creativiteit of inzet. Deze impliciete verwachtingen kunnen neurodivergente communicatiestijlen marginaliseren, waaronder vertraagde verwerking, voorkeuren voor schriftelijke of asynchrone communicatie, gestructureerde in plaats van spontane interactie, of vormen van parallel werken en parallel spel. Ook atypische vormen van aanwezigheid – zoals *stimming*, heen en weer bewegen, of stille, geconcentreerde focus – lopen het risico te worden geïnterpreteerd als desinteresse, in plaats van erkend te worden als betekenisvolle vormen van participatie.

Een pedagogie van zorg stelt deze normatieve relationele kaders ter discussie door communicatief verschil niet te behandelen als verstoring, maar als epistemische variatie. Relationele zorg houdt in dat meerdere vormen van participatie worden erkend en dat niet-verbale, belichaamde en zintuiglijke vormen van communicatie worden gevalideerd als legitieme manieren om bij te dragen aan gedeelde leerprocessen. Dit impliceert tevens het expliciteren en gezamenlijk afstemmen van samenwerkingsnormen, het creëren van ruimte voor studenten om grenzen te articuleren zonder sancties, en het erkennen dat relationaliteit zich verschillend ontvouwt over lichamen, geesten en neurocognitieve stijlen heen. In die zin wordt relationele zorg een vorm van epistemische zorg: zij maakt het mogelijk dat neurodivergente manieren van weten kunnen verschijnen zonder te worden gedwongen tot neurotypische communicatienormen, en verruimt daarmee de

voorwaarden waaronder collectief artistiek en intellectueel werk tot stand kan komen.

Zorg als epistemische verantwoordelijkheid

Zoals Chapman en Carel betogen, blijft autistisch floreren vaak onbegrijpelijk omdat dominante epistemische kaders niet beschikken over de capaciteit om dit te herkennen.²⁷ Dit inzicht reikt verder dan autisme alleen, en geldt voor vele vormen van neurodivergentie: wanneer instellingen niet over de conceptuele middelen beschikken om neurodivergente manieren van weten te interpreteren, kan dergelijke kennis geen betekenisvolle plaats innemen binnen onderwijsruimtes. In deze zin wordt zorg een epistemische verantwoordelijkheid die direct samenhangt met het streven naar epistemische rechtvaardigheid. Een pedagogie van zorg impliceert daarom een inzet voor het cultiveren van omgevingen waarin neurodivergente kennis kan ontstaan, waarin geleefde ervaring wordt erkend als een legitieme bron van epistemische autoriteit, en waarin pathocentrische interpretaties van gedrag of communicatie actief worden weerstaan. Dit vraagt tevens van docenten en instellingen dat zij hun interpretatieve repertoires uitbreiden in respons op getuigenissen van studenten, en dat zij epistemische macht herverdelen binnen klas- en groepsdynamieken. Zorg is vanuit dit perspectief geen optionele toevoeging of compenserend gebaar, maar een politiek-epistemische praktijk die pluralistische kennisproductie draagt en in stand houdt.

Naar een neuro-inclusieve pedagogische praktijk

Gezamenlijk creëren praktijken van zintuiglijke zorg, relationele zorg en epistemische verantwoordelijkheid de pedagogische voorwaarden waarin kwetsbaarheid een plaats van verbinding wordt in plaats van een tekort, en waarin wederzijdse afhankelijkheid zichtbaar wordt als een gedeelde wijze van leren. Binnen dergelijke omgevingen worden zintuiglijke en relationele verschillen niet langer beschouwd als obstakels die overwonnen moeten worden, maar als epistemische bronnen die collectief onderzoek verrijken. Cruciaal is dat de verantwoordelijkheid voor de leercondities verschuift van individuele studenten naar de instelling

zelf, waarmee normatieve verwachtingen worden uitgedaagd die aanpassing aan bestaande onderwijsstructuren vereisen. Deze conceptualisering van zorg bereidt de weg voor de volgende paragraaf, waarin de gemeenschap Iets Eten wordt besproken. Hoewel deze gemeenschap beperkt is in reikwijdte en in samenstelling voornamelijk autistisch is, biedt zij waardevol inzicht in hoe door neurodivergente studenten geleide relationele praktijken epistemische rechtvaardigheid kunnen realiseren en zorggebaseerde onderwijsecologieën binnen het hoger kunstonderwijs kunnen ondersteunen.

Casestudy: de gemeenschap Iets Eten

De HKU-gemeenschap Iets Eten biedt een concreet voorbeeld van hoe neurodivergente studenten relationele en zintuiglijke voorwaarden binnen een kunstonderwijscontext kunnen herconfigureren. Hoewel de gemeenschap zoals gezegd beperkt is in reikwijdte - en in de praktijk voornamelijk bestaat uit autistische studenten -, laat zij zien hoe door neurodivergente studenten geleide ruimtes vormen van zorg, verbondenheid en epistemische erkenning kunnen cultiveren die instellingen vaak moeilijk weten te realiseren.

Tegelijkertijd maakt deze specificiteit ook kritische spanningen zichtbaar, zowel binnen institutionele benaderingen van neuro-inclusie als binnen het neurodiversiteitsparadigma zelf. Deze casus functioneert daarom niet als een universeel model, maar als een gesitueerde illustratie van wat mogelijk wordt wanneer neurodivergente studenten gezamenlijk vorm geven aan hun leer- en leefecologie.

Ontstaan en praktijken van de community

Iets Eten is ontstaan als een grassroots-initiatief van autistische studenten die op zoek waren naar een plek waar zij konden samenkomen, ontprykkelen en alledaagse praktijken konden delen, buiten de normatieve eisen van de studiocultuur. De bijeenkomsten draaien doorgaans om gezamenlijke maaltijden, voorspelbare ritmes en zorgvuldig afgestemde zintuiglijke omgevingen. Koken en samen eten verlopen volgens herkenbare routines; communicatie is direct en expliciet; stilte, parallelle aanwezigheid en niet-verbale betrokkenheid worden gerespecteerd; en ervaringen van maskeren, sensorische overbelasting, burn-

out of relationele vermoeidheid kunnen openlijk worden gedeeld zonder gepathologiseerd te worden. Door deze praktijken heeft Iets Eten een relationele en zintuiglijke zorgethiek ontwikkeld die sterk afwijkt van dominante studionormen en laat zien hoe neurodivergente studenten actief hun eigen behoeften onderhandelen, terwijl zij gezamenlijk voorwaarden creëren voor duurzame participatie en welzijn.

Binnen deze setting delen, articuleren en verfijnen studenten vormen van ervaringskennis die binnen institutionele contexten vaak worden ondergewaardeerd of onbegrepen blijven. Het gaat hierbij onder meer om praktische kennis rond zintuiglijke regulatie, relationele en communicatieve voorkeuren, emotionele vocabulaires en alledaagse strategieën met betrekking tot eten, energiebalans en dagelijks functioneren. Dergelijke uitwisselingen versterken de epistemische handelingsruimte: het vermogen om eigen ervaringen te benoemen en daarin door anderen erkend te worden. Deelnemers rapporteren geregeld een toegenomen gevoel van sociale veiligheid en verbondenheid, evenals meer vertrouwen in het navigeren van institutionele verwachtingen. Velen beschrijven bovendien een vergrote capaciteit voor creatief werk, samenhangend met een verminderde cognitieve belasting en grotere relationele helderheid. In die zin fungeert Iets Eten als een alternatieve epistemische ruimte waarin autistische kennis niet wordt gemarginaliseerd, maar juist centraal staat in collectieve betekenisgeving.

Tegelijkertijd moet de waarde van Iets Eten steeds worden beschouwd in samenhang met haar grenzen. Hoewel veel ervaringen die vaak worden geassocieerd met andere vormen van neurodivergentie binnen de gemeenschap aanwezig zijn, beïnvloedt de expliciete positionering van Iets Eten als autismegemeenschap wie zich aangesproken, erkend en uitgenodigd voelt om deel te nemen. Deze framing onderstreept dat de ruimte primair bedoeld is voor autistische studenten, waardoor studenten met andere neurodivergente ervaringen - of studenten die zich niet als autistisch identificeren - zich minder snel tot de gemeenschap zullen wenden. Dit brengt het risico met zich mee dat instellingen neurodiversiteit vereenzelvigen met autisme alleen, waardoor vernauwde interpretaties

worden versterkt en andere neurodivergente vormen worden gemarginaliseerd. Mogelijkheden voor uitwisseling tussen verschillende neurotypes blijven hierdoor beperkt, en er bestaat bovendien het gevaar dat zelfgeorganiseerde gemeenschappen zoals Iets Eten worden gezien als vervanging voor institutionele transformatie, in plaats van als aanleiding daartoe. Deze spanningen doen geen afbreuk aan het belang van Iets Eten, maar onderstrepen wel de noodzaak van voorzichtigheid bij het positioneren ervan als model voor de gehele neuro-inclusieve praktijk.

Iets Eten als zorgende en epistemisch rechtvaardige ecologie

Ondanks deze beperkingen blijft Iets Eten praktisch én analytisch gezien van groot belang. De gemeenschap laat zien dat door neurodivergente studenten geleide ruimtes vormen van zorg, verbondenheid en kennisproductie kunnen voortbrengen die binnen formele institutionele structuren zelden tot stand komen.²⁸ De praktijken - gezamenlijke maaltijden, zintuiglijke afstemming, heldere communicatie en onderhandelde relationele normen - materialiseren kernprincipes van zorgethiek en realiseren elementen van epistemische rechtvaardigheid. Door de behoeften van één specifieke groep zichtbaar te maken, legt de gemeenschap tegelijkertijd bloot hoeveel andere behoeften institutioneel nog onbenoemd en onvervuld blijven. In die zin fungeert Iets Eten als een uitnodiging aan instellingen om hun begrip van neuro-inclusie te verbreden, voorbij autisme en voorbij op aanpassingen gebaseerde modellen.

Juist haar kritische positie vormt daarmee een essentieel onderdeel van haar waarde: de gemeenschap maakt structurele lacunes zichtbaar en demonstreert tegelijk alternatieve mogelijkheden. De casus Iets Eten draagt dan ook niet bij door een blauwdruk voor neuro-inclusief onderwijs te bieden, maar door te laten zien wat mogelijk wordt wanneer neurodivergente studenten zelf vorm geven aan hun relationele en zintuiglijke omgevingen. De praktijk van Iets Eten onderstreept daarmee de noodzaak van institutionele transformatie - transformatie die ruimte maakt voor meervoudige vormen van verbondenheid en voor diverse epistemische en zintuiglijke werelden. Deze inzichten bereiden de weg

voor de afsluitende paragraaf, waarin wij de drie theoretische kaders samenbrengen en uiteenzetten hoe kunstinstellingen neuro-inclusieve onderwijsecologieën kunnen cultiveren.

Naar neuro-inclusieve onderwijs-ecologieën: een afsluitende synthese

De analyses die in dit artikel zijn ontwikkeld, komen samen in één centrale stelling: neuro-inclusie in het hoger kunstonderwijs kan niet worden gerealiseerd via individuele aanpassingen of geïsoleerde interventies alleen. Zij vereist veeleer het cultiveren van neuro-inclusieve onderwijsecologieën - systemen van leren, waarnemen, weten en relateren waarin cognitieve diversiteit niet als uitzondering, maar als fundamenteel uitgangspunt wordt erkend. Geground in de drie eerder geïntroduceerde conceptuele kaders - epistemische rechtvaardigheid, het neurodiversiteitsparadigma en zorgethiek - maakt dit perspectief zowel de structurele bronnen van uitsluiting zichtbaar als de praktijken die nodig zijn voor institutionele transformatie.

Huidige benaderingen van neuro-inclusie richten zich vaak op het ondersteunen van individuele studenten bij het aanpassen aan bestaande onderwijsnormen. Hoewel dergelijke aanpassingen vaak noodzakelijk zijn, laten zij de onderliggende aannames intact die bepaalde zintuiglijke, cognitieve, relationele en temporele stijlen als standaard beschouwen. Een neuro-inclusieve onderwijsecologie stelt daarentegen de vraag hoe deze normen worden geproduceerd en in stand gehouden binnen zintuiglijke omgevingen, relationele verwachtingen, communicatieve praktijken, temporele structuren en epistemische standaarden. Vanuit dit perspectief verschuift de verantwoordelijkheid voor inclusie van individuele studenten naar de instellingen zelf. Deze verschuiving ontslaat docenten niet van deze omstandigheden; zij erkent juist dat ook docenten zelf zijn ingebed in dezelfde neuronormatieve, *managerial* en productiviteitsgedreven institutionele kaders. Te vaak echter functioneren deze kaders vanuit een impliciete aanname van de neurotypische docent, waardoor ook neurodivergente docenten structureel onzichtbaar worden gemaakt, terwijl tegelijkertijd conformiteit wordt geëist aan normen van neutraliteit, efficiëntie,

emotionele regulatie en voortdurende beschikbaarheid. Hoewel een diepgaandere kritische reflectie op zowel gedeelde institutionele verantwoordelijkheden als op de manieren waarop neurodivergente docenten binnen deze omstandigheden navigeren, buiten het bestek van dit artikel valt, opent zij een belangrijk veld van vragen dat wij in toekomstig onderzoek verder willen verkennen.

Het herdenken van kunstonderwijs vanuit dit perspectief maakt verschillende domeinen van structurele verandering zichtbaar. Temporele ecologieën dienen ruimte te bieden aan meervoudige leerritmes en uiteenlopende energiestromen, waaronder traagheid, fluctuatie en incubatie, en zo de dominantie van snelheid en voortdurende productiviteit ter discussie te stellen. Zintuiglijke ecologieën vragen om het erkennen van studio's en klaslokalen als specifieke zintuiglijke werelden in plaats van als neutrale ruimtes, wat oproept tot aanpasbare omgevingen en hybride vormen van participatie. Relationele ecologieën vereisen bredere opvattingen van samenwerking die verder reiken dan synchrone verbale uitwisseling en ook parallel werken, asynchrone communicatie en belichaamde aanwezigheid omvatten. Ten slotte moeten epistemische ecologieën verbreden wat als kennis telt binnen het kunstonderwijs, door zintuiglijke afstemming, belichaamde exploratie, affectieve processen, stilte en niet-lineaire vormen van onderzoek te erkennen als legitieme vormen van artistiek onderzoek.

De gemeenschap Iets Eten laat zien dat wanneer neurodivergente studenten een leidende rol spelen in het vormgeven van hun omgevingen, alternatieve epistemische en relationele normen kunnen ontstaan. Tegelijkertijd maakt deze casus duidelijk dat zelfgeorganiseerde initiatieven geen vervanging kunnen vormen voor institutionele verantwoordelijkheid. Neuro-inclusieve onderwijsecologieën vereisen daarom neurodivergent leiderschap in curriculum- en pedagogisch ontwerp, gezamenlijke totstandkoming van zintuiglijke en relationele normen, rechtvaardige participatie in besluitvorming, en erkenning van geleefde ervaring als vorm van epistemische autoriteit. Dergelijke praktijken herverdelen epistemische macht in plaats van louter

ondersteunende maatregelen toe te voegen aan bestaande structuren.

Een neuro-inclusieve zorgethische ecologie herkadert kwetsbaarheid en wederzijdse afhankelijkheid uiteindelijk als gedeelde voorwaarden voor leren, in plaats van als individuele tekorten. Kwetsbaarheid wordt een epistemische openheid voor andere manieren van weten, terwijl wederzijdse afhankelijkheid een pedagogische erkenning vormt van het feit dat leren inherent relationeel en onderhandelend is. Deze herpositionering daagt meritocratische idealen van onafhankelijkheid, emotionele neutraliteit en lineaire excellentie - die het kunstonderwijs nog steeds mede vormgeven - fundamenteel uit, en bevestigt in plaats daarvan meervoudige vormen van creativiteit, verbondenheid en kennisproductie.

Dit artikel heeft betoogd dat neuro-inclusief kunstonderwijs vraagt om een fundamentele herdenking van hoe instellingen verschil, creativiteit en kennis conceptualiseren. Het neurodiversiteitsparadigma herkadert cognitieve variatie als gewoon en waardevol; epistemische rechtvaardigheid maakt zichtbaar hoe bepaalde manieren van weten worden gemarginaliseerd; en zorgethiek biedt de relationele en politieke praktijken die nodig zijn om meervoudige epistemische werelden te dragen en te bestendigen. Gezamenlijk wijzen deze kaders op een begrip van neuro-inclusie niet als aanpassing, maar als transformatie. Door zintuiglijke, relationele, temporele en epistemische normen te herwerken, kan het kunstonderwijs zijn vermogen vergroten om meerdere manieren van zijn, waarnemen en verbeelden te huisvesten. Daarmee opent het meervoudige toekomsten - toekomsten waarin verschil niet wordt gezien als een probleem dat moet worden gemanaged, maar als een generatieve kracht die het creatieve, ethische en epistemische leven van de instelling verrijkt.

NOTEN

- 1 Zie: <https://www.hku.nl/onderzoek-en-innovatie/onderzoek/lectoraten/critical-creative-pedagogies>
- 2 Nick Walker, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*, Autonomous Press, 2021.
- 3 Miranda Fricker, *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*,

- Oxford: Oxford University Press, 2007; Stephanie LeBlanc & Elizabeth Anne Kinsella, 'Toward epistemic justice: A critically reflexive examination of sanism and implications for knowledge generation', *Studies in Social Justice*, 10 (2016), nr. 1, pp. 59-78.
- 4 Een voorbeeld hiervan is het concept *masking*. Masking kan worden begrepen als het doelbewust of onbewust onderdrukken van autistische manieren van zijn om te voldoen aan neurotypische verwachtingen. Het fungeert als een overlevingsstrategie die echter vaak gepaard gaat met vermoeidheid, stress en burn-out (zie Devon Price, *Unmasking autism: The power of embracing our hidden neurodiversity*, Londen: Monoray, 2022).
 - 5 Walker 2021.
 - 6 Chantelle Jessica Lewis & Jason Arday, 'We'll see things they'll never see: Sociological reflections on race, neurodiversity, and higher education', *The Sociological Review*, 71 (2023), nr. 4, pp. 917-934; Vishnu KK Nair, Warda Farah & Mildred Boveda, 'Is neurodiversity a Global Northern White paradigm?', *Autism*, 30 (2024), nr. 2. In haar bijdrage 'Neurodiversity Art Lab' in dit themanummer gaat Janneke Berendsen uitgebreider in op deze kritiek.
 - 7 Fabiola Camuti, *Critical Creative Pedagogies: Inaugural Lecture*, Utrecht: HKU Press, 2025.
 - 8 Fricker 2007.
 - 9 LeBlanc & Kinsella 2016.
 - 10 Kuipers, Halbe, 'Pedagogy and neurodiversity', in: Stephan Besser & Flora Lysen (eds), *Worlding the brain: Neurocentrism, cognition and the challenge of the arts and humanities*, Leiden: Brill, 2023, pp. 95-110.
 - 11 De beschreven normen zijn gebaseerd op meerdere interviews met autismeambassadeurs, verslagen van sessies binnen verschillende academies en audiomateriaal uit de gemeenschap. Binnen het lectoraat voeren wij een doorlopend casestudyonderzoek uit. Dit omvat literatuuronderzoek naar autisme, gemeenschap en inclusief onderwijs, evenals kwalitatieve analyse op basis van transcriptie en aandachtig beluisteren van audio-opnamen van zes jaar Iets Eten-bijeenkomsten. Daarnaast is het onderzoek gebaseerd op interviews met huidige en voormalige autismeambassadeurs, gesprekken met een autismespecialist en documentatie afkomstig uit professionaliseringssessies met diverse academies. Aanvullende data zijn gegeneerd via een bachelorafstudeeronderzoek (zie het artikel van Jana van Wijnen) en, recenter, via artistieke onderzoeksresidenties (zie de bijdragen elders in dit themanummer). In dit artikel gebruiken wij de voorlopige bevindingen van deze casestudy ten behoeve van theoretische generalisatie: de casus maakt het mogelijk bestaande theoretische concepten te toetsen, te verdiepen en verder te verfijnen (zie Robert K. Yin, *Case study research: Design and methods* (2e editie), Londen: Sage Publications, 1994).
 - 12 Lewis & Arday 2023.
 - 13 Nair et al. 2024.
 - 14 Fricker 2007.
 - 15 Robert Chapman & Havi Carel, 'Neurodiversity, epistemic injustice, and the good human life', *Journal of Social Philosophy*, 53 (2022), nr. 4, pp. 614-631.
 - 16 De termen 'neurodivergent' en 'neurodivergentie' werden voor het eerst gearticuleerd in 2000 door Kassiane Asasumasu, een activist en belangrijke bijdrager aan de neurodiversiteitsbeweging, die zichzelf identificeert als meervoudig neurodivergent.
 - 17 S. J. Wise, 'The Neurodiversity Smorgasbord: An Alternative Framework for Understanding Differences Outside of Diagnostic Labels,' *Lived Experience Educator*, n.d., <https://www.livedexperienceeducmland.com/blog/theneurodiversitysmorgasbord>.
 - 18 Sonny Jane Wise, 'The Neurodiversity Smorgasbord: An alternative framework for understanding differences outside of diagnostic labels', *Lived Experience Educator*, 27 september 2024. Zie: <https://www.livedexperienceeducator.com/blog/theneurodiversitysmorgasbord>
 - 19 Nair et al. 2024; Lewis & Arday 2023.
 - 20 James Whitehead, *Madness and the Romantic poet: A critical history*, Oxford: Oxford University Press, 2017.
 - 21 Ekaterina Netchitailova, 'The mystery of madness through art and Mad Studies', *Disability & Society*, 34 (2019), nr. 6, pp. 1509-1515.
 - 22 Kuipers 2023.
 - 23 Zie: Carol Gilligan, *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

- 24 Zorgethiek heeft verschillende kritische inzichten gearticuleerd, waaronder dat relationaliteit centraal staat voor het begrijpen van wat ertoe doet en voor het beoordelen van wat goed of slecht is. Daarnaast problematiseert zorgethiek categorische opvattingen van kwetsbaarheid door te benadrukken dat kwetsbaarheid niet beperkt is tot specifieke groepen (zoals kinderen, ouderen of mensen met een beperking), maar een universele conditie van het menselijk bestaan vormt. Vanuit dit perspectief is kwetsbaarheid geen uitzonderlijke toestand, maar een gedeeld en constitutief kenmerk van sociaal leven (zie <https://ethicsofcare.org/care-ethics>).
- 25 Joan C. Tronto, *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*, Londen: Routledge, 1993; Joan C. Tronto, *Caring democracy: Markets, equality, and justice*, New York: New York University Press, 2013.
- 26 Zie: Selma Sevenhuijsen, 'Care and attention', *South African Journal of Higher Education*, 32 (2018), nr. 6. Daarnaast onderstreept dit de hedendaagse politieke zorgethiek, die praktijken tot uitgangspunt neemt van kritische epistemologie, methodologie en theorie. Het theoretische concept *praktijk* - beïnvloed door de Practice Theory en in Nederland binnen de zorgethiek onder meer verbonden aan het werk van zorgethicus Frans Vosman - biedt een analytische lens om te begrijpen hoe ogenschijnlijk alledaagse handelingen van individuen, ingebed in materiële en sociale contexten, gezamenlijk de sociale wereld creëren, in stand houden en transformeren.
- 27 Chapman & Carel 2022.
- 28 Zie ook het artikel van Claudia van den Hoeven in dit themanummer, waarin zij de centrale kenmerken van de gemeenschap analyseert.
- Gilligan, Carol, *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- Kuipers, Halbe, 'Pedagogy and neurodiversity', in: Stephan Besser & Flora Lysen (eds), *Worlding the brain: Neurocentrism, cognition and the challenge of the arts and humanities*, Leiden: Brill, 2023, pp. 95-110.
- LeBlanc, Stephanie, & Elizabeth Anne Kinsella, 'Toward epistemic justice: A critically reflexive examination of sanism and implications for knowledge generation', *Studies in Social Justice*, 10 (2016), nr. 1, pp. 59-78.
- Lewis, Chantelle Jessica, & Jason Arday, 'We'll see things they'll never see: Sociological reflections on race, neurodiversity, and higher education', *The Sociological Review*, 71 (2023), nr. 4, pp. 917-934.
- Nair, Vishnu KK, Warda Farah, & Mildred Boveda, 'Is neurodiversity a Global Northern White paradigm?', *Autism*, 30 (2024), nr. 2.
- Netchitailova, Ekaterina, 'The mystery of madness through art and Mad Studies', *Disability & Society*, 34 (2019), nr. 6, pp. 1509-1515.
- Price, Devon, *Unmasking autism: The power of embracing our hidden neurodiversity*, Londen: Monoray, 2022.
- Sevenhuijsen, Selma, 'Care and attention', *South African Journal of Higher Education*, 32 (2018), nr. 6.
- Tronto, Joan C., *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*, Londen: Routledge, 1993.
- Tronto, Joan C., *Caring democracy: Markets, equality, and justice*, New York: New York University Press, 2013.
- Walker, Nick, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*, Autonomous Press, 2021.
- Whitehead, James, *Madness and the Romantic poet: A critical history*, Oxford: Oxford University Press, 2017.
- Yin, Robert K., *Case study research: Design and methods* (2e editie), Londen: Sage Publications, 1994.

BIBLIOGRAFIE

- Camuti, Fabiola, *Critical Creative Pedagogies: Inaugural Lecture*, Utrecht: HKU Press, 2025.
- Chapman, Robert, & Havi Carel, 'Neurodiversity, epistemic injustice, and the good human life', *Journal of Social Philosophy*, 53 (2022), nr. 4, pp. 614-631.
- Fricke, Miranda, *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford: Oxford University Press, 2007.

BELICHAAMD (DIS)COMFORT OP DE UNIVERSITEIT: NEURODIVERSITEIT EN PARTICIPATIEF ACTIEONDERZOEK ONDERWIJZEN

— JONATHAN EVANS, KIRANDEEP KAUR, ILEANA
GRAMA, FLANN NAJI

Abstract

Door de toegenomen politieke en mediceerdiscussies rond autisme, ADHD en andere neurodivergenties worden neurodivergente mensen nog steeds gemarginaliseerd, waardoor hun ervaringen in het onderwijs en onderzoek niet volledig serieus worden genomen. Ons project ontwikkelde een keuzevak voor masterstudenten, Neurodiversiteit: participatief actieonderzoek in onderwijs en onderzoek (2024-2025), om deze structuren te doorbreken door middel van praktijkgerichte, intersectionele pedagogie. Door zowel comfort (belichaamde ervaring) als discomfort (normen onderwijzen, uitwissingen blootleggen) te onderzoeken, hebben we de spanningen binnen academische infrastructuren onderzocht die zowel neurodivergente docenten als studenten beïnvloeden. Deze bijdrage biedt een reflectie op onze cursus en verschuift daarin de focus van methodologische trouw naar het vergroten van autonomie, empowerment en participatieve betrokkenheid voor neurodivergente leerlingen.

KEYWORDS – NEURODIVERSITEIT /
PARTICIPATIEF ACTIEONDERZOEK / KRITISCHE
PEDAGOGIEK / BELICHAAMDE ERVARINGEN /
ONDERWIJS

EMBODYING NEURODIVERGENCE

De eerste keer dat ik mijn anders-zijn voelde, was toen ik voor het eerst naar een conferentie ging. De overweldigende omvang ervan, de indrukwekkende aanwezigheid van mensen die ik alleen kende van baanbrekende artikelen, het ijsblokje dat in mijn maag smolt terwijl ik probeerde alles wat er gezegd werd te begrijpen

en daar niet in slaagde. Ik had me altijd wel kunnen redden door niet bijzonder spraakzaam te zijn, of door erg nerveus te zijn in veeleisende situaties, of door me erg uitgeput te voelen door situaties die al mijn aandacht vroegen. Maar ik had nog nooit zoveel ingezet op zo weinig (netwerken is alles), ik kon mijn tanden niet op elkaar houden (zelfvertrouwen is alles), ik kon mijn stem niet stoppen om te breken (je verdient het om daar te zijn) en ik kon me niet herinneren waarom. Sindsdien ben ik vaak in het diepe gegooid, maar ik heb nog steeds niet leren zwemmen.

— I.G.

Toen ik op de bruiloft van mijn broer een toespraak hield, zonder masker, voelde ik me alsof ik naakt was. Ik kon de woorden niet uitspreken zoals ze op het stuk papier voor me stonden. In mijn hoofd was het script perfect. Ondanks dat ik deze woorden vele malen had geoefend, stotterde en stamelde ik tijdens mijn optreden voor mijn familie en vrienden. Herinneringen aan toen ik als kind in de klas zat en gedwongen werd om hardop voor te lezen, kwamen weer boven. Ik herinnerde me het spook van schaamte dat me als kind achtervolgde vanwege mijn stotteren (een spraakgebrek dat samenging met mijn - toen nog niet gediagnosticeerde - autisme). Maar op het moment dat de getuige zijn toespraak hield, verdween dat spook van schaamte en bleef alleen ik over.

— J.E.E

Het ervaren en zien van geweld vanaf jonge leeftijd heeft iets met me gedaan. Het heeft mijn kijk op de wereld op een fundamentele manier veranderd; net als een bonsaiboompje dat als jonge boom in een bepaalde vorm wordt gedraaid, groeide mijn geest anders. Ik voelde me misvormd als ik mezelf vergeleek met mijn vrienden, die zorgeloos, vrolijk en open leken te kunnen denken. Ik kon niet voelen wat zij voelden, het trauma stond als een barrière tussen mijn geest en mijn lichaam. Het weerhield me ervan om te voelen en maakte me gevoelloos. Ik weet nu dat trauma de hersenen chemisch - permanent - verandert. Dit is een verworven neurodiversiteit. Ik zal altijd anders zijn, nooit zoals die boom die zonder enige belemmering kon groeien; recht en in staat om gemakkelijk de hemel te bereiken.

— K.K.

Ondanks dat ik op jonge leeftijd de diagnose autisme kreeg, beseftte ik pas echt hoe isolerend het kan zijn als je meerdere neurodivergenties hebt. Toen ik in een diepe depressie zat, vroeg iemand me hoe ik me voelde, en ik voelde me gedwongen om te antwoorden dat het goed ging. Ondanks dat ik wist hoe hol dat antwoord was, was de waarheid dat ik vanbinnen aan het afbrokkelen was. Later denk ik na over hoe dit moment me confronteerde, niet alleen als een gedachte, maar ook als een gevoel, in de moed om mensen te laten begrijpen waarom dat moment zo pijnlijk was.

— F.N.

HET MENSELIJK BREIN IS DIVERS ¹

Er zijn net zoveel manieren van denken en zijn als er mensen op deze planeet zijn. Er is echter een 'gangbare' of 'neurotypische' manier van zijn die sociaal geaccepteerd is als de *primaire* manier waarop onze hersenen kunnen werken. Neurotypisch zijn wordt boven alle andere manieren van zijn² gepromoot in wat wel het 'Empire of Normality' wordt genoemd.³ Elke afwijking van deze 'neurotypische' norm wordt steeds vaker voorgesteld als een sociale bedreiging en leidt vaak tot uitsluiting. Neurodiversiteit wordt daarom vaak gezien als een bron van onzekerheid en instabiliteit die moet worden ingeperkt en gezuiverd.

Leven als een neurodivergent persoon, in een wereld die is ingericht voor anderen, is ongemakkelijk. In de klas, de examenzaal of het onderzoekslaboratorium bombarderen we neurodivergente studenten⁴ (of ze nu autistisch zijn, ADHD hebben, enzovoort) met een spervuur aan prikkels. Als opvoeders vragen we hun om snel en zonder emotie te reageren (in tegenstelling tot hoe van sociaal neurodivergente mensen wordt verwacht dat ze spraak emotioneel decoderen en reageren). Door hen te corrigeren, zijn we in wezen altijd op zoek naar bewijs dat hun anders-zijn een nadeel is.⁵ Neurotypische vaardigheden, praktijken en waarden staan centraal in het succes in het onderwijs. De universiteit is een zintuiglijke en intellectuele omgeving die is gebouwd voor het neurotypische brein. Een omgeving die vaak het potentieel van neurodivergente studenten, om creatief te zijn en zich bezig te houden met complexe ideeën en maatschappelijke veranderingen, blokkeert.

Als docenten leggen we neurodiversiteit uit vanuit het perspectief van neurotypische onderzoekers. Dit is echter de grootste uitdaging: deze kijk op neurodiversiteit staat los van de daadwerkelijke, geleefde ervaringen van mensen die neurodivergent zijn. Autismen wordt bijvoorbeeld aan studenten voorgesteld als een medisch probleem (aantoonbaar door moeilijkheden in communicatie en sociale interactie). Deze sociale interactie wordt echter beoordeeld door neurotypische klinici. Dit betekent dat het gedrag en de interesses van autistische personen alleen worden begrepen in contrast met die van een neurotypisch persoon.⁶ Belangrijk is dat de autistische persoon niet wordt gezien zoals hij of zij is. Ondanks nieuw onderzoek dat aantoonde dat communicatie tussen verschillende neurotypes aan beide kanten moeilijk is,⁷ zien we nog steeds dat autistische mensen worden beoordeeld op basis van neurotypische gedragspatronen.⁸ Zoals te zien is in het volgende bekende voorbeeld:

'Zie je, je begint vrijwel vanaf nul als je met een autistisch kind werkt. Je hebt een persoon in fysieke zin - ze hebben haar, een neus en een mond - maar ze zijn geen mensen in psychologische zin. Een manier om naar het werk van het helpen van autistische kinderen te kijken, is het te zien

als een kwestie van het construeren van de persoon. Je hebt de grondstoffen, maar je moet de persoon bouwen.’ - Ivar Lovaas (in gesprek met Paul Chance⁹), een van de grondleggers van Applied Behavioural Analysis (een controversiële benadering die wordt gebruikt bij autistische kinderen)

Uit citaten als het voorgaande hebben we begrepen dat een neurodivergent individu niet wordt gezien *als een persoon*, maar als een verzameling eigenschappen die een ‘stoornis’ definiëren. Uiteindelijk ontnemt dit de niet-neurotypische persoon zijn menselijkheid.¹⁰ Verder zien we dat veel neurodivergente mensen het medische verhaal internaliseren dat neurodiversiteit als een tekort beschouwt: een verstrekkende cognitieve beperking.¹¹ Of erger nog, als een universeel gebrek aan het fundamenteel menselijke vermogen om de ervaringen van anderen te begrijpen.¹² (Zie meer ontmenselijkende perspectieven geciteerd en ontkracht in Gernsbacher & Yergeau.¹³)

Het is dan ook geen wonder dat veel mensen, onder wie academici, zich niet bewust zijn van hun eigen neurodivergenties.¹⁴ Neurodivergente individuen leven ‘undercover’ in de academische wereld en scheiden vaak hun *neurodivergente zelf* van hun *academische zelf*.¹⁵ Bovendien slaagt wetenschappelijk onderzoek er nog steeds vaak niet in om de neurodivergente ervaringen te onderzoeken die ons een holistisch, authentieker en meer belichaamd begrip van de diversiteit van de menselijke geest kunnen geven.¹⁶ Op deze manier is onderzoek naar neurodivergentie ontdaan van zijn belichaamde aspect.

