

# OMGAAN MET AUTISME IN DE KLAS

*auteurs:*

Anny Hermans-Franssen  
Jos Zuylen

*kernredactie:*

Karin van Herpen

**MesoConsult B.v.**  
Tilburg  
augustus 2007



© 2007 MesoConsult B.v. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks  
of bestellen van losse exemplaren:**

**MesoConsult**

Gounodlaan 15  
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: [mesoconsult@wxs.nl](mailto:mesoconsult@wxs.nl)

Internet: [www.mesoconsult.nl](http://www.mesoconsult.nl)

## WOORD VOORAF

In een brochure van deze omvang kun je niet alles wat over autisme te melden is, aan bod laten komen. Daarnaast gaan we ervan uit dat de docent die een leerling met autisme in een klas treft, er niet alleen weet van heeft dat de betreffende leerling autisme heeft, maar ook al enige informatie over het fenomeen autisme heeft.

In deze brochure hebben we aandacht voor een aantal aspecten van autisme. Van daaruit beschrijven we hoe docenten kunnen omgaan met een leerling met autisme in de klas. Het zal de lezer opvallen dat de didactiek en pedagogiek die in deze brochure voor het voetlicht komt, de didactiek en pedagogiek is die je eigenlijk voor iedere leerling wenst. Dat is daadwerkelijk de hoofdboodschap in deze brochure: wat voor sommige leerlingen goed is, is voor andere beter. Degene die op deze manier de brochure bestudeert, verrijkt zijn onderwijskundig repertoire op een zo'n manier dat alle leerlingen er beter van worden. Leerlingen met autisme varen zeker wel bij deze aanpak. Zeker als het lukt om vanaf de aanvang gecoördineerd te werken. Leerlingbegeleiding is een zaak van samenwerking tussen docenten en zorgbegeleiders binnen en buiten de school en niet in de laatste plaats met de ouders. Die samenhang in de begeleiding bepaalt of het ons lukt leerlingen met autisme een optimale kans op succes te bieden in het reguliere onderwijs.

De redactie





# INHOUD

<b>Woord vooraf</b>	3
<b>1 Autisme van alle tijden</b>	7
<b>2 Autisme: de hype!</b>	9
<b>3 Zien we het wel?</b>	11
<b>4 Hoe zit het nu precies?</b>	13
<b>5 Naar de brugklas</b>	17
<b>6 En nu leren!</b>	23
<b>7 Buitenbeentje...</b>	33
<b>8 Competenties van de docent</b>	39
<b>9 Structuur in de klas</b>	47
<b>10 Lesmodellen voor een heldere structuur</b>	51
<b>11 Autisme: schoolbreed</b>	55
<b>12 Een leven lang autisme</b>	59
<b>13 Autisme: van brugpieper tot schoolverlater</b>	65
<b>Literatuur</b>	69





## 1 AUTISME VAN ALLE TIJDEN

*“In de laatste jaren van de achttiende eeuw waren intellectuele kringen en de beau monde in de ban van een wilde jongen die in een woud in Centraal-Frankrijk was gevonden. Deze jongen was ongeveer twaalf jaar, praatte niet, antwoordde niet op vragen, reageerde zelfs niet op geluiden in zijn nabijheid.” (Frith, 2003).*

Wanneer je aan mensen vraagt wat autisme is, kun je twee soorten antwoorden verwachten. Ofwel hebben ze een beeld van iemand met autisme die zich afzijdig houdt van mensen ofwel denken ze aan iemand als Rainman uit de gelijknamige film, een begaafde persoon met autisme met wel zeer typische gewoonten en vaardigheden. De term autisme dateert uit de jaren '40 uit de vorige eeuw. Kanner, een kinderpsychiater, beschreef een aantal kinderen die hij ontmoette in zijn praktijk bij wie hij overeenkomsten in gedrag waarnam. Hij benoemde hun gedrag als 'extreme autistic aloneness' (Kanner, 1943).

Ook Asperger (1944) kwam, onafhankelijk van Kanner, in aanraking met opvallende kinderen, die hij 'autistisch' noemde. Hij bracht autistisch gedrag in verband met normale variaties in de persoonlijkheid en intelligentie. Het meest opvallende kenmerk achtte hij het onvermogen te integreren in een sociale groep; dit onvermogen zou in een aantal gevallen gecompenseerd worden door een originele manier van denken en ervaren.

Betekenen de beschrijvingen van Kanner en Asperger dat autisme eerder niet bestond? Er bestaan uit het verleden diverse gevalsbeschrijvingen over opvallende en vreemde mensen. Frith (1996, 2003) noemt de 'wilde jongen van Aveyron' en enkele andere voorbeelden. Achteraf is het lastig om te bepalen of hier inderdaad sprake was van wat we nu 'autisme' noemen. Feit is wel dat deze mensen opvielen door hun onvermogen tot sociale contacten.

Sinds de jaren '40 zijn pogingen ondernomen autisme te verklaren (is het een affectieve en/of een cognitieve stoornis?) en te behandelen (is een medische en/of een pedagogische en psychologische behandeling wenselijk?). Het accent lag indertijd op psychogene verklaringen: autisme zou het gevolg zijn van minder prettige ervaringen in de vroege kindertijd, een affectieve stoornis dus. De behandeling was erop gericht deze ervaringen door middel van therapie te verwerken; het kind werd daartoe uit het 'ziekmakende' milieu gehaald en behandeld in een medisch instituut. De toenemende wetenschappelijke belangstelling leidde

in de jaren daarna via gedragswetenschappelijk onderzoek en behandeling tot de aanname van organische oorzaken. Vanaf de jaren '80 ontstond onder invloed van de cognitieve psychologie aandacht voor autisme als cognitieve stoornis. De discussie over autisme als een affectieve stoornis was op dat moment nog niet uitgewoed. De behandeling werd inmiddels echter verschoven van het medische circuit naar behandeling in de dagelijkse omgeving op school en thuis, pedagogisch en psychologisch georiënteerd. Het duurde tot de jaren '80 voordat autisme als officiële diagnose werd opgenomen in een internationaal classificatiesysteem voor psychische stoornissen. In Nederland wordt 'de DSM' het meest gebruikt, inmiddels de vierde herziene versie: DSM-IV-TR (APA, 2002), als classificatie-instrument.

Momenteel bestaat internationaal consensus over autisme als een neurobiologische ontwikkelingsstoornis, met als kenmerken een afwijkende sociale interactie, problemen met taal, communicatie en verbeelding en met als gevolg een beperkt repertoire van interesses en activiteiten. Meerdere subtypen van de stoornis worden onderscheiden. In het regulier onderwijs zijn PDD-NOS<sup>1</sup> en Asperger<sup>2</sup> de meest voorkomende classificaties (Smeets en Claassen, 2004). De recente benaming van de stoornis luidt: *Autisme Spectrum Stoornissen*, afgekort tot ASS. Omwille van de leesbaarheid spreken we in deze brochure over autisme. Hiermee wordt het hele spectrum bedoeld.

---

<sup>1</sup> PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified) is de restgroep van de pervasieve ontwikkelingsstoornissen, aan autisme verwante contactstoornissen.

<sup>2</sup> Het syndroom van Asperger is een pervasieve ontwikkelingsstoornis die tot het autismespectrum wordt gerekend. De belangrijkste verschillen met een autistische stoornis zijn de taalontwikkeling en de verstandelijke ontwikkeling. In tegenstelling tot kinderen met autisme is de taalontwikkeling van kinderen met Asperger normaal en in sommige gevallen zelfs sneller dan normaal. De autistische stoornis komt voor bij alle niveaus van intelligentie; de stoornis van Asperger komt voor bij een normale tot zeer goede intelligentie. Bij het syndroom van Asperger horen wel sociale problemen, gebrek aan inlevingsvermogen, de voorkeur voor stereotiepe bezigheden en de afkeer van veranderingen.



## 2 AUTISME: DE HYPE!

### Het whizzkid-syndroom

*"Nergens komt zoveel autisme voor als in Silicon Valley. Wat is de link tussen computers en sociale stoornissen?"*

*Voordat de familie Hill naar Minnesota ging verhuizen, informeerden ze naar de juiste buurt. Zoon had het syndroom van Asperger, een milde vorm van autisme, en het gezin zocht een wijk met een school waar hij goed zou worden begeleid. Het advies: ga naar noordwest Rochester, daar zijn veel meer kinderen met het syndroom. Het kantoor van IBM zit daar namelijk in de buurt. Inderdaad, tussen computertechneuten en autisme bestaat een verband. In Silicon Valley, het centrum van de digitale revolutie, is een verontrustende toename aan diagnoses van autisme en zijn neefje, het syndroom van Asperger. In de jaren negentig is het aantal klassieke gevallen van autisme in heel Californië verdrievoudigd. En hoewel ook in de rest van de wereld een toename is geconstateerd, is die nergens zo alarmerend als in Sant Clara County, het district waar de whizzkids van de internetindustrie werken en wonen."*

(Visscher, 2002) [www.ode.nl](http://www.ode.nl)

Epidemiologische studies houden zich bezig met het inventariseren van de mate waarin stoornissen voorkomen in de bevolking. De eerste epidemiologische studie in de psychiatrie vond plaats in 1966 door Lotter (in: Frith, 2003). Uit een groep van 78.000 kinderen haalde hij op basis van de antwoorden op vragenlijsten 135 kinderen tussen 8 en 10 jaar waarvan hij vermoedde dat ze autisme hadden. Na grondige selectie hield hij een groep van 35 kinderen over. Hij schatte de aanwezigheid van autisme van 4,5 op de 10.000 in de leeftijdsgroep 8-10 jaar, en een verhouding van 2,6 jongens op 1 meisje. Hierbij waren een aanzienlijk aantal kinderen met een ontwikkelingsvertraging. Het duurde nog twintig jaar voordat men ontdekte dat autisme ook voorkomt bij mensen met een normale intelligentie.

De bevolkingsonderzoeken die daarna volgden, zijn vaak moeilijk met elkaar te vergelijken. Dit komt doordat de afbakening van de stoornis, de criteria, niet steeds hetzelfde is. De periode van internationale afstemming over de criteria leidde slechts langzaam tot consensus. Tegenwoordig is bekend dat autisme niets van doen heeft met sociale klasse of geografisch gebied. Een biologische oorzaak lijkt daarom aannemelijk. Recente studies komen tot een schatting van 60 op de 10.000 voor stoornissen in het gehele spectrum van autisme.

Kan er nu gesproken worden van een toename? Toename van de cijfers hoeft niet een toename van het aantal gevallen te betekenen. Een aantal factoren die deze cijfers beïnvloeden, zijn:

- de criteria voor diagnose zijn ruimer;
- meer mensen vragen om een diagnose;
- de diagnostiek is sterk verbeterd;
- diagnose is een paspoort voor hulpverlening geworden.

### 3 ZIEN WE HET WEL ?

*Paul, 18 jaar, normaal begaafd, stapt vriendelijk op elke volwassenen af die de klas binnenstapt. Hij lijkt echt geïnteresseerd in de nieuwe persoon die hij ontmoet. Hij vraagt je naam, achternaam, leeftijd, of je gehuwd bent of niet, of je kinderen hebt en hoe oud die zijn, waar je woont, of je met de auto bent of met de trein... en dan is hij waar hij wezen wil. Hij begint te vertellen over hoe je met de trein van Tilburg naar Roermond rijdt... En dit ritueel herhaalt zich elke week!*

De bij autisme afwijkende sociale interactie, communicatie en het beperkte repertoire van interesses en activiteiten komt op diverse manieren tot uiting. De verscheidenheid van deze gedragsbeelden leidt ertoe dat onderkenning van de stoornis lastig is. Het sociale onvermogen is het meest opvallende aspect van autisme. De ouders ervaren vanaf het begin dat er iets aan de hand is met hun kind. Vooral in de kleuterfase wordt de geringe interesse in leeftijdgenoten opvallend. In de taalontwikkeling is er geen wederkerigheid; het kind praat tegen iemand maar nauwelijks met iemand. Vaak is het kind op een overdreven manier geïnteresseerd in bepaalde handelingen. Bekend is het voorbeeld van het kind dat met een autootje 'speelt': fantasiespel komt niet tot stand, het kind blijft hangen in de herhaling van het eindeloos aan de wieltjes draaien. Daarnaast blijven deze kinderen angstvallig vasthouden aan het bekende. Heftig verzet tegen nieuwe kleding, bepaald voedsel, of onderbreking van de normale gang van zaken komt vaak voor.

Als het kind ouder wordt, verandert het beeld. Het kind heeft zich enkele sociale vaardigheden eigen gemaakt, met name in de omgang met volwassenen. De gerichtheid op vreemden is beperkt en wordt nogal eens bepaald door interesse in een detail (Van Berckelaer-Onnes en Van Engeland, 1986).

*Erik, een jongen van tien jaar met autisme, is hevig geïnteresseerd in panties. Hij vraagt aan alle vrouwelijke leerkrachten die een rok dragen: "Heb jij een panty aan?". Als hij de kans krijgt, kruipt hij onder je rok om de panty te bekijken.*

De vaardigheid om tot sociale interacties te komen, blijft beperkt. Vriendjes of vriendinnetjes hebben ze veelal niet. De spelregels van een gesprek kennen ze onvoldoende; in hun taalgebruik maken ze geen onderscheid tussen belangrijke en onbelangrijke informatie. De weerstand tegen veranderingen en de specifieke interesses blijven bestaan, maar zijn soms minder opvallend. Het is niet ongewoon als de diagnose pas op de leeftijd van 10-11 jaar wordt gesteld, soms zelfs nog later, in de adolescentie. Achteraf blijkt dan dat er al jaren sprake was van 'vreemd' gedrag.

Ook in de normale ontwikkeling is de adolescentie een periode van tal van nieuwe vragen en veranderingen. Naast de seksuele en de cognitieve rijping speelt het verwachtingspatroon van de omgeving daarbij een rol. De adolescent met autisme is herkenbaar aan het tekort aan sociale vaardigheden, aan het merkwaardig taalgebruik en aan de rigide wijze van denken en handelen (Van Berckelaer-Onnes en Van Engeland, 1986).

Frith (2003) benadrukt dat het beeld van de stoornis pas volledig wordt als rekening wordt gehouden met de ontwikkeling in de verschillende levensfasen. Onverschilligheid voor sociale contacten of zich volledig afsluiten komt minder voor naarmate het kind ouder wordt. Toch blijft het afwijkende sociale gedrag in alle levensfasen opmerkelijk.

Ginette Wieken (2001) schrijft over haar leven met twee autistische kinderen. Ze oppert in haar boek dat we wel 'iets' zien aan iemand, maar het niet op voorhand autisme noemen: *"Al voordat Yurre [het zoontje van de auteur, red.] zijn diagnose krijgt, doen bepaalde eigenaardige gedragingen mij aan mijn vader denken. Zijn lage frustratiedrempel, zijn monotone gepraat zonder contact te leggen, zijn korte, maar buitensporige driftaanvallen, zijn ongepaste en onaangepaste gedrag, zijn afwezigheid, zijn beperkte inlevingsvermogen. Van kleins af aan vond ik mijn vader soms raar, soms angstaanjagend, onvoorspelbaar, maar hij was natuurlijk vooral mijn papa. Al heel jong merkte ik wel dat andere mensen hem ook soms wonderlijk vonden en ook dat hij dat niet scheen op te merken. Velen noemden mijn vader excentriek, maar niemand opperde ooit iets over een psychiatrische stoornis. [...] Net als Yurre was mijn vader een angstige man. Bang voor plotselinge geluiden en bedreven in het bedenken van alle mogelijke aanvallen, berovingen en oplichting die hem ten deel kon vallen op zijn reizen en hij wapende zich tot in de details tegen elke mogelijke ramp. Van zijn reizen ontving ik menig kaartje dat letterlijk een prijslijst was, met een aanhef en een slotzin erboven. "Lieve Ginette, koffie is hier 0,25; brood = ; etc etc. Liefs, papa." Een variant erop was een opsomming van wat zijn maaltijden de afgelopen week hadden gekost, tot op twee cijfers achter de komma."*

## 4 HOE ZIT HET NU PRECIËS?

Wetenschappers zijn al tientallen jaren op zoek naar de oorzaak van autisme. Autismen kan op verschillende manieren worden benaderd: biologisch, gedragsmatig en cognitief (Frith, 1989). Op biologisch niveau is onder meer het genetisch onderzoek van belang. Hét verantwoordelijke gen is (nog) niet gevonden. Waarschijnlijk spelen meerdere interacterende genen een rol. De veelgestelde vraag naar erfelijkheid kan dan ook niet eenduidig worden beantwoord. Het genetisch risico blijkt groter te zijn bij families waar autisme al voorkomt. Mogelijk is het niet het autisme dat overerfbaar is, maar een bredere vorm van cognitieve abnormaliteit die niet beperkt is tot autisme en die te herleiden is tot genetische kwetsbaarheid (Van der Gaag, 2003). Op gedragsniveau wordt gekeken naar socialisatie, communicatie en stereotiepe gedragspatronen. Aangenomen wordt dat er meerdere oorzaken zijn op neurobiologisch niveau die resulteren in specifieke tekorten op cognitief niveau en die vervolgens tot uiting komen in de gedragsverschijnselen.

De cognitieve theorieën vormen hierbij de brug tussen brein en handelen. Cognitie heeft betrekking op alle aspecten van de werking van het brein, inclusief gedachten en gevoelens. Recente cognitieve theorieën zijn de Theory of Mind (ToM), Executive Functioning Theory (EF) en de Central Coherence Theory (CC).

Theory of Mind verwijst naar de vaardigheid om gedachten, gevoelens en intenties toe te schrijven aan jezelf en anderen, op basis daarvan het gedrag van anderen te voorspellen en daarnaar te handelen. Mensen met autisme zouden tekorten vertonen op dit gebied. Er wordt wel gesproken over 'mindblindness' (Baron-Cohen, 1995). Hoe erg is het als je geen gedachten kunt lezen? Wanneer wij ons kunnen voorstellen wat in een andere persoon omgaat, kunnen we begrijpen wat iemand van plan is, kunnen we wat we waarnemen loskoppelen van wat we denken. We kunnen begrijpen dat iemand een grapje maakt of dat iemand verkeerde bedoelingen heeft. Het beschikken over een Theory of Mind is fundamenteel in sociale interacties. We kunnen iemand van onze ideeën overtuigen; we kunnen rekening houden met informatie die jezelf hebt en die de gesprekspartner niet heeft. Ook voor minder positieve gedragingen gebruiken we onze Theory of Mind: door na te denken over de mentale toestanden van anderen kunnen we komen tot leugen en bedrog. Anderzijds: door ons vermogen tot 'mindreading' is het ook mogelijk dit bedrog te voorzien.

