

De integratie van leerlingen met autisme-spectrumstoornissen in het gewoon onderwijs*

Marleen Clissen

GON-coördinator ASS Jonghelinckshof en Emmaüs, Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen

1. Inleiding
2. Autismespectrumstoornissen: what's in a name?
 - 2.1. Het autistische denken: de binnenkant
 - 2.1.1. Centrale coherentie
 - 2.1.2. 'Theory of mind'
 - 2.1.3. Executieve functies
 - 2.2. Triade van stoornissen: de buitenkant
 - 2.2.1. Sociale interactie
 - 2.2.2. Communicatie
 - 2.2.3. Verbeelding
3. Een benadering op maat: de autismevriendelijke omgeving
 - 3.1. Algemene uitgangspunten voor een autismevriendelijke omgeving
 - 3.2. Concrete maatregelen
 - 3.3. De reactie van de klasgenoten
4. Een specifieke behandelingsvorm: GON-begeleiding voor leerlingen met ASS
 - 4.1. Algemene uitgangspunten: onze visie op GON
 - 4.2. Inhoudelijke uitgangspunten
 - 4.3. De leerlinggerichte begeleiding
 - 4.4. De teamgerichte begeleiding
 - 4.5. De samenwerking met de ouders en het netwerk
 - 4.6. Het verloop van een GON-begeleiding
 - 4.7. Tips en nuttige adviezen
 - 4.8. Mogelijke valkuilen

* Met dank aan Michaël S. voor zijn heel leerrijke inbreng.

5. ASS in de media: een recente uitdaging
6. Nieuwe trends en perspectieven
7. Literatuur

Krachtlijnen

Steeds meer secundaire scholen worden geconfronteerd met leerlingen met een autismespectrumstoornis. Een goed begrip van autisme is nodig om de juiste maatregelen te treffen die deze jongeren kunnen helpen om in het gewoon onderwijs les te blijven volgen. Deze bijdrage is dan ook een poging om meer inzicht te verschaffen in deze boeiende maar mysterieuze problematiek die zich vooral aan de binnenkant afspeelt: het autistische denken. Directies, leerkrachten en leerlingbegeleiders kunnen ook een beroep doen op GON-begeleiders die gespecialiseerd zijn in deze stoornis en alle aspecten die ermee verband houden.

■ 1. Inleiding

GON-project Binnen het BKLO (Buitengewoon Kleuter- en Lager Onderwijs) Type 7 van Jonghelinckshof, Antwerpen werd ongeveer zestien jaar geleden gestart met speciale klasjes voor leerlingen met AutismeSpectrumStoornissen (ASS). Nadien breidde deze werking zich uit voor jongeren binnen het BuSO van Emmaüs, enkele straten verder. Jonghelinckshof en Emmaüs maken beide deel uit van het Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen (KOCA). Dankzij deze autiklassen konden we een ruime ervaring met de doelgroep 'ASS zonder verstandelijke beperking' opbouwen. Integratie in het gewone onderwijs werd al heel vlug een uitdaging. In 1998 namen we de beslissing om een GON-project voor deze leerlingen te starten, met de integratie van drie leerlingen met ASS in het gewone onderwijs.

inhoud van dit artikel In dit artikel zullen we starten met een introductie rond autismespectrumstoornissen (ASS). Zowel theoretische als educatieve uitgangspunten zullen worden toegelicht. We bespreken ook de uitgangspunten rond benadering en aanpak, met name de autismevriendelijke omgeving. Vervolgens beschrijven we de inhoud van ons GON-programma: leerlinggerichte en teamgerichte werking en het samenwerken met ouders en het mogelijke netwerk. Tot slot gaan we kort in op enkele recente uitdagingen en nieuwe perspectieven.

■ 2. Autismespectrumstoornissen: what's in a name?

Voor de leesbaarheid van dit artikel wordt de term 'autismespectrumstoornissen' afgekort tot ASS. Indien we spreken over 'autisme', wordt – tenzij anders vermeld – het volledige spectrum bedoeld.

DSM IV De DSM IV (dit is een classificatie van psychische stoornissen die ontwikkeld is voor gebruik bij hulpverlening, opleiding en onderzoek) geeft diagnostische criteria om de betrouwbaarheid van de diagnose te vergroten. Autisme en de andere subtypes van het autismespectrum zijn te vinden onder het hoofdstuk 'pervasieve ontwikkelingsstoornissen'.

gedragsdiagnose Zolang we autisme medisch niet kunnen vaststellen, zijn we aangewezen op een gedragsdiagnose. Deze diagnose kan worden gesteld op basis van observatie van gedragingen. Het grote probleem hierbij is dat autisme zich op heel veel verschillende manieren kan uiten. Er bestaat niet zoiets als een prototype van een persoon met autisme. Het gedragsbeeld van de ene is nooit helemaal hetzelfde als dat van de andere. We onderscheiden wel gedragingen op drie gemeenschappelijke gebieden: het

sociale, het communicatieve en de verbeelding (zie 2.2). Het probleem met autisme is ook dat er geen uiterlijk gemeenschappelijke kenmerken zijn, m.a.w. autisme zit aan de binnenkant.

2.1. Het autistische denken: de binnenkant

hoe denken personen
met ASS?

Om autisme goed te kunnen begrijpen, zullen we vertrekken vanuit deze binnenkant. Hoe denken personen met ASS? Want zij denken anders dan personen zonder ASS.

