

Stappenplan autisme

SAMENWERKING SCHOOL-CLB

AUTEUR

Lieve **Willems** (1)
Stafmedewerker VCLB
Vormingscentrum

INHOUD

1. Inleiding
2. Aanmelding
3. Intake
4. Strategiefase
5. Diagnose
6. Handelen
 - 6.1. Noden van de leerling
 - 6.2. Pedagogisch en onderwijskundig aanbod
 - 6.3. Een (voorlopig) plan ontwikkelen
 - 6.4. Individuele doelen bepalen
 - 6.5. Individuele strategieën bepalen
 - 6.6. Individuele evaluatiewijze vastleggen
 - 6.7. Het plan uitvoeren
 - 6.8. Evalueren en bijsturen
7. Inbreng van het CLB
8. Toemaatje
9. Literatuur

(1) Contactadres: VCLB Vormingscentrum, Anatole Francestraat 119, bus 1, 1030 Brussel

KRACHTLIJNEN

Dit artikel is een aanrader voor elke leerkracht die meer wil weten over kinderen met autisme. Het beschrijft het verloop van een goed onderzoek waarbinnen de recente vragenlijst, de zogenaamde SCQ, zijn plaats krijgt. Het doet het diagnostisch samenspel tussen gespecialiseerde centra uit de doeken.

De aanpak in de klas en op school wordt uitvoerig belicht. Die aanpak stoelt op de individuele sterktes en zwaktes en de eigen-aardig-heden van een kind met deze handicap. Maar elk kind is anders. Het kind zelf en zijn ouders wijzen ons de weg naar de afstemming tussen zijn pedagogische hulpvraag en ons pedagogisch aanbod.

De centra voor leerlingenbegeleiding kunnen ons steunen bij deze opdracht. Wat we precies van de centra kunnen verwachten en wat niet, leest u op de volgende pagina's.

1. Inleiding

Onderzoek en begeleiding van leerlingen met een stoornis binnen het autistisch spectrum roepen vaak vragen op. Hoe hanteren we als school een vermoeden van autisme bij een leerling? Wie betrekken we hierbij? Wat zijn de maatregelen die we kunnen nemen? Waarvoor kunnen we bij het CLB terecht?

Het VCLB-Vormingscentrum werkte een stappenplan uit voor onderzoek en begeleiding van leerlingen met een vermoeden van autisme. Het start met de melding van een bekommernis, een vraag, een probleemsituatie. Na de melding volgt een grondige intake. Daarna wordt de weg uitgestippeld voor eventueel verder onderzoek en worden voorlopige maatregelen genomen. Diagnosestelling van autisme is voor gespecialiseerde teams. Praktijkbegeleiding binnen de school- en klascontext kan van het CLB-team komen.

2. Aanmelding

*‘Ik vraag me af
wat er scheelt met Robbe,
hij doet raar’*

*het CLB beluistert het
probleem*

Een leerkracht of een ouder ervaart een bekommernis, een zorg, een probleem. Hij kan ermee bij het CLB terecht. De CLB-hulpverlener beluistert wat het probleem voor de hulpvrager betekent. Hoe ervaart de hulpvrager de situatie? Samen zoeken ze duidelijkheid omtrent wat zich afspeelt en streven ze naar eensgezindheid over de aard van de hulpvraag. Wat hoopt de hulpvrager te bereiken? Op welke vraag kan onderzoek een antwoord bieden? Eensgezindheid over de verwachtingen betekent een goede start voor de samenwerking. Dan wordt er een afspraak gemaakt voor een wat uitgebreider intakegesprek.

*alert voor mogelijke
signalen*

Een autismespectrumstoornis (ASS) is zelden een aanmeldingsklacht. Sommige signalen roepen wel alertheid voor deze stoornis op. Het CLB beluistert die signalen aandachtig en neemt ze mee als mogelijke onderzoeksvragen. Enkele voorbeelden van signalen die voorzichtige alertheid wekken.

- *De leerkracht meldt aan:*
 - het kind voelt ‘raar’ aan, er is geen vat op te krijgen, inspanningen hebben geen resultaat;
 - het kind past zich moeilijk aan bij het aanleren van schoolse routines, bij overgangen, bij het wisselen van activiteit, bij nieuwe situaties (weerstand, huilbuien, angst ...);
 - samenwerking geeft problemen, klassikale instructies komen niet over, samenspel lukt niet, het kind vertoont eigenaardigheden (sociaal, motorisch ...) bij interacties;
 - het kind is erg afstandelijk of domineert te fel, het faalt bij het groepsgebeuren;

- het spelgedrag is stereotiep, met weinig of geen symbolisch spel (het kind kan bijvoorbeeld een banaan niet als fantasie telefoon gebruiken);
- soms zijn de signalen minder duidelijk, bijvoorbeeld: het kind is erg druk, ‘stout’, loopt er ‘maar doorheen’ of het is initiatiefloos, passief.
- *De ouders vragen hulp:*
 - ze voelen dat er iets niet klopt in de ontwikkeling van hun kind; ze moeten te veel bijsturen of hebben er te weinig vat op;
 - ze maken zich zorgen om een ontwikkelingsveld dat mank dreigt te lopen, bijvoorbeeld taal, zelfredzaamheid of motoriek;
 - ze geven aan dat hun kind (te) veel energie van hen vraagt, voelen zich radeloos, uitgeput;
 - ze moeten zich ongewoon aanpassen of zich schikken naar de ‘grillen’ van hun kind;
 - ze voelen zich niet begrepen door hun omgeving.
- *Het CLB is zelf bezorgd:*
 - de pedagoge ziet een kind telkens een handeling herhalen en geen andere oplossingsweg zoeken, alsof het vast hangt in het eerste stuk van de uitvoering;
 - de verpleegkundige merkt een overdreven reactie bij het medisch onderzoek: het kind wil zich niet laten onderzoeken, wil niet aangeraakt worden, stelt herhaaldelijk dezelfde ongeruste vragen;
 - een CLB-teamlid voelt dat de communicatie, het contact niet klopt, dat er gebrek is aan wederkerigheid tijdens gesprekken of interacties.

*het duidelijkst in de
leeftijd van vijf à zes jaar*

Gedrag en taal fungeren vaak als aanmelding, hoewel het probleem later ASS blijkt te zijn. Besprekingen van probleemkinderen in de tweede en in de derde kleuterklas hebben in dit verband veel slagkracht: autisme is op de leeftijd van vijf à zes jaar het meest duidelijk. De school heeft intussen ook al enige ervaring met het kind en verwacht al meer vaardigheid qua communicatie, redzaamheid en sociale omgang. Het CLB kan de school stimuleren om een gericht MDO te houden bij bezorgdheid over de ontwikkeling van een kleuter.

3. Intake

*Robbe kan prachtig tekenen,
hij gaat er helemaal in op
en lijkt dan wel doof.
Vaak zit hij te staren.
Hij speelt niet met de anderen.*

eerst breed kijken ...

Tijdens het tweede gesprek, de eigenlijke intake, gaat het CLB-team de aard en de ernst van de klacht na.

Het probleem wordt daarom eerst in de breedte verkend. Breed kijken is absoluut nodig om de klacht in zijn totaliteit te vatten, om niet te snel op één vermoeden door te gaan en om voldoende informatie te hebben. Ook andere situaties en andere belevingen zijn van belang, bijvoorbeeld momenten waarop klach-

ten niet voorkomen of niet als problematisch beleefd worden. Het zijn aangrijpingspunten voor verandering.

Ook vraagt het CLB naar maatregelen die in het verleden werden getroffen. Welke waren ze en wat was het effect? Ging het om maatregelen die de leerkracht in de hand had (bijvoorbeeld een manier van instructie geven), of die van op de achtergrond invloed konden hebben (bijvoorbeeld emotionele toestand van het kind, motoriek, socio-culturele factoren)?

Om de aard en de ernst van een probleem na te gaan, is het soms nodig het te meten. Dat begint met tellen, turven, oplijsten. Sommige instrumenten kunnen hierbij een hulp zijn. Bij vermoedens van een kindprobleem deelt het CLB zijn bekommernis mee aan ouders en leerkracht en vertelt waarom de meting nodig is.

In eerste instantie helpen instrumenten die het gezichtsveld op de problematiek verbreden. Ze leggen de blik van meerdere mensen naast elkaar (die van vader en moeder apart, van leerkracht x, leerkracht y) en geven een brede inventaris van het probleemgedrag. Ze groeperen ook de klachten of gedragingen die bij elkaar horen, als illustraties van hetzelfde patroon.

... daarna pas gericht
kijken

Bij vermoedens van problemen op vlak van communicatie en sociaal gedrag, focust het CLB-team vervolgens op dat smallere sociaal-communicatieve domein. Dat kan aan de hand van de Social Communication Questionnaire (SCQ), een nieuw instrument met Vlaamse normen. Dat instrument past op het einde van de intake, nadat de blik werd verbreed. We gebruiken het als er ernstige aanwijzingen zijn voor problemen op het vlak van de sociaal-communicatieve ontwikkeling. Een hoge score, gecombineerd met aanwijzingen vanuit de aanmelding, het intakegesprek en de brede inventaris van probleemgedrag, geeft een indicatie voor verder onderzoek. De diagnose is hierdoor nog niet gesteld.

Het CLB helpt bij de fijnere analyse van de situatie en bekijkt wat het in deze situatie voor deze hulpvrager kan betekenen.

4. Strategiefase

Uit de intake bleek onder meer dat Robbe nooit reageert op klassikale instructies, en dat hij zit te staren als anderen druk samenspelen.

CLB-teamoverleg

Nu overlegt het multidisciplinair CLB-team intern. Welke samenhang is er tussen de klachten? Wat kan er aan de hand zijn? Het team formuleert meerdere vermoedens, met het oog op hulpverlening.

Het zet deze vermoedens om in onderzoeksvragen. Bijvoorbeeld 'Zou Robbe niet reageren op groepsinstructies omdat hij slecht hoort?' – 'Zit hij te staren als anderen spelen omdat hij bang is voor sommige kinderen?' – 'Gedraagt hij zich zo omdat hij autisme heeft?'

Het team legt die onderzoeksvragen voor aan ouders en met hun toestemming ook aan de leerkracht. Zo weten ze wat onderzocht zal worden en waarom. Bijvoorbeeld: waarom wil het CLB het gedrag op de speelplaats en in de gang bekijken en niet het IQ? Uit de vraag of autisme aan de basis ligt van de problemen, volgt observatie in niet-geleide situaties, want op die momenten is autisme het beste zichtbaar. Deze vraag dringt zich op als meerdere alarmsignalen naar boven komen die thuishoren in het 'klavertje drie'.

klavertje drie

Bij ASS zijn er altijd drie problemen tegelijk aanwezig: sociale problemen, communicatieve problemen en problemen op het vlak van verbeelding en bezigheden.

- *Sociaal*

Kinderen willen aandacht delen, bijvoorbeeld met de mama. Ze wijzen iets aan dat betekenis heeft voor henzelf, maar ook voor haar, bijvoorbeeld: 'Ja, jij hebt ook zo'n beer'. Ze begrijpen elkaar en dat geeft voldoening. Gedeelde aandacht komt tot uiting in het kijken naar iemand op het juiste moment of door voorwerpen te laten zien. Dit laatste kwalitatieve aspect van sociale interactie valt uit bij kinderen met autisme.

