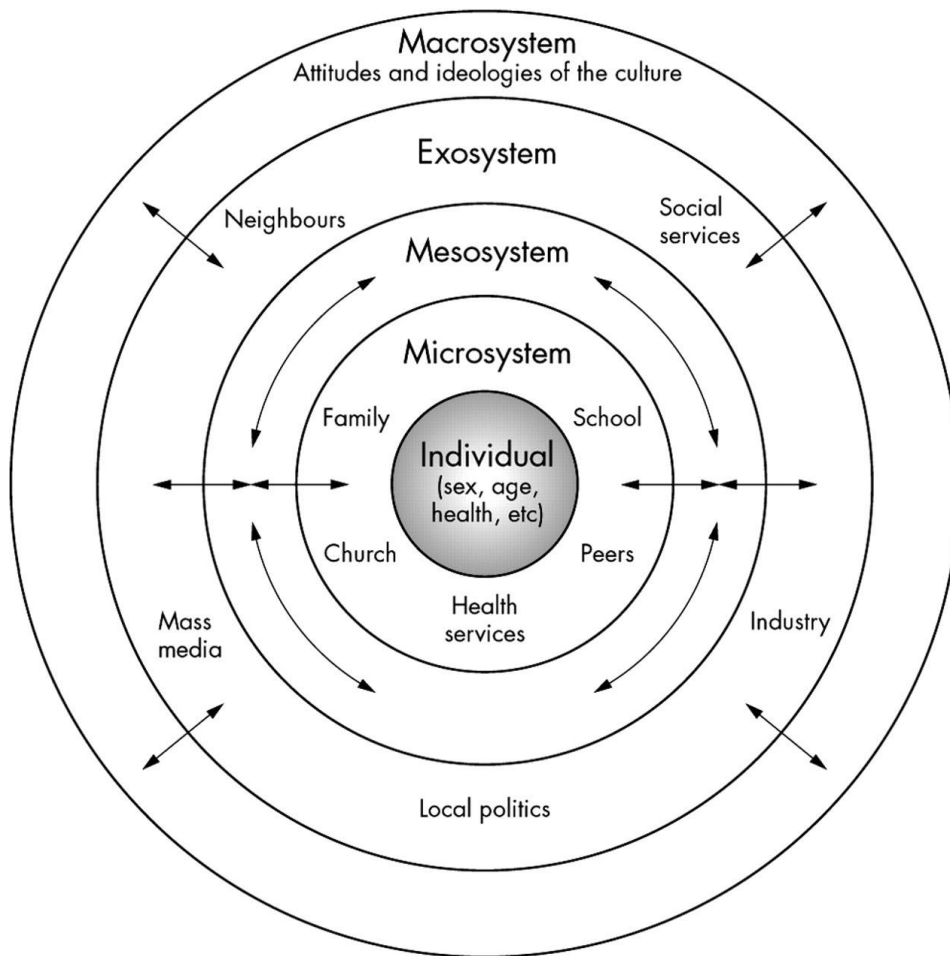


Vertel me wat ik voel!

De opvoeding van en het onderwijs aan – intellectueel gezien –
hoogfunctionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum



Praktijkonderzoek
Hogeschool Windesheim
H.J. van der Laan
S 1031957
29 juni 2011

Inhoudsopgave

		blz
	Samenvatting	3
1	Inleiding	4
1.1	<i>Mijn Werkterrein</i>	4
1.2	<i>Passend Onderwijs</i>	5
1.2.1	<i>De praktijk</i>	6
1.2.2	<i>Meer vaardigheden</i>	6
1.3	<i>Praktijkvraag</i>	7
1.4	<i>Doel in het onderzoek</i>	7
1.5	<i>Doel van het onderzoek</i>	7
1.6	<i>Betrokkenen bij dit onderzoek</i>	7
1.7	<i>Onderzoeksvragen</i>	8
2	Theoretisch kader	9
2.1	<i>Wat is opvoeden?</i>	9
2.2	<i>Hoe breng je opvoeden in beeld?</i>	11
2.3	<i>De Kind-variabele in het perspectief van Autisme Spectrum Stoornissen</i>	12
2.3.1	<i>Cognitieve eigenschappen</i>	12
2.3.2	<i>Affectieve eigenschappen</i>	13
2.3.3	<i>Conatieve eigenschappen</i>	13
2.3.4	<i>Temperamenteigenschappen</i>	13
2.3.5	<i>Communicatieve eigenschappen</i>	14
2.3.6	<i>Gedragsskenmerken</i>	14
2.3.7	<i>Het Socioschema</i>	15
2.3.7.1	<i>TOM & Socioschema</i>	15
2.3.7.2	<i>Centrale coherentie & Socioschema</i>	15
2.3.7.3	<i>Executieve functies & Socioschema</i>	16
2.4	<i>De opvoedervariabele</i>	16
3	Het Praktijkonderzoek	17
4	De Resultaten	18
4.1	<i>Contact vanuit het kind</i>	18
4.2	<i>Contact vanuit de opvoeder</i>	30
4.3	<i>Ondersteuning vanuit sociaal netwerk</i>	33
5	Conclusies en aanbevelingen	34
5.1	<i>Conclusies</i>	34
5.2	<i>Gesprek met de psychiater</i>	36
5.3	<i>Aanbevelingen</i>	37
	<i>Literatuur</i>	39

Samenvatting

Het onderwijs is de schakel tussen de mens en de maatschappij. Het is de bedoeling dat in de scholen de kennis en de vaardigheden worden bijgebracht die ze thuis niet of nauwelijks kunnen leren om dan na een korte periode van leren zelfstandig de maatschappij ingaan.

In alle tijden en op alle plaatsen in de wereld wordt er nog steeds nagedacht over de beste vorm, de beste zienswijze en de beste inhoud. Gelukkig staan we er niet bij stil, maar ontwikkelt het onderwijs zich steeds weer verder.

Niet alle leerlingen kunnen zo maar de school in lopen en de route volgen die de meeste andere ook gaan. En wanneer ze dat niet kunnen, hebben ze ondersteuning nodig. Op de scholen noemen ze dat begeleiding.

Op het Gomarus College in Groningen is er veel aandacht en tijd voor de leerlingbegeleiding. Er is om de leerling, die dat nodig heeft, een heel schild van zorg heen gezet. Het helpt de meeste leerlingen goed verder en niet onterecht is het Gomarus College trots op zijn zorgprofiel.

Er zijn echter nog leemtes in de aandacht voor de leerling. In dit onderzoek is plaats voor een groep, die het meest voor komt in de HAVO / VWO. We constateren dat er handelingsverlegenheid is in de omgang met de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum

We hebben daarom de opvoeding van en het onderwijs aan deze leerlingen in kaart willen brengen. Langs de weg van literatuur en praktijkervaring. In de literatuur hebben we een opvoedingsmodel besproken en vandaar uit een enquête afgenomen bij professionele en niet-professionele opvoeders, respectievelijk leerkrachten, psychiater en ouders.

Het onderzoek gaat uit van de bio-ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner(1979). Er is sprake van een wederzijdse beïnvloeding van opvoeder en kind/jongere. In deze opvoeding komen diverse eigenschappen aan bod, maar voor het onderzoek heb ik me gericht op de communicatie, als een van de belangrijkste. Juist omdat uit Europees en Amerikaans onderzoek blijkt dat communicatie voor – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum een beperking met zich mee brengt.

De uitslagen van de enquête bevestigen deze communicatiebeperking voor een aanzienlijk deel. Dat geldt niet voor elke – intellectueel gezien – hoog functionerende leerling met een Stoornis in het Autistische Spectrum, maar je kunt het wel in het algemeen zo stellen.

De handelingsverlegenheid van school blijkt te kunnen worden terug gedrongen door de ‘juiste’ informatie van de kenners van deze leerlingen, nl. de ouders.

Aanbevelingen die gedaan worden behelzen dan ook voor een groot deel een samenwerking van alle partners in het onderwijs. Dan zal blijken hoe de ouders voor de juiste begeleiding van de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum niet slechts informatiebron zijn, maar meer een partner in het onderwijsproces. Net zoals de school al eeuwenlang ook partner van de ouders dient te zijn in de opvoeding.

De – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum komt zelf alleen maar indirect aan het woord. De conclusies uit de enquête zouden misschien voor iemand een uitdaging kunnen zijn, om dit eens met deze groep leerlingen te onderzoeken.

Harry van der Laan
Hoogkerk , juni 2011

1. Inleiding

In de praktijk van elke dag merkt men steeds weer dat men nog lang niet alles weet over het opvoeden van en het geven van onderwijs aan – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum, terwijl de ontwikkeling van Passend Onderwijs juist inzet op die deskundigheid binnen de scholen. Nog te vaak blijven vragen met betrekking tot deze stoornis onbeantwoord.

Men wil weten waarom Femke¹ het niet begrijpt als haar gezegd wordt dat ze niet steeds voor haar beurt moet praten omdat ze het beter weet. Waarom blijft Ivo in de pauze altijd bij de deur van de docentenkamer hangen en loopt hij niet door naar de aula, waar de andere leerlingen zijn? Waarom zegt Celeste steeds weer dat de vraag op het proefwerkblad niet zo in het boek staat? Wat kunnen we doen voor Ira die zo slim is en toch somber overkomt?

Hoe kan men – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum bereiken?

Hoe kan men dat ‘wederzijdse contact’ stimuleren? Wat weten anderen daar van? Wat zegt de literatuur als het gaat om praktische handvatten met betrekking tot ‘wederkerig contact’?

Er is veel geschreven over opvoeden. Zo heeft Rink (2004) een aantal factoren van het opvoedingssysteem in kaart gebracht. Hij zet de persoonlijke eigenschappen en kenmerken van het kind en zijn opvoeder op systematische wijze in een rij van dagelijks of wekelijks voorkomende gebeurtenissen, waarbij ook de omgeving meegenomen wordt.

Wanneer men deze factoren invult met betrekking tot de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerling met ASS, kan men inzicht krijgen in het opvoedingssysteem. Op het verkrijgen van dat inzicht zal dit praktijkonderzoek zich dan ook op richten.

Dit praktijkonderzoek omvat een literatuur- en praktisch onderzoek naar de factoren in het opvoeden van en onderwijs geven aan – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum.

Het is de bedoeling dat dit onderzoek naar de factoren in het ‘opvoedingssysteem’ van deze leerlingen een positieve impuls zal geven aan ‘het lezen van de opvoedingsvraag vanuit het gedrag van het kind’ (Kok, 1984; Rink, 2004).

Er zal ingezoomd worden op de wisselwerking van de factoren vanuit het opvoedingsmodel dat door Rink (2004) is ontworpen. Hij richt zich op het probleem van de afstemming tussen de vraag van het kind en het aanbod van de opvoeding en het onderwijs.

Vanuit het ecologisch model van Bronfenbrenner(1979) heeft Kok(1984) aan deze afstemmingsproblematiek intensieve aandacht besteed op het gebied van de opvoeding van kinderen met ernstige gedragsproblemen. Rink heeft zich meer bezig gehouden met kinderen in de justitiële sfeer.

De vraag naar de relevante aspecten van de opvoeding van – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum komt voort uit het gegeven dat situaties van handelingsverlegenheid in het onderwijs (mede) veroorzaakt worden doordat het aanbod niet goed is afgestemd op de ontwikkelingsproblemen die het kind toont. Dat is een groot risico bij de opvoeding van – en het onderwijs aan deze leerling. En juist dán ontstaan er problemen, zoals wellicht het geval is in de omgang met Femke, Ivo, Celeste en Ira.

1.1 Het Werkterrein

Het Gomarus College valt onder Stichting Gereformeerde Scholengroep. Onder deze stichting vallen verder: ROC Menso Alting met vestigingen in Groningen en Zwolle, een

¹ De situaties en namen van genoemde leerlingen zijn gefingeerd

Dienstencentrum, Steunpunt leerlingzorg, Keerkring (een rebound voorziening) en Studiepunt (een studiebegeleidingcentrum). Alle reguliere opleidingsmogelijkheden voor voortgezet onderwijs worden aangeboden. De eerste jaren van alle opleidingen kunnen op elke vestiging gevolgd worden, dus zo dicht mogelijk bij huis.

Het Gomarus College is een brede scholengemeenschap met ongeveer 3000 leerlingen en 400 personeelsleden. Het Gomarus College heeft 10 locaties: zes in Groningen, de overige vier zijn in Assen, Zuidhorn, Leeuwarden en Drachten. Hoewel bij de verschillende locaties de onderwijsprogramma's per schooltype logischerwijs gelijk zijn, hebben sommige vestigingen bijvoorbeeld geopteerd voor een andere didactische aanpak dan de overige, omdat deze voor de betrokken leerlingen meer onderwijsrendement oplevert. Ook komt het voor dat op de ene plaats de nadruk ligt op innovatie binnen een specifiek deelgebied van het onderwijs, dit als pilot voor de hele school, zodat bij gebleken succes deze vernieuwing eventueel schoolbreed kan worden ingevoerd.