De Executive Functioning Theory benadrukt meer algemene problemen in planning en controle van gedrag op een hoger niveau. Executieve functies zijn cognitieve controleprocessen die ons gedrag reguleren. Executieve functies zijn van belang voor een groot aantal dagelijkse vaardigheden. De ontwikkeling van de executieve functies begint al in de vroege kindertijd en kan doorlopen tot ver in de adolescentieperiode. Bij een jong kind kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de controle over emoties. We kennen allemaal de koppige en driftige tweejarige. Naarmate kinderen ouder worden, zijn ze beter in staat hun emoties te reguleren en op een adequate manier te uiten. Een voorbeeld van een ouder kind is het kind dat met vriendjes gaat zwemmen. Het kind moet dan nadenken over wat mee te nemen, hoeveel tijd het kost om de spullen bij elkaar te zoeken, wat het met de vriendjes zal afspreken, kortom het kind is bezig met vooruitzien en plannen. Hiervoor heeft het de executieve functies nodig. Tekorten in executieve functies bij jongeren met autisme komen onder meer tot uiting in de moeite met het organiseren en plannen van huiswerk, vrije tijd en vakanties.

De Central Coherence Theory tenslotte stelt dat mensen normaal gesproken een sterke tendens hebben tot het construeren van betekenis vanuit de context. Een voorwerp kan in de ene context een andere betekenis hebben dan in een andere context. Stel dat je een kreeft vindt op het strand. Je ziet meteen dat het beest scharen heeft. Bij de kapper denk je niet aan dit soort scharen, evenmin wanneer je voor een werkstuk plaatjes gaat uitknippen. Is deze manier van 'contextdenken' nog vrij concreet, ook op een abstracter niveau bepaalt de context de betekenis.

*"Birgit (12) en haar ouders en zusje rijden in Frankrijk op de snelweg. Ze zien een vrouw in de berm staan die haar armen op en neer beweegt. Zo'n vijftig meter verder ligt een auto ondersteboven. De caravan staat er op een vreemde manier achter (...). Weer vijftig meter verder lopen een man en twee jongetjes langs de snelweg. In de verte is een s.o.s paal te zien (...). Conclusie van de ouders: "Tjee, wat hebben die mensen een geluk gehad, zeg!" (...). Conclusie van Birgit: "Die vrouw hoort echt niet bij die verongelukte auto hoor!" "Waarom niet?" vragen haar ouders. "Nou, als je net zo'n ongeluk gehad hebt, sta je toch niet aan de kant van de weg te juichen!!" (Quak en Smeets, 2003 p 67).*

Bij mensen met autisme is sprake van een zwak vermogen tot centrale coherentie hetgeen leidt tot het stukje bij beetje verwerken van informatie. De keerzijde is dat zij sterk zullen zijn in taken waar het gedetailleerd verwerken van informatie aan de orde is.

Samenvattend, autisme wordt momenteel gezien als een neurobiologische ontwikkelingsstoornis, waarbij specifieke cognitieve tekorten een sleutelrol spelen en waarbij genetische factoren predominant zijn in de etiologie, of anders gezegd: een belangrijke verklaringsfactor vormen (Bailey, Philips en Rutter, 1996).







## 5 NAAR DE BRUGKLAS

*“Iedere morgen moest ik met de bus en de tram om bij die nieuwe school te komen. Het was zeker een nieuwe school in die zin dat alles er nieuw leek. De trapleuningen waren glanzend rood, de ramen gebogen en van getint glas. Overal waren de binnen-trappen bekleed, en de hele zaak leek te bestaan uit gangen. In die doolhof moest je de goede deur kiezen. De leuningenvond ik leuk, overal trof ik hallen met allemaal rode deuren. Ik liep voortdurend de verkeerde klassen in en ging zitten, tot iemand me weer naar buiten bracht en de goede richting wees” (Williams, 1992).*

### Inleiding

Voor veel leerlingen is de overstap van basis naar voortgezet onderwijs een spannende stap. Dit geldt zeker voor leerlingen met autisme. Elke overgang betekent verandering en daar kunnen zij niet goed mee omgaan. Een goede voorbereiding is dan ook van groot belang. Basisscholen werken hier over het algemeen al aan, door het geven van huiswerk, door verkennende schoolbezoeken (snuffeldagen) en dergelijke. De nieuwe school zal over een leerling met autisme over adequate informatie moeten beschikken. En eenmaal op de nieuwe school is extra begeleiding noodzakelijk. Daarover meer in hoofdstuk 11.

Alle leerlingen gedragen zich op een eigen, unieke manier. Ze doen dat om zich te manifesteren in het contact met anderen en soms omdat ze niet anders kunnen. In dat laatste geval kun je kunnen spreken van een gedragsstoornis. Autisme is zo'n gedragsstoornis. Als de docent kennis maakt met de nieuwe lichten brugklassers, is het zaak niet te snel te oordelen door leerlingen in vakjes te plaatsen, want daarmee kan de leerling geschaad worden. Dat neemt niet weg dat je leerlingen bij kennismaking spontaan typeert en van daaruit de nieuwe leerlingen 'indeelt'. In dit hoofdstuk laten we kort vier typen leerlingen de revue passeren: de aangepasten, de branieborsten, de timiden en de moeilijk benoembaren.

### Vier typen

Ze zijn er weer, de nieuwe brugpiepers; in alle maten en soorten. De meeste zijn snel aangepast. Een paar vallen in de categorie 'branieborsten' of in de categorie 'timide'. En dan zijn er soms nog leerlingen die je maar moeilijk kunt plaatsen. Hun gedrag is aanvankelijk onbenoembaar en als docent krijg je er niet onmiddellijk vat op. Met de 'aangepasten' gaat alles onmiddellijk zijn gangetje en de 'timiden' zie je langzaam aansluiting vinden bij de rest. De branieborsten worden al na een of twee dagen met naam en toenaam op de docentenkamer besproken. Hun streken

vormen gezellige gespreksstof voor bij de koffie in die eerste week. Maar de 'moeilijk benoembaren' blijven ook na een paar weken problematisch. Langzaamaan worden ze steeds nadrukkelijker gespreksonderwerp op de docentenkamer en medeleerlingen vertellen er thuis over.

### **Alert reageren**

Grofweg zijn er twee groepen problematische brugklassers: de leerlingen die ook al als moeilijk te boek stonden tijdens de basisschoolperiode en de groep die tijdelijk moeilijk doet in de nieuwe situatie. Die tweedeling is belangrijk omdat de aanpak en de begeleiding van beide type leerlingen totaal verschillend is. Trekt het onaangepast gedrag bij de ene groep wel bij, bij leerlingen met een geïndiceerde gedragsstoornis valt dat niet te verwachten. Om erachter te komen in welke groep een moeilijke leerling thuishoort, biedt het leerlingendossier vaak al voldoende aanknopingspunten. Is dat niet het geval, dan zal er contact moeten zijn met de basisschool en de ouders. In alle gevallen is het zaak al in de eerste weken van het schooljaar alert te reageren op onaangepast, afwijkend gedrag. Het leerlingbegeleidingssysteem en de professionaliteit van de docent vormen de kern bij het alert reageren in de kennismakingsfase.

Er zijn leer- en/of gedragsstoornissen, die je niet kunt wegpoetsen met een vermanende opmerking, ook al zijn er nog altijd docenten die dyslexie, ADHD of autisme pijnlijkerwijs denken te kunnen afdoen als 'onzin' of als 'modeverschijnsel' en er vermanend of kribbig op reageren met opmerkingen als 'Gewoon beter kijken' en 'Zit nou 's vijf minuten stil!'. Maar het aantal docenten dat zo onprofessioneel reageert, is gelukkig klein.

Leerlingen met autisme zijn vaak in het basisonderwijs al geïndiceerd. Bij die indicering is er in het basisonderwijs al een ambulante begeleider toegewezen. Meestal gaat deze ambulante begeleider mee naar het voorgezet onderwijs en zorgt zo voor een goede overdracht. Het komt echter ook regelmatig voor dat de diagnose autisme pas in het voortgezet onderwijs wordt gesteld.

Het is zaak dat docenten bij aanvang van het schooljaar tijdens de bespreking van de leerlingen met de mentor worden geïnformeerd over de aanwezigheid van een leerling met autisme in de groep. Het kan zinvol zijn de leerkracht uit het basisonderwijs, die de leerling in de klas heeft gehad, een keer uit te nodigen om te komen vertellen over zijn of haar aanpak. Langdurige, intensieve begeleiding en een aanpak op maat van opvoeders en anderen in de omgeving van het kind zijn noodzakelijk. Docenten moeten in teamverband aansluiten bij de begeleidingsaanpak die voor een leerling in zo'n situatie bepaald is. Natuurlijk is het

ook zaak dat de andere leerlingen in de klas rekening houden met de handicap van de klasgenoot. Dat is met name van belang als de leerling met autisme betrokken wordt in groepsactiviteiten. Het speelt minder in klassengesprekken en uiteraard nog minder in situaties waarin alle leerlingen individueel werken. Het is echter aan de leerling met autisme zelf om te bepalen of klasgenoten wel of niet op de hoogte mogen zijn van zijn probleem. Zie in dit verband hoofdstuk 7.

### **Gecamoufleerde onzekerheid**

Zoals eerder opgemerkt, gaat dit hoofdstuk over typen leerlingen en niet exclusief over autisme. Laten we eens wat uitvoeriger naar de branieborstjes kijken. Branieborstgedrag in de eerste weken op een nieuwe school is te beschouwen als een fase in het zoekproces naar een stijl die aanslaat bij de medeleerlingen en de docenten. Het is een combinatie van onaangepast de aandacht vragen en overdreven op de voorgrond treden. Een branieborst bedient zich van krachtige, opschepperige taal, al of niet gecombineerd met fysieke krachtpatserij. Het is geen kwaadwillend of agressief type. Voor volwassenen en trouwens ook voor de meeste medeleerlingen is al snel duidelijk dat het gedrag voortkomt uit de behoefte aan erkenning en de angst buiten de groep te vallen. Je zou branieborstgedrag kunnen beschouwen als 'gecamoufleerde onzekerheid'.

Met een branieborst kan het goed en slecht aflopen. Sommigen vinden na verloop van tijd een plekje in de groep, dat voldoende mogelijkheden biedt erkenning en waardering te krijgen. Anderen zijn minder succesvol, waardoor de mogelijkheid ontstaat dat het gedrag overgaat in kliergedrag. Reageerde de omgeving op de branieborst nog mild en met een glimlach, 'kliergedrag' roept nogal eens een agressieve tegenreactie op als over het hoofd gezien wordt dat ook kliergedrag terug te voeren is op psychisch ongemak van de betreffende leerling.

### **Niet op z'n beloop laten**

Kun je branieborstgedrag al niet op z'n beloop laten, voor gedragsproblemen die al eerder geïndiceerd zijn geldt dat al helemaal. Het begint ermee dat er snel onderkend moet worden wat er met de leerling aan de hand is en mentoren, docenten en klasgenoten adequaat reageren. Zolang de omgeving niet adequaat reageert, kunnen leerlingen sociaal en cognitief niet optimaal tot hun recht komen. Dat geldt uiteraard ook voor leerlingen met autisme. Mensen komen pas optimaal tot hun recht als ze zich veilig weten in de situatie waarin ze verkeren.

Veiligheid voor leerlingen creëer je als mentor of docent door met leerlingen te praten en vooral door naar leerlingen te luisteren. In gesprekken moet de 'coach' vermijden kritiek uit te oefenen of 'realistisch' of streng te zijn. Met kritiek, realiteitszin en

strengheid bevestigt degene die wil helpen meer zichzelf dan de ander, terwijl het doel van de gesprekken is de leerling te bevestigen en zijn zelfvertrouwen te doen toenemen. De eerste fase van het gesprek heeft tot doel ervoor te zorgen dat de leerling zich gewaardeerd voelt. Vaak is het belangrijk de leerling te laten vertellen over hobby's en andere vrijetijdservaringen. Zo ontstaat op een ongedwongen manier de kans te vertellen over interesses en 'sterke kanten'. Door een prettig gesprek voelt de leerling zich gewaardeerd door zijn mentor en weet hij dat er op de nieuwe school iemand is die extra aandacht voor hem heeft. Als er een vervolg gegeven moet worden aan het gesprek, zou het ook niet onmiddellijk moeten gaan over het probleemgedrag. Beter is het de leerling te verleiden orde aan te brengen en zicht te krijgen op het eigen gedrag en de gevolgen ervan. In deze fase van het gesprek kan de leerling vertellen over:

- incompetentiegevoel ('Ik ben bang dat ik het niet kan');
- te hoog gespannen verwachtingen in zijn omgeving;
- gemis van de vertrouwde omgeving in de basisschool;
- relaties met docenten en met andere leerlingen;
- andere omstandigheden (bijvoorbeeld de thuissituatie)
- zijn of haar aandoening en de beleving ervan.

De begeleider helpt de leerling door eenvoudige gedragsafspraken te maken die helpen om te functioneren in de nieuwe omgeving en door aan te geven dat de leerling bij de coach terecht kan met een vraag of voor een gesprek. Dat er leerlingen zijn die daar dan intensief gebruik van maken, neemt de begeleider op de koop toe.

### **Aandacht en bevestiging**

Een gedragsinterventie zoals die hierboven wordt beschreven, heeft als doel leerlingen te helpen zich prettig te voelen en optimaal te kunnen presteren op school. Eigenlijk is het gesprek het begin van een klein stukje begeleiding, dat ertoe moet leiden dat de leerling zicht krijgt op het eigen gedrag en van daaruit gedragsafspraken met zichzelf maakt. De mentor fungeert als coach door in een of meerdere gesprekken te helpen bij de analyse en door daarna de leerling gedurende enige tijd nog gerichte aandacht te geven. Hij maakt de leerling duidelijk dat deze binnen bepaalde randvoorwaarden altijd welkom is voor een gesprek. Over het nakomen van de gedragsafspraken zal de leerling regelmatig verslag moeten uitbrengen. De coach zal de leerling daartoe misschien moeten uitnodigen. In alle gevallen mag een quasi therapeutische setting voor het behandelen van aanloopproblemen van brugklassers, zoals die hierboven beschreven zijn, niet te lang bestaan. Zo rond de herfstvakantie moeten alle leerlingen op de nieuwe school hun draai gevonden hebben. Is dat niet het geval, dan komt een coach in het overgangsgedrag van begeleiding en therapie. Zie in dit verband hoofdstuk 13.

### **Meerjarige vaste begeleiding**

Voor leerlingen met autisme is blijvende begeleiding tijdens de hele schoolloopbaan nodig. Het duurt soms enige tijd voordat een mentor gevonden is met wie het 'klikt'. Het is daarom belangrijk dat deze mentor als vaste begeleidingspersoon gaat optreden gedurende langere tijd, mogelijk de gehele onderbouwperiode. Dat betekent dat het niet altijd de klassenmentor hoeft te zijn die deze taak op zich neemt. Deze taak vergt extra inspanning van een mentor. Omdat kennis over autisme noodzakelijk is, krijgt zo'n mentor in de praktijk meerdere leerlingen met autisme toegewezen. Om dit praktisch te realiseren is het raadzaam dat de mentor/coach niet meer dan vier leerlingen met autisme intensief begeleidt.

*"Ik bepaalde mijn eigen lesrooster en struinde geregeld de school uit (...). Ondertussen liepen de leraren vaak naar me te zoeken - soms reden ze zelfs in de buurt rond om mij op te pikken en mee terug te nemen. Toch misdroeg ik me feitelijk niet; hadden ze me gevonden en gezegd waar ik heen moest, dan was ik meegegaan." (Williams, 1992).*

### **Samenwerken met ouders**

Ouders kennen hun kind het beste. Zij hebben al jaren met vallen en opstaan hun kind meegemaakt, begeleid, opgevoed. Zij hebben, vaak al doende, oplossingen gevonden voor problemen waar docenten ook mee worstelen. Ouders vormen voor docenten een belangrijke informatiebron. Ouders komen óók met gespannen verwachtingen, soms met een mengeling van hoop en vrees, naar de nieuwe school. Een goed contact tussen school en ouders is essentieel. Een goed contact begint met wederzijds begrip. Evenals voor leerlingen is voor ouders een vaste contactpersoon heel prettig. Naast de formele oudercontacten kan dan een lage drempel worden gerealiseerd, waardoor ouders ook informeel even contact kunnen hebben, via telefoon of e-mail. Docenten die vreesz overvraagd te worden, doen er goed aan te bedenken dat, wanneer het met de leerling op school niet goed gaat, problemen zijn te voorkomen dan wel snel zijn op te lossen door even met het thuisfront te overleggen.



## 6 EN NU LEREN!<sup>3</sup>

### Inleiding

Mensen leren hun hele leven lang, altijd en overal, op vele manieren. In 'Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid' (Bolhuis, 2004) noemt Sanneke Bolhuis betekenisgeving de essentie van leren. "De lerende geeft betekenis aan de wereld om zich heen en aan zichzelf in die wereld, daarbij geholpen door anderen." Bolhuis onderscheidt vier manieren van leren: leren door directe ervaringen, leren door sociale interactie, leren door het verwerken van theorie (studeren) en leren door nadenken. Haar uitwerking van deze vier vormen van leren zijn in dit hoofdstuk in de paragrafen 1 tot en met 4 nagenoeg letterlijk overgenomen. In paragraaf 5 bouwen we de overgang naar vier paragrafen (paragraaf 6 tot en met 9) waarin we dezelfde vierslag hanteren en aangeven hoe autisme invloed heeft op het leren.