- *Communicatief*

Kinderen met een ASS missen het aangeboren talent om te goochelen met symbolen, met verwijzers naar andere dingen (dat kunnen woorden zijn, gebaren ...). De boodschap achter de verwijzer blijft een raadsel voor hen. Willen we hen helpen bij de communicatie, dan moeten we ons richten op het uitwisselen van betekenissen. Hoe zeg je dat je hulp wilt? Hoe zeg je dat je iets niet begrijpt? Een ander voorbeeld is oogcontact. Oogcontact gebruiken we voor communicatie. Ze kijken wel, maar niet op het juiste ogenblik, niet als je dat verwacht in de communicatie.

- *Verbeelding en bezigheden*

'Zoals een spin voorbestemd is om webben te weven, zo zijn wij geprogrammeerd om informatie te verweven tot samenhangende patronen' (1). Die samenhang is voor mensen zonder autisme belangrijker dan de feiten zelf. Dit is niet zo bij kinderen met autisme. Hun drang tot samenhang ontbreekt. Hun denken is letterlijk, hun spel blijft hangen op het feitelijke niveau. Symbolisch spel blijft uit, bijvoorbeeld 'Ik was nu vader en jij moeder en dit hoofdkussen was onze baby'. Hun beperkte vermogen tot betekenis geven, leidt tot fragmentarische, zinloze activiteiten. Daarom speelt een kind met autisme anders dan een kind zonder autisme. Bijvoorbeeld: het zet autootjes telkens weer op een rij zonder er een race van te maken met een blij winnaar en verliezers.

We hebben te maken met uitersten van gedrag: heel passief of actief, teruggetrokken of heel dominant, snel overprikkeld of weinig gevoelig voor prikkels, ...

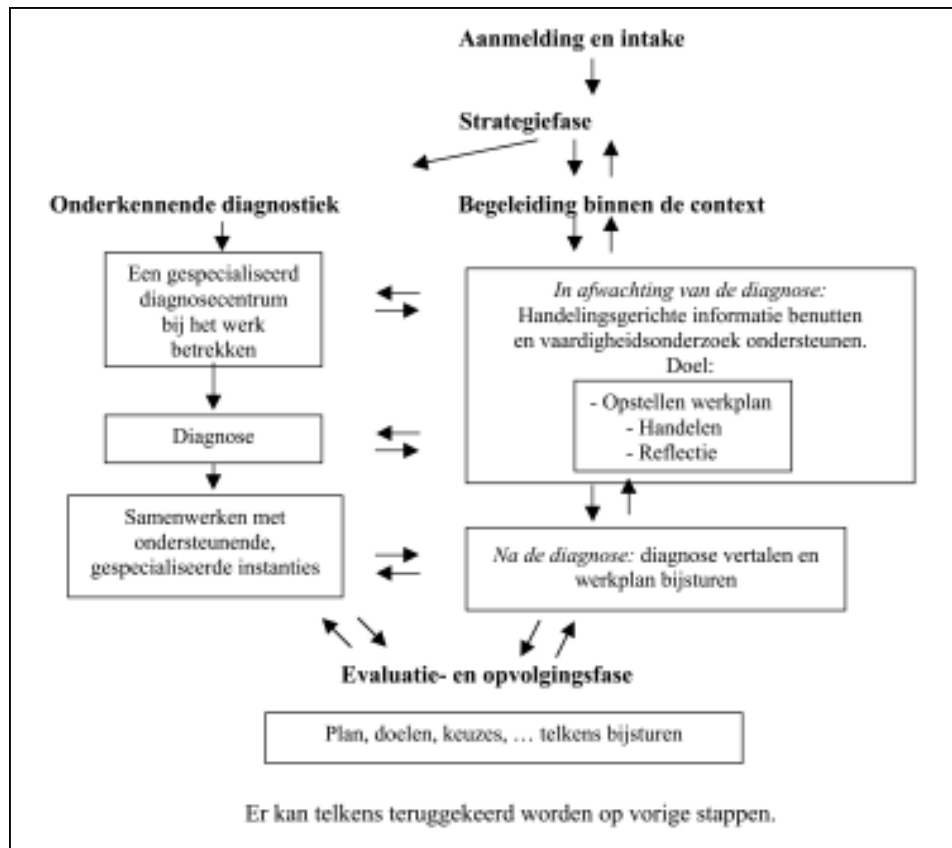
twee sporen

Op de onderzoeksvragen moet een antwoord komen, het vervolg van de diagnostische weg. Intussen mag de hulpvrager niet in de kou blijven staan. Het CLB start met steun bij voorlopige maatregelen in de omgeving.

(1) Frith, U., 1996, p. 173.

Volgend schema visualiseert waar de praktijk en de specialisatie zich situeren en hoe beide elkaar nodig hebben. Het proces splitst zich bij de onderzoeksvraag 'Heeft dit kind ASS?' in twee sporen:

- De onderkende diagnostiek, links gevisualiseerd.
- Het gebeuren binnen de leef-en-lercontext, rechts gevisualiseerd.



5. Diagnose

*Zowel de aanmelding als de intake
wekken onze bezorgdheid.*

*Metingen en multidisciplinair overleg
versterken deze bezorgdheid.*

*Een paar onderzoeksvragen dringen
zich op, onder meer of Robbe ASS zou hebben.*

'Actief vragen en signalen opvangen', 'intake en probleemanalyse' zijn taken van het CLB, om het even welke problematiek achteraf aan het licht komt. Dus ook bij een eventuele ASS verzorgt het CLB de beginfasen van de diagnostiek. Voor sommige onderzoeksvragen stelt het CLB ook de onderkende diagnose. Zo stelt het een 'algemene ontwikkelingsvertraging' vast bij een kleuter of 'dyslexie' bij een leerling van de basisschool of het secundair onderwijs. Bij stoornissen in

het autismespectrum liggen de kaarten anders. Deze problematiek is veel complexer, minder schoolgebonden, vergt betrokkenheid van disciplines die het CLB niet heeft (bijvoorbeeld psychiater) en ervaring met de honderden verschijningsvormen van deze stoornis.

MDO en observatie

Het CLB kan vanuit zijn positie dicht bij school en ouders eventueel deelaspecten van het onderkennend onderzoek aanleveren.

De onderzoeksvraag ‘zijn er aanwijzingen voor het klavertje drie?’ kan benaderd worden via:

- *Een gericht MDO op school*

Juf, zorgcoördinator en nauw betrokkenen (bijv. revalidatiecentrum) kennen het kind. Naast een behoorlijk beeld van het ontwikkelingsniveau (taal – motoriek – sociale omgang) hebben zij interactie-ervaringen. Het kind is op verschillende plaatsen geobserveerd en op andere momenten. Dit levert veelzijdige informatie.

- *Observaties in niet-geleide (groeps)situaties*

Ouders, juf en CLB-hulpverlener kunnen met verschillende ogen observeren (vrije tijd, overgangsmomenten, turnen en interacties met andere leerlingen). Het CLB kan de ouders ook afzonderlijk met het kind in interactie zien (1). Zo ervaart het op welke steunpunten het kind terugvalt.

onderzoek en gesprek

De onderzoeksvraag ‘ongelijk ontwikkelingsprofiel?’ kan benaderd worden via:

- *Ontwikkelingsonderzoek*

Scoren de sociale ontwikkeling, redzaamheid en taal veel zwakker dan de rest? Doet zich binnen één domein een ongewone, ongelijke ontwikkeling voor? (bijv. vlot fietsen, maar nog niet kunnen traplopen; vijf jaar lang geen woord uiten en plots, als eerste woordjes een perfecte zin uitspreken). Of lopen redzaamheid en motorische ontwikkeling achterop, niet de gesproken taal?

- *Intelligentieonderzoek*

Verloopt het intelligentieprofiel met pieken en uitvallers? Zo kan het logisch ordenen van plaatjes uitvallen omdat het kind gericht is op details en het verloop van de situatie niet overziet (zwak samenhangdenken (2)). Anderzijds kunnen proeven die weinig beroep doen op betekenisgeving (blokpatronen naleggen, cijfers nazeggen), veel hoger scoren dan de rest.

De onderzoeksvraag ‘ongewone zintuiglijke gevoeligheden en medische problemen?’ kan benaderd worden via:

- *Een gericht medisch onderzoek*: zintuiglijk (gezicht en gehoor); aangeboren of bijkomende kenmerken (mentale handicap, epilepsie, ...); kenmerken van een medisch syndroom e.d.
- *Informatie van de ouders, de huisarts, Kind en Gezin.*

Voorzichtigheid is geboden omdat de context de inschatting van het probleem soms mee bepaalt. Bij de toename van de ontwikkelingseisen en bij een wijziging van de omgeving kan het ASS-beeld duidelijker komen bovendrijven. Zo ken-

(1) De Croo, L., 1997.

(2) Frith, U., 1996; Vermeulen, P., 1996.

nen we Joris, die als kleuter niet opviel op school. Hij deed gewoon zijn ding. In het lager onderwijs ging hij echter door het lint: hij reageerde angstig op alle mogelijke competitietaken. En hij blokkeerde omdat hij de taken niet meer perfect kon afleveren. Achteraf vernamen we van de ouders dat hij op kleuterleeftijd thuis al moeilijk was, maar ze hadden het niet geuit.

speciale diensten

De eigenlijke, onderkende diagnosestelling ‘autisme’ of ‘autismespectrumstoornis’ is niet voor een CLB. Het antwoord ‘ja’ of ‘neen’ op deze vraag is voor gespecialiseerde centra. Hier ligt een grens voor het CLB. Daarom worden specialisten bij het gebeuren betrokken. Zij doen de ‘onderkende diagnostiek’. Uit al de individuele aanmeldingen filtert het CLB die welke verder onderzoek door gespecialiseerde diensten nodig hebben. Dit betekent een betere hulpverlening, geen getreuzel of tijdverlies zonder goede diagnose, tijdswinst voor de speciale diensten, geen onnodige, dure onderzoeken bij normale kinderen en ook afstemming tussen die diensten, de noden van het kind, de ouders, het CLB, de school en het regionaal netwerk.

CLB, ouders en school ‘betrekken’ gespecialiseerde centra bij onderzoek en praktijk. ‘Betrekken bij’ is bewust gekozen, in plaats van ‘doorverwijzen’. De gespecialiseerde professionelen hebben een belangrijke, onmisbare rol te vervullen in de diagnostiek en de aanpak van kinderen met ontwikkelingsstoornissen. Het is echter niet wenselijk dat ze zich positioneren als spil van het praktijkgebeuren. Ze treden op als ondersteuners van de ouders en leerkrachten op de werkvloer. Deze moeten, mits de nodige hulp en steun, zoveel mogelijk de spil van het gebeuren kunnen blijven.

draaischijf

Het CLB treedt met de gespecialiseerde diensten in dialoog. Het CLB-decreet zegt trouwens dat het als draaischijf moet fungeren tussen school en welzijnsnetwerk.

Gedurende de diagnosestelling blijft communicatie met de betrokkenen van belang. Dat versterkt de samenwerking en helpt de ouders bij de verwerking. Om de begeleiding van het kind goed te kunnen uitbouwen, vraagt het CLB om feedback over de diagnostische bevindingen. Het CLB-team vertaalt die informatie naar de praktijk.

Toch kan de diagnose nog enkele maanden onduidelijk blijven, bijvoorbeeld als er sprake is van meerdere problemen tegelijk.

6. Handelen

*Als het heel stil is in de klas
kan Robbe aandacht geven,
en is hij in staat tot parallel spel,
niet samen maar naast een ander kind.*

opvoeden en
onderwijzen

Autisme vraagt geen genezende therapie, het blijft levenslang aanwezig. Toch hebben kinderen met autisme heel wat ontwikkelingsmogelijkheden. Ze vragen om ‘begeleiding en onderwijs’ (1), om ‘specifiek opvoeden’ (2).

