

Rationeel emotioneel zijn. RSV voor jongeren met Autisme.

Bachelorproef secundair onderwijs

Kelly Vermeiren

Bachelor Onderwijs: Secundair Onderwijs

Afstudeeroptie: leerkrachte Secundair Onderwijs: geschiedenis - NCZ

Academiejaar: 2012 - 2013

Promotor: Jan Van Vaek

Woord vooraf

Er zijn twee belangrijke motieven waarom ik dit onderwerp heb gekozen voor mijn eindwerk. Enerzijds wil ik dat deze bachelorproef mijn capaciteiten als toekomstig leerkracht niet-confessionele zedenleer representeert. Anderzijds hoop ik dat deze bachelorproef mogelijk een verschil zal kunnen maken voor jongeren met autismespectrumstoornis. Voor de informatieve- en begeleidende ondersteuning wil ik Diane Louwyck van GON stedelijk onderwijs Antwerpen hartelijk bedanken. Door hun bibliotheek voor mij open te zetten heeft ze me de mogelijkheid geboden om mezelf informatief te verrijken met betrekking tot autisme en autismespectrumstoornis. Daarnaast heeft ze me een lichte glimp achter de schermen van GON geboden die het doel en belang van GON voor mij verduidelijkt heeft. Ik wil dan ook mijn mentor binnen het GON, Sabine De Meester uitdrukkelijk bedanken voor haar goodwill om mij een aantal weken onder haar vleugels te nemen. Met haar specialisatie in autisme en ASS heeft ze me in dit proces begeleid en me met een kritische visie bijgestuurd. Dankzij haar heb ik een aantal interessante jongeren mogen leren kennen. Ik heb haar geïndividualiseerde begeleiding mogen observeren in het Antwerpse en dit heeft zijn bijdrage geleverd aan dit eindwerk. Ik ben haar heel dankbaar voor haar inzicht en steun. Doordat we samen twee weken met de fiets door Antwerpen zijn gecrost heeft ze tevens mijn conditie op peil gehouden! Daarnaast wil ik ook Mart van Elzen, lerares NCZ aan Sibso Ertbrugge, bedanken voor de aangename samenwerking en opbouwende feedback. Zij heeft haar leerlingen ter beschikking gesteld om dit eindwerk in de praktijk toe te passen en naar functionaliteit te evalueren. Verder dank ik mijn promotor Jan Van Vaek voor de begeleiding en morele steun die hij mij in dit proces geboden heeft. Tot slot wil ik mijn vriend, Daniël Lacko, en mijn ouders bedanken voor hun geduld en onvoorwaardelijke steun. Ik dank hen voor hun vertrouwen in dit project en in mij. Maandenlang heb ik Daniël, soms tot lichte ergernis, overladen met informatie en emoties. Ondanks alles heb ik aan hem steeds een luisterend oor gehad.

Aanleiding

Jongeren met autismespectrumstoornis ervaren, evenals andere pubers, de fysieke en mentale veranderingen die het ontwikkelingsproces van kind naar volwassene met zich meebrengt. Zij ervaren dan ook dezelfde relationele problemen. Jongeren met autisme hebben moeite met het begrijpen of oppikken van de subtiliteit en complexiteit waarmee emoties gepaard gaan. Ze hebben doorgaans ook moeite met de uiting van hun eigen gedachten en gevoelens. Zij beleven relaties dan ook intens, wat kan leiden tot verdriet, bezorgdheid, eenzaamheid en zelfs pure frustratie. Er zijn sinds de eerste beschrijving van autisme in 1943 heel wat wetenschappelijke onderzoeken gebeurd. Er zijn talrijke publicaties

verschenen rond autisme en al zijn variaties. Opvallend is dat deze publicaties zich voornamelijk richten op de overgang van baby naar kind, niet zozeer op de overgang van puber naar volwassene. Ondanks de enorme algemene interesse, viel mij ook op dat er slechts weinig geschreven is over de seksuele en relationele beleving van deze mensen. De reden hiervoor lijkt voor de hand liggend. Er heersen namelijk nog steeds taboes en vooroordelen rond de seksuele beleving van mensen die niet tot de 'doorsnee populatie' behoren, waaronder bejaarden en mensen met een lichamelijke- en/of mentale beperking. Ouders en begeleiders stellen wel eens relationele en seksuele vorming uit voor jongeren met ASS. Soms heerst de overtuiging dat seksueel gedrag 'niet goed' zou zijn voor personen met autisme. Dit is een vooroordeel dat geheel niet op onderzoeksresultaten gebaseerd is. Men wil als het ware 'geen slapende honden wakker maken' door proactief relationele en seksuele vorming te geven. Deze vooroordelen moeten dan ook stevast opzij worden gezet. Wanneer er toch een partnerrelatie ontstaat wordt deze vaak onder grote druk gezet door de communicatieproblemen die eigen zijn aan autisme.

Onderzoeksvraag

Kan een gericht lessenpakket de relationele problemen van jongeren met autisme en autismspectrumstoornis verkleinen?

Doelgroep

Binnen dit onderzoek wil ik mijn focus leggen bij jongeren tussen de 12 en 16 jaar die gediagnosticeerd zijn met autisme en autismspectrum. Specifiek zijn dit jongeren die functioneren op een normaal- tot hoogbegaafd niveau en volgen een opleiding binnen het BuSO in de eerste of tweede graad. Dit eindwerk is ook bestemd voor leerkrachten binnen het buitengewoon onderwijs en als hulpmiddel voor begeleiders wanneer zij sociale- en relationele vaardigheden willen trainen bij jongeren met autisme.

Doelstelling

Ik hoop dat dit eindwerk een stuk taboedoorbrekend kan zijn en dat een lessenpakket rond liefdes- en vriendschapsrelaties heel wat onbeantwoorde vragen kan oplossen voor deze jongeren. De wijze waarop dit moet gebeuren is, volgens mij, door emoties en gevoelens te rationaliseren. De chemie van de liefde, een stappenplan over de kunst van het versieren, omgangstechnieken tussen vrienden, etc. zouden mogelijke hulpmiddelen kunnen zijn om de emotionele intelligentie van deze jongeren te beïnvloeden of zelfs te verbeteren.

Inhoud

Woord vooraf.....	3
Inhoud	5
1 Autisme.....	7
1.1 Kenmerken van autisme.....	7
1.2 Triade en ijsbergdenken	8
1.2.1 Sociale ontwikkeling.....	10
1.2.2 Communicatie.....	10
1.2.3 Gedrag.....	11
1.2.4 Reacties op stimuli van buitenaf.....	11
1.2.5 Emoties uiten.....	11
1.2.6 Contextblindheid.....	12
1.2.7 Sterktes.....	13
1.3 Het syndroom van Asperger.....	13
1.4 Prevalentie.....	14
1.4.1 Sekse.....	14
1.5 De hersenen	14
2 Relaties.....	15
2.1 De vriendschapsrelatie	15
2.2 De partnerrelatie.....	16
2.2.1 Hechting.....	18
2.2.2 Diagnose als verlossing?.....	19
3 Casus.....	20
4 Didactische methodiek en hulpmiddelen	23
4.1 Zelfrespect en realisme	23
4.1.1 Innerlijk- en uiterlijk zelfbeeld.....	24
4.1.2 Maatschappelijke eisen.....	25
4.2 Sociale scripts	26
4.3 Vriendschapshiërarchie	28
4.3.1 Virtueel simulatiespel.....	29
4.4 Een feitelijke benadering van gevoelens	30
4.4.1 Een taal geven om gevoelens te uiten.....	30
4.4.2 Dubbelzinnig taalgebruik.....	31
4.4.3 Gevoelens ordenen.....	32
4.5 Algemene didactische suggesties	33

5	Proces en didactische verantwoording	34
5.1	Opmaak lesvoorbereidingen.....	34
5.1.1	Werkvormen.....	34
5.2	Opmaak en functionaliteit van de werkbundel.....	37
5.2.1	Vergelijkende studie met bestaande werkbundels.....	39
5.3	Lesvoorbereidingen” Rationeel emotioneel zijn” onderdeel vriendschappen	40
6	Evaluatiemethode en resultaten	40
6.1	Resultaten	41
6.1.1	Didactisch onderdeel The Sims.....	41
6.1.2	De werkbundel.....	42
7	Conclusie	44
8	Bijlagen	46

1 Autisme

Autismespectrumstoornis is een diagnose die gesteld wordt op basis van een patroon van afwijkende gedragingen op het gebied van communicatie met anderen en de nood aan vaste structuren en gewoonten. De intensiteit van de symptomen van autisme kunnen sterk wisselen en verschillen van persoon tot persoon. Deze symptomen kunnen zich zelfs wisselend manifesteren afhankelijk van de tijdstippen in het leven van de persoon. ASS of autismespectrumstoornis behoort volgens de DSM IV^{1,2} tot de ontwikkelingsstoornissen. Ontwikkelingsstoornissen worden gekenmerkt door hun intrede in de vroege kinderjaren en hun invloed op de verdere mentale ontwikkeling van kinderen op latere leeftijd. Autismespectrumstoornis is een pervasieve ontwikkelingsstoornis die ingrijpt op meerdere gebieden van de persoonlijkheid zoals de sociale ontwikkeling, de taalontwikkeling, etc. De diagnose autisme wordt niet altijd even snel gevormd; kinderen met hoogbegaafdheid maskeren bijvoorbeeld autisme met hun intelligentie door situaties te mijden waarbij hun autisme zou kunnen opvallen. Kinderen die deze begaafdheid niet bezitten zijn minder goed in staat hun autisme te verbergen.

1.1 Kenmerken van autisme

Om van autisme te mogen spreken moeten ten minste zes van de twaalf symptomen zoals beschreven onder 1,2 en 3 aanwezig zijn, waarbij ten minste twee symptomen uit 1, een symptoom uit 2 en een symptoom uit 3.

Tabel diagnostische criteria voor autisme (DSM IV)³

1. Kwalitatieve tekortkoming in sociaal interactief gedrag:

- *Opvallende tekortkomingen in het gebruik en uiten van non-verbaal gedrag om sociale contacten te regelen. Bijv. oogcontact, gezichtsuitdrukkingen, lichaamshouding en gebaren.*
- *Slaagt er niet in relaties met leeftijdsgenoten te hebben.*
- *Duidelijk gebrek aan inlevingsvermogen ten opzichte van de gevoelens van anderen. Tekort aan empathie.*
- *Geen sociaal-emotionele wederkerigheid.*

2. Kwalitatieve tekortkomingen in communicatief gedrag:

¹ Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed.

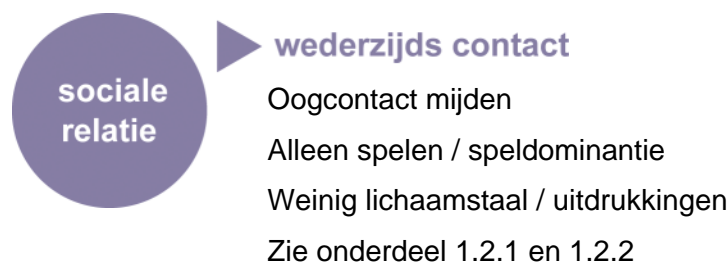
² <http://www.autismevolwassen.nl/DSM-V.html> (zie bijlage 1 *DSM V – veranderingen m.b.t. autisme*, pagina I)

³ Uit de DSM IV

- *Vertraagde, of totaal afwezige, ontwikkeling van spraak (en afwezigheid van pogingen dit te compenseren door alternatieve communicatiemethoden, zoals gebaren of mimiek).*
 - *In geval van adequate spraakontwikkeling een opvallende tekortkoming in het beginnen of onderhouden van gesprekken met anderen.*
 - *Stereotiep en herhaald taalgebruik of idiosyncratisch (m.a.w. met een eigen afwijkend karakter) taalgebruik.*
 - *Gebrek aan spontaan fantasiespel of sociaal imitatiespel.*
3. De aanwezigheid van beperkte, repetitieve en stereotype activiteiten, interesses of gedrag:
- *Totale geboeidheid door een of enkele stereotype activiteiten of interessepatronen, die abnormaal is in intensiteit of focus.*
 - *Het dwangmatig vasthouden aan specifieke niet-functionele bezigheden of rituelen.*
 - *Stereotiepe en zich voortdurend herhalende lichaamsbewegingen bijv. vingerknippen of fladderen met de handen, maar ook complexe bewegingen met het hele lichaam.*
 - *Aanhoudende preoccupatie en obsessie met onderdelen van voorwerpen i.p.v. het gehele voorwerp. Ook abnormaal gebruik van deze voorwerpen.*

1.2 Triade en ijsbergdenken

De verschillende kenmerken van autisme kunnen in drie categorieën of triaden ondergebracht worden. Deze hebben betrekking op de sociale relaties, de communicatie en het verbeeldingsvermogen van een individu met autisme. Deze specifieke kenmerken moeten enigszins genuanceerd worden.⁴ Net zoals karaktereigenschappen zijn ze bij bepaalde jongeren met autisme meer of minder uitgesproken of zelfs geheel afwezig.



⁴ http://www.participate-autisme.be/nl/pdf/brochure_participate.pdf



▶ **non-verbaal / verbaal**

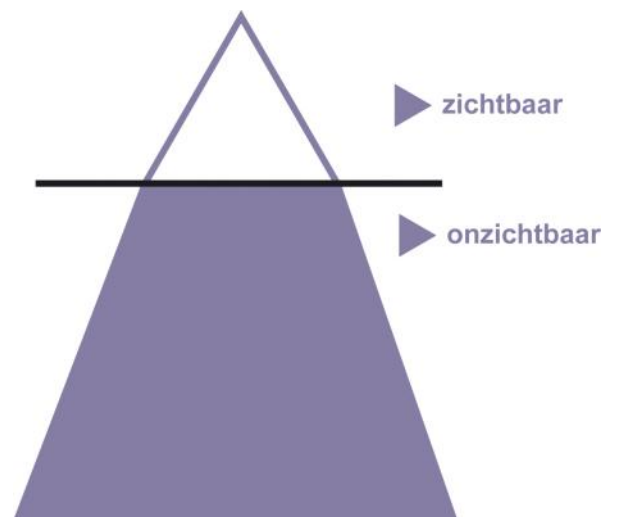
- Echolalie
- Obsessie favoriete onderwerp(en)
- Monologen opvoeren
- Letterlijke interpretatie
- Zie onderdeel 1.2.2 en 1.2.3



▶ **structuur en starheid**

- Motorische kenmerken bv. wiegen
- Herhaling handelingen
- Routines en vaste rituelen
- Preoccupatie voorwerpen
- Weerstand tegenover verandering
- Zie onderdeel 1.2.3.

Om het waarneembare gedrag en de onderliggende oorzaken van dit gedrag visueel van elkaar te scheiden doet men beroep op de ijsbergmetafoor van McClelland.⁵ Autisme dat zich uit op het gedragsniveau stelt men voor als het topje van de ijsberg. Deze gedragingen zijn zichtbaar voor de omgeving van de jongeren. Dit zijn de triaden zoals bovenaan vermeld wordt. Om deze gedragingen beter te begrijpen moet men zoeken naar de onderliggende factoren die hierbij een rol spelen. Jongeren met autisme



nemen de wereld op een andere manier waar. In onderdeel 1.2.4. wordt besproken hoe prikkels van buitenaf het gedrag van jongeren met ASS kan beïnvloeden. Daarnaast bestaan er diverse cognitieve theorieën die de 'autistische denkwijze' proberen te formuleren. Geen van deze theorieën zijn een absolute verklaring voor kenmerken van autisme en autismespectrumstoornis. The Theory of Mind (Frith, 1989) wordt besproken in onderdeel 1.2.1. Daarnaast is het onderdeel contextblindheid m.b.t. probleemoplossend denken en verbanden leggen een belangrijke onderliggende factor binnen The Theory of Executive Functions (Pennington en Ozonoff, 1996) en The Theory of Central Cohesion (Frith, 1989), zie hiervoor onderdeel 1.2.6.

⁵ http://www.autiwerkt.be/basisinfo_autisme_ijsbergdenken

1.2.1 Sociale ontwikkeling

Mensen met autisme hebben doorgaans meer moeite om vriendschappen te sluiten of partnerrelaties aan te gaan. In de vroege fasen van de ontwikkeling doen kinderen elkaars gedragingen na, terwijl kinderen met autisme dit net niet doen. Ze hebben moeite met het adequaat interpreteren van signalen van anderen en bijgevolg reageren ze hier onvoldoende op. The Theory of Mind (Frith, 1989) gaat ervan uit dat er voor interactie met anderen een besef nodig is van de gevoelens en gedachten van de ander. Deze gevoelens en gedachten moeten in verband gebracht worden met sociaal correcte handelingen waarna men gepast kan reageren. Iemand met ASS ontbreekt het vermogen om zich in te leven in de ander, waardoor hij of zij niet of ongepast reageert op sociale situaties. Het lijkt alsof mensen met autisme zich niet altijd bewust zijn van het bestaan van anderen of hun gevoelens. Nochtans worden jongeren met ASS zeker in de pubertijd zeer gevoelig aan de behoefte om erbij te horen, hoewel men zich dit zelden realiseert. Wat belangrijk is om te weten is dat deze jongeren wel degelijk de wil hebben om te communiceren met anderen, maar ze niet altijd de vaardigheden of kennis hebben om dit te doen.

1.2.2 Communicatie

Ongeveer de helft van de kinderen met autisme verliezen het vermogen om te spreken als ze 18 tot 24 maanden oud zijn. Als de spraakontwikkeling op gang komt gebeurt dit vertraagd. De kinderen horen wel woorden, kunnen deze soms napraten maar kunnen er niet achter komen wat de woorden betekenen. Eigenaardigheden in de taalontwikkeling zijn bijv. echolalie of het gebruiken van een eigen verzonden taal. Vooral indirect taalgebruik ligt zeer moeilijk: mensen met autisme kunnen figuurlijke uitspraken slechts moeilijk begrijpen of nemen ze letterlijk en gebruiken zelden of nooit oogcontact, gelaatsuitdrukkingen of lichaamstaal. Mensen met autisme hebben doorgaans moeilijkheden om betekenis te geven aan en een samenhang te begrijpen tussen wat ze horen en zien. De verschillende boodschappen die we onder elkaar uitzenden zijn voor hen zeer verwarrend. We spreken hier echter voornamelijk over communicatieproblemen binnen een sociale context; mensen met autisme kunnen taalkundig (grammaticaal, woordenkennis, etc.) zeer sterk staan. Dit kan als nadeel hebben dat het formele taalgebruik van hoogbegaafden met autisme als arrogant of verwaand wordt beschouwen.

1.2.3 Gedrag

De meeste mensen met ASS vertonen een aantal stereotype gedragingen die vooral tot uiting komen wanneer ze hevige emoties ervaren. Bij grote opwinding, vreugde, woede of verdriet ontstaat een nerveus fladderen met de handen. Het lichaam wordt in complexe houdingen verwrongen. Wat eveneens merkwaardig is, is dat bijv. een autistisch kind een aanhoudende preoccupatie met een bepaald voorwerp heeft. Zo gaat het in plaats van een speelgoedautootje voortduwen dit op zijn of haar hoofd zetten. Preoccupatie kan zich ook uiten in het voortdurend meedragen van bepaalde voorwerpen, waaronder knuffels, stukjes wol, etc. Mensen met autisme durven sommige handelingen volgens een vast patroon herhalen. Ze reageren dan ook sterk op situaties waarbij deze patronen doorbroken worden. Daarnaast hebben ze doorgaans zeer specifieke interesses en een beperkte belangstelling voor andere dingen. Zo kunnen ze bijv. een fixatie op alles wat met de planeten te maken heeft ontwikkelen. Opvallend is ook dat jongeren met autisme zich bij de verwerving van kennis zelden didactisch laten leiden door leerkrachten, ouders of begeleiders.

1.2.4 Reacties op stimuli van buitenaf

Prikkels uit de buitenwereld roepen verschillende reacties op bij mensen met ASS. Enerzijds kunnen ze zeer heftig reageren op deze prikkels, anderzijds soms compleet niet. Sommigen reageren niet op een binnenwandeland persoon, reageren niet met een pijnreactie als ze hun vingers verbranden, maar worden dan weer enorm angstig of kwaad van het geluid van stofzuigers of knallen van vuurwerk. Eenmaal deze personen overstuurd raken is het zeer moeilijk om hen terug tot bedaren te brengen. Mensen met ASS zijn vaak angstig voor zaken waar de doorsnee persoon niet snel bang voor is. Deze angsten kunnen heel uiteenlopend zijn en ook compleet irrationeel. Zo hebben ze soms de angst voor een bepaald getal, kleur of onschadelijk voorwerp. Deze onrust blijft altijd nog een hele tijd na sudderen met als gevolg dat er een permanente gespannenheid blijft die zelfs met slaapstoornissen gepaard gaat. Wat opvalt, is dat mensen met autismspectrumstoornis vaak geen angsten hebben voor reële gevaarlijke situaties zoals verkeerssituaties, bedreigingen, etc.

1.2.5 Emoties uiten

Het uiten van gevoelens en het begrijpen van de gevoelens van een ander ligt moeilijker voor een persoon met ASS. Bij ongeveer 85% van de mensen met ASS komt alexithymie voor. Deze term omschrijft het gebrek aan het vermogen om emoties

te uiten, een afwezigheid van voorstellingsvermogen en fantasie en de aanwezigheid van een zeer rationele gedachtengang.⁶ Hoe meer iemand onder druk wordt gezet om alsnog zijn gevoelens te uiten, hoe groter de kans is dit het tegenovergestelde effect heeft en hoe meer die persoon zich gaat afzonderen. Dit is één van de factoren die de partnerrelatie sterk bemoeilijkt. Men kan dit probleem oplossen door gradaties van emoties (bijv. 1 tot 10) te gebruiken als maatstaf binnen de communicatie. Daarnaast is het belangrijk dat het in de relatie voor de ander duidelijk is waarom iemand precies kwaad, verdrietig of gefrustreerd is. Kleurkaarten of woordkaarten die duidelijk maken of de emotie ontstaan is door jou of door iets anders brengen verduidelijking.

1.2.6 Contextblindheid

Mensen zonder autisme leggen zeer gemakkelijk verbanden en geven snel verschillende betekenissen aan bepaalde woorden en situaties. Mensen met autisme zijn hier minder bedreven in en leggen vaste verbanden. Ze hebben problemen met de wisselende betekenissen van prikkels. Er is slechts één betekenis en context die vrijwel onveranderlijk blijft (zie pagina 13 voor een schematisch voorbeeld hiervan). Een autistisch kind kan bijvoorbeeld heel wat verwarring ervaren wanneer hij of zij een blanco wit blad voor zijn of haar neus krijgt geschoven. Wat is de bedoeling van dit blad? Een wit blad kan betekenen dat erop getekend of geschreven moet worden. Soms moet het gevouwen of gekleurd worden. Deze contextblindheid kan leiden tot heel wat misverstanden. Zo kan een traan op de wang van je partner betekenen dat hij of zij verdrietig of gelukkig is. Mensen zonder ASS lezen de gelaatsuitdrukking en lichaamstaal van hun partner om de juiste emotie af te leiden. Mensen die contextblind zijn koppelen echter slechts één betekenis aan de traan die over hun partners wang loopt, namelijk verdriet. Een ander voorbeeld: wanneer een leerkracht zegt dat het tijd is, kan de leerling met autisme slechts moeilijk begrijpen waarvoor het precies tijd is.⁷ Met deze voorbeelden wil ik aantonen dat contextblindheid op verschillende manieren aanwezig is. Indirect taalgebruik, waar vooral vrouwen vaak gebruik van maken, kan bijgevolg best vermeden worden bij de omgang met mensen met ASS.

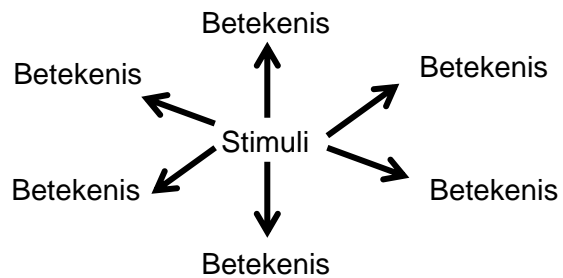
⁶ <http://www.hesterlever.nl/wp-content/uploads/2011/11/versie-D-onderzoek-partnerrelatie-autisme1.pdf>

⁷ Vermeulen, P. & Mertens, A. & Vanroy, K.(2010) *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem. uitg. EPO.

Persoon met autisme



Persoon zonder autisme



1.2.7 Sterktes

Naast problemen en tekorten herkennen we ook heel wat sterktes bij mensen met ASS. Mensen met autisme hebben een buitengewoon geheugen. Ze kunnen data, feiten en kleine details opslaan en feilloos reproduceren. Ze hebben oog voor detail en blinken uit in visueel-ruimtelijke vaardigheden waaronder kaarten lezen, puzzelen, etc. Ondanks het feit dat deze mensen moeite hebben met sociale vaardigheden en communicatie, beschikken zij over een zeer uitgebreide woordenschat. Eveneens gaat hun verregaand perfectionisme hand in hand met een enorm doorzettingsvermogen. Ze zijn bijzonder toegespitst op hun specifieke interesses wat hen als het ware experts binnen hun vakgebied maakt. Onder hun sterktes verstaat men ook bepaalde karaktereigenschappen zoals loyaliteit, plichtsbesef en eerlijkheid. Deze eerlijkheid kan evenwel een mes zijn dat aan twee kanten snijdt.

1.3 Het syndroom van Asperger

Het onderscheid tussen autisme en Asperger ligt voornamelijk in de verschillen in taalontwikkeling. Iemand met het Aspergersyndroom heeft veel autistische kenmerken, waaronder de problemen met sociale interacties, gefixeerde belangstellingen, etc., maar ze hebben zeker geen cognitieve achterstand. Het gemiddelde IQ van iemand met Asperger is hoger dan 70.⁸ Personen met Asperger zijn verbaal sterker dan visueel waardoor het syndroom vaak laat aan het licht komt.⁹ Het komt vaak voor dat mensen, vooral in de volwassenheid, aan zelfdiagnose doen door het lezen van informatie in boeken en op internet. Ze zijn in staat om zonder begeleiding zich aan te passen en te groeien in vaardigheden. Ze kunnen zelfstandig wonen, hoewel ze vaak verkiezen om zo lang mogelijk in het ouderlijk huis te verblijven.

⁸ Attwood, T. (2007) *Hulp gids Asperger-syndroom – de complete gids*. Amsterdam. Uitg. Nieuwezijds.

⁹ Hénault, I. (2006). *Aspergersyndroom & seksualiteit – in adolescentie en volwassenheid*. Amsterdam. Uitg. Nieuwezijds.

1.4 Prevalentie

Er zijn ruw geschat ongeveer 36000 kinderen, jongeren en volwassenen met autisme in Vlaanderen.¹⁰ Met andere woorden is er op 165 geboorten één kind met een stoornis uit het autismespectrum. Dit cijfer is sterk vermeerderd gezien vroegere onderzoeken van o.a. Autisme Vlaanderen. De sterke toename valt te verklaren doordat autisme steeds vaker gediagnostiseerd wordt dan vroeger. Daarnaast gebeurt de doorwijzing door artsen, ouders en leerkrachten sneller omdat de definitie en kenmerken van autisme steeds meer worden onderzocht en nauwkeuriger worden omschreven. Ook volwassenen laten zich sneller screenen dan voordien.

1.4.1 Sekse

Autisme komt vier keer meer voor bij jongens dan bij meisjes. Bij een verstandelijke beperking is de verhouding jongens en meisjes ongeveer 2 op 1. Bij normale begaafden is deze verhouding 10 op 1. Jongens zijn algemeen gezien vatbaarder voor ontwikkelings-, leer- en gedragsstoornissen dan meisjes (met uitzondering van de eetstoornissen). Onderzoek heeft hier tot nu toe nog geen duidelijk reden voor kunnen aanwijzen.¹¹ Daarnaast kan het kleine percentage meisjes met autistische kernproblematiek verklaard worden door een mogelijke onder-diagnostisering. Een reden daarvoor is dat meisjes een betere taalontwikkeling en ontwikkeling in sociale vaardigheden kunnen hebben dan jongens en daarom autisme zich in een aangepaste vorm manifesteert. Elementen als taal, sociale vaardigheden en andere interessepatronen kunnen autisme bij meisjes maskeren. Globaal gezien is er een duidelijke meerderheid jongens met autisme. Het is echter zeker mogelijk dat er meer meisjes met autisme of autistische kenmerken zijn dan men momenteel vermoedt.¹²

1.5 De hersenen

Er wordt heel wat onderzoek gedaan naar de werking van de hersenen van mensen met ASS. Men trof anomalieën aan in de verschillende systemen van neurotransmitters. Er zijn verschillen in de structuur van de hersenen (neurofysiologie), de hersenontwikkeling (neuropathologie) en de werking van de hersenen (neurochemie).¹³ Het lijkt erop dat de verbindingen tussen verschillende gebieden in de

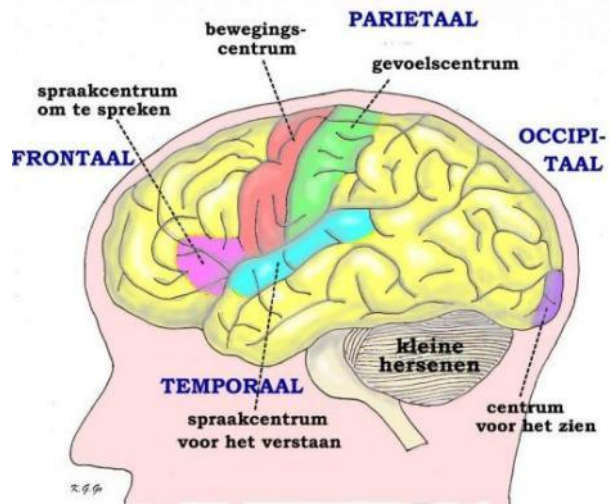
¹⁰ Cijfers overgenomen van www.autismevlaanderen.be

¹¹ <http://wetenschappelijktijdschriftautisme.nl/wp-content/uploads/2011/01/200301-erfelijkheid-autisme.pdf>

¹² Gillberg, G. & Peeters, T. (2003). *Autisme – medisch & educatief*. Antwerpen: uitg. Houtekiet.