We beschouwen ons werk als schatplichtig aan *disability justice* en *crip scholarship*, terwijl we methodologisch aansluiten bij neurodiversiteit als een kader dat epistemische pluraliteit, geleefde ervaring en structurele kritiek binnen het hoger onderwijs op de voorgrond plaatst. Het afstappen van *disability* en het bewust kiezen voor *neurodiversiteit* als kader is een rebelse daad.¹⁷ Neurodiversiteit is het idee dat menselijke hersenen en manieren van denken van nature gevarieerd zijn, net als de biodiversiteit in de natuur.¹⁸ In plaats van één manier van denken als de norm te beschouwen en andere manieren als afwijkingen of stoornissen, stelt het perspectief van neurodiversiteit dat deze verschillen deel uitmaken van het normale

spectrum van menselijke ervaringen. De term ‘neurodiversiteit’ wordt een middel om al dit eerdere onderzoek te herevalueren vanuit het perspectief van acceptatie van verschillende neurotypes als gelijkwaardig.

Door onderzoek naar neurodiversiteit te verkennen, hebben we ons gerealiseerd dat er verschillende vormen van *comfort* en *discomfort* bestaan. Hoe neurodivergentie *bekend* wordt, is een ongemakkelijk proces, dat wil zeggen hoe de labels en kenmerken worden geconstrueerd en toegepast op neurodivergente mensen zonder hun levenservaringen en manieren van weten te erkennen. Neurodivergentie wordt vaak tegenover ‘geruststellende’ neurotypische manieren van zijn geplaatst. Hoewel neurodivergent zijn ook ongemakkelijk kan aanvoelen (zie onze ervaringen hiervoor), komt dat ongemak niet noodzakelijkerwijs voort uit het neurodivergent zijn *op zich*, maar eerder uit het leven in en de interactie met een neurotypische wereld. Een neurotypische wereld die op haar beurt ongemakkelijk is met neurodivergentie. Dit riep bij ons verdere vragen op: hoe konden we het comfort in neurodivergente ervaringen zien? En was ongemak, vooral door (ongemakkelijke) neurodivergente ervaringen zichtbaar te maken, *echt zo erg*? Tot slot, hoe konden we de hiaten in het onderzoek naar neurodivergente personen overbruggen en neurodivergente stemmen laten horen?

Met dit alles in gedachten was het ons doel een cursus te ontwikkelen die al deze vraagstukken direct aanpakt en studenten verschillende middelen aanreikt om neurodiversiteit te leren kennen. Eerst moesten we echter contact leggen met neurodivergente studenten en het comfort en ongemak in neurodivergente ervaringen identificeren.

Neurodiversiteitscafés

In 2024 hebben we twee online neurodiversiteitscafés gehouden met neurodivergente studenten (BA, MA, PhD), binnen en buiten de Universiteit van Amsterdam (hierna: UvA). Eerst vroegen we de cafégangsters wat hen ongemakkelijk maakte in het hoger onderwijs. Dit waren geen symbolische ‘luistersessies’, maar input die de cursusstructuur, het onderwijs en de neurodivergente praktijken binnen de cursus zelf vorm gaf. Ze bespraken de moeilijkheden

van het navigeren in een neurotypische omgeving: van luidruchtige klaslokalen en beperkende tijdsdruk tot het overvallen worden door impliciete verwachtingen van hun docenten. Deze verwachtingen werden nooit uitgesproken, maar studenten hadden het gevoel dat ze zouden worden gebruikt om hun acties te beoordelen: een onbekende en onbereikbare norm. Communicatie in de academische wereld leek neurotypisch gecodeerd en studenten hadden behoefte aan een meer expliciete kaart van hun educatieve traject, meer duidelijkheid en meer flexibiliteit.

Interessant genoeg wezen studenten ook op het comfort dat ze vonden in onderwijs dat waardegedreven was. Hun favoriete cursussen waren niet gestructureerd rond theorieën of kaders, maar rond het aanpakken van maatschappelijke uitdagingen. Zinvol onderwijs ging in op ethische kwesties en stelde studenten in staat hun waarden en overtuigingen na te streven. Neurodivergentie vindt troost in betekenis, impact en verandering.

Tijdens een tweede sessie vroegen we verder wat neurodivergente studenten troost zou bieden in onze cursus over neurodiversiteit. Het verrassendste resultaat van deze discussie was een algemene afkeer van vrij vormgegeven, 'creatieve' cursussen. Studenten wezen er op overtuigende wijze op dat creatieve 'losse' richtlijnen vaak 'geheime instructies' met zich meebrachten. Met andere woorden, nog meer verborgen verwachtingen die alleen door neurotypische studenten konden worden ontcijferd. Het werd ons duidelijk dat neurotypicaliteit in het academische handboek zo verankerd was in het begrip 'creativiteit'¹⁹ dat we eerst het vertrouwen van onze studenten moesten opbouwen/herstellen voordat we hen konden vragen zich vrij te uiten.

Vervolgens zijn we begonnen met het ontwerpen van een cursus die onze studenten stap voor stap naar het onbekende begeleidde door gebruik te maken van participatief actieonderzoek (*participatory action research*; PAR).²⁰ We probeerden een duidelijke routekaart, begeleiding en reflectie bij elke stap te creëren, en richtlijnen die tastbaar en robuust waren, maar ook openstonden voor verstoring. Toen rees de vraag *hoe we les konden geven over neurodiversiteit*.

CAS ontmoet PAR: het onderzoekscontract herzien

Neurodiversiteit bevindt zich op een as die erop gericht is de mens te begrijpen als een biologisch, neurocognitief en psychosociaal wezen. Het is een rommelige verzameling van theorieën: medische aandoeningen, kinderpsychologie, geestelijke gezondheidsproblemen, politiek, handicapstudies, intersectionaliteit, op rechtvaardigheid gebaseerde benaderingen en nog veel meer.

Zoals we eerder hebben aangegeven, hebben medische benaderingen neurodivergentie gepathologiseerd en de invloed van neurodivergente ervaringen op onderzoek beperkt. Als reactie hierop is door wetenschappers uit verschillende disciplines Critical Autism Studies (CAS) opgericht, om deze tekortkomingen aan te pakken. CAS spoort ons aan om het autistische leven niet als een afwijking te zien, maar als *een generatief epistemisch terrein*, oftewel als een ruimte voor kennis die de 'realiteit' van neurodiversiteit beschrijft en mogelijkheden creëert om neurodiversiteit te leren kennen, om te gaan met neurodivergente mensen en met hen samen te werken. In het dominante medische model worden autistische personen objecten voor diagnose. CAS vraagt daarentegen: wie bepaalt wat als 'handicap' geldt?

Het dubbele empathiekader laat bijvoorbeeld zien dat communicatieproblemen wederzijds zijn tussen neurotypes.²¹ Dit betekent dat communicatieproblemen tussen autistische en niet-autistische mensen niet alleen door autistische mensen worden veroorzaakt. In plaats daarvan komen deze communicatieproblemen voort uit het feit dat beide partijen elkaar niet intuïtief begrijpen.²² Simpel gezegd hebben autistische en niet-autistische mensen hun eigen manier om de wereld waar te nemen, te interpreteren en erop te reageren.

De vraag is dus niet: *Waarom kunnen autistische mensen niet communiceren zoals anderen?* Nee, de vraag moet luiden: *Hoe kunnen verschillende neurotypes elkaar begrijpen en verkeerd begrijpen, en wat gebeurt er als één stijl als de norm wordt beschouwd?* De formulering van de eerste vraag legde het ongemak van anders-zijn volledig bij neurodivergente mensen en creëerde de verwachting dat het neurotypische ongemak

koste wat kost moest worden vermeden (door contact met neurodivergente mensen helemaal te vermijden). Onze tweede vraag suggereert daarentegen dat het ongemak van interactie tussen verschillende neurotypes bij beide partijen ligt en kan worden geherformuleerd als mogelijke vreugde bij het overbruggen van de kloof.

Op deze manier ondermijnt CAS deficitgerichte aannames en wordt het een nuttig uitgangspunt om onderzoekers en studenten uit te nodigen om na te denken over hoe autistische en niet-autistische mensen betekenis geven, wederkerigheid creëren en context opbouwen. Om de inzichten van CAS over te brengen en de doelstellingen ervan te bereiken, hadden we een kader nodig om gemeenschappen samen te brengen in het geven van betekenis en het bewerkstelligen van verandering in de echte wereld. Hier werd participatief actieonderzoek (PAR) de potentiële methodologische partner van CAS.

PAR is ontwikkeld als reactie op extractieve onderzoekspraktijken die de stemmen van het Mondiale Zuiden, vrouwen en andere gemarginaliseerde geslachten, lagere sociaal-economische klassen, bepaalde etnische groepen enzovoort uitsloten. Door extractief onderzoek te verwerpen, richt PAR zich in plaats daarvan op het samen met gemeenschappen creëren van kennis op een manier die hun levenservaringen respecteert. Dit betekent dat gemeenschappen wordt gevraagd wat ze willen weten, wat hun vragen zijn en hoe ze de geproduceerde kennis willen gebruiken. Dit betekent ook dat de onderzoeker niet noodzakelijkerwijs losstaat van de gemeenschap in kwestie (zie Lewis & Arday,²³ en hoe zij medeonderzoekers uit de gemeenschap betrekken om het kenniscreatieproces te ondersteunen). PAR stelt pluriforme, gesitueerde kennis, gedeelde autoriteit en iteratieve betrokkenheid bij gemeenschappen voor.²⁴ In autismeonderzoek betekent dit dat autistische partners meebepalen welke vragen worden gesteld, de methoden kiezen (bijvoorbeeld interviews of focusgroepen, of op kunst gebaseerde methoden, enzovoort) en de 'gegevens' analyseren. Ze kiezen ook de resultaten van het onderzoek en beslissen hoe de kennis wordt gebruikt, in schril contrast met hoe 'traditionele' onderzoekers kennis vergaren en nooit terugkomen. PAR

is dus een structurele herziening van het onderzoekscontract.

Met deze theorieën en benaderingen in handen hadden we onze basis om de pathologiserende perspectieven aan te vechten, dus *nu moesten we de cursus opzetten*.

De cursus: structuur, co-ontwerp en praktijk

Onze cursus, Neurodiversiteit: participatieve actie in onderzoek en onderwijs, was bewust doorlopend verweven met CAS en PAR door het selecteren van literatuur, het geven van colleges en het expliciet onderwijzen van *onderzoekspraxis*. Met *praxis* bedoelen we het expliciet combineren van theorie, actie en coactie met reflectie in alle stadia van het leerproces. Vaak wordt *praxis* niet onderwezen op masterniveau, maar we waren van mening dat het vanaf het begin verkennen hiervan een onderzoeksbenadering zou verankeren die zowel *reflectie* als *het leven met ongemak* uitnodigde. Een groot deel van de cursus daagde niet alleen de traditionele manieren om neurodiversiteit te begrijpen uit, maar ook de traditionele manieren om onderzoek te doen.

In de eerste helft maakten de studenten kennis met de principes van PAR en de kritische geschiedenis van autismeonderzoek. Een geschiedenis die de uitwisselingen, het zwijgen en de machtsongelijkheid laat zien die nog steeds bepalend zijn voor de dominante verhalen over hoe we neurodiversiteit kennen. We onderzochten begrippen als 'validiteit', 'betrouwbaarheid' en 'generaliseerbaarheid' door de lens van miscommunicatie tussen neurotypes en voorbeelden van epistemisch geweld (waarbij de kennis van bepaalde gemeenschapsgroepen wordt gedevalueerd en gedelegitimeerd).²⁵

Zoals we hebben opgemerkt in de context van de neurodiversiteitscafés, probeerden we een reeks praktijken voor neuro-inclusieve pedagogieën in te bouwen (op het gebied van tempo, impliciete verwachtingen, zintuiglijke aanpassingen en feedbackpraktijken). Vanwege de feedback over 'losse creativiteit'²⁶ die studenten noemden en verborgen criteria die alleen leesbaar zijn voor neurotypische studenten in neuronormatieve omgevingen,²⁷ hebben we geprobeerd om elke sessie leerdoelen te geven en het doel van de activiteiten uit te leggen. We gaven studenten de tijd om na te

denken en bouwden een reflectief logboek in, zodat ze konden onderzoeken hoe ze de lezingen en nieuwe concepten hadden ervaren.

Een ander kernelement van de cursus was dat we wilden dat ze PAR leerden en ook *toepasten*. Dit betekende dat de studenten tijdens hun eerste sessie groepen vormden en contact opnamen met gemeenschappen om een korte PAR-cyclus uit te voeren.²⁸

De drie groepen richtten zich op unieke thema's: stem, onderwijs en inclusief ontwerp. Onder deze thema's probeerden ze relaties op te bouwen met neurodivergente gemeenschapsgroepen en te achterhalen hoe zij neurodivergentie ervoeren en welke vragen/problemen zij hadden. In elke sessie ontdekten we een stapsgewijze PAR-gids die de studenten door het proces leidde van contact leggen, vertrouwen opbouwen, 'gegevens' verzamelen en deze informatie analyseren om samen met de gemeenschap een resultaat te produceren.

De studenten bepaalden de reikwijdte van het onderzoek, onderhandelden over toegang en stelden samen met hun mede-onderzoekers in de gemeenschap Do No Harm-toestemmingsformulieren op. Hierdoor konden ze onderzoek en ethiek zien als praktijken in de praktijk, en niet alleen als droge theoretische concepten. Om de studenten voor te bereiden, hebben we rollenspellen in de klas gedaan en mogelijke uitdagingen en oplossingen besproken. De studenten hebben ook instrumenten/activiteiten getest met deelnemers. Bijvoorbeeld *bodymapping*, waarbij studenten op een schets van een lichaam in kaart brachten hoe zij onderwijs en leren ervoeren. Sommige groepen herhaalden deze oefening met hun gemeenschapsgroepen. Zo konden ze ideeën uitproberen en waren ze niet beperkt tot strikte interviewformats om meer te leren over de gemeenschappen (en zichzelf), konden ze iteratief gegevens analyseren met de medeonderzoekers, en nieuwe manieren vinden om soortgelijke vragen te stellen.²⁹ Ze situeerden actielagen met zinvolle communicatie binnen de cursus en bespraken vervolgacties die zinvol waren voor de medeonderzoekers. We gebruikten *scaffolding*³⁰ op een manier die niet gericht was op het beperken van vrijheid, maar op het sturen van studenten door impliciete basisregels expliciet te maken met wekelijkse opdrachten die leidden tot een

gezamenlijk rapport. We moedigden ook een eindproduct aan dat in overleg met partners uit de gemeenschap werd gekozen, voornamelijk maar niet uitsluitend met de gekozen medeonderzoeker (bijvoorbeeld een pamflet, video, manifest). De beoordeling was gericht op hoe studenten omgingen met co-ontwerp, aanpassing en herstel, en niet op conventionele maatstaven voor 'nauwkeurigheid'.

Pedagogische effecten en epistemische verschuivingen

Het doel van deze cursus was om expliciet te onderwijzen over het veranderen van de manier waarop onderzoek naar neurodiversiteit wordt gedaan. We wilden dat studenten nadachten over neurodiversiteit, maar ook ervoeren waarom we neurodivergente gemeenschappen moeten betrekken. Dit betekende ook dat we de normen van de universiteit ter discussie stelden. De universiteit is een neurotypische instelling, die neurotypisch gedrag en neurotypische manieren van kennisverwerving produceert en versterkt. Als zodanig is de universiteit een neuronormatieve instelling die van neurodivergente studenten verwacht dat ze zich maskeren/verbergen om begrijpelijk en acceptabel te zijn. CAS en PAR keren deze onuitgesproken eis om: ze vragen de instelling om de neurotypische normen te ontmaskeren en zichtbaar te maken, en daardoor beter in te spelen op neurodivergente studenten.

Als we bovendien, zoals CAS benadrukt, accepteren dat autistische en neurodivergente mensen medeauteurs zijn van sociale werelden, dan zijn de enige adequate methodologieën die welke hen in staat stellen om mee te schrijven aan onderzoek *over* die werelden. De studenten moeten daarom participatief actieonderzoek *doen* en nauw samenwerken met neurodivergente medeonderzoekers. Dit ondersteunde de verbreding van hun kennis van neurodiversiteit met de ervaringen van neurodivergentie. Dit konden ze bereiken door middel van *praxis*, dat wil zeggen literatuurstudie, dialoog en kritische reflecties. Het is belangrijk dat studenten *met* neurodivergente perspectieven werkten in plaats van *eraan*: het lezen van theoretisch werk naast verhalen over ervaringen uit het leven van de medeonderzoekers, die elk hun eigen kruispunten van beperkingen hadden.

Onze ervaring is dat deze heroriëntatie de klas een meer poreuze ruimte maakt. De klas was nu niet langer de enige ruimte om te leren. Dit maakte ook een 'verschuivende praxis' mogelijk tussen de studenten en medeonderzoekers rond hun thema's over neurodiversiteit. Hierdoor konden de medeonderzoekers ook fungeren als 'epistemische ankers', dat wil zeggen als kennisdragers en experts die de studenten begeleidden bij hun zoektocht naar begrip van de gemeenschap. Hier werd de neurodivergente medeonderzoeker, in plaats van een uitdaging, een bron van kennis en 'troost' door als brug naar de gemeenschappen te fungeren en informatie-uitwisseling en ondersteuning mogelijk te maken.

Studenten die voor deze cursus kozen (die als keuzevak werd aangeboden), gaven over het algemeen aan dat hun motivatie om meer te leren over neurodiversiteit de belangrijkste factor was bij hun beslissing om deel te nemen. Flann Naji, een medeonderzoeker van de studenten, deelde zijn reflecties op hun lopende onderzoek naar neurodivergente ervaringen in het hoger onderwijs en hielp de studenten bij het herformuleren van institutionele kritiek als geleefde ervaring.

Perspectief van een medeonderzoeker (Flann Naji)

'Als neurodivergent medewetenschapper was het interessant om de groei te zien van de negen studenten die aan de cursus deelnamen. Ze hadden allemaal een traditionele academische achtergrond, dus het was voor hen ongemakkelijk om met leermethoden buiten hun comfortzone aan de slag te gaan. Tijdens het rollenspel zag ik dat ze in het begin moeite hadden om de personages die ze moesten spelen te belichamen; ze waren verlegen en te veel zichzelf.'

Door dit ongemak in een veilige omgeving en door hun betrokkenheid hebben ze echter veel geleerd. Veel van hen dachten dat ze wisten wat neurodiversiteit betekende, en dat was ook zo in klinische en academische zin. Door de rollenspellen, door de bodymapping, door de cursus, begonnen ze het geleefde perspectief van neurodiversiteit te waarderen. En in de toekomst zullen ze onderzoeksdeelnemers niet alleen als proefpersonen zien, maar als de mensen die ze zijn.'

Het eindproduct was nuttig, want neuro-inclusieve onderzoeksmethoden worden zelden gebruikt, en er wordt zelfs zelden nagedacht over de impact van onderzoeksmethoden op neurodivergente deelnemers. Door dit project zullen de studenten nu in ieder geval enig bewustzijn hebben wanneer ze in de toekomst onderzoek gaan doen.'

Reflecties op de cursus en toekomstige richtingen

De ervaring van deze nieuwe cursus³¹ was spannend en nieuw voor de studenten, zoals ze in hun evaluaties van de cursus aangaven. De openheid van de discussies, de radicale paradigmaverschuiving van PAR en de diepgaande betekenis van het werk dat de studenten deden, verbreedden hun horizon en bevrijdden hen in hun praktijk van kritische reflexiviteit.

Deze radicale paradigmaverschuiving bracht echter ook ongemak met zich mee. Sommige studenten vonden bepaalde teksten aanvankelijk confronterend, omdat ze hen dwongen hun privileges of het soort maatschappelijke betrokkenheid dat ze altijd als fundamenteel 'goed' hadden beschouwd (bijvoorbeeld vrijwilligerswerk) te heroverwegen.³² Om de ongemakkelijke situatie om te buigen naar een comfortabele situatie, moesten ze het oorspronkelijke ongemak onderzoeken en integreren in een bredere reflectie op hun positie.

De hoge eisen van de cursus zorgden voor nog meer ongemak: studenten raakten overweldigd door de omvang van de cursus en de hoeveelheid werk, de grote verantwoordelijkheid bij het werken met gemeenschappen en het zich committeren aan een iteratief en epistemisch inspannend proces. Deze impasse is op zich niet onbekend bij PAR, aangezien de ideale cursus een langzaam, iteratief proces is dat geleidelijk vertrouwen en reikwijdte binnen een gemeenschap opbouwt.³³

Aan het begin van het artikel vroegen we ons af hoe we het comfort in neurodivergente ervaringen kunnen zien. Onze studenten hebben indrukwekkende vooruitgang geboekt bij het beantwoorden van deze vraag. Door hun oprechte betrokkenheid bij neurodivergente ervaringen hebben ze de dimensies van ongemak in kaart gebracht, evenals de mogelijkheden voor comfortabele ruimtes voor neurodivergentie

in de academische wereld. In navolging van enkele bevindingen uit onze neurodiversiteitscafés schetsten ze een beeld van de modelacademicus van de toekomst als iemand die waardegedreven, ethisch onderlegt en neuro-inclusief is. Ze benadrukten het comfort van versterkte gemeenschapsstemmen in de academische ruimte en van zinvolle, continue feedbacklussen tussen student en docent, neurotypisch en neurodivergent. Ons eigen neurodivergente comfort komt ook tot uiting in onze actieve hoop op en opbouw van een betere academische toekomst.

PAR is een pijnlijk proces, zowel wat betreft leren, reflectie als tijdsinvestering

Waar we deze cursus ooit hebben ontworpen om aan de normen van PAR te voldoen, moeten we nu bedenken hoe de cursus kan voldoen aan de behoeften van de medeontwikkelaars (studenten en leden van de gemeenschap) die deze cursus aansturen. Oorspronkelijk ontwierpen we een verslag (dat in kleinere huiswerkopdrachten tijdens de cursus moest worden geschreven) om leermomenten mogelijk te maken, maar dit werd niet het organische leerdocument dat we oorspronkelijk hadden gehoopt. Bovendien overschaduwde het *gezamenlijk ontworpen resultaat van de gemeenschap* de beoogde stimulans tot praxis en coactie. We wilden de praxisbenadering centraal houden in het leerproces, maar de 'academische lasten' deconstrueren. In plaats van een PAR-geleide gegevensverzameling en een gezamenlijk ontworpen resultaat af te dwingen, richten we ons nu op het opbouwen van een gemeenschap door studenten met hun medeonderzoekers, totdat ze een onderzoeksdoelstelling hebben vastgesteld die aan hun wederzijdse behoeften voldoet. In plaats van een verslag kunnen we ons nu richten op het creëren van een *gemeenschapsprofiel*³⁴ waarin de perspectieven, verwachtingen, behoeften en vragen van de gemeenschap worden geschetst. We willen de cursus meer laten aanvoelen als een bibliotheek en een ruimte voor conversatie en uitdagende reflectie.

We hopen dat onze aanpak, die voortdurend wordt verbeterd en geëvalueerd, ruimte biedt voor samenwerking met studenten. We willen een cursus creëren waarin studenten hun eigen tempo kunnen bepalen bij PAR, zodat ze de stappen in het proces

kunnen benadrukken die voor hen het betekenisvolst zijn. Dit legt de basis voor het uiteindelijke doel van hun onderzoek en geeft hun misschien een authentiekere ervaring van PAR: niet als een einddoel, maar als een langzaam en weloverwogen proces van herwaardering; niet als een bestemming, maar als een reis.

Ten slotte is het belangrijk op te merken dat terwijl de studenten hun eigen reis maakten, wij als docenten en onderzoekers onze eigen momenten van (on)gemak ervoeren. Als meervoudig neurodivergente personen moesten we manieren vinden om te communiceren en een evenwicht te vinden tussen onze trauma's en gezondheidsproblemen, naast onze eigen zorgen, onzekerheden en vragen.

'Het was moeilijk om deze cursus te volgen op het moment dat ik net vrede had gesloten met mijn eigen neurodivergentie - ik had nog geen tijd gehad om me te verhouden tot mijn eigen ervaringen, ik voelde nog steeds een kloof tussen de wetenschappelijke benadering die ik als docent moest hanteren en de persoonlijke benadering die ik moest hanteren voor mijn eigen groei, en ik was nog steeds verscheurd tussen mijn opleiding als positivistisch taalkundige en de paradigmaverschuiving die PAR met zich meebrengt. Deze moeilijkheid kwam me uiteindelijk juist ten goede: het balanceren tussen verschillende soorten discours, tegenstrijdige wetenschapsfilosofieën en tegenstrijdige visies op mezelf als docent en onderzoeker zorgde voor het ongemak dat het beoogde effect van de cursus was.' - I.G.

Slotgedachten

De 'neurodivergente persoon' is een bron van ongemak en stigma geweest. Maar ondanks dat de samenleving diversiteit afwijst, laat deze figuur ook zien hoe de natuur in onze meest fundamentele bedrading is ingesteld op oneindige diversiteit. Voor ons betekent dit dat de neurodivergente persoon niet hoeft te worden gediagnosticeerd als een contrast met de neurotypische persoon, maar dat we neurosensorische neurocognitieve profielen creëren die unieke vormen van sociale interactie en unieke patronen van omgang met mensen, interesses en de

wereld illustreren. Door dit in onze cursus te laten zien, hebben wij onze studenten aanvankelijk ongemakkelijk gemaakt met een radicale paradigmaverschuiving, en hun vervolgens laten zien dat dit ongemak creatief en zinvol is. Door de neurotypische lens en het inherente ongemak daarvan achter ons te laten, konden we nieuwe mogelijkheden laten zien. Mogelijkheden die de fundamentele diversiteit in de natuurlijke orde erkennen en die laten zien dat kennis ontstaat op het snijvlak van verschillende levenservaringen.

Neurodiversiteit en participatief actieonderzoek zijn ongemakkelijk. Toch vinden we troost in dit feit. We zagen de troost in neurodivergente ervaringen door een gemeenschap te creëren tussen onze studenten en neurodivergente medemakers. Het is troostrijk omdat het eerder onuitgesproken en lang gekoesterde aannames op zijn kop zet die neurodivergentie hebben gepositioneerd als een bron van schaamte, angst of onbekende (ontmenselijke) dreiging. Op deze manier vinden we dat het omarmen van ongemak een daad van verzet is. Een pijnlijke daad misschien, maar wel een noodzakelijke.

NOTEN

1 In dit artikel gebruiken we 'neurodiversiteit' om te verwijzen naar de natuurlijke variatie in neurocognitief functioneren van mensen op populatieniveau; dit omvat ook 'neurotypisch' als onderdeel van die diversiteit. In navolging van de oorspronkelijke formulering van Kassiane Asasumasu wordt 'neurodivergent' gebruikt als een waarde vrije term om personen te beschrijven wier neurocognitieve functioneren afwijkt van de dominante neuronormatieve normen. Dit omvat zowel neurologische ontwikkelingsstoornissen als verworven vormen van afwijkingen, waaronder, maar niet beperkt tot: autisme, ADHD, dyslexie, psychische aandoeningen en traumagerelateerde afwijkingen. Zoals gedocumenteerd door Nick Walker, wijken latere pogingen om de term te beperken tot alleen aangeboren neurologische ontwikkelingsverschillen, af van de oorspronkelijke inclusieve bedoeling van Asasumasu; zie Nick Walker, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm*,

autistic empowerment, and postnormal possibilities, Autonomous Press, 2021.

- 2 Chantelle Jessica Lewis & Jason Arday, *We see things they'll never see: Love, hope, and neurodiversity*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2025.
- 3 Robert Chapman, *Empire of normality: Neurodiversity and capitalism*, Londen: Pluto Press, 2023.
- 4 We erkennen dat 'neurodivergente studenten' geen homogene groep vormen en dat identificatie, toegangsbehoeften en relaties tot de term zelf variëren naargelang de culturele, sociale en institutionele context. Studenten kunnen te maken krijgen met belemmerende onderwijsomgevingen zonder zich te identificeren als neurodivergent of toegang te hebben tot diagnostische taal.
- 5 Morton Ann Gernsbacher & Melanie Yergeau, 'Empirical failures of the claim that autistic people lack a theory of mind', *Archives of Scientific Psychology*, 7 (2019), nr. 1, pp. 102-118.
- 6 American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e editie), Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
- 7 Damian E.M. Milton, 'On the ontological status of autism: The "double empathy problem"', *Disability & Society*, 27 (2012), nr. 6, pp. 883-887.
- 8 Rosanna Edey, Jennifer Cook, Rebecca Brewer, Mark H. Johnson, Geoffrey Bird, & Clare Press, 'Interaction takes two: Typical adults exhibit mind-blindness towards those with autism spectrum disorder', *Journal of Abnormal Psychology*, 125 (2016), nr. 7, pp. 879-885.
- 9 Paul Chance, "'After you hit a child, you can't just get up and leave him; you are hooked to that kid": A conversation with Ivar Lovaas about self-mutilating children and how their parents make it worse', *Psychology Today*, (1974), pp. 76-84.
- 10 Rebecca Brewer, Federica Biotti, Caroline Catmur, Clare Press, Francesca Happé, Richard Cook & Geoffrey Bird, 'Can neurotypical individuals read autistic facial expressions? Atypical production of emotional facial expressions in autism spectrum disorders', *Autism Research*, 9 (2016), nr. 2, pp. 262-271.
- 11 Francesca Happé & Uta Frith, 'The weak coherence account: Detail-focused

- cognitive style in autism spectrum disorders', *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (2006), nr. 1, pp. 5-25.
- 12 Simon Baron-Cohen, 'Theory of mind and autism: A review', *International Review of Research in Mental Retardation*, 23 (2001), pp. 169-184.
- 13 Gernsbacher & Yergeau 2019.
- 14 Eleonora Marocchini, 'Impairment or difference? The case of theory of mind abilities and pragmatic competence in the autism spectrum', *Applied Psycholinguistics*, 44 (2023), nr. 3, pp. 365-383.
- 15 Etain Quigley & Tara Gallagher, 'Neurodiversity and higher education: Double masking by neurodivergent students', *European Journal of Special Needs Education*, (2025).
- 16 Jordan Sibeoni, Laura Massoutier, Marie Valette, Emilie Manolios, Laurence Verneuil, Mario Speranza & Anne Revah-Levy, 'The sensory experiences of autistic people: A metasynthesis', *Autism*, 26 (2022), nr. 5, pp. 1032-1045.
- 17 Ons gebruik van 'neurodiversiteit' is niet bedoeld als een afwijzing van *disability studies* of *crip theory*. Deze theorieën vormen al decennialang de basis van Critical Autism Studies, Mad Studies en bewegingen voor rechtvaardigheid voor mensen met een handicap; zie Robert McRuer, *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York: New York University Press, 2006. Onze afstandelijkheid betreft veeleer op tekorten gebaseerde, gemedicaliseerde kaders die moeilijkheden of neurodiversiteit uitsluitend binnen individuele lichaamsfuncties plaatsen, in plaats van te onderzoeken hoe neurotypes ook verankerd zijn in belemmerende politieke, sociale, pedagogische en institutionele structuren; zie Walker 2021.
- 18 Zie de eerste noot bij dit artikel.
- 19 Creativiteit in academische universitaire contexten wordt doorgaans gevormd door epistemische normen, beoordelingssystemen en impliciete evaluatiecriteria, terwijl creativiteit in kunstacademische contexten vaker op de voorgrond treedt als expressieve vrijheid en esthetisch experimenteren. Deze verschillen zijn pedagogisch significant voor neurodivergente leerlingen, voor wie open creatieve taken de onzekerheid kunnen vergroten wanneer de verwachtingen impliciet blijven (feedback over 'losse creativiteit' van cursisten), zoals door alle auteurs is waargenomen tijdens de eerste cursusiteratie. Voor een klassieke uiteenzetting over de vraag of kunst überhaupt formeel kan worden onderwezen, zie: James Elkins, *Why art cannot be taught: A handbook for art students*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2001. Er bestaat een mythe dat neurodivergente studenten niet creatief kunnen zijn, en voor alle duidelijkheid: wij onderschrijven dat niet. Neurodivergente studenten kunnen creatief omgaan met hun cursusmateriaal en bredere creatieve projecten en zullen dat ook doen als ze creativiteit 'kaderen/voelen/uitvoeren'. Ons probleem hier is dat opdrachten die als 'creatief' worden aangemerkt, geen duidelijke aannames doen over (a) welke vorm van creatieve betrokkenheid in die context 'aanvaardbaar' is, (b) of en hoe van hen wordt verwacht dat ze kritische zin integreren in deze creatieve expressie, en (c) welke norm of regel wordt toegepast om de creatieve expressie te beoordelen.
- 20 PAR wordt beschreven in het volgende gedeelte. Zie ook: Caroline Lenette, *Participatory Action Research: Ethics and decolonization*. Oxford: Oxford University Press, 2022.
- 21 Milton 2012.
- 22 Brewer et al. 2016.
- 23 Lewis & Arday 2025.
- 24 Lenette 2022.
- 25 Gayatri Chakravorty Spivak, 'Can the subaltern speak? Marxism and the interpretation of culture', in: Cary Nelson & Lawrence Grossberg (eds), *Marxism and the interpretation of culture*, Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1988, pp. 271-313.
- 26 Onderzoek dat expliciet gericht is op creativiteit en neurodiversiteit blijft beperkt en ongelijkmatig ontwikkeld. Bestaand onderzoek wordt gedomineerd door psychometrische en deficiëntiegerichte benaderingen, waarbij relatief weinig aandacht wordt besteed aan pedagogische contexten, levenservaringen of de omstandigheden waaronder creativiteit wordt gestimuleerd of beperkt voor neurodiverse studenten in het hoger onderwijs. Als gevolg daarvan is veel van de beschikbare literatuur nog in ontwikkeling en verkennend van aard, en moet deze verder worden

- uitgewerkt. We baseren ons daarom op de preprintstudie van Hayashibara, Savickaite en Simmons, waarin de beperkingen van standaardmaatstaven voor creativiteit voor autistische en ADHD-deelnemers worden onderzocht en factoren als tijd, angst en taakinstructies op de voorgrond worden geplaatst; zie Emma Hayashibara, Sarune Savickaite & David R. Simmons, 'Creativity and neurodiversity: Towards an inclusive creativity measure for autism and ADHD', *Open Science Framework Preprints*, 2023.
- 27 George Koutsouris, Anna Mountford-Zimdars, & Kristi Dingwall, 'The "ideal" higher education student: Understanding the hidden curriculum to enable institutional change', *Research in Post-Compulsory Education*, 26 (2021), nr. 2, pp. 131-147.
- 28 We hebben een oproep gedaan voor UvA-studenten uit onze eigen neurodiversiteitscafégemeenschap en uit studentenorganisaties die zich richten op neurodiversiteit, handicaps, migrantenstatus, queer zijn, enzovoort. Potentiële medecreatoren hebben contact opgenomen en zijn in contact gebracht met studentenonderzoeksteams. De medeontwikkelaars waren experts op het gebied van neurodiversiteit. Hieronder bevonden zich studenten of alumni die zich vaak inzetten voor belangenbehartiging, met betekenisvolle intersectionaliteiten van neurodiversiteit, handicap enzovoort.
- 29 Lorna G. Hamilton & Stephanie Petty, 'Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis', *Frontiers in Psychology*, 14 (2023), 1093290.
- 30 Scaffolding (gebaseerd op Vygotsky en Bruner) is een pedagogische strategie waarbij ondersteuning wordt geboden die geleidelijk wordt afgebouwd naarmate leerlingen competentie verwerven.
- 31 Toen de cursus ten einde liep, onderzochten studententeams en medeonderzoekers: ethiek in onderzoek, ervaringen van neurodivergente studenten met begeleiding en feedback, en toegankelijkheid op de universiteit, zowel in beleid als in de praktijk. In een workshop met docenten van de UvA in mei 2025, na afloop van de cursus, daagden studenten pedagogen in een FRIS-café uit over dezeselfde thema's.
- 32 Ivan Illich, *To hell with good intentions*, toespraak voor de Conference on InterAmerican Student Projects (CIASP), Cuernavaca, Mexico, 20 april 1968 (veelvuldig herdrukt).
- 33 Lenette 2022.
- 34 In een gemeenschapsprofiel zou de state-of-the-art meer gebaseerd zijn op geleefde ervaring naast academisch onderzoek. Methoden zijn ook meer geleefd en worden waar nodig afgestemd op de behoeften van de gemeenschappen en medeonderzoekers. 'Data' is meer open, afhankelijk van de behoeften van de gemeenschap, en kan worden gezien als een dialoog zonder dat er noodzakelijkerwijs een gestructureerde data-analyse nodig is.