1.2 Passend onderwijs

Voor kinderen met een handicap of gedragsproblemen moet er een passende onderwijsplek zijn. Liefst op een gewone school waar het kind extra begeleiding krijgt. En als het echt nodig is in het speciaal onderwijs. Het kabinet wil het stelsel voor *passend onderwijs*² herzien. In het nieuwe stelsel krijgen de scholen de plicht een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

Van onderwijsgegenden in het regulier voortgezet onderwijs wordt daarom steeds meer verwacht dat gespecialiseerde kennis van 'speciale' doelgroepen aanwezig is en bovendien over de daarvoor relevante orthopedagogische en orthodidactische vaardigheden beschikken. Kinderen met een vorm van autisme vragen om gespecialiseerde hulp. De opvoedingsvraag van het kind is het uitgangspunt van die gespecialiseerde hulp. Kok (1984) stelt dat de opvoedingsvraag van het kind gelezen kan worden in het gedrag van de kinderen. Als voorwaarde noemt hij dat men zich moet verdiepen in de belevingswereld van het kind in zijn leef- en leersituatie. Daarop richt dit onderzoek zich, met gebruikmaking van het systeemmodel van Rink (2004) dat gefocust is op de opvoedingssituatie. Het totaal van het kind, de volwassene als (professionele) opvoeder, situatietypen (regelmatig terugkerende momenten in het dagelijkse opvoeden en de situationele context (bevat de sociale en materiële omstandigheden waarin de opvoeding gestalte krijgt). Een onderzoek naar de totale opvoedingssituatie geeft, zoals gezegd, inzicht in de relevante aspecten van opvoeding van – intellectueel gezien – kinderen met een stoornis in het Autistische Spectrum en zal naar verwachting bijdragen aan een verbetering van 'het lezen van de opvoedingsvraag vanuit het gedrag van dit kind' (Kok, 1984; Rink, 1995, 2004).

Op systematische wijze probeert men op de scholen de leerlingen de dingen van het leven bij te brengen. Dit gebeurt op verschillende niveaus: Het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs en de HAVO/VWO. In de praktijk stuit men dan zo nu en dan op leerlingen die men niet of nauwelijks weet te bereiken. Telkens weer ervaart men een tekort aan vaardigheden om ook deze kinderen goed mee te nemen in het onderwijsproces. Bij velen komt de vraag naar boven of deze leerlingen niet de grenzen van de school overstijgen.

Het is de taak van de zorgcoördinator om de extra zorg aan risicoleerlingen in de school goed af te stemmen. Risicoleerlingen zijn leerlingen die niet zelfstandig in staat zijn om langs een reguliere weg opvoeding en onderwijs te ontvangen. Daar zijn aanpassingen voor nodig. Wanneer deze ontbreken, loopt de leerling het risico te ontsporen en buiten de samenleving terecht te komen, in het ergste geval in de criminaliteit te belanden (Rink 1995; Van der Ploeg 1994).

Er is een enorme diversiteit in risico's. Het varieert van psychiatrische stoornissen van verschillende intensiteit tot een moeilijke thuissituatie.

² In 2012 wordt de Wet Passend Onderwijs van kracht. Deze wet is gericht op vernieuwing van de speciale leerlingenzorg in het primair en voortgezet onderwijs.

Voor elke risicoleerling is in bepaalde mate zorg op maat noodzakelijk. Dat kan vanuit de interne structuur van de school of door buitenschoolse instanties. Voor deze zorg wordt een handelingsplan opgesteld en regelmatig geëvalueerd. Niet elke leerling kan echter in het reguliere systeem deze zorg worden geboden. Er zijn grenzen aan de reguliere zorg in het Voortgezet Onderwijs. Daarom wordt een aantal naar het speciaal onderwijs verwezen. Deze verwijzingen gaan meestal gepaard met indicaties, criteria en beschikkingen.

Een aantal leerlingen komt daarvoor echter niet in aanmerking en zullen op school bediend moeten worden.

1.2.1 De praktijk

De problematiek in het omgaan met - intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum komt men veelvuldig in de werksituatie tegen. Er is onvoldoende zicht op de onderwijsvraag van – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum. Enkele leerlingen lopen vast in het leerproces en raken gedemotiveerd. Extra zorg wordt, met veel goede bedoelingen, ingezet op de motivatie en het leren plannen. Uiteraard vanuit de kennis die de medewerkers in het zorgteam over Autisme hebben. Andere stromen af omdat ze de structuur van de groep niet aan kunnen. Alle aandacht ten spijt. In weer andere gevallen wordt een leerling op het Ortho Pedagogisch Didactisch Centrum geplaatst. Dat is een school in het spectrum van het Speciaal Voortgezet Onderwijs

Ouders van – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum melden zich regelmatig om aandacht voor de problematiek van hun kind te vragen. Vaak gaat het om ervaren onbegrip bij docenten en het daaruit voortvloeiende conflict. Ouders van deze kinderen kunnen veeleisend zijn en zonder het te weten de grenzen van de school overstijgen. Ook in leerling-besprekingen worden bij de docenten lacunes in kennis geconstateerd. Zowel in de omgang met als in de begeleiding van de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum.

Deze leerlingen merken vaak ook zelf dat ze de aangeboden informatie (zowel lesstof als sociale interventies) anders verwerken dan de gemiddelde leerling, zodat ze de aansluiting met hun schoolcarrière en klasgenoten gaat missen. Ze reageren daar inadequaat op en plaatsen zich, zonder het zelf te beseffen, nog verder buiten de groep. In de begeleiding merken ze onbegrip en verlegenheid van docenten.

Kortom, in de werksituatie is er nog te weinig zicht op de opvoedingsvraag van – intellectueel gezien – hoog functionerende kinderen met een stoornis in het Autistisch Spectrum. Het “lezen” van deze vraag is complex vanwege de ontwikkelingsproblematiek. Daarom kan men vaak onvoldoende inhoud geven aan een adequaat handelingsplan en het uitvoeren daarvan. Er is meer zicht nodig op de opvoeding en de ontwikkeling van - intellectueel gezien - hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistisch Spectrum. Bij het in beeld krijgen van de problematiek van deze kinderen is het noodzakelijk (professionele en niet professionele) opvoeders te bevragen.

1.2.2 Meer vaardigheden

In het kader van Passend Onderwijs zullen er meer vaardigheden van de leerkracht vereist worden om de specifieke problematiek van de genoemde leerlingen te kunnen analyseren en hun vorderingen bij te houden. De didactische taak in het inhoud geven aan de afstemming op de capaciteiten van deze leerlingen zal toenemen. In verband met het opstellen van handelingsplannen is het dan ook van het grootste belang de opvoedingsvraag van deze kinderen te kunnen ‘lezen’. Het probleem schuilt in het hebben van onvoldoende inzicht in het functioneren van – intellectueel gezien – hoog functionerende kinderen met ASS, op school en thuis. Meer inzicht in het functioneren van deze kinderen zal bijdragen aan het

optimaliseren van de pedagogische taak om leerlingen te motiveren en bij de 'les' te betrekken. Het onderzoek zal zich richten op de afstemmingsproblematiek. Dit onderzoek wil gebruik maken van de opvoedingscompetenties van professionele opvoeders (leerkrachten, psychiater) én ouders. Samenwerking met de ouders blijkt noodzakelijk, vooral als het gaat om de complexiteit van de hulpvragen bij kinderen met een behoorlijke ontwikkelingsproblematiek. Ouders kennen hun kind immers het best.

1.3 Praktijkvraag

Hoe beleven de ouders/verzorgers het opvoeden van - en de onderwijsgegenden het geven van onderwijs aan de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum op het Gomarus College?

1.4 Het doel in dit onderzoek

Het doel in het onderzoek is het verkrijgen van inzicht in het functioneren van de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum.

1.5 Het doel van dit onderzoek

Vanuit dat inzicht aanbevelingen doen voor eventuele aanpassingen of veranderingen in de begeleiding van de - intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum op het Gomarus College.

1.6 Betrokkenen bij dit onderzoek:

a) De ouders van de - intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum.

Onderbouw (12 ouders) HAVO/VWO

Bovenbouw (16 ouders) HAVO/VWO

Totaal aantal betrokken bij onderzoek naar opvoedingssysteem thuissituatie (28)

b) Leerkrachten van – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum

Onderbouw (14) HAVO/VWO

Bovenbouw (15) HAVO/VWO

Totaal aantal betrokken bij opvoedingssysteem in schoolsituatie (29)

c) Psychiater gespecialiseerd in – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kinderen met een stoornis in het Autistisch Spectrum

Totaal aantal betrokkenen: 58 personen

1.7 Onderzoeksvragen

Deelvraag 1 (Theorie)

Wat kan men in de literatuur vinden aan theoretische en praktische handvatten voor de opvoeding van en onderwijs aan – intellectueel gezien – hoog functionerende kinderen met een stoornis in het Autistisch Spectrum, gerelateerd aan:

Kindfactoren: welke eigenschappen en kenmerken vertoont het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum en welke implicaties heeft dit voor:

Opvoedersfactoren: welke eigenschappen en kenmerken van de opvoeder sluiten idealiter aan bij de mogelijkheden van het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum?

Situatietypen: welke bijdrage kunnen regelmatig terugkerende elementen op een dag/in de week leveren aan de ontwikkeling van het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum?

Situationele context: welke bijdrage kan de situationele context leveren aan de ontwikkeling van het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum?

Deelvraag 2 (Praktijk)

Wat kunnen ouders, collega-leerkrachten en de psychiater aan theoretische en praktische handvatten bieden voor de opvoeding van en onderwijs aan – intellectueel gezien – hoog functionerende kinderen met een stoornis in het Autistisch Spectrum, gerelateerd aan:

Kindfactoren: welke eigenschappen en kenmerken vertoont het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum en welke implicaties heeft dit voor:

Opvoedersfactoren: welke eigenschappen en kenmerken van de opvoeder sluiten idealiter aan bij de mogelijkheden van het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum?

Situatietypen: welke bijdrage kunnen regelmatig terugkerende elementen op een dag/in de week leveren aan de ontwikkeling van het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum?

Situationele context: welke bijdrage kan de situationele context leveren aan de ontwikkeling van het – intellectueel gezien – hoog functionerende kind met een stoornis in het Autistisch Spectrum?

2. Theoretisch kader

2.1 Wat is opvoeden?

Vanuit het ecologische gedachtegoed geeft Bronfenbrenner(1979) een model van directe en indirecte sociale omgevingen die het kind in zijn omgeving beïnvloeden. Hij construeerde een ecologisch model om de menselijke ontwikkeling in zijn natuurlijke sociale context te bestuderen. Volgens Bronfenbrenner wordt de ontwikkeling van een kind beïnvloed door de kwaliteit van omgevingen waarin het leeft en deelneemt en de omvang en de aard van interacties tussen deze omgevingen. Die ontwikkeling loopt niet lineair, maar wordt bepaald door de wijze waarop het kind en de omgeving elkaar wederzijds beïnvloeden. Uit deze wisselwerking wordt de persoonlijkheid, de ontwikkeling en het menselijk gedrag verklaard.

De sociale omgeving is volgens Bronfenbrenner opgebouwd uit vier subsystemen die elkaar beïnvloeden: het microsysteem, het mesosysteem, het exosysteem en het macrosysteem.

Het microsysteem is de directe omgeving van het kind, in eerste instantie is dat het gezin. Later worden dat de kerk, de school, de sportclub of het kinderkoor.

Het mesosysteem is een verzameling microsystemen die elkaar beïnvloeden. Zo hebben overlijden of geboorte in het gezin, maar ook een scheiding van ouders invloed op het functioneren van het kind op school en andere sociale verbanden.