Michaël S., een GON-leerling uit het zesde jaar ASO (Wiskunde-Wetenschappen), beschrijft zijn denken als volgt: “... Mijn hersenen werken anders. Eerst komt het kleinste detail toe, vervolgens worden deze details samengevoegd tot een groter geheel, enzovoort, tot het (abstracte) object zich gevormd heeft. Wanneer iemand mij toespreekt, hoor ik eerst het stemgeluid, vervolgens de letters en daarna pas het woord en nog later de zin. Dit gebeurt allemaal zo bliksemsnel dat ik er nauwelijks iets van merk. Of toch, mijn hersenen zijn veel vlugger vermoed omdat ze elk detail moeten verwerken, hoe klein ook. Al deze details worden dan ook nog eens opgeslagen in een olifantengeheugen, groter dan welke schijf ook ...”

cognitieve processen
verlopen anders

Drie belangrijke cognitieve processen verlopen anders.

contextblindheid

2.1.1. Centrale coherentie

In de film *Rain Man* zien we Raymond Babbitt, een man met ASS (vertolkt door Dustin Hoffman), de straat oversteken. Als hij halfweg het zebrapad is, verspringt het verkeerslicht van groen naar rood. Raymond blijft staan en verzet geen stap meer. Ook niet als er daardoor een enorme verkeerschaos ontstaat, met woedende chauffeurs tot gevolg. Raymond heeft moeite met betekenisverlening. Hij begrijpt niet dat de betekenis van wat we waarnemen voortdurend verandert naargelang de context. Hij begrijpt de dingen letterlijk en handelt daar dan ook naar. Dit noemen we ‘contextblindheid’.

Mensen zonder autisme blijven niet hangen bij de concrete waarneming. Zij kijken onmiddellijk naar een hoger niveau: de context. Losse details krijgen op die manier hun juiste betekenis. Dit vermogen om samenhang te brengen in de verschillende waarnemingen heet ‘centrale coherentie’. Mensen zonder autisme gebruiken dit vermogen heel spontaan en zonder inspanning. Wij weten dat een rood voetgangerslicht betekent ‘niet oversteken’. Maar wij begrijpen ook meteen dat we toch moeten doorlopen als het licht rood wordt wanneer we al bezig zijn met oversteken. Een rood licht betekent dus de ene keer ‘stop’ en de andere keer ‘doorlopen’. Alles hangt af van de context. Mensen met autisme hebben

een gebrek aan centrale coherentie. Alle details in hun waarneming staan los van elkaar en hebben elk hun eigen betekenis.

2.1.2. 'Theory of mind'

gebrek aan
inlevingsvermogen

'Theory of mind' (T.O.M.) heeft betrekking op de vaardigheid om aan jezelf en aan anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven en op basis daarvan te anticiperen op het gedrag van anderen. Mensen met autisme, zelfs hoogbegaafde mensen met autisme, zijn als het ware blind voor de bedoelingen, ideeën en gevoelens van anderen. Zij kunnen zich heel moeilijk verplaatsen naar de binnenkant van anderen en hebben dus een gebrek aan inlevingsvermogen. Dat gebrek aan inlevingsvermogen is niet gemakkelijk te zien en het misverstand bestaat dat mensen met ASS en een normale begaafdheid toch een T.O.M. zouden hebben en gebruiken. Slechts een vijfde van alle kinderen met ASS slaagt evenwel voor de Sally-Ann test.

Sally-Ann test

De Sally-Ann test is een test met behulp van handpoppen: Sally en Ann spelen samen met een bal, een mandje en een doos. Sally legt haar bal in het mandje en verlaat de ruimte. Ann neemt de bal uit het mandje en legt die in de doos zonder dat Sally dit ziet. De vraag is: waar denkt Sally dat de bal is als ze terugkomt. Het juiste antwoord is uiteraard "Sally denkt dat de bal in de mand ligt" omdat we ons in de plaats stellen van Sally en dus afstand doen van wat we concreet waargenomen hebben. Deze test meet echter maar één aspect van perspectiefneming, op een niveau van 4 tot 5 jaar. Zodra perspectiefneming op complexere en subtielere niveaus nodig is, ontstaat er een probleem. Vaak begrijpen normaal begaafde personen met ASS in theorie wel veel, maar de toepassing hiervan in complexe stresssituaties vormt dan een groot probleem.

2.1.3. Executieve functies

gebrek aan
tot doelgericht
handelen

Executieve functies zijn belangrijk om voor de oplossing van een bepaald probleem de geschikte oplossingsstrategie te kiezen, uit te voeren, te evalueren en daarbij foute reacties te onderdrukken. Ze spelen een belangrijke rol bij planningsgedrag, controle van impulsen, georganiseerd zoeken en flexibel gedrag. Bij mensen met ASS zien we een tekort aan dit vermogen tot doelgericht handelen.

Problemen met executieve functies vertalen zich in de schoolpraktijk als volgt: wat moet ik studeren, hoe moet ik mij organiseren, hoe moet ik mijn studies plannen? Kortom, alles wat te maken heeft met leer- en studeergedrag.

2.2. Triade van stoornissen: de buitenkant

ijsbergtheorie van ASS De drie hierboven beschreven cognitieve processen die anders verlopen bij personen met ASS, geven aanleiding tot de 'triade van stoornissen', nl. het gedrag dat waarneembaar is aan de buitenkant. Men spreekt hier vaak over de 'ijsbergtheorie van ASS'. De niet-zichtbare, onderliggende problemen (het grote niet-zichtbare gedeelte van de ijsberg dat zich onder water bevindt) liggen aan de basis van de zichtbare, uiterlijke kenmerken (de zichtbare ijsberg).

typische gedragingen Personen met ASS vertonen typische gedragingen op de volgende drie gebieden: sociale interactie, communicatie en verbeelding.