### 1 Leren door directe ervaring

Leren door directe ervaring heeft twee vormen. Allereerst is er het leren door het meemaken en ondergaan van een omgeving. Blootstelling aan een omgeving kan een langdurig en weinig bewust proces zijn, maar kan zich ook als bewuste ervaring voordoen bij een plotselinge overgang naar een vreemde omgeving. We groeien op in een omgeving die we als normaal zullen beschouwen omdat (of zolang) we niet beter weten. Het is de wereld zoals we die hebben leren kennen. Hoewel de terminologie van meemaken en ondergaan op het eerste gezicht misschien een passieve manier van leren suggereert, kunnen de effecten zeer indringend zijn.

De tweede, meer zichtbaar actieve vorm is leren door handelen, door zelf dingen te doen en te zien wat er gebeurt, te leren van wat er goed en verkeerd gaat, leren door vallen en opstaan ('trial and error', 'hands-on learning'). Leren door ervaring speelt zich af in een sociale omgeving en zal altijd samengaan met leren door sociale interactie. Is het niet in directe zin, dan wel in indirecte.

### 2 Leren door sociale interactie

Dit is leren waarbij interactie tussen mensen een centrale rol speelt: het is leren met, van en door elkaar. Bekend is het leren door nadoen, ook wel observatie, imitatie- of model-leren genoemd. De keuze van een model is vaak niet zo bewust, maar is

---

<sup>3</sup> Met dank aan Sanneke Bolhuis.

beslist niet willekeurig. De voorkeur krijgen modellen die door de lerende worden bewonderd en gerespecteerd ('significant others'), met wie zij een emotionele band hebben of die zij vanwege hun machtige positie als voorbeeld nemen. Een probleem is dat leren van negatieve modellen ("Zo wil ik het nooit!") veel moeilijker is dan van modellen die als positief worden gezien. Het ontbreken van een zichtbaar alternatief voor het slechte voorbeeld is daar debet aan. Een slecht voorbeeld blijkt uiteindelijk soms toch tot navolging te leiden bij gebrek aan betere alternatieven in het handelingsrepertoire.

In het dagelijks leven, thuis, op school, op het werk, leren zowel kinderen als volwassenen door allerlei vormen van sociale interactie. Dat gebeurt door de alledaagse conversatie, waarin ideeën en opvattingen op een terloopse wijze worden uitgewisseld. Op een school betreft dat bijvoorbeeld de manier waarop over leerlingen wordt gesproken, over hun ouders, over andere scholen, over onderwijs in het algemeen. Welke informatie wordt uitgewisseld? Waarover wordt afkeurend, goedkeurend of cynisch gesproken? En waar wordt niet over gesproken?

Bolhuis onderscheidt twee vormen van leren door sociale interactie.

- Leren door sociale interactie gebeurt bij samenwerken, in het werk, in onderwijs en educatie, thuis of elders. Hierbij verloopt het leren niet alleen via taal, maar ook door het samen handelen, van elkaar leren door te zien hoe een ander iets doet en op elkaar ingespeeld raken zonder dat dit precies benoemd wordt. Dat kan betekenen: goed op elkaar zijn ingespeeld zodat alles soepel verloopt. Maar mensen kunnen ook in negatieve zin op elkaar zijn ingespeeld: gewend zijn dat er altijd wordt geklaagd, dat er altijd één de zondebok is, dat het altijd lang duurt voor er eens wordt gewerkt.
- Leren door sociale interactie betreft ook de wijze van omgaan met conflicten. Het voorbeeldgedrag in de sociale omgeving wordt, vaak ongemerkt, overgenomen. Als ruzie bijvoorbeeld wordt beschouwd als onfatsoenlijk ('not done'), leidt dat tot onbespreekbaarheid van meningsverschillen en op de lange duur zelfs tot ontkenning en het niet opmerken van conflicten. Als onenigheid in de omgeving als regel met verbaal of fysiek geweld of andere machtsmiddelen wordt uitgevochten, zendt dat een duidelijke boodschap uit over de afwegingen die je moet maken voor je laat weten dat je het ergens niet mee eens bent. Slecht leren omgaan met conflicten is op zichzelf al een negatief leerresultaat. Het heeft daarenboven negatieve gevolgen voor het leren. Leren is meer gebaat bij het nuchter onder ogen durven en kunnen zien van tegenstellingen, zodat deze vanuit verschillende invalshoeken onderzocht kunnen worden.



Leren door sociale interactie doet zich net als ervaringsleren in vele situaties voor, ook zonder dat men zich ervan bewust is en zonder dat er persé sprake is van een vooropgezet leerdoel. Het zijn spontane leerprocessen. Dat is anders bij het leren door het verwerken van theorie.

### 3 Leren door het verwerken van theorie (studeren)

In veel onderwijs overheerst theoretisch leren. Bij de term 'leren' wordt vaak primair of zelfs uitsluitend aan dit type leren in een educatieve setting gedacht. Het gaat hier om een moeilijk type leren, door de aard van de informatie. Theorie is abstracte en gesystematiseerde informatie. Verwerken vereist een vertaling terug naar concrete gevallen waarop die informatie betrekking heeft. Daarbij kan nogal wat mis gaan.

- Het gebeurt nogal eens dat lerenden de informatie slechts opslaan in de vorm waarin de informatie werd gepresenteerd, maar geen verband leggen met de werkelijkheid waarover die informatie gaat. Ze kunnen wel verbale antwoorden en uitleg geven, maar er vindt geen transfer plaats naar de praktijk. Situaties die daartoe wel aanleiding zouden moeten geven, worden niet als zodanig herkend: het concrete wordt niet herkend als een verbijzondering van het abstracte. En de ordening van de informatie in het boek is niet de ordening waarmee je in de praktijk wordt geconfronteerd.
- Een specifiek probleem daarbij is dat theoretisch weten hoe je iets moet doen (en dat bijvoorbeeld goed kunnen uitleggen) iets anders is dan in werkelijkheid kunnen handelen.
- Ook kan het theoretische karakter van de informatie leiden tot verkeerd begrijpen, zodat de lerende zich onjuiste voorstellingen vormt (misconcepties verwerft).
- Een groot probleem in het onderwijs is dat te veel leren door theorie - zonder dat daarbij eigen ervaringen, handelen en de reële wereld buiten de school voldoende worden betrokken - desastreus kan zijn voor de leermotivatie.
- Een groot probleem buiten het onderwijs is dat het abstracte denken ertoe verleidt dingen te doen zonder zicht op de concrete consequenties; bijvoorbeeld, beleidsmakers en bestuurders bij overheden, in organisaties die maatregelen niet of onvoldoende doordenken op de concrete, menselijke situaties waarop ze betrekking hebben, met andere woorden: geen vertaling maken naar de concrete betekenis die ze hebben, voor anderen(!).
- Ten slotte: een weinig herkend probleem van de dominantie van theoretisch leren in het onderwijs is dat ongemerkt een statisch kennisconcept wordt overgedragen. Het leren op school wekt veelal de suggestie 'Zo is het en niet anders'. Er is vaak weinig tijd en aandacht voor de wijze waarop geaccepteerde kennis tot stand komt - en alsnog of nog steeds onderwerp van discussie kan zijn. Impliciet

leren leerlingen/studenten dat theoretische informatie de enige is die betrouwbaar en belangrijk is, die de 'waarheid' behelst.

De kracht van spontane leerprocessen wordt vaak over het hoofd gezien. Dat is een probleem om twee redenen. De eerste is dat er daardoor te weinig gericht gebruik van wordt gemaakt en te veel geloof wordt gehecht aan leren door het verwerken van theorie en reflectie. De tweede is dat daarmee wordt voorbijgegaan aan de leerresultaten, terwijl die wel een belangrijk onderdeel zijn van ons referentiekader, dus een belangrijke rol spelen in de perceptie, het handelen en volgende leerprocessen. De resultaten van spontane leerprocessen beïnvloeden ook het handelen in de (beroeps-)praktijk in sterke mate. Het is bijvoorbeeld erg moeilijk om anders les te gaan geven dan je zelf hebt meegemaakt. Veel meer dan wordt aangenomen speelt leren zich af via het concrete en specifieke, het handelen en de ervaring. Dat geldt ook voor positieve invloed. Iedereen kan zich de leraren voor de geest halen van wie je écht iets belangrijks hebt geleerd. En competentie en expertise zijn ondenkbaar zonder dat er handelend leren in de sociale context aan te pas is gekomen. Leren door het verwerken van theorie zou veeleer als hulpmiddel dan als hoofdweg moeten worden beschouwd.

Vooraf in het beroepsonderwijs is duidelijk dat leren handelen niet mogelijk is zonder het leren door ervaring en sociale interactie. Competenties verwerven lukt niet zonder. De opdracht die met name beroepsopleidingen zichzelf stellen, is om óók gebruik te maken van het leren door ervaring en sociale interactie - en het leren door theorie daarmee te verbinden. Een opdracht die eisen stelt aan het creëren en beproeven van leerstrategieën. Een veelgehoord toverwoord daarbij is 'reflectie'.

#### **4 Leren door nadenken**

Nadenken, zo u wilt reflecteren, betreft een manier van leren die zowel bij het leren door verwerken van theorie als bij leren door ervaring en sociale interactie een rol kan spelen - en bij het op elkaar betrekken van verschillende leerprocessen. Door na te denken bij activiteiten leer je er meer en anders van dan zonder. Het nadenken kan heel dicht bij de handeling zelf liggen, daar praktisch onderdeel van uitmaken. Het leerresultaat kan nog verder worden ontwikkeld door ook achteraf na te denken. Essentieel is het vragen stellen. Hoe ging dat? Wat gebeurde er precies? Hoe komt dat? Wat deed ik, wat was mijn reactie? Zou ik dat ook anders kunnen doen? Zou het beter gaan als ...? Het nadenken achteraf leidt tot ideeën voor een volgende keer. Dat hoeven niet altijd vastomlijnde en uitgewerkte plannen te zijn, het kunnen ook beelden zijn die bij een volgende keer een rol spelen.

Leren door nadenken komt tot stand door het zichzelf en/of elkaar vragen stellen. Met andere woorden: nadenken kun je individueel doen, maar het kan ook een gezamenlijke activiteit zijn en onderdeel vormen van leren door sociale interactie. Wat er in de sociale omgeving gebeurt - en cultuur is geworden - kan zelf weer onderwerp van reflectie zijn. Waarom doen wij (of zij) dat hier zo? Hoe verloopt de samenwerking? Hoe praten mensen hier over anderen en over elkaar?

Vragen kunnen nogal verschillen; ze kunnen bijvoorbeeld tamelijk feitelijk zijn (Hoe zat dat ook alweer? Wat zei die docent daar toen over?), gericht zijn op de handeling (Hoe deed ik dat vorige keer? Hoe moet ik het beter aanpakken?), emotionele aspecten betreffen (Waarvoor voelde ik me zo goed bij die ervaring? Waarom werd ik zo boos? Wat trof me zo in wat die leerling zei?), dichtbij de concrete praktijk blijven of heel abstract zijn, meer of minder diep graven. Vragen kunnen ook meer of minder kritisch zijn.

Nadenken, meer of minder kritisch, kan verschillende inhouden betreffen.

- De eigen voorkennis: nadenken over, expliciteren (bewust maken), kritisch onderzoeken en evalueren van eigen ideeën, standpunten, gewoonten. Dat denk ik nou wel, maar waarom eigenlijk? Waarom doe ik dat op die manier? Is het wel zoals ik steeds aanneem? Weet ik daar wel genoeg van? Waarom vond ik dit zo moeilijk? Voel ik me bedreigd? Heb ik dat eigenlijk wel zo goed gedaan? Doe ik misschien zo omdat ik niet beter weet?
- Alle 'informatie' van buitenaf, of die nu in het leren door ervaring, door sociale interactie of door theorie wordt aangeboden. Het is belangrijk nieuwe informatie te vergelijken met eigen voorkennis (referentiekader), wil er van leren sprake zijn.
- Het eigen leerproces (leerstrategieën). Welke manieren van leren vind ik prettig en waarom? Wat zijn de sterke en zwakke kanten daarin? Is dat in dit geval de beste manier? Of zou je dit beter anders kunnen aanpakken? Weet ik hoe ik hiermee verder kom? Waar ik hulp zou kunnen krijgen?
- Op de handelings situatie en de daar heersende subcultuur: het expliciteren (bewust maken) en kritisch omgaan met de ideeën, standpunten en gewoonten die dominant zijn in de werkomgeving. Waarom doen ze dat hier zo? Hoe praten de collega's over hun werk, over de leerlingen? Wat vind ik daarvan?

## 5 Autisme en leren

Veel mensen met autisme hebben een in hoofdzaak visuele manier van denken en leren. Ze denken in beelden (Grandin, 1995). Deze manier van leren kan gezien worden als een specifieke cognitieve stijl. Doordat de prikkels die binnenkomen via de zintuigen fragmentarisch worden waargenomen, verwerken zij deze informatie op

een andere manier, meer serieel, stap voor stap, dan in samenhang. De afwijkende informatieverwerking kan voor elk van de zintuigen gelden en kan zich zowel uiten in een sterke overgevoeligheid als in een sterke ondergevoeligheid voor prikkels. De bewerking en de integratie van de binnengekomen informatie verloopt vaak moeizaam.

Het gevolg van het beetje bij beetje verwerken van informatie is dat de informatieverwerking meer tijd in beslag neemt en dat de uiteindelijke betekenisverlening vaak afwijkend is. Leerlingen met autisme hebben moeite met abstracties, zijn geneigd concreet te denken, vanuit de waarneming, in het hier en nu. Vooruitdenken en plannen verloopt moeizaam. Het overzien van het geheel lukt niet goed. Ze hebben de neiging een rigide denkstijl te hanteren, een zwart-wit denken met weinig gevoel voor nuances. De voorkeur voor herhaling en routines is eveneens een aspect van de rigide manier van denken en handelen. Dit leidt tot transferproblemen. Tenslotte zijn er nog de specifieke interesses die bepalend zijn voor hun motivatie.

De leerstijl die kenmerkend is voor mensen met autisme, heeft uiteraard invloed op de vier vormen van leren zoals beschreven in de paragrafen 1 tot en met 4. In de paragrafen 6 tot en met 9 bekijken we wat die invloed is.

## 6 Leren door directe ervaring

Leerlingen met autisme leren niet gemakkelijk van ervaringen. In de vroege ontwikkeling horen we dit al van hun ouders. “Ik kan honderd keer zeggen: blijf van die plant af!, het helpt niet. Telkens gaat hij er weer naar toe om een blaadje te plukken”, verzucht de moeder van een tweejarige peuter. Waar zij geen erg in heeft, is dat voor haar kind de ene plant de andere niet is; door de concrete waarneming en de letterlijke manier van denken legt het kind de link niet tussen “je mag niet aan die plant komen” en: je moet van dé planten afblijven”. Later, als het kind met autisme ouder wordt, heeft het nog steeds moeite met het veralgemeniseren van wat het leert, bijvoorbeeld op school en thuis.

*“We moesten aardrijkskunde leren en dat deed ik thuis met behulp van een landkaart van mijn ouders. De volgende week was er een toets. De grote landkaart van school werd vooraan in de klas opgehangen en de leerkracht wees een stad aan en dan moesten wij de naam opschrijven. Ik bracht er totaal niks van terecht en nu weet ik hoe dat kwam. Onze landkaart van thuis was anders ingekleurd. En toen ik hem zat te bestuderen, lag hij ook plat op tafel. De landkaart van school hing vanaf het plafond naar beneden en de achtergrond (de muur in plaats van de tafel thuis) was ook anders. Daar heb ik nog altijd moeite mee. Een straat die ik vanaf het zuiden inrij is*

*anders - en dus niet vertrouwd voor mij - dan diezelfde straat wanneer ik hem vanaf het noorden inrij.” (Sainsbury, 2000, p 70).*

## **7 Leren door sociale interactie**

Leerlingen met autisme leren niet spontaan door sociale interactie met anderen. Bij iedere manier van leren die een beroep doet op het vermogen om als groep samen te werken, trekt de leerling met autisme aan het kortste eind. Leerlingen met autisme zien de klas als een plaats om te leren. Dit is hen ook altijd verteld: je gaat naar school om te leren. Ze zijn als het ware blind voor de sociale context. Bovendien zijn ze door enerzijds hun prikkelgevoeligheid en anderzijds hun onvermogen om sociaal adequaat te reageren kwetsbaar voor misverstanden. Teveel druk uit de omgeving kan dan ook leiden tot onvermijdelijke uitbarstingen (Sainsbury, 2000).

### **Samenwerken**

*“Er wordt veel groepswork gedaan in het gewone schoolsysteem. Ik weet gewoonlijk niet hoe ik daaraan deel moet nemen en daar word ik voor terechtgewezen.” (Sainsbury, 2000, p 66).*

### **Conflicten**

*“.. en dan liep het ineens mis met huishoudelijke klussen of ik kon me de regels van de basishygiëne niet meer herinneren of de volgorde van wat ik moest doen als ik naar bed ging. Of de heel gewone sociale interacties op school. Zowel op school als thuis liep de stress dus sporadisch hoog op en dan ontplofte ik. Typisch de druppel die de emmer doet overlopen.” (Sainsbury, 2000).*

### **Interactie met de leerkracht**

Veel kinderen met autisme hebben gemakkelijker contact met een volwassene dan met andere kinderen, vooral wanneer de volwassenen bereid zijn hen serieus te nemen. Vaak worden relaties tussen de leerkracht en de leerling met autisme bepaald door onjuiste interpretaties, waarbij het letterlijk opvatten van taal een rol kan spelen (Sainsbury, 2000).

*“Op een keer zei mijn moeder dat, wanneer een leerkracht dit of dat tegen me zei, ik dan maar moest zeggen: “ga toch fietsen!”. Helaas vatte ik dat volkomen letterlijk op en dus zei ik tegen de juf dat ze kon gaan fietsen. Ik begreep niet waarom ze zo overstuur was. Ik was toch heel braaf geweest en ik had precies gezegd wat ik moest zeggen.” (Sainsbury, 2000).*

## **8 Leren door het verwerken van theorie (studeren)**

Eigen aan leren is dat al lerend en experimenterend fouten mogen worden gemaakt.



Het leerproces vraagt aanpassing, opnieuw proberen, een herstart, nog een herstart. Een adolescent met autisme mist vaak de periode van experimenteren met keuzen, gedrag, activiteiten en daarin mogen mislukken, vallen en opstaan... wat leeftijdgenoten in de puberteit doen. Hij is zowel in de kindertijd als daarna veelal bezig met overleven. Overleven op school, op straat, thuis. Vanzelfsprekend vertrouwen op zichzelf en de eigen omgeving is bijna onmogelijk als ervaringen niet als leermomenten blijven hangen (Loocke, 2004).