Vanuit voorbije onderzoeksfases kan het CLB de klassituatie helpen wijzigen, ook al is er nog geen afgewerkte diagnose. Er is al veel bruikbare informatie. Bijkomend vaardigheidsonderzoek vult dit aan.

Formuleer op basis van de beschikbare gegevens wat dit kind wellicht nodig heeft. Inventariseer daarna het huidige pedagogische aanbod. Noteer wat al aansluit bij zijn behoeften. Wat is prima? Zoek dan welke hulpvraag geen antwoord krijgt. Waar zitten de leemten?

Voorbeelden van pedagogische hulpvragen:

- *Geef me aandacht:* ‘Ik heb graag dat jij ziet wat ik goed kan, kom dan bij mij, geef me een glimmende sticker of een stempel, maar laat de kinderen niet in de handen klappen, want dan krimp ik in elkaar.’
- *Geef me hulp:* ‘Help me als een gewoonte plots verandert. Zeg met weinig woorden wat er gebeurt, toon er een prent of foto bij. Blijf dan in mijn buurt, maar pak me niet vast’.
- *Geef me begrenzing/structuur:* ‘Ik ga eindeloos door met schommelen. Ik wil er nooit weg. Maak voor mijn ogen zichtbaar wanneer ik naar de schommel zal mogen en wanneer het stopt’.
- *Geef me beloning/straf:* ‘Als je zegt dat iets een straf is en als je luid spreekt, begrijp ik er niets van. Ik kan je wel zeggen wat mijn grootste plezier is: schommelen. Ik ben ook verlekkerd op Smarties. Maar ik heb een hekel aan lege melkflesjes wegzetten.’

afstemmen

Pedagogisch veld	Hulpvragen van dit kind	Voorlopig pedagogisch aanbod
aandacht	<i>Geef persoonlijke aandacht aan wat ik goed kan, zoals tekenen.</i>	→ <i>Bij het tekenen gaat juf naar hem toe, zegt duidelijk bravo, steekt duim omhoog.</i>
hulp	<i>Help me als ik anderen stoort bij het spel, leer me mijn vrije tijd invullen, alleen kan ik dat niet.</i>	→ <i>Vrije tijd: prioritair doel. Laten kiezen (uit geliefd en ook geregeld een nieuw spel), voorlopig vaste plaats, met gevisualiseerde duur.</i>
grens/structuur	<i>Begrens me als ik niet kan stoppen met het herhalen van steeds dezelfde bezigheden.</i>	→ <i>Dagschema met foto's. Twee afgebakende en voorspelbare schommelmomenten per dag (foto schommel in rij activiteiten).</i>
beloning/straf	<i>Ik hou van stickers, stempels, Smarties. Ik zet niet graag lege melkflesjes weg.</i>	→ <i>Tien minuten rustig vrij spel = sticker (duur heel langzaam opbouwen)</i>

(1) Vermeulen, P., 2002, b.

(2) Kok, J.F.W., 1997.

6.1. *Noden van de leerling*

zijn binnenkant

Zichtbaar probleemgedrag vormt vaak de start om aan de aanpak te sleutelen. Dat gedrag (bijvoorbeeld een woedeaanval) mag echter niet het enige aanknopingspunt zijn. De binnenkant (1), de reden waarom, is de onderliggende hulpvraag van het kind. Die reden vertrekt vanuit de manier waarop dit kind waarneemt en waarnemingen verwerkt: *zijn* individuele ‘klavertje drie’ met *zijn* sociale interactie, *zijn* communicatie, *zijn* fragmentarisch waarnemen en bezig zijn, *zijn* denkstijl, *zijn* verbeelding, *zijn* gevoeligheden.

De invulling van de vier pedagogische velden ziet er bij kinderen met autisme anders uit dan bij kinderen zonder autisme. Daarom volgen hier mogelijke aspecten van hun ‘anders zijn’, sterktes en zwaktes. Sterktes dienen als krachten die groei stimuleren. Ze krijgen aandacht, ruimte, beloning. Zwaktes vragen om specifieke hulp of om begrenzing.

sterktes zien

- *Kinderen met ASS zijn meestal heel precies.*

Hun lijnrechte denkstijl maakt hen nauwkeurig en stipt. In het toepassen van regels zijn ze uitblinkers. Deze kwaliteit maakt hen tot voorbeeld voor een groep. Maak er gebruik van. Maar begeleid hen in situaties waarin die precisie hen in de problemen brengt, waar de strikte regel niet geldt. Bijvoorbeeld als ‘rood’ betekent ‘stop’, geldt dat (volgens hen) altijd, meteen en voor iedereen. Zo stopt Rain Man midden op straat, als het voetgangerslicht plots op rood springt.

- *Ze hebben een bijzonder oog voor detail.*

Hun wereld bestaat uit losse fragmenten die ze scherp kunnen zien. Het verband ontgaat hen. Ze zien haarfijn details die anderen missen. Ze onthouden die nauwkeurig, als detail op zich. De context hebben ze niet nodig om iets te herkennen. Geef hen de kans om fier te zijn op deze sterkte, schenk er aandacht aan. Bijvoorbeeld als juf een verhaaltje vertelt uit een prentenboek, kan Jantje het verhaal niet volgen. Maar die kleine mier, die niemand op de prent zag, heeft hij wél gezien en ze blijft hem bij.

- *Ze zijn betrouwbaar en eerlijk.*

Basisschoolkinderen met autisme zijn zo onschuldig en eerlijk als peuters. Dit houdt verband met hun zwak sociaal inzicht. Ze zijn betrouwbaar, niet in staat om te pesten of te liegen. Dit kan een voorbeeld zijn voor anderen. Die kwaliteit heeft echter ook een keerzijde. Ze snappen de emotionele gevolgen bij anderen niet van hun eigen onaangename gedrag. Dat gedrag vraagt dan om begrenzing en eventueel om het verwoorden van gevoelens (2). In pestsituaties zijn zij vaak het slachtoffer of worden ze als handlangers misbruikt. Bijvoorbeeld: een deugniet vraagt Jantje om iemands brooddoos achter een kast te leggen. Hij doet het, zonder de sociale betekenis ervan te vatten.

(1) Vermeulen, P., 1996, p. 13: ‘Autisme zit aan de binnenkant’.

(2) Ook training in perspectiefnemingsvaardigheden kan soms aangewezen zijn. Zie Roeyers, H., Carette S. e.a., 2000.

rekening houden met
zwaktes

- *Hun sociaal inzicht schiet tekort.*

Zwak sociaal inzicht is één van hun kernproblemen. Het sociaal gebeuren is te complex, te onzichtbaar, ze zien geen samenhang in de keten van sociale acties en reacties. Dit maakt het sociale leven bijzonder moeilijk voor hen. Dat vraagt om hulp in de vorm van verduidelijking. Bijvoorbeeld: een sociaal script met prenten (hou het eenvoudig!).

- *Communicatie brengt hen in problemen.*

Communicatie is een ingewikkeld spel van zenden en ontvangen met betekenisdragers zoals woorden, mimiek, spreektoon. Wat die betekenisdragers meedragen, is onzichtbaar, dus een raadsel. Dat maakt het zenden, ontvangen, weer zenden en ontvangen ... tot een probleem. Dat vraagt hulp, expliciete toevoeging van betekenissen, helder en zichtbaar. Bijvoorbeeld: de juf wordt boos, frons haar wenkbrauwen en spreekt veel luider dan anders. Jantje ziet de groeven in haar gezicht en hoort dat ze veel luider spreekt, maar legt het verband niet met wat vooraf ging, met wat hij deed. Hij snapt de betekenis niet van haar gedrag.

- *Hun communicatie is weinig wederkerig.*

Een kind met autisme antwoordt vaak naast de kwestie. Het beseft dat er een antwoord verwacht wordt en zegt iets, maar het sluit niet aan bij de betekenis van wat de ander zei. Communicatie lijkt wel eenrichtingsverkeer. Dit vraagt om begrip en om hulp, alweer in de vorm van een helder toegevoegde betekenis. Communicatie- en perspectiefnemingsstraining in een één-op-één-situatie kan in beperkte situaties helpen. Het onderliggend probleem is echter zo fundamenteel eigen aan de problematiek dat het nooit helemaal verdwijnt.

- *Ze denken vaak visueel, in beelden.*

De meesten onder hen hebben last met de betekenisanalyse van wat ze horen. Ze hebben behoefte aan extra visuele ondersteuning. Ze denken in concreet zichtbare voorstellingen. Temple Grandin moest bij zichzelf telkens weer het beeld van een concrete deur oproepen om te beseffen dat ze in contact moest treden met de persoon die ze ontmoette. Anders lukte het niet. In dit verband is de 'Comvoor' (1) een belangrijk instrument: deze test gaat na welke communicatievorm aansluit bij dit individueel kind. Een verbale uitleg kan klinken als een stroom van geluiden zonder betekenis. Even voordoen, een vingerwijzing, een voorwerp tonen of een andere visualisatie kan het probleem oplossen. Bijvoorbeeld: als het tijd was voor de zindelijkheidstraining bleef Nico halsstarrig op zijn stoel zitten. Hij weigerde zich te verplaatsen. Sinds de juf hem op dat moment een rolletje toiletpapier geeft, staat hij meteen op en gaat waar hij heen moet.

- *Ze hebben moeite met de betekenis van wat ze horen en zien.*

Gewone kinderen snappen betekenissen tussen de regels door, vanuit de context. Dat zit ingebouwd in hun hersenen, ze kunnen niet anders. Voor kinderen met ASS moet die betekenis expliciet toegevoegd worden, anders dringt ze niet

achterliggende betekenis
toevoegen

(1) Noens, I., 2004. Deze test wordt een 'gouden standaard' voor communicatieonderzoek bij kinderen die niet kunnen lezen.

door. Bijvoorbeeld: een glas water op het bureau van de schooldirecteur heeft een andere betekenis dan hetzelfde glas water op de keukentafel, naast het bord van het kind. Dat is aan het glas zelf niet te zien.

- *Ze ervaren de realiteit als een chaos.*

Doordat ze de samenhang van feiten en handelingen niet vatten, bestaat hun wereld uit losse details. Dat is een chaos voor hen. Binnen die chaos leggen ze eigen koppelingen, andere dan wij. Daardoor doen ze soms raar, geven ze gekke antwoorden of hebben ze moeite om iemand te herkennen als die er anders uitziet. Die chaos vraagt om duidelijke ordening en hulp via zorg voor correcte koppelingen. Bijvoorbeeld: een bruine toiletbril is ook een toiletbril en dient voor hetzelfde als de witte bril thuis; de juf in badpak tijdens het zwemmen blijft de juf van de klas, ook al ziet ze er anders uit.