¹³ Roeyers, H. (2008) *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven/Voorburg: uitg. Acco

hersenen ontbreken of niet goed werken wanneer de hersenen informatie willen verwerken. Men vond stoornissen in de temporaalkwab, de frontale lobben en de kleine hersenen, zie figuur 1. Men is het er overigens over eens dat er een groot verband bestaat tussen genetica en autisme. Dit bleek uit tweelingonderzoek waarbij het genetisch materiaal ongeveer 90% van autisme verklaart. Hoe deze anomalie echter erfelijk wordt overgedragen is nog onduidelijk. Nog een andere bevinding met betrekking tot de hersenen is de hersenomvang en het hersenvolume. Tijdens de geboorte is de hoofdomtrek van het kind tamelijk klein, terwijl die in de twee eerste levensjaren sterk toeneemt. Men vermoedt dat door de plotse groei er delen in de hersenen niet of beperkter tot ontwikkeling komen.¹⁴



Figuur 1 Opbouw van de hersenen.

2 Relaties

2.1 De vriendschapsrelatie

Zeker in de pubertijd kennen jongeren drie vormen van vriendschappen. Allereerst is er de individuele vriendschap tussen twee mensen. Binnen deze vriendschap is er ruimte voor het individu en de eigen interesses. Op jonge leeftijd is dit meestal een vriendschap met iemand van hetzelfde geslacht. Als tweede vorm hebben we de klik, wanneer een klein groepje jongeren een vriendschap vormt. De groep probeert zich te onderscheiden van de rest door zich te uiten via hun muziek, kledij, etc. Als laatste vorm hebben we dan de vriendengroep. Deze groep oefent heel wat druk uit op zijn leden om zich te conformeren naar de groepsmentaliteit. Vriendschappen zijn heel functioneel en belangrijk voor de ontwikkeling van jongeren. Ze doen mensenkennis op en leren sociale vaardigheden aan, ze leren hoe ze zichzelf moeten gedragen tegenover anderen en ze leren discussiëren met argumenten in conflictsituaties. Vriendschappen zijn goed voor het zelfvertrouwen en goede vrienden kunnen als inspiratie of steunfactor fungeren. Het omgekeerde geldt natuurlijk ook; eenzaamheid of slechte vrienden beïnvloeden de ontwikkeling van jongeren op een negatieve

¹⁴ http://www.niche-lab.nl/_documents/59_Engagement.pdf

manier.¹⁵ Mensen met autisme zeggen dat ze het maken van vriendschappen niet als al te moeilijk ervaren, maar dat voornamelijk de vriendschap behouden en vooral onderhouden het grootste knelpunt is. Ze hebben ook problemen met een onderscheid te maken tussen vrienden, kennissen, hulpverleners, leerkrachten, etc. Er is ook een enorme ontgoocheling wanneer ze ervaren dat iemand geen persoonlijke vriend blijkt te zijn, zoals een leerkracht. Er zijn mensen die na een tijd uit het leven van de persoon met autisme verdwijnen en het loslaten en afscheid nemen van deze persoon loopt heel moeizaam. Het is belangrijk dat contactpersonen duidelijk aangeven dat ze geen persoonlijke vriendschap met de jongere met autisme hebben. Dit kan zeer cru klinken, maar het kan de persoon in kwestie zeker helpen om een duidelijker beeld van zijn of haar sociale contacten te krijgen. Mensen met autisme zijn kwetsbaar en hebben een enorme behoefte aan de acceptatie en waardering die een vriendschap biedt.¹⁶

“Dit heb ik bijvoorbeeld zelf ervaren tijdens verschillende stages binnen mijn opleiding. Ik heb al een aantal leerlingen met autisme gekend die het zeer moeilijk hadden met afscheid nemen. Ze ervoeren een zeer nauwe band met me en reageerden zeer fel wanneer het einde van de stage eraan kwam.”

2.2 De partnerrelatie

De partnerrelatie begint bij het leggen van contact. Hoe men precies een ander moet benaderen is voor iedereen in zijn of haar jonge jaren even wennen. Er zijn dan ook verschillende manieren om interesse aan te tonen. Over het algemeen onderneemt elke mens ter wereld dezelfde stappen om iemand te verleiden, hoewel meisjes jongens vaak op een andere manier benaderen dan omgekeerd. Sensoa deelt het verleidingsproces op in vier stappen.¹¹

1. Signaleren

Oogcontact is het eerste signaal om interesse duidelijk te maken. Andere vormen van lichaamstaal zoals een vriendelijke glimlach, het hoofd scheef houden of de bekende vrouwelijke ‘hair flip’ geven hetzelfde signaal.

Mensen met autisme kunnen al struikelen bij de eerste stap. Ze kunnen moeilijk oogcontact leggen. Daarnaast zenden ze niet veel signalen uit met hun

¹⁵ Peeters, K. & Degryse, B. & Frans, E. & Van den Eynde, S. & Verhetsel, L. (2011) *Relationele & seksuele vorming – handboek voor secundair onderwijs*. Antwerpen. Uitg. Garant in samenwerking met sensoa.

¹⁶ Gerland, G. (2004). *Autisme – relaties & seksualiteit*. Antwerpen/Amsterdam uitg. Houtekiet.

lichaamstaal of gelaatsuitdrukkingen. Verder hebben ze moeite met de signalen van anderen op te vangen en correct te interpreteren.

2. *Contact leggen*

Hierna probeert men contact te leggen met de ander. Dit gaat het makkelijkst door het starten van een gesprek. Een openingszin wordt meestal niet warm onthaald bij vrouwen als deze geforceerd of brutaal is geformuleerd. De druk op mannen ligt in deze stap veel hoger dan op vrouwen. Er wordt van hen verwacht het eerste contact te leggen.

Contact leggen loopt ook zeer moeizaam bij mensen met ASS. Ze zijn gesloten en proberen vaak sociale confrontaties te vermijden. Jongens die een eerste stap moeten zetten ervaren dit als geheel ondenkbaar.

3. *Interesse tonen in de ander*

Interesse tonen in de voorkeuren en interessevelden van de ander is van cruciaal belang. Mensen knappen snel af op eindeloze monologen van hun gesprekspartner. De ander moet de kans krijgen om zijn of haar individueel portret te schetsen.

Door een mogelijke beperkte aanwezigheid van empathie is het moeilijk voor mensen met autisme om zich te verplaatsen in de situatie en emoties van een ander. Ze hebben ook zelf maar een beperkte interesse, wat maakt dat ze doorgaans ongeïnteresseerd lijken in andere zaken.

4. *De lichaamsdans*

Als alles goed verloopt gaan de twee gesprekspartners hun gedragingen steeds meer op elkaar afstemmen. De gedragingen worden naarmate de date vordert meer complex en ze gaan zich meer herhalen. Ze noemen deze lichaamsdans ook wel eens het spiegeleffect. Als de één zijn of haar glas vastneemt en de ander dit spontaan ook doet bijvoorbeeld. Ten slotte eindigt dit in een reeks 'toevallige aanrakingen'. Men raakt 'geheel per ongeluk' plots de hand of de knie van de ander aan tijdens een gesprek.

Hetzelfde probleem geldt hier als in stap 1. Mensen met autisme pikken signalen en prikkels veel minder snel op. Als iemand zijn of haar glas opneemt dan wil dat

voor de persoon met ASS niet meteen zeggen dat hij of zij dit ook moet doen. De plotse 'toevallige aanrakingen' zouden ook voor problemen kunnen zorgen. Onverwachte situaties kunnen de persoon met ASS verwarren of beangstigen omdat ze er niet op voorzien waren.

Het is mogelijk om verliefdheid te rationaliseren. Verliefdheid gaat namelijk om biochemische processen in de hersenen die actievere en complexere golfpatronen gaan vertonen. We spreken dan voornamelijk over de gebieden die euforie opwekken en merken dat gebieden die met angst en verdriet verbonden zijn tijdens de verliefdheid minder actief zijn. De rol van de neurotransmitters, die de communicatie tussen verschillende delen van de hersenen regelen, is hier het grootst. Vooral de stimulerende hormonen dopamine, noradrenaline en fenylethylamine zijn heel actief tijdens de verliefdheid. Daarnaast is de serotoninespiegel van een verliefd persoon zeer laag, wat mensen uit balans brengt en verklaart waarom we van dolgelukkig het ene moment naar diep ongelukkig schommelen het andere moment op een paar minuten tijd ¹⁵.

2.2.1 Hechting

Hechting binnen de relatie is belangrijk om goed te kunnen functioneren en geeft een gevoel van zelfwaardering omdat men zichzelf als waardevol beschouwt voor iemand anders. Men kan intiem contact opbouwen met een partner. Men kan zelfstandige beslissingen maken, maar weet ook dat men in tijden van nood kan rekenen op de steun van de partner. Emoties en signalen die uitgezonden via lichaamstaal en gelaatsuitdrukkingen hebben een invloed op de hechting tussen twee personen in een partnerrelatie. Gezien iemand met ASS niet over de nodige vaardigheden beschikt om deze signalen uit te zenden of die van anderen te interpreteren of begrijpen zet dit druk op het hechtingsproces tussen twee partners. De persoon (of personen) met ASS ervaart angst voor het verlies van contact met de partner en uiteindelijk ook angst voor het verlies van de relatie op zich. Communicatie is één van de belangrijkste elementen binnen een goede relatie. De luide toon van iemands stem of het bedrukte gezicht van de ander kan een teken zijn dat er iets niet pluis is. Afhankelijk van hoe deze tekens geïnterpreteerd worden zal de andere persoon hierop reageren. Een luide stem wil echter niet altijd zeggen dat iemand kwaad is en een zachte stem geeft niet automatisch aan dat iemand goed gezind is.

De mate van hechting met de ander hangt af van de acceptatie van de diagnose van ASS door de partner.¹⁷ Vragen stellen aan de partner, concretiseren en eenduidige boodschappen overdragen helpt de communicatie aanzienlijk vooruit. Het grote probleem is dat mensen met ASS terughoudend zijn als ze hun emoties kenbaar moeten maken. Alternatieve manieren van communiceren kunnen helpen: een emotiebord opstellen, emotiekaarten op basis van kleuren of woorden, etc. zijn hulpmiddelen. Mensen met ASS hebben een karaktereigenschap die de hechting kan hinderen. Iemand met autisme kan bereid zijn zich volledig aan de relatie te verplichten. Deze opgelegde verplichting ervaren de meeste vrouwen als iets positiefs. Deze intensiteit en krampachtige hechting kunnen echter beklemmend overkomen bij de eigen partner of een nieuwe kennis.¹⁸ Personen met autisme nemen informatie vaak ongenueanceerd op en het gebeurt dat ze lijsten opstellen die afgewerkt dienen te worden. Zo kan de relationele- en seksuele betrekking een obsessie worden. Hieronder een overdreven voorbeeld:

Sarie: “Hey ik ben Sarie, hou jij van appels?”

Linde: “Hey ik ben Linde, ja natuurlijk hou ik van appels!”

Sarie: “Dat is toevallig, wij hebben veel gemeenschappelijk. Wil je mijn lief zijn?”

2.2.2 Diagnose als verlossing?

Men kan wel eens de vraag stellen in hoeverre de diagnose autisme of ASS een opluchting is voor de persoon in kwestie en voor diens partner. Uit onderzoek van het “vfablad” van 2009 (nr.2) is gebleken dat 60% van de mensen antwoorden dat de diagnose een positief effect heeft op de aanvaarding van de ander. Waar de partner het ‘onaangepast en lastig gedrag’ afschoof op slechte manieren, kon men dit nu kaderen onder het onvermogen van hun ASS partner om met bepaalde sociale situaties om te gaan. Kennis over de oorsprong van het gedrag bracht een soort rust en acceptatie met zich mee. Een kwart van de mensen zeiden dat de diagnose niet veel verschil maakte voor de partnerrelatie. 14% van de respondenten ervoeren de bekendmaking van de diagnose als een heuse teleurstelling. Er volgden nog grotere conflicten binnen de partnerrelaties, waaronder onbegrip van de partner. De personen met ASS bleken echter grotere problemen te hebben met hun diagnostisering dan zonder de diagnose omdat zich geen deel meer voelden van de “normale” bevolking en nog meer stress ervoeren bij probleemsituaties. Dat de relatie daardoor gedoemd is te

¹⁷ <http://wetenschappelijktijdschriftautisme.nl/wp-content/uploads/2011/08/200901-hechting-ass-echtparen.pdf>

¹⁸ Newport, J. & Newport, M. (2007) *Autisme en seksualiteit*. Huizen uitg. Pica

mislukken is echter een grote fabel. De meerderheid van de respondenten van het onderzoek woont samen en een groot deel zijn getrouwd. Hoe de partners elkaar vinden, of bepaalde types elkaar aantrekken etc. is nog niet voldoende onderzocht.¹⁹

3 Casus

Omwille van de bescherming van de privacy is er bewust gekozen om Stans echte naam niet in dit eindwerk te vermelden. Met zijn officiële toestemming zijn persoonlijke gegevens gecensureerd om deze privacy te garanderen (zie bijlage 2 pagina V). Stan is enig kind en zoon van een Poolse moeder en Nederlandse vader die beiden in de kunstwereld tewerkgesteld zijn. Stan is ondertussen een jongeman van achttien jaar die zijn laatste jaar beeldende kunsten aan het afronden is in Antwerpen. Pas in 2008, op dertienjarige leeftijd, werd Stan gediagnostiseerd met autismespectrumstoornis, Asperger syndroom. Stan functioneert op een normaal begaafd niveau. Zijn intelligentieprofiel kent een disharmonisch verloop. De disharmonie bestaat erin dat de verbale vaardigheden bij Stan opvallend sterker ontwikkeld zijn dan zijn performale vaardigheden. Concreet houdt dit in dat Stan verbale IQ normaal ontwikkeld is, maar dat het probleemoplossend handelen, visueel-ruimtelijke ontwikkeling, e.d. laaggemiddeld ontwikkeld is. Stan spreekt vloeiend Pools, Frans en heeft daarnaast een uitgebreide vocabularia. Stan gebruikt voornamelijk formeel taalgebruik. Hij laat hierdoor, meestal, een beleefde indruk na bij leerkrachten.

Stan is een intrigerende jongeman omwille van zijn uitgesproken autistische trekken. Al in de kleuterklas uitte men vermoedens van autismespectrumstoornis bij Stan omwille van een aantal factoren. Zo merkte men op dat Stan niet reageerde bij het geven van opdrachten en in zijn eigen wereldje leek te vertoeven. Zijn spraak- en taalontwikkeling verliepen wat trager, maar zijn ouders weten dit aan zijn tweetalige opvoeding. Ook in het lager onderwijs werden een aantal zaken vastgesteld bij Stan die autisme deden vermoeden. Stan had bijvoorbeeld aandachts- en concentratieproblemen waardoor hij veel druk en aansporing nodig had. Zeker wanneer Stan geheel niet geïnteresseerd was in bepaalde opdrachten kon hij zich hier moeilijk aan zetten. Wat zeer uitgesproken naar voren kwam was zijn beperkt tijdsbesef. Dit is vandaag de dag nog onmiskenbaar aanwezig. Stan ervaart nog steeds organisatorische problemen waarvoor hij ondersteuning krijgt via GON.

¹⁹ <http://www.autismevlaanderen.be/wg/vva/content/onderzoek-partners>

Hij is heel bedreven in het opvoeren van monologen over zijn persoonlijke interesses. Deze interesses zijn nauw verbonden aan de interessevelden van zijn ouders. Verder kan Stan figuurlijke uitspraken als dusdanig herkennen, maar kan de betekenis van de gebruikte uitdrukkingen niet altijd achterhalen. Door onderzoek werd tevens duidelijk dat Stan moeite ondervond met het schetsen van contexten bij verhalen. Hij was eerder geneigd om zich vast te klampen aan wat hij als werkelijkheid zag. Stan heeft nood aan vaste patronen en heeft een hekel aan plotse veranderingen. Hij kan zich in plotse veranderingen enorm opboeien. Wanneer hij bijvoorbeeld in de dierentuin een vogel probeerde te tekenen werd Stan zo gefrustreerd dat de vogel niet stil bleef zitten dat hij zijn potlood naar het dier gooide. Tijdens mijn ontmoeting met hem maakte hij zich enorm kwaad op zijn leerkracht fysica omdat zijn examen multiple choice was opgesteld en niet gewoon schriftelijk zoals dat van de andere vakleerkrachten.

Op sociaal vlak is Stan er zich van bewust dat hij anders is dan zijn leeftijdsgenoten. Hij vond weinig aansluiting bij klasgenoten in de lagere school en werd slachtoffer van pesterijen. Hierdoor heeft Stan zich lange tijd sociaal geïsoleerd. Stan vond meer aansluiting bij leerkrachten in deze periode; zijn leerkracht Latijn was zijn rolmodel. Naarmate Stan in de pubertijd kwam is dit wat gaan keren. Stan heeft momenteel een zeer uitgebouwd vriendennet. Hij heeft echter wel moeite met inschatten van wat sociaal gepast gedrag is en wat niet. Stan kan zich bijvoorbeeld moeilijk in een ander verplaatsen. Dit leidt tot een aantal verhitte conflicten. Zo kan Stan tegenover zijn moeder in woede uitbarsten omdat de trui, die hij deze dag van plan was te dragen, niet gewassen is. Hij had zijn moeder hier echter niets over gezegd en zij kon dan ook moeilijk weten dat de trui gewassen moest worden. Tijdens ons gesprek melde Stan me ook dat hij kwaad was op de burgemeester van Antwerpen omdat die zijn fiets had laten verplaatsen. De fiets stond aan een paal waar een bord hing met "hier geen fietsen plaatsen". Omdat een witte bestelwagen het bord blokkeerde wist Stan niet dat hij zijn fiets daar niet mocht zetten. Stan bleef herhalen dat hij niet wist dat de fiets daar niet mocht staan en dus zijn fiets terug wilde hebben! Hij kon niet begrijpen dat hij een regel overtreden had en daarmee zijn fiets een tijdje kwijt zou zijn. Stan legt vaak verkeerde verbanden. Hij vindt het bijvoorbeeld vreemd om een kam te 'vragen' omdat er geen antwoordt volgt op deze 'vraag'.

Stan heeft geen problemen om een aantal op emotie gebaseerde gezichtsuitdrukkingen in te schatten, maar kent hier geen achterliggende waarde of gedrag aan. Stan kan m.a.w. sociale signalen oppikken, maar hier niet altijd voldoende op anticiperen omwille van het gebrek aan contextueel of sociaal inzicht. Hij raakt in

paniek wanneer dingen anders verlopen dan de verwachte routine. Dit manifesteert zich ook binnen zijn sociale contacten. Hij heeft een systeem opgebouwd om zijn vriendenkringen te categoriseren en onderling te linken met elkaar. Wanneer één schakel hier tussenuit valt raakt Stan volledig ontspoord. Stan vindt beïnvloeding zeer belangrijk. Hoe hij zich wil presenteren aan de buitenwereld heeft veel te maken met de vrienden die hij kiest. Stan heeft bijvoorbeeld een enorme aversie tegenover drugs. Wanneer hij te weten kwam dat één van zijn beste vrienden drugs dealde was hij weken van zijn stuk. Hij kan moeilijk begrijpen waarom een aantal van zijn vrienden veranderen. Hij is van mening dat ze dezelfde persoon moeten blijven zoals hij ze heeft leren kennen. Stan vindt het belangrijk dat zijn vrienden dezelfde hobby's als hem delen en ze geïnteresseerd zijn in zijn favoriete muziekgenre, namelijk old school hip hop. Deze subcultuur heeft zijn uitwerking in Stans taalgebruik. Zijn zinnen zijn opgebouwd uit gesofisticeerde Nederlandse en Franse woorden. Daarnaast gooit hij er Engelse woorden tussen die voortvloeien uit zijn muziekpreferentie zoals "chillen", "loco" en "para". Hij liet me bijvoorbeeld ook weten dat hij een baardagame "zo ganster" vindt.

Stan is zeker geen lelijke jongeman en hij weet het verdomd goed. Hij waant zich een echte Don Juan de Marco. Volgens hem is hij een magneet die de vrouwen voor het uitkiezen heeft. "Ik zie overal potential girlfriends. Als vrouwen mij uitnodigen naar een festival dan diggen ze mij en willen ze meer dan vrienden zijn." Ondanks dat het op het eerste zicht klinkt alsof Stan eender welke vrouw mee naar huis zou nemen is hij net heel kieskeurig. Hij heeft problemen met "koekmeiskes" en "halve hoertjes" die te doorzichtig zijn. Hij wil enkel een relatie aangaan met een meisje met wie hij eerst een langdurige vriendschap en band mee heeft opgebouwd. Hij houdt van vrouwen die weten wat ze willen in het leven, stijl hebben en zich niet kinderachtig gedragen. Momenteel heeft Stan geen relatie. Gedaan is voor hem gedaan en hij verbreekt na het einde van een relatie elke vorm van communicatie met het meisje zonder enige reden te geven. Stan heeft naar eigen zegen even geen behoefte aan vrouwen en al hun problemen. Hij is tevreden met zijn vriendengroep en amuseert zich. Zijn begeleiders vrezen er echter voor dat Stan volgend jaar problemen gaat ondervinden wanneer zijn maten afstuderen en elk hun eigen leven gaan leiden.

Waarom de casus van Stan aangehaald wordt in dit eindwerk heeft te maken met zijn houding en die van zijn ouders tegenover zijn diagnose van autisme. Noch Stan; noch zijn vader en moeder willen geconfronteerd worden met autismspectrumstoornis. Zijn vader is van mening dat Stan gewoon lui is, terwijl zijn moeder hem kinderachtig vindt.

Het is mogelijk dat de ouders geen kind met autisme willen erkennen vanuit een snobistische visie. Dankzij de lange individuele GON-begeleiding begint zijn moeder een aantal kenmerken van autisme te herkennen bij haar zoon en die ook te erkennen. Stan wil zelf, afhankelijk van zijn gemoedstoestand, praten over de verschillende aspecten van autisme, maar wil autisme niet benoemen. In zijn ogen is autisme automatisch gekoppeld aan mentale retardatie en hij wil zichzelf deze stempel niet geven. Uiteraard is dit een geheel verkeerde associatie. Men kan zich de vraag stellen of de late diagnostisering bijgedragen heeft tot de antipathie van Stan en zijn ouders ten opzichte van autisme of deze houding voortkomt uit onwetendheid. Tijdens het gesprek met Stan kon hij toch even over zijn autisme praten. Wanneer er gesproken werd over Stans thuissituatie, voornamelijk dan zijn relatie tot zijn papa, vond Stan dat er opvallende autistische trekjes terug te vinden waren bij zijn vader. Dit is mogelijk de reden waarom zijn vader zoveel weerstand biedt tegenover de stempel autisme. Stan en zijn vader lijken qua karakter opmerkelijk veel op elkaar. Stan refereerde naar zichzelf als “autist versie 2.0”. Wanneer de GON-begeleidster meldde dat autisme 90% erfelijk is, reageerde hij hierop met: “Dan wil ik nooit kinderen! Dat is te erg”. Stans toekomstprioriteiten liggen voornamelijk binnen het sociale aspect. Hij wil op een zo normaal mogelijke manier met anderen kunnen omgaan en hij hoopt dat hij zal kunnen afstuderen aan de kunstschool.

4 Didactische methodiek en hulpmiddelen

4.1 Zelfrespect en realisme

Doorheen de adolescentie vormen pubers een beeld over zichzelf door zich te spiegelen aan hun directe omgeving. Dit zijn voornamelijk hun ouders, verdere familieleden en leraren. Naarmate jongeren ouder worden gaan vooral leeftijdsgenoten een grote rol spelen. Naast de directe omgeving vormen jongeren hun zelfbeeld aan de hand van diverse mediafora. De reacties die ze verkrijgen zal de al dan niet positieve invloed bepalen van dit zelfbeeld. De hormonale verschillen tussen jongens en meisjes en verschillen in de ontwikkeling tussen leeftijdsgenoten hebben invloed op de gemoedstoestand en het zelfbeeld van jongeren in hun pubertijd. Gevoeligheid en kwetsbaarheid kunnen eveneens een biologische oorsprong hebben, bv. een afwijking in het serotoninegehalte in de hersenen, zoals dit het geval is bij een aantal jongeren met ASS.⁸ Deze afwijking in serotoninesysteem kan leiden tot negatieve gevoelens die worden gelinkt aan het negatieve zelfbeeld van jongeren met ASS.^{20, 21} Het klinkt

²⁰ http://www.pdd-nos.nl/columns/2006col/col_dec_06.html

cliché, maar een stevig uitgebouwd en positief zelfbeeld kan sterk bijdragen tot goede vriendschaps- en liefdesrelaties. Daarom is het essentieel dat binnen de relationele vorming aandacht besteedt wordt aan het zelfbeeld van jongeren.

4.1.1 Innerlijk- en uiterlijk zelfbeeld

Er zijn een aantal manieren waarop men didactisch kan werken rond zelfbeeld met jongeren met ASS. Om jongeren meer inzicht te laten krijgen over hun zelfbeeld bespreekt men best twee aspecten, namelijk de innerlijke- en uiterlijke kenmerken van het individu. Een nieuwe identiteitskaart met een aantal persoonlijke gegevens creëren kan een eerste stap zijn. Het innerlijke aspect van de jongere kan men laten ontdekken door een interesse-interview. De jongeren werken per twee als interviewer en geïnterviewde. Ze stellen elkaar aan elkaar voor en vertellen over hun interesses. Een andere werkwijze is het voorstellen van zichzelf a.d.h.v. een demonstratie. Hierbij mogen foto's en voorwerpen van de eigen interesses getoond worden, muziekfragmenten beluisterd worden, etc. Jongeren met ASS kunnen echter timide zijn en durven mogelijk niet altijd vooraan in de klas te staan. Men kan hen dit best even aan hun lessenaar laten doen of hiervoor laten passen op vertoon van een paskaart ²⁵ (zie onderdeel 4.4.3). Een volgende werkwijze is dat de jongeren een collage van hun karaktereigenschappen maken. Deze collages kunnen, indien gewenst, eveneens voorgesteld worden door de jongeren zelf. Vooraan in het lokaal kan men een schema opstellen met de namen van de jongeren (horizontaal) en de karaktereigenschappen (verticaal). Dit schema is een visuele weergave die aantoont dat er verschillen en overeenkomsten bestaan tussen de jongeren onderling. Jongeren met ASS zijn meestal niet al te creatief door hun gebrek aan inlevingsvermogen. Daarom is deze werkwijze zeer afhankelijk van de capaciteiten van de klasgroep. Een laatste werkwijze is een talentenjacht organiseren. Elke persoon krijgt de mogelijkheid zijn of haar talent te demonstreren. Vervolgens kan de leerkracht een aantal opdrachten geven om deze talenten te illustreren. Wanneer iemand een buitengewone astronomische kennis bezit bijvoorbeeld, kan men hierover een korte quiz houden. Men kan ook appelleren op het systeemdenken van deze jongeren door hen de positieve- en negatieve karaktereigenschappen van zichzelf te laten ordenen in een vooropgesteld schema.

Naast de innerlijke kenmerken kan men de uiterlijke kenmerken a.d.h.v. doe-opdrachten illustreren, bijvoorbeeld de jongeren een karikatuur van zichzelf te laten maken. Het is belangrijk om duidelijk uit te leggen wat een karikatuur precies is,

²¹ <http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive-neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik>

vooraleer men deze werkmethode toepast. Het laten zien van een aantal voorbeelden, bv. van bekende figuren zoals de paus of koning, kan heel wat verwarring voorkomen. Jongeren die echter een hekel hebben aan tekenen kunnen eventueel kopieën van foto's maken en hun hoofd op een ander lichaam plakken. Bepaalde lichaamsdelen kunnen met een kopieerapparaat vergroot of verkleind worden.²² Ook geldt hier hetzelfde principe als voor de andere werkwijzen, dat een aantal jongeren met ASS niet heel graag creatief aan de slag gaan. Als alternatief kan men hen schema's, lijsten, mindmappen, laten maken over de uiterlijke kenmerken van henzelf en hun leeftijdsgenoten en de verschillen en gelijkenissen laten analyseren. Al deze werkwijzen worden best afgesloten met een kort klasgesprek.