Leren is een proces van informatie opnemen, vasthouden, verwerken en toepassen. Leerlingen met autisme beschikken vaak over een uitstekend geheugen. Dit geheugen is echter vooral sterk als het feitenkennis betreft. Het leggen van verbanden, het integreren van kennis met wat je al weet, samenvatten, dit alles zijn lastige vaardigheden voor iemand met autisme. Frith (2003) maakt onderscheid tussen schoolwijs en wereldwijs. Zij noemt een voorbeeld van straatventers in Brazilië die nog nooit naar school zijn geweest. Hun vaardigheid in handelen en wisselgeld berekenen hebben zij geleerd in de context waar ze deze vaardigheid nodig hebben. Op school los je problemen op buiten de context van het echte leven. Het resultaat is 'schoolwijsheid'. Normale kinderen presteren goed wanneer zij de context begrijpen en er rekening mee houden. Dat is niet het geval bij autisme. Het lijkt te gaan om een ongewoon vermogen om de context te negeren. Anders gezegd, leerlingen met autisme zijn 'schoolwijs' en veel minder 'wereldwijs'.

*"Ik was goed in theoretische vakken en mijn motivatie was altijd uitstekend (...) Maar sociaal was ik een ramp." (Sainsbury, 2000 p. 51).*

*"Zo legt meester Jaap uit dat een opstel bestaat uit een kop, een romp en een staart. Merel, een leerling met autisme, kan prima navertellen dat een opstel bestaat uit een kop, een romp en een staart, maar wanneer op een ander moment wordt gevraagd wat dat dan betekent, komt ze niet verder dan de letterlijke uitleg." (De Wilde, 2004, p 205).*

## **9 Leren door nadenken**

Vaak zijn leerlingen met autisme niet in staat uit te leggen hoe ze een bepaalde oplossing hebben gevonden. Nadenken over oplossingen, gebeurtenissen, ideeën betekent dat je de concrete situatie los moet laten. Je moet afstand nemen om eens vanuit een andere invalshoek te kijken. Leerlingen met autisme hebben moeite met de volgorde van gebeurtenissen, oorzaak-gevolg denken, de kern van de zaak bepalen, flexibel denken. Ze kennen vaak slechts één manier om met situaties of problemen om te gaan. Uit zichzelf komen ze niet op het idee dat het ook anders kan.

*“De manier waarop ik het probleem had opgelost en die voor mij intuïtief de juiste was, kwam vaak niet overeen met de voorgeschreven methode. In sommige gevallen had ik niet eens een werkwijze. Het antwoord was zo voor de hand liggend dat ik niet begreep wat er uit te leggen viel.” (Sainsbury, 2000, p 71).*

### **10 Tot slot**

De problemen die leerlingen met autisme hebben, komen voort uit het autisme zelf. Door hun concrete en weinig flexibele denkstijl ervaren ze moeilijkheden die niet altijd gezien worden door de omgeving. Leerlingen met autisme hebben leraren nodig die hen begrijpen, respect hebben voor hun eigenheid en durven af te wijken van het gebruikelijke lespatroon. Daarover meer in hoofdstuk 8.





## 7 BUITENBEENTJE...

*“Ik voelde me een buitenstaander, niemand wilde mijn vriend zijn... het is moeilijk te beschrijven... maar ik voelde me alleen en eenzaam.” (Sainsbury, 2000).*

In de adolescentieperiode vindt een aantal ingrijpende veranderingen plaats, op lichamelijk, cognitief en sociaal gebied. In dit hoofdstuk staat de sociale ontwikkeling centraal. In de normale ontwikkeling vormen het losmakingsproces van de ouders en het verwerven van een eigen identiteit de belangrijkste ontwikkelingstaken (Verhulst, 2005). In geval van autisme zijn deze ontwikkelingstaken anders gekleurd. Leerlingen met autisme blijven langer afhankelijk van hun omgeving, met name van de ouders. Zelfs in de volwassenheid kunnen veel personen niet zonder een ondersteunend sociaal netwerk. Hun onvermogen om gebeurtenissen spontaan in een context te plaatsen, verhindert het oplossen van praktische problemen. Zolang het dagelijks leven voorspelbaar en overzichtelijk is, gaat het goed. Bij onverwachte situaties kan het misgaan. Een volwassen zelfstandig wonende man met autisme raakte bijvoorbeeld volledig in paniek toen 's nachts de verwarming begon te tikken. Op zo'n moment is het belangrijk dat er iemand is die gebeld kan worden om hem gerust te stellen.

Het lastige is dat de omgeving van jongeren met autisme steeds meer zelfstandigheid verwacht. Doordat zij niet aan deze eisen kunnen voldoen, kan het opvallende gedrag gaan toenemen. Sommige leerlingen met autisme klampen zich hardnekkig vast aan regels en worden star in hun gedrag. Het kan ook zijn dat zij, in een poging om erbij te horen, hun leeftijdgenoten gaan imiteren zonder de betekenis van het geïmiteerde gedrag te begrijpen.

Het ontwikkelen van een eigen identiteit gaat in de normale ontwikkeling gepaard met experimenteren met gedrag: vrienden, kleding, haardracht, seksualiteit, hobby's. De leerlingen met autisme zien dit gedrag en willen dit ook. Door hun tekortschietend begrip en inlevingsvermogen slaan ze vaak de plank net mis; ze (her)kennen hun grenzen niet, zijn kwetsbaar voor verkeerde 'vrienden', worden uit angst voor problemen door hun ouders soms kort gehouden. De seksuele ontwikkeling is bij jongeren met autisme vaak vertraagd; ook hierdoor missen zij de aansluiting bij leeftijdgenoten. Door hun beperkt sociaal invoelingsvermogen verloopt de opbouw van relaties moeizaam. Op school komen deze zaken tot uiting in een aantal probleemgedragingen.

### Storend gedrag

*Toen ik op school aankwam, trof ik Piet (9) ineengedoken onder de postkastjes van de leerkrachten. Ik ging naar hem toe en vroeg wat er aan de hand was. “Ik moet rekenen en dat wil ik niet”, zei hij boos. Het bleek dat Piet een keer per week om 9.00 uur speltherapie had en dat de speljuf onverwacht niet gekomen was. Zijn eigen juf had gezegd: “Dan ga je nu rekenen”, waar Piet een hekel aan had. Vervolgens had Piet zijn boek door de klas gegooid en had de juf hem eruit gezet.*

In dit voorbeeld kreeg Piet een flinke teleurstelling te verwerken. Het fijne speluurtje ging plotseling niet door en werd vervangen door iets onplezierigs. Had de leerkracht begrepen hoe Piet dit zou ervaren, dan had ze anders gereageerd en had de woede-uitbarsting van Piet niet plaatsgevonden.

Ongepast gedrag van leerlingen met autisme komt vaak doordat zij de situatie niet begrijpen of doordat ze niet voorbereid zijn op een gebeurtenis. Van de docent wordt verwacht dat hij begrip heeft voor de situatie en voor voorspelbaarheid en duidelijkheid zorgt. Van de leerling met autisme kan dit niet verwacht worden.

### Pesten

Wij zijn gewend ons gedrag af te stemmen op de situatie waarin we ons bevinden. Van jongsaf aan hebben we dit min of meer ‘vanzelf’ geleerd. Bij kinderen met autisme verloopt dit proces veel moeizamer. Ze voelen niet goed aan wat van hen verwacht wordt. Hun gedrag wordt daardoor vaak als vreemd ervaren. Ze zijn sociaal onhandig en daarmee kwetsbaar voor plagerijen en pesten.

*“Wouter: Nou ik, eh, ik doe soms heel erg vreemde dingen die niet bij me horen en zo, die ook erg abnormaal zijn. En heb ook bepaalde dingen die je aan mijn uiterlijk kunt zien en eh, dat vonden die kinderen heel erg raar. Ze gingen mij ermee plagen, want ze hadden veel te snel een beeld van me. En dat was geen goed beeld, gingen ze me iedere keer plagen en zo. En ik loste dat iedere keer verkeerd op. Ze gingen dan iedere keer door (...). Nou, ik deed mijn uiterste best om het te negeren, maar liet het daar natuurlijk niet bij zitten. Ik had het besproken, maar een tijdje had het geholpen, maar nu doen ze het eigenlijk opnieuw.*

*Interviewer: kun je me vertellen wat voor gevoel het bij je oproept?*

*Dat ik er helemaal niet bij hoor, dat ik gewoon een buitenbeentje ben, zeg maar.”  
(Bailly en Beetsma, 2004).*

Het zijn vooral situaties die onvoorspelbaar zijn die het opvallende gedrag oproepen: nieuwe situaties zoals een nieuwe docent, drukke situaties zoals pauzes,

leswisselingen, ongestructureerde situaties dus. Dit geldt ook voor situaties waarin de spelregels niet duidelijk zijn:

*“Ik had moeite om de regels te leren van spelletjes die de andere kinderen speelden, en ik deed het dus vaak fout zodat andere kinderen me meden of plaagden.” (Sainsbury, 2000).*

### **Zelfbeeld**

*“Gebrek aan sociaal bewustzijn kon ook uitmonden in het kiezen van kleren die niet langer modieus werden geacht, en ook de ontwikkeling van basishygiëne en de vaardigheden om je uiterlijk te verzorgen, konden wat later op gang komen”. (Sainsbury, 2000).*

Hoe nemen jongeren met autisme hun sociale competentie waar, met andere woorden: hoe ziet hun sociale zelfbeeld eruit? Verschillende onderzoekers hebben zich daarmee bezig gehouden. Vermeulen (2005) onderscheidt op basis van Lee en Hobson (1998, in Vermeulen, 2005, p 26) vier categorieën van zelfbeschrijvingen:

- Fysiek: iets zeggen over je uiterlijk
- Activiteiten: iets zeggen over wat je doet of kan
- Psychologisch: iets zeggen over je innerlijk
- Sociaal: iets zeggen over je sociaal functioneren

Jongeren met autisme bleken niet veel te verschillen van jongeren zonder autisme wat betreft de eerste drie categorieën. Het grootste verschil zat in de beschrijving van het sociale zelfbeeld. Vermeulen concludeert dat jongeren met autisme geen verarmd zelfbeeld hebben, maar een zelfbeeld dat veel ‘minder sociaal verankerd’ is dan dat van mensen zonder autisme.

Het zelfconcept van een persoon bestaat uit twee onderdelen: een beschrijvend deel, gebaseerd op feiten over onszelf, de autobiografische kennis. Deze is bij mensen met autisme vaak gedetailleerd en correct. Het andere onderdeel, de zelfwaardering ofwel het gevoel van eigenwaarde is veel moeilijker. Mensen met autisme hebben moeite met het reflecteren over die zelfbeschrijving en het evalueren daarvan in de zin van: wat betekent het om die persoon te zijn (Jordan en Powell, 1995, in Vermeulen, 2005).

Het ontwikkelen van een positief zelfbeeld is mede gebaseerd op acceptatie en ondersteuning vanuit de omgeving. Het leren en toepassen van sociale regels is een voorwaarde voor acceptatie in de groep. Het zelfbeeld van leerlingen met autisme is meestal niet reëel. Ze hebben moeite met reflectie op hun denken en handelen. Hun gedrag is, door hun onbegrip, niet altijd gepast; daar krijgen ze opmerkingen over,

soms straf of gemopper. Zij zien zelf het onderscheid niet tussen hun gedrag en hun persoon. Dat heeft tot gevolg dat ze zich niet alleen gecorrigeerd voelen op hun gedrag maar op hun hele persoon. Ze ontwikkelen door alle negatieve ervaringen soms een negatief zelfbeeld.

*“Toen ik op de middelbare school kwam, werd ik niet meer echt gepest. Maar ik was me er wel aldoor van bewust dat niemand me aardig vond. Als we voor de les iets met zijn tweeën moesten doen, was ik altijd degene die overbleef.” (Sainsbury, 2000).*

Ook het tegendeel is mogelijk. Leerlingen met autisme bekijken de wereld vanuit hun eigen standpunt en veronderstellen dat de ander meegaat in hun denkwereld. Zij kunnen dan ook star en koppig overkomen en zichzelf overschatten.

Leerlingen met autisme hebben moeite met het herkennen en benoemen van emoties, zowel bij zichzelf als bij anderen. Het komt voor dat ze niet kunnen of willen vertellen wat hen dwarszit. Later op de dag, of wanneer ze na schooltijd thuis zijn, kan een geringe aanleiding de druppel zijn die de emmer van spanningen doet overlopen en een driftaanval tot gevolg heeft.

### **Vertellen dat je autisme hebt ...???**

De theoretische kennis over autisme kan bij mensen met autisme indrukwekkend zijn, maar dat wil nog niet zeggen dat ze weten wat het autisme concreet en in alledaagse situaties voor hen betekent. Het zelfbeeld van mensen met autisme is, net als bij ons, het product van het eigen denken. De denkstijl van mensen met autisme is anders, waardoor ook hun zelfbeeld anders is, namelijk objectief, absoluut en gekoppeld aan concrete details (Vermeulen, 2005). Dit kan leiden tot een negatief zelfbeeld, maar ook tot zelfoverschatting. Het zelfbeeld van mensen met autisme is zelden genuanceerd en realistisch.

Het is niet voldoende om iemand met autisme te laten lezen over autisme. Het is nodig dat een persoon met autisme onder begeleiding zijn eigen autisme leert begrijpen, de beperkingen maar zeker ook de mogelijkheden. Mensen met autisme hebben ook talenten! Pas als er enig begrip is van het autisme voor die persoon is het mogelijk iets aan anderen duidelijk te maken. Dat houdt in, dat een docent niet ‘zomaar’, tussen neus en lippen door, aan de klas kan vertellen wat er aan de hand is. Het is de jongere met autisme zélf die bepaalt of ‘het’ bekend mag worden, wie het mag weten en hoe ermee wordt omgegaan. Dat dit niet kan plaatsvinden zonder medeweten en medewerking van ouders staat buiten kijf. Het is bovendien verstandig om deskundigen daarbij in te schakelen voor een vorm van psycho-educatie; met psycho-educatie wordt bedoeld mensen inzicht te geven in hun ziekte

of handicap en hen daardoor te voorzien van vaardigheden om hun leven in handen te nemen (Vermeulen, 2005).

*“Aan wie vertel je het? De meeste mensen in mijn omgeving, zoals mijn familie en de burens, weten het natuurlijk al. Nieuwe vrienden en andere mensen die ik ontmoet met wie ik vaker te maken krijg, vertel ik het na een tijdje. Maar ook niet altijd, want de buschauffeur, en verkoopster in een winkel of iemand die mij de weg vraagt of zo heeft er niets aan om te weten dat ik autisme heb. Docenten moeten het natuurlijk wel weten, omdat ze met me werken en me beter kunnen helpen als ze weten hoe ik ben (Ruben, 16 jaar).” (Van der Velde, 2007).*

### **Wat een docent kan doen**

Het is belangrijk dat docenten beseffen dat het gedrag van de leerling met autisme niet de bedoeling heeft om leraren dwars te zitten, of om populair te zijn bij klasgenoten. Leerlingen met autisme weten vaak niet hoe ze zich dienen te gedragen. Hun moeilijk gedrag is eerder een uiting van onmacht dan van onwil. Docenten kunnen veel voor deze leerlingen betekenen wanneer ze een poging doen om het gedrag te begrijpen. Ga ervan uit dat deze leerlingen niet aanvoelen wat je wel en niet kunt ‘maken’, dat ze sarcasme en ironie niet kunnen plaatsen, dat ze letterlijk opvatten wat gezegd wordt.

Op veel scholen wordt de oplossing gezocht in sociale vaardigheidstrainingen. De valkuil hierbij is, dat beroep wordt gedaan op het sociaal inlevingsvermogen en op het vermogen om het geleerde spontaan toe te passen in het dagelijks leven. Wat leerlingen met autisme wél oppikken, is de feitelijke informatie hoe je je moet gedragen. Het ‘doen’ is een ander verhaal. Je kunt uitleggen en nabespreken wat fout ging, dat begrijpen ze. Dit wordt de ‘cognitieve omweg’ genoemd.

*“Het helpt niet om te zeggen: hoe kun je nu zo stom/onbeleefd zijn. Je kunt beter uitleggen: als je tegen andere mensen zegt dat ... zullen ze zich gekwetst voelen. Sociale aanpassing gaat via het intellect.” (Sainsbury, 2000).*

Het daadwerkelijk uitvoeren van het juiste gedrag heeft veel te maken met de situatie waarin dat gedrag plaatsvindt. En dat is het volgende probleem. Door hun ‘contextblindheid’ zien leerlingen met autisme de overeenkomst in gebeurtenissen onvoldoende en passen ze hun gedrag niet aan.

Belangrijke vaardigheden voor docenten zijn luisteren, kijken en denken (Bailly en Beetsma, 2004). Luisteren naar leerlingen, hen serieus nemen, maakt veel duidelijk voor de docent. Leerlingen met autisme kunnen best aangeven wat ze

moeilijk vinden en wat ze nodig hebben. Luister ook naar ouders. Zij zijn de beste deskundigen waar het hun eigen kind betreft. Ook kijken heeft twee aspecten: kijken naar de leerling én kijken naar de omgeving, naar jezelf als docent. Ben ik duidelijk genoeg voor die leerling, is de lesstof helder? Tenslotte denken: veel dingen verlopen zo vanzelfsprekend dat je er niet meer over nadenkt. Door erover na te denken kom je er soms achter dat zaken minder vanzelfsprekend zijn dan je tevoren gedacht had!