2.2.1. Sociale interactie

problemen met non-verbaal gedrag De problemen die mensen met autisme ondervinden op het vlak van sociale interactie, kunnen heel divers zijn. Samenvattend kunnen we stellen dat ze vaak problemen hebben met het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag zoals oogcontact, gelaatsuitdrukkingen, lichaamshoudingen en gebaren.

Over oogcontact schrijft Michaël S. het volgende: "... Oogcontact, nog zo iets. Het is onbeschrijflijk moeilijk oogcontact te behouden. Mijn hersenen hebben al werk genoeg".

Mensen met ASS slagen er vaak niet in om met leeftijdsgenoten tot relaties te komen. Zij hebben wel behoefte aan vriendschappen, maar hun gedrag toont soms het tegenovergestelde. Men spreekt hier beter over "niet kunnen" in plaats van "niet willen". Hun definitie van vriendschap is vaak naïef.

continuüm sociale types Door een tekort aan sociale en emotionele wederkerigheid falen ze vaak in het interpreteren van sociale situaties. Uiteraard ziet men deze problemen bij iedere persoon met autisme anders. Zo zijn er verschillende sociale types: het teruggetrokken, afzijdige type; het passieve type; het actief-maar-bizarre type en het hoogdravende type. Deze types komen niet uitgesproken voor, maar bevinden zich veeleer op een continuüm, een lijn met aan het ene uiterste teruggetrokken, in zichzelf gekeerd, heel zwaar uitgesproken autisme en aan het andere uiterste "de extreme variant van het normale", zoals Peter Vermeulen het uitdrukt.

2.2.2. Communicatie

beperkte communicatiedrang Mensen met autisme communiceren anders. Hun communicatiedrang is vaak beperkt. Ze hebben vaak een onvoldoende communicatieve inge-

steldheid. Ze signaleren te weinig of communiceren niet wanneer het nodig is, bijvoorbeeld wanneer er een probleem rijst.

problemen met
pragmatische
aspecten van
communicatie

Zij hebben problemen met de pragmatische aspecten van communicatie. Vaak zien we bij hen een onvermogen om gesprekken met anderen te beginnen en te onderhouden. Zij hebben het moeilijk met de wisselende rollen van zender en ontvanger in een gesprek en met de beurtrolneming. Daardoor reageren ze soms niet op een vraag of opmerking, wat de indruk wekt dat ze niet geïnteresseerd zijn. Dit is echter niet zo. Ze zijn zich er enkel niet van bewust dat mensen een reactie van hen verwachten. Ze hanteren vaak een stereotiep en herhaald taalgebruik of hebben een eigenaardig woordgebruik.

letterlijk taalbegrip

Hun taalbegrip is meestal zeer letterlijk. Dit aspect is een van de moeilijkste elementen in onze benadering. Mensen zonder autisme gebruiken graag metaforen, symboliek en sarcastische taal. Voor jongeren met ASS is dit heel moeilijk te begrijpen, al tonen ze dit niet altijd. Zo is er het voorbeeld van de leerling die op een examen op de vraag "Kun je de hoofdsteden van Europa opsommen?" antwoordt met "ja" en natuurlijk nul krijgt voor deze vraag, hoewel hij hierop vanuit zijn logica een correct antwoord gaf. Een ander voorbeeld van letterlijk taalbegrip is de leerling die op de verzuchting van de leraar "Hieraan heb je toch wel je voeten geveegd!" verbaasd naar zijn voeten kijkt.

2.2.3. Verbeelding

stroefheid en
rigiditeit in gedrag

Stroefheid en rigiditeit in gedrag manifesteren zich verschillend naargelang van de intelligentie. De weerstand tegen veranderingen uit zich op veel gebieden. Zo merken we heel typische en specifieke interesses die eng en vreemd kunnen overkomen. Begaafde mensen met autisme houden enorm vast aan welbepaalde routines, vooral aan gewoontes die ze zelf creëren. Om te overleven in een – voor hen – chaotische wereld, zijn ze voortdurend op zoek naar scripts of regels.

stress

Voor personen met autisme is het leven allesbehalve eenvoudig. Elke dag is opnieuw een opgave, een overlevingsstrijd in een veelvoud van vaak onbegrijpelijke prikkels. Mensen met autisme hebben dan ook zeer veel stress. Probleemgedrag bij mensen met autisme moet dan ook bekeken worden als stressgedrag. Mensen met autisme zijn niet moeilijk maar hebben het moeilijk. De meeste moeilijkheden hebben te maken met angsten, onvermogen (geen coping) en communicatieproblemen. Preventie van probleemgedrag kan door een goed begrip van het autisme (zie hierboven) en het creëren van een autismevriendelijke omgeving (zie punt 3).

sensorische
problemen

We staan hier ook even stil bij de sensorische problemen waarmee mensen met autisme vaak te maken hebben. Mensen met autisme hebben een andere prikkelverwerking op alle zintuiggebieden. Overgevoeligheid voor prikkels speelt een rol bij aandachts- en concentratieproblemen en bij angsten. Deze overgevoeligheid kan voorkomen bij alle zintuigen. Eén van onze GON-leerlingen gaf aan dat hij de leraar in de andere klas woord voor woord hoorde lesgeven. Deze auditieve overgevoeligheid is uiteraard niet bevorderlijk voor zijn concentratie. Een andere GON-leerling uit het beroepsonderwijs wou op een bepaald moment niet meer mee met de GON-begeleidster omdat ze een ander parfum gebruikte. Door deze verandering waren de veiligheid en het vertrouwen in de GON-begeleidster verdwenen. Het is daarom heel belangrijk om individueel in kaart te brengen waar de sensorische problemen zich bevinden: is er sprake van overgevoeligheid? Bij welk zintuig?