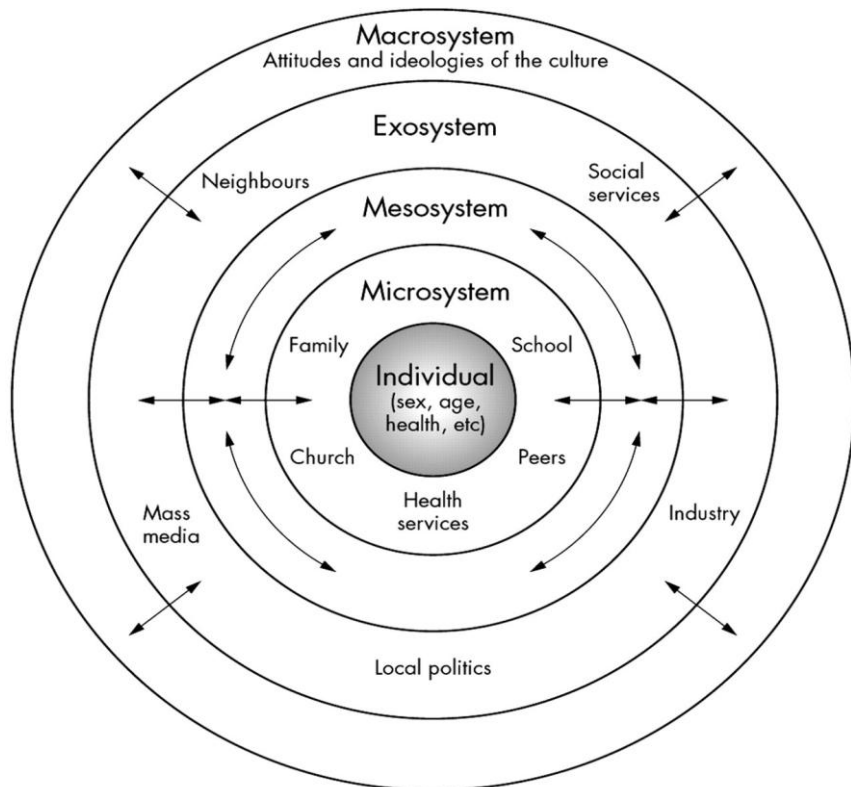
Het exosysteem is een uitbreiding van het mesosysteem. Het zijn de situaties waar een kind zich niet zelf bevindt maar die wel invloed hebben op zijn microsystemen. Zoals de werksituatie van ouders. Wanneer één van de ouders werkloos of invalide wordt, heeft dat impact op het gezin. En kan het invloed hebben op de schoolloopbaan van het kind en daarmee op zijn verdere ontwikkeling.

Het macrosysteem verwijst naar de patronen in een cultuur of subcultuur zoals de

wet- en regelgeving in het land, de religie of de economie. Deze patronen geven een structuur van werken aan en fungeren als bases voor de genoemde systemen.

Bronfenbrenner noemt daarnaast de invloed van een ecologische transitie op de ontwikkeling. Een dergelijke overgang vindt plaats wanneer de persoon een verandering van rol en/of omgeving mee maakt: De geboorte van broertje of zusje, de gang naar de basisschool of een verhuizing. Deze transities zijn zowel stimulans voor, als het gevolg van het ontwikkelingsproces.

Volgens Rink (2004) heeft Bronfenbrenner in latere versies van zijn model (met Ceci 1994; Morris 1998) ook het belang van de aanlegfactoren toegevoegd. Naast de kenmerken uit de omgeving zijn ook de genetische kenmerken van de zich ontwikkelende persoon belangrijk.



Zo ontstaat een bio-ecologisch model, waar het 'genetisch materiaal' en de opgedane omgevingservaringen de uitkomst van de ontwikkeling bepalen. Zoals Rink(2004) het citeert: de interactie tussen individu en zijn omgeving ontwikkelt het genotype tot een fenotype. Het genotype is in de biologie de verzameling eigenschappen van het individu die is geërfd van beide ouders. Samen met de invloed van de omgeving (het milieu) bepaalt het genotype het fenotype van een individu: het totaal van alle waarneembare eigenschappen (kenmerken).

Deze communicatie over en weer wordt steeds complexer. Er komen meer personen, objecten of symbolen in zijn directe omgeving. Dat zijn de proximale processen, zoals ouder – kind communicatie, kind – kind wisselwerking of het leren van een nieuwe vaardigheid. Deze processen zijn onmisbaar voor de ontwikkeling. Alleen de wijze waarop ze functioneren, hangt helemaal samen met de persoonlijke kenmerken van het betreffende individu en eigenschappen van zijn omgeving. Bronfenbrenner onderscheidt een aantal, die van invloed zijn op de werking van de proximale processen: onder meer gedragskenmerken, zoals het temperament van het kind. Zo zal een nieuwsgierig kind dat responsief reageert op zijn omgeving de proximale processen positief beïnvloeden. Het tegengestelde komt juist naar voren bij agressief, impulsief gedrag.

Rink (2004) vat het proces als volgt samen: De ecologische visie richt zich vooral op de wisselwerking van het kind en zijn (in)directe omgeving. Bronfenbrenner onderscheidt vier verschillende subsystemen die elkaar in meer of mindere mate beïnvloeden en die van invloed zijn op het kind. De kwaliteit van de verschillende omgevingen zijn daarin ook van belang.

Legt Bronfenbrenner de nadruk op de invloed van de omgeving op de ontwikkeling van het kind, Kok(1984) houdt zich meer bezig met het proces van opvoeden. Volgens Kok moet de opvoeder zo handelen dat het kind de goede ontwikkelingskansen worden geboden.

Hij gebruikt hierbij twee componenten die onderling afhankelijk zijn, maar elkaar ook aanvullen: opvoeden en ontwikkelen.

Opvoeden omvat aspecten als relatie, klimaat en handelen in allerlei situaties. Ontwikkelen kent affectieve, cognitieve en conatieve aspecten. Opvoeden afstemmen op het ontwikkelen van het kind biedt de grootste kans op een goed proces. Wanneer die afstemming niet overeenkomt met de mogelijkheden, stagneert het proces. Het kind vraagt dan in reactie(gedrag) om aanpassing. Gedrag is volgens Kok 'een taal, waarin een kind iets zegt over zijn welbevinden en over het vloeiend verloop van zijn ontwikkeling' (p. 39)

Dat geeft dan aan, de aspecten relatie, klimaat en situatie zo anders in te vullen, dat het weer aansluit bij de affectieve, cognitieve en conatieve aspecten.

Rink (2004, p25) omschrijft in navolging van Kok (1984) en Bronfenbrenner(1979) opvoeden 'als een vorm van samenzijn tussen een volwassene en een kind, waarbij de volwassene, vanuit het besef dat het kind zich niet zonder zijn ondersteuning kan ontwikkelen, met dat kind een communicatie aangaat'.

Hij beoogt met deze communicatie het functioneren van het kind te stimuleren volgens zijn levensbeschouwelijke opvatting. 'De opvoeder is primair verantwoordelijk voor wederzijdse bereikbaarheid en schept voorwaarden voor een communicatie tussen de opvoeder en het kind, die gericht is op het wederzijds goed ontvangen, begrijpen en interpreteren van elkaars boodschappen. Het daadwerkelijk communiceren en opvoedend handelen sluiten aan bij de behoefte van het kind. Kok (1984) benadrukt eveneens het belang van een passende communicatie tussen de opvoeder en het kind als kern van een werkzame opvoedingsrelatie: Communicatie die erop gericht is de capaciteiten van het kind te stimuleren en tekorten te compenseren, bevordert de ontwikkeling van het kind. In de opvoeding speelt communicatie die gericht is op wederzijdse bereikbaarheid een cruciale rol.

2.2 Hoe breng je opvoeden in beeld?

Het centrale opvoedingselement 'communicatie' plaatst Rink in een model van de opvoedingssituatie. Dit model, waarin de opvoeding in beeld gebracht is, wordt het 4-variabelenmodel genoemd. De vier variabelen zijn:

- het kind
- zijn opvoeders
- situatietypes (St)
- situationele context (Sc)

Elke variabele heeft invloed op de opvoedingssituatie. De vier opvoedingsvariabelen beïnvloeden elkaar wederzijds. Rink stelt dat de opvoeder invloed uitoefent op het kind, maar het kind ook op de opvoeder. In deze processen spelen de zogenaamde situatietypes, als onderdelen van het opvoedingsprogramma, een belangrijke rol, zoals uit het vervolg ook zal blijken.

Rink geeft aan dat de kwaliteit van dat opvoeden wordt bepaald door 4 factoren:

1. Het kind als degene die moet worden opgevoed, met zijn temperament en cognitieve, affectieve, conatieve, communicatieve eigenschappen en gedragskenmerken.

2. De opvoeder als degene die deze opvoeding dient uit te voeren en daar de eerstverantwoordelijke voor is; Opvoeden gebeurt volgens Rink (2004) feitelijk doordat de opvoeder de volgende opvoedingstaken uitvoert; vraag aan de opvoeder is hoe hij/zij omgaat met (of waar hij/zij tegenaan loopt bij) de volgende opvoedingstaken:

- De opvoeder moet een wederzijdse communicatie met het kind aangaan en onderhouden. Daarbij moet rekening gehouden worden met de mogelijkheden en de beperkingen van het kind.
- De opvoeder is verantwoordelijk voor de lichamelijke en geestelijke gezondheid van het kind.
- De opvoeder biedt het kind regelmaat door een dag – en/of weekindeling(St) die past bij het niveau van het kind.
- De opvoeder moet voldoende middelen(Sc) leveren die bij het ontwikkelingsniveau van het kind passen.
- De opvoeder biedt het kind een geschikte woonsituatie en leefomgeving(Sc).
- De opvoeder moet er voor zorgen dat de relaties en de communicatie in het gezin de ontwikkeling van het kind ten goede komen.
- De opvoeder moet de ontwikkeling van het kind stimuleren door het kind als persoon te accepteren.
- De opvoeder stimuleert de ontwikkeling van het kind door aan het kind verwachtingen en grenzen(St & Sc) te stellen.
- De opvoeder stimuleert de ontwikkeling door controle(in St en Sc) uit te oefenen op het handelen van het kind.

3. Het dag-, week-, of het weekendprogramma dat bestaat uit een aaneenschakeling van situatietypes (St). Een situatietype is een steeds terugkerend moment met eenzelfde identiteit vanwege de activiteiten, de geldende regels of verwachtingen en de communicatieve sfeer, zoals het opstaan, het thuiskomen uit school, het thee drinken uit school of de maaltijd 's avonds. In dit praktijkonderzoek wordt nagegaan, hoe de opvoeders de situatietypes hanteren en hoe het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS hierop reageert.

4. De situationele context bevat de sociale en materiële omstandigheden waarin de opvoeding gestalte krijgt, zoals het sociale netwerk: contact met familie of de buurt en de ondersteuning door professionele instanties.

Genoemde factoren kunnen de kwaliteit van het opvoeden in een opvoedingssysteem op een relatief autonome wijze beïnvloeden. Deze beïnvloeding kan variëren naar intensiteit. Ze kan positief of negatief zijn. Ze kan door interventie van buitenaf effectief worden gewijzigd en ze kan kwantitatief worden vastgesteld. Daarom kunnen deze opvoedingsfactoren als opvoedingsvariabelen worden getypeerd.

Opvoeden in een opvoedingssysteem vindt plaats tijdens een communicatie tussen een volwassene en een kind of jongere. Daarbij probeert de opvoeder de capaciteiten of tekorten van het kind of de jongere te stimuleren of te compenseren.

De opvoeder maakt bij de opvoeding gebruik van een opvoedingsprogramma (St) en van de situationele context (Sc). Hij hoopt op deze manier de ontwikkeling van het kind of de jongere te stimuleren op een manier en in een richting die overeenstemmen met de levensbeschouwelijke opvattingen die hij er als volwassene op nahoudt.

Juist bij kinderen met een stoornis in het Autistisch Spectrum valt op dat zij 'anders' communiceren. De Bruin (2004) noemt het de 'beperkte wederkerigheid in de communicatie van het kind met autisme'. Delfos (2005) noemt in dit kader de ik-ander differentiatie, waarvan de autos, het in zichzelf gekeerd zijn, de kern vormt. Williams(1995) merkt daarover op: 'Het hoog functionerend kind met autisme leeft in onze wereld, maar op zijn eigen manier'.

Dit 'anders' communiceren heeft grote gevolgen voor het 'samen-zijn' van opvoeder en kind, de te hanteren situatietypes en de situationele context. Omdat in dit onderzoek het kind centraal staat zullen de ervaringen over dit 'anders' communiceren uit de literatuur genoemd worden onder 'Kind-variabele':

2.3 De Kind-variabele in het perspectief van Autisme Spectrum Stoornissen

De kind-variabele kent de cognitieve, affectieve, conatieve, temperament- en communicatieve eigenschappen (De Groot 2007). We geven eerst een korte, algemene typering van de genoemde eigenschappen, gevolgd door een specificatie voor de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerling met ASS.

2.3.1 Cognitieve eigenschappen

Onder cognitieve eigenschappen verstaan we de verstandelijke mogelijkheden en beperkingen.

Autisme Spectrum Stoornissen treffen we aan bij kinderen op alle cognitieve niveaus. Het heeft geen rechtstreeks verband met intelligentie (Delfos 2005) Dit in tegenstelling met de nog steeds gangbare opvatting dat het vaak gepaard gaat met een verstandelijke handicap. Bij de kinderen die aan het praktijkonderzoek deelnemen is sprake van ASS in combinatie met een begaafdheidsniveau van IQ 115 - IQ 130.

Bij – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerling met ASS zien we in het kader van cognitieve eigenschappen de volgende kenmerken:

- moeite met het scheiden van hoofd- en bijzaken.
- woorden blijken vluchtig te zijn: moeilijk vast te houden of terug te halen.
- tragere informatieverwerking.
- moeilijk begrip van lichaamstaal of mimiek van anderen.
- meervoudige opdrachten lastig hanteerbaar.
- brede uitleg leidt eerder tot onbegrip dan vooruitgang.
- taal wordt letterlijk genomen.