Gesprekjes van de mentor of een vertrouwde persoon met de leerling zijn zinvol. Deze gesprekjes moeten niet te lang ná de gebeurtenissen plaatsvinden. Leerlingen met autisme hebben moeite met de volgorde van gebeurtenissen, wie deed wat, wie zei er daarna iets, wat deed of zei de leerling zelf, wat is belangrijk. Dit zijn vragen die besproken kunnen worden, liefst op een rustig moment, op een rustige plek. Het gesprek moet gestructureerd verlopen, bijvoorbeeld volgens het A-B-C format (antecedent, behaviour, consequence): wat was de situatie, wat deed je, wat volgde daarna. Het leren begrijpen van andere mensen verloopt bij leerlingen met autisme via redeneren, cognitie, niet via aanvoelen. Het is goed om de kern van het gesprekje te (laten) noteren, in de eigen woorden van de leerling, zodat hij er later, bij soortgelijke gebeurtenissen, nog eens op terug kan grijpen. Tenslotte worden er afspraken gemaakt met de leerling die ook weer op papier worden gezet. Op deze manier wordt stap voor stap gewerkt aan het bewust worden van gedrag en de effecten daarvan op andere mensen.

## 8 COMPETENTIES VAN DE DOCENT

*“Na de vakantie kwam ik in de brugklas, waar ik voor het eerst nieuwe vakken ging leren. (...) Wel was het wat onwennig, omdat ik veel huiswerk moest gaan maken. Ik had soms zoveel werk tegelijk, dat van leren vrijwel niets terechtkwam. Eenmaal thuis was ik te moe om nog al die extra opgaven te maken. Ik geraakte hierdoor behoorlijk in de problemen. Zowel van mijn docenten als van de anders zo trouwe lerares van de basisklas kreeg ik de nodige kritiek te verwerken wanneer ik de stof niet kende. (...) Zo zei ze: “Kees, het valt me van je tegen dat je geen huiswerk meer wilt maken. (...) Vervolgens wendde zij zich tot haar leerlingen en zei: “Kees zijn werken is niet meer wat het was. Hij is lui geworden, vinden jullie niet?” (Momma, 1996).*

### Inleiding

Een onderwijsleerproces, ofwel een les, is een proces waarbij de docent onderwijst en de leerling leert.<sup>4</sup> Docenten faciliteren dat leren. In hun koffertje hebben ze vier soorten bagage; inhoudelijke, didactische, pedagogische en interpersoonlijke competenties. In dit hoofdstuk werken we deze vier aspecten van onderwijzen uit. Maar voordat we dat doen bekijken we nog even wat leren eigenlijk is en wat in essentie het probleem van leerlingen met autisme is bij leren. Leren is een samenhangend geheel van kennis opnemen, integreren en toepassen. Het is van belang dat leerlingen in staat zijn hetgeen ze op school hebben geleerd te ‘verslepen’ naar maatschappelijke en/of beroepsrelevante situaties en het geleerde daar in te zetten. Dat verslepen van het geleerde veronderstelt dat de leerling wendbaar van geest is en het geleerde meeneemt en kan gebruiken in nieuwe situaties. Dat is mogelijk als de leerling geleerd heeft op integratieniveau. Integreren betekent in dit verband nieuwe leerinhouden verbinden met wat je al wist, vond en kon. In de literatuur wordt aangegeven (Hermans-Franssen, 2005) dat leerlingen met autisme fragmentarisch waarnemen, problemen hebben met het wisselen van aandacht en met het opslaan, verwerken en toepassen van met name semantische en sociale informatie. Deze problemen kunnen worden samengevat als moeilijkheden met integratie van informatie en flexibiliteit in het toepassen/gebruiken van het geleerde. Structuur aanbrenge in de leeromgeving helpt leerlingen met autisme enorm. Overigens is dat niet alleen een behoefte van leerlingen met autisme. Er zijn wel meer leerlingen die beter gedijen bij structuur in het onderwijsleerproces.

<sup>4</sup> Het zou beter zijn te spreken over een leeronderwijsproces, omdat daarmee de doel-middel-relatie tussen leren en onderwijzen wordt weergegeven. Op school gaat het immers om het leren van de leerling.

### **Inhoudelijk**

Het is zaak inhoudelijk aan te sluiten bij de cognitieve verwerkingsmogelijkheden van de leerling. De leerling moet de leerstof kunnen begrijpen en uitgedaagd worden er in zijn hoofd mee aan de gang te gaan. Leerstof die te gemakkelijk is, daagt niet uit en leerstof die te moeilijk is ook niet echt. Door leerstof 'op maat' aan te bieden, worden leerlingen in staat gesteld in hun hoofd iets met de leerstof te doen. Met andere woorden: bij een aanbod op maat neemt de kans toe dat de leerling nieuw aangereikte leerstof daadwerkelijk verbindt met wat hij al wist, vond en kon. Die behoefte aan maatwerk is er overigens niet alleen bij opdrachten, waarbij een appèl wordt gedaan op cognitieve vaardigheden. Het is evenzeer het geval als leerlingen al of niet in groepsverband, praktijkopdrachten uitvoeren. Als groepen te groot zijn of opdrachten te complex, te weinig gestructureerd of te weinig afgebakend, zijn leerlingen met een grote behoefte aan structuur in het nadeel. Als deze leerlingen beoordeeld worden op de kwaliteit van hun werk, worden ze mogelijk meer beoordeeld op hun integratievaardigheid en wendbaarheid dan op hun inhoudelijke bagage.

*Een leerling met autisme moet een aantal vragen beantwoorden naar aanleiding van een tekst. Hij stuit op een vraag die hij niet kan beantwoorden. Hij blijft ernaar kijken en raakt helemaal geblokkeerd. Als de docent zegt dat het bijna tijd is, schrijft de leerling ten einde raad de vraag maar over, omdat de docent had gezegd: "Niets opschrijven is altijd fout!" (Van der Velde, 2007).*

### **Didactisch**

Didactisch handelen kan betrekking hebben op velerlei aspecten van de inrichting van het onderwijsleerproces: lokaalinrichting, mediagebruik, groeperingsvormen, inzet van didactische werkvormen, vormgeving van leerprocesbegeleiding, structuur aanbrenge in de leeractiviteiten van de leerlingen. Een leerling met autisme in de klas vraagt om een aangepaste didactiek. De reguliere basisdidactiek en -methodiek sluiten vaak onvoldoende aan. Deze leerlingen hebben een specifieke onderwijshulpvraag die nauw zou moeten aansluiten bij hun specifieke cognitieve stijl van leren. Het ontbreken van oog voor structuur heeft consequenties voor de verschillende aspecten van het didactisch handelen. Er zijn lesmodellen waarin het aanbrenge van structuur veel aandacht krijgt. Dat begint met het hebben van een lesvoorbereiding en een spoorboekje voor leerlingen waardoor er voorafgaand aan de les gecommuniceerd wordt wat er in de les gaat gebeuren en er met behulp van het spoorboekje gedurende de les regelmatig even kan worden bepaald in welk gedeelte van de les 'we nu aanbeland zijn'. Structuur betekent ook dat opdrachten zo worden gegeven dat leerlingen weten waar ze aan toe zijn: de komende 10 minuten gaan jullie werken aan ... Je bent pas klaar als ... Als je eerder klaar bent, dan ... Als



je vragen hebt, kun je .... Vervolgens is het de kunst dat de docent gedurende die werkperiode de leerlingen zo min mogelijk stoort. Bij lesobservaties (Zuylen, 1999) valt het regelmatig op dat docenten leerlingen wel zelfwerkzaamheidsopdrachten geven, maar altijd wel een reden vinden om dat moment af te breken om weer over te gaan op klassikale instructie. Daarnaast lopen verschillende werkvormen nog al eens onbedoeld door elkaar. Voorbeeld: van de leerlingen wordt verwacht dat ze een minuut of tien zelfstandig aan een opdracht werken, maar de docent is op dat moment ook bezig met uitleg op het bord omdat hij bij het rondlopen langs de tafeltjes signaleert dat een bepaalde leerling extra uitleg nodig heeft.

*“Ik heb er altijd veel aan gehad als iemand die mijn werk evalueerde, zijn feedback zo organiseerde dat het me hielp om onderscheid te maken tussen de punten van kritiek waarop ik me moest concentreren en de dingen die minder belangrijk waren.”*  
(Sainsbury, 2000)

Structuur aanbrengen is ook van belang bij het opgeven van huiswerk. Het is niet misplaatst daar een minuut of vijf per les aan te besteden. Als de leerling naar huis gaat zou hij antwoord moeten hebben op een aantal vragen: wat moet ik precies doen, hoe moet ik de taak aanpakken, hoeveel tijd moet ik er waarschijnlijk voor uittrekken, wat kan ik verwachten dat er met het huiswerk in de volgende les gaat gebeuren<sup>5</sup>?

Omgaan met huiswerk kan een groot probleem vormen voor leerlingen met autisme. Sommige leerlingen vinden huiswerk eigenlijk schoolwerk. Zij maken een scherpe scheiding tussen hetgeen je op school moet doen en wat je thuis doet. Het begint al met het noteren van het huiswerk. Vaak wordt huiswerk op het einde van de les gegeven. Veel leerlingen zijn dan al bezig met het inpakken van hun tas. Door hun afwijkende prikkelverwerking kunnen leerlingen met autisme de achtergrondgeluiden niet wegfileren, zoals andere mensen dat doen. Het kan ook zijn dat ze zich voor alle prikkels afsluiten. En huiswerk dat je niet hebt opgeschreven, hoef je niet te maken, want ‘er staat niets’ (letterlijk en concreet denken!). Het volgende probleem vormt de planning. Wanneer moet je wát leren of maken. En wat is leren? Is het voldoende dat je de les een keer overleest? Wat is het belangrijkste? Wat moet je onthouden voor een proefwerk?

<sup>5</sup> MesoConsult geeft de Huiswerk Afspraken Planner uit. In die planner/agenda is per huiswerkopgeef-situatie veel ruimte om het huiswerk te noteren en zijn er per opgeefsituatie trefwoorden voorgedrukt die tot gestructureerd noteren van het huiswerk kunnen leiden

Gestructureerd omgaan met huiswerk betekent: huiswerk opgeven op een vast moment in de les, bijvoorbeeld aan het begin. Het huiswerk noteren op het bord, liefst op een vaste plek. Afspraken maken met collega's over hoe je omgaat met huiswerk, zodat de leerling met autisme niet steeds op een andere manier te werk hoeft te gaan. Checken (of door een 'maatje' laten checken) of het huiswerk genoteerd staat in de agenda. Afspraken maken met ouders over hoe thuis om te gaan met het huiswerk.

### **Pedagogisch**

Het leven is te beschouwen als één groot oefentraject, waarin een mens ernaar streeft beter te worden in leven, ofwel beter te worden in alle dingen die je in de loop van het leven wilt doen. Pedagogisch handelen betekent dat je iemand helpt bij beter worden in leven, dat je iemand stimuleert het goede te doen en fouten gebruikt om te reflecteren op het gebeurde. Daarbij is het belangrijk dat degene die een fout maakt, weet dat er op een fout niet standaard een afwijzing of een andere straf volgt. Als mensen geen ruimte hebben om fouten te maken, durven ze niet te oefenen. De pedagoog weet dat. Zonder ruimte om fouten te maken, kan er dus ook niet pedagogisch worden gehandeld. In dit verband is een les wel eens gedefinieerd als 'de organisatie van een coachbaar aantal fouten'.

Pedagogiek wordt beschouwd als de hulp van volwassenen aan kinderen bij hun groei naar hun volwassenheid. We zeggen met nadruk hun volwassenheid omdat we niet al te rigoureuze onze eigen behoeftigheden tot norm zouden moeten verheffen. Kahlil Gibran verwoordde het bovenstaande wonderschoon.

*"Uw kinderen zijn uw kinderen niet. Ze zijn de zonen en dochters van 's levens hun-  
kering naar zichzelf. Ze komen door u, maar zijn niet van u, en hoewel ze bij u zijn,  
behoren ze u niet toe. Ge moogt hun geven van uw liefde, maar niet van uw gedach-  
ten, want zij hebben hun eigen gedachten."* (Kahlil Gibran, 1883-1931, 14e druk)

Natuurlijk is het zo dat volwassenen kinderen intentioneler ruimte geven dan dat kinderen die aan volwassenen geven. Dat wil overigens niet zeggen dat kinderen het op dit punt per definitie slechter doen dan volwassenen. Voor ons, volwassenen, is het een pijnlijke constatering dat we vaak meer ruimte van kinderen krijgen om fouten te maken, dan dat wij die ruimte aan kinderen geven.

Onderwijzen zonder pedagogisch handelen is ondenkbaar. Van leerlingen houden is de basis van dat handelen. Maar het moet er ook toe leiden dat de leerlingen van de docent kunnen houden. Als je wilt dat leerlingen gemotiveerd zijn om datgene te doen wat je hoopt dat ze doen, zul je als docent in ruil daarvoor iets moeten doen

dat in de ogen van de leerlingen een bijdrage levert aan hun identiteit. In ieder geval mag je in principe niets doen dat hun identiteit afbreekt. Op het moment dat je eerst hun identiteit afbreekt en leerlingen uitstoot uit het veld van waardering, om ze daarna te vragen met jou mee te doen, krijg je in principe altijd en overal een averechtse reactie.

Alle uitdrukkingsvormen die jongeren kiezen, zouden we eigenlijk vanuit het perspectief van identiteitsmanifestatie moeten beschouwen: je veters naar binnen stoppen in plaats van ze te strikken, te lange broeken die op de grond moeten slepen en rafelen, navelpiercing, blote buiken, hoofddoeken, mobieltjes, MP3-spelers, tatoeages enzovoorts. Het zijn aangeleerde zelfpresentaties, die waardering en erkenning opleveren in een bepaalde groep van mensen. Degene die de uitingsvorm afwijst, hoort dus in de ogen van de jongere niet bij zijn groep. Degene die de uitingsvorm definieert als een teken van minderwaardigheid tast de identiteit van de persoon aan die voor die uitingsvorm heeft gekozen. Belangrijk voor een goed werkklimaat is dat er een signaal uitgaat, over en weer, dat je een waardevol lid bent. Ouders zoeken niet naar de onkunde van het kind, ze gaan automatisch op zoek naar de kwaliteiten van het kind. Van daaruit bevestigen ze het kind in zijn identiteit en verstevigen daardoor de relatie. Voor het kind is het belangrijk dat het voelt dat ouders gericht zijn op datgene waar het goed in is. In het onderwijs moeten volwassenen op dezelfde manier opereren.

Op het moment dat je identiteit wordt afgewezen, leer je niets meer. Leren is per definitie niets anders dan het verwerven van die gedragingen waarvan je het gevoel hebt dat ze een bijdrage leveren aan je zelfontplooiing. "Gróóte meid", zegt de ouder als het kindje voor het eerst in het potje plast. Daar begint de zelfontplooiing al. Niemand zet het kind uit het gezin als het een tijdje langer in bed plast dan het kind van de buurman. Zo zou het ook moeten zijn in de relaties die de docent onderhoudt met zijn leerlingen. Er moet voortdurend gepoogd worden met alle leerlingen een egobindend contact te onderhouden (wij laten elkaar in de waarde, we hebben respect voor elkaar). Op het moment dat je die laag van binding niet onderhoudt, gaat het mis. De leerlingen zullen de docent afwijzen en met hem de school met alles wat daarbij hoort. Daar gaat het kind met het badwater!

### **Interpersoonlijk**

Anna Terruwe (1972), psychiater en grondlegger van de bevestigingsleer, reikte ons het inzicht aan dat bij mensen die minder bevestiging krijgen dan ze nodig hebben, de psychologische ontwikkeling stagneert. Ze gaan noodgedwongen steeds meer aan zelfbevestiging doen en verliezen de mogelijkheid anderen te bevestigen. Dat kan mensen in een isolement brengen. John Rijsman (1999), sociaalpsycholoog,

verwoordt dat als volgt: in situaties dat het mensen niet lukt om gewenst gedrag aan de dag te leggen, hebben anderen maar één mogelijkheid om te coachen, namelijk 'nóg liefdevoller'. Ten koste van alles zouden coaches/ leerprocesbegeleiders moeten voorkomen dat leerlingen in een negatieve spiraal terechtkomen. Gebeurt dat onverhoopt toch, dan is er maar één manier om er uit te komen: niet harder, maar liefdevoller.

### **Tot slot**

Leerlingen met autisme hebben behoeften die, zo zou je kunnen zeggen, iedere leerling heeft. Alleen is het zo dat leerlingen met autisme in het leren vastlopen, waar andere leerlingen zich nog redden. Daarom is het zaak dat de docent die een leerling met autisme in de klas heeft, inhoudelijk, didactisch, pedagogisch en intermenselijk 'nauwkeuriger' probeert te werken.

### **Inhoudelijk**

Nauwlettend de cognitieve verwerkingsmogelijkheden in het oog houden: niet te makkelijk en niet te moeilijk; geen dubbele bodems in boodschappen leggen; alert zijn in het gebruik van grapjes, woordspelingen en uitdrukkingen. Gestructureerde ondersteuning bij het leren op het moment dat een leerling op integratieniveau met leerstof moet omgaan en leerstof moet gebruiken bij het uitvoeren van opdrachten die in een andere context zitten dan waarin de leerling de leerstof aangeboden heeft gekregen.

### **Didactisch**

Structuur is het sleutelwoord bij het bepalen van de bij de autistische leerling passende didactiek en instructie.

### **Pedagogisch**

Verdraagzaamheid, aanvaarding, begrip en de bereidheid om zelf als leraar te leren zijn belangrijke eigenschappen voor een leraar. Niet alleen tolereren, maar werkelijk accepteren van de eigenheid van de leerling met autisme.

### **Interpersoonlijk**

Als we het belang onderschrijven van sfeerbehartiging zoals die in dit hoofdstuk is beschreven, is het zaak ervoor te zorgen dat de leerlingen de docent als begeleider waarderen. De kans hierop is het grootst als er sprake is van een open, reversibele relatie die gebaseerd is op vertrouwen, een relatie waarbinnen de leerlingen ervaren dat zij belangrijk zijn en dat het om hun leren gaat. Leerlingen moeten voelen dat ze in nood kunnen terugvallen op hun docent/leerprocesbegeleider. Als leerlingen

zo'n relatie met hun begeleider kunnen onderhouden zal het hun beter lukken verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leren.

### **Een goede leerkracht**

*“Mijn juf van de vijfde klas was een geschenk uit de hemel. Ze nam mij apart om met mij te werken. Ze nam de tijd om me een aantal sociale vaardigheden bij te brengen. Ik kreeg de kans om in mijn eigen tempo te werken wat een stuk hoger lag dan dat van de rest van de klas. Ze leerde me de basisregels van een aantal spelletjes. Ze had iets waardoor ik gemotiveerd was om het beter te doen voor mezelf. Ik herinner me niet dat ze me ooit stom heeft genoemd of dat ze me zelfs maar die indruk gaf.”*  
(Sainsbury, 2000).