4.1.2 Maatschappelijke eisen

Binnen onze cultuur bestaan er sociale regels waaraan mensen zouden moeten voldoen. Deze sociale regels worden ons meegegeven vanuit onze opvoeding en diverse media. Binnen dit kader stelt de maatschappij geluk voor als een doel dat slechts bereikt kan worden wanneer we een langdurige monogame relatie aangaan. Deze langdurige monogame relatie resulteert na verloop van tijd in een huwelijk en een aantal kinderen. Dateren wordt dan ook heel erg aangemoedigd door onze nabije omgeving. Dateren brengt echter, algemeen gezien, heel wat stress met zich mee en is zelfs voor sociaal vaardige jongeren niet eenvoudig. Voor jongeren met ASS is het dan ook belangrijk om een basis te leggen van algemene sociale vaardigheden om mensen te leren kennen in minder stressvolle situaties, bv. in een hobbyclub. Op deze manier zijn jongeren met ASS meer geneigd om op hun eigen tempo en eigen manier zich onder de mensen te begeven. Daarnaast moet men ook even stilstaan bij de realiteit. Niet iedereen heeft behoefte aan vriendschaps-of liefdesrelaties. Er zit grote druk achter de verwachting dat men iemand van de andere sekse moet uitzoeken om een permanente relatie mee aan te gaan en dit om een gelukkig leven te kunnen leiden. Jongeren met ASS mogen zich best de vraag stellen of ze al dan niet willen daten, nu, ooit of nooit? Het is belangrijk dat ze zich realistische vragen stellen en daarbij realistische antwoorden krijgen. "Kan ik wel een huis delen met iemand anders en wil ik dit? Deze persoon zou immers meubels kunnen verplaatsen naar een plaats waar ik ze niet wil, kan eten koken dat ik niet lekker vind,..." Binnen relationele- en seksuele vorming hoort zeker een onderdeel aan bod te komen dat laat zien dat geen relatie

²² P. Vermeulen (2005) *Ik ben speciaal 2 – werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.

hebben een normale zaak is. Een permanente relatie, trouwen, kinderen krijgen, e.d. hoeven niet de norm te zijn.

Cultuur en media leggen jongeren voortdurend de naïeve fabel van de ware op. Reclame, films, kinderboeken, etc. spreken steeds over die ene persoon op de wereld die het opperste geluk kan bezorgen. Jongeren pinnen zich dan ook vaak vast aan deze fabel zonder er meer denkwerk over te verrichten. Wat nu gedaan wanneer de ware op de Filipijnen leeft en jijzelf in het hart van Antwerpen? De meerderheid van de alleenstaande mensen binnen onze maatschappij zijn wanhopig op zoek naar een geromantiseerde liefde zoals ze in boeken, muziek en films wordt voorgesteld. Ouders bespreken met hun kinderen niet altijd de grillige, stressvolle en soms zenuwslopende kant van verliefdheid. Wanneer kinderen dan toch verliefd worden preken ouders wel eens dat “ze daar toch nog te jong voor zijn.”²³ Net om deze redenen moet men beroep doen op het intellect en het logische redeneervermogen. Verliefdheid is een biochemisch proces (zie onderdeel 2.2.). Het is nu eenmaal mogelijk om verliefd te worden op iemand die om diverse redenen best vermeden zou moeten worden. Daarnaast is het even denkbaar om met diverse personen een goede relatie aan te gaan i.p.v. met slechts één ware. Het belangrijkste is misschien wel om jongeren (met ASS) duidelijk aan te geven dat romantische liefde geen voorwaarde is voor geluk en dat deze gevoelens of behoeften niet hebben, even normaal is.

4.2 Sociale scripts

Sociale scripts kunnen mogelijk een hulpmiddel zijn om te leren gaan met sociale situaties voor een deel van de jongeren met ASS. Simulaties in de klas of op locatie zouden de jongeren kunnen aanleren hoe ze situatiegericht moeten handelen. Er moet hierbij wel rekening worden gehouden met de contextblindheid van deze jongeren. De kans is reëel dat de jongeren zeer goed aangeleerd kan worden hoe ze in de simulatie moeten handelen, maar dat de geleerde handelingen niet in de realiteit toegepast zullen worden. Voornamelijk het visueel maken van sociale gedragingen, die men algemeen gezien als ‘gepast’ beschouwd, is belangrijk in de groei naar het spontane gebruik van deze handelingen. Emoties rationeel maken en sociale vaardigheden concretiseren kan met behulp van schema’s of stappenplannen. Er kan dan ook steeds naar deze hulpmiddelen verwezen worden op momenten dat de jongere er niet in slaagt om bepaalde handelingen uit te voeren. Ze dienen als houvast. Sociale scripts zijn niet te vergelijken met het script van een toneelstuk: ze zijn het best kort, bondig en

²³ Gradin, T. & Attwood, T. (2008) *Meisjes en vrouwen met Asperger*. Huizen uitg. Pica.

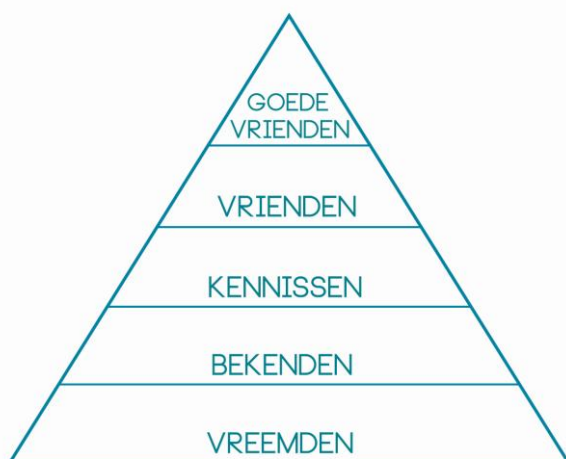
goed gestructureerd. De sociale scripts die handelen over reële sociale situaties, waaronder vriendschappen, verliefdheid, daten, gevoelens, etc., moeten dan ook naar waarheid omschreven worden. Jongeren in de waan laten dat op hun verliefdheid automatisch afspraakjes zullen volgen en deze uiteindelijk zullen resulteren in een groots huwelijk is uit den boze. De werkelijkheid weergeven zoals die is zal hen heel wat teleurstellingen besparen. Dit kan het best gedaan worden door verschillende contexten te gebruiken binnen het sociale script.⁴ Zo kan een afspraak met een vriend om 18u aan de poort van de school plaatsvinden, of kan het ook zijn dat de vriend pas om 19u aankomt omdat die zijn bus had gemist. Beide situaties vereisen een andere respons. Men noemt deze werkwijze ook wel eens 'de kunst van de aangeleerde spontaniteit'. Het oefenen van een sociale bezigheid kan bv. een date veel aangenamer maken. Zo kan je iemand aanleren om altijd iemand te bedanken voor zijn of haar tijd en bij aankomst steeds een drankje aan te bieden. Het brengt een zekere rust met zich mee dat de jongere zich van te voren kan voorbereiden op een date of afspraak. Zo moet die een tijd en plaats uitkiezen, etc. De wijze waarop sociale scripts aangeleerd worden aan jongeren met ASS moet constant blijven. De continuïteit moet terug te vinden zijn in de didactische vormgeving van de sociale scripts alsook in de manier waarop men deze bijstuurt. Corrigeren moet voornamelijk op een positieve manier gebeuren. Zeg bijvoorbeeld: "Ja, OK, dat lijkt me inderdaad een goed idee voor een eerste date, maar het zou nog een beetje beter zijn als ...". Als het vergroten van het zelfvertrouwen het doel is, dan kan een negatieve of te kritische houding van begeleiders of leerkrachten schadelijk zijn, met als gevolg dat de jongere zich gaat afsluiten.

De theorie van de Executieve Functies²⁴ vertrekt van de menselijke executieve functies die ervoor zorgen dat mensen niet op elke prikkel uit onze omgeving zouden reageren. Ze stellen ons in staat om plannen te maken, zelf te structureren en te organiseren, onderscheid te maken tussen hoofdzaken en bijzaken en probleemoplossend te werken. Jongeren met ASS moeten meer moeite doen om dezelfde mentale flexibiliteit te hebben als iemand anders. Wanneer een bepaald denkpatroon mentaal is vastgezet is het moeilijker om hiervan af te wijken. Opdrachten die snel veranderen of het gebruik van verschillende werkvormen kunnen jongeren met ASS verwarren. Een bundeling van deze sociale scripts kunnen als gids dienen om alledaagse situaties te doorstaan. De keerzijde van deze scripts is dat wanneer ze ingestudeerd worden jongeren met autisme niet altijd even natuurlijk of spontaan overkomen. Er heerst daarnaast nog een enorm taboe rond het instuderen van versiertrucs. Waarom een script als leidraad om

²⁴ AuTiWerkT (DVD) *Leren en werken met autisme*. Vlaamse overheid, GO!, OVSG, VVKBuO

de sociale contacten van deze jongeren te verbeteren niet te verantwoorden valt, is mij een raadsel. Alle hulpmiddelen moeten naar mijn mening benut worden als ze kunnen bijdragen tot het geluk van deze jongeren.

4.3 Vriendschapshiërarchie



Figuur 2 Vriendenhiërarchie piramide

Er bestaat een zekere hiërarchie van verschillende interacties binnen niveaus van vriendschappen. Hiermee bedoelt men dat er een aantal dingen zijn die je wel of niet bespreekt afhankelijk van het niveau van de vriendschap. We delen mensen in als goede vrienden, vrienden, kennissen, bekenden en vreemden. Om vriendschappen te ordenen kan men jongeren met ASS een visuele weergave laten maken van hun vriendschapsnet.

Verder kan men deze vriendschappen

categoriseren binnen een piramideschema, zie figuur 2. Het is aangewezen om voor deze opdracht na te gaan wat de verschillende gradaties inhouden. Op deze wijze leren jongeren met ASS dat persoonlijke gegevens geleidelijk aan verteld kunnen worden als het vertrouwen met de ander gegroeid is van het niveau van kennis tot het niveau van vriend. Wanneer jongeren met ASS te snel met persoonlijke informatie voor de dag komen kan dit een zeer overdonderende en vreemde indruk nalaten op de andere leeftijdsgenoten. Een half uur durend gedetailleerd verhaal over hun laatste vakantie is té persoonlijk voor een kennis, die in drie woorden wilde horen hoe het met hen gaat. De juiste hoeveelheid tijd van het onderwerp en de informatie van het onderwerp zijn beiden afhankelijk van het relatieniveau van de luisteraar. Hiermee rekening houdend, kan eenzelfde onderwerp wel in tijd aangepast worden ^{18, 19}. Hieronder een voorbeeld:

Niveau goede vriendin: “Mijn citytrip naar Londen was geweldig! Ik ben langs Baker Street gelopen en zelfs Abbey Road! We lieten onze foto nemen voor de Big Ben. (15 min.)

Niveau vriendin: “Mijn citytrip naar Londen was geweldig! Ik ben zelfs langs Baker Street en Abbey Road gelopen! (5 à 10 min.)

Niveau kennis: “Mijn citytrip naar Londen was geweldig! (1 min.)

Wanneer de luisteraar vragen blijft stellen of aangeeft dat die geïnteresseerd is, moet de spreker natuurlijk niet na 5 minuten stoppen met praten. Het spreekt voor zich dat de bereidheid om naar een ander te luisteren zal afnemen of toenemen afhankelijk van de nieuwheid van de informatie. Het is voor jongeren met ASS niet altijd even simpel om duidelijk zicht te krijgen op wie nu al dan niet een goede vriend of een kennis is. Als hulpmiddel kunnen ze een ja/nee-vragenlijst opstellen om te overlopen of personen binnen de categorie vriend, kennis, e.a. valt. “Als je hallo zegt, zegt de ander dit terug? Ja/nee”, “Zie je hem of haar enkel op school? Ja/nee”, “Belt hij of zij je thuis wel eens op? Ja/nee”, etc.

4.3.1 Virtueel simulatiespel

Wanneer men vanuit de leefwereld van de jongeren wil appelleren op hun spelgevoel om sociale vaardigheden aan te leren, kan men het elektronisch simulatiespel *The Sims* als hulpmiddel gebruiken. *The Sims* wordt wel eens beschreven als een *god game* waarbij de speler over het leven van virtuele mensen beschikt. De bedoeling van het spel is om het maken van keuzes aan te moedigen. De speler ontwerpt virtuele personages en geeft ze karaktereigenschappen. De speler beslist hoe de tijd van deze virtuele mensen, ook wel Sims genoemd, besteed wordt. Deze Sims kunnen vaardigheden opdoen, zoals trainen, creativiteit en inzicht. Verder leggen ze sociale contacten met burens en huisgenoten, etc. Daarnaast heeft het spel een sterk architecturaal component. De speler kan huizen ontwerpen en inrichten naar zijn eigen smaak. De speler bepaalt zelf zijn speldoelen waardoor men het spel noch kan winnen noch verliezen. *The Sims* is een zeer toegankelijk hulpmiddel voor jongeren met ASS omwille van een reeks concrete en simpele handelingen die men binnen het spel kan uitvoeren. In het spel worden de relationele vaardigheden geabstraheerd door gebruik van kleuren en cijfers. Verschillende niveaus van relaties (zie onderdeel 4.3) worden weergegeven van donker groen (voor goede vriend), geel (voor kennis) tot rood (voor vreemde/vijand). Wanneer het personage bepaalde acties onderneemt die de relatie met het andere figuur net wel of niet ten goede komen, verandert de kleur van het indicatiebalkje. Zo kan een personage een toevallige voorbijganger aanspreken, een grapje maken, vragen naar haar dag, etc. Als het eerste contact goed verloopt verschijnen er meer mogelijke opties zoals het geven van een vriendschappelijke knuffel, het vormen van een groep, een geheime handdruk ontwikkelen, etc. Wanneer twee personages aangetrokken zijn tot elkaar kunnen opties verschijnen zoals flirten, een massage geven en een eerste kus geven. Net als in de realiteit kan een goede vriend(in) terugvallen tot een kennis wanneer men maar genoeg fouten maakt. Over

elke stap moet men dus nadenken. Dit spel kan een hulpmiddel zijn om jongeren met ASS aan te leren hoe positieve- en negatieve acties de relatie tot de ander kunnen beïnvloeden. Het maken van een personage kan ook geïmplementeerd worden binnen een lesonderdeel over zelfbeeld. De jongeren maken een virtueel personage dat hen uiterlijk en innerlijk weerspiegelt. Dit spel is bovendien een alternatieve manier om sociale scripts (zie onderdeel 4.2) virtueel uit te testen. Men kan aan elke leerling een ander scenario geven in de vorm van een gestructureerde opdracht. Zo kan een leerling een scenario krijgen om in het spel een voorbijganger tot vriend te maken en een andere leerling een scenario om een het hart van een huisgenoot te winnen. Om niet een exemplaar van het spel per leerling aan te schaffen is het gebruik van een Smartboard een goedkoper alternatief. De jongeren kunnen afwisselend het spel spelen terwijl de acties geprojecteerd worden. De anderen kunnen daardoor alles op de voet volgen en de speler bijstaan met advies.¹⁹

4.4 Een feitelijke benadering van gevoelens

Het praten over gevoelens is voor jongeren met ASS delicaat. Gevoelens zijn namelijk een zeer weinig concrete en weinig tastbare materie. Te lang en te veel praten over gevoelens kan tot ontsporing leiden, doordat men weinig onderscheid kan maken tussen praten over gevoelens en het voelen zelf. Taal is een belangrijk aspect van het uiten van gevoelens. Voornamelijk gesproken taal kan voor jongeren met ASS heel verwarrend zijn. Woorden zijn erg vluchtig en gesproken taal gaat soms te snel waardoor men informatie mist, maar ook minder actief gaat meewerken. Teveel vragen worden al snel een bron van informatieoverlast. Jongeren de tijd geven om zelf een antwoord te vinden alvorens de volgende vraag opduikt is dan ook cruciaal. De taal geven om zich te uiten, ondubbelzinnig taalgebruik en mathematisch benaderen van gevoelens en verdere handelingen zijn een bron van didactische ondersteuning en omkadering.

4.4.1 Een taal geven om gevoelens te uiten

Leerkrachten en begeleiders gaan er te vaak vanuit dat mensen met ASS weten wat de woorden i.v.m. emoties betekenen en dat de verwerking van de emoties net het probleem is. Het is echter gebleken dat mensen met ASS de nood voelen om een duidelijke betekenis van woorden mee te krijgen om net te omschrijven wat ze wél degelijk voelen. Woorden en begrippen overzichtelijk uitleggen, bv. aan de hand van casussen, kan een hulpmiddel zijn. Hieronder een voorbeeld:

Elena is verliefd op Bob, maar heeft ook gevoelens voor Anna. Dit is zeer verwarrend. Ze vraagt zich dan ook af of ze lesbisch is. Dit is een situatie waarbij we Elena het verschil zouden uitleggen tussen verliefd zijn op iemand en iemand lief vinden. Deze benadering zal Elena heel wat helderheid brengen in haar gevoelens. Ze is namelijk verliefd op Bob en vindt Anna lief.

Door eerst feiten te bespreken en contexten te verhelderen kan men jongeren met ASS een taal geven om over gevoelens te praten. De eerste vraag moet dan ook zijn “hoe noem je dit?” en vervolgens “wat voel je daarbij?”

4.4.2 Dubbelzinnig taalgebruik

Zoals al eerder vermeld in het onderdeel 1.2.2, kan het zijn dat mensen met ASS meer moeite hebben met het begrijpen van indirect taalgebruik. Het taalgebruik betreffende relaties en seksualiteit zit vol dubbelzinnigheden en vaagheden. Wanneer jongeren roddelen over een koppeltje die ‘het gedaan hebben’, weet een jongere met ASS niet altijd wat dit precies wil zeggen. De relationele en seksuele woordenschat puilt uit met figuurlijke uitdrukkingen zoals, “ze hebben gevogeld”, “hij heeft haar binnen gedaan”, “ze staat heet”, e.d. De context van deze uitdrukkingen maakt immers duidelijk wat er precies bedoeld wordt. Een uitspraak van een ornitholoog die laat weten dat hij zaterdag drie uur lang ‘gevogeld’ heeft, heeft een heel andere betekenis als wanneer iemand met deze woorden opschept over zijn of haar seksuele prestaties. Uit de context wordt duidelijk dat wanneer men zegt dat “Mieke haar kanneke proper houdt” men het heeft over het bewaren van haar maagdelijkheid en niet zo zeer over haar huishoudelijk poetswerk. Daarnaast hebben een aantal woorden meerdere betekenissen. Is ‘vrijen’ nu knuffelen, kussen, een partner hebben of seks hebben? Het vermogen tot het kaderen van deze uitspraken ontbreekt bij iemand met ASS. Jongeren met ASS deze contextgevoeligheid bijbrengen is uitermate moeilijk. Het is namelijk een element van hun stoornis. Men kan echter wel helpen de taal van seksualiteit en relaties beter te begrijpen door de betekenis te verhelderen. Een les waarbij allerlei uitdrukkingen en zegswijzen verzameld worden en concreet uitgelegd worden kan verhelderend werken. Deze verklaring van uitdrukkingen en woorden kan zeer visueel voorgesteld worden in kolommen en schema’s of een zelf opgemaakt woordenboek. Men kan de uitdrukkingen en woorden ook visueel a.d.h.v. letterlijk geïnterpreteerde tekeningen weergeven. Men moet wel rekening houden met de kans dat jongeren met ASS, door gebrek aan verbeeldingsvermogen, dergelijke tekeningen

als bron van stress en verwarring kunnen ervaren. Doorgaans ervaren begaafde jongeren met ASS dit echter als een leuke activiteit.²⁵

4.4.3 Gevoelens ordenen

In gesprekken met jongeren met autisme is het van belang dat men 'al doende leert'. Enerzijds helpen aankruisformulieren, sorteeropdrachten, e.d. de jongere met autisme om zijn of haar gevoelens te ordenen en deze te omkaderen binnen een context. Zo krijgt men duidelijk zicht op complexe gevoelens. Deze werkmethode sluit nauw aan bij de 'systematiserende stijl' van jongeren met ASS. De jongere met ASS ervaart een hele hoop gevoelens, maar wat moet die daarmee? Een bepaalde emotie vaststellen is dan ook nutteloos als men die verder niet verduidelijkt. Duidelijk gerichte en concrete vragen bieden dan ook heel wat inzicht. Vertel je dat je verliefd bent? Aan wie ga je dit vertellen? Aan wie ga je dit als eerste vertellen? Etc.

Er zullen echter ook een aantal zaken zijn waarover jongeren met ASS niet willen praten. Enkel aangeven dat ze niet verplicht zijn vragen te beantwoorden is onvoldoende. Communicatie gaat snel voor jongeren met ASS en binnen een wervelwind van vragen een gepaste formulering van antwoorden vinden is niet simpel. Al zeker niet wanneer je een gepaste formulering wil vinden om aan te geven dat men geheel niet wil antwoorden op de gestelde vraag. De mogelijkheid om niet te antwoorden kan men dan ook best visualiseren met bv. een paskaart. Op deze paskaart wordt een pictogram weergegeven die aangeeft dat de jongere liever niet op de vraag zou willen antwoorden. Een aantal jongeren met ASS geven aan dat ze niet in groep willen antwoorden op een vraag, maar eventueel wel bereid zijn dit te doen met een vertrouwenspersoon. Als de paskaart getoond wordt kan men vragen of de jongere eventueel later, in vertrouwen, de vraag wel zou willen beantwoorden. Indien dit het geval is wordt de vraag 'geparkeerd'. Dit kan men noteren op een vooraf opgestelde vragenlijst.



²⁵ Hellemans, H. & Vermeulen, P. & Conix, G. & De Lameillieure, L. (2006) *Seks @ autisme. Kom – Een programma voor relationele en seksuele vorming voor jongeren en volwassenen met autisme. Deel 1: seksualiteit*. Berchem uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.

4.5 Algemene didactische suggesties

Hieronder een aantal didactische tips voor het werken met jongeren met ASS op microniveau.^{18, 26} Autisme komt voor op alle niveaus van verstandelijk functioneren. Het intelligentieniveau kan de communicatieve en compenserende mogelijkheden sterk beïnvloeden. Autisme kent een aantal specifieke kenmerken, maar elke leerling met autisme heeft daarnaast een zeer individueel profiel. Dit vraagt om een meer aangepaste geïndividualiseerde aanpak. (zie bijlage 3 *Fiche autisme binnen een onderwijskader* pagina XXIV)

- Spreek de jongeren persoonlijk aan en zorg dat ze je goed kunnen zien.
- Maak korte zinnen en geef eenduidige opdrachten. Mijd een overbelasting aan informatie en dubbelzinnig taalgebruik. Als je toch figuurlijk taalgebruik hanteert, vul dit dan aan met de concrete betekenis. Vertraag het spreektempo van jezelf en geef de jongeren voldoende bedenktijd na een vraag.
- Gebruik visuele hulpmiddelen, zoals illustraties ter ondersteuning van de boodschap. Gebruik die enkel ter verduidelijking en niet te veel als verfraaiing. Belangrijke informatie kan men het best (visueel) benadrukken. Zorg voor zo min mogelijk omgevingsstimuli die de jongeren zouden kunnen afleiden.
- Working apart together is een goed systeem voor groepswerken. Geef elke jongere dus een duidelijk afgebakende individuele opdracht binnen de groep.
- Bij voorkeur gebruikt men binnen een les of lesmoment een afwisseling tussen didactische werkvormen. Schriftelijke communicatie zorgt ervoor dat jongeren met ASS hun geschreven taal kunnen structureren. Dit biedt hen visuele feedback omdat ze kunnen nalezen wat ze geschreven hebben. Via schriftelijke communicatie is er ook geen verwarring door lichaamstaal. Vertraag het tempo van doe-methodieken zoals een rollenspel, quiz, groepswerk, iets aanduiden op een foto, klasgesprek, etc.

²⁶ In samenwerking met GON stedelijk onderwijs Antwerpen, hoofdcoördinator Diane Louwyck en GON begeleidster Sabine De Meester.

5 Proces en didactische verantwoording

5.1 Opmaak lesvoorbereidingen

Een klassieke lesvoorbereiding wordt opgemaakt voor een tijdspanne van één lesuur ofwel vijftig minuten. De lesvoorbereidingen voor dit pakket zijn bewust voor twee aaneenschakelende lessuren opgesteld. Enerzijds worden de uren NCZ in de meeste scholen in blokken van twee tot drie uur per week geroosterd. Anderzijds houdt men best rekening met het werktempo van leerlingen met autisme. Het valt vaker op dat dit lager ligt dan bij andere leerlingen. Door twee lessuren na elkaar te roosteren kunnen leerlingen met autisme rustig de tijd nemen om over vragen na te denken en opdrachten op hun tempo af te werken. Het is dan ook niet evident om op elke lesfase een afgebakende tijd te zetten. Klassen binnen het BuSO zijn uiterst divers opgesteld waardoor het werktempo van verschillende factoren kan afhangen. Het lestempo kan afhankelijk zijn van het globale niveau van de klasgroep, de brede polarisatie van de individuele niveaus en de gemoedstoestand van de leerlingen. Het werktempo kan dus van persoon tot persoon en van dag tot dag verschillen. Daarom is de timing op de lesvoorbereidingen dan ook maar een ruwe schatting die men al dan niet moet aanpassen naar de klassituatie. Binnen een klassieke lesvoorbereiding is een pagina voor een 'bordschema' voorzien. Het spreekt voor zich dat ook hier rekening gehouden moet worden met de diversiteit van de klasgroep. In vele gevallen hebben leerlingen met autismespectrumstoornis nood aan visuele hulpmiddelen. Wanneer leerlingen in de werkbundel bij bepaalde opdrachten dingen moeten noteren is het niet slecht om de antwoorden ook op het bord te visualiseren.

5.1.1 Werkvormen

Wanneer de werkvorm *klasgesprek* in de lesvoorbereiding vermeld staat, moet men incalculeren dat deze werkvorm niet op elke klasgroep toepasbaar is. Jongeren met autisme kunnen moeite hebben met publiekelijk spreken en zijn daarom niet geneigd om hun mening klassikaal te verkondigen of deel te nemen aan klasgesprekken. De paskaart is daarom een handig hulpmiddel (zie onderdeel 4.4.3.). In de eerste weken van het schooljaar wordt al snel duidelijk wat voor type klas men heeft. Als men merkt dat de leerlingen eerder timide zijn kan de werkvorm *klasgesprek* best vervangen worden door *(begeleid) zelfstandig werk*. De leerkracht kan onduidelijkheden bij leerlingen individueel begeleiden. De leerlingen zullen echter niet altijd even snel zelf om ondersteuning vragen. De leerkracht dient dan ook een wakend oog op de klas te

houden. Ik raad elke leerkracht aan om door de klas te wandelen om zo moeilijkheden van leerlingen sneller op te pikken en adequater te begeleiden.

Wanneer de klassituatie het toestaat kan de filosofeertechniek van Cathrine C. McCall toegepast worden. Deze techniek zorgt er niet alleen voor dat de leerling zijn manier van denken en daarbij ook zijn mening moet structureren, maar ze bevordert eveneens de luistervaardigheid. Het is weliswaar belangrijk voor jongeren met autisme dat ze deze techniek in stappen kunnen neerschrijven, eventueel in een aantal kernwoorden. Zo wordt hun eigen mening en die van anderen op papier gevisualiseerd. Dit maakt het voor hen een stuk makkelijker om die later te uiten of te reageren op die van een ander. De drie stappen van de techniek van McCall worden dan ook best op het bord genoteerd of op een apart blad aan de leerlingen bezorgd.

1. *Ik ben het eens met (naam)*
2. *Daar waar hij / zij zegt (mening vorige persoon)*
3. *Omdat (eigen mening)*

Jongeren met autisme hebben doorgaans niet al te veel moeite met het memoriseren van specifieke informatie, tenminste wanneer ze die zelf interessant vinden. Wat leerlingen met autisme compleet niet interesseert zullen ze raar of zelden onthouden, tenzij dit door een derde opgelegd is. Zo komt het wel eens voor dat leerlingen met autisme een heel schooljaar of doorheen verschillende schooljaren de namen van zijn of haar klasgenoten niet kennen. Om relaties met anderen uit te bouwen is het essentieel dat de ander zich gehoord voelt. De lesfasen die stimuleren om te luisteren naar anderen zijn belangrijk binnen dit lessenpakket. Daarnaast zijn jongeren met autisme een spraakwaterval wanneer het over hun favoriete onderwerpen gaat. Ze hebben de neiging monologen op te voeren die voor anderen echter niet altijd even interessant zijn. Wanneer de jongeren praten, vergeten ze wel eens aan de ander te vragen of ze nog interesse hebben in het onderwerp of ze zelf iets in het gesprek willen inbrengen. Het ligt in de menselijke aard om af te haken wanneer gesprekken te eentonig worden en te veel op slechts één persoon gefocust zijn. De lesfase i.v.m. favoriete onderwerpen dient dan ook als hulpmiddel gebruikt te worden om zulke monologen in te korten. Er worden een aantal communicatieve vaardigheden doorheen de bundel aangeleerd die jongeren stimuleren om sociale situaties beter aan te pakken. De bundel stimuleert leerlingen met autisme om de essentie uit onderwerpen en situaties te halen. Het rollenspel rond favoriete onderwerpen en het groepswerk 'naar anderen luisteren' zijn hierbij handige oefeningen om de leerlingen aan perspectiefwissel te laten doen.