2.3.2 Affectieve eigenschappen

Affectieve kenmerken richten zich op het gevoelsmatig aangesproken worden (bijv. zich goed voelen, angstig zijn of emotionele flexibiliteit).

Een belangrijk kenmerk van kinderen met een stoornis in het Autistisch Spectrum is, dat er sprake is van een beperkt inzicht in het eigen en andermans innerlijk.

Connor(1999), Attwood (2001), De Bruin (2004) en Delfos (2001)noemen in dit kader de theory-of-mind (TOM). Het gaat hierbij om de ontwikkeling van het besef van eigen en andermans gevoelens en gedachten. Deze kan bij mensen met ASS onvoldoende ontwikkeld zijn. De TOM is een grote hoeveelheid 'onbewuste' kennis van hoe anderen denken en voelen. Zoals onder andere de emotieherkenning, de mate waarin we emoties bij een ander kunnen plaatsen. Voor het ontwikkelen van een TOM is het noodzakelijk een besef te hebben van mentale toestanden als meningen, kennis, onwetendheid. Mensen met ASS hebben moeite zich een beeld te vormen van mentale toestanden. Kinderen met autisme nemen de wereld 'anders' waar (Williams 1995; Attwood, 2001). Doordat de wereld voor het kind met ASS veelal 'een vreemde wereld' is, is het aangaan van (emotionele) relaties en daarmee het vormen van vriendschappen, vaak problematisch (Delfos, 2001). Eenzaamheid of zelfs isolatie kan het gevolg zijn. Daarnaast zien Delfos (2001) en Boyd (2005)een grote weerstand tegen veranderingen en ontwikkelen kinderen met ASS nogal eens grote angsten als gevolg van de onvoorspelbaarheid van de 'vreemde wereld' en de mensen die in die wereld wonen en de situaties waarin zij terecht komen. Deze angsten veroorzaken ook vaak sterke gevoelens van depressiviteit (Attwood 2001, Steerneman 2005).

2.3.3 Conatieve eigenschappen

Conatieve eigenschappen richten zich op zelfstreven en persoonlijke wensen, zoals een sterke of zwakke wil; hang naar eigen identiteit.

Volgens Connor (1999), De Bruin (2004) en Delfos (2005) hebben – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kinderen met ASS moeite hun innerlijk, drijfveren, gevoelens, meningen en wensen te begrijpen en te verwoorden. Hij lijkt vooral oog te hebben voor datgene wat hij zélf wil, waar hĳ naar verlangt, wat hém beloofd is, niet vanuit egocentrisme als karaktertrek, maar vanuit zijn beperktheid als gevolg van ASS. Vaak is sprake van een hang naar rituelen en obsessieve handelingen, niet direct vanuit een sterke eigen wil, maar meer vanuit een verlangen naar veiligheid door voorspelbaarheid. Het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS zoekt in een chaotische wereld naar veiligheid in repeterende handelingen en gaat op zoek naar routines en structuren (Williams, 1995). Het kind houdt zich vast aan de structuur die het heeft kunnen ontdekken.

De route naar een eigen identiteit is gerelateerd aan het soms moeizame losmakingproces van het kind en de jeugdige in relatie tot zijn opvoeder. Vanuit de opvoeder zien we nogal eens een te ver gaand beschermingsmechanisme ('hij blijft me nodig houden'). Bij de jeugdige zien we - vanuit een gevoel van veiligheid – een sterke hang naar een blijvende opvoedingsband met de opvoeder (Williams 1995; Powell 2005; Delfos e.a, 2005).

2.3.4 Temperamenteigenschappen

Temperamenteigenschappen zijn gericht op de in aanleg meegegeven wijze van vitaliteit, zoals het opgewekt zijn of niet, hyperactief of juist rustig en de mate van geconcentreerdheid.

Intellectueel gezien – hoog functionerende kinderen met ASS gedijen het best in een duidelijke en voorspelbare leer- en leefomgeving (Williams 1995). Reageert de omgeving van het kind met ASS voldoende adequaat, dan zien we dat kinderen met ASS terug kunnen vallen op het in aanleg meegegeven temperament en minder door onveiligheid gestuwde emoties (Delfos 2005).

2.3.5 Communicatieve eigenschappen

Onder communicatieve eigenschappen verstaan we de manier waarop het kind de boodschappen of de signalen van de volwassene ontvangt, begrijpt en hierop reageert. Omdat opvoeden een belangrijk beroep doet op communiceren, wordt een zware wissel getrokken op de opvoeding van kinderen met ASS.

Williams (1995), Attwood (2004), Delfos (2001), De Bruin (2004), Powell (2005) en Lord (2010) geven allemaal het belang aan van duidelijkheid en voorspelbaarheid in de opvoeding van kinderen met autisme. Die duidelijkheid en voorspelbaarheid stellen hoge eisen aan de wijze van communiceren van de opvoeder met het kind. In natuurlijk verlopende communicatieprocessen wisselen personen informatie uit met woorden, gebaren, gezichtsuitdrukkingen, lichaamstaal en intonatie van de stem.

Woorden, gebaren, gezichtsuitdrukkingen, lichaamstaal en stemintonatie vormen de bouwstenen van natuurlijke basiscommunicatie. Deze manier van communiceren gebruiken mensen intuïtief en van nature (Rink, 2004; De Bruin, 2004).

Naast aandacht voor de eerder genoemde theory-of-mind is het van belang aandacht te geven aan een tweede kenmerk van kinderen met autisme: een gebrekkig werkende 'centrale coherentie'. Onder centrale coherentie (CC) wordt verstaan: 'het grote geheel overzien en er de juiste betekenis aan te geven'. Het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS heeft er moeite mee om de omgeving te zien als één geheel met alles wat zich daarin afspeelt, inclusief personen en communicatie (Delfos 2005). Een derde aspect waar het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS veelal moeite mee heeft zijn de zogenaamde executieve functies (EF): het plannen en organiseren van taken en daarin schakelvaardig en flexibel zijn. Welke taken komen er na elkaar en hoe moeten ze uitgevoerd worden (Boyd 2005; Delfos 2005)?

Delfos noemt in 'Asperger in meervoud' (2005) naast deze drie theorieën ook Simon Baron – Cohen die het vanuit een heel ander perspectief bekijkt: Het model van de E.S.B.- brain. Daarin gaat hij in op de verschillen tussen vrouw en man. Vrouwen zijn daarin meer empathisch (E) en mannen meer systematisch (S). Het kan ook in balans (B) zijn. Autismen zou een extreme vorm van mannelijke hersenen zijn. Op deze manier geeft Baron – Cohen autismen meer een plaats als verschil dan als een afwijking of een stoornis.

Williams (1995), De Bruin (2004) en Delfos (2005) stellen dat het beperkte inzicht in eigen en andermans functioneren (TOM), een beperkte planning- en organisatiecapaciteit (EF) en het niet overzien van het grote geheel (CC) problemen veroorzaakt met de bovengenoemde communicatiebouwstenen: 'Hij is echt niet in staat om op onze wijze te communiceren. Hij doet het op zijn eigen manier.' De auteurs noemen de volgende kenmerken:

- een beperkte wederkerigheid in de communicatie (één richting)
- het niet of moeilijk kunnen aanpassen van de communicatie aan de situatie
- moeite met het maken van oogcontact
- vlakke mimiek
- beperkte intonatie

2.3.6 Gedragskenmerken

Gedragskenmerken zijn gericht op de uiterlijk waarneembare gedragingen, zoals grensoverschrijdend gedrag, aanpassen, ontwijken of eigen gang gaan, onderhandelen. Hoe reageren kinderen met ASS op grenzen zoals die aangegeven worden door opvoeders? Williams (1995) en Boyd (2005) geven aan dat kinderen met ASS behoefte hebben aan duidelijke grenzen, zonder behoefte aan veel uitleg daarover; uitleg zou juist meer problemen scheppen dan helderheid opleveren. Duidelijke grenzen en heldere structuren bevorderen gevoelens van veiligheid. Het praktijkonderzoek stelt onder andere regelgeving

aan de orde en vooral de wijze waarop – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een Stoornis in het Autistische Spectrum hierop reageren.

2.3.7 *Het Socioschema*

De onderdelen TOM, CC en EF bieden elk een verklaring voor één of meer kernaspecten. Er is echter geen samenhang in het scala van gedragingen. Delfos (2005) komt na lang onderzoek met het *Socioschema*.

De TOM, de CC en de EF gaan uit van disfunctioneren van de hersenen. Het Socioschema gaat uit van een variant(verschil van) op de normale ontwikkeling. Op dezelfde wijze waarop de E.S.B.- brain van Baron Cohen een variant is.

Kernbegrip in het Socioschema is het 'Ik' en dan in de wereld geplaatst. 'De onbewuste en bewuste kennis van de mens over zichzelf en van zichzelf in relatie tot de wereld (de ik – ander differentiatie).

Het schema gaat uit van fysieke en psychische elementen die doorlopend bijgewerkt worden. Het probeert een verklaring te bieden voor het gehele scala aan aspecten. Het Socioschema wil niet de focus leggen op het disfunctioneren van de hersenen, maar wil juist een samenhangende variant in de ontwikkeling ontdekken. Het geeft ook aan waarom er geen medicatie gevonden is waar fundamentele aspecten van autisme op reageren. In dit schema komt tevens duidelijk naar voren dat autistische trekken wijder, maar minder sterk verbreid zijn, onder niet autistisch geïndiceerde mensen. Genoemde aspecten komen ook buiten ASS voor.

Delfos (2005) werkt in haar Socioschema uit dat juist bij de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met ASS de ontwikkeling anders verloopt, dan in de eerder gangbare theorieën wordt aangenomen.

2.3.7.1 *TOM & Socioschema*

Het verschil tussen TOM & Socioschema is niet alleen dat de laatstgenoemde meer omvat, maar ook dat het eerstgenoemde, in tegenstelling tot de gangbare opvatting, geen vaststaand, statisch gegeven is. Het is een traag, gebrekkig, maar gestaag ontwikkelend proces, dat bevorderd kan worden vanuit onderliggende bouwstenen (het ik – ander besef).

Door cognitieve schema's kan de TOM worden uitgedacht. Voor de – intellectueel gezien- hoog functionerende leerlingen met ASS kunnen dan bewuste abstracte denkschema's mogelijk worden. Steerneman (2005) geeft dat ook aan: 'het inzicht is er wel, maar de toepassing is vaak moeilijk, dan wel zwak ontwikkeld. Maar het is er wel' (p 109).

De TOM geeft echter niets aan over het volgende aspect van autisme: het onvermogen om opgedane ervaringen in een samenhangend geheel te zetten.

2.3.7.2 *Centrale coherentie & Socioschema*

De theorie van de CC impliceert een beperking in het komen tot een coherent, geïntegreerd beeld en de moeilijke sociale communicatie over en weer wordt gezien als een onvermogen om details te verklaren tot een samenhang, waarmee sociaal gedrag goed wordt aangestuurd. Vooral voorwerpen worden beter herkend dan personen. De TOM is wel beschikbaar, maar ze kunnen het niet omzetten in gedrag. Daarvoor is het ik – ander – besef nog onvoldoende ontwikkeld

Een ander aspect is de kwestie in het onderscheiden van hoofdzaken en bijzaken. Vanuit de gedachte dicht bij de details te blijven, lopen autisten het gevaar veel dingen soms letterlijk te nemen. Hoog functionerende autisten hebben hier minder moeite mee. Uit onderzoek blijkt dat de mogelijkheid 'andersom verkeerd te worden begrepen' altijd onderbelicht is geweest (Delfos 2005). De niet autistische mensen kunnen niet letterlijk bedoelde woorden van een autist ook te letterlijk opnemen.

De theorie van de CC kan een aantal vraagstukken verklaren maar is ten aanzien van de integratie van informatie onvoldoende. Het geeft geen alternatief.

2.3.7.3 *Executieve functies & socioschema*

'De executieve functie is de capaciteit om een passend geheel van samenhangende probleemoplossende activiteiten voor een doel vast te houden'.(Delfos 2005) Het omvat de vaardigheid te kunnen wisselen van aanpak, het opstellen van een plan voor acties en een voorstelling van een taak die later in dezelfde vorm terug kan komen. Het gaat om samenhang in het reguleren en organiseren van gedrag.

Het Socioschema geeft echter aan dat autistische mensen complexe gedragingen wel uitvoeren, maar in hun eigen tempo. Ook hier is dus geen sprake van onvermogen, maar eerder een verschil (differentiatie) in tempo. Bij de – intellectueel gezien- hoog functionerende leerlingen met ASS zullen de executieve functies minder sterk zijn, maar wanneer ze zich in hun tempo mogen ontwikkelen kunnen ze ver komen.