■ 3. Een benadering op maat: de autismevriendelijke omgeving

ASS-binnenkant
herkennen

Het is ontzettend belangrijk dat begeleiders, hulpverleners en leerkrachten de ASS-binnenkant van de leerling met ASS herkennen. Het 'niet zien' van autisme leidt tot een overschatting. Zij doen het immers vaak goed op het cognitief vlak dankzij goede intellectuele mogelijkheden, een sterk geheugen, een goed zicht op details, ...

De kans op overschatting neemt toe naarmate het uiterlijke gedrag 'normaal' lijkt. Vaak doen zij zo hun best om "erbij te horen". Zij kunnen ook vaak compenseren met hun intelligentie en hun problemen camoufleren met alle gevolgen van dien ... Ze bouwen vaak zoveel stress op doorheen de dag dat ze bij het thuiskomen volledig losbarsten. Ouders hebben het dan ook vaak heel moeilijk om op school gehoord te worden. Zij zien als het ware een 'andere' jongere thuis dan op school.

Alle mensen met autisme, ook de hoogbegaafden onder hen, hebben recht op verduidelijking van de omgeving. Mensen met een normale begaafdheid mogen we niet overschatten in hun begrip van de voor hen chaotische en onlogische wereld.

3.1. Algemene uitgangspunten voor een autismevriendelijke omgeving

Michaël S. verwoordt op ontroerende wijze hoe belangrijk begrip van de omgeving voor hem is: "... Zelf word ik al bijna heel mijn leven gepest en buitengesloten, al is er de laatste jaren wel beterschap op komst, omdat er steeds meer mensen begrijpen wat autisme is en hoe ermee om te gaan. Vroeger werd ik gepest uit onwetendheid, omdat ze niet wisten waarom ik iets

deed. In de kleuterklas deed ik soms andere kinderen pijn. Niet omdat ik zo agressief was, maar omdat ze te veel onrust veroorzaakten in mijn hoofd. Nu wordt alles beter begrepen. Ook in mijn hoofd zijn er in de loop der jaren dingen veranderd. Ik weet nu hoe ik in bepaalde situaties moet reageren en kan me ook beter afsluiten van onnodige prikkels, al loopt alles nog steeds een beetje stroef. Er gebeuren nog eens situaties waarin ik op een verkeerde manier reageer. Maar de leerkrachten, leerlingbegeleiding, directrice, ... begrijpen wat er aan de hand is en geven me een blad papier waarop ik alles kan opschrijven. Naarmate ik ouder word, gebeuren er steeds minder incidenten. De omgeving (klasgroep) en mijzelf zijn steeds beter op elkaar afgestemd. Alles verbetert in de loop der jaren. Vroeger moest ik tussen de joelende kinderen tijdens de speeltijd op de speelplaats gaan staan, nu mag ik naar een daarvoor voorzien lokaal gaan, waar ik me in alle rust op mijn eigen manier kan ontspannen. In de klasgroep wordt dit wel begrepen. Op vrijdagmiddag is de batterij in mijn hoofd helemaal leeg, iedereen begrijpt dit ..."

goed begrip van
autisme

De uiterlijke kenmerken van ASS zijn vaak subtiel of kunnen gemakkelijk verkeerd geïnterpreteerd worden. Autistisch denken is voor ons niet zo gemakkelijk te doorgronden. Begrijpen waarom een leerling met ASS anders reageert, veronderstelt toch wel wat kennis. Een lezing over autisme bijwonen of een boek erover lezen kan een begin zijn, maar volstaat niet. Extra tijd maken om de leerling te bespreken, zeker met de ouders, is noodzakelijk.

Een goed begrip van autisme heeft tot gevolg dat men zich bewust is van het anders denken van de leerling met autisme. Hierdoor kan men vanuit de binnenkant de uiterlijke gedragingen beter begrijpen, respecteren en er gepast op reageren.

3.2. Concrete maatregelen

duidelijkheid

Mensen met ASS hebben veel behoefte aan duidelijkheid. Door hun gebrek aan verbeelding zien zij meestal de achterliggende factoren niet. Neem het schoolreglement: de achterliggende redenen van de verschillende regels staan meestal niet expliciet vermeld. Bijvoorbeeld: je mag niet roepen in de klas. Als je je niet kunt voorstellen waarom deze regel er is, ga je de regel misschien vergeten of minder gemotiveerd zijn om die toe te passen. Naar de buitenkant wordt dit gedrag dan vaak geïnterpreteerd als onwil en koppigheid.

Duidelijkheid moet natuurlijk wel aangeboden worden op het juiste niveau en met respect voor het zelfbeeld van de jongere. Zo is er het voorbeeld van de jongere die een aantal uitgeschreven sociale scripts op een bladwijzer heeft, zodanig dat dit niet opvalt. Sociale scripts zijn uitgeschreven scenario's van hoe men zich in bepaalde situaties moet gedragen, bijvoorbeeld: wat moet ik doen als ik te laat kom?

Structuur en verduidelijking van de omgeving maken deze omgeving voorspelbaar en daardoor veilig.