De advertentie valt onder de werkvorm *zelfstandig werk*. De leerkracht kan de leerlingen een advertentie laten maken op een kladpapier. Hierbij moet men opletten dat een kopie van de lege advertentie gebruikt wordt als kladmodel. Wanneer de leerlingen een blanco A4 blad zouden krijgen om hun kladtekst uit te schrijven zal het hen niet lukken om dit later in de lesfase op de advertentie op het netpapier over te zetten. De vorm van het A4 blad is dan ook niet dezelfde als die van de advertentie en kan dus, volgens hun redenering, nooit binnen de advertentie passen. Creatieve of fantasierijke opdrachten zoals deze worden door leerlingen met autisme niet altijd even warm onthaald en vragen veel tijd. Deze opdracht is echter belangrijk om de leerlingen verschillende opties aan te reiken hoe ze nieuwe mensen zouden kunnen leren kennen. Naast advertenties bestaan er natuurlijke diverse virtuele forums om met anderen in contact te komen. Deze virtuele barrière verlaagt voor hen de drempel om anderen op te zoeken. Het is wel belangrijk om binnen het lessenpakket een onderdeel te wijden aan veilig internetgebruik. Er zijn natuurlijk een aantal risico's verbonden aan via diverse onrechtstreekse media mensen leren kennen. Jongeren met autisme moeten een realistisch beeld krijgen van de virtuele zone van het net, waar niet iedereen eerlijk is over zichzelf. De lessen kunnen dienen om jongeren te beschermen voor hun naïviteit.

Door vanuit de leefwereld van de leerlingen te vertrekken, in het bijzonder gaming, kan men sociale vaardigheden virtueel simuleren. In de werkbundel Rationeel Emotioneel zijn, doet men dit via het simulatiespel The Sims (zie onderdeel 4.3.1). Het zou optimaal zijn om ongeveer een maand tot twee maanden intensief met het spel te werken binnen verschillende onderdelen van het gehele lessenpakket. De leerkracht kan een beetje vals spelen door met een cheatcode de behoeften van de Sims in het spel statisch te maken. Zo zijn de basisbehoeften van de Sims vervuld en moeten de leerlingen hier geen rekening mee houden. Door tijdens het spelen op CTRL + Shift + C ingedrukt te houden krijg je op het scherm een blauw balkje bovenaan. Als men vervolgens 'testingcheatsenabled true' in het balkje typt en op ENTER drukt kunnen vervolgens verschillende cheats gebruikt worden. Om de basisbehoeften van de Sims te vergrendelen klikt men nu met de SHIFT toets ingehouden op de brievenbus van het huis van de Sim. Klik eerst op 'iedereen gelukkig maken' en vervolgens op 'behoeften statisch maken'. De basisbehoeften van de Sims zullen nu steeds groen gekleurd blijven tot je het spel afsluit. Nu kan je ook het relatiebalkje van een andere sim verschuiven van aartsvijand tot beste vriend. Dit is handig om verschillende sociale situaties uit te testen. Met deze cheats beperk je de lestijd. Je kan het spel in principe ook zonder cheat spelen. Het doel van de testfase van deze bachelorproef bestond er

voornamelijk in om te testen of deze werkvorm aanslaat bij jongeren met autisme en autismespectrumstoornis (zie onderdeel 6). Men kan natuurlijk op enkele lesuren niet testen of leerlingen de situaties in het spel concreet zouden toepassen in de realiteit. Wanneer men een stappenplan met de klas of individueel opstelt gaan leerlingen dit eerst vertalen naar een virtuele wereld om ze verder uit te proberen binnen een rollenspel. Een volgende stap zou zijn om deze situaties terug te koppelen naar de realiteit binnen en buiten het schoolgebeuren. Hiernaar zou men geleidelijk aan kunnen werken. Tijdens de proefperiode hebben enkele leerlingen laten weten dat ze het spel nuttig vonden om levensechte situaties na te bootsen en het als hulpmiddel te gebruiken.

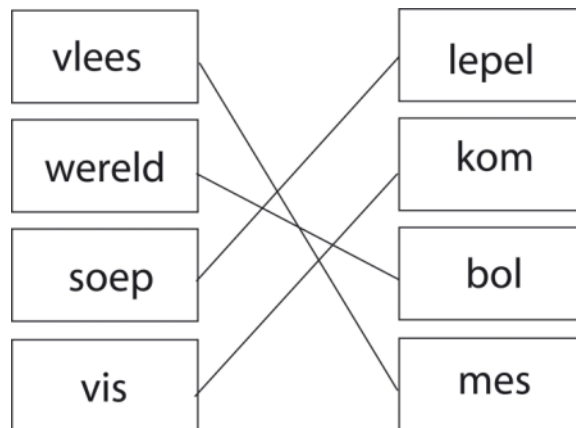
Leerlingen met autisme geven wel eens de voorkeur aan zelfstandige opdrachten. De concentratieproblemen bij deze jongeren zorgen er echter voor dat dit niet altijd even optimaal is voor het leerproces. Ze raken snel afgeleid of verveeld. Toch lijkt een afwisseling van verschillende werkvormen aan te raden. Het herhalingsprincipe is een belangrijk element binnen de cursus om de leerstof beter onder de knie te krijgen. Zo worden een aantal aspecten van vriendschap binnen de werkbundel herhaald. Deze worden wel steeds in een andere vorm gegoten. Tijdens de testfase van deze bachelorproef is dan ook gebleken dat de leerlingen hierdoor minder snel afgeleid waren en meer inzicht in de lesinhoud kregen (zie onderdeel 6).

5.2 Opmaak en functionaliteit van de werkbundel

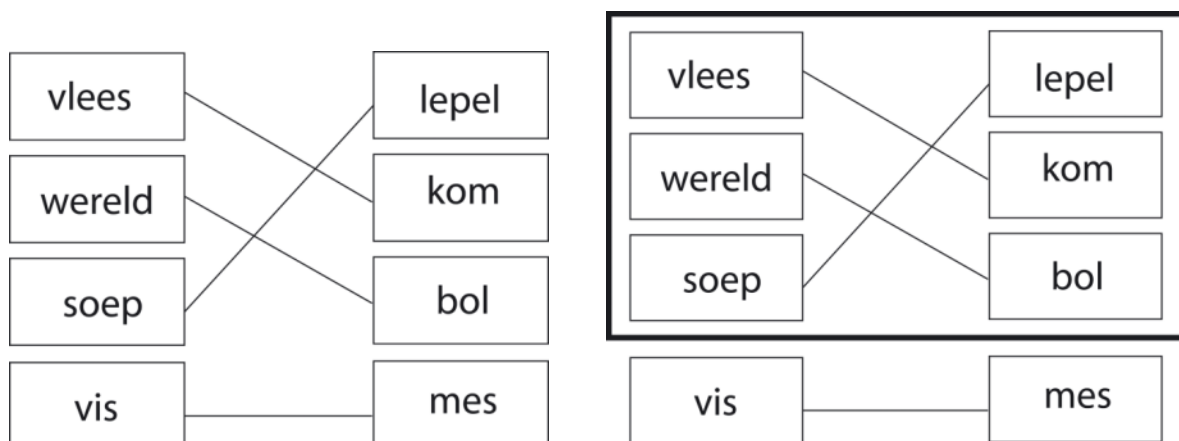
De werkbundel Rationeel Emotioneel zijn is volgens een vast stramien opgebouwd. Dit is zichtbaar in de lay-out van de werkbundel. Zo zijn titels en opdrachten okergeel gekleurd en kaders paars. De verschillende stappenplannen zijn doorheen de gehele bundel opgedeeld in zes stappen. De concrete vraag staat steeds vetgedrukt. Instructies staan steeds onder de vraag en worden bij grote opdrachten opgedeeld. In plaats dat opdrachten over verschillende bladzijden verspreid worden, staan de meeste opdrachten op één pagina. Jongeren met autisme of autismespectrumstoornis begrijpen niet steeds dat een opdracht op de volgende pagina verder gaat. Deze rode draad in het ontwerp is belangrijk voor deze jongeren. Een ongestructureerde mengelmoes aan afbeeldingen, kleuren en lettertypes is voor hen zeer verwarrend. Kinderen met autisme in de lagere school ondervinden problemen wanneer sorteeropdrachten in werkboeken uiterlijk veranderen. Tijdens mijn observatie werd dit snel duidelijk wanneer ik een werkboek van een kind met autisme vergeleek met dat van een kind zonder autisme. Het werkboek was opgesteld in opdrachten met steeds

drie keuzemogelijkheden. Eén opdracht week af van dit patroon, met als gevolg dat het kind met autisme de opdracht verkeerd maakte. Hieronder een voorbeeld:

Kind zonder autisme:



Kind met autisme:



Naast een vast stramien is er over de opbouw van bepaalde opdrachten nagedacht in functie van de behoeften van een kind met autisme. De lijnen waar leerlingen hun antwoord neerschrijven hebben voldoende regelafstand. Er zijn voldoende regels voorzien om zinnen op te delen. Wanneer de leerkracht een antwoord op het bord in drie zinnen formuleert moeten er ook drie lijnen voorzien zijn voor de leerlingen om deze zinnen over te kunnen nemen. Om verwarring te vermijden is het voor sommige opdrachten noodzakelijk dat de leerkracht duidelijk aangeeft wanneer leerlingen op een volgende lijn moeten verder schrijven. Geef leerlingen met autisme niet slechts twee opties wanneer ze een woord moeten omcirkelen of kleuren. Ja-neenvragen zijn te mijden als men geen derde optie aanbied. Jongeren met autisme zouden uren moeten nadenken over hun keuze en uiteindelijk besluiteloos achterblijven. Daarom zijn in de bundel steeds meerdere opties voorzien zoals JA / NEEN / SOMS of JA / NEEN /

MISSCHIEN, e.d. Wanneer de leerlingen een hokje moeten kleuren staan hier dan ook minstens drie opties vermeld waaruit ze kunnen kiezen. De vele sorteeropdrachten, schema's en stappenplannen in de werkbundel komen tegemoet aan de systematiserende behoeften van jongeren met autisme en autismespectrumstoornis. Elk onderdeel van de werkbundel dient dan ook met een samenvattend lesonderdeel afgesloten te worden. In de werkbundel Rationeel Emotioneel zijn is dit het onderdeel 'Alles op een rijtje'. Leerlingen noteren de tips die ze doorheen het hoofdstuk handig vonden vooraleer men aan een volgend hoofdstuk begint. Men kan dan ook naar de verschillende tips en stappenplannen verwijzen wanneer er in de verdere hoofdstukken problemen ondervonden worden.

5.2.1 Vergelijkende studie met bestaande werkbundels

De werkbundel 'Vriendschap een gps op Mars' van Kathleen Peeters is niet gemakkelijk te vinden. Het is naast 'Ik ben speciaal 2 - werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme' van Peter Vermeulen het enige werkboek rond relaties voor mensen met autisme of autismespectrumstoornis dat op de markt te krijgen is. Ik ben niet enthousiast over het werkboek van Peter Vermeulen wanneer men dit op jongeren wil toespitsen. Deze werkbundel vertrekt vanuit het individu en biedt naar mijn mening te weinig perspectiefwissel in de communicatie naar anderen. Ook gebruikt Vermeulen in het werkboek terminologieën zoals 'handicap' en 'gehandicapte' wanneer het over aanvaarding van de diagnose autisme of autismespectrum gaat. Ik ben zelf geen voorstander voor het gebruik van zulke terminologieën. Ik zou eerder spreken van een 'beperking' dan van een 'handicap', maar dit komt waarschijnlijk door mijn persoonlijke verschillende connotatie aan deze termen. Ik ben tevens van mening dat men aanvaarding van de diagnose autisme of autismespectrumstoornis via verschillende alternatieve wegen kan verwerven. Binnen lessen rond zelfbeeld beseffen jongeren snel genoeg dat ze anders zijn dan hun leeftijdsgenoten en dat individuen in zowel karakter als uiterlijk verschillen, zonder dat men de term 'gehandicapt' hieraan moet vastkleven.

De werkbundel 'Vriendschap – een gps op Mars' had GON begeleidster Sabine De Meester in haar persoonlijke bibliotheek staan. Zij heeft me dit werkboek dan ook bezorgd nadat mijn persoonlijke werkbundel reeds gevormd was. Met een kleine glimlach op haar mond vroeg ze zich af of ik gelijkenissen of verschillen tussen de verschillende werkbundels zou opmerken. Tot mijn grote verbazing en opluchting bleek dat de mijn didactische aanpak niet veel verschilde van de werkmethode van K.

Peeters. Dit was voor mij de bevestiging dat ik in het leerproces van deze bachelorproef voldoende kennis had vergaard over autisme om een didactisch aangepaste werkbundel uit te werken naar de behoeften van deze jongeren. Dit was dan ook de reden waarom Sabine De Meester me dit boek pas aan de eindfase van de thesis had meegegeven. De grote verschillen tussen het werkboek van K. Peeters en dat van mij kan men voornamelijk in de lay-out terugvinden. 'Een gps op Mars' is meer simplistisch dan het mijne en beter geschikt voor een jonger doelpubliek. In de praktijk vinden jongeren van de tweede graad dit werkboek iets te kinderachtig. Ik maak wat meer gebruik van schema's en stappenplannen waarbij de werkbundel van Kathleen Peeters meer schrijfoopdrachten voorziet. Dat de inhoudelijke grote lijnen in beide werken gelijk liepen was voor mij een zeer aangename bevinding. Een aantal voorbeeldpagina's van het werkboek van Peeters zijn terug te vinden in bijlage 4 op pagina XXV.

5.3 Lesvoorbereidingen” Rationeel emotioneel zijn” onderdeel vriendschappen

In bijlage 5 op pagina XXX zijn vier lesvoorbereidingen te vinden met in totaal acht uur aan didactisch lesmateriaal rond het onderdeel vriendschappen. Dit onderdeel dient natuurlijk geïmplementeerd te worden binnen een volledig lessenpakket rond relaties. De onderdelen zelfbeeld, liefdesrelaties, e.d. zouden op eenzelfde wijze gevormd kunnen worden als het praktijkonderdeel vriendschappen. De volledige werkbundel rond het onderdeel vriendschappen is terug te vinden in bijlage 6 pagina XXXI.

6 Evaluatiemethode en resultaten

De evaluatiemethode van deze werkbundel is aangepast aan de doelgroep. Vragenlijsten worden doorgaans slecht ingevuld en geven te weinig resultaat. De meeste mensen vinden vragenlijsten te lang en de vragen lijken irrelevant. Om een goede respons te krijgen van de respondenten is het belangrijk om de evaluatie methode 'op maat' te voorzien. Het moet voor de doelgroep interessant zijn om de werkbundel te evalueren. Voor jongeren met autisme is het daarom ook interessant om zoveel mogelijk visuele ondersteuning aan te bieden. Ik heb gekozen voor duidelijke pictogrammen en kleuropdrachten. Deze zijn voor hen veel duidelijker dan cijferratio's van bijvoorbeeld 1 tot en met 10. Daarnaast wilde ik de geschiktheid van de werkbundel volgens de visie van de vakleerkrachten binnen het BuSO testen. Verder

wilde ik peilen of leerkrachten binnen het buitengewoon onderwijs de werkbundel een toegankelijk didactisch werkmiddel vonden voor zichzelf (zie bijlage 7 pagina XXXII voor een blanco en ingevuld formulier door Mart van Elzen).

6.1 Resultaten

De resultaten worden opgedeeld in twee delen. Enerzijds wil ik het didactische onderdeel The Sims als leerhulpmiddel bespreken in onderdeel 6.1.1. De drie vragen die hierover handelen en de desbetreffende antwoordratio van de respondenten, in dit geval de leerlingen, worden in een percentage weergegeven. Daarnaast geef ik het gemiddelde resultaat op een score van tien voor elke vraag. Anderzijds worden de antwoorden van de negen respondenten m.b.t. de gehele werkbundel in een staafdiagram weergegeven in onderdeel 6.1.2.

6.1.1 Didactisch onderdeel The Sims

Vraag 1

Ik vond het spel The Sims leuk in de les.

SCORE	1 – 4 (slecht)	5 – 7 (matig tot goed)	8 - 10 (zeer goed)
PERCENT	33,3	11,1	55,5

Het gemiddelde resultaat op deze vraag was 6,5/10.

Vraag 2

Het spel laat goed zien hoe je iemand nieuw kan leren kennen.

SCORE	1 – 4 (slecht)	5 – 7 (matig tot goed)	8 - 10 (zeer goed)
PERCENT	22,2	0,0	77,7

Het gemiddelde resultaat op deze vraag was 7,9/10.

Vraag 3

Het spel laat goed zien hoe je een vriendschap met iemand verbetert.

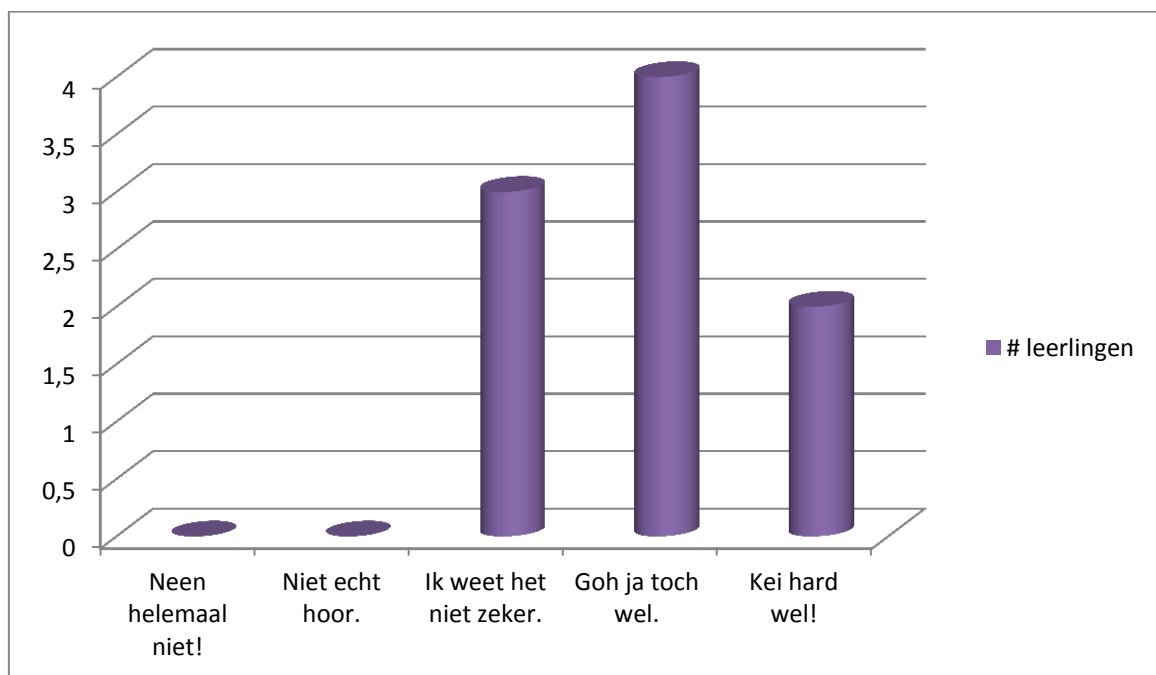
SCORE	1 – 4 (slecht)	5 – 7 (matig tot goed)	8 - 10 (zeer goed)
PERCENT	11,1	22,2	66,6

Het gemiddelde resultaat op deze vraag was 8/10.

6.1.2 De werkbundel

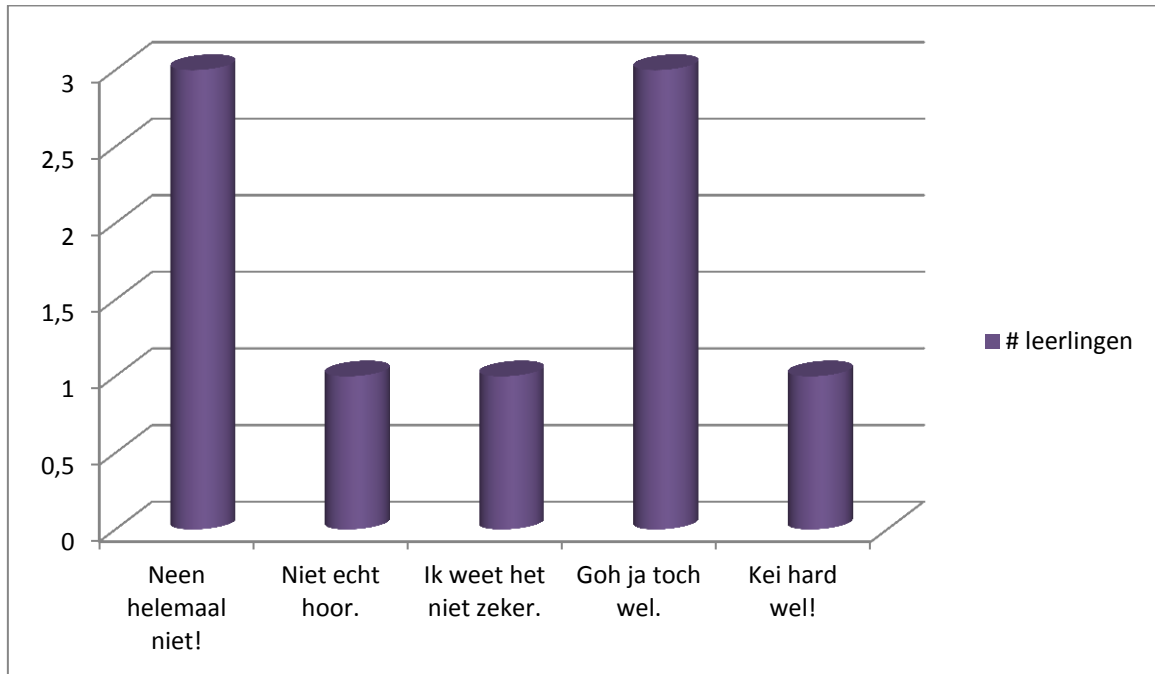
Vraag 3

Ik vond de opdrachten met kaders leuk.



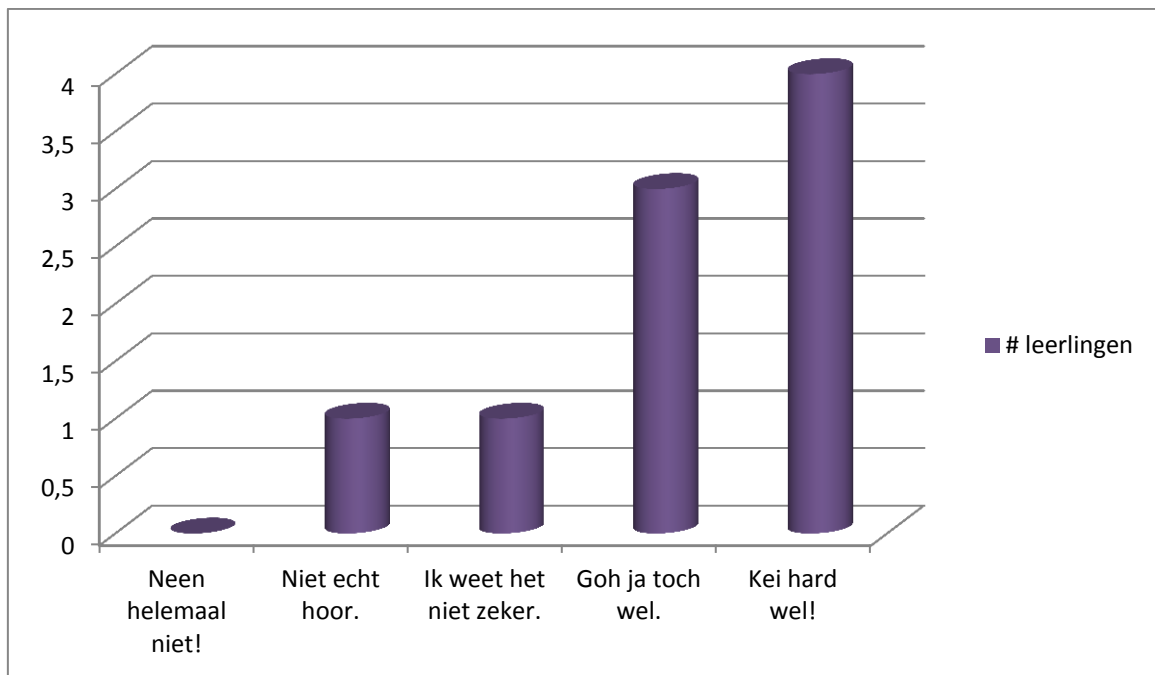
Vraag 4

Ik hou van wat meer schrijfoopdrachten.



Vraag 5

Ik vond het gebruik van stappen handig.



7 Conclusie

Uit de resultaten van dit, weliswaar kleinschalige, onderzoek kan men afleiden dat het spel The Sims relatief goed onthaald wordt bij jongeren tussen een leeftijd van 13 en 17 jaar. Het is me tijdens de proefperiode opgevallen dat voornamelijk meisjes zich aangetrokken voelden tot de algemene setting van het spel. Jongens die zich in hun vrije tijd intensief met gaming bezighouden vonden het spel doorgaans “te braaf”. Hun voorkeur ging uit naar race- en schietspelen. Wanneer we vraag 2 en vraag 3 bekijken kunnen we wel degelijk stellen dat het spel een didactisch nut heeft gehad binnen het kader van dit lessenpakket. Ik concludeer uit dit onderzoek dat dergelijke simulatiespelen geen absolute noodzakelijkheid zijn binnen relationele-en seksuele vorming, maar dat ze wel een hulpmiddel kunnen zijn om relaties met anderen vanuit de leefwereld van leerlingen toegankelijker te maken. Als we de resultaten m.b.t. de algemene vorming van de werkbundel bekijken kan men vaststellen dat leerlingen met autisme en autismespectrumstoornis mathematische- en schematische onderdelen, zoals stappenplannen, e.d. handige hulpmiddelen vonden wanneer we handelden over relationele vorming. Wat ik toch ten stelligste wil benadrukken is dat elke jongere die met een vorm van autisme gediagnostiseerd is steeds uniek blijft. Wat de resultaten bij vraag 4 i.v.m. schrijfoopdrachten aantonen is dat leerlingen met ASS nood hebben aan een geïndividualiseerde vorm van onderwijs. Hierin kunnen leerkrachten tegemoetkomen door een combinatie van verschillende didactische werkvormen aan te bieden. Uit de antwoorden van de evaluatiedocumenten en de mondelinge feedback van de leerlingen tijdens de testperiode concludeer ik dat emoties rationeel maken in lay-out, didactische- en taalkundige overdracht, wel degelijk een verschil kan betekenen voor jongeren met autismespectrumstoornis. Ik hoop dat ik in mijn opzet geslaagd ben om een alternatief te bieden naast de klassieke hand- en werkboeken en dat mijn voornemen om de relationele problemen van jongeren met autisme te verkleinen hiermee verwezenlijkt kan worden.

In bijlage 8 pagina XXXV kan men een evaluatieverslag vinden van Sabine De Meester. Zij is GON-begeleidster binnen het stedelijk onderwijsnet van Antwerpen. Zij heeft de nodige achtergrondkennis en ervaring i.v.m. jongeren met autismespectrumstoornis om dit lessenpakket en de daarbij behorende werkbundel aan haar kritische mening te onderwerpen. Ik heb haar visie en bijsturingen doorheen de ontwikkeling van dit eindwerk zeker geapprecieerd en ben dan ook blij dat ze de tijd en moeite heeft willen nemen om haar mening i.v.m. dit eindwerk op papier te zetten.