BIBLIOGRAFIE

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e editie), Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
- Baron-Cohen, Simon, 'Theory of mind and autism: A review', *International Review of Research in Mental Retardation*, 23 (2001), pp. 169-184.
- Brewer, Rebecca, Federica Biotti, Caroline Catmur, Clare Press, Francesca Happé, Richard Cook, & Geoffrey Bird, 'Can neurotypical individuals read autistic facial expressions? Atypical production of emotional facial expressions in autism spectrum disorders', *Autism Research*, 9 (2016), nr. 2, pp. 262-271.
- Chance, Paul, "'After you hit a child, you can't just get up and leave him; you are hooked to that kid": A conversation with Ivar Lovaas about self-mutilating children and how their parents make it worse', *Psychology Today*, (1974), pp. 76-84.
- Chapman, Robert, *Empire of normality: Neurodiversity and capitalism*, Londen: Pluto Press, 2023.
- Edey, Rosanna, Jennifer Cook, Rebecca Brewer, Mark H. Johnson, Geoffrey Bird, & Clare Press, 'Interaction takes two: Typical adults exhibit mind-blindness towards those with autism spectrum disorder', *Journal of Abnormal Psychology*, 125 (2016), nr. 7, pp. 879-885.
- Elkins, James, *Why art cannot be taught: A handbook for art students*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 2001.
- Gernsbacher, Morton Ann, & Melanie Yergeau, 'Empirical failures of the claim that autistic people lack a theory of mind', *Archives of Scientific Psychology*, 7 (2019), nr. 1, pp. 102-118.

- Hamilton, Lorna G., & Stephanie Petty, 'Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis', *Frontiers in Psychology*, 14 (2023), 1093290.
- Happé, Francesca, & Uta Frith, 'The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders', *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (2006), nr. 1, pp. 5-25.
- Hayashibara, Emma, Sarune Savickaite, & David R. Simmons, 'Creativity and neurodiversity: Towards an inclusive creativity measure for autism and ADHD', *Open Science Framework Preprints*, 2023. doi: 10.31219/osf.io/4vqh5
- Illich, Ivan, *To hell with good intentions*, toespraak voor de Conference on InterAmerican Student Projects (CIASP), Cuernavaca, Mexico, 20 april 1968 (veelvuldig herdrukt).
- Koutsouris, George, Anna Mountford-Zimdars, & Kristi Dingwall, 'The "ideal" higher education student: Understanding the hidden curriculum to enable institutional change', *Research in Post-Compulsory Education*, 26 (2021), nr. 2, pp. 131-147.
- Lenette, Caroline, *Participatory Action Research: Ethics and decolonization*, Oxford: Oxford University Press, 2022.
- Lewis, Chantelle Jessica, & Jason Arday, *We see things they'll never see: Love, hope, and neurodiversity*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2025.
- Marocchini, Eleonora, 'Impairment or difference? The case of theory of mind abilities and pragmatic competence in the autism spectrum', *Applied Psycholinguistics*, 44 (2023), nr. 3, pp. 365-383.
- McRuer, Robert, *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York: New York University Press, 2006.
- Milton, Damian E.M., 'On the ontological status of autism: The "double empathy problem"', *Disability & Society*, 27 (2012), nr. 6, pp. 883-887.
- Quigley, Etain, & Tara Gallagher, 'Neurodiversity and higher education: Double masking by neurodivergent students', *European Journal of Special Needs Education*, (2025).
- Sibeoni, Jordan, Laura Massoutier, Marie Valette, Emilie Manolios, Laurence Verneuil, Mario Speranza, & Anne Revah-Levy, 'The sensory experiences of autistic people: A metasynthesis', *Autism*, 26 (2022), nr. 5, pp. 1032-1045.
- Spivak, Gayatri Chakravorty, 'Can the subaltern speak? Marxism and the interpretation of culture', in: Cary Nelson & Lawrence Grossberg (eds),

- Marxism and the interpretation of culture*, Urbana/Chicago: University of Illinois Press, 1988, pp. 271-313.
- Walker, Nick, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*, Autonomous Press, 2021.

EVANS, KAUR, GRAMA, NAJI

Jonathan Evans MSc (Faculteit Creatieve Business, lectoraat Inclusie en de Creatieve Industrieën aan Hogeschool Inholland) kreeg op volwassen leeftijd de diagnose autisme, een ervaring die hem nog meer motiveerde om zich bezig te houden met onderzoek op dit gebied. Zijn onderzoek richt zich op neurodiversiteit en creativiteit in de media en populaire cultuur en kritische pedagogiek in onderwijssettings, in zijn rol als docent en via de FRIS-beurs van de UvA.

Dr. Kirandeep Kaur is een toegewijde postdoctoraal onderzoeker en docent met ervaring in participatief actieonderzoek op het gebied van recht en ontwikkeling, grenslandschappen en door de gemeenschap geleide instanties. Haar huidige MSCA-onderzoek richt zich op staatloze vrouwen in Nepal. Ze heeft een doctoraat in recht en ontwikkeling (cum laude) en haar werk richt zich op stem en transdisciplinaire benaderingen van grensstudies. Ze omschrijft zichzelf als per ongeluk dekoloniaal.

Dr. Ileana Grama (Faculteit der Letteren, Linguistics Capacity Group aan de Universiteit van Amsterdam) behoort tot een minderheid van onderzoekers die zich als taalkundige bezighouden met neurodiversiteit en geïnteresseerd zijn in autisme en taalontwikkeling. Zij kwam op het idee om een cursus over neurodiversiteitsonderzoek te ontwikkelen. Met de FRIS-beurs en de twee bursalen ontwikkelde zij een nieuwe themagerichte cursus aan de UvA.

Flann Naji (onderzoeker bij het lectoraat Diversiteitsvraagstukken) zet zich in om ervoor te zorgen dat het neurodivergente perspectief in alle geledingen van de samenleving wordt meegenomen. Zijn huidige onderzoek richt zich op de ervaringen van neurodivergente studenten en op de veranderingen die binnen academische instellingen moeten plaatsvinden.

Socials:

- Jonathan: Neurodivergente creativiteit in onderwijs | Hogeschool Inholland / LinkedIn

- Kiran: Homepage | Dr. Kaur / Kirandeep Kaur, Ph.D | LinkedIn
- Ileana: <https://www.uva.nl/en/profile/g/r/i.c.grama/i.c.grama.html>
- Flann: Flann Naji | LinkedIn

NEURODIVERSITY ART LAB: EEN KRITISCH PERSPECTIEF OP NEURONORMATIVITEIT IN HBO-KUNSTONDERWIJS

— JANNEKE BERENDSEN

Abstract

Dit artikel doet verslag van het onderzoek 'Neurodiversity Art Lab'. Het onderzoek beoogt zichtbaar te maken op welke manieren neuronormativiteit binnen hbo-kunstonderwijs het maakproces van studenten beïnvloedt, met als doel een neuro-inclusieve leer- en maakomgeving te bevorderen waarin meerstemmigheid in maken kan floreren. Vanuit een *mixed-method* benadering zijn kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld. In dit artikel wordt het artistiek onderzoek uitgelicht dat door neurodivergente studenten is gedaan tijdens het gelijknamige seminar. Aan dit seminar namen eenentwintig studenten van elf verschillende opleidingen van HKU deel. Het artistiek onderzoek bestond onder andere uit het maken van een zine als ode aan ieders unieke *bodymind*, herontwerp van les-/maakruimten, verbeelding van de academie als camouflagevrije zone, en autonome werken die ons denken over neuronormativiteit oprekken. Dit resulteerde in ontroerende, ontluisterende en humoristische uitkomsten.

Uit het onderzoek komt naar voren dat studenten ervaren dat verschillende aspecten van neuronormativiteit invloed hebben op hun maakproces. Deze hebben betrekking op het lesontwerp, de fysieke leer- en maakomgeving en sociale normen. Deze inzichten zijn vertaald naar pedagogische strategieën die kunnen bijdragen aan het ontleren van neuronormativiteit en onderliggende machtsstructuren ter bevordering van een neuro-inclusieve leer- en maakomgeving.

KEYWORDS – NEURODIVERSITEIT / MEERSTEMMIGHEID / MAAKPROCES / INTERSECTIONALITEIT / BELONGING

INLEIDING EN ACHTERGROND

Eind 2025 bracht Kae Tempest een uitverkochte zaal in TivoliVredenburg in vervoering met het nummer *Diagnosis*¹: een ode aan twee geliefden die zich niet laten definiëren door diagnoses, maar juist kracht en verbinding vinden in hun gedeelde divergeren van de norm. Het nummer beschrijft dat wat vandaag de dag als tekortkoming of stoornis wordt bestempeld, in een andere tijd juist als betekenisvol of zelfs visionair werd gezien. Niet het individu met een diagnose, maar de maatschappij die bepaalt wat als normaal geldt is ziek, zo stelt Tempest. Het nummer herinnert ons eraan dat we altijd divers waren en zullen zijn in ons *zijn*. Het is de sociaal-maatschappelijke context die bepaalt welke vormen van zijn worden erkend, geaccepteerd en gevierd. 'Neurodivergent' is een paraplueterm voor personen die een *bodymind* hebben die anders functioneert dan wat als norm wordt beschouwd, onder meer op het vlak van voelen, denken, communiceren en leren.²

In de kunstgeschiedenis is dit zichtbaar door de uiteenlopende manieren waarop diversiteit in zijn is bezongen, beschreven en verbeeld door eeuwen en culturen heen. Opvallend is dat het relatief vaak om neurodivergente makers gaat die zich positioneerden tegen dominante sociaal-maatschappelijke normen, waarmee ze bijdroegen aan zichtbaarheid van onderbelichte perspectieven, kritisch denken en sociale verandering.³ Voorbeelden hiervan zijn Octavia E. Butler, Anton de Kom en Nina Simone, en hedendaagse kunstenaars als Amanda Gorman, Marjane Satrapi en Solange. Het toont aan dat neuro-inclusie⁴ en meerstemmigheid in de kunsten onlosmakelijk verbonden zijn. Kunsthogescholen spelen een belangrijke rol in het bevorderen van meerstemmigheid in de kunstensector.⁵ In tijden van mondiale crises kunnen ze

het (voort)bestaan waarborgen van een omgeving waarin tegen de stroom in denken en maken kan plaatsvinden.⁶ Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU), de grootste kunsthogeschool van Nederland en de context waarin ik dit onderzoek heb uitgevoerd en waar ik destijds aan verbonden was, erkent deze verantwoordelijkheid en koppelt inclusie daarom als essentiële voorwaarde aan meerstemmigheid in haar meerjarenstrategie.⁷ De strategie beschrijft hoe een leeromgeving wordt geboden waarin geen sprake is van uitsluitingsmechanismen die studenten in de weg staan om te excelleren.

In de praktijk lijkt hier echter nog niet voor iedere student die tot HKU wordt toegelaten, sprake van te zijn. Cijfers van Onderwijs- en Studentenzaken (OSZ) laten zien dat er de afgelopen tien jaar sprake is van een stijgend percentage studenten dat belemmeringen ervaart in het succesvol doorlopen van de studie en om die reden studievoorzieningen⁸ aanvraagt. Het merendeel (circa 75%) van deze studenten geeft hierbij een vorm van neurodivergentie aan als onderliggende oorzaak van de ervaren belemmeringen. Deze gegevens tonen aan dat neuro-inclusie, ondanks de intenties in de meerjarenstrategie, nog niet in de dagelijkse praktijk wordt ervaren door een deel van de neurodivergente studenten.

Deze discrepantie vormde de aanleiding voor dit onderzoek. Het onderzoek deed ik als tutor en docent binnen HKU vanuit het onderzoeksteam Logic Lab. Ik verzamelde zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens, deed literatuurstudie, verzamelde gegevens van OSZ, voerde een interview met de decanen en ontwikkelde een seminar waarin studenten in een vragenlijst hun ervaringen deelden en artistiek onderzoek deden aan de hand van meerdere maakopdrachten.

In dit artikel wordt stilgestaan bij de waardevolste uitkomsten van dit onderzoek; het artistiek onderzoek van neurodivergente studenten zelf. De gemiddelde neurodivergente student bestaat niet. Wel blijkt uit cijfers van OSZ dat zij relatief vaak een andere weg afleggen (anders in tempo, manier van communiceren, leren en creëren) dan de studiegids voorschrijft, waarmee zij zich als het ware meanderend voortbewegen door de academie.

Deze manier van zich voortbewegen is een noodzaak, maar kan tevens worden gezien als expertise; een kunde om vanuit inventiviteit en veerkracht te bewegen binnen een systeem dat niet (in alle opzichten) voor jou is ontworpen, die ons kan informeren over de mate waarin neuro-inclusie binnen de academie wordt ervaren.

Positionaliteit en verantwoordelijkheid

Gedurende het onderzoek was ik tutor, docent en portefeuillehouder *diversity, equity, inclusion* en *accessibility* (DEIA) aan HKU. Deze positie bracht de verantwoordelijkheid met zich mee om ruimte te maken voor ongehoorde stemmen binnen de academie. Tegelijkertijd ervoer ikzelf als neuroqueer persoon geregeld onbegrip en belemmeringen. Deze dubbele positie maakte het voor mij noodzakelijk en tevens mogelijk om kritisch te reflecteren op neuronormativiteit binnen HKU.

De belangrijkste voorwaarde om met dit onderzoek te kunnen bijdragen aan zichtbaarheid en erkenning voor neurodivergente studenten was het creëren van een sociaal veilige omgeving. Naast het scheppen van duidelijke kaders rondom consent en deelname stelde ik samen met de deelnemende studenten *golden rules of safety* op bij de start van het onderzoek, waarbij ik mijn eigen privileges en *unconscious bias* als witte, cisgender, neuroqueer vrouw diende te erkennen en me kwetsbaar op diende te stellen.

Mijn rol als docent en onderzoeker zie ik als een voortdurend wordingsproces: een vorm van *self-actualization*⁹ van waaruit ik tracht bij te dragen aan een onderwijsomgeving waarin kennisuitwisseling en het kritisch bevragen van machtsstructuren binnen het onderwijssysteem kunnen plaatsvinden.¹⁰ De aan dit onderzoek deelnemende studenten zie ik dan ook niet als anonieme respondenten, maar als volwaardige mede-onderzoekers die ik zeer erkentelijk ben voor hun bijdragen.

De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. *Op welke manier(en) beïnvloedt neuronormativiteit¹¹ binnen HKU het maakproces van neurodivergente studenten?*

2. Welke pedagogische strategieën kunnen bijdragen aan een neuro-inclusieve leer- en maakomgeving waarin meerstemmigheid in maken kan floreren?

Theoretisch en beleidskader: the (de)construction of normal

De context waarbinnen dit onderzoek plaatsvond is HKU. Zoals binnen elke onderwijsomgeving bestaan ook hier dominante denkkaders die bepalend zijn voor sociale normen, in ontwerp van curricula, fysieke ruimtes en procedures. Een onderwijsomgeving is in die zin nooit neutraal.

Ten tijde van dit onderzoek was het medisch paradigma¹² in meerdere opzichten (nog) leidend. Dit bleek onder meer uit het ontwerp van de toekenningsprocedure voor voorzieningen, waarin het overleggen van een medische verklaring een voorwaarde vormde en zelfdiagnose niet werd erkend.

Voor studenten met een fysieke en/of zintuiglijke beperking kan deze voorwaarde zekerheid bieden in lijn met het VN-verdrag Handicap. Tegelijkertijd staat het vragen om een medische verklaring op gespannen voet met de Wet gelijke behandeling, de Algemene Verordening Gegevensbescherming en richtlijnen vanuit ECIO en het Landelijk Kader Studentenwelzijn.¹³ Voor neurodivergente studenten is deze voorwaarde problematisch omdat de mogelijkheid en/of behoefte om een diagnostisch onderzoek te ondergaan sterk afhangt van de intersectie van sociaal-economische positie, genderidentiteit, etniciteit, al dan niet geracialiseerd zijn¹⁴ en lange wachtlijsten in de ggz.¹⁵ Daarnaast worden door deze benadering andere denkkaders ten aanzien van neurodiversiteit miskend.

Van stoornis naar Mad Pride en neurodiversiteit

Het medisch paradigma vindt zijn wortels in de westerse psychiatrie, een discipline die vanaf het begin van de negentiende eeuw werd ontwikkeld. Psychiatrie functioneerde als instrument van het imperialisme en bio-essentialisme: door mensen een stoornis of ziekte toe te kennen, kon sociale controle worden uitgeoefend door middel van hospitalisatie en medicalisatie, en kon epistemische ongelijkwaardigheid worden gelegitimeerd.¹⁶ Met name tot slaaf maakten, inheemsen, vrouwen en niet-

cisgender-hetero mensen werden hier het slachtoffer van.

Het medisch paradigma gaat uit van een binair denken ten aanzien van *normaal* versus *stoornis*. Wat als stoornis wordt aangemerkt is sterk afhankelijk van sociaal-maatschappelijke normen en kapitalistische waarden.¹⁷ Zo werden homoseksualiteit (tot 1973) en verschillende diagnoses met betrekking tot hysterie (herclassificatie in 1980) vermeld als stoornissen in de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM).¹⁸ Sinds de introductie van de psychiatrie gold het medisch paradigma in het Mondiale Noorden en in verwesterde, waaronder (voormalig) gekoloniseerde, gebieden als het dominante denkkader ten aanzien van verschillende manieren in zijn.

Vanaf het begin van de psychiatrie vond er verzet en kritiek plaats op de denkkaders en het handelen dat hiervan uitging. Dit verzet kwam met name vanuit overlevenden van gedwongen opnames en be-/mishandelingen in psychiatrische instellingen. Vanuit de *civil rights movement* en de *lgbtqia+ and disability rights movement* eind jaren zestig, ontstond de Psychiatric Survivors Movement. Deze beweging, en met name het werk van Judith Chamberlin,¹⁹ heeft een belangrijke rol gespeeld in wat later de Mad Pride Movement werd. In de Mad Pride Movement staan geleefde ervaringen vanuit verschillende intersecties met psychiatrie centraal als volwaardige kennisbron.²⁰ Bescherming en verdediging van rechten, zelfbeschikking en het reclaimen van termen als 'mad' en 'madness' zijn de belangrijkste uitgangspunten. Vanuit de Mad Pride Movement en Disability Studies is Mad Studies²¹ ontwikkeld, een interdisciplinair veld dat onderzoek doet naar de sociale, politieke en culturele machtsstructuren die schuilgaan achter psychiatrie.

In de jaren negentig ontstonden, naast de Mad Pride Movement, ook de Neurodiversity Movement en het Neurodiversity Paradigm vanuit de autisme-emancipatiebeweging. Belangrijke sleutelfiguren waren onder meer de activisten Xenia Grant, Mel Baggs en Kassiane Asasumasu. Later hebben theoretici als Harvey Blume, Judy Singer en Nick Walker het neurodiversiteitsparadigma doorontwikkeld.²² Het neurodiversiteitsparadigma bekritiseert evenals de Mad Pride Movement het medisch paradigma en daarmee gepaard gaande epistemische

onrechtvaardigheid.²³ Het stelt dat neurodiversiteit een natuurlijk gegeven is inherent aan mens-zijn en, evenals Mad Pride, dat wat als *stoornis* wordt gezien een sociaal-politieke constructie is.²⁴

Voortbouwend op het Neurodiversity Paradigm ontwikkelde Nick Walker aan het begin van de eenentwintigste eeuw Neuroqueer Theory.²⁵ In Neuroqueer Theory worden normen van neuronormativiteit verbonden met Queer Theory²⁶ en intersectionaliteit.²⁷ Het onderzoekt hoe maatschappelijke ideeën van 'normaal' denken, voelen en gedragen zijn verweven met koloniale cishet-neuronormatieve machtsstructuren, en erkent daarin intersectionele ervaringen waaronder geracialiseerd zijn, en/of niet-europees etnisch zijn en/of een ondergepresenteerde manier van neurodivergent zijn. Ook legt het, meer dan het Neurodiversity Paradigm, de nadruk op het actief ondermijnen (neuroqueeren) van koloniale cishet-neuronormatieve denkkaders.

De voornoemde paradigma's en bewegingen hebben een verandering teweeggebracht in het denken over neurodiversiteit, en hebben met name in het Mondiale Noorden voor emancipatie van neurodivergente en/of neuroqueer personen gezorgd. Hoewel ze alle tot doel hebben koloniale machtsstructuren van het medisch paradigma omver te werpen, is er binnen onderzoek nog in geringe mate erkenning voor eeuwen oudere inheemse en Mondiaal Zuidelijke epistemologieën.²⁸ Daarnaast is onderzoek door geracialiseerde en/of niet-europees etnische neurodivergente personen nog sterk ondervertegenwoordigd.²⁹

Kennis en zienswijzen binnen niet-eurocentrische culturen

Niet-eurocentrische epistemologieën ten aanzien van diversiteit in *zijn* kennen grote onderlinge verscheidenheid. Wat meerdere inheemse en Mondiaal Zuidelijke epistemologieën echter gemeen hebben, is dat gedragingen die vanuit de DSM als stoornis worden gezien (waaronder *stimming*, vermijden van oogcontact, hyperfocus, associatief denken, variatie in tijdsbeleving, sensorische gevoeligheid, meervoudig zelf, het horen van stemmen en echalolie) als meerwaarde en een gewaardeerde vorm van kennis voor de gemeenschap worden gezien, en niet als stoornis.³⁰ Binnen deze gemeenschappen worden personen

beoordeeld op hoe hun manier van zijn, kennis en vaardigheden bijdragen aan wederkerige relaties.³¹ Dit zien we terug in culturen op alle continenten, zoals Maori, Basotho, Sami en Navajo cultuur. Zo wordt binnen de Maori-cultuur autisme 'takiwātanga' genoemd, wat 'in their own space and time' betekent. Deze zienswijze gaat uit van een validerende kijk op autisme als onderdeel van menselijke diversiteit, waarbij de nadruk ligt op ieders unieke manier van de wereld ervaren.³² Binnen de Basotho-cultuur wordt neurodivergentie benaderd vanuit de ubuntu-filosofie. Ubuntu gaat uit van een mensbeeld als omhuld-zijn; verbinding met de ander (zowel levenden, voorouders als ongebornen) en de omgeving is inherent aan mens-zijn.³³ De zorg voor neurodivergente personen is vanuit deze levensfilosofie binnen de gemeenschap daarom een vanzelfsprekende taak.³⁴

Door koloniale overheersing zijn vele inheemse culturen vernietigd, waarmee ook de daarin besloten epistemologieën verloren gingen. Wat nog rest kan een waardevolle bron van kennis zijn voor een meer relationele en gelijkwaardige benadering van neurodiversiteit. Van belang is dat hierin te allen tijde wordt erkend dat deze kennis is ingebed in eeuwenoude wetenschap die is geworteld in het land en de gemeenschap die deze kennis ontwikkelden en, ondanks koloniale overheersing, wisten te laten voortbestaan. Het selectief kopiëren van aspecten uit deze epistemologieën zonder bronvermelding, toestemming en wederkerigheid is een vorm van culturele toe-eigening die geen recht doet aan de gemeenschappen en de door hen bewaakte kennis.³⁵

Neuronormativiteit binnen de academie

De beschreven denkkaders en bewegingen maken duidelijk dat niet-verschillen in manieren van *zijn* bepalend zijn voor de positie van mensen, maar normativiteit ten aanzien hiervan voortkomend uit de cultureel-maatschappelijke context en daarin besloten machtsstructuren. Ook binnen de academie domineren bepaalde denkkaders. Deze vertalen zich naar neuronormativiteit binnen deze context ten aanzien van sociale normen: welke gedragingen, manieren van communiceren en bewegen als passend worden beschouwd, en wie zich daardoor

genoodzaakt voelt te assimileren. Daarnaast wordt het zichtbaar in het ontwerp van gebouwen en leer- en maakomgevingen en in de mate waarin mentale en sensorische diversiteit hierin wordt erkend.³⁶ Evenals in de opvattingen over kennisoverdracht en kennisproductie: welke vormen van kennis worden erkend, en welke worden gemarginaliseerd.

Dit geheel aan aspecten van neuronormativiteit verhoudt zich tot de (neuro)diverse gemeenschap van mensen die dagelijks binnen de academie met elkaar leven, leren en creëren. Vanuit deze achtergrond is met dit onderzoek getracht een ruimte te creëren waarin erkenning is voor verschillende zienswijzen, vormen van kennis en geleefde ervaringen; een tussenruimte (*third space*) waarin, geïnspireerd op het werk van Homi K. Bhabha,³⁷ vanuit verscheidenheid uitwisseling, verbinding en onderzoek kan plaatsvinden naar de invloed van neuronormativiteit binnen HKU op het maakproces.

Het onderzoek: onderzoeksgroep en methodologie

In dit onderzoek is gekozen voor een *mixed-method* benadering om vanuit kwantitatieve en kwalitatieve data de probleemstelling te kunnen belichten. De diverse methoden zijn:

- literatuurstudie;
- dataverzameling van OSZ over de jaren 2015-2025;
- een semigestructureerd interview met het decanaat van HKU (N=2);
- een vragenlijst met open vragen aan studenten tijdens een seminar (N=17);
- artistiek onderzoek van studenten tijdens een seminar (N=21).

In dit artikel wordt het artistiek onderzoek van studenten uitgelicht, omdat dit het meest inzichtgevend en bepalend is geweest voor de uitkomsten van het onderzoek. Het artistiek onderzoek werd gedaan tijdens het HKU-brede seminar Neurodiversity Art Lab (NAL), dat gedurende twee weken plaatsvond in 2025.

De eenentwintig deelnemende studenten die zich hiervoor opgaven vormden een diverse groep op verschillende aspecten en intersecties daarvan: genderidentiteit, etniciteit en al dan niet geracialiseerd zijn. Het aantal studenten met een fysieke en/of zintuiglijke beperking was in deze groep ondergerepresenteerd. Voor deelname

aan het seminar was identificatie als neurodivergent geen vereiste, om uitsluiting van studenten die niet bekend zijn met deze terminologie te voorkomen. Wel werden met de wervende tekst studenten die ervaren dat de academie niet altijd aansluit op hun manier van leren en creëren, aangemoedigd deel te nemen. Uit de anonieme vragenlijst komt naar voren dat 75% van de studenten zichzelf als neurodivergent identificeert. Tijdens het seminar gedeelde (zelf)diagnose(s) zijn niet in de verslaglegging opgenomen vanwege de AVG. Wel kan worden opgemerkt dat de ervaringskennis van de studenten verder reikte dan autisme en A(u)DHD.

Om aan te sluiten op de diversiteit in *bodyminds*³⁸ van de deelnemende studenten is gekozen voor artistieke onderzoeksmethoden die verschillende vormen van kennis, waaronder belichaamde kennis, zouden kunnen aanspreken, en die de studenten in staat stelden om op verschillende manieren op de onderzoeksvraag te reageren: in taal, beeld, geluid en beweging. Gedurende het seminar waren een klaslokaal en een stille werkruimte beschikbaar. Plenaire onderdelen werden afgewisseld met vrije werkuren in een setting naar voorkeur. Alle informatie over het seminar (waaronder syllabus, hand-outs, opdrachtbeschrijvingen) waren beschikbaar in een digitale leeromgeving (met ingebouwde *accessibility check*). Bij vragen of onduidelijkheden konden studenten contact opnemen met de docent/onderzoeker.

Voor het kunsteducatief ontwerp van het seminar is uitgegaan van Tentacular Pedagogy (TP).³⁹ Deze onderwijsfilosofie werd ontwikkeld door Kai Syng Tan en gaat uit van de kennis van individuen en gemeenschappen die, ondanks het onderdrukkende onderwijssysteem waarin zij zich begeven, blijven floreren door hun creativiteit en leiderschap.⁴⁰ TP is gevormd naar de anatomie van de octopus (symbool voor neurodiversiteit), met drie kloppende harten; neurodiversiteit, intersectionaliteit en dekolonisatie, en negen armen die mensen en gemeenschappen met elkaar verbinden door middel van belichaamde, collaboratieve en niet-hiërarchische methoden. Naast TP zijn principes toegepast van Universal Design for Learning⁴¹ en Wicked Arts Assignments.⁴² Dit alles met als doel een neurobevestigende leer- en maakomgeving te creëren waarin vanuit



Figuur 1: Rosalie Mondon (links boven), Lex Vermeulen (midden onder), en vijf anonieme makers, MiniZine Bodymind, 2025. Zeven zines, A6 formaat, mixed media.

een evenwicht in *openness and restriction*⁴³ studenten worden uitgedaagd om vanuit hun eigen leef- en ervaringswereld kritisch te reageren op de onderzoeksvraag.

Uitkomsten van het Neurodiversity Art Lab

Aan de hand van vier maakopdrachten deden de studenten artistiek onderzoek tijdens het seminar. Hierna volgt een weergave van de uitkomsten.

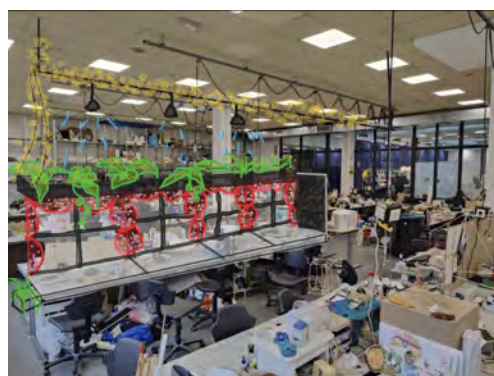
Mini-zine bodymind

Het maken van een mini-zine als ode aan de eigen bodymind is een oefening in het kijken naar jezelf als maker door een niet-pathologiserende lens waarin neurodivergent-zijn onlosmakelijk deel van het makerschap uitmaakt. De mini-zine is als een talisman waarmee je jezelf als maker iedere dag opnieuw kunt voeden en inspireren. De mini-zine bestaat uit drie hoofdstukken, vormgegeven in spreads: *Energie*, *Inspiratie* en *Maakproces*. Naast het bevorderen van een positiever zelfbeeld en *sense of belonging* werd hiermee getracht zichtbaar te maken hoe verschillende manieren van zijn zich vertalen naar de maakpraktijk. Ter inspiratie werd werk van hedendaagse neurodivergente makers getoond in wier maakpraktijk het neurodivergent-zijn een expliciete rol speelt; denk aan Aisha Bah, Sarah Jawla, Marvel Harris, Naaz, Isabelle Renate la Poutré, Nanoah Struik, Myrthe van der Tier en Loubna el Yandouzi.