Vooraf bij het ouder worden zie je dan ook verschillende autistische kenmerken verbleken bij meerbegaafde mensen met ASS (Vermeulen 2005)

2.4 De opvoedersvariabele

De Groot (2007) stelt in haar onderzoek dat de hierboven genoemde kenmerken in het contact van kinderen met autisme implicaties heeft voor de 'opvoedersvariabele'. De Bruin (2004) geeft dan ook aan - in dezelfde lijn met Kok (1984) en Rink (2004) - dat de opvoeder moet aansluiten bij de manier waarop het kind met autisme communiceert: 'We moeten zijn manier van communiceren leren herkennen.'

Het kind neemt de wereld anders waar. Daardoor denkt het ook anders. Daarom is het bij de opvoeding van belang dat zijn manier van denken vanuit dit 'anders denken' begrepen wordt. Óf en in welke mate daadwerkelijk sprake is van 'anders –zijn' wordt duidelijk in het praktijkonderzoek, waarbij een tweetal opvoedingsvariabelen aan het woord komt: ouders en leerkrachten. Het praktijkonderzoek richt zich dus op zowel de thuis- als de schoolsituatie.

3. Het praktijkonderzoek

Aan het praktijkonderzoek hebben in totaal 28 van de 39 ouders deelgenomen; deze ouders hebben vragenlijsten ingevuld over de kindvariabelen van 14 leerlingen. De thema's in deze lijst besteden aandacht aan affectieve-, conatieve eigenschappen, gedragskenmerken en communicatie. Ook wordt aandacht geschonken aan situatietypes en de situationele context. Naast de ouders zijn 35 leerkrachten van de kinderen gevraagd hun ervaringen te delen. Negenentwintig (!) hebben gereageerd. Daarna zijn de onderzoeksbevindingen voorgelegd aan een psychiater die zich heeft gespecialiseerd in – intellectueel gezien – hoog functionerende leerlingen met een stoornis in het Autistische Spectrum.

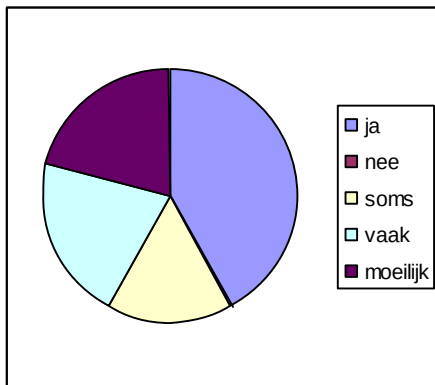
In het onderzoek staat de communicatie met het kind centraal. Hiervoor is gekozen in verband met de centrale plaats van communicatie in de opvoeding. Het bespreken van de onderzoeksgegevens wordt gedaan met behulp van een grafische weergave van de antwoorden van leerkrachten en ouders. Voor de enquête heb ik gebruik gemaakt van het onderzoek van De Groot (2007). De vragen heb ik vertaald naar de doelgroep.

4 De Resultaten

Bij elke onderwerp wordt eerst het schema verklaard. Opmerkingen van ouders en docenten zijn er soms aan toegevoegd. Vanuit deze gegevens en de theorie worden er in hoofdstuk 5 conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan.

4.1 Contact vanuit het kind

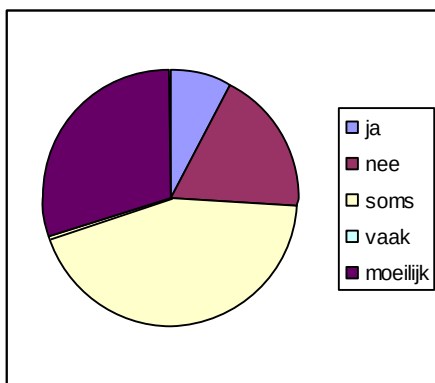
1 De eerste vraag heeft met het affectieve aspect in de kind-variabele te maken. Kan het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS aangeven wat het voelt?



Figuur 2 ouders

Volgens een groot deel van de ouders kan hun kind aangeven wat het voelt ('Ja' 42% en 'vaak' 21%). Opvallend is echter wel dat het voor 21% moeilijk te doorgronden is.

Uit de opmerkingen komt sterk naar voren, dat het kind wel iets voelt, maar het niet kan benoemen waarom het iets voelt.

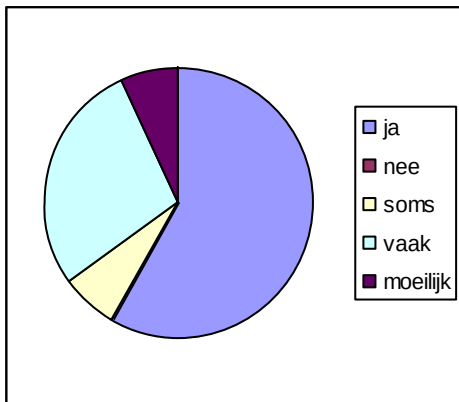


Figuur 3 leerkracht

De leerkrachten geven aan dat 44% het soms ziet, maar ook 30 % vindt het moeilijk te doorgronden. Totaal 92% ('nee', 'soms', 'moeilijk') maakt het weinig tot niet mee.

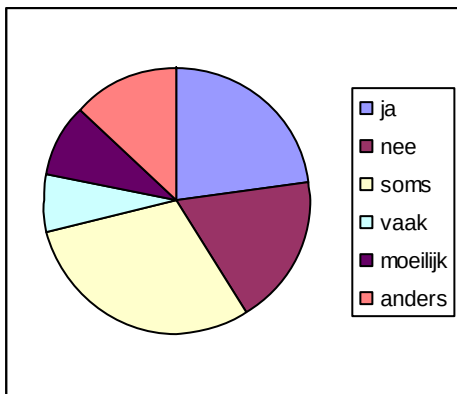
Op school wordt het bijna niet opgemerkt. Dat blijkt ook uit de opmerkingen: 'Hij zegt nooit wat' of 'De leerling vertelt me niet hoe hij zich voelt'.

2 Hier betreft het een wils-aspect. Dat heeft betrekking op de conatieve kind-variabele. Het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS kind kan aangeven wat het wil.



De ouders zijn hier duidelijk over: 86% ('ja' en 'vaak') geeft aan dat kan aangeven wat het wil. Ze gaven geen enkele toelichting.

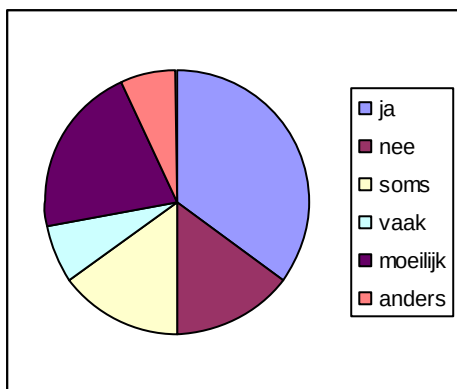
Figuur 4 ouders



Bij de leerkrachten is dit minder sterk. (30%). Daartegenover staat 70% die het (vrijwel) niet ziet of er geen betekenis aan kan geven. Uit de opmerkingen wordt duidelijk dat het kunnen aangeven wat het wil op school een punt van aandacht is. Een groot aantal docenten zegt dat het bijna niet voor komt. Een klein deel ziet het signaal wel.

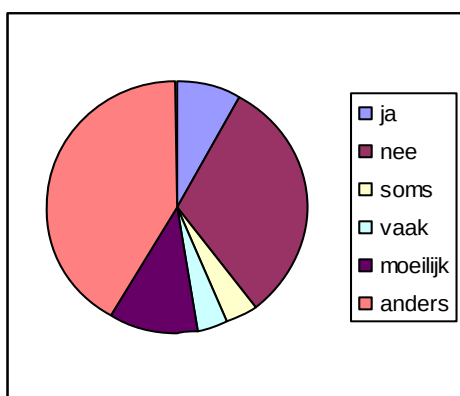
Figuur 5 leerkracht

3 Deze betreft opnieuw een conatief aspect: Het kind met ASS kan jou duidelijk maken dat hij/zij lichamelijke pijn heeft.



Figuur 6 ouders

Bij de ouders komt al naar voren, dat een kind niet altijd zal aangeven wanneer het pijn heeft. Zesendertig procent zegt dat het kind het niet kan (15%), of dat het moeilijk te peilen is (21%). Zevenenvijftig procent zegt echter ja, vaak of soms. Dan blijkt het kind dat dus wel te kunnen aangeven.



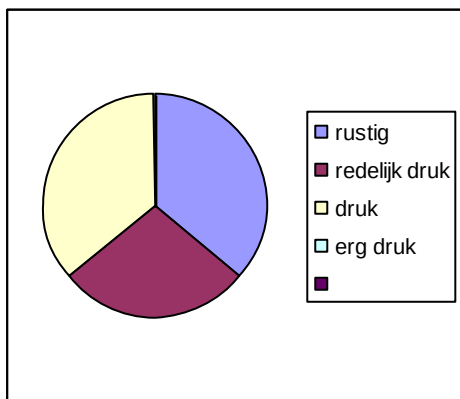
Figuur 7 leerkracht

Op school ligt dit anders: Volgens 16% van de leerkrachten kan het kind dat wel. Daartegen geeft 40% aan van niet. En 44% weet het niet of geeft aan dat zoiets niet is voorgekomen.

Uit de enquête komen twee gevallen sterk naar voren: 'Op vragen naar aanleiding van het sterven van Oma reageerde een kind alleen met ja of nee, maar emotie kwam niet mee'.

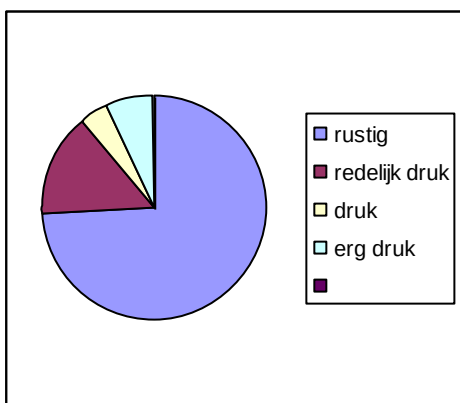
Een andere leerling heeft het nooit over lichamelijke klachten, zelfs niet toen het diabetes kreeg. 'Hij had er geen idee van. Het afvallen en vermoeid zijn werden 'gewoon' geaccepteerd'.

4 Deze vraag informeert naar een algemene typering, hier in het kader van gedrag. Het varieert van 'rustig' tot 'erg druk



Figuur 8 ouders

'Erg druk' komt bij de ouders niet voor. Verder liggen de percentages zo dicht bij elkaar dat je hier kunt spreken over een diversiteit in gedrag bij de eerste opvoeder.

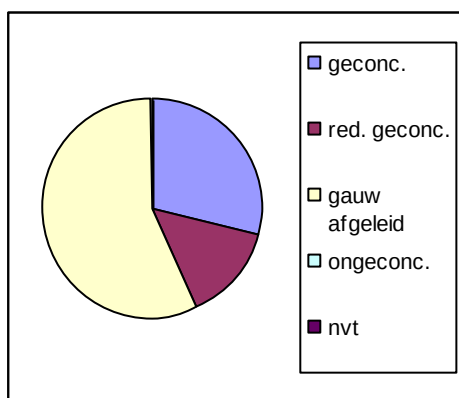


Figuur 9 leerkracht

Heel anders zijn de scores bij de leerkrachten: 74% procent wordt als rustig getypeerd. Er blijken uitzonderingen (26%).

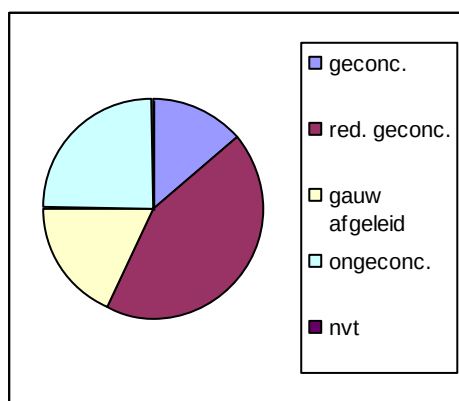
In tegenstelling tot de ouders wordt hier 7% van deze leerlingen als 'erg druk' ervaren.

5 Een andere algemene typering is te vinden in de vijfde vraag: Het kind met ASS is bij activiteiten te typeren als: 'geconcentreerd', 'redelijk geconcentreerd', 'gauw afgeleid', 'onconcentreerd'.



De meeste ouders typeren bij activiteiten hun kinderen niet als ongeconcentreerd, maar eerder als 'gauw afgeleid'.