Deze bachelorproef is bovenal een persoonlijk leerproces geweest. Ik stapte in dit proces als complete leek wiens interesse in autisme voortvloeide uit een langdurige en hechte vriendschap met een jongeman die pas op zijn 23^{ste} gediagnostiseerd werd met autisme. Binnen de lerarenopleiding aan de Artesis Hogeschool verkreeg ik een basiskennis over een onderwerp dat me, naarmate dit eindwerk vorm begon te krijgen, steeds sterker geïntregeerd heeft. Deze bachelorproef kende zijn stressvolle momenten, maar ik ben dan ook van mening dat het me gevormd heeft tot een leerkracht met oog voor diversiteit met een iets bredere inhoudelijke en praktische kennis over leer- en gedragsstoornissen. De vele literatuurstudies en praktijkervaringen hebben me een dieper inzicht verschaft in de denkwereld van jongeren met autisme. Het aangename aspect aan dit eindwerk is dan ook de passie om meer te weten meer te begrijpen en mezelf te laten evolueren als leerkracht. Ik zal zeker niet stellen dat ik een inhoudelijk expert geworden ben m.b.t. autisme, daarvoor is een gespecialiseerde opleiding nodig, maar het is leuk om te beseffen dat ik als individu gegroeid ben. Daarom ben ik ervan overtuigd dat deze bachelorproef geen proces is dat reeds zijn eindpunt bereikt heeft. Ik maak de bedenking dat het misschien niet slecht zou zijn als er binnen de lerarenopleiding meer en detailgerichte aandacht besteed zou worden aan leer- en gedragsstoornissen binnen het onderwijs. Als we realistisch zijn weten we dat de diagnostisering steeds vroeger en efficiënter zal gebeuren in de nabije toekomst. Een uitgebreide achtergrondkennis draagt niet enkel bij tot grotere erkenning van leer- en gedragsstoornissen, maar eveneens tot een adequate en geïndividualiseerde lesmethodiek die deze leerlingen ten goede komt. Het is niet evident om leerinhouden te baseren op de individuele noden van elke leerling. Zeker niet met de steeds stijgende leerlingenaantallen. Ik denk echter dat men dit zoveel mogelijk moet betrachten en de nodige achtergrondinformatie en didactisch materiaal kan hier zeker toe bijdragen.

8 Bijlagen

Bijlage 1

DSM V

Veranderingen m.b.t. autisme o.b.v. de conceptversie februari 2011

Ten opzichte van de kenmerken die beschreven staan in de DSM IV (zie onderdeel 1.1. Kenmerken van autisme) zijn er een aantal belangrijke veranderingen in de DSM V die zal uitkomen in mei 2013.

- In plaats van de onderverdeling Klassiek Autisme, Syndroom van Asperger, desintegratiestoornis van de kinderleeftijd, PDD-NOS, zal in de DSM V slechts één categorie Autisme Spectrum Stoornis beschreven staan.
- De triade van kenmerken in verband met autisme zullen verdwijnen en plaats maken voor twee onafscheidelijke categorieën met als kenmerken:
 - Sociaal- en communicatieve gebreken
 - Gefixeerde interesses en herhaalde gedragingen
- Taalachterstanden zullen niet meer als uniek kenmerk binnen ASS vermeldt worden in de nieuwe versie van de DSM. Ze zullen dan ook niet meer als bepalende factor voor de diagnostisering van ASS worden gezien.
- Een historisch overzicht van preoccupaties, routines en rituelen vergroot de stabiliteit van de diagnoses met betrekking tot autismspectrum en zal een beter onderscheid in diagnostisering mogelijk maken.
- Een belangrijk element binnen de nieuwe DSM V: de nieuwe versie van de DSM onderkent dat diagnoses ook op latere leeftijd (zoals in de pubertijd, adolescentie en volwassenheid) gesteld kunnen worden, omdat er voor deze ontwikkelingsfasen minimale eisen binnen het sociale domein vereist werd alsook van begeleiding van ouders of verzorgenden.

Hieronder vindt u de conceptversie van februari 2011 van de uiteindelijke DSM V met betrekking tot Autisme Spectrum Stoornis. Er moet voldaan worden aan criteria A, B,C en D om een diagnose autisme te kunnen stellen. Voor de onderstaande informatie verwijst ik naar deze bron: <http://www.autismevolwassen.nl/DSM-V.html>

299.0 Autistic Disorder	
DSM-V	
A.	Persistent deficits in social communication and social interaction across contexts, not accounted for by general developmental delays, and manifest by all 3 of the following:
1.	Deficits in social-emotional reciprocity; ranging from abnormal social approach and failure of normal back and forth conversation through reduced sharing of interests, emotions, and affect and response to total lack of initiation of social interaction,

2.	Deficits in nonverbal communicative behaviours used for social interaction; ranging from poorly integrated- verbal and nonverbal communication, through abnormalities in eye contact and body-language, or deficits in understanding and use of nonverbal communication, to total lack of facial expression or gestures.
3.	Deficits in developing and maintaining relationships, appropriate to developmental level (beyond those with caregivers); ranging from difficulties adjusting behaviour to suit different social contexts through difficulties in sharing imaginative play and in making friends to an apparent absence of interest in people.
	B. Restricted, repetitive patterns of behaviour, interests, or activities as manifested by at least two of the following:
1.	Stereotyped or repetitive speech, motor movements, or use of objects; (such as simple motor stereotypies, echolalia, repetitive use of objects, or idiosyncratic phrases).
2.	Excessive adherence to routines, ritualized patterns of verbal or nonverbal behaviour, or excessive resistance to change; (such as motoric rituals, insistence on same route or food, repetitive questioning or extreme distress at small changes).
3.	Highly restricted, fixated interests that are abnormal in intensity or focus; (such as strong attachment to or preoccupation with unusual objects, excessively circumscribed or perseverative interests).
4.	Hyper- or hypo-reactivity to sensory input or unusual interest in sensory aspects of environment; (such as apparent indifference to pain/heat/cold, adverse response to specific sounds or textures, excessive smelling or touching of objects, fascination with lights or spinning objects).
	C. Symptoms must be present in early childhood (but may not become fully manifest until social demands exceed limited capacities)
	D. Symptoms together limit and impair everyday functioning

Severity Level for ASD	Social Communication	Restricted interests & repetitive behaviors
<p>Level 3 'Requiring very substantial support'</p>	<p>Severe deficits in verbal and nonverbal social communication skills cause severe impairments in functioning; very limited initiation of social interactions and minimal response to social overtures from others.</p>	<p>Preoccupations, fixated rituals and/or repetitive behaviors markedly interfere with functioning in all spheres. Marked distress when rituals or routines are interrupted; very difficult to redirect from fixated interest or returns to it quickly.</p>
<p>Level 2 'Requiring substantial support'</p>	<p>Marked deficits in verbal and nonverbal social communication skills; social impairments apparent even with supports in place; limited initiation of social interactions and reduced or abnormal response to social overtures from others.</p>	<p>RRBs and/or preoccupations or fixated interests appear frequently enough to be obvious to the casual observer and interfere with functioning in a variety of contexts. Distress or frustration is apparent when RRB's are interrupted; difficult to redirect from fixated interest.</p>
<p>Level 1 'Requiring support'</p>	<p>Without supports in place, deficits in social communication cause noticeable impairments. Has difficulty initiating social interactions and demonstrates clear examples of atypical or unsuccessful responses to social overtures of others. May appear to have decreased interest in social interactions.</p>	

Bijlage 2

Casus Stan

Attest en onderzoeksverslag GON

BEGINFASE**Algemene beeldvorming**

Bron van gegevens:

CLB protocol (P) /2008 – medisch verslag /2008 – gesprek (G) – observatie (O) – andere.....

Omschrijving van de diagnose en relevante medische gegevens

Autismespectrum stoornis: Asperger syndroom

Reeds gekende onderzoeksresultaten

(april 2008) WISC III: functioneert op een normaal begaafd niveau. Het intelligentieprofiel kent een disharmonisch verloop:

VIQ 106

PIQ 86

TIQ 96

(P) Er zijn problemen met volhouden van aandacht, een laaggemiddeld tot zwak planningsvermogen. Hij kan weinig stappen in gedachten voorbereiden.

beschikt over een sterk ontwikkeld auditief geheugen maar een zwak onmiddellijk visueel geheugen.

Er wordt een goed verbaal leervermogen vastgesteld maar een zwak concentratievermogen.

Op vlak van visueel waarnemingsvermogen presteert ondermaats zowel qua nauwkeurigheid als qua inzicht in logische samenhang.

Algemene zorgvraag, tgv van de stoornis/ ziekte/ beperking

- Bevorderen van integratie
- Bevorderen van sociaal emotionele ontwikkeling
- Bevorderen van werkgedrag en –attitude
- Begeleiden bij zelfstandig uitvoeren van opdrachten
- Helpen met plannen en het opstellen van voor hem goede studiemethode
- Ondersteuning bij de organisatie van zijn schoolwerk

Bijlage 1¹



Interdisciplinaire Groep voor Ontwikkelingsproblemen

2 juni 2008

ONDERZOEKSVERSLAG

Betreft:

██████████
° ██████████ 1995
██████████
Antwerpen

Aanmeldingsvraag:

██████████ werd op aanraden van de school door zijn ouders aangemeld voor een multidisciplinair diagnostisch onderzoek. Dit naar aanleiding van tegenvallende schoolresultaten en problemen met pesten. Het onderzoek vond plaats op 11/02, 4/03, 22/04, 24/04, 29/04 en 9/05/2008.

Anamnese:

██████████ is enig kind van een Poolse moeder en een Nederlandse vader. Moeder is architect en vader is kunsthistoricus.

Er lijkt geen familiale belasting te zijn voor ontwikkelingsproblemen. De zwangerschap verliep zonder problemen. Drie weken voor de uitgerekende datum kwam ██████████ met behulp van de ventouse ter wereld. Hij woog 3,110 kg en was 52 cm lang. Omdat de vliezen vroegtijdig gebroken waren en ██████████ kreunde na de geboorte, werd hij opgenomen op de zuigelingenafdeling in een couveuse en kreeg hij gedurende vijf à zeven dagen antibiotica. Daarna bleef hij nog enkele dagen ter observatie in het ziekenhuis, maar mocht hij bij mama op de kamer. ██████████ kreeg ook drie dagen fotherapie.

Als baby sliep ██████████ relatief snel door, maar als hij wakker was, moest hij onmiddellijk kunnen drinken. ██████████ kreeg zes à zeven maanden borstvoeding. Hij was als baby allergisch voor koemelk. Bij de overschakeling naar vaste voeding ontwikkelde ██████████ een voedselallergie. De allergie veroorzaakte eczeem of astma. De ouders moesten verhinderen dat hij zichzelf krabde. Wanneer hij nu onrustig is, krabt ██████████ zich.

Een allergietest wees uit dat hij hevig reageerde op conserveermiddelen. Tot zijn zevende jaar heeft hij daarmee geworsteld. En nu nog als hij te veel Coca Cola drinkt, krijgt hij jeuk of een piepende ademhaling. Hij neemt daarom nog steeds Serovent en Flexotide mee op vakantie en soms naar verjaardagsfeestjes.

De ouders maakten zich geen zorgen om de vroegontwikkeling van ██████████. Hij bereikte de vroeg-motorische mijlpalen binnen de normale grenzen. Hij kon zitten zonder steun op vijf

Indigo vzw
Pronkenbergstraat 29 C
2550 Kontich-Kazerne
Dexia 068-2321971-12

tel.: 03/ 457 70 95
fax: 03/ 458 13 83
www.indigovzw.be
e-mail: info@indigovzw.be

maanden, hij trok zich recht in zijn bedje op acht maanden, hij begon te kruipen vanaf de leeftijd van negen maanden en stapte zelfstandig op de leeftijd van veertien à vijftien maanden.

Als peuter kon [REDACTED] zich heel goed zelf bezighouden. Hij bouwde hoge torens met houten blokjes. Hij kwam ook zelf uit en ging zelf in zijn bedje als peuter.

De zindelijkheidsstraining verliep vlot: op dertig maanden had [REDACTED] volledige blaas- en darmcontrole.

De spraak- en taalontwikkeling verliepen wat trager, maar dat weten de ouders aan het feit dat [REDACTED] tweetalig werd opgevoed: moeder sprak Pools met hem en vader Nederlands. Hij sprak zijn eerste woordje 'papa' toen hij acht maanden oud was en 'mama' rond zijn eerste verjaardag. Op de leeftijd van veertien à vijftien maanden uitte [REDACTED] korte uitdrukkingen, maar daarna verminderde dit en beperkte het zich tot klanken en bisonanten.

In de kribbe waar [REDACTED] voorschols naartoe ging, was men echter bezorgd om [REDACTED] ontwikkeling. Men vond onder andere dat hij niet reageerde op opdrachten en dat hij in zijn eigen wereldje vertoefde. Er volgde een gehooronderzoek om een gehoorverlies uit te sluiten. De test moest een tweede maal herhaald worden omdat [REDACTED] de eerste keer te nerveus was. Zijn gehoor bleek normaal te zijn.

Rond de leeftijd van twee jaar gaf men aan dat [REDACTED] niet zelfstandig kon eten en drinken. In de kribbe uitte men een vermoeden van een autismespectrumstoornis. De ouders schrokken daarvan en consulteerde de kinderarts die hen doorverwees naar Dr. [REDACTED] neuropsychiater die een elektro-encefalogram (EEG) afnam dat volledig normale bevindingen toonde.

Vanuit de kleuterschool werden geen opmerkingen gegeven. Men ervoer [REDACTED] als een behulpzame kleuter. Kleutervaardigheden zoals knippen, plakken en met blokken bouwen bleken geen probleem voor [REDACTED].

[REDACTED] liep de eerste twee jaar van het lager onderwijs school in de [REDACTED] te Antwerpen. Als snel kwamen er aandacht- en concentratieproblemen naar voren: [REDACTED] was snel afgeleid, druk en had veel individuele aansporing nodig. Men weet dit aan een mogelijke gehoorsdaling daar [REDACTED] een perforatie van het trommelvlies had, maar onderzoek toonde aan dat dit geen belemmering mocht zijn. De leerkracht stelde zich de vraag of [REDACTED] zich misschien verveelde in de klas.

Op haar vraag nam het CLB een intelligentietest af. [REDACTED] behaalde een totaal IQ van 109 met een verbaal IQ van 113 en een performaal IQ van 102. [REDACTED] kwam bij de CLB-medewerker over als een vlotte en spontane jongen die weinig doorzettingsvermogen heeft als hij iets niet graag doet. Omdat [REDACTED] wisselend presteerde en vooral rekenen moeilijk bleek te gaan, werd hij onderzocht door een logopediste. [REDACTED] bleek voor rekenen een duidelijke achterstand van meer dan één jaar te hebben en er werd logopedie opgestart. Onder andere het kloklezen verliep moeizaam, [REDACTED] heeft nog steeds weinig of geen tijdsbesef.

Vanaf het derde leerjaar ging [REDACTED] naar school in het [REDACTED]. De ouders beslisten om hem van school te veranderen omdat ze het gevoel hadden dat men op de andere school te weinig grenzen stelde. De schoolverandering verliep heel goed. [REDACTED] maakte meteen nieuwe vrienden en hij presteerde goed. Op vlak van taal behaalde [REDACTED] meer dan het gemiddelde zonder dat hij daarvoor moest studeren. Voor rekenen bleef hij zeer wisselend presteren. Het interesseert hem niet en hij studeert enkel wanneer hij toets heeft.

[REDACTED] maakte zijn huiswerk meestal in de naschoolse opvang, maar de ouders controleerden dat thuis nog een keer. Ze vonden het zelf niet zo eenvoudig om [REDACTED] er toe aan te zetten om zijn schoolwerk te maken. In het vijfde en zesde leerjaar was zijn agenda niet altijd in orde wat het voor de ouders moeilijk maakte om zijn huiswerk te controleren. [REDACTED] beëindigde het zesde leerjaar met 71 %. Het verbaasde de leerkracht

dat [redacted] Latijn wou gaan studeren.

[redacted] zit nu in het eerste middelbaar in [redacted]. De eerste weken verliep alles goed, maar daarna namen de problemen alleen maar toe. [redacted] vond op sociaal vlak weinig aansluiting met zijn klasgenoten* en hij werd zelfs het slachtoffer van pesterijen. Zijn resultaten gingen er enorm op achteruit. Volgens de ouders is hij nochtans verstandig genoeg. Vader noemt hem 'lui' en moeder vindt hem niet matuur genoeg. [redacted] scoort heel wisselend, het ene moment behaalt hij de maximumscore en het andere moment bakt hij er niets van. [redacted] krijgt zijn schoolwerk niet zelfstandig georganiseerd. Zijn agenda is onvolledig, taken zijn niet in orde..* *Organisatorische problemen.* De ouders krijgen al langer te horen dat [redacted] niet altijd even aandachtig en geconcentreerd is. [redacted] is snel afgeleid en verliest punten omdat hij zit te praten en omdat hij niet in orde is. Hij heeft geen goede studiemethode, hij werkt niet efficiënt en is snel tevreden van het resultaat. Als iets hem niet interesseert of de leerkracht ligt hem niet is het zeer moeilijk om hem te overtuigen om zich er toch voor in te zetten. Voor Latijn behaalde hij slechts 51 % terwijl hem dat interesseert. De leerkracht van Latijn vindt [redacted] een intelligente jongen. Ondanks de slechte resultaten, waar [redacted] soms droevig over is, gaat hij graag naar school.

Naar aanleiding van de problemen op school hadden de ouders een gesprek met de directie, klastitularis en CLB. Het CLB had ook twee gesprekken met [redacted]. Hij vertelde dat de prikkels die hij in de klas krijgt hem vermoeien. De ouders hebben daar zelf nooit iets van ondervonden, thuis leest hij een boek terwijl hij aan de computer werkt en naar de radio luistert. [redacted] vindt het erg dat hij slechte punten behaalt en wil niet dubbelen. De ouders namen reeds contact op met een centrum voor dyslexie en dyscalculie, maar daar wou [redacted] niet naartoe omdat hij geen dyslexie of dyscalculie heeft tot de ouders hem zeiden dat het ook voor kinderen met leerstoornissen* was.

[redacted] komt goed over en geeft de indruk erg zelfstandig te zijn, maar dat is niet het geval. Hij heeft nog veel ondersteuning nodig bij de organisatie van zijn schoolwerk. Zijn kamer is een rommelboeltje.

[redacted] gaat met de tram naar school. Onlangs was de aanduiding voor tram 11 verplaatst, maar [redacted] concludeerde dat de tramrit was afgeschaft. In andere situaties trekt hij goed zijn plan, zo kwam hij op skivakantie ten val en bleef hij een nacht alleen in het ziekenhuis. Aanvankelijk was hij wel in paniek.

De ouders ervaren gedragsmatig geen problemen met [redacted]. Ze geven wel aan dat hij soms eigenwijs is en niet altijd even goed luistert. De laatste tijd is hij wat brutaler, maar dat kaderen ze in de puberteit. In de periode dat hij werd gepest op school, was hij prikkelbaar en reageerde hij agressief. Moeder merkte toen ook dat hij een tic had aan neus en mond.*

De ouders ervaren hem als een levendig kind dat veel aandacht eist. Wanneer ze bijvoorbeeld aan de telefoon zijn, komt hij hen storen en als hij een vraag stelt, moet daar meteen een antwoord op komen, maar ondertussen stelt hij al een volgende vraag. Wanneer [redacted] in iets geïnteresseerd is, gaat hij daar enorm in op.* Hij merkt dan niets meer van wat er rondom hem gebeurt. Het valt de ouders op dat [redacted] een scherp opmerkingsvermogen en oog voor detail heeft.* Hij kijkt graag in kunstboeken en op vakantie herkent hij de fonteinen of gebouwen uit het kunstboek of de reisgids.

[redacted] heeft niet echt vaste gewoontes alleen maakt hij in het weekend telkens roerei en wil hij op zaterdag altijd pannenkoeken.* Hij belt ook zijn vriend [redacted] heel geregeld op.

[redacted] vindt op sociaal vlak weinig aansluiting bij leeftijdsgenoten. Vanuit de lagere school werden daar nooit opmerkingen over gegeven. [redacted] had een groepje vrienden en kon het ook goed vinden met de meisjes. Hij vroeg zelf kinderen om te komen spelen en werd zelf ook uitgenodigd.

[redacted] geeft zelf aan dat hij anders is dan zijn leeftijdsgenoten en dat ze andere interesses hebben. Hij heeft weinig vrienden en op school werd hij een periode gepest.

Indigo vzw
Pronkenbergstraat 29 C
2550 Kontich-Kazerne

Dexia 068-2321971-12

tel.: 03/ 457 70 96
fax: 03/ 458 13 83
www.indigovzw.be
e-mail: info@indigovzw.be

had daar thuis echter niets over verteld. De ouders merkten dat hij af en toe blauwe plekken had, maar pas toen een leerkracht hen opbelde, konden ze er met over praten. De school heeft verschillende initiatieven genomen om het pesten te stoppen. De ouders denken dat ook een aandeel heeft in de pesterijen. Hij is verbaal sterk en kan uitdagen. De ouders hebben overwogen om hem vanwege de pesterijen van school te laten veranderen, maar daar stond zelf niet voor open. De leerkracht van Latijn, naar wie hij enorm opkijkt, is zijn motivatie om op school te blijven. vindt meer aansluiting bij volwassenen. Zij ervaren hem als beleefd, innemend en behulpzaam. De ouders ervaren dat tegenover derden vaak beleefder is dan tegen hen, soms op een overdreven manier.

is een echte spraakwaterval.* Zijn verhalen zijn echter zijn niet altijd waarheidsgetrouw en/of begrijpbaar voor anderen. Hij praat in tekenfilmtaal en bootst veel effecten na. Soms vertelt hij ganse gruwelverhalen.

Het is moeilijk om met tot gesprek te komen, hij is geneigd een monoloog te houden. Hij vertelt vaak feitelijke verhalen: papa kan soms niet uitmaken of hij dingen op de radio of het nieuws gehoord heeft, vertelt ze met een uitgestreken gezicht.

Vader vertelt dat hem soms uitleg vraagt waardoor hij het gevoel heeft dat hij hem voor de gek houdt, maar volgens moeder heeft het dan echt niet begrepen. heeft een goed gevoel voor humor en is ad rem, maar soms neemt hij wel dingen

*fetterlijk en heeft hij de grapjes die zijn ouders maken niet door.

Hij neemt gemakkelijk vreemde talen op en op een IQ-test die in de lagere school werd afgenomen, scoorde zeer hoog op de subtest 'woordenschat'. heeft iets van een autodidact: hij studeert geen Duits, maar leest en spreekt wel Duits.

Wat de emotionele ontwikkeling betreft, hebben de ouders altijd ervaren als een vrolijke jongen met een positief zelfbeeld. Naar aanleiding van de pesterijen voelt hij zich goed niet meer. Op woensdagmiddag heeft hij het vaak lastig.

Hij maakt een angstige indruk vinden de ouders en is soms in paniek als de dingen anders verlopen dan de verwachte routine. Op de tram is hij gespannen en snel in paniek. De ouders denken dat hij soms een stuk te voet naar huis komt. Eén keer hebben de controleurs hem thuisgebracht omdat hij helemaal in paniek was nadat zijn rittenkaart was gestolen: hij had schrik dat hij een boete moest betalen.

Het duurt dan lange tijd voordat hij dat verhaal aan de ouders vertelt. Moeder vraagt elke keer hoe zich voelt, maar ze heeft de indruk dat hij daar het liefst over zwijgt.

De ouders herinneren zich dat als kleuter op school zijn sleutelbeen brak, maar daar niets over had gezegd. Op andere momenten is hij net heel gevoelig voor pijn.

heeft een goede grove motoriek. Hij leerde vlot zwemmen en duiken. Hij heeft een goede skitechniek en skiet erg snel. Ook rolschaatsen en taekwondo kan hij goed, maar hij is gestopt met Taekwondo nadat hij van trainer veranderd was en omdat het niet meer te combineren viel met zijn schoolwerk. Daarna deed hij aan muurklimmen, maar na de eerste reeks is hij zich vergeten in te schrijven. Hij wil nu graag terug zwemmen en tennissen. Fietsen gaat minder goed. fietst weinig. Bij bepaalde motorische vaardigheden heeft hij synkinesieën.

geeft zelf aan dat hij andere interesses heeft dan zijn klasgenoten. Hij luistert veel naar het nieuws en weet meestal wat er aan de hand is in de stad. Hij wil alles weten over Hitler, mythologie, het Romeinse rijk... leest alles, hij leest een tijdschrift van voor naar achter. Hij kijkt in de kunstboeken van zijn vader en luistert geïnteresseerd naar de verhalen die hij vertelt. 's Avonds leest vader nog altijd verhalen voor aan momenteel is dat Vita Romana.

Indigo vzw
Pronkenbergstraat 29 C
2550 Kortrijk-Kazerne

Dexia 068-2321971-12

tel.: 03/ 457 70 96
fax: 03/ 458 13 83
www.indigovzw.be
e-mail: info@indigovzw.be

_____ speelt piano en dat gaat erg goed. Hij kent de muziekstukken uit het hoofd. Hij speelt nog wel veel, vaak geweldadige spelletjes met popjes

Klinisch onderzoek:

_____ kan vlot een gesprekje onderhouden. Hij verruimt zijn antwoorden, maar hij hanteert daarbij wel een opvallend formeel taalgebruik. Hij lijkt de problemen die hij ondervindt te verbloemen.

Hij zegt niet te weten waarom hij op consultatie komt hoewel de ouders opmerken dat ze met hem besproken hebben te willen weten waar hij goed in is. Wanneer gevraagd wordt of dingen moeilijk vindt, bevestigt _____ dit: "Ja. Leren. Niet het onthouden, maar het leren." Na doorvragen legt hij uit dat hij al een aantal vakken heeft voorbereid: hij heeft er samenvattingen van gemaakt en die alleen leert hij vanbuiten. Hij vindt dat ze daarbuiten niets mogen vragen. _____ ontkent naast de moeilijkheden met leren nog andere moeilijkheden te ondervinden, maar voegt er wel aan toe dat hij zijn resultaten niet altijd goed kan inschatten. Hij dacht met de vorige examens dat hij het goed gedaan had, maar dat bleek niet zo te zijn.

Als er gepolst wordt of hij altijd met alles in orde is voor school, geeft hij toe niet altijd in orde te zijn met zijn huiswerk en dat hij het soms vergeet op te schrijven in zijn agenda. Hij weet echter niet hoe dat komt.

Wanneer hem gevraagd wordt hoe zijn boekentas eruit ziet van binnen, antwoordt _____ met een uitgestreken gezicht: "Ordelijk" en hij ontkent naar notities te moeten zoeken. Zijn ouders daarentegen, zijn het daar niet mee eens.

_____ vond de overstap naar het eerste middelbaar niet zo groot. Hij bevestigt reeds een aantal vrienden gemaakt te hebben, maar wanneer gevraagd wordt wie zijn vrienden zijn, antwoordt _____ totaal naast de kwestie: "Aardig." Wordt hem gevraagd wie zijn vrienden zijn in de klas, dan somt hij zes namen op en legt hij uit dat dit al de jongens van zijn klas zijn en dat de rest, de meerderheid, allemaal meisjes zijn.

_____ benoemt _____ als zijn beste vriend en staaft dit met: "Omdat hij een aardige jongen is waar ik goed mee kan opschieten." Wanneer echter gevraagd wordt wat ze samen doen, klinkt het kort: "Praten." En ook na doorvragen blijft _____ vaag: "Over allerlei dingen." _____ ontkent _____ ook wel eens buiten de school te zien. Zijn beste vriend van zijn vorige school, _____ ziet hij daarentegen nog bijna elk weekend. Als gepolst wordt hoe ze contact houden, antwoordt _____: "Gewoon als ik mijn huiswerk af heb en niks te doen ga ik naar _____ en dan dwalen wij door de stad." Wanneer hierop gevraagd wordt of ze dan zonder doel rondwalen, bevestigt _____ dit, maar hij voegt eraan toe dat ze ook gaan zwemmen. Hij ontkent vriendinnen te hebben hoewel zijn ouders met zijn antwoord moeten lachen en twee meisjesnamen aanhalen. _____ zit er mee verveeld.

Op de vraag wat hij thuis doet, klinkt het droog: "Huiswerk maken." Papa bevestigt dat daar inderdaad het grootste deel van zijn tijd aan opgaat. Als gevraagd wordt wat hij daarnaast nog doet, zegt _____ "Film kijken" en na doorvragen: "Horror, maar ik mag er nooit naar kijken, maar soms doe ik het wel."

_____ bevestigt soms opmerkingen te krijgen in de klas: "Ja, dat ik kalmer moet zijn." Wanneer hierover meer uitleg gevraagd wordt, vertelt hij op droge toon: "_____ die pest altijd iedereen en dan word ik kwaad, sla ik hem en de juf heeft dat dan net gezien." Als gevraagd wordt of er geen andere manier is om te reageren, want dat hij nu ook gestraft wordt, antwoordt _____ "Tenminste geen lijfstraf."

Het gebeurt geregeld dat hij iets niet afkrijgt en dat dan thuis moet afmaken. Als er gepolst wordt of hij met rekenen soms problemen ondervindt, geeft hij toe, daar wel eens problemen mee te hebben. Op de vraag wat hij doet als hij het niet begrijpt, zegt hij dat hij dan aan de meester uitleg vraagt en als hij het dan nog niet weet, vraagt hij het aan zijn ouders.

_____ is rechtshandig en hanteert het potlood met een driepuntsgreep. Wanneer hem

Indigo vzw
Pronkenbergstraat 29 C
2550 Kortich-Kazerne

Dexia 068-2321971-12

tel.: 03/ 457 70 96
fax: 03/ 458 13 83
www.indigovzw.be
e-mail: info@indigovzw.be

Vergelijken, Cijferreeksen en Doolhoven) presteert [redacted] laaggemiddeld tot gemiddeld.