In de bovenstaande foto zijn de mini-zines van zeven studenten te zien, geopend op de spread *Maakproces*. Direct valt de grote verscheidenheid in vormen, kleuren, compositie en gebruikte materialen op. Het maakproces wordt onder andere weergegeven als een cyclisch proces met duidelijk afgebakende fases, als een *dance floor* met meerdere elkaar overlappende lijnen en als een explosie. Daarnaast komen verschillende bronnen naar voren die het maakproces voeden, waaronder analoge technieken, een gedicht en de film *Everything Everywhere All at Once*.



Figuur 2: Anonieme maker, Re-design the Space, 2025. Foto collage.



Figuur 3: Anonieme maker, Redesign the Space, 2025. Foto collage.



Figuur 7: Anonieme maker, True colours, 2025. Analoge pentekeningen.



Figuur 8: >> LINK << Anonieme maker, Me Myself and Us, 2025. Muziek compositie.

veel energie kosten en leiden tot mentale en/of fysieke klachten, die ervoor zorgen dat we onze unieke talenten niet optimaal benutten.⁴⁶ In deze maakopdracht werden studenten gevraagd te visualiseren hoe zij zich zouden gedragen wanneer HKU een camouflagevrije zone zou zijn. Op deze manier werden studenten zich (meer) bewust van manieren waarop en de mate waarin zij camoufleren, en werden dominante sociale normen binnen de academie zichtbaar gemaakt.

In de uitkomsten zijn onder andere gedragingen te zien die te maken hebben met communicatiestijlen en *masking*, manieren van bewegen (waaronder *stimming*) en manieren van kleden.

Me, Myself and Us

Wat we als 'normaal' zien hangt sterk af van ons referentiekader, dat gevormd wordt door persoonlijke ervaringen en de sociaal-maatschappelijke context waarin we opgroeien. Representatie van verschillende perspectieven in kunst kan bijdragen aan kritisch denken, wederzijds begrip en verbondenheid.

In deze vrije maakopdracht konden studenten een werk maken waarmee ze vanuit



Figuur 9: Anonieme maker, Me Myself and Us, 2025. Emoticon.



Figuur 10: Anonieme maker, Me Myself and Us, 2025. Plushen zeekoe.

persoonlijke ervaring een aspect van neurodiversiteit belichten om zodoende samen het begrip 'normaal' op te rekken. Er kon individueel of samen worden gewerkt, en de discipline(s) waarmee waren zelf te bepalen. Ter inspiratie werden werken van neurodivergente makers getoond waarmee het denken over neurodiversiteit wordt geprikkeld en uitgedaagd, namelijk: *Magic Carpet* (2017), een tapijtkunstwerk van Kai Syng Tan dat deelnemers uitnodigt om te gaan zitten om met elkaar te dagdromen (*to mind wander*) over de grenzen tussen 'normaal' en 'abnormaal', verbeelding en pathologie, kunstbeoefening en wetenschap. *Drawing as stimming* (2019-...), een *ongoing* project van Sam Metz waarin tekenen als vorm van *stimming* centraal staat als autonome kunstvorm en methode; en ten slotte *Impulse* (2024) van May Abdalla en Barry Gene Murphy, een interactieve *mixed reality* die je de omgeving laat ervaren vanuit het perspectief van iemand met AD(H)D.

De uitkomsten van deze opdracht waren zeer divers in vorm en thematiek. Er werd onder andere een game gemaakt waarin het belang van community naar voren kwam doordat steeds meer medespelers nodig waren om verder te komen in het spel. Andere voorbeelden waren een animatie over het ervaren van mysofonie en een 3D-sculptuur van een innerlijk landschap. Hierna zijn enkele andere uitkomsten te zien/horen, waaronder emoticons die van pas kunnen komen bij alexithymie (geen woorden hebben voor gevoelens), een pluchen zeekeo om mee te ontprikkelen, en een muziekstuk over auditieve overprikkeling.

Analyse

Per artistieke onderzoeksmethode zijn de uitkomsten descriptief (door middel van een kunstbeschouwingsmethode) en vervolgens inductief geanalyseerd om te komen tot betekenisgeving. Er is gelet op terugkerende motieven maar ook op aanwezige tegenstellingen en nuances, om simplificatie en daarmee uitsluiting van bepaalde geleefde ervaringen te voorkomen.

In de zines komt naar voren dat studenten in grote mate over zelfkennis beschikken in wat ze nodig hebben om te komen tot maken op een manier die aansluit bij hun unieke bodymind; ze weten hoe ze hun energiebalans moeten (her)vinden, hoe ze geïnspireerd kunnen raken en hoe ze het maakproces idealiter kunnen vormgeven. De zines toonden grote onderlinge variatie in alle hoofdstukken, zowel visueel als inhoudelijk. In sommige aspecten was overlap te zien, maar de combinatie van de elementen was in iedere zine (net als in ieder mens) uniek. In de zines komen erkenning en waardering voor de eigen bodymind naar voren, maar ook pijn en worsteling met hoe zich tot zichzelf en de omgeving te verhouden.

In de herontwerpen van ruimtes zien we overeenkomsten in aanpassingen op het gebied van geluidsprikkels, lichtinval, toepassing van materialen en geur. Ook zijn er tegenstellingen in behoeften te zien. In sommige gevallen was een tegenovergestelde ingreep toegepast voor dezelfde ruimte.

In de uitkomsten van de opdracht *True Colors* is opmerkelijk dat sommige studenten binnen de academie in grote mate camoufleren in gedrag (bijvoorbeeld door

maskering van gezichtsuitdrukking, onderdrukking van stemming, en aanpassing in manier van kleden), terwijl andere studenten de academie al grotendeels als camouflagedevrije zone ervaren. De mate waarin dit werd ervaren verschilde sterk per persoon en per context waar de student zich dagelijks bevindt.

In de werken voortkomend uit de opdracht *Me myself and us* kwamen meerdere thema's naar voren die in de andere opdrachten niet of minder werden belicht, zoals het belang van community binnen de academie, erkenning van diversiteit in tijdsbeleving, en de impact van diagnose(s).

Conclusie

Met behulp van de verschillende meetinstrumenten is een grote hoeveelheid en verscheidenheid aan data verzameld. Uit de analyse van alle data, zowel kwalitatief als kwantitatief, komen meerdere aandachtsgebieden naar voren waarin de invloed van neuronormativiteit op het maakproces zichtbaar wordt. Voor elk van deze aandachtsgebieden zijn pedagogische strategieën geformuleerd, die samen de basis vormen voor een neuro-inclusieve en daarmee meerstemmige leer- en maakomgeving.

Om de structurele werking van neuronormativiteit binnen hbo-kunstonderwijs verder te doorgronden, is vervolgonderzoek nodig met een grotere groep studenten over een langere periode. Het Neurodiversity Art Lab heeft verschillende inzichten én beperkingen blootgelegd die richting kunnen geven aan toekomstig onderzoek, en die hierna zijn vertaald naar concrete aanbevelingen.

- Terminologie: Gebruik termen die voor studenten herkenbaar zijn, ongeacht culturele achtergrond of bekendheid met theoretische paradigma's. Begrippen als 'neurodiversiteit' en 'neurodivergent' worden verschillend geïnterpreteerd en kunnen ertoe leiden dat sommige ervaringsdeskundige studenten zich niet aangesproken voelen om deel te nemen aan onderzoek.
- Cocreatie: Betrek studenten in alle fasen van onderzoek, van het formuleren van de onderzoeksvraag tot de implementatie en evaluatie. Dit vergroot de aansluiting

Aandachts- gebied	Kernpunten
Lesontwerp	<ul style="list-style-type: none"> • Ontwerp onderwijs dat aansluit bij persoonlijke fascinaties en leefwerelden van studenten. • Wissel individuele en gezamenlijke opdrachten af; bied bij verplichte samenwerking ondersteuning en coaching, passend bij neurodiverse teams. • Bied vrijheid binnen duidelijke kaders, bijvoorbeeld in volgorde, tempo en materiaalgebruik binnen het maakproces. • Zorg voor toegankelijk lesmateriaal in een digitale leeromgeving en formats die bruikbaar zijn voor alle studenten, ongeacht beperking (onder andere dyslexie, taalontwikkelingsstoornissen, visuele en/of auditieve beperkingen).
Fysieke leer- en maakruimte	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliteer diverse omgevingen voor zowel individueel als gezamenlijk werken, die elkaar versterken (zoals prikkelarme uren in een werkplaats). • Ontwerp ruimtes met aandacht voor diversiteit in sensorische ervaring. Denk aan geluiddempende materialen, instelbaar licht of aanpasbare lichtinval, stille lichtbronnen, vermindering van materialen die licht reflecteren, en ventilatie.
Sociale normen	<ul style="list-style-type: none"> • Oefen als medewerker in een reflectieve houding ten aanzien van eigen normen en waarden in voelen, denken, bewegen, communiceren en creëren, en leg deze niet op aan anderen. • Erken dat sociale conventies (zoals oogcontact, small talk en manieren van bewegen) voortkomen uit culturele normen en neuronormativiteit.
Ondersteuning	<ul style="list-style-type: none"> • Bied meerdere manieren aan om belemmeringen kenbaar te maken, want; niet voor iedere student is het mogelijk of passend dit in een formeel gesprek te doen (denk aan een wandel- of tekenensessie als alternatief). • Onderzoek belemmeringen eerst binnen het onderwijssysteem, en pas waar mogelijk structuren aan. • Bied ondersteuning op basis van ervaren belemmeringen, niet op basis van diagnoses, conform de sociale benadering van het Landelijke Kader Studentenwelzijn en het VN-v Verdrag Hhandicap.
Community	<ul style="list-style-type: none"> • Faciliteer identiteitsnetwerken van studenten met diverse geleefde ervaringen. • Communiceer duidelijk en toegankelijk hoe deze netwerken worden ondersteund. • Geef studenten regie over de vorm en invulling van hun netwerken. Betrek ervaringsdeskundige studenten structureel bij ontwerp van onderwijs, ruimtes en procedures: 'Nothing about us without us.'⁴⁷

Tabel 1: Neurobevestigende pedagogische strategieën.

bij hun behoeften en benut aanwezige ervaringskennis.

- Representatie: Stimuleer onderzoek door en met personen die onderbelichte perspectieven belichamen. Met name het perspectief van neurodivergente geracialeerde personen (zowel studenten, medewerkers als onderzoekers) en/of minder dan autisme en AD(H)D gerepresenteerde vormen van neurodivergentie (denk aan het bipolaire spectrum, tourette en taalontwikkelingsstoornissen).
- Selectie: In dit onderzoek zijn neurodivergente studenten betrokken als medeonderzoekers. In welke mate neurodivergentie een rol speelt in de toelatingsprocedure, en of hierin mogelijk sprake is van mechanismen van uitsluiting, blijft hiermee nog onderbelicht. Voor kunstonderwijsinstellingen die meerstemmigheid nastreven, kan vervolgonderzoek dat zich specifiek hierop richt, deze hiaat helpen adresseren.

Neurobevestigende pedagogische strategieën

De enige constante binnen een kunstacademie is verandering zelf: dagelijks zijn er andere studenten en medewerkers, met uiteenlopende achtergronden en geleefde ervaringen, binnen een dynamische cultureel-maatschappelijke context van waaruit geleefd, geleerd en gecreëerd wordt. De beschreven pedagogische strategieën zijn dan ook geen dogma, maar vormen een hulpmiddel voor beoefening in het kritisch blijven bevragen en ontleren van bestaande conventies (geschreven en ongeschreven) binnen de academie, in relatie tot deze veranderende context, met als doel te komen tot een meer relationeel en responsief ecosysteem, waarin verschillende manieren van zijn worden erkend, genormaliseerd en gevierd.

De wijsheid van meanderen

Hervormingen binnen onderwijssystemen zijn een vaak moeizaam proces. Er zijn regels, voorschriften en budgettaire kaders waarbinnen gehandeld moet worden, wat kan leiden tot een discrepantie tussen de papieren werkelijkheid en de dagelijkse praktijk. Het systeem bestaat echter niet zonder de mensen die dit vormgeven en in stand houden. Iedere dag opnieuw kun

je als docent, loopbaanbegeleider, decaan, werkplaatsbeheerder, facilitair medewerker, directeur en bestuurslid bewust kiezen welk systeem je voedt: een systeem dat bestaande uitsluitende mechanismen reproduceert, of een systeem dat meebeweegt, meandert en ruimte maakt voor verschil in zijn en meerstemmigheid in maken.

NOTEN

- 1 Kae Tempest, 'Diagnoses', in: idem, *Self Titled*, cd, New York: Island Records, 2025.
- 2 Kae Tempest, 'Diagnoses', in: idem, *Self Titled*, cd, New York: Island Records, 2025.
- 3 Nancy Doyle, 'The world needs neurodiversity: Unusual times call for unusual thinking', *Forbes*, 24 maart 2020.
- 4 Van neuro-inclusie is sprake wanneer binnen een bepaalde context zoals een kunstacademie actief wordt gewerkt aan het creëren van een toegankelijke, ondersteunende omgeving die zowel neurotypische als neurodivergente personen waardeert en empowert.
- 5 Meerstemmigheid in de kunstensector ontstaat wanneer onderbelichte stemmen, perspectieven en maakpraktijken actief worden versterkt, in het bijzonder die welke historisch gemarginaliseerd zijn. Het gaat verder dan enkel representatie en richt zich op het doorbreken van eenzijdige narratieven.
- 6 Eliza Steinbock, Bram Ieven & Marijke de Valck, *Art and activism in the age of systemic crisis: Aesthetic resilience*, Londen: Routledge, 2020.
- 7 Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, *Meerjarenstrategie 2030. Om de kunst*, Utrecht: HKU, 2024.
- 8 Voorzieningen zijn aanpassingen en vormen van ondersteuning waarvan studenten kunnen gebruikmaken wanneer ze belemmeringen ervaren in hun studieverloop. Voorzieningen kunnen variëren van flexibele roosters en extra tentamentijd tot specifieke begeleiding en toegankelijke gebouwen. Zie <https://onbelemmerdstuderen.nl/>
- 9 bell hooks, *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, New York: Routledge, 1994.
- 10 Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed*, New York/Londen: Continuum, 1970.
- 11 Neuronormativiteit verwijst naar sociaal-culturele normen die het

- neurotypische functioneren als standaard of ideaal beschouwen. Deze norm bepaalt welke manieren van voelen, denken, communiceren en creëren als 'normaal' of 'gezond' worden gezien. Het vormt de basis van uitsluitingsmechanismen voor neurodivergente personen in omgevingen als onderwijs, werk en de zorg.
- 12 Het medisch paradigma is een dominant en sterk gemedicaliseerd denkkader dat het neurocognitieve functioneren van mensen beoordeelt aan de hand van een beperkte en normatief vastgestelde opvatting van 'normaliteit'. Afwijkingen van deze norm worden geïnterpreteerd als tekortkomingen, stoornissen of disfuncties. Binnen dit paradigma ligt de nadruk op het corrigeren, behandelen of genezen van wat als een stoornis wordt gedefinieerd. Hierdoor worden natuurlijke cognitieve variaties veelal gereduceerd tot pathologie.
 - 13 Joyce van der Wegen & Annabel de Koning, *Landelijk Kader Studentenwelzijn 2023-2030*, 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Inclusief Onderwijs (ECIO), 16 juni 2023.
 - 14 Amber M. Angell, Allison Empey & Katharine E. Zuckerman, 'A review of diagnosis and service disparities among children with autism from racial and ethnic minority groups in the United States', *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 55 (2018), pp. 145-180; Reis Chantre, Ariena dos, 'Vrouw, zwart en ADHD: "Hulpverleners wijten gedrag aan opvoeding"', *One World*, 14 juli 2025.
 - 15 Inspectie Gezondheidszorg en Jeugd, 'Toezicht op aanpak wachttijden ggz'.
 - 16 Grant Bruno, Anne Lindblom, Jessica Tupou, Fran Kewene, TC Waisman & Iliana Magiati, 'Decolonizing autism research: Integrating indigenous ways of knowing, being, and doing', *Autism*, 29 (2025), nr. 11, pp. 2637-2643; Tsitsi Chataika & Dan Goodley, *The Routledge handbook of postcolonial disability studies*, New York: Taylor & Francis, 2024; Michel Foucault, *Discipline and punish: The birth of the prison*, New York: Vintage Books, 1977.
 - 17 Robert Chapman, *Empire of normality: Neurodiversity and capitalism*, Londen: Pluto Press, 2023.
 - 18 Shadia Kawa & James Giordano, 'A brief historicity of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*: Issues and implications for the future of psychiatric canon and practice', *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 7 (2012), artikel 2.
 - 19 Judi Chamberlin, *On our own: Patient-controlled alternatives to the mental health system*, New York: Dutton Adult, 1978.
 - 20 La Marr Jurelle Bruce, *How to go mad without losing your mind: Madness and black radical creativity*, Durham/Londen: Duke University Press 2021; Leah Lakshmi Piepzna-Samarasinha, *The future is disabled: Prophecies, love notes and mourning songs*, Vancouver: Arsenal Pulp Press, 2022.
 - 21 Bradley Lewis, Alisha Ali & Jazmine Russell, *Mad studies reader: Interdisciplinary innovations in mental health*, Londen: Routledge, 2024.
 - 22 Monique Botha, Robert Chapman, Morénike Giwa Onaiwu, Steven K. Kapp, Abs Stannard Ashley & Nick Walker, 'The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory', *Autism*, 28 (2024), nr. 6, pp. 1591-1594.
 - 23 Miranda Fricker, *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford: Oxford University Press, 2007.
 - 24 Sonny Jane Wise, *We're all neurodiverse: How to build a neurodiversity-affirming future and challenge neuronormativity*, Londen: Jessica Kingsley Publishers, 2023; Nick Walker, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*, Autonomous Press, 2021.
 - 25 Nick Walker, 'Neuroqueer theory', in: Rob Cover & Christy E. Newman (eds), *Elgar encyclopedia of queer studies*, Edward Elgar Publishing, 2025, pp. 264-267.
 - 26 Judith Butler, *Undoing gender*, New York: Routledge, 2004.
 - 27 Kimberlé W. Crenshaw, *On intersectionality: Essential writings*, New York: The New Press, 2022.
 - 28 Bruno et al. 2025.
 - 29 Vishnu KK Nair, Warda Farah & Mildred Boveda, 'Is neurodiversity a Global Northern White paradigm?', *Autism*, 30 (2024), nr. 2, pp. 544-551.
 - 30 Nicole Ineese-Nash, 'Disability as a colonial construct: The missing discourse of culture in conceptualizations of disabled indigenous children', *Canadian Journal*

- of *Disability Studies*, 9 (2020), nr. 3, pp. 28-51.
- 31 Lavonna L. Lovern, 'Indigenous concepts of difference: An alternative to Western disability labeling', *Disability Studies Quarterly*, 41 (2022), nr. 4.
- 32 Tristram Ingham, Bernadette Jones, Paula Toko King, Kirsten Smiler, Helena Tuteao, Gabrielle Baker & Huhana Hickey, 'Decolonizing disability: Indigenous Māori perspectives of disability research in the modern era', in: Marcia H. Rioux, Alexis Buettgen, Ezra Zubrow & José Viera (eds), *Handbook of Disability: Critical thought and social change in a globalizing world*, Springer, 2024, pp. 379-400.
- 33 Mogobe B. Ramose, *African philosophy through ubuntu*, Harare: Mond Books, 1999.
- 34 Maximus Monaheng Sefotho, 'Basotho ontology of disability: An Afrocentric onto-epistemology', *Heliyon*, 7 (2021), nr. 3.
- 35 Jessica Hernandez, *Fresh banana leaves: Healing indigenous landscapes through indigenous science*, Berkeley, CA: North Atlantic Books, 2022, p. 256.
- 36 Halbe Kuipers, 'Pedagogy and neurodiversity: Experimenting in the classroom with autistic perception', in: Stephan Besser & Flora Lysen (eds), *Worlding the brain: Neurocentrism, cognition and the challenge of the arts and humanities*, Leiden: Brill, 2023, pp. 95-110.
- 37 Homi K. Bhabha, *The location of culture*, Londen: Routledge, 2012.
- 38 'Bodymind' is een term die door Nick Walker is ontwikkeld en deel uitmaakt van haar Neuroqueer Theory. Het gaat uit van een non-dualistisch mensbeeld waarin lichaam, zenuwstelsel en brein één geheel vormen. Er is geen sprake van hiërarchie, maar van een circulair, dynamisch systeem. Belichaamde kennis is vanuit deze zienswijze gelijkwaardig aan rationele kennis.
- 39 Kai Syng Tan, *Neuro-futurism and re-imagining leadership: An A-Z towards collective liberation*, Springer Nature, 2024.
- 40 Tan 2024.
- 41 Anne Meyer, David H. Rose & David Gordon, *Universal design for learning: Theory and practice*, Lynnfield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- 42 Emiel Heijnen & Melissa Bremmer (eds), *Wicked arts assignments: Practising creativity in contemporary arts education*, Amsterdam: Valiz, 2020.
- 43 Heijnen & Bremmer 2020.
- 44 Devon Price, *Unmasking for life: The autistic person's guide to connecting, loving, and living authentically*, New York: Random House, 2025.
- 45 Munganyende Hélène Christelle, 'Waarom millennials van kleur de taal van de toekomst spreken', in: *Withuiswerk.nl, Wit huiswerk. Hoe kun je bijdragen aan de strijd tegen racisme?*, Amsterdam: De Geus, 2020, pp. 67-80.
- 46 Wei Ai, William A. Cunningham & Meng-Chuan Lai, 'Camouflaging, internalized stigma, and mental health in the general population', *International Journal of Social Psychiatry*, 70 (2024), nr. 7, pp. 1239-1253.
- 47 DCharlton, James I., *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment* (University of California Press, 1998).

BIBLIOGRAFIE

- Ai, Wei, William A. Cunningham, & Meng-Chuan Lai, 'Camouflaging, internalized stigma, and mental health in the general population', *International Journal of Social Psychiatry*, 70 (2024), nr. 7, pp. 1239-1253.
- Angell, Amber M., Allison Empey, & Katharine E. Zuckerman, 'A review of diagnosis and service disparities among children with autism from racial and ethnic minority groups in the United States', *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 55 (2018), pp. 145-180.
- Bhabha, Homi K., *The location of culture*, Londen: Routledge, 2012.
- Botha, Monique, Robert Chapman, Morénike Giwa Onaiwu, Steven K. Kapp, Abs Stannard Ashley, & Nick Walker, 'The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory', *Autism*, 28 (2024), nr. 6, pp. 1591-1594.
- Bruce, La Marr Jurelle, *How to go mad without losing your mind: Madness and black radical creativity*, Durham/Londen: Duke University Press 2021.
- Bruno, Grant, Anne Lindblom, Jessica Tupou, Fran Kewene, TC Waisman, & Iliana Magiati, 'Decolonizing autism research: Integrating indigenous ways of knowing, being, and doing', *Autism*, 29 (2025), nr. 11, pp. 2637-2643.
- Butler, Judith, *Undoing gender*, New York: Routledge, 2004.
- Chamberlin, Judi, *On our own: Patient-controlled alternatives to the mental*

- health system*, New York: Dutton Adult, 1978.
- Chapman, Robert, *Empire of normality: Neurodiversity and capitalism*, Londen: Pluto Press, 2023.
- Charlton, James I., *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment*, Berkeley: University of California Press, 1998.
- Chataika, Tsitsi, & Dan Goodley, *The Routledge handbook of postcolonial disability studies*, New York: Taylor & Francis, 2024.
- Christelle, Munganyende H., 'Waarom millennials van kleur de taal van de toekomst spreken', in: Withuiswerk.nl, *Wit huiswerk. Hoe kun je bijdragen aan de strijd tegen racisme?*, Amsterdam: De Geus, 2020, pp. 67-80.
- Crenshaw, Kimberlé W., *On intersectionality: Essential writings*, New York: The New Press, 2022.
- Doyle, Nancy, 'The world needs neurodiversity: Unusual times call for unusual thinking', *Forbes*, 24 maart 2020. Zie: <https://www.forbes.com/sites/dnancydoyle/2020/03/24/the-world-needs-neurodiversity-unusual-times-call-for-unusual-thinking>
- Foucault, Michel, *Discipline and punish: The birth of the prison*, New York: Vintage Books, 1977.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the oppressed*, New York/Londen: Continuum, 1970.
- Fricker, Miranda, *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*, Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Heijnen, Emiel, & Melissa Bremmer (eds), *Wicked arts assignments: Practising creativity in contemporary arts education*, Amsterdam: Valiz, 2020.
- Hernandez, Jessica, *Fresh banana leaves: Healing indigenous landscapes through indigenous science*, Berkeley, CA: North Atlantic Books, 2022.
- Hogeschool voor de Kunsten Utrecht, *Meerjarenstrategie 2030. Om de kunst*, Utrecht: HKU, 2024.
- hooks, bell, *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*, New York: Routledge, 1994.
- Ineese-Nash, Nicole, 'Disability as a colonial construct: The missing discourse of culture in conceptualizations of disabled indigenous children', *Canadian Journal of Disability Studies*, 9 (2020), nr. 3, pp. 28-51.
- Ingham, Tristram, Bernadette Jones, Paula Toko King, Kirsten Smiler, Helena Tuteao, Gabrielle Baker, & Huhana Hickey, 'Decolonizing disability: Indigenous Māori perspectives of disability research in the modern era', in: Marcia H. Rioux, Alexis Buettgen, Ezra Zubrow & José Viera (eds), *Handbook of Disability: Critical thought and social change in a globalizing world*, Springer, 2024, pp. 379-400.
- Inspectie Gezondheidszorg en Jeugd, 'Toezicht op aanpak wachttijden ggz'. Zie: <https://www.igj.nl/zorgsectoren/geestelijke-gezondheidszorg/wachttijden-in-de-ggz>
- Kapp, Steven K., 'Navajo and autism: The beauty of harmony', *Disability & Society*, 26 (2011), nr. 5, pp. 583-595.
- Kawa, Shadia, & James Giordano, 'A brief historicity of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*: Issues and implications for the future of psychiatric canon and practice', *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 7 (2012), artikel 2.
- Kuipers, Halbe, 'Pedagogy and neurodiversity: Experimenting in the classroom with autistic perception', in: Stephan Besser & Flora Lysen (eds), *Worlding the brain: Neurocentrism, cognition and the challenge of the arts and humanities*, Leiden: Brill, 2023, pp. 95-110.
- Lewis, Bradley, Alisha Ali, & Jazmine Russell, *Mad studies reader: Interdisciplinary innovations in mental health*, Londen: Routledge, 2024.
- Lovern, Lavonna L., 'Indigenous concepts of difference: An alternative to Western disability labeling', *Disability Studies Quarterly*, 41 (2022), nr. 4.
- Mallipeddi, Nathan V., & Rachel A. VanDaalen, 'Intersectionality within critical autism studies: A narrative review', *Autism in Adulthood*, 4 (2021), nr. 4, pp. 281-289.
- Meyer, Anne, David H. Rose, & David Gordon, *Universal design for learning: Theory and practice*, Lynnfield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- Nair, Vishnu KK, Warda Farah, & Mildred Boveda, 'Is neurodiversity a Global Northern White paradigm?', *Autism*, 30 (2024), nr. 2, pp. 544-551.
- Piepzna-Samarasinha, Leah Lakshmi, *The future is disabled: Prophecies, love notes and mourning songs*, Vancouver: Arsenal Pulp Press, 2022.
- Pilling, Merrick Daniel, *Mad studies: The basics*, Londen: Routledge, 2025.
- Price, Devon, *Unmasking for life: The autistic person's guide to connecting, loving, and living authentically*, New York: Random House, 2025.
- Ramose, Mogobe B., *African philosophy through ubuntu*, Harare: Mond Books, 1999.
- Reis Chantre, Ariena dos, 'Vrouw, zwart en ADHD: "Hulpverleners wijten

- gedrag aan opvoeding"', *One World*, 14 juli 2025. Zie: <https://www.oneworld.nl/identiteit/vrouw-zwart-en-adhd-alle-witte-hulpverleners-begrepen-mij-niet>
- Sefotho, Maximus Monaheng, 'Basotho ontology of disability: An Afrocentric onto-epistemology', *Heliyon*, 7 (2021), nr. 3.
- Steinbock, Eliza, Bram Ieven, & Marijke de Valck, *Art and activism in the age of systemic crisis: Aesthetic resilience*, Londen: Routledge, 2020.
- Tan, Kai Syng, *Neuro-futurism and re-imagining leadership: An A-Z towards collective liberation*, Springer Nature, 2024.
- Tempest, Kae, 'Diagnoses', in: idem, *Self Titled*, cd, New York: Island Records, 2025.
- Walker, Nick, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*, Autonomous Press, 2021.
- Walker, Nick, 'Neuroqueer theory', in: Rob Cover & Christy E. Newman (eds), *Elgar encyclopedia of queer studies*, Edward Elgar Publishing, 2025, pp. 264-267.
- Wegen, Joyce van der, & Annabel de Koning, *Landelijk Kader Studentenwelzijn 2023-2030*, 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Inclusief Onderwijs (ECIO), 16 juni 2023.
- Wise, Sonny Jane, *We're all neurodiverse: How to build a neurodiversity-affirming future and challenge neuronormativity*, Londen: Jessica Kingsley Publishers, 2023.

BERENDSEN

Janneke Berendsen MEd (zij/haar) is beeldend kunstenaar, docent en onderzoeker. Ze was werkzaam in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, mbo en hbo als docent, loopbaanbegeleider, onderwijsontwikkelaar en projectcoördinator, onder meer in samenwerking met Meervaart, TENT en Kunsthal KAdE. Rode draad in haar werk vormt het streven naar (neuro)inclusief en toegankelijk kunstonderwijs vanuit een intersectionele benadering. Ze bracht dit in praktijk met de ontwikkeling van diverse kunsteducatieve projecten en door middel van praktijkgericht en artistiek onderzoek. Momenteel is ze docent Tekenen aan de opleidingen Animation en Comic Design van ArtEZ en doet artistiek onderzoek naar het medium tekenen als taal van belichaamde kennis.

Socials:

- <http://www.jannekeberendsen.nl>
- <https://www.linkedin.com/in/jannekeberendsen-59b9a3b8/>

IETS ETEN: EEN RECEPT VOOR EEN BETEKENISVOLLE, DUURZAME AUTISME-STUDENTENCOMMUNITY

— CLAUDIA VAN DEN HOEVEN CO-AUTEURS: JANA WIJNEN, RENSKIE TIEMERSMA EN AMY VAN DER STEEN

Abstract

Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) heeft een actieve community van (vermoedelijk) autistische studenten: Iets Eten. De community is een safe space die de studenten een gevoel van veiligheid en (h)erkenning biedt en een broedplaats is voor emancipatie en empowerment. Vanuit de community worden studentautismeambassadeurs geworven die als voornaamste taak hebben om autisme zichtbaar en bespreekbaar te maken voor medestudenten en medewerkers. Het blijkt in de praktijk niet makkelijk een duurzame community op te zetten voor deze doelgroep. Er zijn verschillende pogingen gedaan door hogescholen, die niet allemaal even succesvol waren. In dit artikel wordt enerzijds ingegaan op de vraag wat mogelijke succesfactoren voor Iets Eten zijn: waarom weet de community al zes jaar stand te houden? Anderzijds wordt dieper ingegaan op de betekenis van deze community voor (neuro-)inclusiviteit binnen HKU.

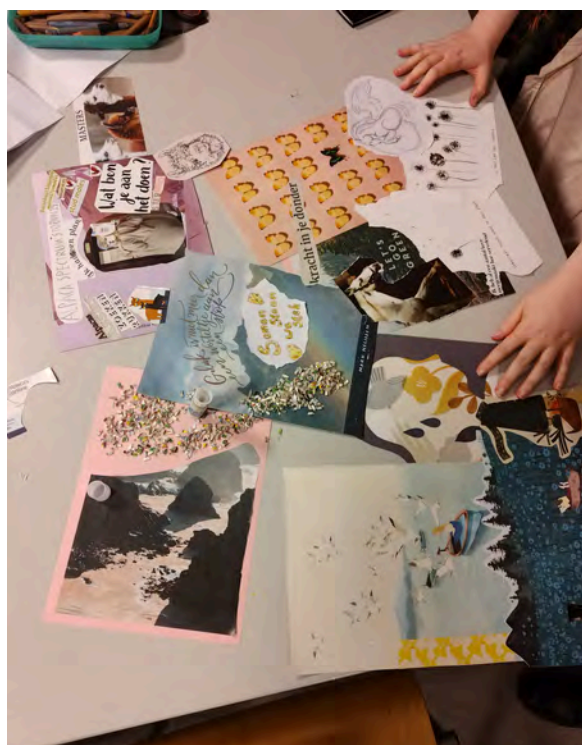
KEYWORDS – AUTISME / STUDENTEN / COMMUNITYVORMING / KUNSTEDUCATIE

'It seems that for success in science and art a dash of autism is essential...'

— Hans Asperger¹

INLEIDING

Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) heeft een actieve community van (vermoedelijk) autistische studenten²: Iets Eten. Deze groep is ruim tachtig studenten groot. Dit is bijna de helft van het aantal bij de decanen bekende studenten met autisme.



Figuur 1: Samen een collage maken over de kracht van autisme. Copyright: Jana Wijnen

De naam Iets Eten is geïnspireerd door Iets Drinken, een netwerkborrel voor en door mensen met autisme. De community is ontstaan vanuit de samenwerking van een autismeambassadeur en een autismespecialist. De community is een safe space die de studenten een gevoel van veiligheid en (h)erkenning biedt en een broedplaats is voor emancipatie en empowerment. Vanuit de community worden studentautismeambassadeurs geworven die als voornaamste taak hebben om autisme zichtbaar en bespreekbaar te maken voor medestudenten en medewerkers. Het blijkt in de praktijk niet makkelijk een duurzame

community op te zetten voor deze doelgroep. Er zijn verschillende pogingen gedaan door hogescholen, die niet allemaal even succesvol waren. In dit artikel wordt enerzijds ingegaan op de vraag wat mogelijke succesfactoren voor Iets Eten zijn: waarom weet de community al zes jaar stand te houden? Anderzijds wordt dieper ingegaan op de betekenis van deze community voor (neuro-)inclusiviteit binnen HKU.