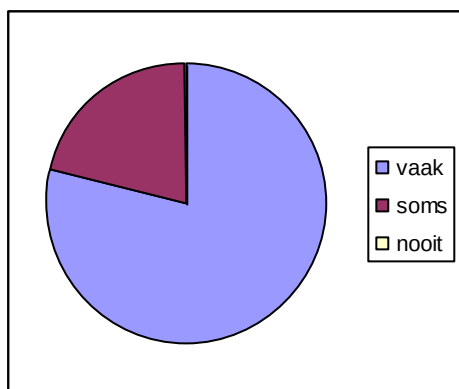
Figuur 10 ouders



Bij de leerkrachten is het zelfde percentage juist het tegengestelde: redelijk tot goed geconcentreerd. Op school is ook een groot deel echter gauw afgeleid of ongeconcentreerd

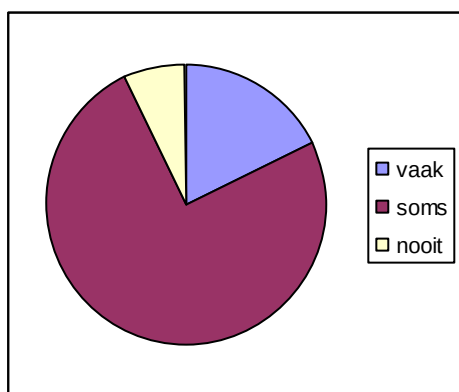
Figuur 11 leerkracht

6 Hoeveel contact maakt het kind in een hem of haar bekende situatie. Gebeurt dat 'vaak', 'soms' of 'nooit'?



Thuis maakt de leerling vanuit zichzelf goed contact (79%). Eenentwintig procent doet dat soms.

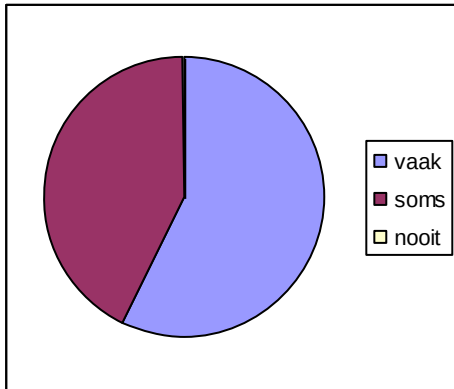
Figuur 12 ouders



Op school maakt 18% vaak contact uit zichzelf en ligt de nadruk meer op 'soms' (75%) zeven procent van deze leerlingen maakt nooit contact uit zichzelf.

Figuur 13 leerkracht

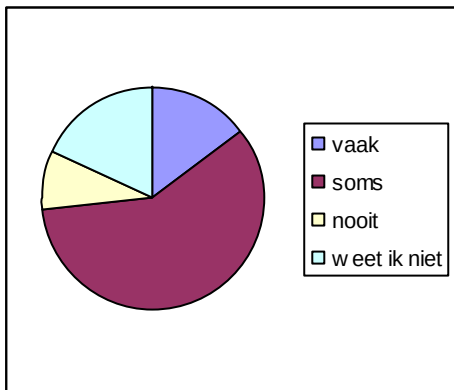
7 *Hoeveel contact maakt het kind in een hem of haar onbekende of minder bekende situatie. Gebeurt dat 'vaak', 'soms' of 'nooit'?*



Figuur 14 ouders

Ouders geven aan dat hun – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS buiten de thuissituatie ook contact maakt. ('vaak' 57% en 'soms' 43%).

Ze nuanceren dit door in de opmerkingen vaak aan te geven dat dit vooral richting volwassenen is.

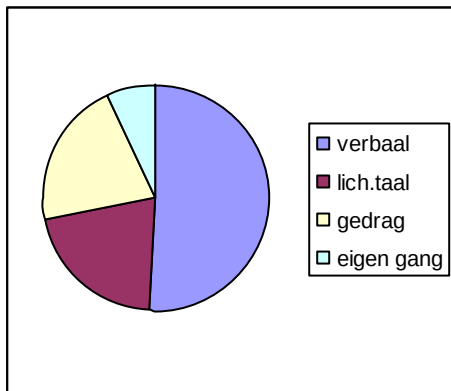


Figuur 15 leerkracht

Docenten laten zien dat ze dit minder frequent mee maken ('vaak' 15% en 'soms' 58%). Achttien procent heeft er geen zicht op.

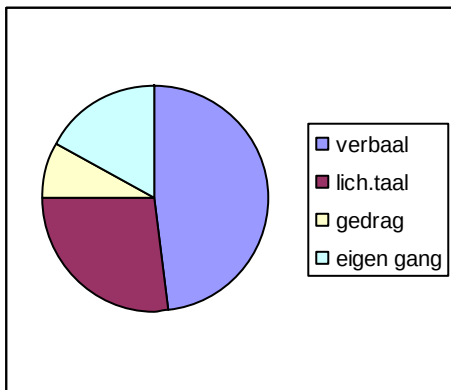
De docenten lichten hun antwoord toe met: 'soms, meestal ligt het initiatief bij de ander', 'voor zover ik er zicht op heb' en 'Ik zie de leerling alleen in de klas'.

8 Op welke manier brengt het kind een contact met zijn ouders en leerkracht tot stand? 'Verbaal, lichaamstaal, gedrag of 'gaat zijn eigen gang'. 'Als het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS contact heeft met de ouders dan wel de leerkracht, dan doet hij/zij dit door middel van...contact.'



Figuur 16 ouders

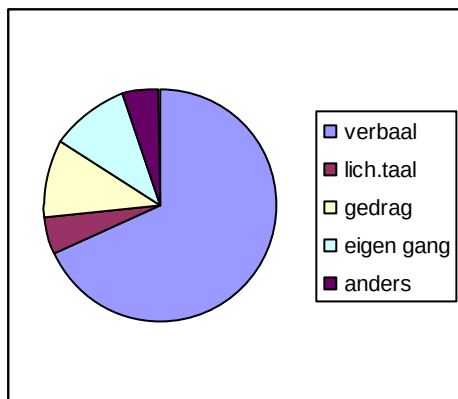
Bij ouders scoort verbaal het hoogst, 50%. De mimiek/lichaamstaal scoort 27%. Eenentwintig procent uit dit in bepaald gedrag, terwijl 7% thuis zijn eigen gang gaat.



Figuur 17 leerkracht

Bij leerkrachten scoort verbaal eveneens het hoogst, 48%. De mimiek/lichaamstaal scoort 21%. Uiting in gedrag is bij docenten 21% en 17% procent gaat op school zijn eigen gang.

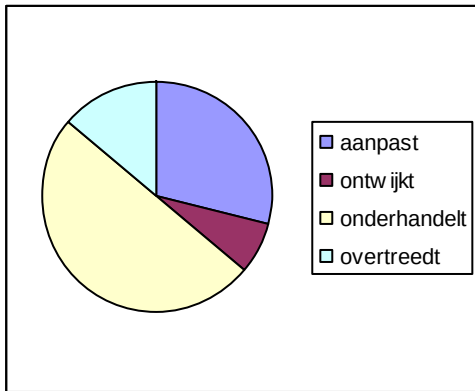
9 *Hoe maakt een kind volgens de ouders contact met onbekenden?*
Deze vraag is alleen aan ouders voorgelegd.



Figuur 18 ouders

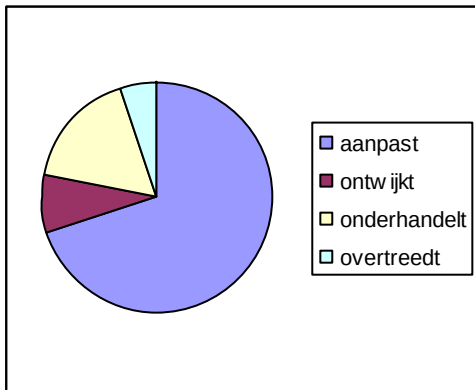
De antwoorden geven aan dat 68% van de kinderen verbaal contact maakt met onbekenden. Een kleiner percentage (21%) zal dat anders doen en 11% zal zijn/haar eigen gang gaan, al of niet nadat geprobeerd is, verbaal contact te leggen.

10 Als het gaat om het omgaan met regels in de klassensituatie dan wel thuissituatie, spreken we over een gedragskenmerk als onderdeel van de kind-variabele. Gevraagd wordt naar een karakterisering van dit gedrag in termen van 'aanpassen', 'ontwijken', 'onderhandelen', 'overtreden' of 'anders'.



Figuur 19 ouders

In de thuissituatie wordt er veel over regels onderhandeld (50%) of past het kind zich aan (29%), Ontwijken en overtreden komt weinig voor.



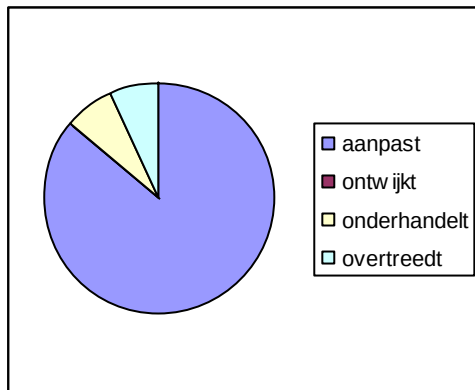
Figuur 20 leerkracht

Op school vertonen de meeste –intellectueel gezien– hoogfunctionerende leerlingen aangepast gedrag (61%) maar er wordt door sommigen nog wel 'overleg gepleegd'.

Ontwijken en overtreden komt weinig voor.

In de toelichting vertellen ouders dat hun kind blij is met de geldende regels op school omdat het dan weet waar het aan toe is.

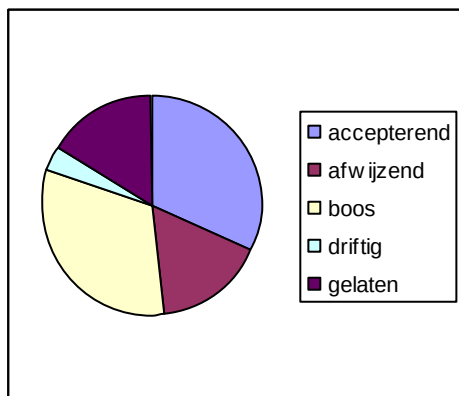
11 Hoe gaat het kind om met regels buiten het gezin (bijv. school, kerk, winkel) Deze vraag hebben we alleen de ouders voorgelegd.



Figuur 21 ouders

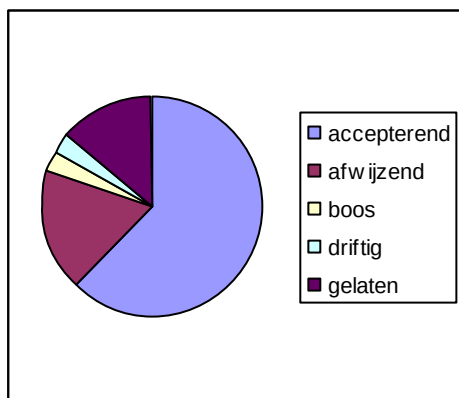
Volgens de ouders houdt het kind zich buiten het gezin aan de regels die daar van toepassing zijn (86%). Dit wordt deels bevestigd door de mening van de leerkrachten bij het vorige item (70%). (zie ook opmerking bij 10)

12 Hoe reageert het kind meestal op jouw gedragscorrectie?



Figuur 22 ouders

Thuis wordt de correctie door 32% van de leerlingen 'gewoon' geaccepteerd. De reacties op correctie is thuis vrij heftig: 'boos' en 'driftig' scoren bij de ouders beduidend (36%)

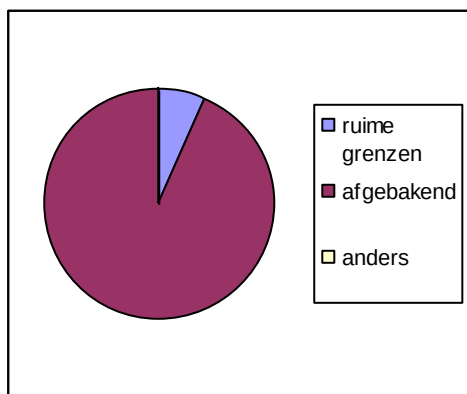


Figuur 23 leerkracht

Op school wordt bij 62% van de leerlingen een correctie in gedrag geaccepteerd
Boze of driftige reacties komen nauwelijks voor (6%).

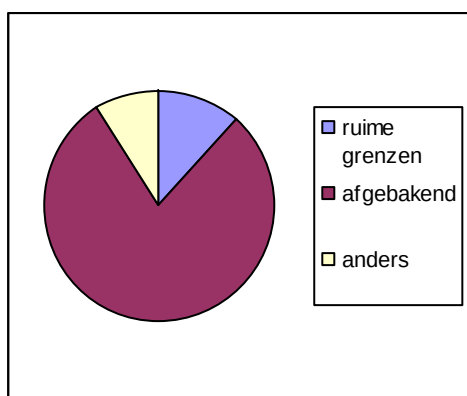
4.2 Contact vanuit de opvoeder

1 *Hoe is de opvoeding van een – intellectueel gezien – hoogfunctionerend kind met ASS te typeren? Deze vraag richt zich op de opvoedingsrelaties op school en thuis. Moet deze opvoeding ruim zijn of begrensd?*



Figuur 24 ouders

Ouders geven aan dat de opvoeding een duidelijk afgebakende typering moet hebben (93%).