- *Hun zintuigen zijn overgevoelig of anders gevoelig.*

Wat voor ons ‘gewoon’ geluid is, kan bij hen ondraaglijk dreunen, hun aandacht opzuigen of hen overprikken. Licht kan sommigen pijn doen, anderen zo fascineren dat ze het contact met de realiteit verliezen. Dit vraagt om zeer individuele afstemming (welk kind is waarvoor gevoelig?). Een rustige omgeving, eliminatie van achtergrondgeluiden of fel licht en een stille plek waar ze af en toe heen kunnen, zijn mogelijke antwoorden op hun noden. Bijvoorbeeld: het geluid van schuivende stoeltjes op de vloer kan pijn doen (een tapijt?); stemmen uit een nabije ruimte kunnen klinken als voorgrondgeluid en het kind afmatten (isoleren?); gezoem van een lamp kan beangstigen ...

een rustig plekje

- *Ze hebben een eigen leerstrategie.*

De eerste ervaring met iets nieuws blijft scherp aanwezig. Foute handelingen bij nieuwe opdrachten blijven hangen en zijn moeilijk te corrigeren. Kies aan te leren gedrag dat al in ontwikkeling is, dat al lukt met wat hulp. Maak volgende stappen klein, zodat succes haast verzekerd is. Dit betekent niet dat leren altijd traag verloopt. Soms hebben ze verrassend vlug en op hun eigen manier een pak nieuwe leerstof beet. Bijvoorbeeld: ringen van groot naar klein op een stok steken, vergt beheersing van deelhandelingen (bijvoorbeeld motorisch), kennis van het verschil tussen de grote en de kleine, weten wat verwacht wordt en vooroefening. Is het samen met juf al gelukt? Bied de twee uiterste ringen aan en ga pas over naar drie als ook dat met hulp gelukt is (van voordoen, over samendoen, naar aanwijzen en van nabij nog blijven kijken).

- *Ze hebben last met transfer.*

Omdat ze de wereld beleven als losse fragmenten, koppelen ze gedrag vaak aan een welbepaalde plaats of een situatie. Ze hebben last om dat gedrag elders toe te passen, ook al beheersen ze het perfect. Dat vraagt om oefening van beheerst gedrag, opnieuw en identiek, maar in een andere context. Bijvoorbeeld: een kindje kunnen tekenen in de klas en thuis helemaal niet; thuis zelfstandig toiletgedrag vertonen en op school niet.

op tijd verwittigen

- *Ze hebben moeite met overgangssituaties.*

Overgaan naar een andere omgeving of naar een andere activiteit stelt de chaos op scherp. Wat gebeurt er en waarom? Dit vraagt begeleiding bij overgangen: geef het gebeuren inhoud op hun niveau, zodat ze weten wat er zal gebeuren en waaraan ze zich moeten houden. Bijvoorbeeld: om half vier, wanneer de kleuters de gang ingingen, kreeg Natacha steeds een ‘woedebui’. Ze liet zich vallen, werd onhandelbaar, niet recht te krijgen. Noodgedwongen droeg de juf haar dagelijks naar de schoolbus. Toen de juf beseftte dat Natacha in paniek raakte omdat ze niet wist wat er gebeurde, gaf ze haar een klein autobusje mee. Dat overgangsvoorwerp begreep ze meteen. Sindsdien ging het speelgoedje dagelijks mee naar huis en terug. Paniekaanvallen stopten.

Wegens zijn specifieke hulpvraag heeft dit kind nood aan ‘augmentatief’ onderwijs (1): onderwijs vermeerderd met verhelderende, transferbevorderende, veiligheid biedende, ... maatregelen. We bekijken nu het pedagogisch aanbod.

6.2. **Pedagogisch en onderwijskundig aanbod**

De geschetste ‘eigen-aardig-heid’ vraagt om een specifiek pedagogisch aanbod, een aanbod dat antwoordt op die ‘eigen-aardige’ noden. We beschrijven dit aan de hand van drie aspecten: algemene principes, het belang van individualisatie, en concrete adviezen om uit te kiezen.

lijstje van negen

- *Anti-pedagogiek: algemene principes*

De belangrijkste pedagogische anti-principes vormen een lijstje van negen.

- 1) Onderken de handicap: heb begrip voor het ‘anders’ zijn van dit kind en leef je in.
- 2) Verhelder wat er gebeurt: maak het niet-zichtbare, het niet-vertelde zichtbaar.
- 3) Duid betekenissen en verbanden: voeg samenhang, contextuele betekenis expliciet toe.
- 4) Orden: maak de omgeving, spelletjes, taakjes, situaties visueel overzichtelijk.
- 5) Bezorg succeservaringen: ze falen zo vaak, succes ondersteunt hun zelfbeeld en leren.
- 6) Werk aan sociaal gedrag: leer hen, met kleine stapjes, spelen naast en met anderen (2).
- 7) Doseer zintuiglijke prikkels: pas omgevingsprikkels aan, vermijd drukte en lawaai.
- 8) Werk actief aan transfer: oefen het beheerste gedrag stapsgewijs in andere omgevingen.
- 9) Begeleid overgangen: geef er betekenis aan, verhelder wat er zal gebeuren, verwittig, liefst met visuele steun.

(1) Peeters, T., 1994.

(2) Peeters, T., 1994.

Afstemming op specifieke noden en sterktes vormen de principes van een anti-pedagogiek. Elk kind met ASS over dezelfde kam scheren, is echter uit den boze. Ze verschillen té veel van elkaar. Binnen deze principes gaan we zoeken naar concrete afstemming op dit individuele kind in deze context en binnen deze interacties.

ik ben zoals geen ander

- *Anti-pedagogiek: belang van individualisatie*

Voor elk kind stelt het gebruik van deze principes individuele voorwaarden.

- Ga het individueel ontwikkelingsprofiel na (sommige CLB's zijn er ervaren in).
- Breng individuele sterktes en zwaktes in kaart (observeren, bevragen).
- Onderken zintuiglijke gevoeligheden (dat weten ouders).
- Vraag naar interesses, voorkeurbezigheden (dat weten ouders eveneens).
- Test uit welke (visuele) hulpmiddelen werken en in welke moeilijkheidsgraad.
- Laat geïndividualiseerde beloningen spelen (ga na waar het kind dol op is).
- Bied geïndividualiseerde voorspelbaarheid (hanteer hulpmiddelen op niveau).
- Breng samenhang in zijn wereld (ook in het teamwerk).
- Lok actief transfer uit bij wat het kind beheerst (stapsgewijs, één verandering tegelijk).
- Werk samen met de ouders (nodig hen uit bij het opstellen van het werkplan).
- Verduidelijk welk gedrag waar en wanneer past (eten in eethoek, spelen in speelruimte).
- Verduidelijk niet alleen de ruimte, maar ook de tijd, de taken en hun volgorde.

- *Anti-pedagogiek: concrete adviezen om uit te kiezen*

Essentieel is een gevoel van veiligheid bij het kind: een veilige sfeer, een goede relatie. Orde, helderheid, visualisatie, verduidelijking, samenhang ... dragen bij tot een veilig gevoel.

tips om uit te kiezen

- Orden en label het materiaal. Dat geeft overzicht en visuele steun.
- Verhelder de tijd, de activiteiten en hun volgorde (bijv. schema op maat van het kind).
- Verhelder de betekenis van de ruimte (bijv. tapijt, lijn op de grond, ander tafelkleed).
- Geef ondersteuning bij keuzes (bijv. toon een beperkt aantal keuzemogelijkheden).
- Verduidelijk bezigheden die organisatie vergen (zet uitvoering om in stapjes).
- Verwittig bij plotse veranderingen, helder en werkbaar voor het kind.
- Spreek het kind individueel aan (groepsinstructies ervaart het als niet voor hem bestemd).
- Hanteer duidelijke gedragsregels (talig én visueel).

- Gebruik een heldere communicatie, geen figuurlijke uitdrukkingen (1).
- Spreek kort en rustig, blijf concreet, herhaal de essentie, gebruik pauzes.
- Geef positieve boodschappen, liefst visueel ondersteund.
- Gebruik sober, geordend, overzichtelijk materiaal.
- Hanteer een heldere didactiek, duidelijke instructies en kleine concrete afspraken.
- Wees beschikbaar als extra uitleg welkom is, maar help enkel waar nodig.
- Onderken speciale gevoeligheden en pas de plaats van het kind, de omgeving aan.
- Heb oog voor stress, bijvoorbeeld bij confrontatie, bij groepsactiviteiten, in wachtsituaties.
- Ga wat mee met dwangmatigheid, maar stel grenzen ('daar en van dan tot dan').
- Kanaliseer in moeilijke situaties naar doe-taken, leid af.

Een gericht schoolbeleid, goede coördinatie en vlotte communicatie om alle betrokkenen in dezelfde zin te laten samenwerken, zijn nodig. Een heen-en-weerschriftje tussen juf en ouders is een goed instrument, maar onvoldoende om op de verschillende niveaus de noodzakelijke samenhang te brengen. Daarom ontwikkelen we samen een werkplan.

6.3. *Een (voorlopig) plan ontwikkelen*

Het CLB-team, verankerd in het schoolgebeuren, heeft de bevoorrechte positie en de taak om ondersteuning te bieden als de school planmatig voor een kind te werk wil gaan. Het CLB kan het school- en klasklimaat inschatten, observeren in verschillende situaties, de kwaliteiten en interesses van leerkrachten kennen, de schoolorganisatie overzien ... Door regelmatige aanwezigheid op school kan het CLB praktijkbegeleiding bieden binnen de context.

de beginsituatie in kaart ...

De beginsituatie in kaart brengen is daarbij de eerste belangrijke stap. Hij bestaat uit twee luiken: de leerling en de omgeving. Voortbouwen op sterktes van de leerling kan pas als de sterktes gekend zijn. Het CLB kan sterktes en zwaktes mee analyseren. Vaardigheidsonderzoek brengt zicht op wat het kind zelfstandig aankan, wat het met welke hulp ook al kan, welk materiaal hem aanspreekt, wat helemaal niet lukt ... en laat toe het educatief programma op maat te snijden. Een analyse van de context (in de klas, op school, thuis) is even onmisbaar. Wat er in de klas gebeurt, op welke wijze, hoe georganiseerd, hoe gelijkgestemd met het gebeuren buiten de klas, mag niet ontbreken. Als de context geen voorwerp van analyse is, kan er onmogelijk gezocht worden naar afstemming met het kind.

Daarna gaan we doelen definiëren. Het CLB kan raad geven bij het manipuleren van de directe omgevingsfactoren om die doelen na te streven (andere instruc-

(1) Zoals: 'de nacht gaat vallen' of 'er staat een lange, koude winter voor de deur' (ze nemen het vaak letterlijk op, wat tot angst kan leiden).

... en de pedagogische
nood in beeld

tie, andere feedback, andere plaats in de klas ...). De gegevens uit de vorige fasen leiden tot een overzicht van de pedagogische hulpvragen van de leerling. Het CLB-team kan dit individueel overzicht, bij wijze van hypothese, voorleggen aan de leerkracht en de andere kind-betrokkenen. Op basis hiervan wordt overeenstemming over (voorlopige) doelen gezocht. Bij dat zoeken naar overeenstemming kan het CLB-team alweer een rol spelen (bijv. meegaan en omgaan met weerstand, met motivatie, met gevoelens, met verwachtingen e.d.). Bij een akkoord over de pedagogische vraagstelling van het kind, kunnen we aan de slag.

6.4. *Individuele doelen bepalen*

Sterktes, zwaktes en hoofddoelen zijn duidelijk. Er groeit een educatief programma. Maar wat is prioritair en welke principes hanteren we bij het bepalen van doelen?

inspraak van ouders

- *Beluister de ouders, geef hen invloed*

Op lange termijn komt de educatieve verantwoordelijkheid aan de ouders toe. De school heeft het kind maar een tijdje bij zich (1), dus moeten de ouders inspraak krijgen. In overleg met school en CLB kunnen ouders aangeven wat voor hen het meest waardevol is. Vinden ze het belangrijk dat hun kind zich relaxed voelt of wensen ze vooral een schools aanbod? Vragen ze communicatietraining (leren iets te vragen, iets te weigeren), redzaamheidstraining (jas uitdoen zonder mouwen om te keren), oefeningen in sociaal gedrag en spel (de aanwezigheid van een ander verdragen, passend reageren, samenspielen in een heel kleine groep) ...? Overleg hierover is nodig: wat is wenselijk, wat is realistisch, wat is haalbaar? Soms zal het CLB op een professionele wijze verwachtingen bijstellen, met alle respect voor de cliënt.