Michaël omschrijft deze behoefte als volgt: “... De structuur van het op voorhand weten wat er zal komen stuikt soms volledig in elkaar. Dat is één van mijn diepste angsten, het is de angst van mijn ziel. Mijn hele leven is één grote structuur, daar zitten kleinere structuren, en daarin nog kleinere structuren enzovoort. Vele kleine structuurtjes houden de grote structuur overeind ...”

structuur in tijd,
ruimte en
organisatie

Structuur kunnen we geven in de tijd (bv. via dagverlopen, studeerschema's), in de ruimte (bv. via gekleurde kaften per vak, een vaste plaats in de klas), in de organisatie (bv. via stappenplannen, checklist) en in de aanpak.

Stappenplannen kunnen uitgewerkt worden voor studeertaken, huistaken en materiaal. Het leermateriaal kan ook aangepast worden, zoals het opsplitsen van grote taken in deeltaken en het overzichtelijk maken van werkbladen.

De sociale omgeving in de klas kan ook overzichtelijk gemaakt worden, bijvoorbeeld door het visualiseren van een beurtrol tijdens kringgesprekken en een uitgeschreven opdrachtenblad tijdens groepswork.

De communicatiestijl naar jongeren met ASS is best zo concreet mogelijk. Vage instructies worden het liefst vermeden, alsook instructies in de vorm van een verzoek of vraag. Open vragen zijn moeilijk. Dit wil niet zeggen dat de hele leerstijl van de leerkrachten moet veranderen, maar wel dat de leerkrachten zich minstens bewust zijn van het probleem. Leerkrachten zijn vaak inventief in het vinden van hulpmiddeltjes. Zo kennen we het voorbeeld van een leerkracht die met een leerling met ASS de afspraak maakte dat, telkens als hij een grapje maakt, hij een teken geeft aan die leerling. Na de les kan er dan meer verduidelijking worden gegeven indien nodig.

3.3. De reactie van de klasgenoten

moeilijke sociale
interactie met
leeftijdsgenoten

Functioneren in de leeftijdsgroep is voor een jongere met ASS in het secundair onderwijs een moeilijke opgave. Communicatievormen die eigen zijn aan jongeren zoals trendy uitspraken en onzichtbare, steeds veranderende sociale afspraken maken van sociale interactie een zeer moeilijke opdracht.

Over de onvoorspelbaarheid en de daarmee gepaard gaande angsten schrijft Michaël S. het volgende: “... Het blijft nog steeds moeilijk om aan een klasgenoot iets te vragen. Zelfs aan mensen die ik heel goed ken, is het moeilijk om iets te vragen. Het is gewoon het feit dat ik dan geen controle heb over het antwoord. Ik weet niet wat er zal komen. Bij een bevestigende zin heb ik min of meer controle: zo is het, en niet anders. Bij een vraag ligt dat helemaal anders: ik moet me nederig opstellen voor de persoon aan wie ik de vraag stel. Die persoon kan elk antwoord geven, hij kan mij vernederen tot op de graat als hij dat wil. De macht ligt nu in zijn handen. Hij is de almachtige, ik de onderdaan. Ik weet niet hoe ik zal moeten reageren op dat antwoord, want ik weet niet welk antwoord er zal komen. De beste manier om in contact te komen met leeftijdsgenoten is via het papier of via het internet. Op die manier kan er in contact gekomen worden zonder oogcontact te houden ...”

pesten Pesten komt heel veel voor. Mede door hun gebrek aan empathie en wederkerigheid zien jongeren met ASS hun aandeel niet in het geheel van de gebeurtenissen. Ook het feit dat zij zo naïef zijn, maakt van hen een kwetsbare groep. Vaak worden ze overschat of belanden ze in een isolement. Speciale behandelingen door de leerkrachten worden vaak niet begrepen en daardoor niet aanvaard door de klasgroep. Het kan helpen dat de klasgenoten geïnformeerd worden over de problematiek. Het kan een openheid scheppen om het pestgedrag te doen afnemen en hulp te bieden. Een buddiesysteem is een dergelijk voorbeeld: een medeleerling helpt met het vullen van de boekentas en het plannen van de taken. Toch moeten we oppassen: de verwachtingen van de persoon met ASS mogen niet te hoog zijn. Het is niet zo dat na het inlichten van de klasgroep alle problemen blijvend opgelost zullen zijn. Jongeren blijven jongeren. Ze reageren in groep buiten het klaslokaal soms anders.

klasgroep inlichten Bij het inlichten van de klasgroep is het belangrijk dat de nadruk op het ‘anders’ zijn ligt, dat daarom niet slechter of minder is. Tracht een positief beeld te scheppen, door bijvoorbeeld de sterke kanten van de jongere met ASS te benoemen (eerlijkheid, goed geheugen voor feiten, logisch denkvermogen, ...).

Een voorwaarde voor het inlichten van de klasgroep is dat men hiervoor de toestemming heeft van de ouders en de jongere zelf. Bovendien is het van belang om in te schatten of de sfeer in de school en in de klasgroep dit toelaat. Een goede opvolging is zeker nodig.