Observatie

[redacted] onderbreekt reeds de inleidende uitleg over de WISC III. Wanneer er gezegd wordt "als je iets niet begrijpt ..." komt [redacted] meteen tussen: "ik begrijp alles". Het is natuurlijk op dat moment voorbarig om te zeggen dat alles begrepen wordt.

In de loop van de test blijkt inderdaad dat [redacted] genoeg heeft aan de standaardinstructie. Hij luistert naar de volledige instructie - zonder te onderbreken - en doet vervolgens wat van hem verwacht wordt.

Met de Onvolledige Tekeningen heeft hij het niet zo gemakkelijk: hij moet de prenten lang afspuren om het ontbrekend onderdeel te vinden. Bij Plaatjes Ordenen laten we hem niet alleen de situatieprentjes in de juiste volgorde leggen, maar tevens verhalen erbij vertellen. Daarbij blijkt dat hij het volle verhaal niet vat; [redacted] houdt zich vast aan wat hij werkelijk ziet. Bij Rekenen dient [redacted] vraagstukken op te lossen. We dienen hem elke keer opnieuw te zeggen dat hij de vraagstukken hardop dient voor te lezen. Elke keer is hij het vergeten. Bij Blokpatronen moet hij met gekleurde blokjes patronen naleggen: [redacted] is enthousiast over deze taak. We merken bij Blokpatronen uitwendige zelfspraak op (hij begeleidt zichzelf hardop). Bij Figuur Leggen begint hij te babbelen over zijn school. [redacted] vraagt aan de onderzoekster of zij één van zijn leerkrachten kent. Deze man heeft verteld dat hij bekend is; daarom dat [redacted] denkt dat de onderzoekster hem misschien kent. [redacted] heeft de uitspraak van de leerkracht blijkbaar iets te serieus, iets te letterlijk genomen. Bij Doolhoven gaat hij veel te snel te werk; het is verwonderlijk dat hij nog een gemiddeld resultaat behaalt.

Naar het einde van de test toe wordt [redacted] drukker: hij begint steeds meer te vertellen, juicht zichzelf toe bij het afleggen van taken, wordt speelser en de motorische onrust neemt toe.

2. Aandacht en concentratie

2.1 Bourdon-Vos

Snelheid	Totaal gemiddelde regeltijd (RT)	20,5"	Standardscore	-2
	Standardscore RT	3,14	Gemiddeld bereik	$1,9 \geq x \geq 1,3$
Nauwkeurigheid	Weglatingen	2	Standardscore	+1
	Correcties	0	Standardscore	+1
	Fouten	0	Standardscore	0

Deze test doet vooral beroep op het vermogen de aandacht vol te houden en te richten.

De tijd die [redacted] nodig heeft om de regels met stipfiguren af te werken, varieert tussen een minimum van 13 seconden en een maximum van 25 seconden. Het werktempo is zeer traag (totaal gemiddelde regeltijd) en onregelmatig (standardscore RT). Hieruit leiden we af dat [redacted] moeilijkheden ervaart met het volhouden van de aandacht.

[redacted] slaat 7 stipfiguurtjes over. Hij maakt 3 correcties en geen fouten. Hij werkt de taak voldoende nauwkeurig af. Hieruit leiden we af dat het vermogen de aandacht te richten van een gemiddeld niveau is.

(Normgroep 13 jaar)

2.2 Stroop-kleur-woord-test

Kaart 1	53"	Fouten	0	Correcties	0
---------	-----	--------	---	------------	---

Indigo vzw
Pronkenbergstraat 29 C
2550 Kontich-Kazerne

Dexia 068-2321971-12

tel.: 03/ 457 70 96
fax: 03/ 458 13 83
www.indigovzw.be
e-mail: info@indigovzw.be

Geheugen - onmiddellijke reproductie	Tijd	1'47"	Percentiel 100
	Type	IV	Percentiel 0 - 25
	Ruwe Score	18,5	Percentiel 10 - 20
Geheugen - uitgestelde reproductie	Tijd	1'22"	Percentiel 100
	Type	IV	Percentiel 0 - 25
	Ruwe Score	17	Percentiel 10 - 20

Deze test geeft bij een eerste afname een idee over de wijze waarom iemand complexe visuele informatie waarneemt; de herhaling geeft een indicatie voor onmiddellijk visueel geheugen.

wordt een complexe geometrische figuur getoond die hij dient te kopiëren. De basisfiguur wordt niet als geheel getekend. begint met het tekenen van de omtrek van de ganse figuur, dit in stukken. deelt de ganse figuur op in kleine stukken die hij naast elkaar plaatst. Zodoende komt hij wel tot een gestructureerd geheel. Het structuratietype, of anders gesteld de werkwijze die hanteert bij het opbouwen van de tekening, is zeer zwak voor zijn leeftijd. Van een kind van zijn leeftijd verwachten we meer inzicht in de logische opbouw. Voor juistheid van de figuur behaalt hij een zeer zwakke score: vergeet een onderdeel over te tekenen en houdt te weinig rekening met de onderlinge verhoudingen. Een dergelijke score voor juistheid is indicatief voor een waarnemingsvermogen voor visuele informatie dat zeer zwak ontwikkeld is.

werkt de kopieertaak af aan een iets hogere snelheid.

Nadien wordt aan nog twee keer gevraagd om de figuur vanuit zijn geheugen te tekenen: één keer enkele minuten na de kopie, een tweede keer ongeveer 45 minuten na de kopie. Hij blijft de figuur opdelen in kleine stukken; hij heeft middels de kopie niet meer inzicht in de logische structuur verworven. Bij de opbouw zien we dat hij onlogische en vreemde gehelen vormt (zie opbouw onmiddellijke reproductie). Beide reproducties worden afgewerkt met een zwakke nauwkeurigheid, wat wijst op een **zwak ontwikkeld (onmiddellijk) visueel geheugen**.

De reproducties uit het geheugen worden door zeer snel afgewerkt.
(Normgroep 13 - 14 jaar)

5. Perspectiefname

5.1 Dewey Story Test

Deze test peilt naar eventuele problemen of bijzonderheden op het vlak van **sociale interpretatie**. De test bestaat uit verhaaltjes waarin zowel gewone als zonderlinge interacties aan de orde zijn. dient aan te geven of hij het beschreven gedrag normaal, vreemd, erg vreemd of schokkend vindt. Vervolgens dient hij uit te leggen waarom hij het gedrag als dusdanig beoordeelt.

kan de gepastheid van gedrag niet altijd goed inschatten. Wanneer hij de gepastheid verkeerd inschat, dan blijkt dat daar een eenzijdige redenering achter zit. Soms is de redenering te concreet, soms te eenzijdig bekeken vanuit het perspectief van degene die het gedrag stelt.

Vragen we waarom hij het gedrag al dan niet normaal vindt, dan verwachten we dat hij dit gedrag kan situeren in een relationele context. We verwachten dus dat hij enerzijds oog heeft voor de motieven die achter het gedrag schuilen en anderzijds kan benoemen welke gevoelens en gedachten dit gedrag bij anderen opwekt. We merken dat het nog moeilijk heeft met het situeren van gedrag in een relationele context. Bij het beoordelen van gedrag legt hij geregeld niet spontaan de link naar de perspectieven van beide personages. Hij legt veeleer verkeerde en concrete linken ("het is vreemd dat het meisje aan de snelkassa gaat staat omdat ze teveel artikelen bij heeft", "het is vreemd om een kam te

vragen, want hij antwoordt niet op die vraag", "het valt wel mee dat hij vegetariër is maar dat hij geen zout gebruikt da's raar", ...). Wanneer het perspectief van de personages expliciet bevestigd wordt, dan blijkt dat [REDACTED] dit niet altijd goed onder woorden kan brengen. Bij het verwoorden van het perspectief herhaalt hij geregeld gewoon de informatie die in het verhaaltje aan bod is gekomen zonder extra betekenis te verlenen.

5.2 Theory of mind-test

Deze test gaat de cognitieve vaardigheid na om aan zichzelf en aan anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven en op basis daarvan te anticiperen op het gedrag van anderen. Aan de hand van deze test worden de drie stadia waarlangs deze vaardigheid (of nog, theory of mind) zich ontwikkelt, gemeten.

Tot de voorlopers van theory of mind (TOM) worden vier bouwstenen gerekend: perceptie/imitatie, emotieherkenning, doen alsof, en het onderkennen van het verschil tussen de fysieke en de mentale wereld. Dit zijn basisvoorwaarden voor een goede ontwikkeling van TOM.

Perceptie/imitatie: [REDACTED] kan informatie uit een verhaal voldoende onthouden om hierover eenvoudige vragen te beantwoorden. Bij een eenvoudige prent kan hij een verhaal vertellen; hij voegt er evenwel een eigenzinnig accent aan toe (hij noemt het lachend kind in de prent een "sado-masochist"). Wanneer de prenten complexer worden en hij de betekenis er veeleer uit dient af te leiden, dan lukt het hem moeilijker om hierbij een verhaal te vertellen. De verhalen bij de complexere prenten worden onvoldoende uitgediept en blijven louter beschrijvend. [REDACTED] geeft zelf aan dat hij de prenten niet begrijpt.

Emotieherkenning: [REDACTED] herkent de basisgevoelens aan de hand van de gelaatsuitdrukkingen.

Doen alsof: [REDACTED] kan dagdagelijkse handelingen, de fysieke gewaarwordingen en de gevraagde basisemotie (bang) uitbeelden.

Onderkennen van het verschil tussen de fysieke en mentale wereld: De vragen die peilen naar de mate waarin een onderscheid tussen de subjectieve wereld en de werkelijke wereld gemaakt wordt, worden door [REDACTED] juist beantwoord.

De eerste manifestaties van TOM:

First order belief: "First order belief" verwijst naar het denken over wat iemand denkt, voelt of weet. [REDACTED] kan uit een verhaaltje of een situatieprent afleiden hoe iemand zich voelt. Ook wanneer de gelaatsuitdrukking gezien de context niet voor de hand ligt, kan hij – rekening houdend met de context – de gevoelstoestand correct inschatten. [REDACTED] heeft het nog moeilijk om in te schatten waarom anderen zich zus of zo gedragen of voelen. Voor gedrag en emoties bedenkt hij geregeld nog concrete verklaringen: verklaringen opgebouwd aan de hand van elementen die hij werkelijk waarneemt. [REDACTED] blijkt het moeilijk te hebben met het aanvoelen van de persoonlijke beleving die achter gedrag en emoties schuilt. * Zelfs mits doorvragen kan hij niet altijd een mentale verklaring bedenken (verklaring in termen van wat de andere denkt, voelt, wilt, ...).

False belief: Vragen die peilen naar het concept van misleiding, waarbij [REDACTED] dient te onderkennen dat een misleid persoon een andere visie heeft op de situatie dan hijzelf, worden juist beantwoord.

Het hoogste niveau van TOM:

Second order belief: [REDACTED] beantwoordt de enige vraag die peilt naar dit vermogen juist. Second order belief verwijst naar een complexere cognitieve bewerking waarbij iemand kan nadenken over wat iemand anders denkt over gevoelens en gedachten van nog een derde persoon.

Begrijpen van ironie/humor: De figuurlijke uitspraken worden als dusdanig herkend. Hij kan uitleggen wat er bedoeld wordt met een sarcastische uitspraak. Hij kan de betekenis van de gebruikte uitdrukkingen niet altijd achterhalen (vraagt zich af of de uitdrukking "van een mug een olifant maken" ook in omgekeerde richting gebruikt kan worden). Het misverstand dat gebaseerd is op een letterlijke interpretatie begrijpt hij niet. De clou van de mopjes kan hij niet altijd achterhalen.

5.3 Happé Strange Stories

Deze test peilt naar het inzicht in niet-letterlijke uitspraken en het inzicht in de sociale functie van taal. Uitspraken die gesitueerd worden in een sociale context worden bevroegd op juistheid. Verdere bevraging tracht de redenering van het kind achter het antwoord (juist of fout) te reveleren.

slaagt er meestal in om de uitspraken die in bepaalde situaties gedaan worden goed op juistheid te beoordelen. Hij merkt wanneer de uitspraken letterlijk of figuurlijk bedoeld worden. Enkel bij het verhaal over een personage dat kampt met tegenstrijdige gevoelens schat hij de uitspraken fout in, terwijl hij de motieven achter de uitspraken wel goed begrijpt.

Peilen we naar 's inzicht in de bedoelingen die schuil gaan achter de uitspraken, dan merken we dat hij een aantal uitspraken verkeerd of onvoldoende begrijpt (dubbel bluffen, grapje, vergeten). Eén van de uitspraken wordt concreet uitgelegd (uitdrukking). Bij de overige uitspraken kan hij de achterliggende bedoelingen goed schetsen (doen alsof, leugen, leugentje om bestwil, misverstand, sarcasme, overtuigend liegen, tegengestelde emoties, schijn/werkelijkheid).

Bij het dubbel bluffen struikelt 's over een detail. Het verhaaltje gaat over twee legers: het rode leger heeft een soldaat van het blauwe leger gevangen genomen. Het rode leger wil dat de soldaat hen vertelt waar hun tanks zijn. Ze weten dat die tanks ofwel in de bergen ofwel bij de zee zijn. De gevangene is dapper en zal niet toestaan dat het rode leger zijn tanks zal vinden. Het rode leger gaat ervan uit dat de gevangene zal liegen. Dus zegt de gevangene dat de tanks in de bergen zijn. Vragen we 's waar het rode leger gaat zoeken, dan verklaart hij dat de soldaat hen op een dwaalspoor gebracht heeft: het rode leger gaat zoeken op de bergen terwijl de tanks zich in de bergen bevinden.

5.4 Hoe voelt...zich?

krijgt sociale vraagstukjes voorgelegd; hij dient te benoemen hoe de persoon zich in de gegeven situatie voelt.

kan afgaande op de context het gevoel van de protagonist benoemen en gebruikt daarvoor zowel basisaffecten als meer gedifferentieerde affecten. Wanneer hij een basisgevoel noemt, dan geven we hem de keuze tussen drie meer gedifferentieerde affecten. slaagt er telkens in het juiste affect aan te duiden.

5.5 Hoe los je dit op?

Bij deze opdracht worden vier probleemsituaties in een sociale context voorgelegd waarvoor passende oplossingen moet bedenken.

bedenkt bij elke probleemsituatie één of twee constructieve oplossingen. Hij bedenkt zowel acties om het probleem op te lossen als sociale oplossingen (bijvoorbeeld verontschuldiging).

6. Centrale coherentie

6.1 Klopt deze zin?

Tien zinnen worden voorgelegd aan [REDACTED] met de vraag om aan te geven of de zinnen kloppen of niet. Alle zinnen bevatten tegenstrijdige of incoherente elementen.

[REDACTED] merkt dat alle zinnen fout zijn. Hij kan meestal goed uitleggen waarom de zinnen fout zijn. Bij één zin ("we moeten vlug benzine tanken want de prijs van de benzine is sinds gisteren weer gestegen") geeft hij een uitleg die niet raakt aan de kern van de zaak.

6.2 Vertelplaten RAKIT

Twee situatieprenten worden voorgelegd aan [REDACTED] om te peilen naar de mate waarin hij het gesuggereerde gebeuren kan verwoorden en een logisch samenhangend verhaal kan formuleren.

Bij de eerste prent merkt [REDACTED] vlot de plot op. Hij maakt in zijn verhaal één goed onderscheid tussen kernelementen (elementen die belangrijk zijn in het kader van de plot) en irrelevante elementen. De irrelevante elementen neemt hij niet op in zijn verhaal. [REDACTED] legt zinvolle verbanden, brengt deze in een logisch geheel en verleent extra betekenis aan de prent.

Met de tweede prent heeft hij het moeilijker. [REDACTED] zegt in eerste instantie dat hij geen verhaal opmerkt in de prent. Mits aansporing vertelt hij een deeltje van de plot. Wanneer gewezen wordt op een belangrijk element (de gelaatsuitdrukking van de moeder) dan kan [REDACTED] de rest van de plot aanvullen.

6.3 Dialoog aanvullen

Om te peilen naar [REDACTED] inzicht in de logische opbouw van een dialoog, wordt hem een vraag-antwoord-dialoog voorgeschoteld waarbij de vragen zijn weggeknipt. De vragen staan in willekeurige volgorde in een lijstje en [REDACTED] dient ze aan de hand van de antwoorden op de juiste plaats te zetten. De dialoog moet dus als het ware weer in elkaar gepuzzeld worden. [REDACTED] werkt deze opdracht foutloos af.

Vervolgens wordt [REDACTED] een andere versie van "Dialoog aanvullen" gegeven. Het betreft opnieuw een dialoog, maar bij deze versie dient [REDACTED] de weggelaten zinnen zelf uit te vinden. Het lukt [REDACTED] niet goed om de dialoog aan te vullen. Zijn zinnen zijn te kort en omvatten te weinig informatie. Ze vormen geen goede schakels tussen de uitspraken die er reeds staan. Een aantal elementen verwerkt hij niet in zijn zinnen, waardoor ze in de dialoog ongekaderd aan bod komen. Op deze manier verkrijgt de dialoog een haperend verloop.

7. Beleving

7.1 De vier affecten

[REDACTED] wordt gevraagd om zoveel mogelijk gevoelens op te noemen. Hij komt tot het volgende: dood, boos, blij, krot, atrox, droevig, minachtend, beschamend, arm, ongelukkig. Niet alles wat hij noemt, verwijst naar een gevoel. Vragen we hem wat atrox betekent, dan legt hij uit dat hij "grimmig, afgrijselijk" betekent.

Wanneer gevraagd wordt hoe hij zich doorgaans voelt, antwoordt hij: "blij". Hij kan hier niet meer informatie over geven.

De vier basisaffecten worden verder bevraagd.

Boos: [REDACTED] vertelt dat hij boos wordt wanneer iemand hem pest of vervelend doet tegen hem. Hij stoort zich bijvoorbeeld aan een klasgenoot die pocht met materiële zaken.

vertelt dat hij vroeger gepest werd en dat dit nu niet meer het geval is.

Bang: stelt van niks bang te zijn. Hij omschrijft zichzelf als zijnde moedig. Hij denkt dat hij misschien bang zou zien indien hij bedreigd zou worden. Hij maakt zich zorgen dat hij de weg met de bus niet zal vinden.

Verdrietig: De gedachte dat zijn oude hond zal overlijden, maakt hem verdrietig.

Blij: vertelt dat hij blij wordt van kebab, computers, zijn vrienden, gaan zwemmen, en met vrienden op stap gaan.

7.2 Zin-aanvul-test

krijgt de opdracht een reeks zinnen – waarvan enkel het begin is opgegeven – af te maken zoals het voor hem past. De bedoeling is meer zicht te verwerven op belevingswereld.

Via deze zelfreflectieve taak komen we van te weten dat hij geboeid is door armoede. Hij vindt dit interessant. vertelt dat wanneer hij zwervers ziet, hij zich afvraagt wie de armste is. Wanneer de onderzoekster opmerkt dat hij dat best niet gaat vragen, dan vraagt "Waarom niet?". Hijzelf ziet geen graten in zijn vraag.

vindt het vroege uur waarop de school begint maar niks. De school zelf vindt hij leuk. stelt dat het hem niet lukt om van het leven te genieten omwille van de school. Als het aan hem zou liggen, hij zou de school laten starten op de middag. Wanneer de onderzoekster opmerkt dat dit dan weer niet goed zou zijn voor de vroege vogels, dan blijkt dat niet begrijpt wat er bedoeld wordt.

omschrijft zichzelf als verstrooid omdat zijn spullen niet op hun plaats liggen en zijn bureau een "wanhoop" is. Hij durft tegen anderen niet te zeggen dat hij dertien jaar is, omdat anderen denken dat hij elf of twaalf jaar is. Soms reageert hij een beetje agressief; hij is dan een beetje "opgehust" bijvoorbeeld wanneer iemand "stupid vragen" stelt. is trots op zichzelf omdat hij piano kan spelen. Hij kijkt uit naar avonturen met "internationale zakenmannen". Vragen we hem wat dit is, dan antwoordt "mijn groep". Wanneer hij aangespoord wordt om er meer over te vertellen, dan vertelt hij dat het een soort officieuze jeugdbeweging is. IZ is een groepje vrienden waarvan hij de leider is. Ze lopen door de stad, zien films, spelen spelletjes, ... Ze hebben zelfs vergaderingen. vertelt dat IZ een deknaam is omdat de echte naam nergens op slaat.

Over zijn ouders vertelt hij dat beide aardig zijn, maar dat ze beide te snel toegeven nadat ze hem een straf hebben gegeven.

7.3 Drie wensen

We vragen aan om drie wensen te formuleren. Hij komt tot het volgende:

- 1) heel rijk zijn "om allemaal dingen te kopen, dure kledij en schoenen, huizen met zwembaden, ook in Afrika zodat Afrika weer bewoond wordt, en iedereen zou mij herkennen als de aardigste man ter wereld".
- 2) heel goede schoolresultaten behalen, altijd 10/10
- 3) dat niemand ooit nog ziektes krijgt

9. Algemene observatie en gesprek

wordt op drie momenten gezien voor het psychologisch onderzoek. Elke keer komt hij vlot mee wanneer hij wordt afgehaald. Wanneer hij de onderzoekster ziet na het eerste onderzoeksmoment, dan geeft hij blijk van herkenning. De tweede keer dat hij moet komen,

Indigo vzw
Pronkenbergstraat 29 C
2550 Kontich-Kazerne

Dexia 068-2321971-12

tel.: 03/ 457 70 96
fax: 03/ 458 13 83
www.indigovzw.be
e-mail: info@indigovzw.be

dient hij behoorlijk onverwacht zelfstandig met de bus te komen. Hij lijkt dit eerst niet te zien zitten, maar hij is wel op tijd voor de afspraak. [REDACTED] vertelt dat hij toch wel zenuwachtig was: het traject was niet gekend en de buschauffeur wist niet direct aan welke halte hij moest afstappen.

Bij aanvang van het onderzoek antwoordt [REDACTED] gewillig op concrete vraagjes (bijvoorbeeld welke richting hij volgt op school). Vragen we hem waarom hij naar Indigo komt, dan stelt hij het in eerste instantie niet te weten. Mits doorvragen komen we te weten dat zijn schoolresultaten niet naar zijn verwachtingen waren. Hij had goed gewerkt voor zijn examens maar zijn punten vielen tegen. Dit kwam voor hem onverwachts. Hij heeft geen verklaring voor de teleurstellende schoolresultaten. [REDACTED] kan zich niet bedenken waarmee hij het moeilijk heeft (niet alleen op schools vlak, maar in het algemeen). Vragen we hem of hij in de klas wel eens opmerkingen krijgt, dan blijkt dat dit het geval is. [REDACTED] krijgt wel eens te horen dat hij moet stil zitten of dat hij moet stoppen met babbelen. [REDACTED] legt een externe link: hij babbelt omdat het een saaie les is, of hij babbelt enkel wanneer iemand hem een vraag stelt.

Op vlak van communicatie weerhouden we dat [REDACTED] vlot in gesprek gaat: hij vertoont geen terughoudendheid. Soms is hij hierin zelfs iets te vlot en impulsief: hij vertelt dan in het wilde weg op een moment dat daar eigenlijk niet voor gepast is. [REDACTED] komt over als een mondig kind. Zijn taalgebruik valt op: [REDACTED] komt welbespraakt over, soms zelfs grootsprakerig, en hij maakt opvallende taalfouten. Hij zegt bijvoorbeeld "weiniger" in de plaats van "weinig". Hij gebruikt woorden in een verkeerde context: hij zegt bijvoorbeeld "ze moest haar nieuwe kleren bewaren" in plaats van "... proper houden" of nog: "misschien voelt hij zich pijn". Hij maakt nieuwe woorden (neologismen) zoals "opgehust" (zie ZAT). [REDACTED] gebruikt zelf figuurlijke taal, maar begrijpt niet altijd het figuurlijk taalgebruik van de onderzoekster. Spelen we hem een woord terug (met de bedoeling om hem er meer over te laten vertellen), dan begrijpt hij de hint niet. Verduidelijking dient expliciet gevraagd te worden. Op vragen antwoordt [REDACTED] geregeld adequaat. Hij kan spontaan uitweiden. Zijn verhalen komen soms ook iets te plots en ongekaderd uit de lucht vallen. Hij antwoordt ook wel eens naast de kwestie.

[REDACTED] vertelt over uiteenlopende zaken: het beroep van zijn ouders, zijn huis, de buurt waar ze wonen, druggebruikers, zijn vrienden, zijn bezigheden, Playmobil, ... [REDACTED] vertelt dat hij meerdere vrienden heeft. Ze vormen een clubje waarvan hij de leider is. Hij heeft een beste vriend [REDACTED], maar kan zich niet voorstellen waarin zijn beste vriend geïnteresseerd is.

Op vlak van contactname weerhouden we dat [REDACTED] niet altijd voldoende oogcontact biedt. Soms wordt zijn aandacht door iets volledig benomen en maakt hij geen oogcontact meer. Wanneer zijn aandacht in gesprek of tijdens een taak gericht is op de onderzoekster, kan hij wel goed oogcontact maken. [REDACTED] lijkt niet altijd goed aan te voelen wat al dan niet kan in de gegeven context. Op een bepaald moment is de onderzoekster heel even uit het bureau geweest. Wanneer ze terugkomt, merkt ze dat [REDACTED] een paar Playmobil-mannetjes vast heeft. Deze lagen buiten het bereik van [REDACTED]; om ze te nemen is hij achter de stoel van de onderzoekster om moeten lopen. Hij vraagt zich luidop af of het onbeleefd was om de mannetjes te nemen. [REDACTED] zit ongegeneerd te spelen met de mannetjes. Hij betreft er zelfs testmateriaal bij. Hij speelt gevechtsscènes. Hij vertelt dat zijn vader dit kinderachtig vindt. Na afloop van elke test (tijdens het tweede onderzoeksmoment) neemt hij vliegensvlug de mannetjes vast om ermee te spelen. Zijn aandacht wordt hierdoor volledig benomen. Het spel dient onderbroken te worden om de volgende test aan te bieden. Na een andere korte afwezigheid ([REDACTED] had een glas water gevraagd) ziet de onderzoekster van op de gang het licht in haar bureau snel uit en aan gaan. Wanneer ze binnenkomt in het bureau staat [REDACTED] recht. Hij verschiet wanneer hij de onderzoekster ziet, begint te stotteren, begint iets te zoeken op de grond, verklaart hakkend dat hij over iets gestruikeld is, dat hij met zijn arm tegen het licht gebotst is.

Indigo vzw
Pronkenbergstraat 29 C
2550 Kontich-Kazerne

Dexia 068-2321971-12

tel.: 03/ 457 70 96
fax: 03/ 458 13 83
www.indigovzw.be
e-mail: info@indigovzw.be

Omschrijving van het huidige functioneren

evaluaties GON, gesprekken ouders, CLB, LLNBGL, Ikkn tot okt 2012

Cognitie (leerpotentieel)

Aandachtspunten

Rekenprobleem: achterstand voor automatisatie
 Waarnemend tekenen: geen dieptegevoel, slaat waarnemingsfase over
 Verbanden leggen is moeilijker
 Veel sturing nodig voor artistieke vakken
 Nood aan korte opdrachten: opdrachten zo gedetailleerd mogelijk op papier doorgeven
 Goede ideeën maar kan ze niet vlot uitvoeren

Positieve aspecten

Interesse in kunst, fotografie en geschiedenis
 Brede culturele achtergrond
 Intelligente jongen
 Kan goed vanbuiten leren

Sociaal-emotionele vaardigheden

Aandachtspunten

Werd in het verleden gepest, in 't oog houden! pest ook zelf
 Sociaal aanvaardbaar zijn, is belangrijk voor hem en vraagt veel van zijn energie
 Beïnvloedbaar
 Moeite met diagnose, vermijdt gesprekken hierover
 Vraagt op verkeerde momenten op de foute manier veel aandacht
 Moeite met reflecteren op zijn eigen gevoels- en belevingswereld
 Nov 2011; vriend ██████ pleegde zelfmoord. Dit thema, alsook "de dood" in het algemeen is een zeer moeilijk gespreksonderwerp.

Positieve aspecten

Groepswork is gezelligheid voor hem
 Heeft veel vrienden (kan vriendengroep uitleggen adhv een zelfgemaakt organogram)
 Beleefde jongen
 Eens een vertrouwensband werd opgebouwd, zijn diepgaande en vergaande gesprekken mogelijk. Hij zal zelf ook vragen beginnen stellen om bepaalde (moeilijke) thema's te kunnen bespreken.

Communicatie/taalontwikkeling (verbaal en non-verbaal)

Aandachtspunten

Als hij een presentatie doet, is dit ongestructureerd, vertelt hij alle details, komt niet makkelijk tot de kern van de zaak
 Komt verbaal sterk en vlot over maar dit geeft een vertekend beeld van het inzicht en werkelijk begrip
 Nood om verhaal kwijt te kunnen, los van thuis en school

Positieve aspecten

Leert gemakkelijk talen vooral op verbaal vlak, pikt snel woorden op
 Presenteert graag
 Kan over veel meepraten tijdens de lessen, maar doet dit niet altijd op een gepaste wijze.