- *Lever maatwerk*

Doelen moeten op het lijf geschreven zijn. Het gaat om een persoonlijke 'handleiding' bij het kind, om individuele noden, om een individueel toekomstperspectief. Niet 'alle' ASS-kenmerken vragen een strikte anti-werking. Het zou zonde zijn bij elk kind met ASS eenzelfde intense aanpak of een structuurklas voor te stellen. Vooral verzwarende factoren zoals zwakke intelligentie, co-morbiditeit (2), temperament en draagkracht van het gezin bepalen welke ondersteuning nodig is.

(1) Peeters, T., 1994, p. 220-221.

(2) Het voorkomen van nog andere problemen of stoornissen bovenop de ASS.

met kleine stapjes

- *Werk actief aan de sociale ontwikkeling*

De interactiestijl van het kind bepaalt hoe we aan de sociale ontwikkeling werken (1). De schoolcontext is een uitgelezen situatie om de ontwikkeling van sociaal spel te bevorderen. Bouw sociale situaties geleidelijk op (2). Nadat het kind tijdens het spel de aanwezigheid van een ander leerde te verdragen, creëren we een situatie van parallel spel. Dat spel verloopt ‘apart together’, twee kinderen hebben elk een bal en spelen naast elkaar hetzelfde spel (bijv. bal tegen de muur gooien en vangen). Daarna leren ze in dezelfde spelsituatie elk om beurt een bal uit een gemeenschappelijke box te nemen. Geleidelijk bouwen we het samenspel dan verder op.

Laat bij groepsspellen de kinderen hun groepsgenoten niet zelf kiezen. Vaak blijft het kind met ASS alleen over. Het is beter om aan te wijzen wie met wie speelt. Dwing een kind met autisme nooit om je aan te kijken, probeer geen ‘contactoverval’ te plegen, maar creëer een basale vertrouwddheid en erkenning van elkaar (3).

- *Maak het sociaal gebeuren autismevriendelijk*

Het schoolse gebeuren is een sociaal gebeuren: met leeftijdsgenoten samen zitten in de klas, samen spelen, materiaal delen, met volwassenen omgaan ... Dit gebeuren autismevriendelijk maken, vergt een actieve benadering. Het klasgebeuren ‘doet ertoe’, het is van belang.

In een klas kan veel verhelderd worden. Een uitleg over de sociale situatie en het gewenst gedrag beklijven beter als ze gevisualiseerd zijn. Een kort sociaal script met tekeningen of foto’s van gewenst gedrag aan de muur kan heel wat probleemsituaties voorkomen (4).

Niet alleen het klasgebeuren, maar het hele schoolgebeuren heeft invloed op het kind met autisme: de speelplaats, de andere kinderen en leerkrachten, de maaltijden, het naar school gaan, eventuele verbouwingswerken enzovoort. Het omgekeerde geldt ook: een kind met autisme raakt de hele school. Het vraagt een beleidsplan om de school als organisatie autismevriendelijk te maken. Dit kan perfect passen binnen de zorgverbreding.

- *Sluit aan bij het specifieke ontwikkelingsprofiel*

Breng het profiel van de verschillende vaardigheden in beeld. Sluit aan bij het huidige niveau van elk apart ontwikkelingsdomein. Bijvoorbeeld sociaal inzicht en communicatie scoren meestal veel lager dan de andere domeinen. Leerkrachten kunnen soms verrassend goed een sociale situatie verhelderen als ze zich bewust zijn van de specifieke uitval. Ze benutten kleine voorvallen, sociale gebeurtenissen om inzicht bij te brengen in het dagelijkse sociale leven.

(1) De drie subtypes van sociaal gedrag zijn verondersteld gekend: het afzijdige, het passieve en het actief-maar-vreemde type (Willems, L., 1998). Er is ook een vierde subtype, zeldzamer bij kinderen.

(2) Peeters, T., 1994.

(3) Costenoble, J.E.F., 1988, p. 361.

(4) Vermeulen, P., 2002 b, p. 61 e.v.

praktijkgericht

- *Opteer voor functionele vaardigheden*

Leer vaardigheden aan die het kind later nodig heeft:

- Communicatie: de ander aankijken, leren hulp vragen, ‘dag’ en ‘dank u’ zeggen, iets weigeren.
- Werkgedrag: rustig op de stoel blijven zitten, taakje beginnen na instructie.
- Sociale omgang: vaardigheden in perspectiefneming (1), beurtname bij gezelschapsspel.
- Zelfredzaamheid: zichzelf een beker drank inschenken, aan- en uitkleden, toiletgedrag.
- Vrije tijd: leren kiezen, leren spelen, de tijd zinvol leren invullen.

Soms vraagt dit een individueel curriculum, waarbij leerinhouden expliciet worden toegevoegd of uitgebreid.

- *Bouw verder op wat goed lukt*

Verken de ontwikkelingsdomeinen waarin het kind makkelijk verder kan groeien. Bewaak de groei. Kijk onder welke modaliteiten het nog net iets beter lukt. Bevestig en ondersteun hetgeen goed loopt. Zoek naar de sterke kanten. Benut de beschermende factoren in het kind, het gezin, het sociale netwerk. Kinderen met ASS kunnen kritiek of opmerkingen moeilijk plaatsen. Omzeil hun overgevoeligheid voor kritiek, geloof in hun talenten en laat ze sterk zijn in wat ze goed kunnen: detaillistisch waarnemen, volgens de regels leven, zorgvuldig werken, ...

vriendjes

- *Bewaak de uitbouw van hun sociaal netwerk*

Probeer hen zo goed mogelijk in het sociaal weefsel te verankeren, in hun omgeving, met de vertrouwde vriendjes. Het netwerk dreigt immers snel te verschrompelen, waardoor de last op de overblijvenden later soms ondraaglijk wordt. Soms betekent samen fietsen of steppen met een vriendje al een meerwaarde en zorgt het op een gewone manier voor verdeling van het samenleven met dit kind over meerdere mensen.

- *Hou rekening met het blijvend karakter van het autisme*

Autisme zelf kunnen we niet veranderen. We kunnen wel sleutels en vervoermiddelen bieden om zich in de ‘gewone’ wereld te bewegen. Vooral bij overprikkeling moet ontspanning kunnen worden gegund. Laat hen dan even bezig zijn met obsessies en routines (2). Het kan noodzakelijk zijn hen een uitvalsweg of rustplek te geven. Als een kind weet dat het kan ‘ontsnappen’, vermindert de angst al, bijvoorbeeld als hij weet dat hij naar een rustig hoekje kan gaan of dat de juf er zal zijn indien nodig.

- *Hou rekening met interacties tussen de stoornissen, met de co-morbiditeit*

Als het kind met ASS een meervoudige problematiek heeft (bijvoorbeeld ook een verstandelijke beperking) of te kampen heeft met bijkomende stoornissen (bijv. tics, slechthoortheid, ADHD, epilepsie, ...) dan spelen we met andere kaarten.

(1) Roeyers, H., Cayette, S. e.a., 2000.

(2) Peeters, T. en Quak, G., 2002.

Beperkingen betekenen dan meer dan een optelling, eerder een vermenigvuldiging door de interacties tussen de tekorten.

- *Elimineer non-specifiek gedrag*

Een kind kan bijvoorbeeld afhaken omdat ontwikkelingsniveau en taken niet overeenstemmen. Onderzoek daarom zo precies mogelijk wat het kind kan en met welke hulp, wat zijn interesse geniet, waarin het vordert.

6.5. *Individuele strategieën bepalen*

Nu werkt de school een weg uit om de doelen te bereiken. Bij een ASS-plan vloeien doelen en strategieën soms in mekaar over. We groeperen alvast enkele belangrijke strategieën:

- *Orde en overzicht brengen veiligheid (1)*

Veiligheid is een fundamentele leervoorwaarde. Kleine ruimtelijke ingrepen hebben grote effecten: een kruisje op de grond; vaste activiteitenhoeken gelabeld met pictogram en afgegrensd met een strook op de vloer; een zeer sobere werkhoek. Ongestructureerde momenten lokken de meeste problemen uit: uitstap, speelplaats, omkleden, eten, turnen. Een sociale vluchtweg, een rustplaatsje kan dan wonderen doen, bijvoorbeeld een rustig halletje, een tekenlokaal of een voortuin. Eventueel begeleidt een persoonlijke mentor het kind als de situatie dreigt te escaleren (2).

- *Leer gevoelens verwoorden*

Vatten wat achter het uiterlijke ligt (emoties, bedoelingen) is een onmogelijke opdracht voor hen. We verspillen onze energie best niet aan het 'aanleren' van emoties. Gevoelens 'verwoorden', liefst in gevarieerde situaties, verdient de voorkeur. Neem daarvoor dan ook de tijd bij spontane voorvallen die emoties oproepen. Zo voorkom je dat een begrip gekoppeld wordt aan een te enge basis of aan het materiaal zoals bij 'Een doos vol gevoelens'.

spontane voorvallen

- *Wees voorzichtig met kritiek*

Ze maximaliseren of minimaliseren goed bedoelde kritische opmerkingen of bedenkingen. Benader hen positief, geef aan hoe het anders kan en visualiseer. Tracht niet boos te worden op het moment zelf en dring niet aan om dan een gevoel te verwoorden. Dat lukt niet in een stresssituatie. Een neutrale, korte, feitelijke uitleg die weinig emoties uitlokt, helpt het best. Eventueel kan na een breekpunt, andere opdracht of time-out het voorval geplaatst en besproken worden met een vertrouwd persoon (aan de hand van een script, stappenplan).

(1) Vermeulen, P., 2002 b.

(2) Deze persoon zou op school dit kind kunnen opvolgen gedurende meerdere jaren.

- *Persoonlijke handleiding*

Ideaal is een persoonlijke handleiding bij het kind, een leidraad die bijgehouden wordt en meegroeit door de schooljaren heen. Ouders kunnen een stevige bijdrage leveren, ze kennen de eigenaardigheden van hun kind het best: zijn manier van communiceren, denkstijl, interesses, overgevoeligheden, stress en angsten. Bijvoorbeeld dat hij niet mag worden aangeraakt als hij overstuur is; dat een luide stem hem in de war brengt; dat de schoolse uitstappen een ramp voor hem zijn; dat hij soms onbedachtzame, gevaarlijke dingen kan doen enzovoort.

- *Ouders als antenne en partner*

Ouders voelen hun kind meestal heel scherp aan. Zij kunnen makkelijker inschatten wat er scheelt en signalen van overvraging opvangen. Ze merken het meteen aan de spreektoon, toename van routines en obsessies. Het schoolteam heeft er alle baat bij om deze antenne te gebruiken en met de ouders om te gaan als een partner. Sommige ouders maken bijvoorbeeld graag een lijstje van kind-eigen kenmerken: welke omstandigheden leveren stress of weerspanning op, door welke onderwerpen wordt hij aangetrokken ...

- *Zorg voor geregeld onderzoek van vaardigheden*

volg verandering op

Het CLB-team kan helpen om het communicatief of sociaal niveau te bepalen. Het kan hierbij specifieke instrumenten hanteren: ontwikkelingsprofiel, betekenisgeving in de communicatie, bevraging communicatie begeleider-kind, ouderdeskundig verslag ...