## 9 STRUCTUUR IN DE KLAS

Klassenstructuur is het geplande onderwijsarrangement in de omgeving om het leren te faciliteren (Olley, 1987). Het gaat dan om structuur in de tijd, in het type onderwijsleersituatie, de materialen, de activiteiten en het bevorderen van generalisatie. Door deze zaken vooraf te plannen en te organiseren, kunnen we mogelijke gedragsproblemen voorkomen. Gedragsproblemen bij autisme zijn veelal het gevolg van onduidelijkheid. Een leerling met autisme moeten weten wat hij moet doen, wanneer, waar, met wie, en hoe lang. Dit geldt zowel voor het leren in de klas, het gedrag in de pauzes en het invullen van de vrije tijd.

### Structuur in de tijd

Tijd is een abstract begrip. Veel leerlingen met autisme hebben een zwak tijdsbesef. Zichtbaar maken van de tijd kan helpen om er enigszins grip op te krijgen. Te denken valt aan dagschema's, roosters, planningslijsten. Onder andere in de S.O.S. map (2005) is een aantal voorbeelden te vinden.

### Onderwijsleersituaties

Vormen van onderwijsleersituaties zijn: werken met de leraar, vrije situaties, zelfstandig werk, groepswork. Het kan zijn dat een leerling met autisme in al deze situaties verschillend gedrag vertoont. In dat geval is de leerling afhankelijk van de structuur in de omgeving. Bij het lesgeven zal de leraar hier rekening mee moeten houden om ervoor te zorgen dat de leerling optimaal kan leren.

*“Ik moest bijvoorbeeld altijd vooraan in de klas zitten. Bij haar mocht ik achteraan tegen de muur zitten, maar toch was dat niet in de hoek. Op die manier kon ik iedereen zien zonder dat de anderen naar me konden zitten te staren” (Sainsbury, 2000).*

*“Het moeilijkste aspect aan heel die schooltijd was de fysieke nabijheid van de andere kinderen... Je moest je proberen te concentreren terwijl al die kinderen samen om een grote tafel zaten op een paar centimeter van elkaar (...).” (Sainsbury, 2004).*

*“Ik zat mezelf te zijn. Ik had in het lokaal gezeten en in het niets gestaard, zonder me bewust te zijn van mijn omgeving. We lazen dat uur; ik had mijn pen in de hand en staarde recht voor me uit naar een stuk groen krijt dat in het bakje aan het schoolbord lag.” (Williams, 1992).*

*“In de pauzes dwaalde ik door de school en keek hoe de verschillende kleuren onder mijn voeten verdwenen. Soms bleef ik staan en staarde de hele pauze onafgebroken naar het een of ander; bijvoorbeeld naar de glimmend gewreven vloer van het gymlokaal of naar de spiegelingen in de getinte ruiten. Andere kinderen begonnen te bewegen dat ik gek was.” (Williams, 1992).*

### **Groeperingsvormen**

In het moderne onderwijs wordt gebruik gemaakt van een groot aantal werkvormen, waarbij veel aandacht wordt besteed aan het leren samenwerken. Deze verschillende groeperingsvormen vragen verschillende interactievaardigheden. Leerlingen met autisme hebben al communicatieproblemen in de één op één situaties. Uit het onderzoek van Hermans-Franssen (2005) naar interactie in de kleine groep bij begrijpend lezen bleek dat de interactie voornamelijk plaatsvond tussen leerkracht en individuele leerling. Onderlinge uitwisseling tussen leerlingen vond slechts sporadisch plaats. Hier ligt een duidelijke taak voor de leerkracht om de onderlinge interactie te ondersteunen en te begeleiden.

*“Ik was stil en hield me afzijdig. Nooit begreep ik wat ze wilden dat ik zou doen.” (Williams, 1992).*

*“Als mensen met autisme willen deelnemen aan een gesprek of een groepsactiviteit, zijn ze zich totaal niet bewust van de subtiele manieren waarop je contact hoort te leggen. In plaats daarvan gaan ze als een stormram op hun doel af, of ze blijven in de marge van de groep rondhangen zonder te beseffen dat hun aanwezigheid gezien wordt als belachelijk of griezelig of zelfs bedreigend” (Sainsbury, 2000).*

### **Leermaterialen en instructie**

Bij de keuze van leermaterialen is het belangrijk om de moeilijkheidsgraad van de taak af te stemmen op de leerling. Wanneer de taak te moeilijk is, zal hij zich verzetten of de taak niet uitvoeren. Overzicht op de taak komt tegemoet aan de behoefte aan routines. Dit overzicht kan onder meer bereikt worden door een gestructureerde lesopbouw, een voorspelbare manier van lesgeven van de leraar, wijzigingen zoveel mogelijk aan te kondigen, leerstof visueel maken met behulp van schema's. Bekijk in dat kader ook eens de lesmethoden: het is verbazingwekkend hoeveel moeite educatieve uitgeverij doet om de lesboeken aantrekkelijk te maken zoals met illustraties die niet overeenkomen met de inhoud van de les, allerlei grapjes en opdrachten tussendoor die voor deze leerlingen met hun probleem van het moeilijk kunnen bepalen van hoofd- en bijzaken slechts verwarrend zijn.



*Donna krijgt een stelopdracht voor het vak Engels:*

*"Donna, de opdracht was een persoonlijk geschrift", zei de lerares.*

*"Dat is het ook", zei ik.*

*"Over wie heb je het dan?" vroeg ze.*

*"Over mezelf", zei ik vol vertrouwen.*

*"Waarom praat je dan in het hele stuk over jezelf als "jij"? vroeg ze.*

*Ik wist toen niet waarom dat was.*

*"Is dit als grap bedoeld?" vroeg de lerares, wijzend op mijn opstel.*

*"Nee", zei ik; ik voelde me een beetje gekwetst.*

*"Hoe heb jij de punten en hoofdletters gebruikt?" vroeg ze.*

*"Die staan er toch in," zei ik onschuldig.*

*"Jawel, maar ze staan zomaar in het wilde weg," wierp ze tegen.*

*"Ik heb ze zo neergezet dat de lezer af en toe adem kan halen," legde ik schijnbaar logisch uit.*

*"Meen je dat echt?" vroeg ze.*

*De lerares zette een aantal zinnen op het bord om te zien wat ik van interpunctie afwist. "Zet hier nu eens punten en hoofdletters in", droeg ze me op. Ik was voor het bord gaan staan en had ongeveer om de vijf woorden punten gezet, zodat de lezer telkens op adem kon komen. Toen had ik alle woorden die een ding aanduidden van een hoofdletter voorzien, omdat dat allemaal namen waren; namen krijgen hoofdletters." (Williams, 1992).*

### **Generalisatie**

Generalisatie ofwel toepassen van het geleerde kan bevorderd worden door variatie aan te brengen in de taak als die eenmaal geleerd is. Bij het aanleren van de taak geeft een vaste structuur houvast. Daarna, bij het toepassen, komen andere voorbeelden aan de orde, of toepassen in een andere situatie of een andere persoon die de instructie geeft. De weg naar zelfstandigheid betekent immers ook dat de structuur geleidelijk aan wordt losgelaten.

### **Lesovergangen**

De tijd tussen twee lessen is meestal een moment van grote onrust. Leerlingen schuiven met stoelen, pakken hun tas in, roepen naar elkaar, zoeken een ander lokaal op. Kortom, een en al onduidelijkheid en verwarring. Hier is een oplossing die door een leerling met autisme zelf bedacht werd:

*"Ik ga altijd als laatste het lokaal binnen. Dat zit iedereen, ik neem de plaats die nog over is. Iedereen is stil. Dat ik telkens op mijn kop krijg voor het te laat in de les komen, accepteer ik dan maar."*

### Vrije tijd

Vrije tijd betekent voor ons vrij zijn van verplichtingen, zelf kiezen wat je doet, sociale contacten onderhouden. Wij hoeven dat niet te leren. Voor leerlingen met autisme ligt dat heel anders. De volgende beschrijvingen zijn ontleend aan de website van het Landelijk Netwerk Autisme (LNA.).

*"Sommige kinderen met autisme kunnen niet zelf hun vrije tijd invullen en leunen steeds op de mensen uit hun omgeving. " Jullie moeten iets met mij gaan doen. Ik weet zelf niks! Ik verveel me!" Ze stellen hun omgeving verantwoordelijk voor invulling van hun vrije tijd.*

*Andere kinderen vertonen tegenovergesteld gedrag. Deze kinderen vinden het heerlijk om hun hele vrije tijd alleen in te vullen. Hierbij valt op dat ze vaak en lang op een zelfde manier bezig kunnen zijn en contact van hun omgeving niet altijd als prettig of gewenst ervaren. Het lijkt dat de kinderen je als een ongewenste indringer beschouwen als je hun in hun wereldje stoort.*

*Vele kinderen zoeken een vaste vrijetijdsinvulling en vergeten dan de wereld om hen heen. Ze vergeten de tijd, vergeten de opdrachten of verplichtingen die ze hebben. Ze ontvluchten het huishoudelijk werk, hun eigen verzorging, stellen maaltijden uit. Ze zijn nu gericht en kunnen niet vooruit kijken of plannen."*  
([www.landelijknetwerkautisme.nl](http://www.landelijknetwerkautisme.nl)).

We kunnen onze vrijetijd-invulling in drie vormen verdelen: verplichtingen, dingen die je alleen doet, dingen die we samen doen. Deze indeling kunnen we ook hanteren voor leerlingen met autisme. Het huiswerk maken hoort natuurlijk bij de verplichtingen. Als de leerling dingen mag doen die hij alleen kan doen, zal hij kiezen voor zijn favoriete bezigheden. Op zich hoeft dat geen probleem te zijn, behalve wanneer hij er zozeer in op gaat, dat hij aan andere zaken niet meer toekomt. Bij het samen met een ander iets doen, heeft een leerling met autisme meer begeleiding nodig. In alle gevallen is planning van de vrije tijdsactiviteiten noodzakelijk.

## 10 LESMODELLEN VOOR EEN HELDERE STRUCTUUR

### 1 Inleiding

Al eerder merkten we op dat autistische leerlingen behoefte hebben aan structuur. Docenten kunnen in lessen structuur aanbrengen door voor een lesmodel te kiezen waarin het aanbrengen van structuur in het leren van de leerling uitgangspunt is. In dit hoofdstuk bespreken we een aantal lesmodellen, die tot structuur in de lessen kunnen leiden.

### 2 ½N.C.

½N.C. staat voor: de helft van de les staat de docent Niet Centraal. Op dat moment ontstaat er namelijk ruimte om:

- leerlingen zelfstandig te laten werken (dat kan moeilijk met een centraal staande docent);
- iets aan differentiatie te doen als leerlingen, die aan het werk zijn, hulp van de docent nodig hebben. (Een centraal staande docent kan geen aandacht besteden aan de individuele leerling.)

Als we leerlingen de gelegenheid willen geven zelfstandig te leren, zullen docenten moeten terugtreden, minder tijd moeten besteden aan kennis verstrekken en zich moeten toeleggen op het creëren van randvoorwaarden voor zelfstandig werken, zowel in de klas als tijdens het huiswerk maken. Een ½N.C. is geen op zichzelf staand doel. Het is een voornemen om te vermijden dat er te veel frontaal wordt lesgegeven. Het ½N.C.-principe is eigenlijk nog geen echt lesmodel. Het KIT-lesmodel - de naam zegt het al - komt meer in de buurt.

### 3 Het KIT-lesmodel

Mensen leren hun leven lang, iedere seconde van de dag:

- ze nemen kennis op door waar te nemen (met de ogen, de oren, de neus, de mond, de handen);
- ze integreren die kennis (aangereikte kennis hechten aan wat je al wist, vond en kon);
- ze proberen de verwerkte/geïntegreerde kennis toe te passen door er iets mee te doen in maatschappelijke en/of beroepsrelevante situaties.

Onderwijs is geïnstitutionaliseerd leren. In het onderwijs staat de les nog vaak centraal. Docenten helpen leerlingen in de les bij het leren door:

- een kennisaanbod te doen;
- een integratie-aanbod te doen;
- een toepassingsaanbod te doen.

ALS	DAN
Kennis opnemen	doceren, demonstreren, schriftelijke informatie, geprogrammeerde instructie, excursie
Integreren	gespreks-/interactievormen (inhoud: schematiseren, structureren, in eigen woorden vertalen etc.)
Toepassen	doe-activiteiten/argumentatievormen

*Figuur 1 KIT-lesmodel*

Het is niet makkelijk K, I en T op een evenwichtige manier in de les aan bod te laten komen. Kenmerkend aan het KIT-lesmodel is dat docenten:

- slechts 1/3 deel van de lestijd besteden aan kennisverstrekken;
- integratiemomenten inbouwen (1/3 deel van de les). Docenten vinden dit moeilijk: hoe organiseer je dit deel van de les; wat moeten kinderen doen; wat moet je zelf doen; hoe houd je orde; hoe controleer je of de integratie ook gelukt is; kan kennis verstrekken en integreren niet tegelijkertijd; zo ja, hoe; kan integreren en toepassen niet tegelijkertijd; zo/ ja hoe?
- voldoende maatschappelijk relevante of quasi-maatschappelijk relevante toepassingsmomenten aanbieden (1/3 deel van de les).

Natuurlijk is het niet de bedoeling dat de docent de totale lestijd in drieën hakt en standaard eerst de K, dan de I en dan de T aan bod laat komen. De docent mag de onderdelen door elkaar husselen, als maar in tact blijft dat K, I en T op een evenwichtige manier aan bod zijn gekomen.

#### 4 Het KIT-G.O.-lesmodel<sup>6</sup>

In een les gaat het om leren en 'leren leren'. Een KIT-les kan tot een optimale leerprestatie van leerlingen leiden, maar niet vanzelfsprekend tot 'leren leren'. 'Leren leren' vergt speciale aandacht voor:

<sup>6</sup> Dit is een lesmodel waarin leren en leren leren in de les expliciet wordt behartigd. G.O. staat voor Geïntegreerd Onderwijs ofwel leren en leren leren integreren in één les

- leren hoe je kennis opneemt;
- leren hoe je integreert;
- leren hoe je toepast.

Leerlingen zijn niet vanzelf geneigd voorafgaand aan het leren, tijdens het leren en na afloop van het leren, expliciet aandacht te besteden aan vragen zoals: wat is de beste aanpak; kan het ook anders; waarom wel/niet; doe ik het op grond van mijn ervaring een volgende keer anders et cetera. Kenmerkend voor het KIT-G.O.-lesmodel is dat de docenten voorafgaand aan de leermomenten van de leerlingen instructies geven over de aanpak. Hierdoor neemt de kans toe dat leerlingen ook expliciete aandacht hebben voor de aanpak van de taak. Mocht blijken dat de instructie voor sommigen onvoldoende geweest is, dan kan de docent op het moment dat leerlingen zelfstandig aan het werk zijn, 'hulpbiedend fluisterend rondgaan' en hulp op maat geven. Zelfstandige werkmomenten worden afgesloten met twee soorten vragen:

- productvragen ('wat');
- procesvragen ('hoe en waarom').

In de praktijk blijkt het vaak voor te komen dat docenten in een K-, I- of T-moment aanbelden zonder dat ze zich dat van tevoren gerealiseerd hebben. Daardoor hebben ze voorafgaand aan het leermoment (K, I of T) ook geen hoe en waarom instructie met leerlingen uitgewisseld. Het gevolg laat zich makkelijk raden: docenten zien leerlingen werken (kennis opnemen, integreren of toepassen) en constateren dat de aanpak van de leerlingen niet is zoals de docent het graag ziet. Heel vaak wordt er dan door docenten voor gekozen om op het moment dat leerlingen eigenlijk moeten werken de zaak stop te leggen en instructie te geven over de manier waarop leerlingen de taak eigenlijk moeten aanpakken. Daardoor ontstaat er in de les een aaneenrijging van herstelwerkzaamheden van 'leren leren'-activiteiten.

### Tot slot

In dit hoofdstuk hebben we drie manieren besproken om structuur aan te brengen in een les. Het  $\frac{1}{2}$ N.C.-principe noemden we nog geen lesmodel. Het is veel meer een hulpmiddel om te voorkomen dat kennis verstrekken de overhand krijgt in een les. Met het KIT-lesmodel kan een lesopbouw gerealiseerd worden waarin kennis opnemen, integreren en toepassen op een gestructureerde manier behartigd wordt. Als de docent ook het leren leren gestructureerd een plaats in de les wil geven, kan dat door voorafgaand, tijdens en na afloop van ieder lesmoment, als dat wenselijk is, aandacht te hebben voor leren leren aspecten. Een leerstrategie, ofwel de aanpak van een taak, kan in lessen aandacht krijgen. Door gebruikmaking van het KIT-GO-model kan dat gestructureerd gebeuren.



## 11 AUTISME: SCHOOLBREED

*“Hoeveel van de AS-volwassenen<sup>7</sup> die dit lezen, herinneren zich dat ze het op school naar hun zin hadden? Als ik van gokken hield, zou ik erop gokken dat de meesten van jullie “Absoluut niet!” zouden antwoorden. Veel oudere AS-ers met wie ik gepraat heb, vertelden me dat ze het liefst niet terugdenken aan hun schooltijd of dat de herinneringen traumatisch zijn. Dat is foute boel en degenen onder ons die nog in een of ander schoolsysteem zitten, moeten proberen leraren, andere kinderen, ouders en iedereen die kan helpen om deze situatie te veranderen, meer informatie te geven.” (Jackson, 2003, p 115).*

Wat heeft een leerling met autisme nodig op school? Uit de voorgaande hoofdstukken zal duidelijk zijn geworden dat het niet voldoende is een leerling met autisme in de klas te plaatsen en dan maar af te wachten hoe het zal gaan. Een goede zorg voor de leerling met autisme is de verantwoordelijkheid van de hele school, niet alleen van de individuele docent die de leerling in zijn klas heeft.