Aanleiding en achtergrond

De community is opgezet door de inmiddels gepensioneerd autismeambassadeur van HKU, docent en onderzoeker Gerard van Wolferen, samen met de huidige autisme-specialist, studentbegeleider en docent Claudia van den Hoeven. Van Wolferen, zelf gediagnosticeerd met autisme, is destijds autismeambassadeur geworden, nadat hij in een gesprek met een collega vernam dat er bij diens docentenopleiding geen studenten met autisme aangenomen werden. De veronderstelling was dat deze niet zouden kunnen lesgeven. Dit werd de aanleiding om met autistische studenten van HKU in gesprek te gaan over hoe ze hun studie bij HKU ervoeren. Juist dit gesprek bleek een enorm positief effect te hebben op het mentale welzijn van deze studenten en vormde het startsein voor een community.³ In retrospectief was dit een belangrijke stap om het negatieve stigma over autisme als 'afwijkend' vanuit een medisch perspectief te doorbreken en te verschuiven naar een neurodiversiteitsperspectief. Neurodiversiteitsperspectief wil zeggen: een inclusieve omgeving waarin ieder 'brein' als gelijkwaardig wordt beschouwd, met daaruit volgend een pleidooi voor meer sensitief, inclusief of neuroaffirmatief taalgebruik.⁴

Autistische studenten binnen het kunstonderwijs?

Op dit moment is van 3,8% van de studentenpopulatie van HKU bekend dat er sprake is van autisme.⁵ Dit percentage is in werkelijkheid hoger, omdat van sommige studenten niet bekend is dat ze autistisch zijn of omdat ze niet willen dat bekend is dat ze autistisch zijn. Het is een relatief hoog percentage, uitgaande van het gegeven dat 1 tot 2% van de Nederlandse bevolking autistisch is.⁶

Is het kunstonderwijs van HKU aangepast aan de doelgroep autistische studenten?

Met andere woorden: is het onderwijs wel 'neuro-inclusief'? Over inclusiviteit zijn verschillende definities te geven. In het boek *De inclusiemarathon* wordt het begrip 'inclusie' onder meer als volgt omschreven: 'je thuis en veilig voelen en mee mogen beslissen in een omgeving waarbinnen ruimte is voor verschillende perspectieven en levensgeschiedenissen zonder dat een dominante norm of groep bepaalt wie er wel of niet bij hoort'.⁷

Je zou zeggen dat juist het kunstonderwijs een omgeving is waar deze ruimte aanwezig is, waar anders denken een voorwaarde is, waar je op je eigen manier dingen kunt doen en ervaren. Tot op zekere hoogte is dat ook zo. Tegelijkertijd is kunstonderwijs een systeem waar je ook maar net binnen moet vallen. Daarnaast ligt (opzettelijke) subjectiviteit en vaagheid bij het uitdelen en beoordelen van opdrachten en bij assessments op de loer.

Hindernissen

Studenten met autisme weten vaak bijzonder goed wat er niet goed gaat in hun leven. Dat merken ze zelf, maar ze zijn er ook vaak eindeloos op geweest. Een aanzienlijk deel van de community is gepest, buitengesloten, niet begrepen, getraumatiseerd. Om te overleven is een veelvoorkomende - soms onbewuste - strategie binnen deze doelgroep: sociaal aangepast gedrag kopiëren van leeftijdgenootjes die schijnbaar moeiteloos door het leven gaan. Sociaal aangepast gedrag impliceert maskeren, ofwel autisme-kenmerken in sociale situaties proberen te verbergen of te compenseren.⁸ 'We hebben ons zo erg aangepast dat we vaak niet weten wie we zelf zijn en waar onze grenzen liggen', aldus een van de autismeambassadeurs van HKU.⁹ Auteur Bianca Toeps zei het als volgt: 'Misschien is dat wel mijn talent: normaal lijken.'¹⁰

Voor jezelf zorgen, je energie bewaken, je grenzen aangeven, mentale weerbaarheid en gezondheid: dit alles is een grote uitdaging voor veel studenten binnen de community. Daarbij komen vaak nog fysieke klachten die autisme gerelateerd kunnen zijn en het studeren belemmeren, zoals chronische vermoeidheid, slaapproblemen, migraine en darmproblemen.¹¹ Verder blijkt uit onderzoek binnen de community dat deze groep zeker ook hindernissen ervaart binnen de studie, zoals moeizaam contact met



Figuur 2: Het eind van het studiejaar voeren door fidget toys uit te wisselen.
Copyright: Jana Wijnen

docenten en medestudenten, gebrekkige, onvolledige of te late informatieverstrekking vanuit de opleiding, onvoldoende of inadequate begeleiding tijdens overgangssituaties binnen het curriculum, en overprikkeling door onder andere akoestiek van de ruimtes of alleen al door de reis naar school.

Hulpbronnen

Behalve naar hindernissen is ook onderzoek gedaan naar hulpbronnen. Wat opvalt is dat er, vaak met externe hulp, enorm veel strategieën worden bedacht om te kunnen

studeren, waaronder zelfregulatiemethoden en ingenieuze plannings. Daarnaast zijn hulpbronnen binnen de opleiding belangrijk, zoals een goed bereikbare begeleider om situaties door te spreken en stoom af te blazen. Verder is duidelijke informatie essentieel om stress te voorkomen, en niet te vergeten tijd en ruimte om deze informatie te verwerken en om over- of onderprikkeling in balans te krijgen.

Uit cijfers van HKU tijdens de beginfase van Iets Eten blijkt dat ruw geschat 20% van de bij de decaan bekende studenten met

autisme in vier jaar de opleiding voltooit, tegen 70% van de studenten die niet met het label autisme bekendstaat bij de decaan.¹² Recente cijfers zijn er helaas nog niet, maar aannemelijk is dat Iets Eten een positief effect heeft op de studievoortgang en vooral op het welzijn van de studenten. 'Na misschien wel jaren van onbegrip en buiten de boot vallen een groep vinden waar je oké bent zoals je bent en waar je alles mag en kan delen, dat is heel veel waard.'

De vorming van een community

Diversiteit

De community bestaat uit bachelor- en masterstudenten, nationaal en internationaal, inclusief alumni. 'De mix van alle jaarlagen en alumni werkt goed. Door anderen te zien die durven te ontmaskeren wordt de veiligheid voelbaar in plaats van alleen op papier.' Alumni zijn heel welkom. Ze hebben de studie doorlopen en zijn daardoor een rolmodel voor de bachelor- en masterstudenten. Ze kunnen aangeven hoe zij bepaalde situaties hebben aangepakt tijdens de studie. Daarnaast vormen alumni een brug naar het werkveld. Er ontstaan zelfs creatieve samenwerkingen tussen bachelors en alumni binnen de community.

De rol van autismeambassadeurs

Elk jaar worden er vanuit de community twee autismeambassadeurs geworven. De ambassadeurs hebben een belangrijke rol in het opvangen en verwelkomen van autistische studenten bij de tweemaandelijksse bijeenkomsten van de community Iets Eten en op open dagen van HKU. Ze hebben daarnaast, net als de autismspecialist, een verbindende rol naar medestudenten en medewerkers. Ze zijn getraind in het zichtbaar maken van hun binnenwereld en die van andere studenten uit de community aan medewerkers en medestudenten. Ze ondersteunen bijvoorbeeld als cotrainers, samen met de autismspecialist, medewerkers bij het vinden van oplossingen voor autismegerelateerde situaties.

De ambassadeurs zijn verder beheerder van de autismeambassademail voor het beantwoorden van vragen. En niet te onderschatten: ze hebben een belangrijke rol als ervaringsdeskundige om mee te denken over het inclusieve beleid van HKU. Een voorbeeld daarvan is het meewerken

aan een studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing.¹³

Succesfactoren

De autismspecialist had aanvankelijk een sturende rol in het kiezen van thema's en het uitnodigen van gastsprekers voor de Iets Eten-bijeenkomsten. Al snel bleek dat dit niet de goede formule was. Er leven namelijk veel onderwerpen binnen de community die de studenten graag zelf willen delen. Het inventariseren hiervan en het vormgeven van de bijeenkomst is overgedragen aan de ambassadeurs, met de autismspecialist als klankbord. Zo is het eigenaarschap overgedragen aan de community zelf, en dat heeft zonder twijfel de levendigheid, betrokkenheid en emancipatie ervan bevorderd.

- Zorg dat er een uitvoerende functionaris is

Studeren is voor deze groep studenten over het algemeen vermoeiend, en planning en organisatie blijken niet altijd hun grootste talent. De autismspecialist neemt om die reden de organisatie van de bijeenkomsten op zich. 'Het is echt belangrijk dat de school niet alleen de studenten stimuleert om iets op te zetten, maar ook geld en tijd vrijmaakt, zodat iemand lastige taken kan uitvoeren, zoals het organiseren en overzicht houden. Dit kan niet een student zijn. Er ligt al te veel druk op studenten met autisme, daar kan dan de verantwoordelijkheid voor het opzetten en organiseren van je eigen vangnet en community niet ook nog bij.'

- Maak het een plek voor *unmasking* en ontspanning

Het eerste waartoe de studenten worden uitgenodigd tijdens de Iets Eten-bijeenkomsten, is om te *unmasken*: het sociaal gewenste, aangepaste gedrag te laten varen. Dat betekent dat het niet ongebruikelijk is dat studenten een koptelefoon ophebben, met *stim toys*¹⁴ spelen, stil in een hoekje zitten of elkaar - met wederzijdse toestemming - kroelen. 'Je mag onderdeel van iets zijn op een manier die voor jou prettig is. Daardoor is het supertoegankelijk en open.'

Het is informeel en gezellig, geen praatgroep waarbij je alleen over je problemen praat, maar een samenzijn waar vooral ook veel gelachen wordt. Het is een ontmoetingsplaats voor gelijkgestemden, een plaats om vrienden te kunnen maken. Het is een plek voor acceptatie, voor (h)erkenning en

empathie, en een plek om samen frustratie, plezier of andere emoties te voelen. 'Het is geen psycho-educatie, waarbij je vaker het gevoel krijgt van: "O, het lukt je allemaal niet en wij vertellen wel hoe je het beter kan doen."'

- Goede omstandigheden

De bijeenkomsten starten om halfzes, aan het eind van de schooldag. Dat is een voordeel, omdat de meeste studenten dan geen les meer hebben en niet hoeven te koken. Het nadeel is dat sommige studenten te moe zijn om aan te haken, zelfs voor ontspanning. Die studenten kunnen dan - afhankelijk van het programma - online aanhaken of later een audio-opname terugluisteren.

Het lokaal moet een safe space zijn, waar niet iedereen zomaar binnen kan lopen. Daarnaast is het logischerwijs een lokaal zonder te veel visuele of auditieve prikkels. Daarbij is een extra ruimte zeer aan te bevelen. De catering moet 'neuroproof' zijn: er zijn vaak specifieke wensen in verband met gevoeligheden qua intoleranties, allergieën of structuur van het eten.

- Zorg voor een duidelijke structuur

Voorspelbaarheid neemt doorgaans veel stress weg bij deze studenten. Dat betekent niet dat de bijeenkomsten altijd op dezelfde wijze opgebouwd moeten zijn. Het betekent wel dat ruim van tevoren de datum en het programma worden gedeeld, zodat de studenten zich daarop kunnen instellen en weten of er iets van ze verwacht wordt. Ze kunnen op grond daarvan kiezen of ze erbij willen zijn.

- Faciliteer appgroepen

De community heeft twee appgroepen. Eén appgroep is de zogenaamde 'sociale appgroep'. Deze heeft een belangrijke gezelligheids- en sociaalvangnetfunctie. Er worden ervaringen uitgewisseld over hoe je situaties kunt aanpakken en er worden leuke feitjes of herkenbare filmpjes gedeeld.

De tweede appgroep is een informatieve appgroep, waar de autismespecialist aan gekoppeld is. Daar wordt informatie gedeeld over de bijeenkomsten, worden oproepen gedaan voor projecten en worden tips gedeeld over bijvoorbeeld exposities, afstudeerprojecten, boeken, websites en podcasts. De informatie over de bijeenkomsten wordt ook per mail gedeeld, zodat studenten

niet gebonden zijn aan deelname aan deze appgroep.

- Voorkom 'pottenkijkers'

Een safe space betekent: geen pottenkijkers. Er zijn genoeg medewerkers die nieuwsgierig zijn naar de community en zeer betrokken zijn. Er zijn echter studenten die voor de buitenwereld (nog) niet uit de kast zijn. Soms uit angst, maar vaak ook vanwege slechte ervaringen vanuit het stigma en de beeldvorming over autisme. Om dat te respecteren, zijn de bijeenkomsten besloten.

- Heb een lange adem

Aanvankelijk kwamen er niet veel studenten op Iets Eten af. Niet weten wat het is, of toch het idee hebben dat het een praatgroep voor problemen is, al je energie nodig hebben om te studeren en te reizen en geen energie meer hebben om te ontspannen: deze factoren speelden allemaal mee. Mond-tot-mondreclame van de studenten van Iets Eten heeft geholpen, evenals de mond-tot-mondreclame van enthousiaste collega's uit alle lagen van HKU, inclusief het college van bestuur. Inmiddels weten studenten en medewerkers Iets Eten goed te vinden. Er is een webpagina, een autismeambassade-e-mailadres, er zijn aankondigingen op schermen, en er hangen flyers met een QR-code op de verschillende HKU-locaties.

De opkomst tijdens de bijeenkomsten is meestal tussen vijftien en vijfentwintig studenten, met een piek naar boven op de eerste en de laatste bijeenkomst van het schooljaar. Standaard is er een groep 'afzeggers op het laatste moment', die het qua energie net niet redt.

De betekenis van de community voor neuro-inclusiviteit

Nu de community duurzaam staat en een groeiend succes is, wordt steeds duidelijker welke betekenissen de community heeft. Op de eerste plaats voor de studenten, maar ook steeds meer voor docenten, studentbegeleiders en de bredere HKU-organisatie.

Empowerment

Binnen Iets Eten worden verhalen hardop verteld, worden woorden aangereikt voor wat studenten al langer vanbinnen voelen, zodat ze zich soms eindelijk durven en kunnen uiten. Hierdoor kunnen ze grip krijgen op een situatie, in de wetenschap

dat er een community achter ze staat. Steeds meer studenten verwerken bovendien hun autisme in hun kunst. Sommigen ontwikkelen activisme op het gebied van hun neurodivergentie. Bij een aanzienlijk aantal is na verloop van tijd een duidelijke transformatie zichtbaar.

De empowerment wordt gevoed door een groeiend begrip binnen HKU over autisme door onder andere de ervaringsverhalen, kunstprojecten en activistische uitingen. Een beweging die langzaam medewerkers prikkelt om ook uit de kast te komen. Dat is een belangrijke ontwikkeling, want er zijn voorbeelden nodig van professionals die 'het gelukt is' als autist.

De persoon achter 'de autist'

Docenten zien of horen vaker de stress, de irritatie of het onvermogen van een autistische student. Verrassing kan ontstaan als deze student de ruimte krijgt om diens binnenwereld te uiten. Ruimte voor de student kan uitmonden in originele kunst, een verrassende andere kijk op de wereld. Handelingsverlegenheid van docenten kan dan omslaan in empathie en bewondering.

Door de trainingen en casusbesprekingen waarbij de ambassadeurs hun ervaringsverhalen delen, en door het meedenken over oplossingen, krijgt autisme een gezicht. Er wordt aan het stigma geknabbeld en er ontstaat interesse naar het perspectief van de ambassadeurs en andere autistische studenten. De bereidheid neemt toe om de denk- en handelwijze aan te passen aan deze doelgroep.

Brug naar de buitenwereld

Zodra studenten ontdekken dat hun autisme onderwerp kan zijn van het artistieke proces, gaat een nieuwe wereld open. Autisme is niet meer alleen een belemmering, maar kan ook een onderwerp of aanleiding zijn tot kunst, waarmee ze bovendien een maatschappelijk doel kunnen vervullen.

Geregeld worden externe, autismegerelateerde projecten aangeboden waarbinnen studenten uit de community gekoppeld worden aan het werkveld. Dit heeft het positieve effect dat de drempel wordt verlaagd om het werkveld te betreden.



Figuur 3: Logo van de autismegemeenschap Iets Eten (maker: Amy van der Steen).

Tot slot: reflectie en discussie

Is de community Iets Eten met de ambassadeurs een succesverhaal? Zeker, volgens de eerdergenoemde omschrijving van inclusie.¹⁵ Autistische studenten hebben een stem die wordt gehoord binnen HKU, en er wordt naar gehandeld. Het positieve, inclusieve effect van de community breidt zich als een olievlek uit binnen HKU. Dit roept tegelijkertijd een interessante discussie op over de vraag in hoeverre deze doelgroep voorbereid moet worden op de 'harde realiteit' van het werkveld. De community is een enorme hulpbron voor autistische studenten om zichzelf te mogen zijn en om de kracht te ervaren om zich te kunnen uiten. Eigenaarschap en regie is hierbij essentieel, waarbij de studentambassadeurs een belangrijke rol spelen.

Een discussiepunt is dat er binnen de community nog een sterke ondervertegenwoordiging is van studenten van kleur en van internationale studenten. Er wordt binnenkort gestart met onderzoek naar de reden hiervan, en überhaupt naar intersectoraliteit binnen deze doelgroep. Een tweede discussiepunt is dat de ontwikkelingen van de community soms sneller gaan dan de mogelijkheden van de organisatie. Er is op dit moment nog onvoldoende zicht op wat mogelijke belemmeringen zijn om neuro-inclusief te kunnen handelen. De balans tussen het onderzoek naar mogelijke belemmeringen en het implementeren van passende oplossingen is nog een uitdaging.

NOTEN

- 1 Hans Asperger, 'Autistic Psychopathy in Childhood' (1944), trans. Uta Frith, in *Autism and Asperger Syndrome*, ed. Uta Frith (Cambridge University Press, 1991).
- 2 In dit artikel worden de termen 'student met autisme' (*person-*

- first language*), 'autistische student' (*identity-first language*) en 'autist' door elkaar gebruikt. Binnen de community van autistische HKU-studenten Iets Eten bestaan verschillende voorkeuren voor hoe de studenten aangesproken willen worden. Bij dezen het verzoek om waar de ene term weerstand oproept, de andere te lezen.
- 3 Claudia van den Hoeven, *De kunst van breinrot voorkomen. Een zoektocht met studenten met autisme aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht* [masterscriptie], Utrecht: HKU, 2020.
 - 4 Femke Cathelyn, *Richtlijn Diagnostiek Autisme*, Gent: Kwaliteitscentrum voor Diagnostiek, 2025, p. 15.
 - 5 Deze gegevens komen uit Osiris: aangevraagde voorzieningen, decanaat, 2025.
 - 6 Nederlandse Vereniging voor Autisme, 'Wat is autisme?' Zie: <https://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme>
 - 7 Kauthar Bouchallikht & Zoë Papaikonomou, *De inclusiemarathon. Over diversiteit en gelijkwaardigheid op de werkvloer*, Amsterdam: Amsterdam University Press, [2021, p]. 55.
 - 8 Julie Wevers, 'Camoufleren - doen alsof je geen autisme hebt'. Zie: <https://www.autisme.nl/over-autisme/camoufleren>
 - 9 Deze en volgende citaten zijn, tenzij anders vermeld, van de coauteurs, allen (voormalig) student-autismeambassadeurs.
 - 10 Bianca Toeps, *Maar je ziet er helemaal niet autistisch uit*, Zeist: Blossom Books, 2018, p. 17.
 - 11 Van den Hoeven 2020, p. 9.
 - 12 Van den Hoeven 2020, p. 6.
 - 13 Milo van der Maaden, *Studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing*, 2025. Zie het gelijknamige artikel elders in dit themanummer.
 - 14 Een stim toy is speelgoed, vaak met een bepaalde structuur, dat volgens de studenten hun zintuigen tot rust brengt door middel van bepaalde bewegingen of een bepaalde structuur.
 - 15 Bouchallikht & Papaikonomou 2021, p. 55.

BIBLIOGRAFIE

Bouchallikht, Kauthar, & Zoë Papaikonomou, *De inclusiemarathon. Over diversiteit en gelijkwaardigheid op de werkvloer*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.

- Cathelyn, Femke, *Richtlijn Diagnostiek Autisme*, Gent: Kwaliteitscentrum voor Diagnostiek, 2025
- Hoeven, Claudia van den, *De kunst van breinrot voorkomen. Een zoektocht met studenten met autisme aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht* [masterscriptie], Utrecht: HKU, 2020.
- Toeps, Bianca, *Maar je ziet er helemaal niet autistisch uit*, Zeist: Blossom Books, 2018.

VAN DEN HOEVEN, WIJNEN, TIEMERSMA, VAN DER STEEN

Claudia van den Hoeven is studentbegeleider, docent en autismespecialist bij Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Ze heeft daarnaast een achtergrond als logopedist, communicatietrainer en loopbaancoach. Ze is opgegroeid in een gezin met autisme, maar beseft in retrospectief pas echt wat dat betekent, door samen te werken met een autistische collega, tevens autismeambassadeur. Samen hebben ze een community voor autistische studenten opgezet. Door voortdurend in gesprek te gaan met deze studenten over hun leven en studie begrijpt ze steeds beter hun leefwereld en behoeften. Ze is inmiddels opgenomen in deze cultuur, voelt zich er thuis en spreekt de taal.

Socials:

- <https://www.linkedin.com/in/claudia-van-den-hoeven-87612a26/?originalSubdomain=nl>

Amy van der Steen (28, zij/haar) doet aan HKU de Bachelor of Fine Art en zit momenteel in het derde jaar. Haar werk draait voornamelijk om het bouwen van installaties die het publiek meenemen in een andere wereld of een ervaring. Daarnaast is Amy nu voor het tweede jaar op rij autismeambassadeur bij HKU en zet ze zich vanuit haar eigen ervaringskennis graag in voor het ondersteunen van studenten die neurodivergent zijn en voor het verspreiden van juiste informatie en voorlichting over dit onderwerp binnen HKU.

Socials:

- <https://www.instagram.com/cotton.couture.art/&ved=2ahUKewiz7dLQnvSSAxWp0gIHHfMJI0cQFnoECAwQAQ&usg=A0vVaw3ubRnLqPeguiTv74BEY28Y>

OP HET KRUI SPUNT VAN NEURO, KLEUR EN QUEER: IN GESPREK MET STUDENTEN OVER INCLUSIEF ONDERWIJS

— JUDITH LEEST, JOHANNA DE WEKKER EN NORA

Abstract

Tegen de achtergrond van het theoretische concept *epistemic (in)justice* gaat dit artikel in op de kennis vanuit studenten die, behalve neurodivergent, ook van kleur zijn, en/of tot de queercommunity behoren. Aan de hand van twee interviews met studenten wordt een begin gemaakt met het articuleren van de *intersectie* van deze aspecten van iemands identiteit, de kennis die hierin niet gezien en gehoord wordt, en de blinde vlekken die ook het neurodiversiteitsparadigma zelf daarin wellicht heeft. In gesprek met de studenten vertellen ze, los van elkaar, of en hoe de samenkomst van hun verschillende identiteiten (intersectie) - waaronder neurodivergent zijn - een rol speelt in hun studie en leven.

KEYWORDS – INTERSECTIE / NEURODIVERGENTIE / QUEER / STUDENTEN VAN KLEUR

INTRODUCTIE

In het eerste artikel van dit themanummer (Camuti & Leest) wordt het begrip *epistemic injustice* beschreven als het miskennen van een persoon in diens capaciteit als een 'kenner', als iemand met relevante en te valideren kennis. Met als gevolg dat systematische bias en onrechtvaardige structuren kunnen ontstaan die maken dat bepaalde mensen niet gelijk kunnen deelnemen aan of gebruikmaken van kennis, van wat we als samenleving als waar, geldig en relevant zien.

Een mond vol theorie, die in de praktijk concreet kan betekenen dat iemands ervaring niet serieus genomen wordt. Dat je, als neurodivergente student, bijvoorbeeld vaak hebt gehoord dat iedereen in de klas het al begreep, dus dat jouw herhaalde vraag onnodig of niet passend was. Of dat vormen

van zogenoemde micro-agressie niet als zodanig worden her- en erkend: dat mensen vaak tegen je zeggen 'maar je ziet er helemaal niet autistisch uit'. Het articuleren en serieus nemen van de ervaringskennis van neurodivergente mensen is daarom cruciaal om de epistemische onrechtvaardigheid te kunnen verminderen.

Binnen het lectoraat Critical Creative Pedagogies en het netwerk dat daarbinnen intussen is gebouwd, vormde de autisme-community Iets Eten de eerste en tot nu toe grootste groep van waaruit die kennis komt. Tegelijk is, in de afgelopen anderhalf jaar - vooral dankzij de belangrijke, aanhoudende en kritische bevraging van Janneke Berendsen als oud-collega van HKU - langzaam de vraag op tafel gekomen hoe het zit met de kennis vanuit studenten die, behalve neurodivergent, ook van kleur zijn, en/of tot de queercommunity behoren.

Over de *intersectie*¹ van deze aspecten van iemands identiteit, de kennis die hierin niet gezien en gehoord wordt, en de blinde vlekken die ook het neurodiversiteitsparadigma zelf daarin wellicht heeft,² schrijft Janneke Berendsen elders in dit themanummer. Mede dankzij haar kritisch meedenken, zijn we ons binnen het lectoraat en HKU steeds meer gaan afvragen hoe het komt dat de autismecommunity overwegend witte studenten kent (waar de intersectie tussen neuro en queer overigens wel heel vaak voorkomt). In een eerste poging om dit ook empirisch - vanuit ervaringskennis - te adresseren, komen hierna twee studenten van HKU aan het woord.

In gesprek met hen vertellen ze, los van elkaar, of en hoe de samenkomst van hun verschillende identiteiten (intersectie) - waaronder hun neurodivergent-zijn - een rol speelt in hun studie en leven. Daarmee

is het nog veel te vroeg om conclusies te trekken. Tegelijk gaf de moeite om überhaupt studenten te vinden die zowel voldeden aan het hebben van een intersectionele identiteit als ook hun verhaal wilden delen, wel degelijk informatie: HKU kent, net als veel andere kunstacademies, relatief weinig studenten die neurodivergent én van kleur zijn. De volgende verhalen vormen daarmee de allereerste bouwstenen. Waarbij beide studenten, vanuit heel verschillende contexten, delen dat niet zozeer hun neurodivergent-zijn, maar juist de *samenkomst* van verschillende aspecten van wie zij als mens zijn, bepaalt hoe ze hun studie en leven ervaren. Hun stemmen vormen daarmee de opmaat voor vervolgonderzoek naar juist de intersectionele benadering van diversiteit en inclusie.³

Johanna

'Ik ben vierdejaars Game Designer en voorzitter van de Opleidingscommissie (OC). Van daaruit ben ik heel veel bezig met diversiteit en inclusie. Vanuit HKU en Games stralen we uit dat we heel inclusief zijn, maar in de praktijk valt dat tegen. Ik sta, als vrouw van kleur, ook op een van de wervingsposters van HKU, maar in de praktijk zitten er vooral witte mannen bij onze opleiding. Ik kom uit Venezuela, ben daarnaast een eerstegeneratiestudent, queer en neurodivergent. Ik pas in nogal wat boxjes.

Wit curriculum

De uitval bij studenten van kleur is hoog. Ongeveer 40% van hen valt uit. Dus het gaat niet alleen om het werven van meer diverse studenten, maar ook om het behouden van wie er al studeert. Het curriculum is heel wit en westers. Met de OC ben ik daarom nu aan het bekijken of we dat diverser kunnen maken. Dat je niet alleen witte westerse mannen als bronnen in de kunstgeschiedenis meekrijgt. En een van de redenen van uitval is ook gebrek aan representatie: er zijn amper docenten van kleur. Ook de selectieprocedure gebeurt daardoor door enkel witte mensen.

Neuro-inclusief onderwijs

Het onderwijs is niet gemaakt voor mensen met ADHD. Zonder medicatie kun je geen drie uur in een zaaltje zitten. Ik kreeg mijn diagnose in het eerste jaar van mijn studie. De eerste twee jaar waren heel zwaar, al had ik altijd al wel mijn copingstrategieën.

Als iemand met ADHD ben ik geholpen met voldoende kaders, zodat je weet hoe je je punten kan scoren maar tegelijk genoeg vrijheid hebt, zodat ik, met m'n ADHD, mijn eigen hyperfocus kan volgen. Als ik goede energie heb voor een opdracht kan ik er gemakkelijk zeven uur aan zitten. Tegelijk zijn kaders en een zekere deadline ook nodig: als je een ADHD'er te veel tijd geeft komt het nooit af. Maar ik denk dat veel neurodivergenten gebaat zijn bij waar alle studenten iets aan hebben: kleinere klassen, concrete feedback en meer individuele aandacht. Daar gaat iedereen goed op: docenten die de ruimte hebben en krijgen om studenten goed te leren kennen.

Zelf heb ik veel gebruikgemaakt van docenten en tutoren. Ik heb vaak gepraat en ook gevraagd om mijn stok achter de deur te zijn. Dan vroeg ik weleens aan een docent: "Wil je mijn deadline vervroegen?" Dat hielp mij dan om een opdracht op tijd af te hebben. Maar ik ben ook al 27 en daardoor bewuster van wie ik ben en elke dag bezig om mezelf te ontwikkelen. Ik weet van andere, vaak jongere, studenten dat ze veel meer nodig hebben. School is daar iets liever in dan ikzelf ben: hoeveel zorg ligt er bij school en hoeveel bij de student zelf? Ik vind dat HKU heel veel biedt. Maar als je gedrag systematisch ingewikkeld is, dan past deze opleiding niet. Je moet toch ook leren samenwerken. Die competentie moet je later in je werk ook hebben.

Eerstegeneratiestudent

Je loopt vaak tegen privileges op: een vriend van mijn leeftijd kon zijn eerste huis kopen dankzij hulp van zijn familie. Anderen krijgen een rijbewijs van hun ouders. Die *generational wealth* heb ik nooit gehad. Mijn ouders zijn gevlucht vanuit Venezuela. Mijn moeder spreekt de Nederlandse taal niet goed, maar had soms wel drie banen tegelijk, om dan toch nog te weinig geld voor eten te hebben. Ik kon via via een laptop tweedehands kopen, anders had ik deze opleiding niet kunnen gaan doen. Er is heel veel onzichtbare impact. Waar je geboren wordt, doet heel veel. Sommige ouders van kleur zouden kun kinderen nooit een opleiding in de kunsten laten doen, omdat je er geen geld mee kan verdienen. Ik denk dat mijn ouders vooral blij waren dat ik ging studeren; ze weten niet precies wat het betekent.

Aan mijn straks torenhoge studieschuld kan ik niet veel veranderen, maar ik probeer wel iets te veranderen in het schoolsysteem. Ik streef naar bewustwording over waarom we, in de opleiding, zo wit en westers zijn, waarom we leren wat we leren en de lessen geven die we geven. Die bewustwording is tegelijk niet genoeg; er is ook actie nodig. Maar je kan iemand niet forceren om diverser en inclusiever te zijn.

Veiligheid

Inclusie begint bij je veilig voelen. Ik ervaar HKU als heel veilig. Ik voel me thuis bij HKU omdat ik het thuis heb gemaakt. HKU Games vind ik een heel veilige community met een inclusieve sfeer. Docenten doen daar echt hun best voor. De hiërarchie zo klein mogelijk. We zijn vakgenoten in wording, zo gelijkwaardig mogelijk. Wat daarin ook goed werkt is dat we onze eigen ruimte hebben. En in het curriculum zit dat je veel met elkaar moet samenwerken. Dat draagt ook bij aan die veiligheid. Er zijn veel neurodivergente studenten en de lhbt-community is er gigantisch. En games zijn als medium heel inclusief: bijna iedereen kan gamen en je online identiteit geeft veel ruimte. Ik heb meer docentvrienden dan studentvrienden. Misschien ook omdat ik wat ouder ben. Ik zie dat er een community is. Elke donderdagavond komen studenten samen voor een drankje of een film kijken. Die avonden worden heel druk bezocht.

Intersectioneel

Ik gebruik het woord "intersectie" niet. Ik hou me steeds verder van labels. Taal is zo fragiel. En praten over diversiteit en inclusie roept soms weerstand op. Ik praat liever over: hoe kunnen we ons werkveld verbreden? We hebben goede docenten die ervoor openstaan. Maar ze moeten wel tools krijgen. Daar is wel behoefte aan: hoe moet ik het doen, of hoe ervaar ik dat het nut heeft? Inclusie is zo waardevol voor de inhoud van je werk. Bij een homogene werkomgeving gaat het aan het begin gemakkelijk, het werk wordt uiteindelijk meer van hetzelfde. In een meer diverse werkomgeving gaan relaties in het begin misschien stroever, maar de kwaliteit van het werk wordt exponentieel beter.

Het heeft me heel erg geholpen om te weten dat ik ADHD had. Maar ik ben niet m'n ADHD. Het feit dat ik een toets moet doen om te zien of ik wel kan autorijden, is gek. Labels kunnen helpen maar ook

excluderen. Terwijl het ook organischer kan. Iedereen is wie die is. Van sommige dingen heb je last. Dat is altijd zo geweest. Iedereen is individueel en heeft andere dingen nodig. Niet iedereen past in diezelfde koekjestrommel.'

Nora⁴

Autismecommunity Iets Eten

'Ik heb het wel een paar keer voorbij zien komen. Maar ik ben nooit geweest. Ik denk dat dat te maken heeft met hoe ik naar autisme kijk. Ik weet dat ik autistisch ben, maar het is niet dat mijn leven daarom draait. Ik ben gewoon wie ik ben. Ik ben wel blij dat ik de diagnose heb, maar dat is meer voor mijzelf persoonlijk: dat ik meer empathie met mezelf kan hebben. Ik vroeg me altijd af waarom ik zo struggelde in het leven. Door zo'n diagnose begrijp je dat beter en heb je meer empathie voor jezelf. Dat is waarvoor ik de diagnose echt gebruik. Ik denk vaak: elk mens is anders, elk mens heeft zijn problemen. En dat kun je aangeven, zo van: ik ben gewoon wat trager of ik heb hier en hier behoefte aan. Ik heb mijn diagnose nu drie of vier jaar, sinds ik begin twintig was. Ik ben er wel actief naar op zoek gegaan en ik ben er zelf veel over gaan lezen. Maar ik heb niet de behoefte om andere mensen op te zoeken specifiek omdat ze ook autistisch zijn. Ik denk dat je ook met niet-autisten dezelfde struggles kan delen. Maar als het voor anderen werkt, dan is dat prima.

