

Autisme

in het
Gemeenschapsonderwijs

Visietekst

Sigrid Seuryncx



Sigrid Seurnynck, anti-coördinator binnen de PBD-GO,
ontwierp de tekst.
Werkgroepen
hebben de ontwerp tekst besproken en aangevuld
vanop “de werkvloer”.
Ook de stuurgroep Gedragsproblemen en Autisme
droeg bij aan de eindtekst.

Brussel, 6 juli 2004



Woord vooraf

Waarom is er nood aan een visie rond autisme?

Gezien we vanuit het gemeenschapsonderwijs streven naar kwaliteitsvol onderwijs en dit onderschrijven in een pedagogisch project, lijkt het ons zinvol dit toe te spitsen op specifieke doelgroepen, zoals leerlingen in het autismespectrum. Net zoals het pedagogisch project wil onderliggend document een referentiekader bieden van waaruit leerlingen in het autismespectrum begeleid worden in hun ontwikkeling.

Binnen de stuurgroep autisme werd beslist een tekst voor te bereiden als basis voor een discussie die open getrokken werd binnen het werkveld. Vanuit deze discussie kwamen we tot een doorwerkt document dat via de sector buitengewoon onderwijs voorgelegd kon worden aan de afgevaardigd bestuurder.

Bij deze wil ik iedereen bedanken die zijn kritische bijdragen leverde bij het totstandkomen van deze visietekst.

Inhoudstafel

INHOUDSTAFEL	1
WETENSCHAPPELIJK EN FILOSOFISCH KADER	2
RECENTE BENADERING	3
KINDERRECHTENVERDRAG	4
DIAGNOSTIEK	5
VAN CATEGORIALE DIAGNOSE...	5
NAAR HANDELINGSGERICHTE DIAGNOSTIEK ALS BASIS VOOR...	5
... HANDELINGSPLANNING	6
GEEN SPECIFIEKE ATTESTERING VOOR LEERLINGEN IN HET AUTISME SPECTRUM	7
AUTI-ONDERWIJS BINNEN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS: EEN KEUZE TUSSEN HETEROGENE OF HOMOGENE GROEPSSAMENSTELLING	8
NOODZAKELIJKE BASISVOORWAARDEN	10
GESPECIALISEERD TEAM	10
INFRASTRUCTUUR: GESTRUCTUREERDE LEEROMGEVING	12
WAT HEEFT EEN AUTIKERNSCHOOL TE BIJEN?	13
TEN AANZIEN VAN DE LEERLING	13
TEN AANZIEN VAN DE OUDERS	14
TEN AANZIEN VAN HET GEWONE ONDERWIJS	15
BIJLAGEN	18
BIBLIOGRAFIE	19

Wetenschappelijk en filosofisch kader.

Een visie wordt geschreven vanuit een bepaald referentiekader, hoewel geen enkele theorie of denksysteem als enig zaligmakend kan worden beschouwd. Het is een uitdaging om binnen de veelheid van aangeboden wetenschappelijk materiaal de positieve en bruikbare elementen te halen in functie van de beoogde doelgroep. Het referentiekader dient zo totaal mogelijk te zijn. Vanuit deze basishouding willen wij, vertrekkend vanuit het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs (PPGO)¹, een wetenschappelijk kader opbouwen – met een aantal basisassumpties vanuit het orthopedagogisch denken en de van toepassing zijnde universele rechten van het kind – waarbinnen de visie rond autisme gelezen kan worden.

Zoals in het PPGO aangegeven wordt bewijst de recente geschiedenis dat mens en maatschappij snel veranderen. Opvoeding en onderwijs gaan binnen deze geschiedenis onlosmakelijk samen met een impliciet mensbeeld dat bepaald wordt door onze historische, culturele en sociale bagage (Van Hove, in Broekaert, 2000). Binnen het gemeenschapsonderwijs streeft men daarom naar een dynamisch mens – en maatschappijbeeld.

Binnen dit aangeboden mensbeeld vinden we onder de zesde pijler van het PPGO ‘oog hebben voor de sociale werkelijkheid en de maatschappelijke ongelijkheden’ duidelijke aanzetten als basis voor deze uiteenzetting. Vanuit de *fenomenologische benadering*² kunnen we ervan uitgaan dat deze sociale werkelijkheid in wezen een geconstrueerde werkelijkheid is.

Kaderend binnen bovenstaande benadering wil het gemeenschapsonderwijs het kind stimuleren vanuit zijn / haar mogelijkheden en niet vanuit beperkingen. Dit sluit aan bij de

¹ Het PPGO is een basisdocument, waarin de grondbeginselen en de algemene doelstellingen van het gemeenschapsonderwijs zijn opgenomen.

Het PPGO streeft een dynamisch mens- en maatschappijbeeld na, gebaseerd op 7 pijlers die bijdragen tot de vorming van vrije mensen (zie bijlage 1).

² De fenomenologie is voortgekomen uit een kritiek op de natuurwetenschappelijke benaderingswijze die enkel datgene wat aantoonbaar is als waar beschouwd. De fenomenologie werpt daartegen dat fenomenen die het menszijn in de diepte raken niet alleen met een natuurwetenschappelijke methode beantwoord kunnen worden.

De basis van het menselijk kennen ligt in de leefwereld (= terug naar de oorspronkelijke ervaring), waar de mens direct met de volle werkelijkheid zelf wordt geconfronteerd.

De werkelijkheid doet zich hierin voor als beleefde werkelijkheid die zich afhankelijk van intenties en ervaringswijzen telkens anders laat zien.

De fenomenologische methode is er op gericht, via het afzien van inzichten en een onbevooroordeelde beschrijving, het wezen te benaderen. Voor de pedagogiek betekent dit dat de fenomenologie probeert de grondstructuur van opvoeding bloot te leggen. Daarbij probeert men eveneens om mensen van vooroordelen te laten afzien en de wereld open en zakelijk tegemoet te treden. (Miedema, 1997)

recente benadering van personen met een handicap, in onderliggend stuk personen in het autisme spectrum.