### **De zorgstructuur in het voortgezet onderwijs**

*"Het is belangrijk dat iedereen weet dat een leerling autistisch is. Daar moet op school over gesproken worden. Als je prikkels niet kunt verwerken, rustig in de hoek van een lokaal wilt zitten, niet in de aula wilt zijn in de pauze, moeten mensen weten dat je autistisch bent en dat je daarom die dingen niet wilt of kunt. Medeleerlingen en docenten moeten begrijpen dat aan een autist vragen dit soort 'normale' dingen te doen, is als aan een blinde vragen voor te lezen."*

(Heleen Schoots, KPC Groep Bron het Onderwijsblad Publicatiedatum 29.04.2006, auteur Lisette Douma)

De zorgstructuur is gebaseerd op de visie die de school heeft op leerlingen die extra zorg behoeven. Is er begrip en verdraagzaamheid ten opzichte van leerlingen die anders zijn? Zijn docenten bereid zich te verdiepen in wat autisme is? Zijn zij bereid en in staat rekening te houden met een leerling met autisme?

<sup>7</sup> AS is Asperger

Vier typen leerlingenzorg worden onderscheiden (Clijsen en Leenders, 2006):

- Incidentele leerlingenzorg  
Hier is geen georganiseerd systeem van leerlingenzorg aanwezig. Problemen worden ter plekke aangepakt en opgelost, vaak door mensen van buiten de klas.
- Georganiseerde leerlingenzorg  
Hierbij zijn afspraken gemaakt over de aanpak van zorgleerlingen. Er is meestal een zorgteam of begeleidingsteam, waarin leerlingen worden besproken met wie het even niet zo goed gaat. Er worden begeleidingsplannen gemaakt en de extra hulp vindt buiten de klas plaats.
- Geïntegreerde leerlingenzorg  
De zorg maakt integraal deel uit het pedagogisch-didactisch proces en van het handelen van elke docent.
- Ketenzorg  
Ketenzorg overstijgt de grenzen van de eigen school. Rondom een zorgleerling wordt samengewerkt met partners buiten de school en buiten het onderwijs, zoals het samenwerkingsverband waartoe de school behoort, jeugdzorg, maatschappelijk werk.

Meestal is sprake van mengvormen. Belangrijk is dat de school inziet dat leerlingen met autisme specifieke onderwijsbehoeften hebben waaraan het beste tegemoet gekomen wordt wanneer onderwijs en zorg geïntegreerd zijn. In Clijsen en Leenders (2006) is een Zorgprofiel Autisme opgenomen waarmee de huidige zorg aan leerlingen met autisme in kaart kan worden gebracht. Op basis van het zorgprofiel ontwikkelt de school beleid ten aanzien van het onderwijs en de zorg aan leerlingen met autisme op school. In een begeleidingsprotocol worden vervolgens de afspraken vastgelegd.

### **Begeleidingsprotocol Autisme**

In het Begeleidingsprotocol Autisme kunnen de volgende onderdelen worden opgenomen (Clijsen en Leenders, 2006):

- Intake
- Signaleren van leerlingen met autisme
- Opstellen individueel begeleidingsplan
- Handelingsplannen evalueren en bijstellen
- Ondersteuning van docenten
- Begeleiding van leerlingen
- Samenwerking met ouders
- Schakelmomenten
- Proefwerken, examens
- Sociale kaart



**Een autismevriendelijke school**

In een autismevriendelijke school is er een visie en een beleid op de zorg voor leerlingen die extra hulp nodig hebben. De zorgstructuur is transparant en helder. De afspraken over de zorg aan leerlingen met autisme zijn vastgelegd in een begeleidingsprotocol autisme. Docenten zijn bereid zich te verdiepen in de stoornis. Intern en buiten school zijn er mogelijkheden tot ondersteuning. Samenwerking met ouders is essentieel. De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs, de overgangen binnen school bijvoorbeeld van onderbouw naar bovenbouw, en de overgang naar stage, werk of hoger onderwijs worden goed begeleid.





## 12 EEN LEVEN LANG AUTISME

### Het verhaal van een moeder...

We hebben al zorgen over onze zoon sinds hij klein was. Ik had steeds het gevoel: er is iets met hem aan de hand, hij is anders... Ik werd vaak gerustgesteld, maar het gevoel bleef dat er iets niet klopte, bleef. Uiteindelijk zijn we samen met school gaan zoeken. De basisschool heeft zich zeer ingezet voor ons kind. Ze hebben ideeën aangedragen, ze hadden een artikel over PDD-NOS.

We zijn terecht gekomen bij een instituut dat veel ervaring had met dit type kinderen. Daar werd Bart onderzocht. Uit het onderzoek bleek dat hij het syndroom van Asperger had. Ik wist op dat moment niet wat dat was.

Met school samen zijn we na de diagnose hulp gaan zoeken. Een lerares was erg geïnteresseerd in de situatie en werkte met NLP (neurolinguïstisch programma). De school bracht ons ook op het idee van logeeropvang in de weekenden. De school stond gelukkig open voor ondersteuning van buiten. Er kwam ambulante begeleiding. Er werd teamvoorlichting gegeven. De ambulante begeleider besprak het handlingsplan met school en met mij. De school had baat bij de adviezen, en ik heb er zelf ook veel aan gehad. Het idee dat je met iemand kunt praten die begrijpt wat er aan de hand is. En die adviezen kan geven waar je iets aan hebt.

Ik had een zeer goed contact met de basisschool, daar zijn we heel tevreden over. De overgang naar het voortgezet onderwijs riep natuurlijk veel vragen op. Zal hij het redden, zo'n grote school, zo onoverzichtelijk, zo druk. We hebben bewust de keuze gemaakt voor een kleinere school, hoewel we wisten dat hij dan na drie jaar moest overstappen naar een grote scholengemeenschap. We hebben daar geen spijt van gehad. De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs is voorbereid en begeleid door de thuisbegeleider. We zijn tevoren gaan kijken op school, hebben foto's gemaakt, we kregen stappenplannen.

In het voortgezet onderwijs werd Bart prima opgevangen. Ik werd eens in de acht weken uitgenodigd voor overleg met de mentor. De mentor stond open voor onze zorgen. Bart had regelmatig mentorgesprekjes. Bart had daar ook vertrouwen in; ook als er geen afspraak was, en er gebeurde iets waar hij geen raad mee wist, ging hij naar haar toe. Hij had een buddy op school. Dat werkte goed.

De school was bereid om extra dingen voor Bart te doen. Zo kreeg hij bijvoorbeeld meer tijd om een proefwerk te maken. Hij is wel slim, maar hij heeft nu eenmaal wat meer tijd nodig. Bart krijgt huiswerkbegeleiding. We betalen dit via een Persoonsgebonden Budget (PGB). Hij deed het goed in het voortgezet onderwijs, dankzij alle extra hulp.

Na drie jaar voortgezet onderwijs kwam de volgende stap: toch naar een grote scholengemeenschap om zijn HAVO diploma te kunnen halen. We waren zeer goede begeleiding en contacten gewend op de vorige school, logisch eigenlijk dat het nu tegenviel. De docenten op de nieuwe school hebben onderschat wat het betekent dat Bart autisme heeft. Ze dachten: "Het valt wel mee". Daardoor is de start op deze school niet goed verlopen. Je moet als ouder zelf achter het contact tussen school en thuis aan, anders gebeurt het niet. Er wordt een grotere zelfstandigheid van de leerlingen verwacht, maar Bart is een jongen die veel structuur nodig heeft. En die bovendien niets vertelt van school. Hij is sowieso geen prater, hoewel dat wel wat beter wordt de laatste tijd.

We hebben wel contact met de mentor. Die doet heel erg haar best en wil van alles doen, maar ik merk toch dat er op school minder begrip is voor Bart. Het onderwijssysteem is natuurlijk ook weer anders, de eisen worden hoger, ze moeten zelfstandiger werken. Ik zal een voorbeeld geven: we vroegen om een buddy voor Bart omdat dat op de vorige school zo goed gewerkt had. Dat kon niet; ze werken nu in clusters, waardoor niet steeds dezelfde leerlingen bij elkaar zitten in de groep. Ze willen er ook niet aan beginnen om hier iets voor te regelen.

Er gaat nogal eens iets mis op school. Bart had bijvoorbeeld bij een proefwerk zijn woordenboek vergeten. Daardoor kreeg hij een onvoldoende. De docent had daar geen begrip voor. De mentor wel, maar die hoort dit soort zaken te laat, dan is het al gebeurd! Bart zelf reageert laconiek. Hij laat niet merken wat er aan de hand is. Maar ik merk wel dat het hem dwarszit. Hij kan nu eenmaal goed leren en de onvoldoendes die hij nu haalt, tellen mee voor zijn eindexamen!

Ik vind dat er op school meer kennis moet zijn over autisme. En niet alleen bij de docenten, zeker ook bij het onderwijsondersteunend personeel (OOP). Zij zijn degenen die te maken krijgen met lastige leerlingen bij lesuitval of bij straf. Het zou ook goed zijn als docenten alle opdrachten die ze aan leerlingen geven in het postvak van de mentor zouden leggen. Bart schrijft niet altijd alles op en zijn handschrift is niet zo duidelijk. Het zou fijn zijn als hij dingen kon navragen bij de mentor.

Wat ik als ouder zou willen van school, is dat ze begrip hebben voor Bart. Je ziet niets aan hem, hij wordt daardoor vaak verkeerd beoordeeld. Hij vraagt geen hulp, dat durft hij niet goed. Hij blokkeert dan wel, maar is niet in staat om dit aan de docent duidelijk te maken. Een buddy zou zo goed voor hem zijn! Zelf zou ik meer contact willen met school; dit is toch een grotere organisatie waar je als ouder niet zo gemakkelijk grip op krijgt.

De toekomst...? Ik weet het niet. Het zal wel de exacte kant worden, want creativiteit heeft hij niet. Ik denk aan iets wetenschappelijks of laboratorium...? Maar dan moet hij eerst zijn eindexamen halen!

### **Het verhaal van Bart...**

Mijn klas is wel leuk, het is een fijne klas, alleen ... de klas is te vol. We zijn met 31 leerlingen, dat is teveel; 25-30 kan wel. Het contact met de leraren vind ik moeilijk. Met sommige kan ik wel opschieten, met andere niet. Soms zeuren ze tegen mij. Dan ga ik gewoon dwarsliggen. Voor het kleinste ding proberen ze mij de klas uit te zetten. Als ik het vak niet fijn vind, heb ik er geen zin in. Een leraar is goed als hij op mij inspeelt en kijkt hoe ik het wil doen. Niet teveel uitleggen, maar mij laten werken. Ik moet wel leren om uitleg te vragen, ik ben verlegen en ik weet niet hoe ik het moet vragen. Ik sla de opdracht dan maar over. Mijn mentor zegt: je moet meer inzet tonen. Ik vind dat moeilijk. Ik doe best wel mijn best, maar ja, als de docenten beginnen te zeuren van: je moet dit en je moet dat...Daar kan ik niet tegen.

Ik heb rustige en drukke momenten. Waar ik niet tegen kan, is dat docenten mij niet begrijpen. Als ze steeds zeggen wat je moet doen. Als je niet zelf mag beslissen wat je doet. Ik heb nu een module gym waarbij je zelf mag kiezen. Dat is fijn. Ik heb softbal gekozen en nu krijg ik vier weken softbal.

En bij het noteren van huiswerk moet je én luisteren én schrijven. Ik mag nu gelukkig een elektronische agenda gebruiken, dat vind ik leuk. Het is wel moeilijk om er tijdens de les van af te blijven, want je kunt er ook spelletjes op doen. Maar dat mag absoluut niet!! Als ze het maar één keertje merken, ben ik het ding kwijt! Regels op school... Ik ken ze niet goed. Maar ik vind, als ze regels maken, dan moet je je er ook aan houden. Maar ze letten er niet op! Bijvoorbeeld als je te laat komt. Ze doen er niets mee!

Huiswerkbegeleiding vind ik fijn. Als ik thuis huiswerk moet maken, wil ik liever andere dingen doen. Op huiswerkbegeleiding heb je niets anders te doen, dus dan doe je het, en als je dan thuiskomt, ben je klaar. Thuis zit ik veel achter de computer,



msn-en. In het echt vind ik het moeilijk om te praten, achter de computer durf ik het wel.

Ik heb veel vrienden, thuis en op school. Wat we zoal doen? Kletsen, feestjes. In de pauze ga ik bij een vast groepje zitten, dan kletsen we wat. Ik zit bij scouting. Daar heb ik ook vrienden. Soms gaan ze me sarren, mijn naam roepen of stomme liedjes maken. Dan zeg ik: "ik ben autistisch, nu is het genoeg!" Ik vind het niet erg als anderen weten dat ik autistisch ben. Op de basisschool kon ik dit nog niet goed zeggen, toen ging ik meteen slaan. Ik heb ook wel eens in de aula met dingen gegooid. Ze proberen je bang te maken voor het examen. De toetsen die je nu maakt, tellen allemaal mee. En die van vorig jaar ook. Later... ? De exacte kant .... Wat dat inhoudt? Ik weet het niet.

### **Het verhaal van een klasgenoot...**

Bart is een jongen die opvalt in de klas. Niet zozeer omdat hij veel aandacht trekt. Hij is eerder wat teruggetrokken. Soms kan hij ineens uitvallen naar iemand. Bart heeft er snel last van als anderen zijn naam gaan roepen om hem een beetje te vervelen of andere dingen doen om hem te sarren. Hij raakt snel geïrriteerd door leeftijdgenoten. Bart is op het moment tevreden over zijn klas. De kinderen zijn aardig tegen hem. Wel vindt hij dat er bij sommige vakken te veel mensen in de klas zitten. Hij heeft geen hekel aan samenwerken. Toch vindt hij het makkelijker om alleen te werken omdat je op je eigen tempo je eigen dingen kan doen.

Vorig jaar speelde Bart vaak uit verveling met zijn rekenmachine of PDA. Hier zijn inmiddels afspraken over. Als hij er een spelletje op doet, wordt het afgepakt. Bart heeft er niet zoveel moeite mee als er een les uitvalt. Vroeger wel. Nu gaat hij gewoon een beetje zitten kletsen, al heeft hij zich voor dit jaar voorgenomen huiswerk te gaan maken!

Een voorbeeld van hoe klasgenoten met Bart omgaan: Bart kreeg ten onrechte de schuld van een pesterijtje. Hij reageerde niet, maar ik zag dat het hem niet lekker zat. Ik ging naar hem toe en zei: "Ik heb gezien wat er gebeurd is. Zal ik met je meegaan naar de mentor?" Eerst wilde hij niet, later wel. Ik ben met hem meegegaan en heb verteld wat ik gezien had. Daarna was het opgelost en Bart kreeg geen straf.

Zoals iedereen kan Bart met de ene leraar beter opschieten dan met de andere. Een grote irritatie bij Bart komt op als leraren veel 'zeuren': teveel vertellen dat hij zijn werk niet goed doet, zeggen dat hij niet zit op te letten. Je ziet dat leraren die hem net een beetje zijn eigen gang laten gaan en niet te veel tegen hem in gaan,

een soort van respect van Bart winnen. Als ze dat eenmaal hebben, gedraagt Bart zich netjes en werkt hij hard. Leraren waar Bart over het algemeen goed mee kan opschieten, zijn vaak mensen die op Bart proberen in te spelen, dus niet altijd hun eigen zin willen doordrijven. Daarnaast moeten ze niet te veel centraal aan de klas uitleggen. Er zijn natuurlijk vakken die hij niet leuk vindt; deze gaan extra snel irriteren. Hij heeft Frans en Levensbeschouwing afgesloten. Dit zijn vakken die Bart extreem vervelend vond. Bart zit in 5 HAVO en dus in zijn examenjaar! Hij maakt zich er niet te druk om en heeft het gevoel dat het allemaal wel te doen is. Hij vindt het vervelend dat hij Frans heeft afgesloten met een 5, die dus als onvoldoende op zijn eindexamenlijst staat.

De regels op school worden volgens Bart slecht in praktijk gebracht. Dat vindt hij irritant. Vorig jaar was dit heel erg met te laat komen. Als je te laat komt moet je je de volgende ochtend om 8 uur melden. Dat werd niet of nauwelijks gedaan. Als Bart te laat op school komt, komt dit meestal omdat hij niet op tijd is opgehouden met het doen van andere dingen.

Bart heeft wel vrienden, zegt hij. Tijdens de pauze zit Bart altijd bij een vast groepje. Er wordt wat gekletst en gegeten. Buiten school heeft hij een paar vriendengroepjes, zoals scouting, de klimvereniging en de carnavalsvereniging. Bart vertelt dit niet uit zichzelf, ik heb hem ernaar gevraagd. Bart heeft veel hobby's: wandklimmen, mountainbike, computeren, tv-kijken en boeken lezen. Zijn vervolgopleiding gaat hij in de exacte kant kiezen.

Mensen begeleiden met de ziekte van Asperger is toch een apart vak. Wat Bart opviel aan de begeleider op deze school was dat ze nog nooit zoiets had gedaan. Dit werkte wel eens averechts. Bart vindt dit een fout van de school. Een paar tips: zorg dat je Bart nooit het gevoel geeft dat je hem aanvalt. Hij zelf slaat dicht en gaat vervelend doen. Als je Bart binnen zijn lesstof zelf laat kiezen hoe hij het doet en hoe hij werkt is hij veel rustiger.

### **Het verhaal van een volwassene met autisme...**

Ben is een volwassen man met autisme. Hij schreef onlangs een boek over zichzelf. Met zijn toestemming nemen we hier een gedeelte uit het boek over, het deel dat gaat over zijn middelbare schooltijd.

*“De LTS, waar de koksopleiding werd gegeven, stond in Breda. Elke dag met de trein dus. Ik had me voorgenomen niet weer buiten de groep te vallen, dus maakte ik er zelf een. Ik werd een ongeleid projectiel. Mijn resultaten waren goed, ook al deed ik er niets voor. Mijn klasgenoten vonden mijn gedrag geweldig. Ik was populair. Maar*

*in het derde jaar liep mijn gedrag zo uit de hand dat ik van school werd verwijderd. Mijn ouders hebben daarna lang moeten zoeken om een school te vinden waar ik nog welkom was. Mijn gedrag werd er op de nieuwe school niet beter op, maar ik wist me telkens zo te positioneren dat ik mocht blijven. Wederom goede resultaten, ondanks een lage inzet.” (Kuijpers, 2007, p 16-17).*

### **Het verhaal voor de leraar...**

Uit de verhalen kunnen we leren dat mensen met autisme en degenen uit hun omgeving, vooral de ouders, zoals ieder mens, begrip en respect nodig hebben om zich te kunnen ontwikkelen. Mensen met autisme ontmoeten echter vaak onbegrip, waardoor hun gedrag negatief wordt beïnvloed en hun kwaliteiten onvoldoende tot uiting kunnen komen. Belangrijk voor docenten: verdiep je in de stoornis, zorg voor een goed contact met het thuisfront, kijk met 'nieuwe' ogen... Succes!!