Religie en cultuur

Al voordat ik mijn diagnose had, gaf mijn religie mij altijd al wel structuur. In de islam moet je een bepaalde discipline hebben. Dus in die zin helpt de praktische levenswijze van de islam in mijn autisme. Je hebt natuurlijke momenten van rust op een dag, omdat wij vijf keer moeten bidden. Dat is aanbidding, maar het is ook een moment van rust. Dus als autist heb je die vijf rustmomentjes altijd al gepland. Dus als jij dat dan niet zelf doet of in je lifestyle toevoegt, dan heb je die rust of reflectiemomentjes niet. Vanuit de islam heb ik dat wel en dat is eigenlijk heel fijn. En ook de jaarlijkse ramadan geeft heel veel structuur. Vanuit mijn cultuur was het voor mijn moeder eerst wel moeilijk dat ik met de diagnose bezig was. Ze is altijd blij dat ik bezig ben met mezelf beter begrijpen en aan mezelf werken. Aan de ene kant

was het positief dat ik er wel mee bezig was, maar aan de andere kant wilde ze de diagnose niet. Maar dat is echt een kwestie van onwetendheid. Ze had gewoon te weinig kennis en een specifiek beeld over autisme. De enige kennis die mijn cultuur had, waren de typische autisten: kinderen die van jongs af aan een diagnose hadden en aan wie je het echt kan zien. En dat wilde zij niet. Dan zien ze het echt als een handicap. Maar nu is het voor haar prima en houdt ze er ook echt rekening mee.

Inclusief onderwijs

Ik vind het heel lastig om aan te geven wat, in het onderwijs, beter had gekund. Want als ik niet praat, dan weet niemand iets. En ik praat niet. Dus dan kan ik moeilijk zeggen dat er rekening mee gehouden had moeten worden. In mijn jeugd praatte ik wel vaak tegen docenten als ik iets niet begreep of ergens moeite mee had, maar daar heb ik niet zo'n goede ervaring mee. Dan werd ik afgekapt, zo van "Dan weet ik ook niet meer hoe ik het moet uitleggen" of "Jij bent de enige die hier last van heeft". Daarom ben ik opgehouden met aangeven als ik iets niet begrijp.

Maar bij sommige vakken, binnen mijn studie, vond ik ze net te snel gaan. Ik kon de informatie niet altijd snel genoeg verwerken. Dan kreeg ik bijvoorbeeld een uitleg en dan begreep ik het nog steeds niet. Ik denk dat ik soms meer voorbeelden nodig heb om iets te begrijpen. Alleen met sommige vakken kunnen ze geen voorbeelden geven, omdat je het zelf moet doen of bedenken. Dat begrijp ik ook. Maar als een uitleg concreter wordt gemaakt, begrijp ik het beter, *I guess*. En soms was het niveauverschil bij studenten ook echt heel groot (bijvoorbeeld de technische skills in programmeren). Dan is het voor docenten ook moeilijk om daar goed bij aan te sluiten. En ik heb wel last van geluiden, merk ik. In sommige lokalen heb je bijvoorbeeld een gezoem van iets. Of een docent die bepaalde schoenen draagt. Dat is iets kleins, maar ik heb er soms last van.

Nieuwe situaties en sociale cues

Nieuwe situaties waarbij ik ook echt input moet geven kosten me moeite. Als ik de eerste keer op een nieuwe school kom, dan heb ik een limiet aan wat ik kan hebben. Als zo'n hele dag nieuw is, dat is voor mij heel moeilijk. Dan ben ik op aan het eind. Of het kan leiden tot een meltdown, maar die probeer ik voor te zijn. Als ik bijvoorbeeld

naar huis ga en ik heb nieuwe mensen leren kennen en ik moet dan in de trein met dezelfde persoon nog veertig minuten praten, dat red ik gewoon niet. Dus dan loop ik door naar de stilteruimte. Ik ben me wel heel erg bewust van sociale cues - dat het heel onbeleefd is om gewoon weg te lopen. Maar als het op dat moment echt nodig is, dan doe ik dat. En dan geef ik later aan dat ik gewoon moe was, en dat als ik een keer wegloop, dat iemand zich daar niks van moet aantrekken. Maar soms zou ik bijna willen dat ik die sociale cues iets minder goed doorhad.

Ik heb persoonlijk niet getwijfeld of ik de diagnose autisme wilde, ook al zit er misschien een stigma aan. Ik had mijn hele leven al struggles en ik wilde toch snappen waar dat door kwam. Je loopt als kind al vast maar je weet niet waarom. De diagnose helpt me om empathischer te zijn naar mezelf. Er mogen nu ook negatieve dagen zijn. Vroeger moest elke dag goed zijn. En mocht ik me nooit slecht voelen. Nu kan ik denken "vandaag hoef ik niet zo productief te zijn".

Slotreflectie

Hoewel deze bijdrage, met slechts twee perspectieven, nog heel tentatief en bescheiden is, laten beide studenten niettemin zien hoe *embodied* en *situated knowledge* kunnen functioneren in een kunsteducatieve context. De gesprekken genereren kennis over hoe een (overwegend wit) curriculum, of het ontbreken van voorbeelden van docenten of makers van kleur, behoud van studenten in de weg kan staan. Ze laten zien hoe onderwijs dat helpt bij een neurodivergent brein, ook behulpzaam kan zijn voor elke student - op concrete feedback, duidelijke voorbeelden en meer individuele aandacht gaan de meeste studenten goed.

Wat de stemmen verder delen is hun ambivalente verhouding tot labelen: ze benadrukken beiden dat ze niet samenvallen met hun neurodivergentielabel. Of toch minstens méér zijn dan dat. Labels kunnen helpen (door milder te worden naar jezelf), maar andersom ook weer excluseren. En ze zijn bovendien een uiting van een typisch westers paradigma; niet elke cultuur denkt in termen van DSM-diagnoses als je worstelingen in het leven ervaart.

Tot slot geven beide verhalen, op een impliciete maar duidelijke manier - en juist in hun grote diversiteit -, een inkijkje in de enorme impact van wat de vaak verborgen achterliggende leefwereld van studenten is of kan zijn. Tot je laten doordringen wat de uitgangspositie als eerstegeneratiestudent met ADHD is voor het op de rit krijgen en houden van je studieloopbaan, wat het met je energieniveau doet als je de piepende schoenzolen van je docent opmerkt, of hoe vaak geuite negatieve opmerkingen op een basisschool doorwerken in of je als student vragen durft te stellen, kunnen een belangrijke gevoeligheid vergroten voor wat een daadwerkelijk inclusieve onderwijspraktijk betekent.

NOTEN

- 1 Het concept intersectie beschrijft hoe verschillende aspecten van iemands identiteit (zoals gender, etniciteit, klasse, handicap) elkaar kruisen en beïnvloeden, wat leidt tot unieke ervaringen van privilege of juist discriminatie.
- 2 Zoals Nair et al. analyseren dat ook het neurodiversiteitsparadigma zelf epistemisch onrechtvaardig is, omdat het andere intersecties - vanuit een geprevaleerd cultureel, wit en westers discours - niet goed kan denken en zien; Vishnu KK Nair, Warda Farah, & Mildred Boveda, 'Is neurodiversity a Global Northern White paradigm?', *Autism*, 30 (2024), nr. 2.
- 3 Zoals binnen HKU ook nadrukkelijk wordt geagendeerd door Ronen Abbas, programmaleider van Diversiteit & Inclusie.
- 4 De naam Nora is gefingeerd omdat de betrokken student anoniem wilde blijven.

BIBLIOGRAFIE

Nair, V. K., W. Farah, and M. Boveda, 'Is Neurodiversity a Global Northern White Paradigm?' *Autism* 30.2 (2024). <https://doi.org/10.1177/13623613241280835>.

LEEST, DE WEKKER, NORA

Dr. Judith Leest werkt sinds 2023 binnen HKU, o.a. als senior onderzoeker in het lectoraat Critical Creative Pedagogies waarbinnen ze de onderzoekslijn Neuroinclusive Arts Education coördineert. Ook is ze betrokken bij Meaningful Artistic Research, een samenwerking met de Universiteit voor Humanistiek op artistiek onderzoek. Eerder deed ze praktijkgericht onderzoek binnen diverse zorgpraktijken (via www.presentie.nl), bij de Amsterdamse politie (het Juxta-project) en promoveerde op een rechtstheoretisch proefschrift over rituelen en Restorative Justice binnen rechtstheorie (UU).

Socials:

- <https://www.linkedin.com/in/judith-leest-7a61b86/>
- https://www.researchgate.net/profile/Judith-Leest?ev=hdr_xprf

Johanna de Wekker is een ontwerper die zich richt op het maken van werk dat tot denken aanzet. Met haar inlevingsvermogen streeft ze naar relevant werk maken en een herkenbaarheid creëren. Als leider brengt ze teams naar succesvolle eindresultaten. Binnen gamedesign houdt ze zich graag bezig met leveledesign en het ontwerpen van betekenisvolle ervaringen. Met een minor in Interactive Narrative Design neemt ze je graag mee in haar unieke verhalen. Daarnaast heeft ze een passie voor het verbeteren van diversiteit en inclusie, en dat neemt ze graag mee in haar werk.

Socials:

- <https://sites.google.com/view/joystick-design/home>

DE KUNST VAN HET BEGRIJPEN

— JANA WIJNEN

Abstract

Dit artikel beschrijft het afstudeeronderzoek 'De kunst van het begrijpen' van de studie Design for Change and Innovation, waarbij ik door middel van cocreatie heb onderzocht hoe we meer acceptatie en toegankelijkheid krijgen binnen het onderwijs. In samenwerking met verschillende stakeholders zijn nieuwe inzichten en nieuwe creatieve oplossingen en ideeën ontstaan. Door actief met het thema neurodivergentie bezig te zijn, blijft een beweging gaande waardoor het kunstonderwijs (in mijn geval) voor steeds meer mensen, zowel student als medewerker, steeds inclusiever wordt.

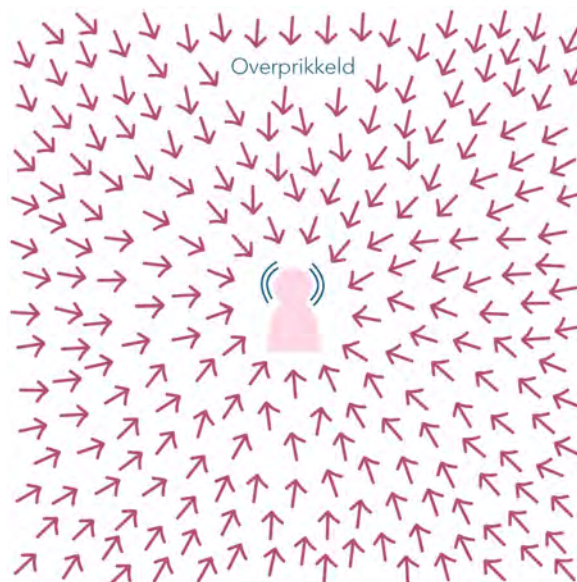
KEYWORDS – AFSTUDEERONDERZOEK / INCLUSIEF ONDERWIJS / NEURODIVERGENTIE

DE KUNST VAN HET BEGRIJPEN

Hoe kunnen we meer begrip en acceptatie creëren voor autistische/neurodivergente studenten? Dat is de ontwerpvrage die ik onderzocht tijdens mijn afstudeerproject binnen mijn eigen opleidingsinstelling: Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU). Door te luisteren naar verschillende perspectieven vanuit verschillende stakeholders en deze vervolgens bij elkaar te brengen, hebben we samen nieuwe ideeën ontworpen. Want alleen samen kunnen we zorgen voor begrip en acceptatie. Op welke manier ik dat heb aangepakt en wat de uitkomsten zijn van deze cocreatiesessies, beschrijf ik in dit artikel.

Introductie: vooronderzoek

Mijn afstudeeronderzoek startte met een aantal schetsen die ik maakte van hoe mijn hoofd informatie verwerkte. Ik ben namelijk zelf autistisch.¹ Deze plaatjes waren voor mij een manier om visueel te maken wat er op dat moment in mijn hoofd gebeurde. Toen ik deze beelden deelde met andere neurodivergente personen binnen HKU, merkte ik dat hier veel animo voor was. Het vergrootte het begrip voor neurodivergentie. Mijn afstudeerproject kreeg vervolgens



Figuur 1: Tekening uit boek. Alle beelden zijn gemaakt door de auteur van dit artikel.

deze insteek: ik wilde de diepere lagen achter deze visualisaties onderzoeken, en ontdekken hoe zo'n tool inclusiever onderwijs kan ondersteunen.

Door bronnenonderzoek kwam ik erachter dat er heel veel en diverse middelen zijn voor mensen met autisme, zowel voor het individu zelf als voor begeleiding. Op zich alleen maar fijn natuurlijk, maar als er zoveel beschikbare tools zijn, waarom weten we dan nog steeds niet goed hoe we neurodivergente mensen moeten ondersteunen of begrijpen? En waarom zijn deze niet bekend bij (in dit geval) docenten en medewerkers?

Doordat ik in hetzelfde jaar ook autismeambassadeur² was, werd ik veel betrokken bij verschillende initiatieven, workshops en besprekingen gerelateerd aan neurodivergentie.

Een daarvan was het initiatief om een video te maken over de verschillende kunstprojecten van autistische studenten. Hiervoor hebben we een Iets Eten-bijeenkomst ingezet als inspiratie-expo voor de deelnemers, waarbij je verschillend werk kon zien of ervaren. De expo liet zien hoe we allemaal op een unieke wijze



Figuur 2: Poppetjes met vormen

onze eigen ervaringen transformeren tot diverse kunstwerken. Sommigen willen een ervaring met iemand delen, anderen willen uitleg en handvatten bieden. Ook liet de expo zien hoe we onze tegenslagen als kracht kunnen gebruiken. Tijdens deze expo heb ik, met behulp van de andere ambassadeur, ook interviews afgelegd en opnamen gemaakt, zodat we dit konden verwerken tot een inspirerende video: *De kunst van autisme*. Deze werd getoond tijdens de installatie van de lector Critical Creative Pedagogies, zodat veel verschillende medewerkers een blik kregen in onze leefwereld. Door onszelf te laten zien, hopen we anderen te inspireren, en ook voor elkaar te krijgen dat andere autistische mensen zich veiliger voelen om zichzelf te zijn. Zo ontstond ook mijn ontwerpvrage: hoe kunnen we meer begrip en acceptatie creëren voor autistische/neurodivergente studenten?

— VIDEO —

Elke nieuwe ontmoeting was als een soort puzzelstukje. Met elk nieuw inzicht werd het beeld completer: medewerkers van HKU willen wel graag ondersteunen, maar weten vaak niet hoe. De neurodivergente studenten voelen zich daardoor niet altijd gelijkwaardig, omdat die onwetendheid veel onjuiste kennis en stigma's met zich mee kan brengen. Zo voelt niet iedereen zich veilig om dingen aan te geven.

Ik merkte dat mijn verbindende rol als autismeambassadeur hier goed werkte voor mensen.

Begrip voor en acceptatie van elkaar is ontzettend belangrijk, want zo kun je elkaars perspectieven beter zien. Vanuit dat principe ben ik verder gaan werken aan mijn afstudeeronderzoek, met als centrale ontwerpvrage, zoals eerder al vermeld: hoe kunnen we meer begrip en acceptatie creëren voor autistische/neurodivergente studenten?

Cocreatie

Er liep intussen al een samenwerking tussen de autismecommunity en het lectoraat Critical Creative Pedagogies binnen HKU. In mijn afstudeeronderzoek heb ik het lectoraat gevraagd of men hier stakeholder wilde zijn voor mijn onderzoek. Als onderzoeksmethode gebruikte ik drie cocreatiesessies.

Cocreatie is een onderzoeksmethode en samenwerkingsvorm waarbij je met verschillende partijen (die betrokken zijn of kunnen zijn bij de onderzoeksvrage) samen op een gelijkwaardige manier gaat bespreken en/of creëren. De ene keer is dat om samen inzicht te krijgen in een probleem, en de andere keer om samen tot nieuwe ideeën te komen. Hierbij worden soms ook creatieve tools ingezet om tot andere of nieuwe informatie te komen (zie verderop). Door nauw samen te werken met verschillende partijen, waarbij iedereen zijn eigen expertise kan gebruiken, zou je het onderzoek ook een cocreatief proces kunnen noemen.

Deze sessies in mijn onderzoek zijn bedoeld om samen de lastige thematieken en behoeftes rondom autisme in kaart te brengen, om hier vervolgens gezamenlijk ideeën voor te bedenken en ontwikkelen op schetsmatig niveau. Judith Leest en Claudia van den Hoeven waren erg ondersteunend in de organisatie hiervan,³ omdat we allemaal input konden geven vanuit onze eigen expertises en zo tot goed uitgedachte sessies kwamen. Ook hielpen zij bij het vinden en benaderen van verschillende medewerkers voor de sessies, door hun eigen netwerk in te zetten. De deelnemers bestonden uit autistische studenten vanuit de community Iets Eten, en uit HKU-medewerkers (docenten, tutoeren, werkplaatsmedewerkers, decanen, studentzaken, baliemedewerkers enzovoort). Ook de lector zelf, Fabiola Camuti, nam deel aan een van de cocreatiesessies.



Figuur 3: Post-its

Sessie 1: De leefwereld van autistische studenten

De eerste bijeenkomst moest de leefwereld van autistische studenten inzichtelijk maken, om vervolgens hun eigen behoeften te bespreken. Het doel was ook om daarna inzicht te krijgen in de behoeften en dilemma's die voorkomen bij HKU-medewerkers, zodat we hierop in de volgende sessie konden brainstormen. Dit ontbrak namelijk nog wat in mijn eigen onderzoek.

Tijdens de sessie werden verschillende videofragmenten en ervaringen gedeeld. Zo kon tot op zekere hoogte op anderen worden overgebracht hoe het is om autistisch te zijn. Hierdoor konden de deelnemers zichzelf afvragen: wat roepen deze fragmenten bij me op? En: heb ik hierdoor een ander perspectief of een nieuw inzicht gekregen?

Met deze nieuwe inzichten ging iedereen hierna hun eigen behoeften opschrijven op post-its, waarna we deze samen bespraken: 'Wat kom jij zelf tegen in het contact met autistische studenten? Waar loop jij tegenaan in het contact, en wat heb je nodig om jouw rol te kunnen vervullen? Heb jij goede voorbeelden waarin het wel lukte?'

In combinatie met mijn eerdere onderzoeken en gesprekken met neurodivergente studenten, en de gesprekken, vragen en geschreven post-its van de eerste sessie, merkte ik vijf thema's op (van de elf). De volgende thema's werden het vaakst benoemd in het onderzoek:

- Ervaringen kunnen delen met elkaar (goede en slechte)
- Hoe ga ik om met neurodivergente studenten?
- Weg met stigma en een verkeerd perspectief, en meer acceptatie en openheid
- Meer toegankelijkheid op school
- Kennis over autisme

Met deze thema's, van zowel autistische studenten als medewerkers van HKU, konden we de volgende keer aan de slag: gezamenlijk gingen we hiervoor creatieve oplossingen bedenken.

Sessie 2: Behoeften en oplossingen

Tijdens de tweede bijeenkomst keken we gezamenlijk naar de behoeften die naar voren waren gekomen uit mijn afstudeeronderzoek en uit de eerste cocreatiesessie. Om samen oplossingen te bedenken voor de voornoemde vijf thema's, heb ik een

zelfbedacht brainstormspel ingezet als creatieve tool voor deze cocreatiesessie.

Stap 1 was het invullen van een template. Hierop kon je per categorie steeds twee antwoorden kiezen uit een lijst. Belangrijk hierbij is dat ze twee van de vijf thema's opschreven, waar ze graag over zouden meedenken. Zo kwam naar voren dat alle stakeholders graag wilden meedenken over de omgang met neurodiverse studenten.

Vervolgens werd iedereen in groepjes ingedeeld op basis van het thema waarover ze graag wilden meedenken. Elk groepje kreeg een set kaarten op basis van de ingevulde antwoorden op hun template. Deze werden door elkaar geschud per categorie, waardoor er unieke combinaties ontstonden. Voor deze combinaties werden vervolgens, in drie minuten per ronde, ideeën geschetst. Zo ontstonden er zes unieke ideeën per persoon. Na een groepsbespreking selecteerden zij per groepje de drie ideeën die hen het meest aanspraken.

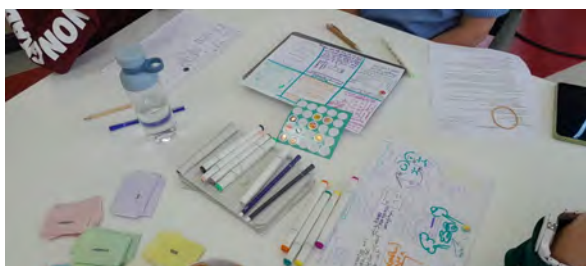
Deze drie ideeën bespraken we weer gezamenlijk. Zo zijn er uiteindelijk twaalf concepten uitgekozen die de deelnemers goed vonden aansluiten bij de onderliggende behoeften van zowel de medewerkers als de studenten. Deze twaalf concepten werden meegenomen naar de volgende sessie.

Om in deze tweede sessie out of the box te kunnen denken was het inzetten van de creatieve tool erg belangrijk. Zo werd je namelijk gedwongen om tot andere ideeën te komen dan de eerste laag ideeën.

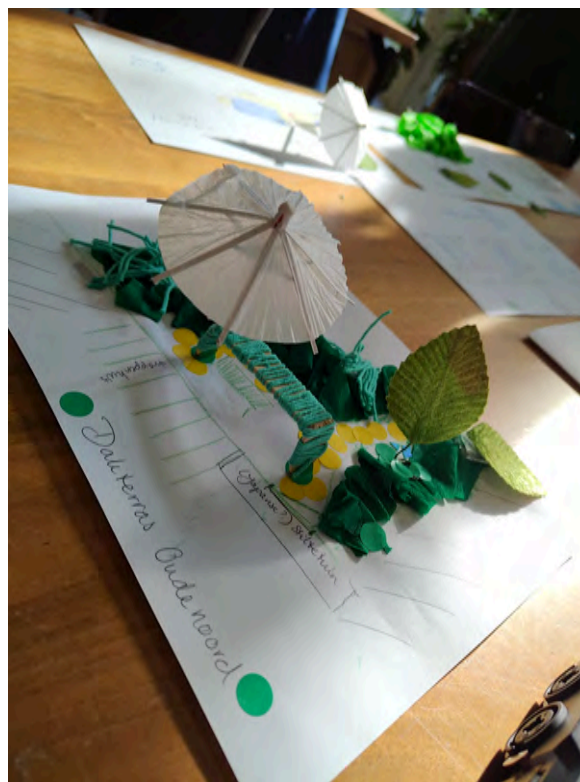
Sessie 3: Vormen en prototypes

De derde bijeenkomst stond in het teken van het verder ontwerpen van de oplossingen uit sessie 2. Waar moet bijvoorbeeld allemaal rekening mee gehouden worden bij de creatieve oplossingen? Hoe zou zo iets er in het echt uitzien? Is het direct haalbaar, of is er iets extra's voor nodig?

Het eerste deel van sessie 3 was een inspiratie-expo. Hierbij werden diverse werken,



Figuur 4: Brainstormspel



Figuur 5: Groen bouwwerkje

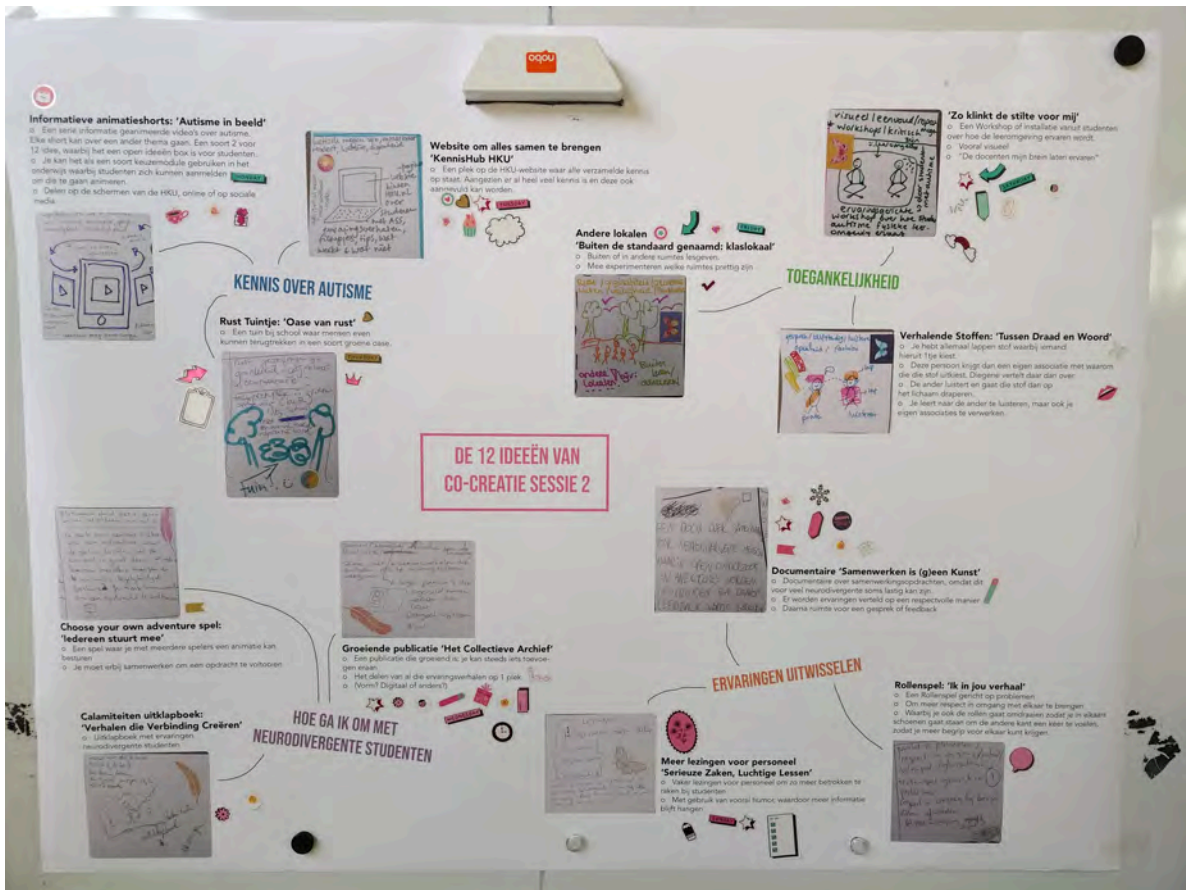
tools en hulpmiddelen getoond die met autisme te maken hebben. Sommige waren bedoeld als gespreksondersteuning, andere meer voor (h)erkenning. Hierbij waren ook nieuwe prototypes aanwezig die in ontwikkeling zijn. Dit was bedoeld om inspiratie op te doen: Wat voor bestaande tools zijn er? Zijn er tools die goed aansluiten, of ontbreekt er nog iets aan de tool? Zijn er aspecten aan die juist erg goed werken?

Daarna konden de deelnemers hun eigen expositie maken.

Hierbij konden ze kiezen uit één van de twaalf ideeën uit sessie 2, om dit vervolgens verder uit te werken: 'Hoe zou dit eruit kunnen zien? Welke voorwaarden zijn hierbij belangrijk? Wat moet er wel of niet in? Waar komt dit terecht?'

Ook het voorgaande werd gedaan in groepjes, waarbij de deelnemers zelf een thema en een idee konden kiezen dat ze interessant vonden om over na te denken. Daarna werden alle ideeën aan elkaar gepresenteerd en was er ruimte voor gesprek.

Het doel van deze derde sessie was inzicht te krijgen in welke typen ideeën urgent zijn of de voorkeur hebben. Daarnaast is het belangrijk om na te denken over wat belangrijk is om te overwegen bij zo'n idee en het cocreëren van deze ideeën.



Figuur 6: Poster

Uitkomsten

In de cocreatiesessies dachten we na over oplossingen op individueel en groepsniveau: dus wat kan een individu betekenen voor iemand, en kan een groep docenten bijvoorbeeld samen afspraken maken? Dergelijke afspraken zijn nodig om uiteindelijk op systeemniveau verandering teweeg te brengen, om dus uiteindelijk ook als maatschappij met meer acceptatie met elkaar om te gaan.

Wat voor ideeën en conclusies zijn er dan uit deze sessies en het vooronderzoek gekomen? In algemene zin waren de ideeën die de meeste stickers hebben gekregen:

- laagdrempelig
- meteen toepasbaar
- minder spannend (je weet wat er gaat gebeuren)
- weinig veeleisend (je hoeft er niet veel over na te denken)

KennisHUB

Een van de ideeën die sterk naar voren kwamen, was de KennisHUB. Er is ontzettend veel behoefte aan een toegankelijke plek waar kennis over autisme en begeleiding wordt verzameld en gedeeld, met tips en ervaringen van autistische studenten zelf,

en waar alle beschikbare tools en kunstwerken gegroepeerd worden aangeboden. Hoe dit eruit moet zien en waar dit moet komen, is iets waar we samen nog over na moeten denken.

Fysiek

Er waren ook ideeën voor andere lokalen, om les te kunnen krijgen op een meer rustgevende plek. Zo beschrijft het idee 'Oase van rust' hoe prettig het is om bijvoorbeeld een tuintje te hebben waarin je je even kunt terugtrekken. Daarnaast is er behoefte om misschien zelfs buiten les te krijgen, of om te experimenteren met ruimtes, zodat je kunt ervaren welke prettig zijn of juist niet. Dit zou samen met autistische studenten ontworpen kunnen worden.

Grotere beweging

Andere ideeën die veel stickers kregen, kunnen onderdeel zijn van de grotere beweging. Er kunnen workshops ontwikkeld worden die bijvoorbeeld uitgevoerd kunnen worden tijdens speciale bijeenkomsten of een autisme-infodag op HKU. Ideeën hiervoor waren een workshop 'Zo klinkt de stilte voor mij', over hoe de leeromgeving ervaren wordt, of 'Tussen draad en woord',

over je eigen associaties creëren met verschillende texturen stof. Zo kunnen we op een creatieve manier van elkaar leren en krijgen medewerkers hopelijk nieuwe inzichten en handvatten. Een documentaire over 'Samenwerken is (g)een kunst' kreeg ook veel stickers. Zo kun je op een gemakkelijke manier een blik krijgen in de autistische leefwereld (waar lopen deze studenten tegenaan?), en ervaringen delen op een respectvolle manier, met (achteraf) ruimte voor gesprek.

Deze verschillende kunstvormen en workshops zouden ook nog kunnen terugkomen in bijvoorbeeld lezingen.

Inclusief lesgeven en toetsen

Ook zijn er volop tools in ontwikkeling door medewerkers en studenten. Zo is er door een docent in samenwerking met studenten een studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing ontwikkeld.⁴ Veel medewerkers en docenten hebben hier veel baat bij, omdat de informatie duidelijk, snel en overzichtelijk is. De tips in het manifest zijn extra sterk omdat de informatie wordt onderschreven door ervaringsdeskundigen.

Ook de visualisaties waarmee ik dit artikel begon, zouden hierin kunnen ondersteunen. De meeste visualisaties over overprikkeling, overzicht, context enzovoort zijn herkenbaar en simpel afgebeeld, waardoor dit gespreksstof zou kunnen vormen. Gebundeld als boek worden deze beelden aangevuld met persoonlijke tips over wat te doen in de gegeven situaties.

Leerbijeenkomsten 'Tets uitwisselen'

Als laatste komt er op HKU een initiatief waarbij docenten met elkaar in gesprek kunnen gaan met andere collega's of studenten over het omgaan met autisme en neurodivergentie. Zo kunnen ze ervaringen delen en elkaar tips geven.

De kern van de conclusie ligt dus in het verbinden en creëren met elkaar. Op deze manier worden begrip en acceptatie versterkt binnen een instelling als HKU, zonder dit af te dwingen. Het is belangrijk dat deze beweging komt vanuit mensen zelf, en niet omdat iets moet, want dat werkt alleen maar averechts. Door verschillende projecten te realiseren kunnen we samen deze bruggen voor en naar elkaar bouwen om elkaar zo langzaam steeds beter te kunnen begrijpen. Daarbij is niet altijd voorkennis

nodig. Soms kun je iemand al ondersteunen door simpelweg te vragen: 'Is er iets wat je nodig hebt?' Dat is een belangrijke tip die ik aan iedereen zou willen meegeven. Door elkaar ruimte te geven kunnen we al een heel eind komen, en zo de wereld voor neurodivergente mensen, maar ook voor anderen, weer een stukje inclusiever maken. others.