Recente benadering

Binnen deze schets zou het te ver leiden een uiteenzetting te geven over de evolutie binnen de nieuwe theorievorming, daarvoor verwijs ik naar meer gespecialiseerde literatuur. Het gaat er hier om die zaken weer te geven waarbinnen het denken rond autisme kan gekaderd worden.

Het mensbeeld dat uitging van personen met een handicap als wezens die geen of andere behoeften hadden, is verlaten: we hebben een andere bril opgezet. Een bril waarmee we personen met een handicap ontdekken die vragen stellen, ook al kunnen sommigen niet zo goed spreken, mensen die ons beïnvloeden ook al denken sommigen onder ons dat wij de touwtjes in handen hebben, mensen met verlangens, mensen met een mening, kortom gelijkwaardige mensen (Van Hove in Broekaert, 2000, p 338). We spreken dan ook niet langer over 'autisten', maar van personen in het autisme spectrum, gezien de persoon meer is dan zijn/haar stoornis. Binnen het nieuwe denken gaat men uit van *empowerment*³ van personen met een handicap.

Voor het handelen *met* personen in het autisme spectrum lijkt het me evident dat we *niet* vertrekken van een *functionele benadering*⁴ waar men zoekt naar middelen en behandelingswijzen die individuen steunen bij de aanpassing *aan* de omgeving.

Bij het denken rond autisme is het belangrijk te vertrekken vanuit de 'sociale pathologie' – richting met daarin vooral de benadering die het *rechtendiscours*⁵ hanteert. Hierbij wordt

³ Empowerment:

Als we deze term vertalen, komen we tot volgende omschrijving: het verlenen van macht en kracht. Dit kan teruggebracht worden tot het idee van ondersteuning. Men moet niet klaargestoomd worden om iets te mogen doen, wel krijgt de persoon de juiste mate en de juiste vorm van steun, zodat hij/zij toegang kan krijgen tot die bronnen die het mogelijk maken om de controle over het eigen leven in handen te nemen en houden. Hierbij wordt duidelijk uitgegaan van gedeelde verantwoordelijkheid (professionelen, ouders en de persoon met een handicap zelf) in alle dimensies van het menselijke bestaan. Empowerment wordt gerealiseerd door grondige studie met een nieuwe theorie, nieuwe organisatie, nieuwe onderzoeksmethodologie, nieuwe methodieken en een nieuwe relatie. (Van Hove, in Broekaert, 2000)

⁴ Functionele benadering:

De functionele benadering is te kaderen binnen het 'individuele pathologie' – denken. Men situeert de handicap als een individueel probleem. Men gaat uit van een behandeling door rehabilitatiediensten. De sociale verantwoordelijkheid beperkt zich tot het verbeteren en voorzien in comfort.

⁵ Benadering met rechtendiscours:

Deze benadering baseert zich op het feit dat een handicap vooral samenhangt met de manier waarop de maatschappij is georganiseerd. De relatie tussen het individu en de omgeving/maatschappij staat centraal. Men focust op het brede maatschappelijke gebeuren met extra aandacht voor die factoren die verhinderen dat mensen met een handicap als gelijken kunnen participeren. Hierbij wordt uitgegaan van de 'diversiteitsgedachte': handicap is een natuurlijk fenomeen, geen anomalie. (Van Hove, in Broekaert, 2000, p 345)

duidelijk dat het niet de persoon met autisme is die zich dient aan te passen aan de omgeving, maar wel degelijk de omgeving die zich aanpast aan de specifieke noden van de persoon met autisme, zodat deze een gelijkwaardig leven kan leiden.

Voortbouwend op deze benadering wordt gesteld dat de perspectieven van personen met een handicap zoveel mogelijk aan bod moeten komen. In de beeldvorming rond autisme zien we het stijgend belang van autobiografieën die ons een onschatbare hoeveelheid inzichten opleveren. "... it gives history back to people in their own words. And in giving them a past, it also helps them towards a future..." (Goodley, 1996, p 334). Het belang van deze levensverhalen bestaat erin dat ze het woord geven aan de persoon waar het om gaat. Daardoor kunnen ze een perfect evenwicht vormen met de meer kwantitatieve gegevens die op zich een zekere afstand inhouden tegenover het persoonlijke. Bovendien komt het ten goede aan de empowermentgedachte waarmee we de persoon kracht geven en hij/zij tot leven komt achter de diagnose.

Kinderrechtenverdrag

In 1979, het jaar van het kind, werd er in de algemene vergadering van de Verenigde Naties een tekst geschreven die de universele rechten van de mens nader bepaald voor kinderen. Het zou echter tot eind 1989 duren vooraleer de Verenigde Naties uitpakten met een Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. Alle landen die de conventie ondertekenden, waaronder ook België, zijn wettelijk verplicht om de bepalingen ervan consequent toe te passen.

Kinderen hebben bijzondere rechten nodig, omdat ze vaak niet voor zichzelf kunnen opkomen. Het verdrag zet hun fundamentele rechten op een rijtje, zoals het recht op leven, opvoeding en onderwijs, en verbiedt elke vorm van misbruik en kinderarbeid. Kinderen worden voortaan beschouwd als volwaardige individuen, met dezelfde rechten als volwassenen. Een kind is immers een mens, een volwassene – in – wording, niet een mens – in – wording.

Volgende artikelen zijn van toepassing op kinderen met een handicap:

Art 23.

1. De staten die partij zijn, erkennen dat een geestelijk of lichamelijk gehandicapt kind een volwaardig en behoorlijk leven dient te hebben, in omstandigheden die de waardigheid van het kind verzekeren, zijn zelfstandigheid bevorderen en zijn actieve deelneming aan het gemeenschapsleven vergemakkelijken.
2. de staten die partij zijn, erkennen het recht van het gehandicapte kind op bijzondere zorg, en stimuleren en waarborgen dat aan het daarvoor in aanmerking komende kind en degenen die verantwoordelijk zijn voor zijn of haar verzorging, afhankelijk van de beschikbare middelen, de bijstand wordt verleend die is aangevraagd en die passend is gezien de

gesteldheid van het kind en de omstandigheden van de ouders of anderen die voor het kind zorgen.