Werkhouding/taakgedrag	
<p>Aandachtspunten</p> <p>Last van geluidsprikkels Korte concentratie en taakspanning Vergeet taken af te geven, vergeet materiaal mee te brengen – veel ondersteuning en hulp nodig Impulsief Als het met een leerkracht niet klikt of hij vindt de leerstof niet interessant of de concentratie is weg, kost het veel moeite hem te overtuigen dit vak te studeren. Weinig tijdsbesef Druk, dit is een belasting voor klas en leerkrachten</p>	<p>Positieve aspecten</p> <p>Als hij voor praktijkvakken zijn i-pod opzet, kan hij zich afsluiten van geluidsprikkels waardoor zijn concentratie verhoogt. Als er een contract opgesteld wordt, houdt hij zich hier aan. Van goede wil Net voor en tijdens de examens verhoogt het werkgedrag en concentratie aanzienlijk. De mama merkt dan ook een meer volwassen houding bij haar zoon op.</p>

- Nog een irritatie van in de klas; er zou een leerling de hele les met haar hoofd op de bank liggen en regelmatig met haar hoofd op de bank botsen. Hiervan maakt [REDACTED] "die zit heel de les, 40 min aan een stuk met haar hoofd op de bank te botsen, ik word daar zot van"

[REDACTED] heeft geen problemen met de leerkrachten. Integendeel! Hij probeert hard en goed te werken, maar hij verwoordt wel dat hij veel problemen heeft met de klasgenoten.

- TBV; hij zou al 3x herstart zijn aan dezelfde opdracht. Hij begrijpt de opdracht nog steeds niet, ook al weet hij dat de leerkracht hem al meerdere keren persoonlijk extra uitleg heeft komen geven. Hij vraagt gerichtere tips "doe nu dit of doe nu dat" ipv de instructies "probeer eens zo of kijk eens of je dat zo zou kunnen doen". Heel knap van [REDACTED] dat hij dit zo goed heeft kunnen verwoorden waar voor hem het "probleem" ligt. Hij vraagt dus zelf voor duidelijke grenzen en instructies.

- Thuis zou hij meer onhandelbaar zijn. De ouders hebben minder en minder vat op hem, er is minder ruimte voor discussie en overleg. Wat [REDACTED] in zijn hoofd heeft op dat moment, moet ook dat moment tot uitvoering komen.

Context en omgeving zijn uiterst belangrijk voor [REDACTED]. Vorig jaar voelde hij zich super in de klas, en dit uitte zich dan wel in ongepaste reacties tijdens de les, maar dit kwam omdat hij zich net zo goed voelde in zijn vel. Hij zat vol zelfvertrouwen. Nu zijn de rollen omgekeerd en zullen we merken dat zijn lont bijna opgebrand is. Ik kan niet voorspellen hoe hij deze frustraties gaat uiten, maar we moeten dit snel aanpakken. cfr incident klaslokaal wiskunde niet vinden?? vluchtgedrag? Ik ga het hem vrijdag wel vragen, waarom hij niet tot in het lokaal wiskunde is geraakt.

Andere richting voorstellen? AO bijv? Zou dat iets zijn? Zou dit dus een betere leeromgeving zijn voor [REDACTED] of kunnen we zijn huidige klas op 1 of andere manier laten aanpassen aan [REDACTED]?

Gesprek met ouders en [REDACTED] plannen? Of een gesprek met [REDACTED] zelf en een aantal leerkrachten, [REDACTED]

Sabine

Sabine De Meester
GON-begeleidster
0491 961 861
sabine.demeester@so.antwerpen.be

Opvolgingsgesprek met [redacted] Mvr [redacted] en GON:

- [redacted] lesverloop laten navertellen en luisteren naar zijn beleving van het conflict.
- Proberen het verhaal van [redacted] over te brengen.
- **ziet niet in dat hij mee verantwoordelijk is voor het conflict**
- Proberen duidelijk maken dat beide partijen andere verwachtingen van elkaar hadden
- **Proberen duidelijk maken dat de les ook anders verlopen is dan "normaal"**
- Maandag met GON opnieuw hierover praten

Mail van [redacted] na doorsturen van info aan ouders/Jan:

Dag Sabine,

Bedankt voor je info. Het lijkt mij een goed idee om na de examens samen te zitten met de school. Wij (met [redacted] een nieuw collega die ook aanwezig was voor inwerking) hebben wij vandaag ook een gesprek met [redacted] gehad over het **conflict met de leerkracht van 3D**. Wij kunnen [redacted] zijn verhaal volgen, wij denken ook dat zijn leerkracht hem overschat in zijn boetseermogelijkheden. **Boetseren gaat [redacted] door zijn autisme nooit kunnen**. Maar de leerkracht **verwacht** waarschijnlijk van deze leerlingen (kunstonderwijs) ook al hebben ze het nog nooit gedaan, dat zij toch de **nodige feeling** hiervoor moeten hebben. Maar voor [redacted] is dat puur ratio. De leerkracht zal misschien denken dat het eerder te maken heeft met het 'niet willen i.p.v. het 'niet kunnen.' Belangrijk is wel om deze leerkracht hiervan te informeren. Welke kijk heb jij op deze situatie en hoe dit best aanpakken om te vermijden dat hij een negatieve reactie krijgt m.b.t. verwijderen uit de school? **ontkenning van autisme door leerkracht.*

Groeten,
[redacted]

Mail naar ouders, [redacted] en Mvr [redacted] als reactie op mail van [redacted]

Dag ouders van [redacted], [redacted] en Mvr [redacted] (in CC),

bedankt voor de update.

Vrijdag hebben Mvr [redacted] en ik [redacted] nog kunnen zien en spreken ivm het voorval tijdens de les 3D. De leerkracht 3D, Mr [redacted] had donderdag onmiddellijk zijn verhaal aan Mvr [redacted] gemeld en eveneens op mail naar mij doorgestuurd. [redacted] was erg overstuur donderdag na het voorval, en ook al werd er gevraagd door Mr [redacted] om mee te gaan naar Mvr [redacted] is daar niet op ingegaan en is onmiddellijk buiten gestapt om af te koelen. Dit begrijpen we uiteraard. Daarom hebben we [redacted] vrijdag samen gesproken om zijn verhaal naast dit van Mr [redacted] te leggen.

Het is geen eenvoudige situatie. [redacted] en Mr [redacted] hebben tot hertoe een zeer goede band gehad. Waarom het dan ineens een beetje misloopt blijft moeilijk in te schatten. Wat we wel voorzichtig willen concluderen is dat de communicatie tussen beiden tijdelijk verstoord is geraakt en dit moeten we proberen verduidelijken naar beiden, maar vooral naar [redacted] toe. Mr [redacted] was erg aangedaan, omdat dit de eerste keer is dat hij een leerling uit zijn les heeft zien stappen. Mr [redacted] weet eigenlijk zeer goed hoe hij leerlingen met leer-aandachtsproblemen moet aanpakken. Hij heeft dus ook een goede kennis qua aanpak voor leerlingen met een vorm van autisme.

Mvr [redacted] en ik hebben afspraken gemaakt over hoe we deze situatie gaan aanpakken, schoolintern. Ik ga Mr [redacted] spreken om de kant van [redacted] te verduidelijken. Indien nodig volgt een 2e gesprek met Mvr [redacted] erbij.
Ik zie [redacted] maandag en ga de situatie terug even overlopen in de hoop dat [redacted] een beetje meer afstand kan nemen van alles.
Hopelijk kan donderdag de les terug verlopen zoals voordien en hebben we het meeste uitgeklaard tussen beiden.

[redacted] vertelde me dat jij met Mr [redacted] zou gaan praten. Mag ik vragen om dit voorlopig zo te laten omdat we ondertussen schoolintern duidelijke afspraken hebben gemaakt? We willen extra verwarring vermijden.

Nog even wat uitleg omtrent lesverloop; De instructies die Mr [redacted] heeft gegeven tijdens de les waren toch iets verschillend als anders. Normaal wordt de opdracht op papier meegegeven en kan [redacted] ook zo volgen. De **boetseerlessen waren echter zonder visuele/concrete instructies**. Mr [redacted] vroeg herhaaldelijk aan [redacted] om niet te praten en verder te werken. [redacted] zag dat Mr [redacted] **bij alle andere klasgenoten langsging om extra uitleg te geven en niet bij hem**. [redacted] vond dit niet kunnen. Hij verwachtte dat Mr [redacted] ook bij hem zou langsgaan voor extra uitleg, maar zelf om extra uitleg vragen doet [redacted] (nog) niet (wat elke leerkracht in principe wel verwacht). [redacted] vond dat Mr [redacted] aan het "jennen" was door hem constant te zeggen niet te praten. Maar wat is er mis met praten, wanneer dit ook tijdens andere lessen mag? [redacted] vond dat hij wel goed zijn best had gedaan om verder te doen voor zover hij de opdracht had begrepen en Mr [redacted] vond dat [redacted] niets aan het doen was door **gebrek aan concentratie wegens constant praten. Duidelijk verschil in perceptie**.

[redacted] vindt dat hij niets "fout" heeft gedaan. En in zijn ogen is dit ook zo, maar hopelijk kunnen we dit toch wel verduidelijken. [redacted] verwacht bepaalde zaken zonder dat hij dit verwoordt of zonder dat hij het verschil kan inschatten en dit kadert binnen de gehele problematiek. Hij heeft dan ook verbaal ongepast gereageerd zonder dat hij beseft dat het taalgebruik niet gepast is. Zowel voor de leerkracht als voor [redacted] is er verduidelijking nodig. Dit hopen we deze week te doen. Ik wil proberen realiseren dat [redacted] begint te beseffen dat ook hij mee verantwoordelijk is voor het **escaleren van de situatie**. Dit zou al een grote stap zijn.

groetjes

Sabine De Meester
GON-begeleidster
0491 961 861
sabine.demeester@so.antwerpen.be

Bijlage 3

Fiche autisme

Algemene werkfiche autisme binnen het onderwijs.

AUTISME

X kan opvallen door...

Naar grote waarschijnlijkheid is X een jongen met autisme of autismespectrumstoornis (ASS). (X kan een meisje zijn, maar dit is uitzonderlijk). X heeft moeite met communicatie, sociale interactie met zijn omgeving. Kenmerkend aan ASS bij X is contextblindheid. Dit vertaalt zich sterk in het hebben van een beperkt creatief inlevings- en verbeeldingsvermogen. Hij is over- of onder gevoelig voor zintuigelijke stimuli en prikkels van buitenaf. X heeft nood aan een duidelijke structuur binnen alle aspecten van zijn leven. Ongestructureerde situaties kunnen angst en onzekerheid veroorzaken. Deze reacties worden door de omgeving vaak onvoldoende begrepen.

Autisme komt voor op alle niveaus van verstandelijk functioneren. Het intelligentieniveau kan de communicatieve en compenserende mogelijkheden sterk beïnvloeden. Wanneer X hoogbegaafd is kan het zijn dat hij de aanwezigheid van zijn ASS probeert te maskeren. Autisme kent een aantal specifieke kenmerken, maar elke leerling met autisme heeft daarnaast een zeer individueel profiel. Dit vraagt om een meer aangepaste geïndividualiseerde aanpak.

Mogelijk zwakke kanten	Mogelijk sterke kanten
<p>Taal en communicatie</p> <ul style="list-style-type: none">• Problemen met figuurlijk taalgebruik. Dit wordt letterlijk geïnterpreteerd.• Problemen met oogcontact:<ul style="list-style-type: none">- Ontbreken van oogcontact- Weinig oogcontact- Opdringerig oogcontact (staren)• Problemen met non-verbale communicatie, zoals lichaamstaal.• Problemen met sociale contacten te onderhouden met leeftijdsgenoten in ongestructureerde situaties. (Speeltijd, wachten op de bus, ...)	<p>Taal en communicatie</p> <ul style="list-style-type: none">• Uitzonderlijk goed geheugen met betrekking tot specifieke voorkeuronderwerpen (feiten, cijfers, data, namen, etc.)• Houden van regels en afspraken.• Visuele communicatie als beeldtaal werkt uitstekend.• Schematische weergaven helpen (schema's, agenda, stappenplannen, etc.)• Goed in woordspelletjes.
<p>Leerstofverwerking</p> <ul style="list-style-type: none">• Problemen met abstracte termen.• Problemen met toepassing van specifieke regels binnen talen of wiskundige vakken.• Problemen met onderscheiding van hoofd- en bijzaken.	<p>Leerstofverwerking</p> <ul style="list-style-type: none">• Rechtlijnig denken, vasthouden aan een specifiek denk- of werkpatroon.• Goed geheugen i.v.m. makkelijke zinnen of moeilijke termen.• Leren snel nieuwe woordenschat, ook binnen een vreemde taal.• Memoriseren details.

- Problemen met leerstofverwerking wanneer het thema niet binnen de eigen interesse valt.
- Rechtlĳnig denken kan een probleem zijn wanneer dit zich vertaalt in een starre manier van denken. (Het niet openstaan voor andere aangereikte werkvormen bv. groepswerk, ...)

Groepswerk en keuzeactiviteiten

- Problemen met kiezen van een specifieke groep.
- Problemen met rekening houden met belangen van de groep en niet enkel de eigen belangen.

Organisatorische vaardigheden

- Problemen bij het zelf opstellen van schema's of stappenplannen. Deze kosten vaak te veel tijd.
- X is vaker trager i.v.m. handelingen en onhandiger.
- X heeft moeite met het in te schatten van tijd. X heeft een moeilijk tijdbesef.

Concentratie en aandacht

- X wordt zeer snel zintuigelijk geprikkeld door stimuli van buitenaf en verliest zo concentratie.
- X kan zich volledig in zichzelf keren en sluit zich zo af voor wat er rondom hem afspeelt.
- Problemen met overgevoeligheid voor specifieke geluiden.
- X kan zelf storend geluid produceren wanneer hij zich in een stresssituatie begeeft.
- X heeft een traag werktempo.

- Hoge interesse voor rationele denkwijzen en logica. Dit is terug te vinden in bv. vakken als informatica.

Vaardigheden

- Presteren uitzonderlijk goed in de eigen interessegebieden.
- Hebben een bijzonder talent voor creatieve vaardigheden waaronder muziek (gehoor) of kunst (driedimensionaliteit of detailwaarneming en weergeving).

Sociale en emotionele vaardigheden

- Sterk gedetailleerd geheugen.
- Sterk rechtvaardigheidsgevoel.
- Beschikken over uitgebreide woordenschat.
- Erg loyaal en uiterst eerlijk (ook op momenten wanneer dit een pijnlijke of generende waarheid kan zijn bv. iemand zeggen dat zijn/haar nieuwe kleren lelijk zijn.)

Flexibiliteit en aanpassingsmogelijkheden

- Problemen met lesovergangen en veranderingen van het vaste patroon.
- Problemen met onvoorziene situaties.

Mogelijke probleemgebieden binnen het onderwijs:

Taalvakken

- Problemen met figuurlijk taalgebruik
- Problemen met onduidelijke opdrachten en vragen.
- Problemen met gecompliceerde of te lange vragenstructuren.
- Problemen met andere vormen van spraakkunst (bv. interpreteren van lichaamstaal van leerkracht, interpreteren van termen binnen bepaalde context bv. "het is tijd" waarvoor precies?)

Wiskundige vakken

- Problemen met nieuwe leerstof.
- Problemen met figuurlijk taalgebruik
- Problemen met onduidelijke opdrachten en vragen.
- Problemen met gecompliceerde of te lange vragenstructuren.
- Problemen met andere vormen van spraakkunst (bv. interpreteren van lichaamstaal van leerkracht, interpreteren van termen binnen bepaalde context bv. "het is tijd" waarvoor precies?)

Lichamelijke opvoeding

- Problemen met onvoldoende structuur (bv. moeite met opeenvolging van lichaamsbewegingen.)
- Problemen met fysiek contact.

Examens en toetsen

- Komen regelmatig in tijdsnood.
- Kunnen angstig reageren op druk met als gevolg dat ze blokkeren.
- Ze lossen de helft vaak niet op.
- Kunnen door deze factoren psychosomatische klachten ervaren.

Wat je best wel doet.

VOOR de communicatie

- Laat X eerst afwerken waarmee X bezig is.
- Trek de aandacht van X.
- Zorg dat X je goed kan zien.

Wat je best niet doet.

VOOR de communicatie

- Leerlingen klassikaal aanspreken.

- Spreek X persoonlijk aan als een groepsinstructie of klassikale instructie niet door hem opgevolgd wordt.

TIJDENS de gesproken communicatie

- Maak korte zinnen. Probeer een stortvloed aan woorden te vermijden.
- Geef eenduidige opdrachten.
- Figuurlijk taalgebruik is te mijden. Indien je dit toch gebruikt, vul dit dan aan met de concrete betekenis.
- Gebruik zoveel mogelijk concreet en duidelijk taalgebruik. Dus geen dubbelzinnige woordkeuzen of zinnen.
- Let op je spreektempo. Vertraag je spreektempo.
- Geef X bedenktijd om over een vraag na te denken. Een hulpmiddel is het antwoord op papier te laten formuleren. Indien X niet reageert, herhaal letterlijk de vraag.

Gestructureerde boodschappen

- Gebruik visuele hulpmiddelen ter ondersteuning van de boodschap. Bv. pictogrammen, schema, tekening,...
- Gebruik stappenplannen en checklijsten voor wederkerende moeilijke opdrachten.
- Maak een duidelijke afspraak met X over de wijze waarop hij, indien nodig, om hulp kan vragen. Bv. hand opsteken, "help" of "stop" – kaart gebruiken, ...

TIJDENS de gesproken communicatie

- Figuurlijk taalgebruik is te mijden.
- Mijd dubbelzinnig taalgebruik of sarcasme. (bv. "schitterend!" als de toets slecht was.)
- Geef geen onduidelijke boodschappen door waarvan de context vaag is. (bv. "stop daarmee!" Waarmee?)
- Stel niet te veel open vragen, tenzij je ze binnen een context kadert. (bv. "Waarom deed je dat nu?!" Wat precies?)
- Opdrachten in de vraagvorm zoals: "Kan je het bord komen afvegen?" "Kan je mij de krant aangeven?" "Kan je die paragraaf voorlezen?" Zullen beantwoord worden met: "ja ik kan dit" of "neen ik kan dit niet." Gebruik eerder de bevelvorm: "Ga het bord afvegen", "Geef me de krant." "Lees de eerste paragraaf."

Communicatie als conflictbeheersing

- Gebruik geen non-verbale taal om de eigen emotie duidelijk te maken. Bv. boos kijken. Dit wordt niet opgevangen door X.
- Vraag niet "waarom?" Tenzij de vraag hierbij herhaald wordt.
- Probeer lange zinnen en veel uitleg te vermijden. X heeft hier mogelijk geen oor naar.
- Gebruik geen argumenten om gelijk te krijgen.
- Probeer eindeloos discussiëren over een bepaald thema te vermijden.

Organisatie van klasactiviteiten

- Working apart together system
Zorg voor individuele taken binnen het groepswerk en stel een duidelijke rolverdeling op. (dit liefst visueel)
- Geef X een eigen hoek met materiaal.
- Geef X een eigen plaats in de klas waaruit overzicht mogelijk is en met weinig omgevingsstimuli.

Sociale activiteiten en omgeving

- Stel voor X een buddy of een vriendengroep aan ter begeleiding van X.
- Bied voor X een rustige plaats aan voor een persoonlijke time-out.
- Maak duidelijk wie X kan aanspreken bij conflicten.
- Breng structuur voor de speeltijd.

Organisatie van klasactiviteiten

- Mijd groepswerken of opdrachten waarin het vereist is veel eigen keuzes te maken zoals bij projectwerk of hoekenwerk.
- Mijd plotse veranderingen zonder duidelijke verwittiging.
- Mijd sterk wisselende en onvoorspelbare situaties.

Sociale activiteiten en omgeving

- Mijd geïmproviseerde opdrachten of sociale activiteiten zonder gestructureerd alternatief.
- Mijd te veel lawaai.
- Mijd een overkill aan visuele stimuli.
- Mijd dat X een te grote fysieke nabijheid heeft tot onbekenden.
- Mijd groepswerken zonder rode draad, duidelijk afgebakende regels en beperkte structuren.
- Mijd vrije momenten die door X zelf zijn in te vullen zonder hulp bij de keuze van activiteit.

Onthoud dat een kind met ASS een individu is met persoonlijke behoeften. Dit vereist steeds een andere aanpak en een geïndividualiseerd traject en hulpmiddelen. Dat de omgeving van X meer structuur biedt zorgt voor een meer duidelijk overzicht en vermindert stress- en angstgevoelens bij X.

Bijlage 4

Voorbeeldbundel vriendschappen

Vriendschappen, een gps op Mars.

Peeters K.



Plaats een kruisje in de kolom die het meest bij jouw persoonlijke mening over vrienden aansluit. Deze opdracht loopt verder op de volgende bladzijden.

Ik vind het...	Helemaal niet belangrijk	Niet zo belangrijk	Tamelijk belangrijk	Heel belangrijk
... dat ik vrienden heb				
... dat mijn vrienden even oud zijn				
... dat ik ze vaak zie				
... dat we samen dingen doen				
... dat ze rustig zijn				
... dat ze eerlijk zijn				
... dat ze graag dezelfde dingen doen als ik				
... dat ze mijn lievelingsmuziek graag horen				
... dat ik ze kan vertrouwen				
... dat ze humoristisch zijn				
... dat ze me hun geheimen vertellen				
... dat ik jongens als vrienden heb				
... dat ik meisjes als vrienden heb				

b. Vriendschapsvaardigheden

*The only way to have a friend, is to be one – Ralph Waldo Emerson
(De enige manier om een vriend te hebben, is er zelf één te zijn.)*

ZELF EEN VRIEND ZIJN, DAT DOE JE ZO...

Hieronder volgen heel wat tips om een vriend te zijn. Er horen ook enkele opdrachten bij.

- Luister naar wat de ander te vertellen heeft. Vraag uitleg als je je vriend niet begrijpt.
- Wees eerlijk tegen je vrienden, maar probeer hen hierbij niet te kwetsen.
- Zorg ervoor dat je vrienden jou kunnen vertrouwen. Vertel geen geheimen van je vrienden aan andere mensen.
- Probeer niet steeds over je eigen interesses te praten, maar ook over onderwerpen die je vriend leuk vindt. Interesse hebben voor elkaar is heel belangrijk. Probeer iets van elkaar te leren.



Oefen de vorige tip met je begeleider. Kies een gespreksonderwerp dat je begeleider interesseert, maar jou niet echt. Probeer iets nieuws over dat onderwerp te weten te komen.

Het onderwerp was:

Dit heb ik bijgeleerd:



Draai nu de rollen om. Kies een gespreksonderwerp waarover jij veel weet of iets wat jou interesseert, maar je begeleider niet.

Het onderwerp was:

Dit heeft mijn begeleider bijgeleerd:

Als je een afspraakje hebt...



... Wat wil je dan zelf graag weten over de activiteit die je samen met de ander zult doen?

(Zet een kruisje in de juiste kolom. Als je een kruisje in de laatste kolom zet, schrijf er dan bij hoelang van tevoren je iets wilt weten.)

	Dit hoef ik niet van tevoren te weten.	Dit wil ik wel van tevoren weten.
Welke activiteit ik precies zal doen.		
Welke dag de activiteit zal doorgaan.		
Hoe laat de activiteit zal doorgaan.		
Wie er zal meedoen.		
Wie me naar de activiteit zal brengen of wie me zal komen halen.		
Welk vervoermiddel we nemen:		
Andere:		

Bijlage 5

Lesvoorbereidingen “Rationeel emotioneel zijn”.
Lesvoorbereidingen onderdeel vriendschap.

LESVOORBEREIDING 1

Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs

Student: Vermeiren Kelly

Keuzerichting: AV-MU-LO-TV Jaar: 1 – 2 – 3

School:

Mentor:.....

Datum:

Vak: NCZ

Lesonderwerp: Rationeel emotioneel zijn
Onderdeel: *Vriendschappen*

Beginsituatie

- A stroom
- B stroom
- ASO
- TSO
- BSO
- BuSO

Jaar :

1^{ste} graad

2^{de} graad

Klas :

Aantal ln :

Voorkennis en voorervaring

Binnen het lessenpakket 'Rationeel emotioneel zijn' is het lesonderdeel *zelfbeeld* aan het huidige lesonderdeel *vriendschappen* vooraf gegaan. In het vorige lesonderwerp hebben leerlingen hun zelfbeeld geëxploreerd. Ze hebben karakteristieke en uiterlijke kenmerken kunnen herkennen en erkennen. Hormonale verschillen tussen jongens en meisjes in de pubertijd kunnen een grote impact hebben op het zelfbeeld en de gemoedstoestand, wat de relaties met anderen kan begunstigen of benadelen.

Belangstelling, motivatie

In de pubertijd is het vormen van banden met leeftijdsgenoten van groot belang. Jongeren leren o.a. sociale vaardigheden aan door vriendschappen te vormen en te onderhouden. Daarnaast zorgen vrienden voor steun, vertrouwen en wederzijds respect. (Goede) vrienden stimuleren het individu om zichzelf verder te ontwikkelen en helpen bepaalde vaardigheden te verbeteren. Verder bieden vriendschappen affectie en intimiteit.

Andere (o.a. taalbeheersing, leerproblematiek, ...)

De werkbundel 'Rationeel emotioneel zijn' is gericht op jongeren met autisme of autismespectrumstoornis (bijv. syndroom van Asperger) als hulpmiddel voor het vormen een realistisch zelfbeeld en van vriendschaps- en liefdesrelaties. De werkbundel is dan ook specifiek aan hun noden aangepast.

Eigen leerpunt in de kijker:

Leerpunt gekozen uit:

zelfevaluatie, feedback leerlingen, feedback mentor, feedback lector

Leerplandoelstellingen, evt. vakoverschrijdende eindtermen

Afhankelijk van de invalshoek van het lesmoment kan het onderdeel *vriendschappen* binnen verschillende procesdoelen of bijz. procesdoelen gekaderd worden. Door de leerkracht wordt een specifieke invalshoek gekozen alsook het procesdoel en bijzonder procesdoel dat hiervoor wenselijk is. Doorgaans zijn de procesdoelen breed toepasbaar.

Procesdoel 3. Humaniseren van het samenleven met anderen.

Bijz. procesdoel 3.1 Exploreren, verkennen en integreren van de mogelijkheden van de mens.

- De mens is een sociaal wezen
- mensen kunnen communiceren
- mensen kunnen samenleven

Gebied: ik en mezelf / ik en de anderen

Operator: openbreken / socialiseren

Bron: <http://www.ribz.be/>

Operationele lesdoelstellingen (kennis, vaardigheden, attitudes, ...)	Evaluatievorm
De leerlingen kunnen: <ol style="list-style-type: none">1. Sociale situaties opdelen in een overzichtelijk stappenplan.2. Een sociale situatie aan de hand van een stappenplan simuleren in de klas.3. Sociale scripts toepassen in een virtueel simulatiespel.4. Eigenschappen van vrienden selecteren en deze naar waarde rangschikken.5. Eigenschappen voor zichzelf selecteren die bijdragen tot een goede vriendschap.6. Eigenschappen voor anderen selecteren die bijdragen tot een goede vriendschap.7. De zelf gekozen eigenschappen en door anderen gekozen eigenschappen met elkaar vergelijken.	Mondelinge controle - concrete vraagstelling tijdens het lesmoment.