■ 4. Een specifieke behandelingsvorm: GON-begeleiding voor leerlingen met ASS

GON-project Een goed begrip van hun anders denken en een aangepaste leerstijl kunnen, zoals hierboven beschreven, leerlingen met autisme al enorm helpen. Leerkrachten kunnen hierin geholpen worden door de GON-begeleiders. Binnen de GON-begeleiding krijgen de teamondersteuning en de collegiale consultatie een alsmear belangrijker plaats.

hoeveel leerlingen? Momenteel begeleidt de GON-dienst van Jonghelinckshof en Emmaüs in Antwerpen 575 leerlingen met ASS in het gewoon onderwijs, waarvan 281 in het secundair onderwijs. Voor de begeleiding van deze leerlingen wordt er in GON-teams samengewerkt met 68 scholen voor secundair onderwijs van alle niveaus.

welke leerlingen? Bij alle GON-leerlingen van het project heeft een psychiater of een centrum voor ontwikkelingsstoornissen een ASS-diagnose gesteld. Een volgende voorwaarde is functioneel normale begaafdheid. Enerzijds zijn compenserende intellectuele vaardigheden volgens onze ervaring een noodzakelijke voorwaarde voor een succesvolle integratie. Anderzijds kunnen we niet stellen dat een normale begaafdheid een garantie is om te slagen. Hier zullen we verder dieper op ingaan.

Binnen het autismespectrum hebben we te maken met verschillende sociale subtypes: teruggetrokken leerlingen, passieve leerlingen, actief/bizarre leerlingen.

GON-diensten De GON-diensten van Jonghelinckshof en Emmaüs worden samen georganiseerd en bestaan uit 68 GON-begeleiders en een GON-coördinatieteam met een coördinator, zes coaches en een administratieve kracht.

4.1. Algemene uitgangspunten: onze visie op GON

integratie als tweesparenbeleid Wij zien integratie als een tweesparenbeleid. Enerzijds willen we de omgeving van de leerling met ASS aanpassen aan de problematiek, bijvoorbeeld door middel van verduidelijking, de attitudes en communicatiestijl van de leerkracht. Anderzijds willen we de leerling met ASS de nodige vaardigheden aanleren om te kunnen overleven in het gewoon onderwijs. Voorbeelden hiervan zijn vaardigheden op het gebied van communicatie en socialisatie.

Bij het bepalen en uitwerken van doelstellingen en prioriteiten zullen we vooral oog hebben voor langetermijnperspectieven. Een belangrijk doel is een zo groot mogelijke zelfstandigheid.

Inhoudelijk werken we specifiek aan de problemen die verband houden met ASS. We vinden het belangrijk om ons hierin duidelijk te profileren, vooral wat de verwachtingen van de ouders, school en leerling betreft.

4.2. Inhoudelijke uitgangspunten

*individueel
handelingsplan*

Elke leerling heeft een individueel handelingsplan (IHP). We besteden heel veel energie aan het samenstellen van een correct beeld van de leerling via diagnose- en onderzoeksverslagen, observatie in de klas en overleg met de ouders en het netwerk. Met 'netwerk' bedoelen we iedereen die deel uitmaakt van de sociale omgeving van de leerling met ASS, zoals de thuisbegeleider, de privétherapeut, enz. Ook de familie maakt deel uit van het sociale netwerk. Daarbij gaat onze aandacht uit naar een aantal specifieke aspecten, bijvoorbeeld de sensorische problemen en de communicatieproblemen. Er wordt gewerkt met een aantal checklists. Na het uitschrijven van dit eerste deel van het individueel handelingsplan bespreekt de GON-begeleider het beeld dat werd verkregen, met het hele GON-team en indien mogelijk met de leerling zelf.

*doelstellingen en
prioriteiten*

Samen met de betrokkenen worden de doelstellingen en prioriteiten bepaald. Het spreekt vanzelf dat dit een dynamisch proces is: voortdurend wordt er geëvalueerd en bijgestuurd. De doelstellingen moeten realistisch, haalbaar en duidelijk zijn, met voldoende slaagkansen. Hier is het belangrijk dat de grenzen van de GON-begeleiding goed gedefinieerd worden. Er worden strategieën besproken en er wordt afgesproken wie wat doet. Nadien krijgt elke deelnemer een verslag.

Het is van groot belang om continu te evalueren en goed naar alle GON-partners te luisteren met het oog op mogelijke bijstellingen en nieuwe prioriteiten.

4.3. De leerlinggerichte begeleiding

Voor de begeleiding op het sociaal-emotioneel vlak kan de GON-begeleider, indien nodig, inspiratie opdoen uit talrijke programma's. Het is echter wel essentieel dat een sociale training gebaseerd is op voorvallen, feiten en recente gebeurtenissen. Door de problemen op het gebied van samenhang ziet een persoon met ASS vaak geen verband tussen zijn gedrag en dat van de anderen. Dat leidt automatisch tot problemen in de

omgang met leeftijdsgenoten. Verder kan de GON-begeleider de leerinhouden die in de klas op dit gebied aan bod komen, meer uitwerken en aanpassen. Ook kan er worden gewerkt rond de diagnose met de leerling zelf of met zijn/haar klasgenoten.

Wat de communicatie betreft, kan de GON-begeleider onder meer aanleren hoe je om hulp kunt vragen, hoe je een probleem kunt herkennen of hoe je dat probleem moet formuleren.

Wat het leer- en studiegedrag betreft, werken we voornamelijk rond leren leren, leren organiseren, hoofd- en bijzaak leren onderscheiden. Hiervoor laten we de leerling kennismaken met tal van methodes, zoals mindmapping en studeerschema's.

Andere aspecten kunnen de voorbereiding van een schooluitstap, een sportdag, bosklassen en andere extra activiteiten betreffen.