Diagnostiek

Het gevaar binnen de diagnostiek bestaat erin dat het gericht is op classificaties van persoonskenmerken (statische en categoriale omschrijving van kenmerken). Daarom is het volgens Schoorl en Kousemaker (Rispen, 1988: in Broekaert, 2000) belangrijk een onderscheid te maken tussen diagnostiek op basis van kansberekeningen (DSM-criteria: tenminste 6 van de 12 criteria om een diagnose binnen het spectrum te kunnen stellen) en een dialogische benadering ten behoeve van de hulpverlening.

Vertrekkende vanuit deze assumptie is het van belang om vanuit een categoriale diagnose te gaan naar een orthopedagogische handelingsplanning met gedifferentieerde mogelijkheden tot beslissen en herzien (Broekaert, 2000).

Van categoriale diagnose...

Kinderen met een stoornis binnen het autisme spectrum zijn niet gebaat met een afwachtende houding, gezien de levenslange impact van de stoornis op verschillende terreinen. De kwaliteit en kwantiteit van vroegdetectie is duidelijk gestegen, waardoor kinderen met een autisme spectrum stoornis sneller de hulp krijgen die ze nodig hebben. Gezien diagnosestelling niet binnen de bevoegdheid van de scholen valt is de rol van de school beperkt tot het detecteren van problemen, met andere woorden: de school heeft meldingsplicht wanneer ze problemen opmerken.

Na de signaaldetectie speelt het CLB een cruciale rol in het scherp stellen van de hulpvraag, waarna al of niet kan beslist worden door te verwijzen naar gespecialiseerde instanties. Voor het stappenplan gehanteerd binnen het CLB verwijs ik graag naar de visie uitgeschreven door het CLB - GO (Luykx, M., Cupers, C. 2002). Gezien een diagnose binnen het autisme spectrum nog steeds op basis van gedragsobservaties wordt gesteld kan de school een helpende hand bieden om extra informatie te verstrekken aan een multidisciplinair onderzoeksteam.

Naar handelingsgerichte diagnostiek als basis voor...

De elementen die verzameld worden voor de categoriale diagnose zijn bruikbaar voor de uitbouw van een handelingsgerichte diagnostiek, die zijn concretisering vindt in het individueel handelingsplan. Deze vorm van diagnostiek zal zich richten op die elementen die van belang zijn om de begeleiding en onderwijsaanpak van de leerling op te bouwen. Men gaat de concrete zorgvraag van het kind analyseren binnen de concrete leefsituatie en van daaruit een sterkte-zwakte analyse opstellen voor de betrokken leerling. Ook hier verwijs ik naar de tekst uitgeschreven door het CLB - GO (pp. 74).

... handelingsplanning

Vanuit de handelingsgerichte diagnostiek wordt er voor de individuele leerling een handelingsplan opgesteld. De handelingsplanning kan beschouwd worden als een procedure die structuur biedt aan alle componenten van het opvoedingsgebeuren. Ze vormt de inhoud van het werk en controleert het handelen op efficiëntie en doelmatigheid. Het heeft tot doel de leefsituatie van de betrokken leerling te verbeteren (Rink, in Broekaert, 2000). De handelingsplanning dient de ontwikkelingsdoelen⁶ opgelegd door de regering in zich op te nemen. Alle individuele handelingsplannen passen in een groepswerkplan per pedagogische eenheid. Deze worden op hun beurt geordend en op elkaar afgestemd in een schoolwerkplan.

⁶ Ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs zijn doelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor zoveel mogelijk leerlingen van een leerlingenpopulatie. In samenspraak met het centrum voor leerlingenbegeleiding en zo mogelijk in overleg met ouders en eventueel andere betrokkenen, kiest de school de ontwikkelingsdoelen die aan individuele leerlingen of groepen leerlingen worden aangeboden en uitdrukkelijk worden nagestreefd (Informatiemap voor de ondewijspraktijk buitengewoon basisonderwijs – Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Departement Onderwijs).

Geen specifieke attestering voor leerlingen in het autisme spectrum

Autisme is niet gerelateerd aan een bepaald type van buitengewoon onderwijs. De Vlaamse Raad heeft de specificiteit van autisme officieel erkend in een beslissing van 20.04.94, maar dit had geen wettige gevolgen.

Kinderen met autisme worden binnen ons net voornamelijk ingeschreven met een attest type 1 of 2. In een aantal scholen worden kinderen met autisme ingeschreven met een attest type 4. Daarnaast zijn er ook scholen die attesten type 3, 7 en 8 hanteren⁷. Het protocol voor inschrijving moet echter wel duidelijk vermelden dat de leerling een diagnose binnen het autisme spectrum heeft. Het is een interne keuze van het anti-team om kinderen die een concrete aanmelding hebben bij een diagnosecentrum al of niet op te nemen binnen een autiklas.

Recentelijk wordt de vraag geopperd of er een nieuw type buitengewoon onderwijs voor leerlingen in het autisme spectrum gecreëerd moet worden.