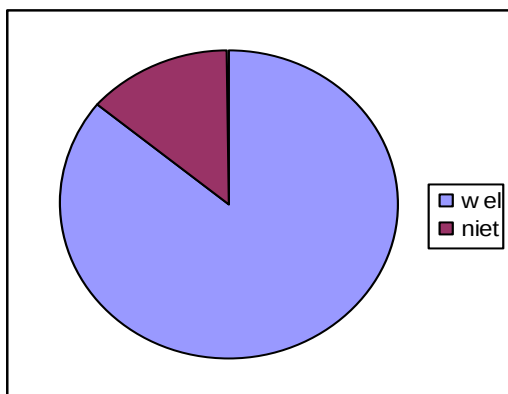


Figuur 25 leerkracht

In iets mindere mate stellen de docenten ook hun grenzen (79%), maar er zijn ook die daarin wisselen (9%) of minder de grens aan geven (12%).

In de toelichting de nuance voor de laatste twee: afhankelijk van de aard van de activiteit.

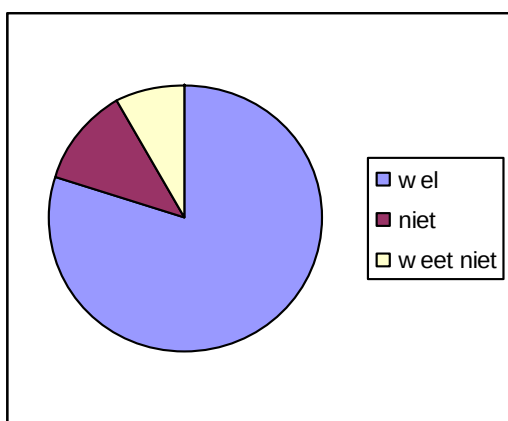
2 Als het gaat om het kunnen uitleggen van gevoelens van de opvoeder richting het kind met ASS, kun je dat duidelijk maken of niet?



Figuur 26 ouders

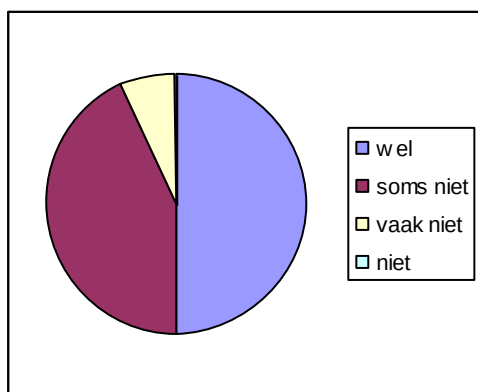
In figuur 26 en 27 blijkt er sprake te zijn van een vrijwel gelijke score bij ouders en leerkrachten. 'Je wilt het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind gevoelens uitleggen (je bent boos, verdrietig of juist blij); je kunt dat aan de meeste van deze kinderen duidelijk maken (86% en 80%).

In de toelichting geven ze allemaal aan: 'door het te zeggen'. Verschillende ouders gaven aan, dat het kind vaak niet weet hoe het dan moet reageren.



Figuur 27 leerkracht

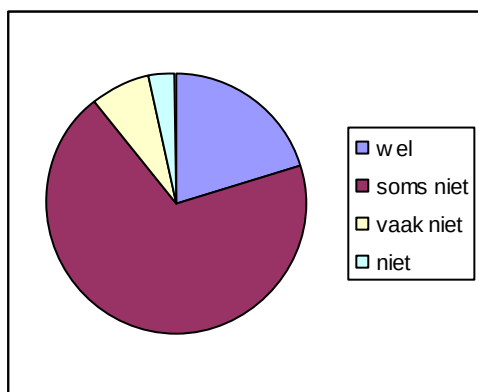
3 *Is het de ouders en leerkrachten duidelijk wat de mogelijkheden en beperkingen zijn van je kind/de leerling*



Figuur 28 ouders

De ouders scoren 50% op 'duidelijk' en 'soms niet duidelijk' 43%.

De laatste groep schrijft er bij: 'We leren elke dag bij' en 'De ene keer neemt hij alles letterlijk en even later niet'.



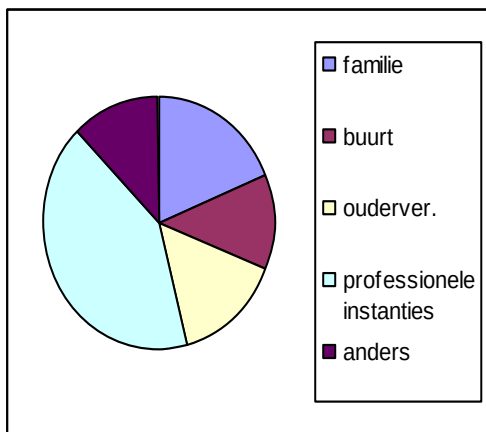
Figuur 29 leerkracht

De mogelijkheden en beperkingen zijn bij de leerkrachten duidelijk voor 19%. Maar 64% geeft aan dat het 'soms niet duidelijk' is.

In de opmerkingen schrijven ze: 'Hij blijkt toch niet te kunnen plannen' of 'Hij kon de spreekbeurt toch wel doen'.

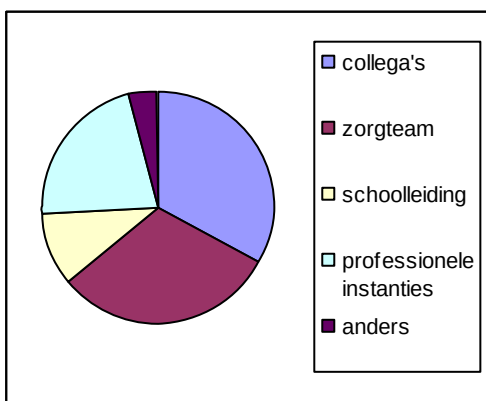
4.3 Ondersteuning vanuit sociaal netwerk

De laatste vraag betreft de situationele context: 'Als het gaat om ondersteuning door een sociaal netwerk, ervaren ouders en leerkrachten de ondersteuning van ... als méést belangrijk.'



Figuur 30 ouders

Ouders zoeken ondersteuning vooral bij de professionele instanties (45%). Zowel GGZ-instellingen als de school worden genoemd. Genoemde instanties zijn niet altijd de eerste keuze. Bij anders wordt het lotgenotencontact genoemd. Maar ook familie (19%) wordt belangrijk gevonden door sommigen,



Figuur 31 leerkracht

De leerkrachten zoeken ondersteuning in contacten met collega's (33%) en het zorgteam (31%). Als 3^e keus worden de professionele instanties genoemd (22%). Er was één docent die de ouders als ondersteunende factor noemde.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit afsluitende hoofdstuk worden de conclusies uit het literatuuronderzoek en de enquête getrokken. Hierover is samen met de psychiater gesproken. Daarnaast is gebruik gemaakt van de opmerkingen die ouders en leerkrachten hebben gemaakt op de enquêtes. Daarop wil ik dan een aantal aanbevelingen baseren.

5.1 Conclusies

Uit het literatuuronderzoek komt een andere zienswijze op de ontwikkeling van – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS sterk naar voren. Voor dit onderzoek waren de theorieën van theory of mind (TOM), de centrale coherentie(CC) en de executieve functies(EF) leidend in de verschillende leerlingbesprekingen. Nu echter het socioschema, zoals Martine Delfos(2005) dat beschrijft, zijn ingang heeft gevonden, blijkt er meer perspectief te zijn voor de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS. Wanneer er daadwerkelijk sprake is van een vertraagde ontwikkeling, kan de opvoeding en het onderwijs zich gaan inzetten voor een meer effectieve begeleiding van deze leerlingen.

Het opvoeden van – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS is duidelijker geworden na het verkregen inzicht in het opvoedingsmodel van Rink (2004). Juist het ‘anders’ communiceren kan zich goed ontwikkelen, wanneer opvoeder en kind elkaar wederzijds beïnvloeden. Er wordt een sterkere band ontwikkeld waarbij het kind zich veiliger voelt. Dat gevoel van veiligheid is een goede bodem om goede communicatie te leren.

Ook bleek dat situatietypes meehelpen om voor deze kinderen een duidelijke structuur te hebben. Het ritme van elke dag geeft het leven van de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS de herhalende patronen die het nodig heeft om overzicht te kunnen houden. Een dag van opstaan, ontbijt, school gaan, thuiskomen, huiswerk maken avondeten en naar bed gaan zou voor menigeen een saai ritme worden, terwijl de dag op deze manier voor deze kinderen voorspelbaar en transparant wordt.

Het is dan ook niet verwonderlijk dat zelfstandige vrijetijdsbesteding en vakantie als onwelkome storingen ervaren worden. Desgevraagd gaven de ouders aan dat 50% van de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS zichzelf niet kan vermaken, dan alleen achter de computer. Tachtig procent ervaart de vakanties als een moeilijke periode. Sommige ouders gaven aan: ‘De structuur, waar de school deel van uitmaakt, wordt gemist’.

Uit de enquête blijkt dat de kennis en de vaardigheden voor de opvoeding ten aanzien van de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS het meest bij de niet-professionele opvoeder, de ouder aanwezig zijn. Ouders blijken beter in staat te zijn het gedrag van hun kind te lezen. Dat is niet zo opzienbarend. Ouders zijn de kenners van het kind met een jarenlange ervaring. Ze kunnen heel goed de verbale en non-verbale signalen opvangen en weten hoe hun kind zich voelt (42% <-> 4%) en wat het wil (86% <-> 30%).

Volgens de psychiater voert de veilige situatie thuis in dit onderzoek de boventoon. Bij veel thema's is het gevoel van veiligheid één van de verklaringen van de uitslag.

Het gevoel van veiligheid geeft echter ook ruimte om anders te willen. Thuis wordt er meer onderhandeld, thuis zijn de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS minder rustig en zijn ze minder volgzzaam (figuur 19). Men krijgt de indruk dat ze weten dat ze meer zichzelf kunnen zijn. Er is een groter idee van acceptatie. Sommige ouders noemen de thuissituatie bijna normaal pubergedrag.

De vraag komt nu naar boven waarom bij deze onderwerpen de school anders scoort. Volgens de psychiater is dat wel te verklaren. Veel van deze leerlingen zijn zeker in eerste instantie redelijk lijdzaam. De docent weet het en het zal wel zo moeten. In hun beleving heeft de docent de autonomie. Hij bepaalt wat er gaat gebeuren. Maar er zijn teveel kanttekeningen bij te plaatsen om dat zo te laten staan. Onvermogen in communicatie, niet

kunnen zien welke informatie relevant is, in zichzelf gekeerd zijn, omdat het niet anders kan, zijn allemaal individueel vast te stellen oorzaken en worden dan ook zo achter elkaar in een gids voor ouders en hulpverleners gezet (Boyd, 2005).

Het kan ook 'de stille leerling' betreffen. Een duidelijke risicoleerling die op school niet gezien wordt en waarvan bepaalde problematiek dan niet wordt onderkend. Uit de theorie blijkt, dat somberheid en depressiviteit kan voorkomen (Attwood 2001, Steerneman 2005).

De enquête toont een leemte in de kennis van de leerkrachten met betrekking tot het – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kind met ASS. Die kennis is zo algemeen, dat ze het soms verkeerd toepassen. En er wordt ook specifieke kennis gevraagd. Zoals het ervaren van pijn bij deze leerlingen. Daarover bestaat onduidelijkheid. In de literatuur wordt opgemerkt dat een kind met ASS zowel over- als ondergevoelig kan zijn in de waarneming met zijn zintuigen.(Delfos 2001; Bruin 2004). Maar het is erg belangrijk om van deze kinderen te weten of ze ook last van deze gevoeligheid hebben. Dit kan immers hun reactie sterk bepalen, zoals ook geïllustreerd wordt bij figuur 7.

Vierenzestig procent van de leerkrachten (figuur 29) geeft die leemte op papier ook toe: docenten moeten weten dat de zintuiglijke waarnemingen van – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS soms anders verlopen.

Ouders bevestigen dit ook. Over de contacten met de school geven verschillende ouders aan, dat ze niet altijd de effectieve aanpak van docenten ervaren ten gevolge van gebrek aan kennis van de omstandigheden van hun kind. In veel gevallen is er wel een begin van directe ontmoeting, maar dat wordt niet altijd effectief gecontinueerd. Pas als er iets mis gaat wordt er weer gesproken. Bij de kinderen met een rugzak is dat wel beter.

Ouders willen graag dat school meer openstaat voor samenwerking in plaats van informatiebron. En ze hebben ook wat te vertellen.