## 13 AUTISME: VAN BRUGPIEPER TOT SCHOOLVERLATER

In de voorgaande hoofdstukken hebben we een doorkijkje gegeven wat autisme betekent voor het schoolse leven. In het kader van deze brochure kan niet alles verteld worden. In dit hoofdstuk geven we daarom een aantal aanbevelingen voor de praktijk van alledag. Tenslotte geven we een beknopte literatuurlijst en verwijzen we naar websites voor verdere informatie. Want een leerling met autisme is het waard dat we ons verdiepen in zijn eigen manier van denken en beleven. Veel problemen komen voort uit misverstanden in de dagelijkse communicatie met elkaar. De leerling is door de aard van de stoornis onvoldoende in staat zich aan te passen, dat zal de omgeving moeten doen. Wij, als volwassenen, hebben de taak om de (school)wereld inzichtelijk, duidelijk en voorspelbaar te maken. Dan zullen we ontdekken dat leerlingen met autisme boeiende persoonlijkheden zijn van wie we veel kunnen leren.

### Onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme

De belangrijkste onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS zijn (Clijsen en Leenders, 2006, p 32):

- Veilig maken en verhelderen van sociale betekenissen in de sociale omgeving van de leerling
- Verduidelijken van communicatie en instructie
- Een duidelijke en voorspelbare leeromgeving die uitnodigt tot exploratie en autonomie
- Ondersteuning bij het plannen en organiseren van het werk
- Begeleiding bij het ontdekken van samenhang in de leerstof
- Begeleiding bij de transfer van het geleerde naar andere (praktijk)situaties
- Vergroten van de competentie en van de motivatie om iets nieuws en onbekends te leren
- Voorkomen en reduceren van angst en stress.

### Zorgstructuur voor de leerling met autisme

De bestaande zorgstructuur blijkt op veel scholen te algemeen voor leerlingen met autisme (Hermans, Van Poppel en Derksen, 2005). Specifieke aanpassingen zijn nodig. Dit begint al bij de aanmelding op de school voor voortgezet onderwijs. Contact met de basisschool is van belang voor een goede overgang van de leerling met autisme naar het voortgezet onderwijs. Gelukkig gebeurt dit in de praktijk al vaak. Mogelijkheden zijn onder meer: kennismakingsdagen, introductiedagen,

ouderavond vóór de zomervakantie, afspraken maken over onbekende activiteiten zoals een schoolkamp of excursie.

Eenmaal op school kan gedacht worden aan:

- Ondersteuning door de mentor of een vaste contactpersoon, de 'auticoach'. Deze zorgt voor de directe begeleiding van de leerling met autisme: controle agenda, roosterafspraken, planning.
- Een rustige plek waar de leerling naar toe kan op momenten dat het even niet meer lukt.
- Docenten die zich flexibel opstellen in het omgaan met regels en afspraken, bijvoorbeeld aanwezigheid in de les, huiswerk.
- Buddysysteem: de leerling met ASS wordt in praktische zaken ondersteund door een andere leerling als 'maatje' te benoemen.
- Een warme overdracht bij de overgang naar een ander leerjaar.
- Vastleggen van visie, beleid en afspraken in een begeleidingsplan autisme.
- Overlegvormen organiseren, bijvoorbeeld:
  - Mentor, auticoach en ICL vormen een direct begeleidingsteam rondom de leerling met autisme.
  - De Ambulant Begeleider van het REC maakt het handelingsplan in overleg met de mentor.
  - Overleg van de auticoach met externe ondersteuning (Ambulante Begeleiding, Autisme Steunpunt REC).
  - Intervisie van persoonlijke coaches per groep (brugklas, onderbouw, bovenbouw) onder begeleiding extern deskundige (Ambulante Begeleiding, Autisme Steunpunt REC).
  - Personen die betrokken zijn bij de leerling vormen een netwerk vanaf de aanmelding (ouders, thuisbegeleider, ambulant begeleider, mentor, zorgcoördinator, nieuwe mentor bij overgang naar ander leerjaar).

### **Deskundigheidsbevordering**

Docenten beschikken vaak niet over de kennis die nodig is om leerlingen met autisme te kunnen signaleren en begeleiden. Wil het autismebeleid daadwerkelijk vorm krijgen dan is kennis van autisme onontbeerlijk. Begrijpen van de stoornis is de basis van het handelen. Niet iedere docent kan even deskundig zijn op het terrein van autisme. Belangrijk is dat de bereidheid bestaat tot verdieping en dat er enkele 'experts' op school aanwezig zijn. Van het Autisme Steunpunt van het REC mag teamvoorlichting en coaching van docenten verwacht worden.

### **Adequaat ondersteuningsaanbod**

Nieuwe ontwikkelingen zoals onder andere Het studiehuis, vormen van coöperatief leren zijn manieren van lesgeven die voor roepen voor leerlingen met autisme extra problemen oproepen. Van leerlingen wordt verwacht dat ze samenwerken en met elkaar oplossingen vinden voor lesopgaven. Ondersteuning kan nodig zijn bij bepaalde vakken, bij aanpak van lesstof, bij het plannen en organiseren van huiswerk, bij groepswork, spreekbeurten of werkstukken, toetsen en proefwerken. Dit vraagt van docenten duidelijke taal, heldere opdrachten, individuele aandacht voor de leerling. Ook hier kan 'maatjeswerk' een bijdrage leveren aan een succesvolle schoolloopbaan voor leerlingen met autisme.

### **Omgaan met ouders**

Ouders hebben meestal moeite om de juiste school voor hun kind te vinden. De begeleiding blijkt vaak afhankelijk van personen die zich voor hun kind willen inzetten. Ouders zien zeer op tegen de overgang van basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs. Ouders vragen van de school dat hun kind goed begeleid wordt. Dat houdt in dat de school extra maatregelen moet nemen om het kind te volgen en te ondersteunen. Ouders wensen dat de school daarin initiatieven neemt. De kinderen vertellen thuis weinig waardoor ouders er te laat achterkomen dat leerprestaties achterblijven of dat hun kind geen aansluiting vindt bij leeftijdgenoten. De school gaat volgens de ouders teveel uit van normale leerlingen. Ouders willen graag structurele contacten tussen school en ouders met vaste personen.

Zorgen over de toekomst blijven bestaan: waar kan mijn kind een diploma halen, waar moet hij naar school als zijn tijd er hier opzit? Ouders zien ook erg op tegen de tijd dat hun kind gaat werken vanwege de zelfstandigheid die dan gevraagd wordt en de vaardigheid in sociale contacten (Hermans, e.a. 2005, p. 18).

### **Buitenschoolse voorzieningen**

Het ondersteuningsaanbod van de autismehulpverlening in deregio vertoont vaak weinig samenhang. Scholen zijn niet voldoende op de hoogte van de ondersteuningsmogelijkheden buiten school. Afstemming van de hulp op school en buiten school is voor leerlingen met een ASS noodzakelijk. Het is van belang dat de school op de hoogte is van ondersteuningsmogelijkheden in de regio, zowel voor ondersteuning op school, als voor begeleiding van leerling en gezin buiten school.

### **Ná het Voortgezet Onderwijs**

De overgang van voortgezet onderwijs naar een vervolgopleiding op een arbeidsplaats vergt een intensieve begeleiding voor leerlingen met autisme. We volstaan hier

met te verwijzen naar het overgangsprotocol dat is uitgebracht door het Landelijk Netwerk Autisme (LNA) in samenwerking met het KPC (Clijsen, Van Lieverloo, Mathijssen en Schoots, 2007).

### **De Autipas**

Vanaf nu is de AUTIPAS verkrijgbaar voor iedereen die een stoornis in het autisme spectrum heeft. De AUTIPAS kan ook worden besteld door partners en ouders/verzorgers van volwassenen en kinderen met autisme. Om de pas op vakantie in het buitenland te kunnen gebruiken is de tekst van de folder ook in het Duits, Frans en Engels te downloaden (Bron: [www.landelijknetwerkautisme.nl](http://www.landelijknetwerkautisme.nl) 2007). Deze tekst staat afgedrukt op de achterzijde van de AUTIPAS:

*Autisme is een informatieverwerkingsstoornis die mijn gedrag kan beïnvloeden. Ik heb hierdoor problemen met sociale interactie, communicatie en verbeelding. Neem even de moeite en lees de folder door die bij deze pas zit. Dat maakt het contact tussen ons een stuk gemakkelijker.*

# LITERATUUR

## Aanbevolen literatuur voor docenten

- Vermeulen, P. (1999). *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*. Culemborg: Centraal Boekhuis bv.
- Clercq, De, H. (2005). *Autisme van binnen uit. Een praktische gids*. Antwerpen, Amsterdam: Houtekiet.
- Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. Een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep en Utrecht: Landelijk Netwerk Autisme.
- Clijsen, A. Lieverloo, van., L., Mathijssen, B., & Schoots, H. (2007). *Protocol overgang leerlingen met autisme van voortgezet onderwijs naar vervolgopleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Efferen-Wiersma, E. & Zwijnenburg, C. (2007). *Wijzer Onderwijs: Autisme VO*. Rotterdam: CED Groep.
- Landelijk netwerk Autisme (2005). *Stolberg Organisatie Systematiek Introductieplus*. [www.landelijknetwerkautisme.nl](http://www.landelijknetwerkautisme.nl)
- Sainsbury, C. (2000). *Marsmannetje op school. Over schoolkinderen met het Aspergersyndroom*. Antwerpen, Amsterdam: Houtekiet.
- Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het regulier onderwijs*. Berchem / Gent: EPO / Vlaamse Dienst Autisme.

## Aanbevolen literatuur voor leerlingen

- Jackson, L. (2003). *Mafkezen en het Aspergersyndroom. Een handleiding voor de puberteit*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Velde, van der, C. (2007). *Pubergids Autisme. Een praktische handleiding*. Amsterdam: Nieuwezijds.

## Websites over autisme

[www.landelijknetwerkautisme.nl](http://www.landelijknetwerkautisme.nl)

[www.autisme-nva.nl](http://www.autisme-nva.nl)

[www.autisme-vl.be](http://www.autisme-vl.be)

[www.outsider.net](http://www.outsider.net)

[www.autisme.pagina.nl](http://www.autisme.pagina.nl)

[www.autipas.nl](http://www.autipas.nl)

## Over indicatiestelling en leerlinggebonden financiering

[www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)

[www.leerlinggebondenfinanciering.nl](http://www.leerlinggebondenfinanciering.nl)



**Gebruikte literatuur**

- Asperger, H. (1944). "Autistic Psychopathy" in Childhood. Translated and annotated by Utah Frith. In U. Frith (ed.) (1991). *Autism and Asperger syndrome*(37-92). Cambridge: University Press.
- Bailey, A., Philips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89-126.
- Bailly, J.T. & Beetsma, H.K. (2004). Onderwijs....wie past zich aan? In: P.F.A., Nijs, F., Verheij, J.L., Vlutters, , & I.L. Gelderblom (red). *Ontwikkeling langs de levenslijnen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge MA:MIT Press.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van, & Engeland, H. van. (1986). *Kinderen en autisme*. Meppel, Amsterdam: Boom.
- Bolhuis, S. (2004) '*Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*'. Studiehuisreeks nr. 60. Tilburg: MesoConsult.
- Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs*. Landelijk Netwerk Autisme. 's-Hertogenbosch: KPC Groep
- Clijsen, A. Lieverloo, van., L., Mathijssen, B., & Schoots, H. (2007). *Protocol overgang leerlingen met autisme van voortgezet onderwijs naar vervolgopleiding*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.
- Frith, U. (1996). *Autisme, sleutel tot het raadsel*. Antwerpen-Baarn: Hadewijch. Vertaling van: U. Frith.(1989) *Autism. Explaining the Enigma*. Oxford UK: Basil Blackwell.
- Frith, U. (2003). *Autisme, verklaringen van het raadsel*. Berchem: Epo. Vertaling van: Frith.(2003) *Autism. Explaining the Enigma*. Second edition. Oxford UK: Basil Blackwell.
- Gaag, R.J. van der. (2003). Autismespectrumstoornissen: oorzakelijke factoren. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 45, 329-342.
- Grandin, T. (1995). *Thinking in pictures: an other reports from my life with autism*. New York: Doubleday
- Hermans, A., Poppel, van, C., & Derksen, J. (2005). "Geef mij de ruimte!". *De positie van leerlingen met autisme in het Voortgezet Onderwijs in Midden-Brabant*. Tilburg: SWV VO en REC Midden-Brabant.
- Hermans-Franssen, A.M.E. (2005). *Lezen wat er (niet) staat. Autisme en onderwijs in leesbegrip*. Proefschrift. Leiden: Universiteit.
- Jackson, L. (2003). *Mafkezen en het Aspergersyndroom. Een handleiding voor de puberteit*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *The Nervous Child. Quarterly Journal of Psychopathology*, 2, 217-253.

- Kuijpers, B. (2007). *Begrip door Inzicht. Als gedrag op autisme lijkt*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Landelijk netwerk Autisme (2005). *Stolberg Organisatie Systematiek Introductieplus*. [www.landelijknetwerkautisme.nl](http://www.landelijknetwerkautisme.nl)
- Loocke, Van, P.G.E. (2004). De adolescent en zijn milieus – een overzicht. In: P.F.A., Nijs, F., Verheij, J.L., Vlutters, , & I.L. Gelderblom (red). *Ontwikkeling langs de levenslijnen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Momma, K. (1996). *En toen verscheen een regenboog. Hoe ik mijn autistische leven ervaar*. Amsterdam: Prometheus.
- Olley, J.G. (1987). Classroom Structure and Autism. In: D.J. Cohen & A.M. Donnellan. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York : John Wiley and Sons.
- Quak, G. & Smeets, K. (2003). *Autisme is zo gek nog niet*. Amersfoort: CPS.
- Rijsman, J. (1999). Studiehuisreeks. *Wat jij niet wilt dat u geschiedt ...- over communicatie, collegialiteit en coaching*. MesoConsult. Tilburg.
- Sainsbury, C. (2000). *Marsmannetje op school. Over schoolkinderen met het Aspergersyndroom*. Antwerpen, Amsterdam: Houtekiet.
- Smeets, E. & Claassen, A. (2004). *Autisme in het regulier onderwijs*. Resultaten van een landelijke inventarisatie onder scholen in het primaire en voortgezet onderwijs in het schooljaar 2003-2004. Nijmegen: ITS.
- Terruwe, A.A. (1972). *Geef mij je hand - over bevestiging, sleutel van menselijk geluk*. De Tijdstroom. Lochem
- Velde, van der, C. (2007). *Pubergids Autisme. Een praktische handleiding*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Verhulst, F.C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum B.V.
- Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het regulier onderwijs*. Berchem / Gent: EPO / Vlaamse Dienst Autisme.
- Vermeulen, P. (red.). (2005, 2e dr.). *Ik ben speciaal 2. Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem: EPO.
- Visscher, M. (2002) *Het whizzkid-syndroom*. Ode nummer: 45 [www.ode.nl](http://www.ode.nl)
- Wilde, L. de. (2004). PDD in het regulier onderwijs. In: P.F.A., Nijs, F., Verheij, J.L., Vlutters, & I.L. Gelderblom (red). *Ontwikkeling langs de levenslijnen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Williams, D. (1992). *Mijn wereld, de wereld. De opmerkelijke autobiografie van een autistische vrouw*. Houten: Van Holkema & Warendorf.
- Zuylen, J. (1999). *Professionalisering van docenten – een instrumentarium voor lesobservatietrajecten*. Tilburg: MesoConsult.

## OVER DE AUTEURS

### **Dr. A. Hermans-Franssen**

Anny Hermans-Franssen werkte als leerkracht basisonderwijs, ambulante begeleider voor leerlingen met autisme in het basis- en speciaal onderwijs, schoolbegeleider, psycholoog speciaal onderwijs, hogeschooldocent. In 2005 promoveerde zij aan de Universiteit Leiden op het onderwerp *Autisme en Leesbegrip*. Momenteel is zij werkzaam bij SOM onderwijsadviseurs en bij het *Autisme Steunpunt Midden-Brabant*.

Dr. Anny Hermans-Franssen  
SOM onderwijsadviseurs  
Postbus 4155  
5004 JD Tilburg  
T 0877 873 888  
E [ahermans@som-net.nl](mailto:ahermans@som-net.nl)

Autisme Steunpunt Midden-Brabant  
Postbus 350  
5060 AJ Oisterwijk  
T 013- 528 51 59  
[anny@autismesteunpuntmiddenbrabant.nl](mailto:anny@autismesteunpuntmiddenbrabant.nl)  
[www.autismesteunpuntmiddenbrabant.nl](http://www.autismesteunpuntmiddenbrabant.nl)

### **Dr. J.G.G. Zuylen**

Jos Zuylen vervulde uiteenlopende functies in het onderwijs: onderwijzer, leraar lichamelijke opvoeding, docent pedagogisch-didactische vaardigheden aan een lerarenopleiding, beleidsmedewerker aan een lerarenopleiding. Hij studeerde onderwijs- en organisatiepsychologie aan de Katholieke Universiteit Brabant en promoveerde in de sociale wetenschappen op het thema *'Professionalisering van docenten'*. In 1986 startte hij *MesoConsult*, een bureau voor onderwijsorganisatie-ontwikkeling. Vanaf september 2005, toen de *Onderwijsvernieuwingscoöperatie.nl* is opgericht, is hij directeur van die coöperatie. Hij publiceert regelmatig over uiteenlopende aspecten van onderwijsvernieuwing en is één van de hoofdredacteuren van de *Vmbo-reeks* en de *Studiehuisreeks*. Momenteel bestaat de hoofdmoot van zijn werk uit het leidinggeven en coördineren van de activiteiten van de coöperatie.