Een aantal evoluties dient aangegeven te worden om tot een standpunt hiertoe te komen:

- Algemeen is het huidig systeem van classificatie en types onderwijs ter discussie gesteld. Binnen "Maatwerk in samenspraak" wil men het *onderwijsaanbod op maat van elke leerling* opbouwen, waarbij de interactie tussen de verschillende onderwijsactoren belangrijk is. Hierbij zou de stoornisgebonden classificatie verlaten worden en het pedagogisch handelen afgestemd worden op de eigenheid van het kind.
- Het onderwijs is deelsector binnen de integrale jeugdhulpverlening. Het decreet van 19 juli 2002 geeft aan dat de integrale jeugdhulpverlening, *op grond van een vraag of behoefte*, aan minderjarigen of aan de minderjarige en zijn leefomgeving een *continuüm van hulp* aanbiedt, gaande van infoverstreking en adviesverlening tot en met residentiële hulp. Ze verloopt in dialoog met de minderjarigen en hun leefomgeving en beoogt hun ontplooiingskansen te vrijwaren en hun welzijn en gezondheid te bevorderen (art. 4). Binnen de visie van integrale jeugdhulpverlening worden problemen aangegeven van restgroepen en overlap (zoals we in principe terug vinden bij de problematiek van autisme in het onderwijs). Als antwoord hierop formuleert men dat er in de toekomst vraaggericht dient gewerkt te worden. Men gaat hierbij uit van de vaststelling dat het aanbod in het verleden bepaalde waar de jongere terecht kwam, ongeacht het feit of dit aanbod afgestemd was op de vraag van de jongere. De vraag van de jongere mag echter niet verkapt worden tot ze past binnen het bestaande aanbod. In het nieuwe systeem

⁷ Type 1: licht verstandelijke handicap

Type 2: matige of ernstige verstandelijke handicap

Type 3: ernstige emotionele en/of gedragsproblemen

Type 4: fysieke handicap

Type 8: ernstige leerstoornissen

gaat men uit van modulering, waarbij per cliënt (kind) bekeken wordt welke combinatie van modules noodzakelijk kan zijn, los van algemene vaste hulpverleningsorganen.

Uitgaande van beide evoluties, het feit dat binnen het orthopedagogisch denken uitgegaan wordt van een 'persoon *met* een handicap,' een begrip dat op zich pleit tegen verdere classificatie (Van Hove, in Broekaert, 2000), en vanuit de diversiteit die zich binnen het autisme spectrum voordoet, lijkt het ons niet zinvol een nieuw type onderwijs te organiseren voor leerlingen in het autisme spectrum.

Anti-onderwijs binnen het buitengewoon onderwijs: een keuze tussen heterogene of homogene groepssamenstelling

Kinderen met autisme worden vaak doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs, omdat de aard van hun stoornis verschillende aspecten van het leerproces belemmert. De overdracht van kennis en vaardigheden in de klassieke leerprogramma's kan niet gebeuren volgens de normale didactische leermethoden- en principes (Collard, 1995). De aard van hun stoornis vereist een specifieke opvang. De meest in het oogspringende moeilijkheid die in het onderwijs voorkomt is het leren in klasverband. Kinderen met autisme hebben veelal een disharmonisch intelligentieprofiel, waardoor klassikaal onderwijs moeilijk te realiseren is.

Het is een steeds terugkomende discussie of kinderen in het autisme spectrum al dan niet in homogene of heterogene groepen moeten ondergebracht worden.

Onderstaande tekst heeft een kort, maar allesomvattend antwoord op dergelijke discussie:

Vraagstelling van de leerling met autisme

"Structureer, breng orde en duidelijkheid in de wereld om mij heen en dit op een verder doorgedreven wijze dan jullie voor jezelf gewoon zijn en voor jezelf nodig vinden. Door mijn zeer specifieke cognitieve en relationele beperkingen begrijp ik dikwijls niet wat er gebeurt. Warmte, genegenheid en veiligheid vind ik fijn, zonder kan ik niet. Jullie moeten mij wel helpen met het juiste begrip ervan. Laat mij eerst evolueren in een zeer gestructureerde leeromgeving en versoepel deze van zodra ik het aankan."

(ontwerpnota mbt de begeleiding van leerlingen in het autisme spectrum en aanverwante contactstoornissen in het gemeenschapsonderwijs, Coomans, F., e.d.)

Om het even welke groepsindeling moet voor de leerling in het autisme spectrum duidelijkheid en overzicht geven. Deze overzichtelijkheid moet aanwezig zijn, zowel binnen de heterogene of homogene groepen, wil men de leerling voorbereiden op een toekomstige begeleide integratie. We dienen kinderen een rugzakje mee te geven, waardoor het mogelijk wordt te functioneren in de gewonen maatschappij.

Het ideaal zou zijn dat scholen beide vormen van onderwijs aanbieden en dat ze afhankelijk van de individuele noden en behoeften van de leerling de keuze kunnen maken tussen heterogeen of homogene groepssamenstelling.

Op die manier kunnen leerlingen tijdelijk opgevangen worden in een specifieke groep om ze voor te bereiden op onderwijs in een reguliere pedagogische eenheid.

Naast dit ideaalbeeld dienen we echter ook rekening te houden met een aantal reële factoren, zoals de infrastructurele inplanting van pedagogische eenheden, de materiële voorwaarden,...

Uit dit alles blijkt duidelijk dat conform de uitgangspunten moet uitgegaan worden van de individuele leerlingenkenmerken - en behoeften bij de groepskeuze. Bij de samenstelling van een pedagogische eenheid zal het daarom belangrijk zijn de kinderen in het autisme spectrum volgens hun sociaal-cognitief niveau eerder dan hun intellectueel niveau in een groep te plaatsen. Op die manier zal de groepssamenstelling vaak typeoverschrijdend zijn.

Noodzakelijke basisvoorwaarden

Om autismespecifiek onderwijs te bieden moet een school voldoen aan een aantal basisvoorwaarden, zonder dewelke een kwaliteitsvolle aanpak moeilijk realiseerbaar zal zijn. Om deze basisvoorwaarden te bereiken moeten scholen vaak creatieve oplossingen zoeken om het hoofd boven water te blijven houden.

Deze conclusie was ook terug te vinden in het toegankelijkheidsonderzoek van prof. Roeyers en Jo Renty (2003), zij pleiten voor een koppeling van zorggradatie aan personeelsomkadering zodat scholen niet moeten inleveren ten voordele van de anti-werking.

Gespecialiseerd team

Het autiproject van het gemeenschapsonderwijs verwacht een uitgesproken engagement van de scholen, wat zich uit in een anti-team dat werkt vanuit een *generalistenmodel*⁸.