4.4. De teamgerichte begeleiding

werken met
leerkrachtenteams

Het werken met de leerkrachtenteams is een belangrijk onderdeel van de GON-begeleiding. De begeleiding bestaat erin om een zo ruim mogelijk team meer autismekennis te geven. Op lange termijn kun je zo de hele school bereiken en krijgen de leerlingen met ASS meer kans op een autismevriendelijke schoolloopbaan.

vormen van
begeleiding

Deze begeleiding kan allerlei vormen aannemen: veel overleg, uitleg geven over ASS op een personeelsvergadering, het bespreken van specifieke leerstijlen voor ASS-leerlingen met de leerkrachtenteams, tips geven, het aanleren en begeleiden van een 'binnenkantbenadering' van ASS, het bespreken van strategieën en aanpak.

Bij de overstap naar een andere onderwijscyclus kan de GON-begeleider ook veel hulp bieden bij het zoeken van een nieuwe school en de voorbereiding van de overstap.

4.5. De samenwerking met de ouders en het netwerk

ouders zijn
belangrijke partners

Ouders zijn heel belangrijke partners in het GON-proces. Zij geven heel nuttige informatie over hun zoon/dochter en de nodige feedback over hun gedrag thuis.

Vooral voor de ASS-leerlingen die hun problemen op school verbergen en weinig signalen geven van stress en problemen, is het essentieel dat de GON-begeleider de nodige informatie krijgt over de thuissituatie. Het

(probleem)gedrag thuis is meestal een goede barometer. Het is vooral een kwestie van elkaar goed op de hoogte te houden.

4.6. Het verloop van een GON-begeleiding

- startvergadering* Een goede, transparante startvergadering is om allerlei redenen nuttig:
- de verwachtingen op elkaar afstemmen;
 - elkaars grenzen bespreken;
 - de meest dringende problemen een eerste keer bespreken;
 - de manier bespreken waarop de communicatie tussen de partners zal verlopen.

De GON-begeleider moet hierbij duidelijke en klare taal gebruiken. De ouders krijgen ook de kans om al wat te vertellen over hun zoon/dochter. Vaak is dit voor hen de eerste keer dat ze dit kunnen doen met hun hulpverlener.

Verder is er een lastig, maar noodzakelijk administratief gedeelte. De nodige documenten, zoals het type 7-attest (af te leveren door het CLB) en het protocol (een inschrijvingsverslag van het CLB dat de GON-begeleiding motiveert), moeten immers in orde zijn. Het integratieplan wordt op dat moment ook opgemaakt en ondertekend.

4.7. Tips en nuttige adviezen

Zoals hierboven al werd uiteengezet, is het belangrijk om een goed beeld van de leerling te verkrijgen. We besteden daar dan ook voldoende tijd en energie aan.

Verder blijven we benadrukken dat het verhaal van de ouders heel waardevol is om te beoordelen of de leerling met ASS op school niet te veel druk ondervindt.

We moeten altijd bewaken dat de leerkrachten haalbare tips en adviezen krijgen. Het zijn tenslotte de leerkrachten die het in de praktijk dag in, dag uit moeten waarmaken.

- overzicht tips en adviezen* Hierna volgt een kort overzicht van mogelijke tips en adviezen voor het middelbaar onderwijs. Sommige tips zijn bruikbaar voor de leraren, sommige voor de leerlingencoach.

- Spreek de leerling met autisme altijd aan met zijn naam.
- Indien je een grap vertelt, zeg erbij "grapje".
- Geef de leerling met autisme een vaste plaats in de klas.
- Geef altijd heel expliciet aan wat je verwacht.
- Beperk je in je taalgebruik tot het essentiële, vermijd informatieoverlast.
- Laat de leerling vaste kleuren per vak gebruiken voor het materiaal.
- Werk achtergronduitleg bij het schoolreglement.
- Werk met een checklist voor de boekentas.
- Geef voldoende tijd om te antwoorden.
- Voorzie indien nodig een 'veilige' plek op de speelplaats.

Ten slotte is heel kort op de bal spelen de boodschap. Dankzij ons systeem, waarbij elke GON-begeleider een coach heeft, kunnen we dit meestal wel garanderen.

4.8. Mogelijke valkuilen

<i>leerlingen zonder duidelijke problemen</i>	Leerlingen met ASS zonder duidelijke problemen zijn de leerlingen over wie we ons het meest zorgen maken. Zij lijden het meest zonder dat wij het weten en zonder dat wij de nodige hulp kunnen bieden. Goed luisteren naar de ouders is hier de boodschap.
<i>verwijzing naar buitengewoon onderwijs</i>	Soms moet de GON-begeleider een verwijzing naar het buitengewoon onderwijs adviseren. Het is dan belangrijk om dit te doen samen met het leerkrachtenteam en niet enkel vanuit een eigen beoordeling.
<i>weigering van begeleiding</i>	Indien de leerling elke vorm van begeleiding weigert, heeft het geen zin om dit te forceren. Soms wordt er dan beslist om de GON-begeleiding uit te stellen, soms gaan we in het begin enkel aan de slag met het team en de ouders, en nemen we voldoende tijd om het vertrouwen van de leerling te winnen.
<i>afwezigheid van GON-begeleider</i>	Een moeilijk proces breekt aan wanneer een GON-begeleider voor langere tijd afwezig is of vervangen moet worden. Vooral voor leerlingen die heel persoonsafhankelijk zijn, is dit niet gemakkelijk. We hebben iemand van ons coördinatieteam aangesteld om het probleem van uitzendkrachten en vervangingen van nabij op te volgen.
<i>grenzen van GON-begeleiding</i>	Het is soms heel moeilijk om de GON-begeleiding en de thuisbegeleiding, psychotherapie en andere vormen van dienstverlening van elkaar af te grenzen. Vaak is de GON-begeleider de enige hulpverlener ...