- *Leun aan bij het klasgebeuren*

Zoek geen spitsvondigheden. Herwerk, benut het aanbod, de talenten op school. Sommige leerkrachten voelen intuïtief aan wat een kind nodig heeft. Soms zijn ze bijzonder vaardig in het reageren op een zwakker taalgevoel of sociaal inzicht. Ze leggen de link met de aanpak van jongere kinderen die sociaal en communicatief nog niet ver gevorderd zijn. Ze zoeken zelf hoe ze hun klaslokaal, hun activiteiten best verduidelijken.

- *Spreek het kind individueel aan*

Kinderen met ASS begrijpen bij klassikale instructie en groepsgesprek vaak de bedoeling niet. Soms beseffen ze niet dat de uitleg ook voor hen geldt. Check of het signaal overgekomen is, of duidelijk is wat verwacht wordt. Spreek het kind individueel aan, hanteer een exacte taal, 'precies, bondig en niet meer dan nodig', werk in kleine groepen met regelmatige check-up. Besef dat het kind meer verwerkingstijd nodig heeft in een groepsgesprek (sommigen willen overal tegelijk luisteren of het gesprek te nauwgezet volgen, soms moeten ze zich zo concentreren op hun eigen gesprek dat ze andere gesprekken niet opvangen). Het groepsgesprek is wel nuttig om zijn bewustzijn voor de andere kinderen te vergroten, maar dient toch zo veel mogelijk doorspekt te zijn met één-op-één relaties, omdat het kind de boodschap onvoldoende opvangt en extra instructies nodig heeft (1).

(1) Egberts, J. en van der Giessen, M., 1996; Vermeulen, P., 2001.

vrije tijd is moeilijk

- *Help in lege of niet-geleide momenten*

Een kind met een autismespectrumstoornis kan vrije tijd of niet-geleide momenten moeilijk invullen. Wanneer een taak voltooid is of wanneer creativiteit of initiatief gevraagd wordt om een tijdsperiode zinvol in te vullen, geef dan concrete alternatieven waartussen het mag kiezen.

- *Andere school?*

Als dit alles niet lukt, zoeken ouders, school en CLB een nog meer afgestemde omgeving. De overgang naar het Bu.O (1) kan worden overwogen, al dan niet in een auti-klas. Gezien de grote verscheidenheid in de groep kinderen met ASS en gezien de grote co-morbiditeit, kunnen ze in verschillende types van buitengewoon onderwijs terecht komen. Alles is afhankelijk van de individuele pedagogische hulpvraag, van de bijkomende beperking(en) en van het pedagogisch aanbod in de betrokken school.

Een omgekeerde integratie is meestal aangewezen: vanuit een beschermende situatie werken naar integratie toe. Bijvoorbeeld na een periode van Bu.O overgaan naar het gewoon onderwijs, mits het verderzetten van omgevingsaanpassingen. Laat de twee richtingen open. Kinderen met een ASS mogen ook niet onnodig in een sterk beschermende leer-leefsituatie worden gehouden.

- *Visualiseer, maak telbaar*

Orden opdrachten, koppel ze aan visuele voorstellingen, laat ze stapsgewijs afwerken. Zichtbaarheid en duidelijkheid geldt ook voor de leefregels die ze zo graag ongenueanceerd naleven. De tijd visualiseren via een weekschema, dagschema, agenda, zandloper, tijdsbalk, klok, ... biedt een overzicht van het begin en einde van een gebeuren. Ook andere middelen helpen visualiseren: een lijn, een kruisje, tekeningen, afbeeldingen, pictogrammen, ook foto's (en een digitaal fototoestel) kunnen de communicatie met de directe omgeving vergroten. Beloningen, mislukkingen en successen 'telbaar' maken, helpt een kind met ASS tevens greep te krijgen op een vage beleving.

- *Vertrek van interesses en bezorgdheden*

Door een ASS dreigt de ontwikkelingstrein te ontsporen. Deze kinderen missen heel wat leerkansen (onvoldoende betrokken zijn op de omgeving, talige communicatie zelden kunnen volgen, weinig initiatief aan de dag leggen ...). Deze evolutie mogen we niet op zijn beloop laten. Benut gezamenlijke aandachtspunten om taal aan te bieden. Een obsessie, bijvoorbeeld de computer, kan een gezamenlijk aandachtspunt zijn om interactie uit te lokken en taal aan te brengen. Een moeder vertelde een voorvalletje in haar gezin: bij de oudere broer bleef op een avond een liefje slapen. Dit shockeerde het kind met ASS dermate, dat het op dat moment wel tot talige communicatie kwam, terwijl het anders enkel indirect communiceerde met wijzen en benutten van voorwerpen. Er wordt openheid gecreëerd in de communicatie als men kan vertrekken van de andere, vaak verwrongen kijk of beleving van het kind met ASS.

(1) Buitengewoon Onderwijs.

auti-project

- *Benut frustratiemomenten*

Hetzelfde principe kan frustratiemomenten helpen kanaliseren naar leermomenten, naar het ervaren dat andere mensen hen kunnen helpen.

- *Engagement van de volledige school*

Het 'anders zijn' van het kind kan een hele school beroeren. Soms maakt de omgeving het samenleven voor de normaalbegaafde kinderen met een ASS echt moeilijk (1). Vandaar het belang van een auti-project van de volledige school. Iedereen raakt uiteindelijk bij het verhaal betrokken. Elke betrokkene zit in een leerfase, heeft zijn grenzen, heeft de ander nodig om het kind kansen te geven. Het kind kan zijn talenten ontwikkelen als de ruime omgeving begrip toont, concreet is, duidelijk, transfer beklemtoont enzovoort. Maar ook het kind doet een duits in het zakje. Het zal niet altijd zichzelf kunnen zijn. Telkens zullen we moeten zoeken hoe de communicatie open kan worden gehouden.

- *Het CLB waardeert de inzet*

Op dit moment zetten verscheidene scholen zich enorm in. Mogelijk smelt de energie wat weg wanneer autisme minder in de actualiteit komt. Het is van groot belang dat het CLB helpt om in te schatten wat er in de concrete klas-schoolsituatie mogelijk is.

- *Inspiratie vanuit het GON*

Het best gaan alle betrokken partijen rond de tafel zitten: ouders, juf, directie en CLB-medewerker (evt. aangevuld met thuisbegeleider ...). Bij het GON zijn ze vertrouwd met deze werkwijze. Dit kan ideeën opleveren om een eigen werking uit te bouwen. Hou de engagementen zo concreet mogelijk. Overlaad deelnemers én zeker het kind met ASS niet. Vaak hebben minimale acties, beperkte werkdoelen die fijnmazig aansluiten bij de problemen van het kind, het meeste succes. Bijvoorbeeld: het kind een rode kaart omhoog laten steken als het moeilijk wordt; een foto geven van de juf, waar hij straks heen moet; zicht geven op het einde van de taken, ...

netwerk

- *Werk met externe experts samen*

Zowel bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen als bij de handelingsplanning zijn externe experts nodig. Een degelijk onderzoeksnetwerk met concrete afspraken voor samenwerking is onmisbaar. Er kan dan bijvoorbeeld worden afgesproken wat het CLB aanbrengt en wat het kan verwachten. Het CLB kan externe expertise bij het school- en klasgebeuren betrekken. Het kan feedback geven over concrete handelingsrichtlijnen. Er kunnen zich trouwens altijd situaties voordoen die de interne en schoolnabije begeleiding niet onder controle krijgen.

(1) Bleukx, R., 2003.

het GON

- *Zoek ondersteuning voor het kind en de school*

Ondersteuning, bijvoorbeeld vanuit het geïntegreerd onderwijs, biedt een meerwaarde. GON-leerkrachten werken individueel en groepsgericht (1). Het GON kan een zeer ondersteunende, motiverende functie hebben. Het biedt de school een professioneel houvast. Het geeft de ouders gehoor en betrokkenheid. Het zorgt ervoor dat het spotlight op het kind wordt gericht. Bijkomend hebben casussen aangetoond dat de GON-werking tevens de integratie in de klasgroep kan bevorderen. Door systematisch andere klasgenootjes te betrekken in de sessies, groeit de vertrouwdheid met het unieke ASS-gedrag. Onrechtstreeks beïnvloedt men zo de aanvaarding bij de ouders van de klasgenoten. Ervaring leert echter GON-werking ook niet te overschatten wegens haar beperkingen.

- *Revalidatie voor het kind*

Een revalidatiecentrum kan kindgericht een aantal vaardigheden bijbrengen en sociale situaties benutten als leermoment. Bijvoorbeeld: met social story's, social scripts of eigen schema's leren problemen oplossen, leren kiezen, tijd en ruimte overzichtelijk maken.

Zelfs met de ondersteuning vanuit het GON en het revalidatiecentrum kunnen soms niet alle klippen worden overwonnen. Ieder systeem heeft zijn grenzen. Het CLB kan helpen inschatten welke onderwijsvorm het beste op het betrokken kind en gezin is afgestemd.

- *Thuisbegeleiding*

Thuisbegeleiding is vaak de enige mogelijkheid om het gezin voldoende te ondersteunen of om het kind thuis te kunnen opvangen. Meestal zijn ouders zeer tevreden over deze ondersteuning binnen de thuiscontext. De dienst voor thuisbegeleiding mag ook een klein deel van haar tijd spenderen aan activiteiten in het onderwijs, bijvoorbeeld een infoavond voor de leerkrachten, vergaderingen op school.

- *Zoek steun en verankering in het sociaal netwerk*

Elk kan op zijn manier de sociale integratie bevorderen, met respect voor de eigenheid van het kind en zijn gezin en door de sterktes van het kind in de verf te zetten. Een aantal internetsites en overzichtswerken geven goed gebundelde info over ouderverenigingen, vrije tijd, frequent gestelde vragen enzovoort (2).

- *Informatieavonden op school*

info

De school nodigt voor 'algemene' infoavonden het best een buitenstaander uit. Het risico bestaat dat de betrokken ouders als opdringerig worden ervaren. De ouderverenigingen wijzen er op dat zich open stellen voor het kind, de bereidheid om dit concrete kind te begrijpen het belangrijkste is (weten dat dit kind wil maar niet kan, bereid zijn om te leren wat ASS is). In dit verband kan een video- of informatieavond verzorgd door de VVA, interessant zijn.

(1) Scholen met ASS-deskundigheid kunnen GON-diensten aanbieden via een ander onderwijstype, bijvoorbeeld type 4 of 7.

(2) Luykx, M. en Cupers, C, 2002.

- *De betekenis van een auti-kind voor andere kinderen in de klas*

Alle kinderen verschillen. Ze verschillen uiterlijk en ze vinden ook andere dingen leuk of niet leuk. Elk kind heeft wel eens zorgen en allemaal hebben ze recht op aandacht hiervoor. Beeldende activiteiten vormen een prima uitgangspunt om binnen de klas te werken rond 'anders' zijn.

Onder de titel 'Informatie maakt goede vrienden' (1) lezen we over een project waarbij een jongen (lagere school) zelf informatie vraagt over zijn 'anders zijn'. Aan de hand van de werkmap 'Ik ben speciaal' (2) verwerkte hij binnen een één-één relatie informatie over zijn autisme. Nadien vroeg hij om zijn klasgenootjes in te lichten. Samen met het CLB-team en een externe deskundige zette zijn juf een programma op rond 'anders zijn'. Het programma had vier inhoud: leer-moeilijkheden, ziekte, zichtbare handicaps en onzichtbare handicaps. Vanuit de gedachte 'iedereen is anders en dat is prima' werkten de kinderen rond elk van die inhoud aan wederzijds begrip.