Gezien de anti-aanpak op een geïntegreerde manier dient te gebeuren, is teamwerk een belangrijke pijler: het team zorgt voor een doorlopende evaluatie van de werking zodat handelingsmethoden tegenover een individuele leerling of tegenover de gehele antiwerking kunnen worden bijgesteld.

Het anti-team bestaat uit leerkrachten en paramedisch personeel (eventueel ingeschakeld in de klassen), de directie van de instelling en de beheerder van het betrokken internaatpersoneel. Binnen de huidige wettelijke reglementering is er noch specifieke, noch voldoende personeelsomkadering voorzien voor de begeleiding van kinderen met autisme. Dit zorgt voor een extra belasting op de samenstelling van het personeelskorps, overleg op alle niveaus is zeker niet te verwaarlozen. Mede vanuit deze vaststelling is het een taak van het anti-team om het overige personeel van de instelling te sensibiliseren en te informeren over de anti-aanpak, op die manier kan het hele korps bijdragen tot een kwaliteitsvolle antiwerking. Personeelwisselingen binnen het team worden tot het minimum beperkt.

De keuze om in een anti-team te stappen, mag geen gedwongen keuze zijn. Een vaak gehoorde opmerking bij professionelen is "ik ben door de microbe gestoken." Er kan inderdaad vanuit gegaan worden dat een goede begeleider voor kinderen met autisme iemand is die de problematiek aanvoelt vanuit de buik.

Grondige kennis van autisme is het vertrekpunt van een degelijke begeleiding, iemand die in het anti-team stapt dient zich te specialiseren in autisme. Daarnaast wordt van de leden verwacht dat ze zich permanent nascholen en dat er transfer is naar het hele team.

⁸ Generalistenmodel:

Dit betekent dat het personeelslid - naast zijn eigen specialisme – generalist moet zijn in autisme. Het personeelslid is bereid de leerling met autisme in zijn totaliteit te benaderen en een geïntegreerde benadering na te streven. Het personeel dient er zich bewust van te zijn dat bepaalde storende gedragsaspecten vaak een veruitwendigen is van onderliggende problemen.

De specialisatie - en navormingen omvatten een theoretisch luik - waarbij men kennis opdoet over gehanteerde orthopedagogische concepten – en praktijkbegeleiding, dewelke een niet te verwaarlozen pijler is. Naast georganiseerde praktijkbegeleiding (door opleidingscentra) kan het zich ook uiten in het uitwisselen van expertise tussen de verschillende scholen. *Ervaringsdeskundigen* mogen niet terugschrikken voor professionele opleiders om hun kennis ter beschikking van anderen te stellen.

Binnen het nascholingsbeleid inzake autisme dient er aandacht besteed te worden aan doelgroepomschrijving. Dit om te vermijden dat gevorderden een basisopleiding krijgen voorgeschoteld, hoewel herhaling vaak belangrijk is om zich het anti-denken eigen te maken. Tevens is het van belang zich bewust te zijn van de behoeften met betrekking tot het verkrijgen van informatie, men mag er niet valselijk van uitgaan dat men wel weet wat autisme is. Het gaat er niet om een opleidingspakket naar behoren af te werken en te denken dat daarmee de kous af is, professionelen binnen de anti-werking moeten zich trainen in een anti-denken, dat per definitie een anders denken is (Peeters, T. 2003).

De interne coördinator:

Het komt de werking voor kinderen in het autisme spectrum ten goede als er in de school een referentiepersoon aanwezig is die op een adequate manier kan inspelen op de noden en behoeften op de diverse schoolniveaus (micro, meso en macro niveau).

Op basis van een rondvraag bij de interne coördinatoren werd een up-date gemaakt van taken die hen kunnen toekomen. Vanuit dit takenpakket wordt duidelijk dat de werklust die aan dit pakket gekoppeld kan worden niet te onderschatten is en bijgevolg is het te verantwoorden iemand deeltijds of voltijds vrij te stellen voor deze opdracht.

De functie wordt aan verscheidene opdrachten gekoppeld: psycholoog, orthopedagoog, paramedicus, leerkracht. Afhankelijk van de organisatorische mogelijkheden en kindgebonden activiteiten kunnen de betrokkenen hun functie al of niet uitbreiden.

Het overzicht dat hieronder is weergegeven geldt niet als taakomschrijving, maar schetst een beeld van belangrijke items waarmee interne coördinatoren belast kunnen worden:

- Multidisciplinair anti-team coördineren: overleg voorbereiden en voorzitten.
- Eigen visie bijsturen en actualiseren.
- Klassenraden voorbereiden en uitwerken, handelingsplanning en schoolwerkplan aanpassen.
- Zorgen voor een begeleide instroom van nieuwe leerlingen en intake verzorgen.
- Samenwerking met ouders.
- Zoeken naar oplossingen voor hulpvragen binnen het anti-team in functie van de leerlingen.
- Overleg met externe instanties: centrale anti-coördinator, CLB, thuisbegeleiding, revalidatiecentra, diagnosecentra, bevoegde instanties inzake autisme.
- Contacten onderhouden met gon-begeleiders.
- Uitstraling naar buiten toe verzorgen.
- Informeel onderzoek.

- Visualisaties, klasinrichting... uitwerken of team begeleiden bij de uitwerking ervan.
- Begeleiden van leerlingen met autisme, indien niet volledig vrijgesteld: kindgebonden activiteiten; indien volledig vrijgesteld: toezichten,...
- Bijscholing volgen en stimuleren tot het volgen van bijscholing. Daaraan gekoppeld zorgen voor implementatie op de werkvloer van gevolgde bijscholing.
- Algemene administratie.
- Begeleiden en introduceren van nieuwe begeleiders of stagairs.
- Bezoeken coördineren.
- ...

Daarnaast is systeembegeleiding door de pedagogische begeleidingsdienst en de centrale anti-coördinator van groot belang. Deze stellen zich bij de begeleiding *subsidiair*⁹ en *emancipatorisch*¹⁰ op.