Op de vraag waar de mogelijkheden in contact voor hun kinderen liggen antwoorden ze:

Om een goed contact te hebben met je kind is het belangrijk dat je tijd voor ze neemt. Dat is uiteraard een algemene regel, maar voor de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende kinderen met ASS is het niet anders dan een voorwaarde. Ze moeten zien dat je aandacht voor ze hebt en een echte interesse toont. Dat maakt deze kinderen opener. Goed en aandachtig luisteren, bevordert een goed contact. Maar ook samen iets ondernemen als lopen, fietsen, vissen werkt goed. Het zijn de rust en de één op één situaties die er toe doen. In het contact vanuit de opvoeder ligt bij de ouders de nadruk op direct contact, oogcontact en de intonatie. Één op één met de ander in contact in een rustige situatie is belangrijk, zodat hij zich op jou kan concentreren. Oogcontact is belangrijk. Hij ziet dat je het tegen hem hebt en jij kunt zien of het goed overkomt. Ook is de toon belangrijk. Positief, helder en serieus is voor het kind het meest duidelijk. En zoals al eerder is genoemd: het moment waarop iets gezegd moet worden is van belang. Veranderingen moeten aangekondigd. Hij kan met heel andere dingen bezig zijn. Attwood (2001) en Boyd (2005) bevestigen dit.

Docenten zien eveneens de mogelijkheden in een rustige omgeving. Voor deze leerlingen zijn een persoonlijke benadering en contacten met vertrouwde mensen belangrijk. Daarin moeten niet al te grote wisselingen zijn. Is dat wel het geval dan verliezen ze het overzicht en worden ze chaotisch.

Het houden van regels in de groep en het geven van een duidelijke structuur in het werk werken positief. Voor deze kinderen is het zelf organiseren nog vaak een groot probleem.

Er is verschil in de omgang met deze leerling, zo blijkt uit de antwoorden. Ze zijn bijvoorbeeld niet allemaal even gesloten. Juist wanneer je interesse toont ontstaat er een goed contact.

Het contact naar de medeleerlingen wordt beter naarmate de interesses overeen komen. In dat geval kan er redelijk goed samengewerkt worden.

In het contact vanuit de opvoeder noemen de docenten dat in de klassensituatie een duidelijke structuur niet altijd aanwezig is. Wil je deze leerling iets duidelijk maken dan is moet je dicht bij hem gaan staan. Juist als hij zich midden in een groep bevindt. Je kunt wel iets tegen de groep zeggen, maar vaak gaat dat juist deze leerlingen voorbij. Dan is het

extra noemen van de naam een teken in de zin van: 'Ik heb het tegen jou' of 'dat geldt ook voor jou'.

Goede uitleg moet systematisch, stapsgewijs en met feedback. Dat merkt Boyd (2005, p59) ook op. Een kernwoord in de reacties van de docenten is 'rust'. Verschillende docenten gaven al aan zich niet altijd aan deze regels te voldoen. Niet in elke klas is de situatie elke keer zo te creëren dat er met deze leerlingen een goed contact is.

Beperkingen worden ook aangegeven. In gezelschap 'contact maken en houden' wordt als beperkend ervaren. Vooral bij leeftijdsgenoten ervaren ze stress, trekken ze zich terug in hun eigen wereld en nemen, wanneer ze de kans krijgen, geen deel aan de groep.

Verder geven ouders de plotselinge veranderingen van situaties of plannen en ad hoc gebeurtenissen aan. Sommige kinderen reageren dan boos of geïrriteerd. Anderen zijn gauw afgeleid en hebben hun hoofd en niet meer bij. Meestal duurt het een korte of langere tijd, voordat er weer contact kan worden gemaakt.

Als laatste werd de groep jongeren, waar niveauverschillen optreden, genoemd. Daar kan zelf contact maken door – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS niet goed worden gehanteerd. Het past niet in hun denken, dat anderen zo anders denken en praten.

De adviezen die de ouders aan de structuur van de school willen geven betreffen vooral een vast ritme met duidelijke afspraken. Die laatste moeten consequent gehouden worden. Dat geeft zekerheid en dat is belangrijk voor deze kinderen, omdat ze al moeilijk kunnen omgaan met verandering in situaties. Structuur, regels en discipline. Het concreet maken door middel van visuele informatie met schema's en overzichten.

5.2 Gesprek met de psychiater

Tijdens het lezen van het literatuurverslag werd voor hem bevestigd dat de afzonderlijke theoriën 'Theory of Mind, Central Coherence and Executiv Functions' aan betekenis afnemen. Zeker wanneer er sprake is van –intellectueel gezien - hoog functionerende leerlingen met ASS. De samenhang van deze theorie komt meer tot uitdrukking in het Socioschema zoals Martine Delfos(2005) dat heeft geschetst. In de psychiatrische praktijk is er duidelijk sprake van een vertraagde ontwikkeling bij deze kinderen.

In deze verhandeling zijn echter de opvattingen van Baron Cohen summier genoemd. Juist ten aanzien van genoemde problematiek is het model – ESB-brain – nog steeds relevant. Vanuit dit model is goed te verklaren waarom veel van deze leerlingen in een rustige situatie heel sterk in systemen van modellen en schema's kunnen werken. De beschrijving van de situatietypes in de opvoeding gaven dat al sterk aan, maar ook de opmerkingen van docenten. Vaak zijn klassen oorden van dynamiek en tijdsdruk. Wanneer dan met deze kinderen niet wordt gerekend, zullen dat de belemmerende factoren zijn. De – intellectueel gezien – hoog functionerende leerling met ASS heeft daar juist moeite mee. Docenten met structuur en oog voor de individuele leerlingen zullen met deze leerlingen de minste problemen hebben.

De andere kant van de leerling, het tekort aan empathie, is niet echt te veranderen. Het is wel beïnvloedbaar. Een oefening in praktisch inzicht kan in veel situaties wel compenseren. Maar we moeten er tegelijk geen hoge verwachtingen van hebben.

Uit de enquête viel op, naast genoemde zaken in de conclusies, hoe de leerling om gaat met de regels thuis en op school(item 10 & 11). De leerling onderhandelt thuis heel veel en op school praktisch niet. Volgens hem moeten we daarom ook rekening houden met het doel van dit onderhandelen en de daaruit voortvloeiende aanpak van de opvoeder. Gezien de beperking zal dit niet gericht zijn op wederzijds belang. Dat kan de leerling zelf niet.(Williams 1995, De Bruin 2005 en Delfos 2005)

In het juiste situatietype zal de opvoeder een win-win-situatie scheppen, waardoor er een sfeer van onderhandelen ontstaat. Maar de leerling is er meestal op uit om zijn eigen belang veilig te stellen. Deze situaties komen thuis ook vaak voor. Op school zullen ze dit nauwelijks kunnen doen. Daar is de ruimte er ook niet voor.

Dat brengt hem op de waarde van dit onderzoek: Er blijkt nog steeds, in weerwil van goede bedoelingen van stichtingen en ouderverenigingen, onbegrip tussen ouders en leerkrachten ten aanzien van de juiste begeleiding van de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerling met ASS. Er is verschil in visie op de eigen terreinen. Op deze gebieden vertoont het kind vaak een ander gedrag dan verwacht wordt. Maar het is eerder voor de hand liggend. Want een kind gedraagt zich anders op verschillende plaatsen. Het is volgens hem ook niet goed om vast te stellen dat de ouders de kenners van het kind zijn. Dat wordt in dit onderzoek iets te sterk benadrukt. Het maakt de docent ook steeds weer aan het twijfelen. Er kan niet gesteld worden dat de school moet streven naar het ‘thuisgedrag’ van de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerling met ASS. Uiteraard zijn structuur en individuele aandacht belangrijk, maar de situationele context is zo divers, dat deze leerlingen anders zullen reageren.

Het onderzoek laat heel goed zien dat een goed contact tussen school en ouders van groot belang is voor de – intellectueel gezien – hoog functionerende leerling met ASS. Het onderzoek vraagt om een vervolg in de schoolpraktijk: Hoe geef je dit contact een goede vorm?

5.3 Aanbevelingen

Op basis van de conclusies en opmerkingen worden de volgende aanbevelingen gedaan:

- Leerkrachten en ouders hebben elkaar nodig om het gedrag van kinderen goed te kunnen lezen. Uit de enquête blijkt dat de ouders een belangrijke informatiebron zijn, maar dat dit vaak niet door de docent zo wordt gezien (figuur 31). In de begeleidingsstructuur van de school moeten de ouders van – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS als partner opgenomen worden. Vanaf de plaatsing moeten de ouders van zorgleerlingen worden betrokken in het opstellen en het evalueren van het handelingsplan voor hun kind. Zij kunnen vanuit hun thuissituatie het gedrag van hun – intellectueel gezien – hoog functionerend kind met ASS op school beïnvloeden. Het is belangrijk dat dit niet alleen wordt meegenomen, maar ook daadwerkelijk wordt uitgevoerd.
- In het kader van Passend Onderwijs wordt gesproken over ‘collectieve ouderondersteuning’. Hoe kunnen school en ouders de andere ouders helpen in de opvoeding van en het onderwijs aan het – intellectueel gezien – hoog functionerend kind met ASS? Het verdient de aandacht te onderzoeken in hoeverre Het Gomarus College dit per vestiging zou kunnen ontwikkelen. Het gaat om ouders van zorgleerlingen en om ouders van ‘gewone’ leerlingen.
- Jaarlijks is er in het begin van het schooljaar een leerling-bespreking per klas. Omdat er veel leerlingen zijn krijgt een zorgleerling naar verhouding nogal eens te weinig tijd. Of de docenten zijn om uiteenlopende redenen niet altijd aanwezig. Dit onderzoek geeft nog maar weer het belang aan van goede voorlichting over de – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS. Deze voorlichting per leerling moet voor de lesgevende een verplichtend karakter hebben.
- ‘De kwaliteit van onderwijs aan deze leerlingen staat of valt met de leraar voor de klas’, zo staat in een notitie van de regering over het Passend Onderwijs. Daarom moet daarin geïnvesteerd worden.

Vanuit de schoolbegeleidingsdienst zou er jaarlijks voorlichting moeten zijn over onder meer – intellectueel gezien – hoogfunctionerende leerlingen met ASS. Maar ook alle andere op school voorkomende stoornissen dienen aan bod te komen.

Daarbij kunnen ook de school en de GGZ-instellingen veel van elkaar leren en effectiever gebruik maken van elkaars competenties. Uitwisselen van elkaars theoretische of praktische kennis verhoogt de kans op een goed advies ten aanzien van de begeleiding. Het voortzetten van de ingezette Masterclasses met OCRN³ verdient de aandacht.

- De schoolleiding zou het initiatief kunnen nemen om met alle betrokkenen in het onderwijsveld te gaan bepalen wat de grenzen van de school zijn. Wat mogen ouders nog vragen en wat kan de school bieden.

³ OCRN, Orthopedagogisch Centrum Regio Noord is een GGZ-instelling voor kinderen en jongeren met leer – en gedragsproblemen

Literatuur

- Attwood, T., (2001), *Het syndroom van Asperger, een gids voor ouders en hulpverleners*, Pearson Assessment and Information.
- Boyd, B. (2005) *Oudergids aspergesyndroom*. Nieuwezijds, Amsterdam.
- Bronfenbrenner, U., (1979) *The Ecology of Human Development*, Harvard University press, USA.
- Bruin, C. de (2004). *Geef me de vijf*; een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme. Graviant Educatieve Uitgaven, Doetinchem.
- Connor, M. (1999), *autism and Asperger syndrome* in EPS Focus. National Autistic Society.
- Delfos, M.F. (2001). *Een vreemde wereld*. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Amsterdam, SWP.
- Delfos, M.F., Buitelaar, J., Vermeulen, P. , Steerneman P. (2005) in *Asperger in meervoud*, Autisme en haar randgebieden, Amsterdam, SWP.
- Groot B. de (2007) *De opvoeding van ZML-kinderen met een stoornis in het Autistisch spectrum in de leef – en leersituatie*. Seminarie voor Orthopedagogiek, Utrecht.
- Kok, J.F.W. (1984). *Specifiek opvoeden in gezin, school, dagcentrum en internaat: gedragsproblemen in orthopedagogisch perspectief*. Acco, Leuven .
- Lord, Rosalyn (2010) *Asperger Syndroom* www.aspergersyndrome.org
- Ploeg, J.D. van der, 2005. *Behandeling van gedragsproblemen, initiatieven en inzichten*. Rotterdam, Lemniscaat.
- Powell, A. (2005) *What is Asperger syndrome?* www.nas.org.uk.
- Rink, J.E. (1995). *Pedagogische verwaarlozing en orthopedagogiek*; opvoeding, behandeling, personeelsbegeleiding en management. Garant, Apeldoorn.
- Rink, J.E. (2004). *Praktische Pedagogiek*. Garant, Apeldoorn.
- Williams, K. (1995) *Understanding the student with Asperger's Syndrome, Guidelines for teachers* in Focus on Autistic Behavior Vol 10 nr 2, Michigan USA.