- *Verkennde literatuur voor de school*

Met volgende artikels en boeken raken we al een heel eind op weg (3):

- *Stijn is anders*: Kleuterboekje, info voor de klasgenootjes, goede samenvatting achteraan, handelt over zwakbegaafde kleuter met ASS.
- *Autisme, een handicap met vele gezichten*: VVA-tijdschrift, drie levensverhalen van kinderen met een verschillend ontwikkelingsniveau.
- *Een kind met autismespectrumstoornis op de gewone school*. Boekje van BKLO Sint-Lievenspoort Gent.
- *Weg-wijs in het auti-verkeer, bekijk het eens van de andere kant*. Tekst met het accent op het begrijpen van kinderen met een ASS, vlot leesbaar en met humor geschreven (Renaat Bleukx, school Mozaïek, Zegestraat 40, 3500 Hasselt, tel. 011-21 17 64).
- *De grabbelton van het autismespectrum en de al dan niet verwante stoornissen*. Overkoepelend en wetenschappelijk artikel van de NVA, Prof. Bronkhorstlaan 10, 3723 MB Bilthoven, tel. 030-229 98 00.

- *Schenk aandacht aan eventuele medicatie*

Als de pedagogische aanpak na evaluatie, afstemming en bijsturing niet toereikend blijkt te zijn en het storend gedrag zwaar beperkend blijft, kan de schoolarts overleggen met het diagnostisch centrum of medicatie ondersteuning kan bieden. Problemen als angst, agressie, hyperactiviteit, slaapstoornissen en epilepsie kunnen soms met medicatie worden verholpen. Besef daarbij dat medicatie alleen effect kan hebben op die bepaalde symptomen en niet op het autisme zelf. Ook blijken heel wat geneesmiddelen slechts tijdelijke effecten te bewerkstelligen en geven ze soms bijwerkingen.

Het CLB kan helpen letten op eventuele bijwerkingen of gedragsveranderingen en deze bespreken met de ouders en de leerkracht (bijv. meer tics, hyperactiviteit,

(1) Van Moerkerke, B., 2000.

(2) Vermeulen, P., 1999.

(3) Zorg voor regelmatige actualisatie van de informatie, het CLB kan hierbij helpen.

prikkelbaarheid, stereotiep gedrag, angst, depressieve neigingen, overgewicht, slaapproblemen ...).

6.6. *Individuele evaluatiewijze vastleggen*

Mogelijke pedagogische noden van het kind kwamen in beeld. In afwachting van een externe onderkende diagnose (ASS, ja of neen?) kiezen ouders, leerkracht en begeleiders samen voorlopige doelen en maken een plan op. Ze bepalen ook best samen wat, wanneer, door wie en hoe geëvalueerd zal worden.

prestaties en/of
welbevinden

- *Wat? Criteria*

Soms hebben doelen betrekking op duidelijk zichtbaar gedrag, bijvoorbeeld nastreven dat het kind geen speelgoed meer afneemt van andere kinderen. Dit gedrag is telbaar. Maar niet elk doel is zo zichtbaar dat het turven van het probleemgedrag een middel kan zijn. Soms zijn indirecte criteria aangewezen. Toenemende obsessies, toenemend moeilijk gedrag, drukker bewegen of praten, zelfs de toonhoogte van de stem: het kunnen aanwijzingen zijn voor overvraging, stress of minder welbevinden. Soms moeten we de criteria zoeken in dat soort gedrag.

- *Wanneer? Tijdsfad*

Leg evaluatiemomenten meteen vast. Evalueer het effect van het plan zowel op korte en middellange als op lange termijn. Acute probleemsituaties worden het best stapsgewijs en frequent geëvalueerd, bijvoorbeeld enerzijds om de week schoolintern en anderzijds over een langere periode met het CLB (en evt. andere externen). Pedagogische doelstellingen, los van acuut probleemgedrag, worden bijvoorbeeld eens per trimester geëvalueerd. Leg het tijdsfad in elk geval vast, noteer afspraken.

- *Wie? Verantwoordelijken*

Leg vast wie de metingen of de observaties uitvoert. Vaak zijn dit de leerkracht en/of de ouders. Leg vast wie de evaluatiemomenten organiseert, leidt en opvolgt. Het is ook belangrijk om af te spreken wie de rode draad bewaakt. Die loopt vanaf de oorspronkelijke klacht of hulpvraag, over de korte en lange termijn doelen, naar het toekomstperspectief.

- *Hoe? Methode*

Zoek ten slotte de meest geschikte manier van evalueren. Bijvoorbeeld, als het hoofddoel is het kind in een stressarme omgeving te laten opgroeien, hoe gaan we dit dan na? Een daling van het aantal incidenten, van gedragsexplosies, storend praten, obsessief bezig zijn, ... kunnen uitingen zijn van verminderde stress. Zoek als team naar consensus omtrent wanneer het doel bereikt is, bijvoorbeeld als er op één maand maar één kortdurende uitspatting meer is, zowel in de thuis-situatie als op school. De restrictie dat men het gedrag snel terug onder controle moet krijgen, bijvoorbeeld binnen maximaal vijf minuten, kan worden toegevoegd.

Methodes die hierbij kunnen gebruikt worden, zijn in de eerste plaats observaties in welbepaalde situaties en op afgesproken tijdstippen. Ook vaardigheidsonderzoek, eventueel testing, ... kunnen aangewezen zijn.

6.7. *Het plan uitvoeren*

Nu volgt de uitvoering: het planmatig handelen zelf en geregelde reflectie.

- *Handelen volgens plan*

Hou het plan eenvoudig en zorg ervoor dat het organisch past binnen de omgeving. Dit is één van de redenen waarom onderzoek binnen de context zo belangrijk is. Dit is ook één van de redenen waarom ouders en leerkrachten het best de spil van het gebeuren blijven.

feedbackgevoel

Bij de uitvoering leeft permanent een feedbackgevoel. Zitten we nog op de goede weg? Doen zich geen onverwachte wendingen voor? Slaat de werkwijze aan? Zijn er neveneffecten te zien? Is er vooruitgang? ... Soms zal dat feedbackgevoel prikkelend werken om snel de aanpak te wijzigen. Toch is het belangrijk om voldoende tijd te nemen en zich te houden aan de afspraken. Wanneer we te vlug overschakelen of te snel een plan wijzigen, raken we op glad ijs en verliezen we de controle over het effect van een ingeslagen weg.

- *Ingebouwde reflectiemomenten*

Terugblikken gaat verder dan het hierboven beschreven 'feedbackgevoel'. Bouw vaste momenten in om effectief over het plan na te denken en het te herbekijken. Fundamentele elementen van het plan kunnen aan bod komen: de doelen en hun prioriteit, wenselijkheid en haalbaarheid, de strategieën, het welbevinden en de vorderingen van het kind. Ook nieuwe feiten, nieuwe moeilijkheden kunnen de kop opsteken en om een aangepast antwoord vragen. Zo nodig keert men op zijn stappen terug en formuleert men nieuwe onderzoeksvragen.

6.8. *Evalueren en bijsturen*

Planmatig handelen start bij de beslissing wat aan te pakken. Die beslissing wordt toegepast en geëvalueerd, wat leidt tot opnieuw beslissen, toepassen, evalueren ... Evaluatie is een cruciale schakel in het proces. Beslissingen vloeien eruit voort.

- *Planmatig handelen, een cyclisch proces*

Evalueren is samen nagaan of de geplande afspraken (wie, wat, hoe, wanneer) konden worden uitgevoerd. Het is zich bezinnen over de gekozen weg, de aanpak, het verloop ervan, de tussentijdse ontwikkelingen. Het effect van ingrepen in de klas- en schoolsituatie, een gewijzigd pedagogisch aanbod, thuisbegeleiding, eventuele medicatie ... wordt bekeken.

*spreek af wie wat doet,
hoe en wanneer*

Dit is minder eenvoudig dan het lijkt. Uit een onderzoek (1) naar zorgplannen voor verstandelijk gehandicapten bleek dat die plannen wel veel concrete suggesties bevatten, maar dat de hulpvraag en langetermijndoelen vrijwel nooit vermeld werden, evenmin als het wat, hoe en wanneer van een evaluatie. Daarom is het zo belangrijk dat voor elk aspect van de cyclus een verantwoordelijke is: voor het handelen zelf, voor het terugblikken op de hulpvraag (en de eventuele evolutie ervan), voor het vooruitblikken op langetermijndoelen (en hun eventuele verschuiving) en voor het vastleggen van het wat, hoe en wanneer van de evaluatie.

De (nieuwe) stand van zaken herhaaldelijk analyseren en beoordelen maakt het handelen tot een cyclisch gebeuren. Een cyclus is 'rond' en er begint een nieuwe cyclus.

- *Opvolgen en evalueren*

Streef opnieuw naar een beeld dat gedragen wordt door de betrokkenen, in eerste instantie ouders en leerkracht. Hun handelings- en observatiegegevens bepalen de inhoud. Volgende aspecten komen terug:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">– (Gewijzigde) mogelijkheden en beperkingen bij het kind.– (Gewijzigde) ondersteunende en risicofactoren in gezin, klas, school en omgeving.– (Gewijzigde) opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsbehoeften.– Huidige pedagogische vraagstelling(en) van het kind. |
|---|

Het blijft gaan om de afstemming tussen de pedagogische hulpvraag van het kind en het pedagogische aanbod vanuit de context (klas, school, thuis).

Pas de gekozen evaluatiewijze toe. Ze bestond uit: de beoordelingscriteria, het tijdsplan, de verantwoordelijken voor elk onderdeel en de methode van evalueren. Het is belangrijk die vier elementen telkens uit te werken en mee te nemen.

- 1) Beoordelingscriteria. Er zijn prioritaire doelen gekozen, bijvoorbeeld nastreven dat het kind geen speelgoed meer afneemt van anderen. Dit gedrag is telbaar. Het criterium lag voor de hand. Hanteer het in die situatie, gedurende die duur en op die momenten zoals afgesproken. Ook als indirecte criteria aangewezen bleken, worden die gehanteerd zoals afgesproken.
- 2) Tijdsplan. Respecteer de vastgelegde evaluatiemomenten. Pas de frequentie, eventuele tussentijdse evaluaties, inhoud en niveau van evaluatie toe (bijvoorbeeld enerzijds frequent schoolintern en anderzijds over iets langere periodes met het CLB en zo nodig ook andere externen erbij).
- 3) Verantwoordelijken. Er is vastgelegd wie de metingen of de observaties uitvoert. Deze opdracht is niet altijd eenvoudig. Een goede, gedetailleerde voorbereiding vanuit de concrete situatie is hierbij onmisbaar. Ook coaching, georganiseerde ondersteuning en aanmoedigingen zijn nodig, vooral op momenten

(1) Knorth, E.J. en Smit, M., 1999, p. 45.

dat het wat moeilijker gaat. Het moet duidelijk zijn wie voor die ondersteuning instaat. Er is eveneens vastgelegd wie de evaluatiemomenten organiseert, leidt en opvolgt. Dat kan een interne coördinator van de school zijn. Met deze taak staat of valt de hele planmatige cyclus. Het CLB helpt de link met de hulpvraag (die evolueert) en met de langetermijndoelen (die eveneens kunnen evolueren) te leggen. Follow-up over de jaren heen is van groot belang. Wie deze taak op zich neemt, kan van school tot school verschillen. Vaak is het aangewezen dat de follow-up over de jaren en de schoolniveaus heen opgenomen wordt door een vaste vertegenwoordiger van het CLB-team.

- 4) Methode. Evalueer ten slotte ook op de afgesproken manier, afgestemd op het doel. Hanteer stipt de concreet afgesproken evaluatiemethode.