Infrastructuur: gestructureerde leeromgeving

Meer nog dan bij andere doelgroepen is de leeromgeving voor leerlingen in het autisme spectrum van primordiaal belang. Door hun problemen met betekenisverlening, andere denkstijl en aandachtsproblemen ondervinden personen in het autisme spectrum verscheidene functionele problemen binnen hun omgeving. Een onaangepaste omgeving, zoals een gewoon klaslokaal, is ruimtelijk te druk, onoverzichtelijk en te weinig gedifferentieerd, en sociaal heel complex en veranderlijk. In plaats van te wachten tot iemand met autisme zich aanpast aan de omgeving, moeten we de veel te moeilijke omgeving aanpassen.

Dit kan door goed afgebakende eenheden, die voldoende functionele ruimte bieden. Binnen deze ruimte moet aandacht geschonken worden aan verduidelijking in ruimte en tijd. (Voor een uitwerking daaromtrent verwijst ik naar het vademecum "autisme spectrum stoornissen" (Gemeenschapsonderwijs, ongepubliceerde bron) en gespecialiseerde literatuur.)

De inrichting van de ruimte dient doordacht en in overleg te gebeuren in functie van de leerlingen die in de pedagogische eenheid aanwezig zijn.

Meubilair en didactisch materiaal moet eveneens afgestemd zijn op de ortho-didactische noden in de groep. Men moet er naar streven het materiaal op elk moment in zijn meest optimale omstandigheid te kunnen gebruiken.

⁹ **Subsidiair:**

Ouders en leerkrachten begeleiden in eerste instantie het kind zelf, vanuit hun eigen deskundigheid. De begeleidende dienst biedt ondersteuning op vraag en waar nodig. (mission statement van het CLB Vlaanderen)

¹⁰ **Emancipatorisch:**

De begeleidende diensten positioneren zich niet als spil van het praktijkgebeuren, dit blijft de taak van het anti-team. Deze diensten treden op als stimulans, versterkers voor mensen in het veld.

Tevens wordt het aantal leerlingen in de autiklassen bewust laag gehouden. Wij streven naar een maximum van zes leerlingen per pedagogische eenheid.

Wat heeft een autikernschool te bieden?

Binnen de hulpverlening aan leerlingen in het autisme spectrum vertrekken we van een consensusbenadering. Deze benadering omvat een aantal items van de TEACCH-methodiek die later ook in andere methodieken terug te vinden waren. Het gaat niet om een duidelijk omschreven en omliggende behandelingsmethode, wel om een handelingsmethode die op verschillende manieren in de praktijk kan worden gebracht.

Ten aanzien van de leerling

De orthopedagogische en psychotherapeutische hulpverlening moet samen met de onderwijskundige hulp, centraal staan in de begeleiding van kinderen met autisme spectrum stoornissen.

De onderwijskundige hulp, maar ook de orthopedagogische en psychotherapeutische hulpverlening vinden hun verantwoording binnen het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs en binnen het schoolwerkplan. Aangezien het gemeenschapsonderwijs binnen zijn sociaal-maatschappelijke opdracht onderwijs verplicht stelt voor elk kind, en de gemeenschapsscholen binnen hun sociale doelstellingen deze verplichting moeten naleven, is extra omkadering daarbij noodzakelijk en wettelijk te verantwoorden.

- **Zorg op maat van elke leerling**

Men richt zich in de eerste plaats op het bevorderen van sociaal-communicatieve en vrijetijdsvaardigheden en het stimuleren van (zelf)redzaamheid. In dit alles blijft 'leren' een belangrijk gegeven, zeker gezien het feit dat leerlingen in het autisme spectrum alles moeten leren.

Het onderwijs is analytisch ingesteld waarbij door middel van taakanalyses de vaardigheden stap voor stap worden aangeleerd en de nadruk wordt gelegd op het essentiële en de samenhang van de deelhandelingen binnen een taak. Elke verruiming van activiteiten zal worden aangeleerd in kleine, zorgvuldig voorbereide stappen, waarbij telkens slechts één nieuw element wordt toegevoegd.

- **Verhelderen**

Onze aanpak is conform de TEACCH-methodiek gericht op verduidelijking in ruimte en tijd, het verhelderen van gebeurtenissen, emoties en relaties tussen mensen. In de communicatie met de leerling hanteren we indien nodig een visuele en concrete communicatiestijl. Deze biedt structuur, voorspelbaarheid, orde en regels enerzijds, anderzijds kan dit na verloop van tijd een flexibel karakter krijgen. (Voor meer informatie over deze methoden verwijs ik naar

het vademecum "autisme spectrum stoornissen" – gemeenschapsonderwijs, ongepubliceerde bron en gespecialiseerde literatuur).

De dag- en weekindeling moeten overzichtelijk gestructureerd zijn zodat de kinderen een houvast hebben. Ook vrije en losse momenten (vb speeltijden) kennen een gestructureerd verloop. In het kader van voorgaande puntje moeten alle afspraken daaromtrent kunnen bijgestuurd worden in functie van de vraagstelling van het kind.

- **Transfer**

Autisme brengt met zich mee dat verworven vaardigheden niet spontaan worden toegepast in nieuwe situaties. Transfer en continuïteit zijn daarom sleutelbegrippen in het onderwijs aan leerlingen in het autisme spectrum. De klemtoon in ons anti-onderwijs ligt op het leren generaliseren van de aangeleerde vaardigheden naar een ruimere leeromgeving.

- **Continuïteit in de begeleiding**

Een intensieve samenwerking tussen alle betrokken leerkrachten, opvoeders en begeleiders op alle niveaus is van essentieel belang in de autiwerking. Overgangen tussen kleuter, lager en secundair onderwijs worden voorbereid. Vanuit iedere basisschool wordt de specifieke aanpak verdergezet en in het secundair onderwijs gewaarborgd. Voor de oudste leerlingen wordt uitgekeken naar een gepaste vervolgopleiding – voorziening.