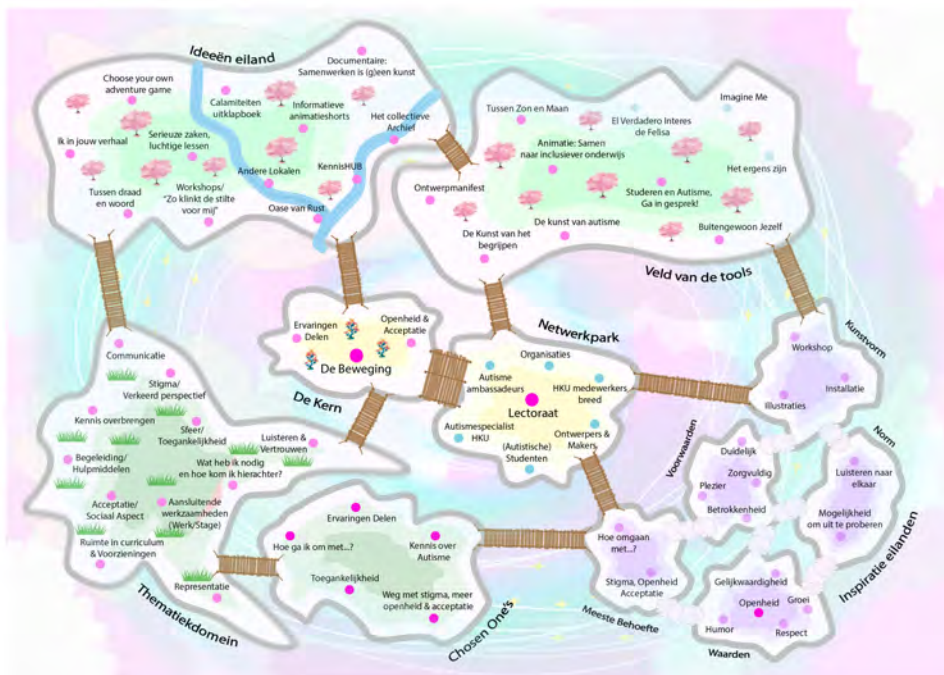
Tot slot

Acceptatie en toegankelijkheid kosten tijd om op te bouwen. Je kunt niet van de ene op de andere dag iemand of een instelling veranderen. Het gewenste vervolg op mijn aanvankelijke ontwerpvraag, 'Hoe kunnen we meer begrip en acceptatie creëren voor autistische/neurodivergente studenten?', kan dan ook niet behaald worden binnen één jaar. Begrip en acceptatie vergroten kost tijd. Vandaar dat ik met dit project een beweging wil opzetten in de juiste richting.

De cocreatiesessies laten zien welke thema's urgent zijn om mee aan de slag te gaan, doordat deze erg vaak benoemd zijn. Ook tonen ze naar wat voor soort projecten veel vraag is en op welke gebieden we progressie kunnen boeken. Ik zie de kans op succes niet in één onderdeel, maar in meerdere onderdelen die er in combinatie voor zorgen dat neurodivergente studenten zichzelf durven te zijn. Dat ze het steeds vaker durven aan te geven als er wat is of als ze iets nodig hebben, en dat hier ook tijd en ruimte voor is. De cocreatiesessies laten zien dat er steeds meer bereidheid is om samen na te denken over hoe we meer toegankelijk naar elkaar kunnen zijn. Zo werken we langzaam maar zeker aan meer acceptatie op systeemniveau. Daarbij hebben de medewerkers ondersteuning nodig om dit goed te laten verlopen, zodat ook zij niet overvraagd worden. Het moet voor beide kanten werken.

Ik denk ook dat het belangrijk is om te onthouden dat deze opbrengsten en ideeën er vooral zijn om mensen te inspireren, niet om ze tot acceptatie te dwingen. Acceptatie kan namelijk alleen groeien als iemand er zelf voor openstaat. Dat kost tijd. Iedereen op een eigen manier.

Om deze beweging voort te zetten, zie ik kansen bij een combinatie van alle projecten die op dit moment gaande zijn, of die gecreëerd kunnen gaan worden



Figuur 7: Droomlandschap

(bijvoorbeeld van de concepten uit de cocreatiesessies). Op dit moment zijn er al verschillende tools in de maak vanuit verschillende academies binnen HKU en vanuit verschillende afdelingen. Ik denk dat het belangrijk is dat er een persoon, groep of functie komt die al deze projecten overziet, en ondersteuning biedt om de diverse deelprojecten tot een goed einde te brengen. Hierbij is het ook belangrijk om na te denken over hoe deze werken te verspreiden: wie heeft hier baat bij, of waar komt het goed tot zijn recht?

Het is belangrijk om te blijven luisteren naar de behoeften, ideeën en initiatieven van onze ontwerpers en makers om deze beweging te laten bijdragen aan een inclusievere HKU-leeromgeving. Als dit concept werkt voor HKU, kan het daarna mogelijk ook overgedragen worden naar andere hbo's, mbo's en/of universiteiten.

NOTEN

- 1 In dit artikel gebruik ik de termen 'autisme'/'autistisch' en 'neurodivergentie'. Mijn onderzoek is gericht op autisme, maar er zijn ook andere vormen van neurodivergentie, zoals een combinatie met ADHD. Zelf gebruik ik in dit artikel de termen die ik op dat moment het passendst vind.
- 2 Zie voor de beschrijving van de autismeambassade het artikel van Claudia van den Hoeven, en

ook deze site: <https://www.hku.nl/studeren-aan-hku/voorlichting-en-aanmelden/hulpaanbod>

- 3 Judith Leest is senior onderzoeker bij het lectoraat Critical Creative Pedagogies, en Claudia van den Hoeven is studentbegeleider en docent.
- 4 Milo van der Maaden, *Studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing*, 2025. Zie het gelijknamige artikel elders in dit themanummer.

WIJNEN

Jana Wijnen studeerde in juli 2025 af aan de bachelor Design for Change and Innovation (Hogeschool voor de Kunsten Utrecht). Ze hield zich tijdens haar studie bezig met ingewikkelde maatschappelijke vraagstukken, waarbij ze haar creativiteit als ontwerper inzette om tot oplossingen te komen. Haar afstudeeronderzoek ging over neuro-inclusieve kunsteducatie. Jana zet cocreatie, participatie en creatieve middelen in om verschillende doelgroepen beter te begrijpen. Daarnaast vertaalt ze hun verhalen graag naar installaties via verschillende mediatechnieken. Ook vindt ze het leuk om andere mensen te begeleiden in hun creatieve activiteiten. Hiervoor studeerde ze Audiovisuele vormgeving & animatie aan SintLucas.

Socials:

- <https://janawijnen01.wixsite.com/portfolio>
- <https://www.linkedin.com/in/jana-wijnen-56a50a183/>

STUDENTENMANIFEST VOOR NEURO-INCLUSIEVE TOETSING

— MILO VAN DER MAADEN

Abstract

Deze bijdrage beschrijft de totstandkoming van het *Studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing*. Het manifest is ontwikkeld als onderdeel van een onderzoek, in cocreatie met de HKU-autismecommunity Iets Eten. Aanleiding waren signalen dat toetsing binnen het kunstonderwijs vaak onvoldoende aansluit bij de ervaringen van autistische studenten en de diversiteit aan manieren van denken en leren. In een iteratief proces van observaties, gesprekken en feedbackmomenten zijn terugkerende obstakels en behoeften verzameld en vertaald naar praktische aanbevelingen. Het manifest maakt studentenervaringen zichtbaar en biedt concrete handvatten om toetsmomenten begrijpelijker, voorspelbaarder en toegankelijker te maken. Het nodigt medewerkers in het onderwijs uit om samen met studenten te werken aan inclusievere toetspraktijken.

KEYWORDS – NEURO-INCLUSIEVE TOETSING / KUNSTONDERWIJS / COCREATIE / AUTISTISCHE STUDENTEN / SOCIAAL MODEL

INLEIDING

Het *Studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing* is een project ontwikkeld in cocreatie met de HKU-autismecommunity Iets Eten¹ als onderdeel van mijn SKE-onderzoek.² De Senior kwalificatie Examinering (SKE) is een professionaliseringsprogramma waarin je je verdiept in toetsing en toetskwaliteit, door praktijkgericht onderzoek te doen. Het onderzoek dat ik ontwierp, ontstond vanuit signalen die ik observeerde in mijn lespraktijk als docent, de gesprekken die ik hierover voerde met studenten en collega's, en de vragen die dit opriep voor toetsing vanuit mijn rol als examencommissielid. Deze signalen leidden tot de volgende vraag: hoe inclusief zijn onze toetspraktijken eigenlijk voor autistische studenten? Dit praktijkonderzoek bood de mogelijkheid om deze vraag samen met

studenten te onderzoeken en te vertalen naar een praktische tool.

In creatieve opleidingen staan eigen interpretatie en experiment centraal, en wordt van studenten verwacht dat zij leren omgaan met de vrijheid en onzekerheid van het artistieke proces. Tegelijkertijd moeten zij tijdens beoordelingen voortdurend schakelen tussen verschillende presentatievormen, interacties en omgevingen. Studenten worden hierdoor op cognitief, executief en sociaal-emotioneel vlak sterk aangesproken, en het is de norm dat zij hiermee weten om te gaan. Voor autistische studenten kunnen deze onuitgesproken normen tijdens toetsing extra uitdagingen opleveren.

Deze observatie wordt ondersteund door denkers op de intersectie van queer- en autimestudies, zoals Nick Walker in *Neuro-queer heresies*³ en Devon Price in *Unmasking autism*.⁴ Het bevragen van maatschappelijke normen vormt in beide onderzoeksgebieden een belangrijk uitgangspunt om systematische uitsluiting zichtbaar te maken. Walker toont dat concepten van 'normaliteit' impliciet bepalen welke ervaringen als legitiem worden beschouwd (neuronormativiteit) en hoe dit verweven is met sociale normen die genderexpressie en seksualiteit reguleren (heteronormativiteit). Price beschrijft de vaak onzichtbare uitdagingen van autistische mensen in een samenleving waarin neurotypische gedragingen als norm gelden, en hoe zij hun authentieke zelf vaak dagelijks moeten *maskeren*.⁵

In het kunstonderwijs, en in het bijzonder tijdens praktijktoetsing, spelen dergelijke normen vaak impliciet een rol bij beoordeling. Dit kan ertoe leiden dat studenten zich zo aanpassen aan toetsings- en beoordelingsvormen dat hun capaciteiten niet volledig zichtbaar worden. Dit onderstreept het belang van toetspraktijken die aansluiten bij neuro-inclusie: het erkennen van en ruimte maken voor variaties in denken,

HKU STUDENTEN MANIFEST VOOR NEURO-INCLUSIEVE TOETSING

Dit manifest is gemaakt in co-creatie met HKU-studenten van de autisme community 'iets eten', als onderdeel van een SKE-onderzoek naar neuro-inclusieve toetsing (Milo van der Maaden, 2025). Het is gebaseerd op gesprekken met autistische studenten, autisme-specialist Claudia van den Hoeven, tutoren en andere onderwijsprofessionals, inclusief inzichten over andere neurodivergente studenten. Uit deze gesprekken blijkt dat duidelijke informatie, voorspelbaarheid en flexibele toetsing belangrijk zijn. Niet alleen neurodivergente studenten, maar alle studenten hebben hier baat bij. Dit manifest roept op om toetsing en beoordeling structureel inclusiever te maken, zodat iedereen een eerlijke kans krijgt om volwaardig mee te doen in het kunstonderwijs.

1. Duidelijke Verwachtingen en Doelen

Oprachten zonder duidelijke doelen maken het moeilijk om te begrijpen wat er van de student verwacht wordt. Studenten willen begrijpen of het om het proces of het eindresultaat gaat, zodat ze hun energie effectief kunnen inzetten.

"Vage opdrachten zijn oké, als we weten wat het doel en de bedoeling is."



Wat kan beter?

- Maak de doelen van opdrachten helder en specifiek.
- Expliciteer impliciete verwachtingen: wat denk ik dat vanzelfsprekend is maar zeg ik niet?
- Geef aan wat de bedoeling is van de opdracht, wat is het didactisch concept? Geef aan dat 'modderen' of het even niet weten erbij hoort.
- Leg de beoordelingscriteria uit en welke elementen beoordeeld worden, bijvoorbeeld het proces, de creativiteit of de uitvoering.
- Zorg dat opdrachten op één centrale plek staan en vermijd tegenstrijdige instructies.

2. Regelmatige Feedback en Bevestiging

Door regelmatige korte feedbackmomenten weet de student of die de opdracht goed begrepen heeft. Het helpt de studenten om vaardigheden te verbeteren en zelfvertrouwen op te bouwen in onze werkprocessen en verwachtingen te managen.

"Ik wil weten of ik op de goede weg zit."

Wat kan beter?

- Zorg voor regelmatige momenten van feedback, zodat studenten kunnen bijsturen.
- Geef specifieke, constructieve feedback over wat goed gaat en wat beter kan.
- Geef ruim van tevoren signalen als de student het niet lijkt te halen.
- Wees consistent met feedback, of het leg uit als de feedback een ander doel heeft.
- Hou feedback duidelijk, maar ook bondig. Voorkom een soort 'spraakwaterval'.
- Geeft studenten de ruimte om vragen te stellen over de feedback.
- Normaliseer feedback als een continue stap in het creatieve proces.

3. Transparantie in Beoordelingen en Werkschouwen

Studenten willen begrijpen hoe ze beoordeeld worden. Het is belangrijk dat ze weten wat er van hen verwacht wordt in de integrale en individuele beoordelingen en hoe deze van elkaar verschillen.

Wat kan beter?

- Wees open over de beoordelingscriteria voor de integrale beoordelingen en de individuele vakken.
- Leg van tevoren uit hoe de verschillende onderdelen van de beoordeling zich tot elkaar verhouden.
- Geef voorbeelden van werk dat voldoet aan de eisen van de beoordeling.
- Check regelmatig of de beoordelingscriteria begrepen worden.
- Werk met rubrieken en gebruik visualisatie/afbeeldingen om onderscheid te maken tussen de verschillende beoordelingsuitslagen.

“We willen van tevoren begrijpen waarop we beoordeeld worden.”



4. Ruimte voor Verwerking na Beoordelingen

Wanneer studenten beoordeeld worden, moeten ze soms tot na de vakantie wachten voordat ze hierover in gesprek kunnen. Dit levert veel stress op, met name als de uitkomst onverwacht is of de beoordeling niet voldoende is. Soms wordt er onvoldoende uit de feedback begrepen hoe studenten zich kunnen verbeteren. Het is belangrijk om snel een gesprek in te plannen om de beoordeling te kunnen verwerken.

“Ik wil de uitslag van mijn beoordeling begrijpen zodat ik het ook weer los kan laten.”

Wat kan beter?

- Bied directe momenten aan voor nabesprekingen van beoordelingen.
- Maak ruimte voor een open en veilige omgeving waar vragen en zorgen geuit kunnen worden.
- Faciliteer peer-to-peer sessies met andere studenten om over de beoordelingen te praten, zodat ze elkaar kunnen steunen.

5. Fysieke Omgeving en Geluidsoverlast

Storende omgevingen maken het moeilijk voor studenten om zich te concentreren op toetsings- en beoordelingsmomenten. Flexibiliteit in toetsing en rustige ruimtes kunnen studenten helpen om beter te presteren en hun stress te verminderen.

Wat kan beter?

- Bied flexibele toetsmomenten die aansluiten bij de energie en concentratie van de student. Maak het mogelijk om toetsen op verschillende tijdstippen af te leggen, parallel in 2 verschillende ruimtes, of deels fysiek en deels online of mondeling.
- Zorg voor rustige, prikkelarme omgevingen waar studenten zich kunnen focussen. Zijn er flikkerende TL lampen, weerkatsende geluiden?
- Stel aanpassingen voor geluidsoverlast beschikbaar, zoals noise-cancelling koptelefoons, om de concentratie te verbeteren of sta toe om deze mee te laten nemen.
- Laat studenten zelf kiezen waar ze zitten voor zo min mogelijk prikkels.

“Ik wil vooraf weten hoe de fysieke omgeving eruitziet, zodat ik me goed kan voorbereiden.”

6. Voorspelbaarheid en Wijzigingen

Studenten ervaren stress door onduidelijkheid en onverwachte wijzigingen in het onderwijs, zoals last-minute veranderingen in schouwmomenten en lesindelingen. Dit zorgt voor extra spanning en onzekerheid.

Wat kan beter?

- Maak het onderwijs en de planning vooraf duidelijk, zodat studenten zich goed kunnen voorbereiden op toetsen en beoordelingen.
- Zorg voor een heldere en voorspelbare planning
- Vermijd last-minute wijziging en tijdens toetsmomenten en beoordelingen.
- Mocht er vlak voor een toetsing toch iets wijzigen, communiceer dit aan de desbetreffende student.

“We willen weten wat we kunnen verwachten op stressvolle toetsmomenten.”



Conclusie:

Inclusie is niet iets wat “extra” is, het is een basisvoorwaarde voor eerlijke kansen. Dit manifest roept op tot een onderwijsomgeving waarin autistische studenten zich veilig, begrepen en ondersteund voelen. Door kleine maar structurele aanpassingen zorgen we ervoor dat alle studenten tot hun recht komen tijdens toetsing en beoordelingen in het kunstonderwijs. Het allerbelangrijkste blijft: blijf in gesprek met studenten over wat zij nodig hebben om goed en volwaardig mee te kunnen doen. Je kunt ook advies vragen aan de autisme studentambassadeurs autisme.ambassade@student.hku.nl of aan autismespecialist Claudia van den Hoeven claudia.vandenhoeven@hku.nl.

Voor bredere overwegingen rondom inclusief beoordelen verwijzen we naar het aanvullende document Overwegingen Inclusief Beoordelen <https://medewerkers.hku.nl/diversiteit-en-inclusie/inclusief-beoordelen/>

waarnemen en leren, zoals bij neurodivergente mensen (waaronder autisme, ADHD en dyslexie). Hierdoor kunnen studenten gelijkwaardig deelnemen zonder onnodige barrières, maskering of ongelijke belasting. Binnen dit kader richt dit praktijkonderzoek zich op wat neuro-inclusief onderwijs betekent vanuit het perspectief van autistische studenten.⁶

Context

In veel onderwijsinstellingen vormt een medische diagnose nog steeds het uitgangspunt voor het aanvragen van aanpassingen wanneer het onderwijs voor studenten onvoldoende toegankelijk is. Bij dit medisch model van beperking ligt de verantwoordelijkheid voor het kunnen deelnemen aan onderwijs grotendeels bij de student. Het manifest beoogt bij te dragen aan een verschuiving naar het sociaal model, waarin onderwijsontwerp en ondersteuning gebaseerd zijn op de behoeften van studenten in plaats van op individuele diagnoses.⁷ Het sociaal model richt zich op het creëren van een onderwijsomgeving die inclusief is voor alle studenten, en waarin diverse manieren van denken en leren worden ondersteund. Vanuit dit perspectief is toetsing geen neutraal meetinstrument, maar een ontworpen praktijk die deelname kan faciliteren of belemmeren. Het onderzoek richt zich daarom op het ontwerpen van neuro-inclusieve toetspraktijken en omgevingen die verschillende manieren van denken en leren ondersteunen en gelijkwaardige deelname mogelijk maken.

Het manifest is ontstaan uit de behoefte om de toetspraktijk in het kunstonderwijs inclusiever te maken, waarbij studentervaringen het vertrekpunt zijn voor onderwijsontwerp. Er bestaan al inspirerende voorbeelden van neuro-inclusief kunstonderwijs, zoals de experimenten van Erin Manning in SenseLab, een interdisciplinair onderzoeksplatform voor kunst, beweging en filosofie. In *For a pragmatics of the useless* benadrukt Manning dat leren niet alleen cognitief is, maar ook relationeel, zintuiglijk en experimenterend kan zijn.⁸ Vanuit deze benadering ontwerpt ze leeromgevingen waarin de ervaringen van autistische studenten als uitgangspunt worden genomen. Hoewel deze benadering inspiratie biedt voor neuro-inclusieve lespraktijken, was er binnen dit project behoefte aan specifieke

handvatten voor toetsing. KingeSiljee, in *Survivalgids voor autistische studenten*, laat zien hoe praktische aanpassingen en duidelijke structuren kunnen bijdragen aan toegankelijker toetsing voor autistische studenten buiten het kunstonderwijs.⁹ Het onderzoek haalt kennis en inspiratie uit beide benaderingen om in te spelen op toetsing in een kunsteducatieve context. Dit verslag beschrijft hoe het manifest in de praktijk tot stand kwam en benadrukt de inzichten van studenten en het verloop van het cocreatieproces.

Proces

Het manifest werd ontwikkeld op basis van een uitgebreid voortraject van gesprekken met studenten, tutores, studieleiders en de autismspecialist van HKU, Claudia van den Hoeven. Uit deze gesprekken kwam naar voren dat studenten tijdens toetsing vaak tegen vergelijkbare obstakels aanlopen. Studenten gaven aan dat opdrachten soms te open of vaag zijn, waardoor het lastig is te bepalen waar te beginnen of waarop te focussen. Dit speelt vooral bij vrije opdrachten en werkschouwen (integrale beoordelingen), waar eigen invulling, proces en experiment centraal staan. Ook ervaren studenten moeite met het achterhalen van impliciete doelen. Een student vertelde bijvoorbeeld dat bij een opdracht zes werken gemaakt moesten worden, terwijl achteraf studenten die minder werk toonden beter werden beoordeeld. Het ging hier dus niet om het aantal ingeleverde werken, maar om kwaliteit en proces. Tutoren en studieleiders merkten op dat inconsistentie in feedback en onverwachte wijzigingen in toetsmomenten onzekerheid en stress kunnen veroorzaken. Ook de fysieke en sociale context van toetsing werd vaak genoemd, zoals prikkelrijke ruimtes, ad-hocbeslissingen of onduidelijkheid over wie aanwezig is bij beoordelingen.

Studenten uit de autismedcommunity Iets Eten speelden een belangrijke rol in het onderzoeksproces. Door regelmatige gesprekken konden hun ervaringen en behoeften worden verzameld en met elkaar worden vergeleken, waarbij terugkerende thema's zichtbaar werden. Studenten gaven aan dat zij vaak onzeker zijn over wat precies van hen wordt verwacht, vooral bij 'vage' opdrachten, en dat het duidelijk benoemen van de doelstellingen zou helpen om zelfver-

zekerder het proces aan te gaan. Ook werd het belang van zorgvuldige en gestructureerde feedback benadrukt. Zowel positieve bevestiging als concrete aanwijzingen voor verbetering helpen studenten te begrijpen of ze op de goede weg zitten. Transparantie in beoordelingscriteria en de mogelijkheid om toetsresultaten te bespreken, bijvoorbeeld via nabesprekingen of korte feedbackmomenten, werd ook als belangrijk ervaren om de beoordeling te begrijpen en te verwerken. Het expliciet maken van impliciete verwachtingen vermindert niet alleen stress, maar bevordert ook het leren en maakt de prestaties beter zichtbaar. Claudia van den Hoeven benadrukte dat het niet voldoende is om alleen de inhoud of vorm van een toets aan te passen; ook de sociale en fysieke context moet worden meegenomen in overwegingen om toetsing inclusiever te maken. Deze gezamenlijke inzichten vormden de basis voor het ontwerp van het studentenmanifest.

Ontwerp

Het proces van de totstandkoming van het manifest was cocreatief en iteratief, waarbij gedurende het traject actief verschillende perspectieven werden betrokken. In 'Situated knowledges' benadrukt Donna Haraway dat kennis nooit neutraal is, maar belichaamd, partieel en gevormd vanuit specifieke posities en contexten.¹⁰ Vanuit dit perspectief vormden de geleefde ervaringen van studenten, ontstaan in wisselwerking met impliciete beoordelingsnormen, het uitgangspunt voor het manifestontwerp, zodat het aansluit op hun behoeften. Cocreatie is hierbij niet alleen een participatieve methode, maar ook een epistemologische keuze: kennis wordt niet over, maar met studenten geproduceerd, waarbij context actief wordt meegenomen. Methodologisch resulteerde dit in een iteratief proces waarin gedeelde ervaringen en feedback de inhoud en vorm van het manifest stuurden. De praktische toepasbaarheid en reflectie op het proces kregen onder meer vorm in een cocreatiesessie van student-onderzoeker Jana Wijnen, waarbij een prototype van het manifest werd gepresenteerd. Met de betrokken studenten is besloten het manifest in de HKU-huisstijl te laten ontwerpen (zie afbeelding 1), zodat het een zichtbare en herkenbare plek krijgt binnen het instituut en direct toepasbaar is in de praktijk.

Het onderzoek bouwt voort op ideeën van Erin Manning, die laat zien dat neuro-inclusief onderwijs ontstaat vanuit aandacht voor belichaamde, relationele, zintuiglijke en ruimtelijke ervaringen. Dit sluit aan bij eerdere observaties van Claudia van den Hoeven, die benadrukt dat toetsing niet uitsluitend cognitief benaderd moet worden, maar ook rekening moet houden met de fysieke en sociale context. In het vormgeven van inclusieve, creatieve en experimentele leeromgevingen laat dit zien dat toetsmomenten ook sociaal, sensorisch en ruimtelijk kunnen worden ingericht. Vanuit deze benadering bevat het manifest aanbevelingen voor het anders inrichten van toetsomgevingen, zoals het creëren van *low-stimulation zones* of studenten de mogelijkheid bieden om rustige, bekende plekken te kiezen. Aanbevelingen op sociaal en emotioneel vlak zijn onder andere gestructureerde feedback, bevestiging en voldoende verwerkingstijd om beoordelingen goed te laten landen. In het manifest worden deze aanbevelingen ondersteund met quotes van studenten. Hiermee is het manifest niet alleen een praktisch hulpmiddel, maar ook een drager van ervaringskennis die inzichtelijk maakt hoe studenten toetspraktijken beleven en welke impliciete normen hierin meespelen.

Mijn rol in het cocreatieproces was faciliterend en onderzoekend: ik organiseerde gesprekken en bracht de ervaringen van studenten en medewerkers in het onderwijs samen, zodat het studentenperspectief centraal bleef. Het manifest is het resultaat van een iteratief proces waarin feedback voortdurend werd verwerkt en het document meerdere keren werd aangescherpt. Zo ontwikkelde het zich tot een door studenten gedragen manifest, waarin zij de inhoudelijke kern hebben bepaald en aangeven hoe zij het willen inzetten. Cocreatie bood ruimte om aanbevelingen te prioriteren op basis van terugkerende thema's en te concretiseren met herkenbare praktijkvoorbeelden. Door voortdurende interactie konden inzichten worden vertaald naar toepasbare handvatten die aansluiten bij de geleefde ervaringen van studenten en rekening houden met de praktijk van docenten en onderwijsontwikkelaars. Zo kon het manifest vanuit verschillende perspectieven worden getoetst, waardoor begrip en draagvlak werden versterkt en het inspeelde op een gedeelde ervaren noodzaak. De

veranderingen die het manifest gedurende dit proces onderging, bevestigen hierbij dat kennis over inclusieve toetsing niet vooraf vastligt, maar ontstaat in wisselwerking tussen ervaring, context en ontwerp.

Het manifest werd meegenomen naar een werksessie van het afstudeerproject van Jana Wijnen 'De kunst van het begrijpen',¹¹ in samenwerking met het lectoraat Critical Creative Pedagogies (focuslijn Neuroinclusive Arts Education) onder leiding van lector Fabiola Camuti en gecoördineerd door senior onderzoeker Judith Leest. Jana's werksessie was gericht op het gezamenlijk in kaart brengen van thema's en behoeften rondom autisme en neuro-inclusief kunstonderwijs, en het ontwikkelen van mogelijke oplossingen en richtlijnen door middel van cocreatie. Deelnemers waren een mix van autistische studenten uit de community Iets Eten en medewerkers van HKU, waaronder docenten, tutores en baliemedewerkers. Een prototype van het manifest werd geïntroduceerd in een 'inspiratie-expo', waarna deelnemers gezamenlijk konden reflecteren op de toepasbaarheid, urgentie en vorm door te schrijven, tekenen en gesprek. Hierdoor fungeerde de werksessie als praktijkgericht validatiemoment, waarin werd onderzocht in hoeverre het manifest aansloot bij bestaande behoeften en werkcontexten.

Uit de sessie bleek dat er grote behoefte is aan concrete richtlijnen voor een inclusieve omgang met neurodivergente studenten. Medewerkers gaven terug dat het manifest niet alleen praktische handvatten, maar ook begrip creëert voor situaties die vaak over het hoofd worden gezien, wat bijdraagt aan het verminderen van misverstanden en spanningen. Het document fungeert daarmee als een toegankelijk overzicht van ervaringen en aanbevelingen dat medewerkers kan ondersteunen in hun dagelijkse praktijk. Het manifest benadrukt dat inclusieve toetsing niet beperkt kan blijven tot individuele aanpassingen, maar vraagt om een bredere, structurele aanpak, waarbij neuro-inclusieve overwegingen in alle onderdelen van het onderwijs worden meegenomen en worden afgestemd op het type onderwijs.

Conclusie

Het *Studentenmanifest voor neuro-inclusieve toetsing* is het resultaat van een participatief

proces waarin studentervaringen centraal stonden. Door studenten actief te betrekken bij elke stap, via observaties, gesprekken en cocreatie, ontstond een document dat inzicht geeft in specifieke uitdagingen voor neuro-inclusieve toetsing in het kunstonderwijs. Het manifest maakt het studentperspectief hoorbaar met herkenbare situaties. Tegelijk biedt het praktische handvatten voor docenten, tutores, medewerkers en onderwijsontwikkelaars om inclusieve toetspraktijken te realiseren.

Een van de uitdagingen blijft dat studenten uiteenlopende behoeften hebben, die niet altijd overeenkomen, en dit geldt ook voor docenten. De wens om met vaste lijsten van aanpassingen of regels te werken is begrijpelijk, maar dit alleen biedt vaak geen oplossing voor een inclusieve praktijk. Het manifest kan hierbij een hulpmiddel zijn: het maakt impliciete neuronormatieve aannames in toetsing en gerelateerde uitdagingen zichtbaar aan de hand van studentervaringen, biedt waar nodig concrete handvatten, en nodigt uit tot kritisch nadenken over toetspraktijken en omgevingen. Het onderstreept bovenal het belang van het gesprek hierover met studenten en collega's.

Het traject laat zien dat inclusieve toetsing samenwerking vraagt. Studentervaringen, praktijkobservaties en participatie van onderwijspersoneel moeten hierbij samenkomen. Verandering ontstaat alleen wanneer studenten actief betrokken worden, en wanneer hun ervaringen centraal staan en deze worden vertaald naar onderwijsontwerp. Medewerkers in het onderwijs hebben ondersteuning nodig om neuro-inclusie daadwerkelijk in hun dagelijkse praktijk te kunnen toepassen. Het manifest is hierbij niet alleen een overzicht van overwegingen, maar ook een instrument voor actie: het nodigt docenten, tutores en onderwijsontwikkelaars uit om samen met studenten een inclusieve en creatieve leeromgeving te creëren.

NOTEN

- 1 Zie ook het artikel van Claudia van den Hoeven elders in dit themanummer.
- 2 HKU, 'Seniorkwalificatie Examinering (SKE). Over de cursus', website HKU. Zie: <https://www.hku.nl/studeren-aan-hku/alle-opleidingen/seniorkwalificatie-examinering>

- 3 Nick Walker, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*, Autonomous Press, 2021.
- 4 Devon Price, *Unmasking autism: The power of embracing our hidden neurodiversity*, Londen: Monoray, 2022.
- 5 Devon Price beschrijft 'maskeren' als het bewust of onbewust verbergen of aanpassen van gedragingen en eigenschappen aan neurotypische sociale of institutionele verwachtingen, vaak als overlevingsstrategie.
- 6 Zie ook het artikel van Fabiola Camuti en Judith Leest elders in dit themanummer.
- 7 ECIO, 'Wat is inclusief onderwijs?', website ECIO. Zie: <https://ecio.nl/handreiking/artikel-wat-is-inclusief-onderwijs>
- 8 Erin Manning, *For a pragmatics of the useless*, Durham, NC: Duke University Press, 2020.
- 9 Kinge Siljee, *Survivalgids voor autistische studenten. Overleef je studietijd en geniet van de reis*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.
- 10 Donna J. Haraway, 'Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective', *Feminist Studies*, 14 (1988), nr. 3, pp. 575-599.
- 11 Zie ook het artikel van Jana Wijnen elders in dit themanummer.

BIBLIOGRAFIE

-
- Haraway, Donna J., 'Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective', *Feminist Studies*, 14 (1988), nr. 3, pp. 575-599.
- Manning, Erin, *For a pragmatics of the useless*, Durham, NC: Duke University Press, 2020.
- Price, Devon, *Unmasking autism: The power of embracing our hidden neurodiversity*, Londen: Monoray, 2022.
- Siljee, Kinge, *Survivalgids voor autistische studenten. Overleef je studietijd en geniet van de reis*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2021.
- Walker, Nick, *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*, Autonomous Press, 2021.

VAN DER MAADEN

Milo van der Maaden (hen/hun) is docent aan de HKU in DBKV (Docent Beeldende Kunst en Vormgeving) en onderzoeker aan het HKU-lectoraat Critical Creative Pedagogies onder leiding van Fabiola Camuti. Hen is PhD-onderzoeker in Care Ethics binnen het programma Meaningful Artistic Research (MAR) van de Universiteit voor Humanistiek (UvH) en Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU), en actief als kunstenaar, *educator* en *community worker*.

Socials:

- <https://research.uvh.nl/en/persons/milo-van-der-maaden>
- <https://www.hku.nl/onderzoek-en-innovatie/onderzoekers/cv?octoid=7915804>
- [https://www.linkedin.com/in/#underline\[milo\];-v-3715ab188/](https://www.linkedin.com/in/#underline[milo];-v-3715ab188/)

SPELEN MET ONGEMAK — RENSKÉ TIEMERSMA

Abstract

De tekst en beelden in deze bijdrage geven een inkijkje in het nog onaffe proces van de artistieke onderzoeksresidentie van Renske Tiemersma. In haar artistieke onderzoek gaat ze op zoek naar een activistisch perspectief op neurodivergentie. Vanuit een fascinatie voor tactiliteit, het lichaam en *material fetish* onderzoekt ze hoe fetisj en ongemak kunnen samengaan met een uitnodiging om dat ongemak uit te houden en ermee te gaan spelen. Een parallelle ervaring die veel neurodivergente mensen hebben: een van geregeld discomfort, en leren daarmee om te gaan.

KEYWORDS – NEURODIVERSITEIT /
ACTIVISME / ONGEMAK / MATERIAL FETISH /
LICHAAM / ARTISTIEK PROCES

INTRODUCTION

Ik ben geïnteresseerd in het lichaam, in *material fetish*, vervorming en overgave. Ik zoek het gevoel van ongemak wanneer je iets nieuws ziet. Een lichaam dat je niet gewend bent. Dat gevoel van schrik en van oncomfortabelheid wil ik combineren met speelsheid, tederheid en kwetsbaarheid door mensen uit te nodigen zelf fysiek contact te maken met het werk.