Afhankelijk van nieuwe informatie, gewijzigde omstandigheden, geëvolueerde verwachtingen van de ouders ... kunnen we dan bijsturen. Aanpak, doelen en plan veranderen na bezinning over keuzes en hun wenselijkheid en na de evaluatie van verwacht gedrag en vaardigheden.

Ook kunnen er in de loop van het proces nieuwe onderzoeksvragen rijzen. Keer dan terug naar (eventueel verdiepende) handelingsgerichte diagnostiek. Spreek het CLB hiervoor aan, eventueel als onderzoeker, eventueel als draaischijf voor het netwerk. Het antwoord op nieuwe onderzoeksvragen is mede bepalend voor de bijsturing van het handelen. Spreek ten slotte opnieuw af: beoordelingscriteria, tijdspad, verantwoordelijken en methode. Zo start er telkens een nieuwe cyclus.

'ja'?

Als op de ASS-onderzoeksvraag een 'ja' volgt van het diagnosecentrum, zijn de gekozen pedagogische principes de juiste. De bijkomende onderzoeksgegevens moeten dan worden afgestemd op de praktijk. Het CLB maakt de noodzakelijke vertaalslag ervan naar de klas en school. Het helpt het voorlopige plan te richten naar de nieuwe onderzoeksgegevens. Het CLB kan ook contact houden met het gespecialiseerde centrum.

Wat het resultaat ook is, de ouders, de leerkracht en het schoolteam zoeken steun en begrip voor hun zorgvragen. Het CLB is er om hen te informeren, te ondersteunen en de resultaten van het gespecialiseerd onderzoek te vertalen naar hun situatie. Bij nieuwe crisissituaties is het soms nodig opnieuw contact op te nemen met het gespecialiseerde centrum. Tevens hebben de experts nood aan informatie, zoals over het effect van eventuele medicatie.

7. Inbreng van het CLB

Kinderen met ontwikkelingsstoornissen zoals ASS hebben blijvend problemen met communicatie, sociale contacten, verbeelding en bezigheden. Ze worden geconfronteerd met ongewone zintuiglijke gevoeligheden, met afwijkende interesses en met een wereld waarvan ze de samenhang niet kunnen vatten. Ze krijgen meestal te maken met leermoeilijkheden en ze vormen een risicogroep voor het ontwikkelen van ernstige secundaire gedragsproblemen. Bovendien staan ze op

een bepaald moment in hun ontwikkeling voor de levensgrote vraag naar de aard van hun ‘anders’ zijn, naar beter zelfinzicht en de verwerking ervan.

De Centra voor Leerlingenbegeleiding hebben ten aanzien van deze leerlingen een cruciale taak te vervullen.

De CLB-regelgeving ligt vast in het Decreet CLB (1) en een Besluit van de Vlaamse regering (2) ‘tot bepaling van sommige opdrachten van de Centra voor Leerlingenbegeleiding’.

- *Het Decreet CLB*

Het decreet legt niet alleen een missie, werkingsprincipes en strategische doelstellingen op. Het legt ook accenten in de werking. Het spreekt van ‘prioritaire doelgroepen’ en geeft de centra de opdracht om ‘initiatieven te nemen op niveau van de school als systeem’. Centra kunnen acties ondernemen om de zorgverbreding te helpen uitbouwen en om de leerkracht te ondersteunen.

Vanuit de problematiek ASS, volgen hier enkele passages uit het decreet:

- “Het centrum begeleidt prioritair en intensief leerlingen die in hun ontwikkeling en leerproces bedreigd zijn.
- Het centrum heeft de opdracht bij te dragen tot het welbevinden van deze leerlingen, nu en in de toekomst. Hierdoor wordt de basis gelegd van alle leren zodat zij de competenties kunnen verwerven en versterken voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie.
- Het perspectief van waaruit het CLB handelt, is in de eerste plaats dat van de leerling. Het CLB stelt het belang van de leerling centraal.
- De opdracht van de CLB’s draagt in zich de verwachting van een emanciperende werking. De CLB-medewerkers respecteren te allen tijde de rechten van het kind, zoals opgesomd in het Verdrag inzake de rechten van het kind.
- Om de slaagkansen te verhogen en risicogedrag te beperken en te voorkomen, organiseert het centrum een adequaat begeleidingsaanbod voor leerlingen, ouders en schoolpersoneel.”

- *Besluit van de Vlaamse regering*

Ten aanzien van leerlingen met ontwikkelingsstoornissen krijgt het CLB de opdracht een deskundig aanbod te verzekeren op volgende vlakken:

- De school ondersteunen om haar draagkracht te versterken zodat ze deze leerlingen gericht kan opvangen.
- Een gerichte samenwerking tussen school en externe begeleidingsdiensten verzekeren.
- Correcte en volledige informatie geven over onderwijs, tewerkstellingsmogelijkheden, welzijns- en gezondheidsvoorzieningen.

(1) Decreet CLB 01/12/1998.

(2) BVR 28/08/2000.

Het is van groot belang voor deze kinderen, hun ouders, leerkrachten en scholen dat de CLB's deze taken kunnen realiseren.

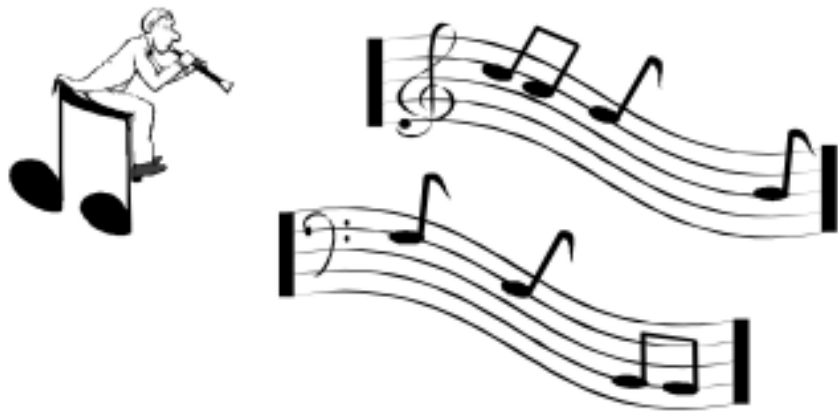
Ter illustratie nemen we een greep uit de taken die we in de loop van dit werk aanhaalden:

- Cruciale fasen van de diagnostiek kwaliteitsvol opnemen, zoals hierboven beschreven.
- Het maatwerk opvolgen zodat geen overbodige maatregelen worden genomen, maar vanuit de hulpvraag en het algemeen welbevinden enkel het nodige wordt aangeboden.
- Fungeren als draaischijf, schakel tussen school en hulpverleningsnetwerk, om contacten te helpen opbouwen vanuit een grondige kennis van de doelgroepgerichte sociale kaart.
- Het handelingsplan mee inhoud geven door de link te leggen met de verwachtingen van de ouders, met het huidige klasgebeuren, met intake- en onderzoeksgegevens.
- De integratie van de voorstellen (bij de verschillende partijen) evalueren en consensus helpen bewerkstelligen.
- Het handelingsplan helpen opvolgen en evalueren.
- Werkpunten checken op hun haalbaarheid in die concrete situatie met die mensen (rekening houdend met mogelijkheden en beperkingen van het kind en ondersteunende systemen).
- Samen met de ouders prioriteiten in het handelingsplan naar voor brengen.
- De voorstellen afwegen tegenover de langetermijnplanning.
- Ondersteuning bieden bij het afspreken van wie wat en hoe gaat doen en op welke termijn dit geëvalueerd zal worden (letten op duidelijkheid en eenvoud, het programma mag niet overladen zijn).
- Ouders opvangen en ondersteunen in de permanente zoektocht naar een passende aanpak en leersituatie.
- Extra aandacht geven aan de bespreking van dit kind bij het einde van elk schooljaar; zorgen dat vooruitgekeken wordt en zowel het kind als de betrokken leerkracht voorbereid en ingelicht worden met betrekking tot het volgend schooljaar.
- Het ondersteuningstraject op school begeleiden; meedenken en advies verlenen omtrent de onderwijsvorm die het beste is afgestemd op de specifieke pedagogische hulpvraag: gewoon of buitengewoon, binnen welk type, typisch anti-klasje of niet, met of zonder ondersteuning van thuisbegeleiding, Gon, internaat, semi-internaat, revalidatie e.d.
- Als draaischijf contact houden met het gespecialiseerd diagnostisch centrum (bijvoorbeeld bij crisissituaties, bij evaluatie van eventuele medicatie).
- De leerling zo nodig als een zorgkind opvolgen over de schooljaren en niveaus heen (klassen, scholen), door telkens wanneer nodig ondersteuning te bieden bij het opstellen van een handelingsplan en door het contact met de ouders, het opgroeiende kind en de externe hulpverleners te onderhouden. Soms kan een meer intensieve CLB-werking nodig zijn, soms eerder een opvolging op afstand, maar telkens over de schooljaren heen.

De begeleiding van jonge kinderen met een onzichtbare, verwarrende stoornis plaatst de ouders en de school voor ernstige vragen. Het CLB is er om hen prioritair te ondersteunen. Een aantal teams hebben de expertise in huis.

8. Toemaatje

We eindigen met een globaal beeld: de klemtoon die ouder- en gebruikersverenigingen leggen op verankering in het sociale netwerk. De vergelijking met een heel speciale noot in een muziekstuk weerspiegelt het feit dat de kinderen met ASS in onze wereld passen, er hun unieke klank aan toevoegen: een zeldzame, moeilijk te spelen noot, noodzakelijk in de compositie. Net door die noot krijgt de melodie haar unieke cachet.



9. Literatuur

- Aarons, M. en Gittens, T., *Autisme: werkboek sociale vaardigheden*, Leuven, Acco, 2000.
- BKLO Sint-Lievenspoort, *Een kind met autismespectrumstoornissen op de gewone school*, Brochure Sint-Lievenspoort, Gent, 2000.
- Dumortier, D., *Van een andere planeet: autisme van binnenuit*, Antwerpen, Houtekiet, 2002.
- Luykx, M., *Normaalbegaafde leerlingen met ontwikkelingsstoornissen*, CLB-GO, Hasselt, 2002.
- Peeters, T. en Quak, G., *Het Aspergersyndroom: autisme in het regulier en speciaal onderwijs. Een praktische gids voor leerkrachten en begeleiders*, Antwerpen, Garant, 2002.
- Roeyers, H., Carette, S., e.a., *Training van de perspectiefnemingsvaardigheden bij kinderen met een autismespectrumstoornis*, Destelbergen, SIG vzw, 2000.
- Rombouts, M., *Een gewone school autisme-vriendelijk maken*, Genk, Limburgse Stichting Autisme, 2003.
- Vermeulen, P., *Dit is de titel. Over autistisch denken*, Antwerpen, EPO, 1996.

- Vermeulen, P., *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*, Antwerpen, EPO, 1998.
- Vermeulen, P., *Ik ben speciaal*, Gent, VDA, 1999.
- Vermeulen, P., *Een gesloten Boek: autisme en emoties*, 2000, EPO.
- Vermeulen, P., *...!? Autisme en communicatie*, Antwerpen, EPO, 2001.
- Vermeulen, P., *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*, Antwerpen, EPO, 2002.
- Vlaamse Vereniging Autisme, *Autisme, een handicap met vele gezichten*, Gent, VVA-brochure, 2003.
- VVKBuO, *Autismewijzer*, Antwerpen, Garant, 2004.
- Willems, L. en Peeters, G., *Autisme, stappenplan voor onderzoek en begeleiding*, Brussel, VCLB-Service, 2003.
- Wing, L., *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders*, Lisse, Swets en Zeitlinger, 2000.