- **Vorbereiden op begeleide integratie in het volwassen leven**

In overleg met alle betrokkenen werkt men gedurende de hele schoolcarrière naar een bepaald doel toe. De afstemming tussen het onderwijssysteem en het latere arbeidsmilieu is essentieel willen we de leerling op een adequate manier voorbereiden op een leven waarin de mogelijkheden optimaal worden benut en het zelfwaardegevoel zich verder kan ontwikkelen.

Ten aanzien van de ouders

Vorige pijlers zullen ook ten aanzien van de ouders hun effect ressorteren. Hoe veiliger de schoolse omgeving, hoe minder het kind de nood zal voelen zich thuis te ontladen.

De begeleiding van een kind met autisme kan echter ook niet worden losgekoppeld van een inbreng van het gezin. We zien een groep 'nieuwe' ouders die zich willen informeren voor ze beslissen, die kiezen om de zorg en begeleiding van hun kind zoveel mogelijk zelf te dragen en/of controleren en die zich steeds minder 'afhankelijk en dankbaar' opstellen ten aanzien van de professionele organisaties (Van Hove in Broekaert, 2000, pp. 340).

Het gezin zal een belangrijke functie vervullen in het bepalen van de prioriteiten voor hun kind.

Om een beeld te krijgen over de problematiek van het individuele kind zal een gesprek met de ouders of verantwoordelijken noodzakelijk zijn. Als ervaringsdeskundigen van hun kind kunnen ze beter dan wie ook aangeven welke problemen ze ervaren, hoe ze deze pogen op

te lossen en welke resultaten dit eventueel oplevert. Deze aspecten dienen opgenomen te worden in het inschrijvingsverslag, dat nadien grondig geanalyseerd moet worden.

Er moet gepoogd worden ouders zoveel mogelijk bij het pedagogische en orthopedagogische gebeuren op school te betrekken. Indien mogelijk moeten ouders betrokken worden bij opstellen van de handelingsplanning van hun kind. Ouderavonden kunnen georganiseerd worden om thematische gesprekken op te bouwen. Formele en informele momenten kunnen bijdragen tot het realiseren van een transfer van het geleerde naar de thuissituatie. De school kan ouders stimuleren bepaalde aspecten van verheldering door te trekken naar de thuissituatie, daarvoor kunnen ze eveneens materiaal aanbieden zonder dat dit een verplichting inhoudt.

Indien het gezin een beroep doet op een thuisbegeleidingsdienst zal het tevens belangrijk zijn om in onderling overleg samen te werken in het belang van het kind en zijn/haar gezin.

Ten aanzien van het gewone onderwijs

“... in het belang van leerlingen met specifieke moeilijkheden scholen van het gewoon en buitengewoon onderwijs aanmoedigen samen te werken om speciale deskundigheid te kunnen uitwisselen.”

Binnen de totale populatie van leerlingen met een stoornis binnen het autisme spectrum kennen we een gedurige toename van leerlingen die normaal begaafd zijn. Deze leerlingen kunnen in het gewoon onderwijs terecht, maar blijven nood hebben aan specifieke aanpassingen zodat ze zich kunnen bewegen in hun omgeving. De meerderheid van hen zal met een attest voor buitengewoon onderwijs de stap wagen om onderwijs te volgen in het gewoon onderwijs. Deze leerlingen doen een beroep op een model van geïntegreerd onderwijs¹¹.

Zoals bij leerlingen in het autisme spectrum en een verstandelijke beperking blijven verheldering, samenhang aanbrengen en visualisering voor leerlingen in het autisme spectrum zonder een verstandelijke beperking heel belangrijk. Het is een vaak gemaakte misvatting te denken dat zij zonder deze aanpassingen kunnen overleven in onze chaotische maatschappij, waarvan het schoolsysteem in zekere zin een afspiegeling is. Deze leerlingen

¹¹ **Geïntegreerd onderwijs (GON)**

Art 5bis van de Wet op het Buitengewoon Onderwijs van 6 juli 1970 bepaalt dat de tijdelijke of permanente integratie van een leerling met een handicap in het gewoon onderwijs kan worden georganiseerd onder de benaming geïntegreerd onderwijs. Het doel is de sociale aanpassing en de opleiding te bevorderen of de mogelijkheid te bieden een studie- of kwalificatiegetuigschrift van het gewoon onderwijs te behalen.

Om te kunnen worden opgenomen in het GON moet een leerling beschikken over een attest voor het buitengewoon onderwijs van één van de acht typen.

(De Fever, 1996)

worden vaak overschat door het onzichtbare van hun handicap en het feit dat ze lange tijd in staat zijn hun handicap te camoufleren en/of compenseren. Daartegenover moeten we hen ook beschermen tegen de onderschatting die vaak schuilt in overdreven kinderachtige aanpak.

Een gulden middenweg is dus onontbeerlijk.

Vandaar mag de begeleiding aan leerlingen in het autisme spectrum in het gewoon onderwijs niet beperkt blijven tot twee uur in een week gedurende twee jaar. In deze twee uur kan de GON-begeleider optreden als mentor van de betrokken leerling. Het wordt op die manier een moment waar de leerling zijn gevoelens kan ventileren en waar men met de leerling samen kan zoeken naar oplossingen voor zijn/haar problemen. Maar zoals Peter Vermeulen (2002) het aangeeft: het hele schoolgebeuren treft het kind en het kind met zijn problemen treft het hele schoolgebeuren. Hieruit destilleren we het pleidooi voor een goede samenwerking met de school en het schoolteam wil het GON-project voor de betrokken leerling slagen. De betrokken leerkracht moet in staat zijn mee te gaan in het autidenken, zodat de GON-begeleiding na verloop van tijd een zuiver ondersteunende rol op zich kan nemen. En deze leerkracht mag niet alleen staan, hij / zij moet zich omringd weten door een team dat eveneens voldoende op de hoogte is van de mogelijke valkuilen, zodat zowel de leerkracht als de leerling niet in een geïsoleerde positie terechtkomen.