Kritisch en activistisch

Ik ben al langer met neurodiversiteit bezig, maar ben geleidelijk meer geïnteresseerd geraakt in neurodiversiteit als verzetsbeweging. Door onder andere een gesprek met de activist Jopie, ook bekend als NeuroElfje, raakte ik geïnspireerd om kritischer te gaan kijken naar psychiatrie. Voornamelijk de geschiedenis ervan en op wat voor manieren we die oude patronen nog terugzien in het huidige systeem.

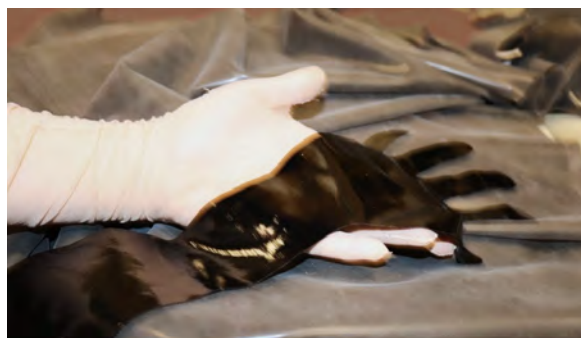
Doordat ik jarenlang binnen de autisme-community van HKU actief was, kreeg ik veel verschillende perspectieven mee. De grote verschillen in hoe mensen bijvoorbeeld hun diagnosetraject ervaren hebben, maakten veel indruk. Iets wat



Figuur 1: Renske Tiemersma, Visual experiment holding hands on latex, 2026.



Figuur 2: Renske Tiemersma, Visual experiment Mesh hand on latex, 2026.



Figuur 3: Renske Tiemersma, Softly holding, 2026.



Figuur 4: Renske Tiemersma, Material tests on leg, 2025.

me altijd bijblijft is dat ik meerdere verhalen heb gehoord van mensen die tijdens hun diagnosetraject te horen kregen; 'We gaan nu dit diagnosetraject doen, maar ik denk niet dat je autisme hebt hoor, want je kijkt me gewoon aan.' Dit soort vooroordelen en stereotypen zijn natuurlijk ontzettend schadelijk. En heeft ook mijn vertrouwen in de kundigheid en kennis van de mensen die mogen diagnosticeren en behandelen behoorlijk geschaad. Gelukkig is niet iedereen zo, en zijn er ook echt goede mensen en professionals die heel goed kunnen hepen. Maar het was wel een verdere inspiratiebron om mijn beeld van neurodiversiteit te laten informeren door een diverser koor van stemmen dan alleen de psychologie en DSM-5.

Het artistieke proces: lichaam, tactiliteit en ongemak

Ik ben bezig met een artistieke residentie voor HKU. Hiervoor ben ik een nieuw werk aan het ontwikkelen over neurodiversiteit om te gaan presenteren in een expositie in de Autismeweek 2026 (28 maart tot en met 4 april 2026).

Mijn artistieke proces begon zo. Ik stelde mezelf helemaal open. Ik las, praatte met mensen, luisterde podcasts en zocht op sociale media: ik zette alle voelsprietten uit en ging verzamelen. Na een paar weken ging ik naar m'n studio, klaar om aan de slag te gaan, toen ik erachter kwam dat ik vooral veel teksten over neurodiversiteit had verzameld. Op zich heel fijn, maar ik ben toch echt een maker, geen schrijver. Ik ben



Figuur 5: Renske Tiemersma, Softness, 2026.



Figuur 6: Renske Tiemersma, Taking off mesh glove, 2026.

eventjes vast komen te zitten in alle taal (ik kan daar behoorlijk in blijven hangen), maar ik ben er weer uitgekomen door het



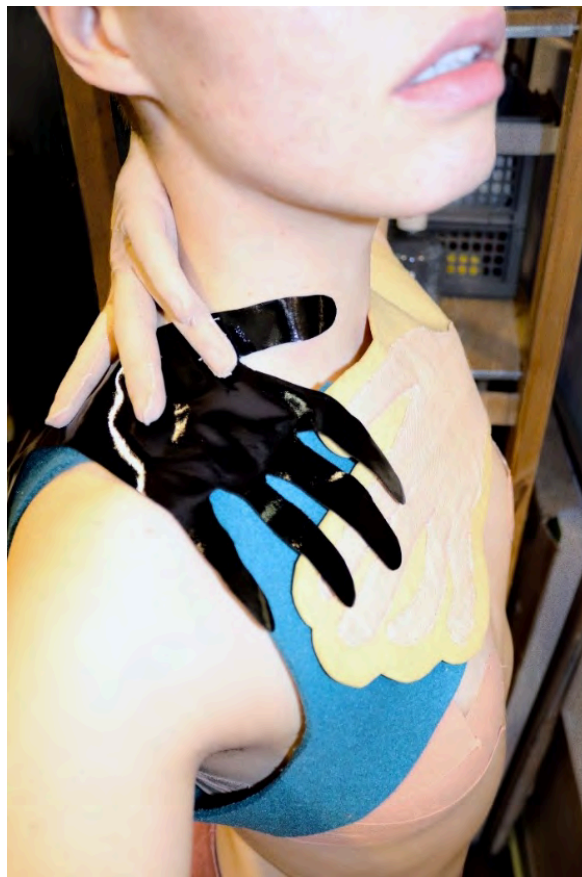
Figuur 7: Renske Tiemersma, Hands all over, 2026.

allemaal aan de kant te leggen en mezelf toestemming te geven op zoek te gaan naar beeld. Ook als het niks met neurodiversiteit te maken heeft.

Ik ben weer inspiratie gaan verzamelen, maar dit keer exclusief in beelden. Zo kwam ik uit bij het lichaam, mijn interesse voor material fetish, vervorming van het lichaam, druk, tactiliteit en overgave. Na het verzamelen van allerlei beelden en inspiratie, heb ik het allemaal aan de muur gehangen en gooide ik de deuren weer open en nodigde ik mensen uit om samen naar die beelden te kijken. Zo vind ik samen met anderen nieuwe verbindingen en perspectieven. Iedereen vertelt me wel iets wat ik zelf nog niet had bedacht of gezien.

Inspiratiebronnen

Makers zoals Iris van Herpen, Bart Hess, Michaela Stark, Erwin Olaf, Marcel van der Vlucht, Lucy McRae, Silvia B., Melanie Bonajo, Caitlin Blunnie, Jeanne Dunning, Damien Jalet. Boeken zoals *Fetishism in fashion* en *Unmasking autism*, en mensen



Figuur 8: Renske Tiemersma, Self-portrait with overlapping hands, 2026.



Figuur 9: Renske Tiemersma, inspiration pictures in my studio, 2025. The artists in this photo are: Bart Hess, Christina Ramberg, Claire Tabouret, Didier Illouz, Elsa Schiaparelli, Erwin Olaf, Hussein Chalayan, Iris van Herpen, Jeff Muhs, Jenny Saville and Glen Luchford, Johanna Flanagan, Karin Arik, Leigh Bowery, Lucy Glendinning, Lucy McRae, Marcel van der Vlucht, Michaela Stark, Paddy Hartley, Unknown, Tamandua Kinbaku, Silvia B.

zoals Ismatu Gwendolyn, NeuroElfje, Jeremy Andrew Davis en Devon Price. Ik volg veel neurodivergente ervaringsdeskundigen op Instagram. Er zijn niet zoveel kunstenaars die zelf benoemen dat ze neurodivergent zijn, en nog minder die er werk over maken.

Nu zit ik in de experimenteerfase, waarin ik ga maken, schetsen, uitproberen, en ga ontdekken wat de precieze link is tussen de beelden en (mijn) neurodivergentie.

Een voorbeeld van een mogelijke link die ik verder wil onderzoeken is de overeenkomst in attitude. Dat klinkt misschien wat abstract, maar in een gesprek met iemand kwam ik erachter dat veel van de werken een overeenkomstige attitude/houding hebben. Ze zijn provocatief in hun vreemdheid en vervorming, maar lijken ook te zeggen: 'Kijk maar.' Ze zijn niet bang zichzelf te laten zien. De vreemdheid is juist iets om te laten zien, niet weg te doen.

Ik zit er nu over te denken om een plek te creëren waar je even oncomfortabel mag zijn, even uit je comfortzone wordt getrokken door wat je ziet. Ik wil dat ongemak niet wegmaken; ik denk dat het juist een interessante transitie kan zijn. Want daarna wil ik je uitnodigen om ermee te spelen en fysiek contact te maken. Ik hou zelf heel erg van kunst die je kunt aanraken of waar je onderdeel van kunt zijn. En ik denk ook dat daar een belangrijke link met neurodivergentie ligt.

De confrontatie met oncomfortabel zijn zit ondoorgrondelijk vast in de ervaringen van neurodivergente mensen. Ik vind het belangrijk om dat te kunnen ervaren, maar er ook doorheen te kunnen gaan. Een opening te vinden in die spanning en er iets leuks en speels mee te kunnen doen, lijkt me heel interessant.

Hoe ik dat precies ga vormgeven, als dat is wat het uiteindelijk wordt, weet ik nog niet zeker. Ik zit nog midden in het proces. Wat ik wel weet is dat ik vervorming van het lichaam en fetisjisme ga gebruiken in mijn werk. Ik merk dat dat me nu erg inspireert. Ik denk omdat daar die wrijving tussen ongemak, speelsheid en plezier zo tastbaar wordt gemaakt.

Neurodivergent makerschap

In het derde jaar van mijn studie liep ik een stage bij een kunstenaar die poppen maakt voor het toneel. Die was gastdocent op HKU, en de eerste kunstenaar die ik iets hoorde zeggen over neurodiversiteit. Het was een beetje terloops in het gesprek omhooggekomen, hun kunst ging daar helemaal niet over, en toch was het voor mij een heel belangrijk moment. Het was de



Figuur 10: Renske Tiemersma, Experiments with liquid latex, 2025



Figuur 11: Renske Tiemersma, Detail of liquid latex on rubber, 2025



Figuur 12: Renske Tiemersma, Detail of liquid on spray foam, 2025.



Figuur 13: Renske Tiemersma, Patterning process picture, 2026.

eerste keer dat ik iemand zag die het lukte om kunstenaar te zijn én ADHD had. Het gaf me ontzettend veel hoop. Dit was iemand die tegen dezelfde dingen aanliep als ik, en toch volwaardig kunstenaar was.



Figuur 14: Renske Tiemersma, Latex vest with paper pattern, 2026.



Figuur 16: Renske Tiemersma, Hands on mannequin in studio, 2025



Figuur 15: Renske Tiemersma, Portrait of Renske in studio, 2026.

Dit was een van de vele redenen die ervoor zorgden dat ik in de vierde ervoor koos om mijn afstudeerwerk *Ruimte voor kijken* expliciet over neurodiversiteit te laten gaan. Ik merkte dat het al vaker was teruggekomen in mijn werk, maar ik had het nooit eerder echt uitgesproken. Het was makkelijk om het een beetje te verschuilen achter mooie kunstpraatjes, maar zorgde er ook voor dat het voelde alsof ik niet echt tot de kern kwam.

Nu zet ik mezelf neer als neurodivergente kunstenaar. Ik vind er geen doekjes meer omheen. Het staat bovenaan op mijn website, in de bio van m'n Instagram, en als ik over mijn werk vertel, dan komt het altijd aan bod. Dit leidt weleens tot een licht ongemakkelijk moment of een vragende stilte, maar ik heb vooral ontzettend veel positiviteit en nieuwsgierigheid ervaren.

Het waardevolste tot nu toe vind ik de reactie van de mensen die zelf neurodivergent zijn. Ik heb van iemand gehoord die na het ervaren van mijn werk en het horen van een gesprek dat daar plaatsvond, zelf is gaan kijken naar autisme, en nu bezig is met een diagnose. Daarnaast merk ik dat mensen met autisme, ADHD of andere neurodivergentie mijn werk vaak veel intuïtiever begrijpen. Zoals iemand een keer zei: 'Ik zag het en dacht: "Dat is voor mij gemaakt."' Weten dat mijn werk een plek kan zijn die mensen zich begrepen laat voelen, of dat het een gesprek over neurodiversiteit kan openen. Dat is een prachtig gevoel.

BIBLIOGRAFIE

Edelkoort, L., *Fetishism in Fashion*. 2013.
Price, D., *Unmasking Autism: The Power of Embracing Our Hidden Neurodiversity*. 2022.

TIEMERSMA

Renske Tiemersma is beeldend kunstenaar en neurodivergent maker. Ze rondde haar Bachelor of Fine Art aan Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) af in 2024. Zolang ze zich kan herinneren haalt ze haar vingers al langs hekken, bladeren, stoelen, mensen. Alles wat ze kan aanraken moet ze even voelen. Maar geluid is vaak heel vermoeiend, en geur kan enorm overweldigend zijn. Met haar kunst wil ze mensen de mogelijkheid geven om aandacht te besteden aan hun sensorische ervaringen. Textuur, gewicht, ruimte, licht, mimiek en druk op het lichaam zijn allemaal belangrijke overwegingen en thema's. Ze wil aandacht vragen voor neurodiversiteit en is tegelijk bezig met hoe ze hier als maker mee omgaat.

Socials:

- <https://www.rensketiemersma.nl>
- www.instagram.com/renske_tiemersma

IETS ETEN: RECEPTEN VOOR COMMUNITYBUILDING

— TESS JONES

Abstract

Als onderdeel van een *artist-in-residence*-programma aan HKU onderzoekt Tess Jones het concept gemeenschap. Haar project richt zich op de betekenis van gemeenschappen als motor voor verandering en welzijn, met name voor studenten en minderheidsgroepen. Door onderwijsprofessionals te interviewen, verzamelt ze best practices voor het opbouwen en onderhouden van (studenten)gemeenschappen. Aan de hand van digitale collages ontwikkelt ze een receptenboek om deze informatie te presenteren aan studenten en onderwijsprofessionals die hun eigen gemeenschap willen opzetten.

KEYWORDS – GEMEENSCHAP / ILLUSTRATIE /
SOCIAAL ACTIVISME / NEURODIVERSITEIT /
SOCIOLOGIE

Iets Eten

Recepten voor gemeenschapsvorming

door Tess Jones



Introductie

In de zomer van 2025 werd ik door Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) uitgenodigd om deel te nemen aan een artistieke onderzoeksresidentie over neurodiversiteit.

Binnen HKU is er een georganiseerde peer-support-groep voor en door autistische studenten. In de loop der jaren is deze gemeenschap gegroeid en bloeide ze op. HKU is benieuwd wat we kunnen leren van het succes ervan.

Als autistische kunstenaar en een van de oprichters van deze gemeenschap vond ik het spannend om me verder in dit onderwerp te verdiepen.

Ik besloot mijn artistiek onderzoek te wijden aan het leren over het concept gemeenschap en best practices rondom gemeenschapsvorming.

Dit document bevat een visuele samenvatting van mijn (artistieke) voortgang tot nu toe. Ik begon met het verzamelen van inspiratie uit de kunstgeschiedenis en het lezen van boeken, websites en artikelen. Je vindt fragmenten van mijn mindmap en een samenvatting van wat ik heb geleerd in een mix van collages en vroege schetsen.

Mijn belangrijkste bron van informatie waren echter de interviews die ik heb gehouden met mensen die nauw betrokken zijn geweest bij het opbouwen van gemeenschappen. Ik heb met name gesproken met onderwijsprofessionals die hebben geholpen bij het faciliteren van studentengemeenschappen op hun school.

Verderop in het document zijn gekrabbelde aantekeningen te zien van een van de interviews die ik heb gehouden.



Het oorspronkelijke plan voor dit project was om een geïllustreerde website te maken. Bezoekers konden deze website gebruiken als bron om hun eigen studentengemeenschappen op te zetten.

Mijn eerste inzending voor APRIA was meer tekstueel van aard en bevatte ruwe schetsen voor de website.

Na feedback te hebben gekregen om de beelden meer

centraal te stellen in het proces, besloot ik om over te stappen op digitale collages. Ik werkte vroeger veel met deze techniek en het voelde goed om deze oude liefde weer op te pakken!

Collage stelt me in staat om op een meer spontane manier te werken, omdat ik de combinatie van afbeeldingen (meestal) aan het toeval overlaat. Het creëert ook beelden die meer openstaan voor interpretatie door de kijker.

Alle collages hebben op de een of andere manier met eten te maken, als eerbetoon aan de naam van de HKU-studentengemeenschap die mij tot dit project heeft geïnspireerd.

De gemeenschap heet *Iets Eten* en heeft die naam gekregen omdat alle bijeenkomsten draaiden om het eten van soep en broodjes terwijl we praatte.

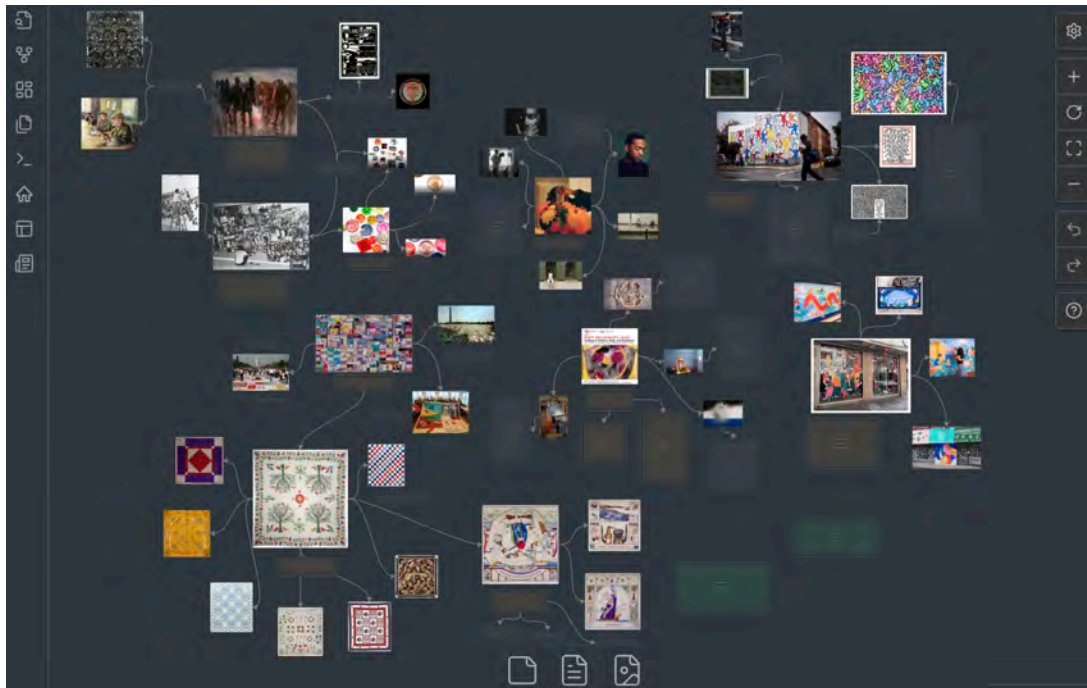
Om deze reden is het mijn doel om mijn bevindingen uiteindelijk te presenteren in de vorm van een (digitaal) receptenboek over hoe je een (studenten)gemeenschap opzet.

Dit boekje kan online worden gedeeld of worden afgedrukt,

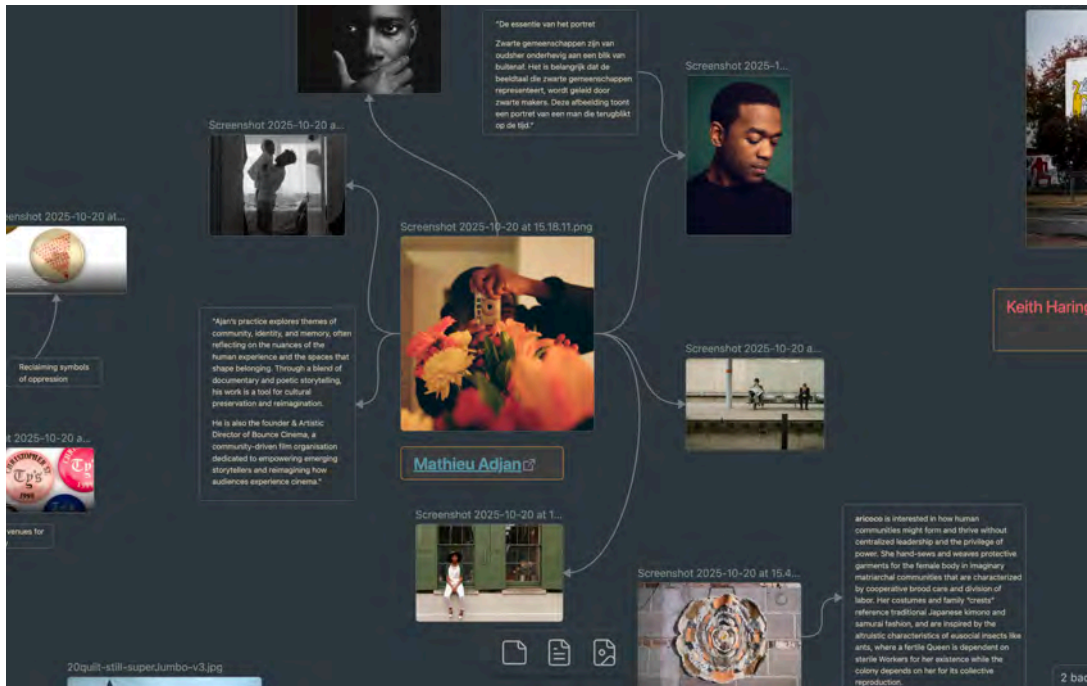
en hopelijk kan het worden uitgedeeld aan studenten en professionals die hun eigen schoolgemeenschappen willen opzetten.

Mijn APRIA-inzending is voor mij een manier om met dit idee en de digitale collagetechniek te oefenen. Het kan dus worden gezien als een werk in uitvoering voor het eindresultaat van mijn onderzoek.

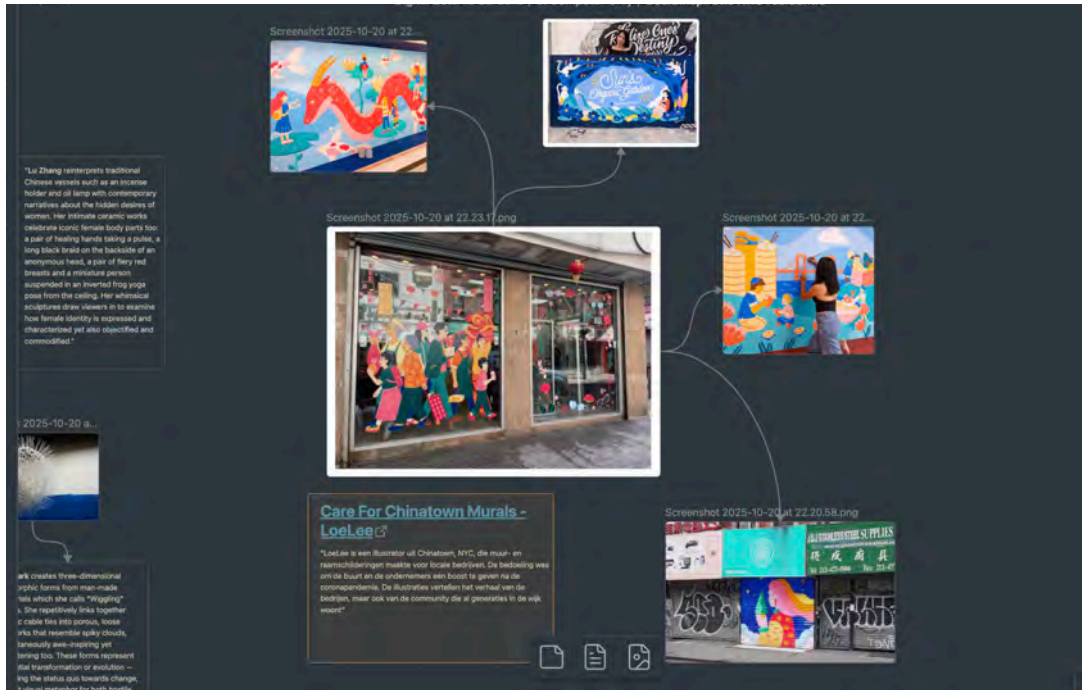




[Figuur 1]: overzicht van visuele inspiratie over gemeenschappen



[Figuur 2]: detail van mindmap



[Figuur 3]: detail van mindmap

Gemeenschap en gemeenschappelijke kunst voor een gezondere, gelukkiger samenleving

Veel mensen in de moderne samenleving geven aan zich eenzaam te voelen. Het digitale tijdperk heeft communicatie gemakkelijker gemaakt, maar het gaat nu meer om uitzenden en passief ontvangen dan om echt contact maken.

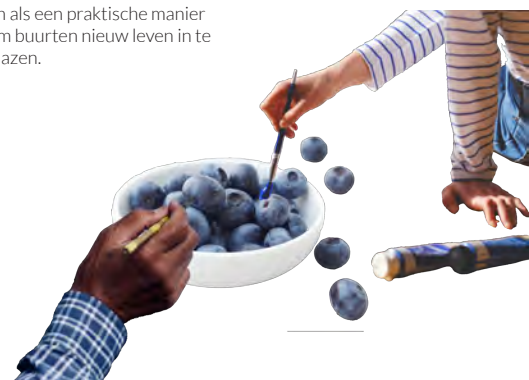
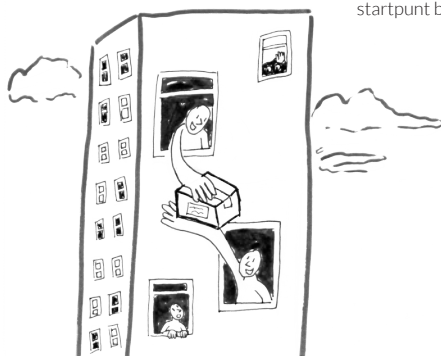
Steeds meer initiatieven van informele, maar gestructureerde groepen buren zijn gericht op het faciliteren van praktische, sociale ondersteuning.

De wil om een gemeenschap te vormen is er, maar soms vinden mensen het moeilijk om de eerste stap te zetten. Positieve, praktische aanwijzingen en toegewijde coördinatie kunnen een startpunt bieden.



Door samen te komen om te creëren en door openbare ruimtes als canvas te gebruiken, vindt de gemeenschap een manier om haar verhaal te verspreiden en iets terug te geven aan zichzelf.

Kunst kan een cruciale rol spelen bij het samenbrengen van gemeenschappen. Muurschilderingen worden bijvoorbeeld gebruikt als een vorm van collaboratieve kunst en als een praktische manier om buurten nieuw leven in te blazen.





Gemeenschap als protest



Samenwerkingskunst kan worden gebruikt om de stemmen van mensen met een gedeelde geschiedenis te verenigen en te versterken.

Het kan helpen om open gesprekken over de moeilijkheden waarmee de gemeenschap te maken heeft, te faciliteren.

Omdat ze individuen samenbrengt, kan gemeenschapsvorming een krachtige vorm van protest zijn.



Dit geldt met name voor gemarginaliseerde gemeenschappen, zoals mensen van kleur, lhbt-mensen en mensen die neurodivergent zijn.

Gemeenschapsvorming kan worden gebruikt als een effectief instrument om bestaande narratieven aan te vechten, de manier waarop mensen worden gezien te veranderen, een collectieve stem te vormen om te communiceren met de 'buitenwereld', een gevoel van verbondenheid te creëren, en mensen op een georganiseerde manier te mobiliseren.



Hoe bouw je een gemeenschap op? (volgens Claudia)

Over Claudia:

Claudia is docent en tutor aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU). Ze heeft de master Educational Needs gevolgd, met als specialisatie autisme.

Samen met collega-docent Gerard van Wolferen was zij een drijvende kracht achter de oprichting van een peer-supportnetwerk voor autistische studenten aan de HKU.



Ingrediënten:

- Twee studentenambassadeurs die (potentiële) nieuwe leden van de gemeenschap verwelkomen
- Eén persoon met een uitvoerende rol die consequent bijeenkomsten faciliteert en organiseert
 - Oprecht enthousiasme en initiatief van de betrokkenen
 - Publiciteit op alle niveaus van de organisatie
 - Medewerking van de raad van bestuur
 - Kunst en media over autisme om gesprekken en educatie te faciliteren
 - Duidelijke communicatie over wat de groep wel en niet is
 - Nadruk op vertrouwelijkheid
 - Consistent schema voor bijeenkomsten
 - Een chatgroep/digitaal platform om buiten de bijeenkomsten om contact te houden
 - Veel tijd, geduld, begrip, zelfbewustzijn en vriendelijkheid

Proces:

1. De autismedgemeenschap werd opgericht samen met collega-docent Gerard (die zelf autistisch is en autisme ambassadeur was bij HKU). Claudia en Gerard wilden inzicht krijgen in de obstakels waarmee autistische studenten tijdens hun studie te maken hebben.

2. Via tutores werden autistische studenten geworven met als doel informatie te verzamelen. Op basis daarvan werden groepsgesprekken georganiseerd.

3. Uit de verzamelde feedback bleek dat alleen al het met elkaar praten de stemming van de deelnemers aanzienlijk verbeterde.

4. Daarom werden er meer informele bijeenkomsten gehouden. Claudia nam al snel een meer uitvoerende/coördinerende rol op zich, waarbij ze steeds meer op de achtergrond opereerde en de gemeenschap op een natuurlijke manier liet groeien.



JONES

Wat nu?

1. Studentenleden van de HKU-autismedgemeenschap interviewen om meer van hun perspectief mee te nemen.

2. Het formaat waarin de interviews worden gepresenteerd verfijnen en dat toepassen op de andere interviews die ik tot nu toe heb gedaan

3. Meer informatie opzoeken over het opbouwen van een gemeenschap en dat in het boek verwerken

4. Blijven experimenteren met collages en lay-outs

5. Het eindresultaat tentoonstellen tijdens de Autismedweek (28 maart tot en met 4 april 2026)



Tess Jones (1998) is student webdevelopment en freelance illustrator. In 2023 studeerde ze af aan Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU). Als kunstenaar verkoopt ze haar illustraties als ansichtkaarten, maakt ze illustraties voor tijdschriften en boeken, en ontwerpt ze logo's voor kleine organisaties. Haar visuele stijl kan worden omschreven als rustig, helder en open. Momenteel is ze gastonderzoeker bij een van de artistieke onderzoeksresidenties van het HKU-lectorat Critical Creative Pedagogies.

Socials:

- <https://www.tessjones.net>
- <https://www.instagram.com/tessjonesillustration/>
- <https://www.linkedin.com/in/tess-jones-91a59b215/>

COLOFON

ISSN: 2589-9007

©2026 ArtEZ University of the Arts
en de auteurs/makers

APRIA (ArtEZ Platform for Research Interventions of the Arts) is een idee, initiatief en productie van ArtEZ University of the Arts / ArtEZ Research Center / ArtEZ Press / ArtEZ Studium Generale

Postbus 49
6800 AA Arnhem
www.apria.artez.nl

APRIA Journal Advisory Board 2020-2026:
Ciano Aydin, Daniëlle Bruggeman, Fabiola Camuti, Elke Aus Dem Moore, Arthur Steiner, Kathryn Weir

Elk APRIA Journal issue is gecureerd door een redactieteam bestaande uit specialisten op het gebied van het betreffende issue.

Editorial Team APRIA: ArtEZ Press en ArtEZ Research Centre.

APRIA Platform Advisory Board 2023-2027:
Kim Jäger, Wendy Janssen, Jochem Naafs, AnnaMaria Piñaka, Vi Reichel, Kasia Zarzycka

Zie ook www.apria.artez.nl/about/

Op weg naar neuro-inclusief kunstonderwijs: concepten, praktijken, ervaringen Editorial Board: Judith Leest, Fabiola Camuti

ArtEZ University of the Arts



**HKU
PRESS**

Dit issue is een gezamenlijke uitgave van APRIA, ArtEZ University of the Arts, HKU Press en het lectoraat Critical Creative Pedagogies, HKU.

HKU Press is onderdeel van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU) en stelt de resultaten van het praktijkgerichte onderzoek van HKU beschikbaar aan een breed publiek. Het onderzoek van HKU stelt creatieve maakprocessen centraal en is van betekenis voor de samenleving.

Productie en content management: ArtEZ Press, uitgeverij van ArtEZ University of the Arts / www.artezpress.artez.nl

Ontwerp: Catalogtree, Arnhem

APRIA hanteert het principe van open access. ArtEZ University of the Arts baseert zich op het principe dat het vrijwillig delen van kennis bijdraagt aan de bevordering van de uitwisseling van kennis tussen onderzoekers en studenten, en dat dit bijdraagt aan het maatschappelijk debat.

Alle bijdragen die op APRIA worden gepubliceerd, zijn openbaar beschikbaar onder de volgende Creative Commons-licentie: CC BY-NC 4.0. Deze licentie houdt in dat u bijdragen kunt downloaden en delen, op voorwaarde dat APRIA en de auteur/maker van de bijdrage worden vermeld en dat de bijdrage niet commercieel wordt gebruikt. Als een bijdrage op APRIA wordt gepubliceerd, gaat de auteur/maker akkoord met de bovengenoemde licentie en de bijbehorende voorwaarden.

Als voor een specifiek artikel/bijdrage op APRIA een andere Creative Commons-licentie wordt gebruikt, wordt deze informatie bij het betreffende artikel/de betreffende bijdrage vermeld.

Bij het indienen van een bijdrage bij de redactie van APRIA garandeert elke auteur/maker dat derden geen rechten op zijn/haar bijdrage kunnen claimen. Het kopiëren en herpubliceren van bijdragen van APRIA is alleen toegestaan met schriftelijke toestemming van de redactie van APRIA en de auteur/maker. De redactie van APRIA heeft ernaar gestreefd de rechten met betrekking tot afbeeldingen te regelen in overeenstemming met de wettelijke bepalingen. Degenen die desondanks menen bepaalde rechten te kunnen claimen, kunnen contact opnemen met de redactie van APRIA.

Alle in APRIA gepubliceerde bijdragen worden digitaal gearchiveerd bij de Koninklijke Bibliotheek in Nederland en in de Ingenta Connect-database.



ArtEZ Press