■ 5. ASS in de media: een recente uitdaging

ASS en ontoerekeningsvatbaarheid

Soms worden de jongeren met ASS geconfronteerd met de gevolgen van een aantal onvoorziene gebeurtenissen in hun omgeving. Zo werden al uitspraken gedaan in de media naar aanleiding van een proces. Er werd gesproken van “... de beklagde zou Asperger hebben, een lichte vorm van autisme ...” Hierbij sprak men ongenueanceerd over ontoerekeningsvatbaarheid. Uiteraard bracht dit een heleboel vragen en angsten mee, zowel bij de personen met ASS en hun ouders als bij de leerkrachten, de medeleerlingen en hun ouders. Vanuit de GON-dienst stonden we voor de opdracht om zo duidelijk en eerlijk mogelijk uitleg te geven. We stelden hiervoor een basistekst samen. Deze basistekst, die we ter beschikking stelden van onze GON-begeleiders, kon gebruikt worden om dit onderwerp te kaderen en behandelde de volgende punten:

- “Waarom spreekt men hier over ASS?”
- “Is ASS hetzelfde als ontoerekeningsvatbaarheid?”
- “Leidt ASS tot het plegen van misdaden?”
- “Klopt de informatie van de media?”
- “Waarom wordt deze discussie nu gevoerd?”

Op elk van deze punten werd er in de basistekst dieper ingegaan, zodanig dat we de meeste vragen konden beantwoorden. Op die manier konden we in de mate van het mogelijke veiligheid bieden.

film: *Ben X*

Een tweede uitdaging gaat uit van de film *Ben X*. Omdat er een pedagogisch project aan verbonden is, plannen veel middelbare scholen dit in hun programma. Uiteraard worden de leerlingen met ASS daarbij betrokken. Hiervoor werkten we met onze GON-dienst een bijkomend pakket uit:

- een werkmappje voor de voorbereiding van de leerling met ASS;
- een programma voor de nabespreking met de leerling met ASS;
- een leidraad voor de GON-teams (het leerkrachtenteam met inbegrip van de ouders);
- een aantal uitgewerkte aspecten, zoals identificatie met *Ben X*, kopiegedrag, zelfmoord, denkbeeldige figuren, enz.

Dankzij dit pakket kunnen de GON-begeleiders inzake deze materie de nodige verduidelijking en daardoor ook veiligheid bieden voor de leerlingen met ASS en hun omgeving.

■ 6. Nieuwe trends en perspectieven

We stellen vast dat er grotere groepen leerlingen met ASS in dezelfde school een vraag stellen naar GON. Enerzijds om praktische redenen is dit een goede zaak: je kunt dan immers economischer omspringen met je tijd, energie en middelen. Sommige GON-begeleiders hebben op die manier een voltijdse job in één school. Dit geeft hun de kans om volledig deel uit te maken van het schoolteam, met vaak een eigen lokaal en pc. Op die manier kunnen ze ook de schoolcultuur beter leren kennen. Anderzijds laat het hen toe om de GON-eenheden met meer flexibiliteit en op maat te gebruiken.

Dit geeft ons al een beetje de mogelijkheid om ons voor te bereiden op de vernieuwing in het onderwijs ("Leerzorg avant la lettre?"), waarbij het ondersteunen en sterker maken van de schoolteams misschien wel onze grootste opdracht wordt, maar dan wel onder voorbehoud van voldoende middelen.

In het denken over leezorg krijgt het zorgbeleid in het gewone onderwijs een meer uitgesproken plaats. De school zal ook duidelijk moeten aangeven welke zorg er al geboden werd, alvorens over te gaan naar een hoger zorgniveau. Hopelijk zullen we vanuit onze GON-dienst hieraan ook in de toekomst een belangrijke bijdrage kunnen leveren.

Leerlinggericht ondersteunen blijft absoluut noodzakelijk voor de meeste leerlingen met ASS. Deze individuele ondersteuning op regelmatige basis is nodig om onder meer emotionele problemen te kunnen begeleiden. Ook het scheppen van een vertrouwensband is hiervoor nodig.

■ 7. Literatuur

- De Clercq, H., *Mama, is dit een mens of een beest? Over autisme*, Houtekiet, 1999.
- Jackson, L., *Mafkezen en het Asperger-syndroom*, Nieuwezijds Bijvoorbeeld, 2003.
- Landschip en Modderman, L., *Dubbelklik. Autisme bevestigd en beschreven*, EPO, 2004.
- Nederlandse Vereniging Voor Psychiatrie, *DSM IV*, Swets & Zeitlinger bv, 1995.
- Peeters, T. en Quak, G., *Het Aspergersyndroom. Autisme in het regulier en speciaal onderwijs*, Garant, 2003.
- Sainsbury, C., *Marsmannetje op school*, Houtekiet, 2000.
- Steeneman, P., *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties: over het trainen en meten van een "theory of mind"*, Garant, 1994.
- Van Oosten, N., *Varen door de puber-tijd. Jongeren met een autismspectrumstoornis*, Ca-leidoscoop, jaargang 18, nr. 6.
- Vermeulen, P., *Brein bedreigt. Als autisme niet op autisme lijkt*, VDA/EPO, 1998.
- Vermeulen, P., *Dit is de titel. Over autistisch denken*, EPO, 1999.
- Vermeulen, P., *Voor alle duidelijkheid: leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*, EPO, 2002.
- Vermeulen, P., *Een gesloten boek. Over autisme en emoties*, DA-ACCO, 2005, herziene editie.