Een aantal onder hen zal onderwijs lopen zonder extra ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs. Hierbij wordt de kracht van het reguliere en natuurlijke netwerk maximaal benut. Dit zijn kleine stappen in de richting van het *inclusief gedachtegoed*¹² waar men binnen het gezin en de school werkt aan het slopen van de barrières naar de ruimere omgeving.

Toch zal het in het kader van kwaliteitsvol onderwijs noodzakelijk zijn dat de verschillende betrokken partijen elkaar zien en zoveel mogelijk op elkaar inspelen. Deze coördinatie wordt nu dikwijls door de ouders opgenomen, wat hen af en toe in een dubbele positie dreigt te brengen (Van Hove, in Broekaert, 2000, pp 367). Hiervoor moeten we ons behoeden, want net zoals bij de GON-projecten hangt het slagen van het project af van het hele schoolteam en de kwaliteit van het teamwork die de filosofie zal uitdragen naar de hele school-gemeenschap.

¹² **Inclusief onderwijs** is een proces. Er wordt gewerkt aan een school voor alle kinderen. Labels worden verworpen en verschillen worden als normaal beschouwd. Men kiest voor regulier onderwijs, omdat men vindt dat kinderen daar veel kunnen leren met en van elkaar. Velen kiezen voor deze onderwijsfilosofie, omdat kinderen er voorbereid worden om straks als volwassen burgers verantwoordelijkheid te dragen in een multiculturele samenleving. Kinderen met een beperking worden niet langer gezien als objecten voor (medische zorg), ze hebben rechten. Eén van die rechten is het recht op kwaliteitsvol onderwijs. (Van Hove, in Broekaert, 2000, pp. 366)

Ten aanzien van externe diensten

Een goede samenwerking tussen de school waar het kind school loopt en het CLB – centrum is van primordiaal belang bij de hulpverlening. Zoals eerder vermeld vervult het CLB een belangrijke schakelfunctie binnen het diagnostische proces en zal het ook in de begeleiding nadien een rol kunnen vervullen.

Het gezin met een kind met autisme zal ook vaak beroep doen op externe diensten (kinderpsychiaters, revalidatiecentra, thuisbegeleiding, arbeidstrajectbegeleiding,...). Dit kan coördinatieproblemen met zich meebrengen, de verschillende instanties werken elk op hun terrein en soms is er weinig contact.

Transparantie is echter noodzakelijk. Men dient op de hoogte te zijn van mekaars visie en denklijnen, welke stappen werden ondernomen en zullen genomen worden en waarom, en wat ze van elkaar kunnen verwachten en wat van hen verwacht wordt (Doorme, in Luykx 2003). Regelmatige contacten tussen het autiteam, het CLB en de externe hulpverleners moeten dus kunnen ingebouwd worden.

Bijlagen

1. Pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs

- Fundamenteel vertrouwen hebben in zichzelf en met openheid anderen in het wereldgebeuren kunnen benaderen met erkenning van hun authenticiteit.
- Een “open” geest hebben, zonder vooroordelen, met belangstelling en respect voor ieders mening.
- “mondig” zijn, zodat ze hun ideeën voor de medemens helder en juist kunnen vertolken.
- Intellectueel “nieuwsgierig” blijven, met een levenslange bereidheid tot studie en vorming vanuit ervaringsgerichtheid.
- Getuigen van emotionele, esthetische en ethische bewogenheid binnen het maatschappelijk aanvaarde waardenpluralisme. Hierbij worden de jongeren gestimuleerd tot het opbouwen van een persoonlijk verantwoorde keuze, die gepaard gaat met verantwoordelijkheidsbesef ten opzichte van zichzelf en van de anderen in de samenleving en met bereidheid om zich belangstellend, maar zonder bemoeizucht in elkaars ervarings- en waardenwereld in te leven.
- Open ogen hebben voor de sociale werkelijkheid en de maatschappelijke ongelijkheden: geëngageerd constructief opkomen voor de eerbiediging van de rechten van de mens en zijn fundamentele vrijheden, voor sociale rechtvaardigheid en voor democratische instellingen.
- De gelijkwaardigheid van mannen en vrouwen niet enkel als uitgangspunt nemen, maar zich ook inspannen om ze te verwezenlijken

Bibliografie

Broekaert, E., De Fever, F. en Hellinckx, W. (1996). Orthopedagogische werkvelden in kaart, Vlaanderen. Garant.

Broekaert, E. (2000). Handboek Bijzondere Orthopedagogiek. Garant.

Collard, A. (1995). Geïntegreerd onderwijs voor kinderen met en pervasieve ontwikkelingsstoornis. Literatuurstudie en exploratief onderzoek. Licenciaatsverhandeling.

Goodley, D. (1996). Tales of hidden lives: a critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability and Society*. Vol. II, p 333-348.

Luykx, M, Cupers, C. (2002). Normaalbegaafde leerlingen in het autisme spectrum spectrum stoornissen, aandachtsstoornissen en ticstoornissen. CLB Gemeenschapsonderwijs

Miedema, S. (1997). Pedagogiek in meervoud. Bohn Stafleu Van Loghum.

Peeters, T. (2003). Gedetailleerde argumentatie: Vorming tot deskundige begeleiding van mensen met autisme. Ongepubliceerde bron.

Roeyers, H. (1997). Onderwijs voor normaal begaafde kinderen met autisme spectrum stoornissen: integratie of segregatie. Tijdschrift voor welzijnswerk, jg 21, n° 208, p 6 – 12.

Roeyers, H. (1997). Diagnostiek van autisme en verwante contactstoornissen. In: *Autisme, verslag over de problematiek van autisme in België*, Koning Boudewijnstichting, pp. 17 – 26.

Vermeulen, P. (2002). Voor alle duidelijkheid: leerlingen in het autisme spectrum in het gewoon onderwijs. Epo