Lesstructuur

Lesinstap	Zelfbeeld + instap vriendschap	klasgesprek	10'
Lesfase 1	Iemand leren kennen sociale scripts	stappenplan rollenspel	20'
Lesfase 2	Virtuele toepassing sociale scripts	simulatiespel aanschouwelijkheid	30' – 35'
Lesfase 3	Eigenschappen van een vriend	zelfstandig werk	15' – 20'
Lesfase 4	Ik laat in mijn kaarten kijken	groepswork één op één	20' – 30'
Leseinde	Korte herhaling	klasgesprek	5'

Nummer doelstelling	Leerinhoud	Activiteiten leerkracht	Activiteiten leerling	Leermiddelen	Timing
	<p><u>Agenda</u></p> <p>Datum: Lesonderwerp: <i>vriendschappen</i></p>	<p>De lkr. noteert het lesonderwerp op bord. De lkr. noteert / typt het lesonderwerp op bord.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neem een pen. - Neem je agenda. - Noteer het lesonderwerp in je agenda. 	<p>De lln. het lesonderwerp in de agenda.</p>	<p>Bord Smartboard</p>	<p>5'</p>
	<p>Doorheen de adolescentie vormen pubers een beeld over zichzelf door zich te spiegelen aan hun directe omgeving. Een stevig uitgebouwd, positief zelfbeeld kan sterk bijdragen tot het opbouwen van goede vriendschapsrelaties.</p>	<p><u>Lesinstap:</u> inleiding vriendschap <i>Klasgesprek</i></p> <p>In de vorige les hebben we de verschillende innerlijke- en uiterlijke aspecten van het zelfbeeld besproken. We zagen dat iedereen specifieke karaktereigenschappen bezit en dat we elk een ander beeld hebben over ons eigen lichaam.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertel me nog eens wat jouw sterke kanten waren? - Vertel me nog eens wat jouw minder sterke kanten waren? - Hoe zou jij die minder sterke kanten kunnen veranderen? - Welke delen van jouw lichaam vond jij mooi? - Welke delen van jouw lichaam vond jij minder mooi? - Denk je dat een realistisch zelfbeeld belangrijk is? Leg uit waarom wel of waarom niet. - Is een realistisch zelfbeeld belangrijk wanneer je nieuwe mensen wil leren kennen? Leg uit waarom wel of waarom niet. 	<p>De lln. geven antwoord op gestelde vragen.</p>		<p>15'</p>

<p>OLD 1. OLD 2.</p>	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u> <i>Stappenplannen opstellen voor sociale situaties.</i></p> <p>In deze lesfase worden sociale situaties opgedeeld in stappen. Deze stappenplannen dienen als een sociaal script voor diverse sociale handelingen en contexten. Leerlingen leren deze stappenplannen hanteren en passen ze toe in de klaspraktijk.</p> <p><u>Vaardigheid aanleren.</u> <i>Stappenplannen gebruiken als leidraad voor rollenspelen</i></p> <p>In deze lesfase worden sociale situaties gesimuleerd aan de hand van een rollenspel in de klas. De leerlingen gebruiken de stappenplannen als hulpmiddel.</p>	<p><u>Lesfase 1:</u> iemand leren kennen. <i>Sociale scripts rollenspel.</i></p> <p>In de twee paarse kaders van dit onderdeel staan een paar sociale situaties omschreven. <i>(Deze kaders zullen doorheen de bundel terugkomen.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Het eerste kader 'in de school' is een voorbeeldkader om het gebruik van een stappenplan aan te leren op een sociale situatie. <ul style="list-style-type: none"> - Lees de situatie die in het kader staat. - Schrijf eerst in potlood op hoe je te werk zou gaan. (individueel) - We overlopen deze stappen met de rest van de klas. - Schrijf nu de stappen in het net op de stippelijnen. <p>De opdracht wordt klassikaal gemaakt wanneer de lkr. merkt dat de leerlingen moeite hebben met het individueel invullen van de stappen. Dit hangt af van klasgroep tot klasgroep. De lkr. zegt ook telkens welke stap we behandelen. Het antwoord wordt eerst genoteerd vooraleer de lkr. naar de volgende stap verder gaat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat ga je eerst doen? - Als je aan het lokaal bent, ga je dan zomaar naar binnen met "het boek alstublieft!"? - Als je op de deur klopt ga je dan zomaar naar binnen? - Wanneer je het boek gekregen heb, wat doe je dan? - Als je bedankt hebt en de deur hebt gesloten, wat rest er je dan nog te doen? 	<p>De lln. antwoorden en vullen de werkbladen aan.</p> <p>De lln. nemen deel aan een rollenspel.</p>	<p>Werkbundel blz. 1 Volledig gebruik van de ruimte voor het rollenspel.</p>	<p>35'</p>
--------------------------	---	--	--	--	-------------------

		<ul style="list-style-type: none"> • Het tweede kader '<i>iemand nieuw leren kennen</i>' is een directe toepassing op het lesonderwerp. - Lees de situatie die in het kader staat. - Schrijf eerst in potlood op hoe je te werk zou gaan. (individueel) - We overlopen deze stappen met de rest van de klas. - Schrijf nu de stappen in het net op de stippellijnen. <p>De opdracht wordt klassikaal gemaakt wanneer de lkr. merkt dat de leerlingen moeite hebben met het individueel invullen van de stappen. Dit hangt af van klasgroep tot klasgroep. De lkr. zegt ook telkens welke stap we behandelen. Het antwoord wordt eerst genoteerd vooraleer de lkr. naar de volgende stap verder gaat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe ga je naar de nieuwe persoon toe wandelen? - Wat is het eerste dat je zou zeggen of vragen? - Nu weet je zijn of haar naam, wat doe je nu? - Waar kan je nog naar vragen? - Ga je meteen een GSM/ telefoonnummer vragen? - Waarom niet? - Waar kan je wel naar vragen? - Stel nu dat je de hobby's van de ander leuk vindt, wat is dan je volgende stap? - Stel dat de hobby's van de ander helemaal niet leuk zijn, hoe neem je afscheid? - Zeg je "sorry ik vind je niet interessant" en loop je dan zomaar weg? - Wat zou je wel doen? 	<p>De lln. geven antwoord en vullen de werkbladen aan.</p>	<p>Werkbundel blz. 2 Volledig gebruik van de ruimte voor het rollenspel.</p>	
--	--	--	--	--	--

		<p>Beide sociale scripts worden d.m.v. een rollenspel nagespeeld door verschillende leerlingen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat kan je doen om de vriendschap met een nieuw iemand te verbeteren? 4 vb. <p>Bijvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Als je iemand nieuw hebt leren kennen, waar spreek je dan zoal met elkaar af? - Wat ga je daar dan zoal mee doen? - Zou die het leuk vinden dat je hem / haar na school opbelt om te praten? - ... 	<p>De lln. nemen deel aan een rollenspel.</p> <p>De lln. geven minstens vier voorbeelden.</p>		
OLD 3.	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u></p> <p><i>Sociale scripts toepassen binnen een virtueel simulatiespel 'The Sims'.</i></p> <p>Door te vertrekken vanuit de leefwereld van de leerlingen, namelijk gaming, leren de ze sociale vaardigheden virtueel te simuleren.</p>	<p><u>Lesfase 2:</u> Virtuele toepassing van sociale scripts. <i>Simulatiespel The Sims.</i> (Visualiseren)</p> <p>In het populaire spel, The Sims, kan je met verschillende personages spelen. Deze personages worden sims genoemd. Sims voelen zich snel eenzaam als ze geen vrienden hebben. Je kunt in het spel nieuwe sims beter leren kennen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klik met de computermuis op een nieuw sim. - Je krijgt nu een aantal opties te zien. - Kies een optie om de relatie met de nieuwe sim te verbeteren. - Kijk onder de foto van de nieuwe sim, daar staat een relatiemeter. - Als de sim jouw optie leuk vindt wordt het balkje groen en loopt de score op. 	<p>Eén leerling wordt aangeduid om het spel te spelen.</p> <p>De lln. die niet spelen volgen mee op het Smartboard en noteren tips voor wie wel aan het spelen is.</p> <p>De lln. wisselen een paar keer af. De sociale scripts worden een paar keer gereset.</p>	<p>Werkbundel blz. 3 Smartboard Laptop / computer Simulatiespel <i>The Sims</i></p>	<p>60' - 65'</p>

- Als de sim jouw optie niet leuk vindt wordt het balkje rood en neemt de score af.

Opdracht

1. In het spel wonen twee huisgenoten bij elkaar. Dit zijn Marcel en Louis. Marcel en Louis kennen elkaar nog niet. Laat zien hoe Marcel Louis kan leren kennen.
 2. Marcel en Louis hebben elkaar nu leren kennen. Zorg ervoor dat hun relatie verbetert en ze steeds betere vrienden worden.
- Als je niet speelt schrijf je in dit kader een aantal tips voor wie wel aan het spelen is.
 - Let op welke opties de speler kiest om de relatie tussen Marcel en Louis te verbeteren.
 - Zou jij andere opties gekozen hebben?
 - Wat zou jij gedaan hebben? Laat zien.

Hierna volgt een korte klasbespreking.

- Vinden we onze stappen in de opties van The Sims terug?
- Leg dat eens kort uit.
- Vind je dat het spel goed laat zien hoe je iemand nieuw kan leren kennen?
- Vind je dat het spel goed laat zien hoe je de vriendschap kan verbeteren?
- Wat mag je zeker niet doen? Waarom niet?
- Zou je dit ook zo in het echt doen?
- Waarom zou je dit op dezelfde of een andere manier doen?

<p>OLD 4.</p>	<p>Wanneer we op zoek zijn naar een nieuwe vriend of vriendin proberen we mensen te selecteren binnen onze directe omgeving die qua karakter, interesses en stijl overeen komen met de onze. Wanneer we een goede vriend willen zijn mensen in anderen op zoek naar basiseigenschappen zoals, trouw, eerlijkheid, betrokkenheid, etc.</p> <p>Als deze basiseigenschappen aanwezig zijn kan men een goede vriendschap uitbouwen. Uiteraard worden een aantal van deze eigenschappen pas later in de vriendschapsrelatie kenbaar.</p> <p><u>Vaardigheid aanleren.</u> <i>Selecteren tussen hoofd- en bijzaken.</i></p> <p>Leerlingen moet voor zichzelf uitmaken wat voor hen echt belangrijk is in een vriendschap en wat slechts bijzaak is.</p>	<p><u>Lesfase 3:</u> Eigenschappen van een vriend. <i>Zelfstandig werk.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schrijf in het kader welke eigenschappen vrienden volgens jou kunnen hebben. - Ga na wat voor jou het belangrijkste is in een vriendschap. <ul style="list-style-type: none"> a) Kleur met een markeerstift vijf eigenschappen die je belangrijk vindt. b) Rangschik deze eigenschappen van 1 <i>heel belangrijk</i> tot 5 <i>niet zo heel belangrijk</i>. <p>Hierna volgt een korte klasbespreking.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welke vijf eigenschappen heb je gekleurd? - Welke eigenschap heb je nummer 1 gegeven? - Waarom deze? - Welke eigenschap heb je nummer 5 gegeven? - Waarom deze? 	<p>De lln. vullen de opdracht in.</p>	<p>Werkbundel blz. 4</p>	<p>80'</p>
	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u> <i>Spiegelen naar anderen en zelfreflectie.</i></p>	<p><u>Lesfase 4:</u> Ik laat in mijn kaarten kijken. <i>Groepswork: één op één.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lees eerst de instructies die in de opdracht staan. - Ga per twee zitten en volg de instructies. <p><u>Opdracht</u> De lkr. geeft elke leerling nummer één of nummer twee. Zo weten ze wie eerst kaarten mag kiezen. Voor kinderen met autisme is het</p>		<p>Werkbundel blz. 5,6.</p>	<p>95'</p>

<p>OLD 5.</p> <p>OLD 6.</p> <p>OLD 7.</p>	<p>In deze lesfase worden karaktereigenschappen geselecteerd die belangrijk zijn binnen een vriendschap. De leerlingen worden geconfronteerd met het beeld dat anderen over hen hebben.</p>	<p>belangrijk dat de lkr. na elke instructie de lln. de pennen laat neerleggen om naar de volgende instructie te luisteren.</p> <p><u>STAP 1</u></p> <p>Persoon 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kies drie kaarten met eigenschappen uit de stapel die bij jou passen. (Laat de kaarten niet zien aan persoon 2!) Dit zijn eigenschappen waardoor jij een goede vriend bent. <p>Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leg de kaarten nu voor je neer. <p>Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schrijf de eigenschappen hieronder op. <p>Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> - Steek de kaarten terug bij elkaar en leg ze met de witte kant omhoog op de bank. <p>Stop</p> <p>Persoon 2.</p> <p>Dezelfde instructies worden stapsgewijs doorgegeven aan persoon 2.</p> <p><u>STAP 2</u></p> <p>Persoon 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kies drie kaarten met eigenschappen uit de stapel die bij persoon 2 passen. (Laat de kaarten niet zien aan persoon 2!) <p>Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schrijf de eigenschappen hieronder op. <p>Stop</p> <ul style="list-style-type: none"> - Steek de kaarten terug bij elkaar en leg ze met de witte kant omhoog op de bank. <p>Stop</p>	<p>De lln. kiezen drie kaarten met eigenschappen die voor zichzelf van toepassing zijn.</p>		
---	---	---	---	--	--

		<p>Persoon 2.</p> <p>Dezelfde instructies worden stapsgewijs doorgegeven aan persoon 2.</p> <p><u>STAP 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vergelijk wat jullie voor elkaar hebben opgeschreven. - Kloppen deze eigenschappen met die dat je voor jezelf had opgeschreven? <p>Ja of neen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schrijf op welke wel of welke niet. - Bespreek met elkaar waarom je deze eigenschappen aan elkaar gegeven hebt. - Ga met iemand anders per twee zitten en doe het spel nog een keer. 			
		<p><u>Leseinde:</u> korte herhaling</p> <p><i>Klasgesprek</i></p>			100'

Bronnen (gebruikte handleiding, referentiewerken, websites...)

- P. Vermeulen, A. Mertens, K. Vanroy (2010) *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem, uitg. EPO.
- I. Hénault (2006). *Aspergersyndroom & seksualiteit – in adolescentie en volwassenheid*. Amsterdam, uitg. Nieuwezijds.
- C. Gillberg & T. Peeters (2003). *Autisme – medisch & educatief*. Antwerpen, uitg. Houtekiet.
- H. Roeyers. (2008) *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven/Voorburg, uitg. Acco
- K. Peeters, B. Degryse, E. Frans, S. Van den Eynde, L. Verhetsel. (2011) *Relationele & seksuele vorming – handboek voor secundair onderwijs*. Antwerpen. Uitg. Garant in samenwerking met sensoa.
- G. Gerland (2004). *Autisme – relaties & seksualiteit*. Antwerpen/Amsterdam, uitg. Houtekiet.
- P. Vermeulen (2005) *Ik ben speciaal 2 – werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem, uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.
- T. Gradin & T. Attwood (2008). *Meisjes en vrouwen met Asperger*. Huizen, uitg. Pica.
- H. Hellemans, P. Vermeulen, G. Conix, L. De Lameillieure (2006) *Seks @ autisme. Kom – Een programma voor relationele en seksuele vorming voor jongeren en volwassenen met autisme. Deel 1: seksualiteit*. Berchem uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.

<http://www.hesterlever.nl/wp-content/uploads/2011/11/versie-D-onderzoek-partnerrelatie-autisme1.pdf>
<http://wetenschappelijktijdschriftautisme.nl/wp-content/uploads/2011/01/200301-erfelijkheid-autisme.pdf>
http://www.niche-lab.nl/_documents/59_Engagement.pdf
http://www.pdd-nos.nl/columns/2006col/col_dec_06.html
<http://www.autismevlaanderen.be/wg/vva/content/onderzoek-partners>
[http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik](http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive%20neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik)
www.autismevlaanderen.be

- AuTiWerkT (DVD) Leren en werken met autisme. Vlaamse overheid, GO!, OVSG, VVKBuO
- Werkmap Goede Minnaars – Sensoa

Bijlagen

- X lesstructuur (vooraan)
- X bordschema, transparant, PowerPointpresentatie, Smartboard
- X werkbladen met antwoordsleutel
- toetsen (met modelantwoorden)
- X gebruikt didactisch materiaal
- reflectie
- andere :

Observatiegegevens over de leerlingen

De leerlingen vertoonden in deze les gewenst gedrag tijdens...

omdat ik...

omdat zij...

De leerlingen vertoonden in deze les ongewenst gedrag tijdens...

omdat...

Evaluatie/reflectie

1. Tijdens deze les voelde ik me *zeer slecht / slecht / goed / zeer goed*

omdat...

2. In welke mate werden mijn lesdoelen bereikt?

3. Wat zijn volgens mij de oorzaken van dat succes of mislukken?

4. Aan welk leerpunt zal ik de volgende les werken?

Bordschema

Agenda

Datum:

Vak: NCZ

Onderwerp: Vriendschappen

EEN VRIEND

Dit kader wordt aangevuld afhankelijk van welke eigenschappen naar voren worden gebracht.

THE SIMS

Het spel wordt geprojecteerd m.b.v. Smartboard.

De leerlingen kunnen zo op het scherm volgen wat de speler doet en hier zelf feedback over geven.

LESVOORBEREIDING 2

Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs

Student: Vermeiren KellyKeuzerichting: AV-MU-LO-TV Jaar: 1 – 2 – 3School:Mentor:.....Datum:Vak: NCZLesonderwerp: Rationeel emotioneel zijn
Onderdeel: *Vriendschappen***Beginsituatie**

- A stroom**
- B stroom**
- ASO**
- TSO**
- BSO**
- BuSO**

Jaar :1^{ste} graad2^{de} graad**Klas :****Aantal ln :****Voorkennis en voorervaring**

Binnen het lessenpakket 'Rationeel emotioneel zijn' is het lesonderdeel *zelfbeeld* aan het huidige lesonderdeel *vriendschappen* vooraf gegaan. In het vorige lesonderwerp hebben leerlingen hun zelfbeeld geëxploreerd. Ze hebben karakteristieke en uiterlijke kenmerken kunnen herkennen en erkennen. Hormonale verschillen tussen jongens en meisjes in de pubertijd kunnen een grote impact hebben op het zelfbeeld en de gemoedstoestand wat de relaties met anderen kan begunstigen of benadelen.

Belangstelling, motivatie

In de pubertijd is het vormen van banden met leeftijdsgenoten van groot belang. Jongeren leren o.a. sociale vaardigheden aan door vriendschappen te vormen en te onderhouden. Daarnaast zorgen vrienden voor steun, vertrouwen en wederzijds respect. (Goede) vrienden stimuleren het individu om zichzelf verder te ontwikkelen en helpen bepaalde vaardigheden verbeteren. Verder bieden vriendschappen affectie en intimiteit.

Andere (o.a. taalbeheersing, leerproblematiek, ...)

De werkbundel 'Rationeel emotioneel zijn' is gericht op jongeren met autisme of autismespectrumstoornis (bijv. syndroom van Asperger) als hulpmiddel voor het vormen een realistisch zelfbeeld en van vriendschaps- en liefdesrelaties. De werkbundel is dan ook specifiek aan hun noden aangepast.

Eigen leerpunt in de kijker:**Leerpunt gekozen uit:**

zelfevaluatie, feedback leerlingen, feedback mentor, feedback lector

Leerplandoelstellingen, evt. vakoverschrijdende eindtermen

Afhankelijk van de invalshoek van het lesmoment kan het onderdeel *vriendschappen* binnen verschillende procesdoelen of bijz. procesdoelen gekaderd worden. Door de leerkracht wordt een specifieke invalshoek gekozen alsook het procesdoel en bijzonder procesdoel die hiervoor wenselijk is. Doorgaans zijn de procesdoelen breed toepasbaar.

Procesdoel 3. Humaniseren van het samenleven met anderen.

Bijz. procesdoel 3.1 Exploreren, verkennen en integreren van de mogelijkheden van de mens.

- De mens is een sociaal wezen
- mensen kunnen communiceren
- mensen kunnen samenleven

Gebied: ik en mezelf / ik en de anderen

Operator: openbreken / socialiseren

Bron: <http://www.ribz.be/>

Operationele lesdoelstellingen (kennis, vaardigheden, attitudes, ...)	Evaluatievorm
De leerlingen kunnen: <ol style="list-style-type: none">1. De drie meest essentiële kenmerken van vriendschap uit een reeks afleiden.2. De drie essentiële kenmerken van vriendschap a.d.h.v. een concreet eigen voorbeeld uitleggen.3. Mensen in hun omgeving sorteren binnen een piramideschema.4. Uitleggen waarom je meer vreemden en kennissen in je buurt hebt dan beste vrienden.5. Hun vriendengroepen en onderlinge verbindingen met anderen schematisch weergeven.6. Motiveren waarom ze klasgenoten al dan niet ook buiten de school zien.7. Uitleggen waarom ze bepaalde mensen als vrienden hebben gekozen.	Mondelinge controle - concrete vraagstelling tijdens het lesmoment.

Lesstructuur

Lesinstap	Herhaling sociale scripts	Klasgesprek Rollenspel	10' – 15'
Lesfase 1	Ik en de anderen	Zelfstandig werk Klasgesprek	20'
Lesfase 2	Van vreemde tot goede vriend	Zelfstandig werk	20' – 25'
Lesfase 3	Vrienden schematiseren	Zelfstandig werk Klasgesprek	30'
Leseinde	Korte herhaling	Klasgesprek	5'

Nummer doelstelling	Leerinhoud	Activiteiten leerkracht	Activiteiten leerling	Leermiddelen	Timing
	<u>Agenda</u> Datum: Lesonderwerp: <i>vriendschappen</i>	De lkr. noteert het lesonderwerp op bord. De lkr. noteert / typt het lesonderwerp op bord. <ul style="list-style-type: none"> - Neem een pen. - Neem je agenda. - Noteer het lesonderwerp in je agenda. 	De lln. het lesonderwerp in de agenda.	Bord Smartboard	5'
		<u>Lesinstap:</u> korte herhaling sociale scripts <i>Klasgesprek & rollenspel</i> Wanneer we iemand nieuw wilden leren kennen konden we dit opdelen in verschillende stapjes. <ul style="list-style-type: none"> - Laat me nog eens zien hoe je dit moest doen? - Als we nu iemand hebben leren kennen en we zien die bijv. op de speelplaats, ga je die dan terug een hand geven? - Hoe zou je dit anders aanpakken? - Wat kan je zoal zeggen of vragen op dat moment? 	De lln. geven antwoord. De lln. nemen deel aan een rollenspel.		15' - 20'
OLD 1.	Tijdens het kaartspel hebben de leerlingen over zichzelf gereflecteerd. Ze bezitten dus eigenschappen die hen een goede vriend zouden kunnen maken. In deze lesfase onderzoeken de leerlingen of ze dit van zichzelf kunnen inzien.	<u>Lesfase 1:</u> Ik en de anderen. <i>Zelfstandig werk & klasgesprek</i> Ga na of jij een goede vriend voor anderen bent. <ul style="list-style-type: none"> - Zet een kruisje in het vierkant als de onderstaande zinnen voor jou van toepassing zijn. - Hoeveel keer heb jij een kruisje in een vierkant getekend? - Denk je van jezelf dat je een goede vriend bent? - Waarom wel of niet? Waarom ben je niet zeker? 	De lln. zetten kruisjes bij eigenschappen die op hen van toepassing zijn.	Werkbundel blz. 7.	35' - 40'

<p>OLD 2.</p>	<p><u>Vaardigheid</u> <i>Essentie selecteren en omschrijven.</i></p> <p>De leerlingen halen de essentie uit een hele reeks eigenschappen. Waar komt het op neer? Wat is het belangrijkste? Dit moeten ze concreet maken met voorbeelden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vinden anderen dat jij een goede vriend bent? Denk eens aan het kaartspel van vorige keer. - Welke drie belangrijkste kenmerken heeft een vriend? <p>(De onderstaande begrippen vormen een koepelterm voor de eigenschappen die de leerlingen hebben aangeduid in de lijst en hebben gezien tijdens het kaartspel.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Respect</i> hebben voor elkaar 2. <i>Vertrouwen</i> hebben in elkaar 3. <i>Betrokken</i> zijn bij elkaar <p>De verschillende termen worden stapsgewijs klassikaal overlopen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat willen deze eigenschappen zeggen? - Kan je een voorbeeldje geven? - Kan je een voorbeeld geven van een situatie die jij al meemaakte waarbij het duidelijk werd dat jouw vrienden respect voor je hadden? Of jij voor hem of haar? <p><u>Bijvragen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ben je wel eens van look veranderd? Vond je vriend(en) dit erg? - Vinden al jouw vrienden jouw hobby's leuk? - Stel dat ze die niet interessant vonden, zouden ze je als vriend laten vallen, denk je? - Kan je gewoon je mening over iets geven zonder dat ze je uitlechen bijvoorbeeld? - ... 	<p>De lln. leggen deze drie eigenschappen kort uit en geven een voorbeeld.</p>	<p>Werkbundel blz. 8</p>	
---------------	--	---	--	--------------------------	--

- Kan je een voorbeeld geven van een situatie die je meemaakte waarbij duidelijk werd dat jullie elkaar vertrouwden?

Bijvragen:

- Heb je ooit al eens een geheim doorverteld?
- Hebben jouw vrienden ooit al eens een geheim doorverteld?
- Komt je vriend wel eens te laat?
- Doet jouw vriend altijd wat die beloofd heeft?
- Hou jij altijd je woord?
- ...
- Kan je een voorbeeld geven van een situatie die je meemaakte waarbij duidelijk werd dat jullie betrokken waren bij elkaar?

Bijvragen:

- Vraag jij wel eens aan je vrienden hoe hun weekend geweest is?
- Bel jij je vrienden wel eens op, gewoon om wat te praten?
- Stel dat je een felle ruzie met je ouders zou hebben, zou je dit aan je vriend kunnen vertellen?
- Denk je dat je bij hem of haar zou mogen langskomen om over je gevoelens te praten? (Of om je gedachten even te verzetten met bv. een spelletje.)
- ...

OLD 4.

- Zijn al jouw klasgenoten goede vrienden?
- Wie van jou klasgenoten zie je het meest of met welke spreek je het meeste af?
- Heb je vrienden van een hobbyclub die je veel ziet of waar je veel mee afspreekt?
- Als je ze enkel ziet op bepaalde momenten zijn dit dan beste vrienden?

Omcirkel MEER of MINDER waar dit voor jou van toepassing is.

- Waarom denk je dat je MEER / MINDER vreemden in je omgeving hebt dan vrienden?
- Waarom heb je MEER / MINDER beste vrienden dan gewone vrienden?
- Hoe denk je dat het komt dat MEER / MINDER kennissen kent dan vrienden?
- Kan je dezelfde dingen vertellen tegen een kennis als tegen een beste vriend(in)?
- Waar kan je wel over praten met kennissen?
- Geef eens een voorbeeld.
- Waar praat je best enkel over met vrienden?
- Waarom doe je dat niet met kennissen of vreemden?
- Vertel jij dingen waar je het moeilijk mee hebt aan vreemden? Waarom niet, waarom wel?
- Als je op de bus wacht en iemand staat naast je, vertel je hem of haar alles over je vakantie? Waarom niet?

<p>OLD 5.</p> <p>OLD 6.</p> <p>OLD 7.</p>	<p><u>Vaardigheid</u></p> <p><i>Schematiseren van vrienden.</i></p> <p>Via een webschema kan men verschillende vriendengroepen van elkaar isoleren, maar eveneens met elkaar verbinden. Deze verbindingen brengen heel wat duidelijkheid en zorgen voor een betere omkadering van de persoonlijke vriendschappen van leerlingen.</p>	<p><u>Lesfase 3: Vrienden schematiseren</u> <i>Zelfstandig werk</i></p> <p>Maak een schema van jouw vriendenkring.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teken lijnen om de verbinding met je vriendengroepen duidelijk te maken. - Teken lijnen tussen groepen die ook elkaar kennen. <p>De Ikr. tekent een voorbeeld op het bord. (Zie bordschema)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Van waar ken jij jouw vrienden? Schrijf de namen van je vrienden in de kolommen van de tabel. <p>Markeer de vrienden die je kent van school als van een hobby of iets anders. Welke vrienden overlappen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spreek je wel eens af met schoolvrienden na de schooluren? - Waarom doe je dit wel? Waarom doe je dit niet? <p><u>Bijvragen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Waarom wil je deze personen gescheiden houden? - Waarom is dit moeilijk voor jou? - ... - Waarom heb je er geen probleem mee om je klasgenoten ook na school te zien? - Zou je klasgenoten aan andere vrienden voorstellen? (Zoals iemand van de hobbyclub of sportclub bijvoorbeeld.) - ... 	<p>De Iln. tekenen een web schema van hun vrienden.</p>	<p>Werkbundel</p>	<p>95'</p>
---	--	---	---	-------------------	-------------------

		<p>Waarom zijn deze mensen je vrienden?</p> <ul style="list-style-type: none">- Op basis waarvan heb je ze gekozen?- Zet een kruisje in het hokje met de redenen waarom je jouw vrienden gekozen hebt.- Zijn er voor sommige vrienden verschillende redenen geweest? Kan je een voorbeeld geven?			
		<p><u>Leseinde:</u> Korte herhaling</p>			100'

Bronnen (gebruikte handleiding, referentiewerken, websites...)

- P. Vermeulen, A. Mertens, K. Vanroy (2010) *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem, uitg. EPO.
- I. Hénault (2006). *Aspergersyndroom & seksualiteit – in adolescentie en volwassenheid*. Amsterdam, uitg. Nieuwezijds.
- C. Gillberg & T. Peeters (2003). *Autisme – medisch & educatief*. Antwerpen, uitg. Houtekiet.
- H. Roeyers. (2008) *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven/Voorburg, uitg. Acco
- K. Peeters, B. Degryse, E. Frans, S. Van den Eynde, L. Verhetsel. (2011) *Relationele & seksuele vorming – handboek voor secundair onderwijs*. Antwerpen. Uitg. Garant in samenwerking met sensoa.
- G. Gerland (2004). *Autisme – relaties & seksualiteit*. Antwerpen/Amsterdam, uitg. Houtekiet.
- P. Vermeulen (2005) *Ik ben speciaal 2 – werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem, uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.
- T. Gradin & T. Attwood (2008). *Meisjes en vrouwen met Asperger*. Huizen, uitg. Pica.
- H. Hellemans, P. Vermeulen, G. Conix, L. De Lameillieure (2006) *Seks @ autisme. Kom – Een programma voor relationele en seksuele vorming voor jongeren en volwassenen met autisme. Deel 1: seksualiteit*. Berchem uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.

<http://www.hesterlever.nl/wp-content/uploads/2011/11/versie-D-onderzoek-partnerrelatie-autisme1.pdf>
<http://wetenschappelijktijdschriftautisme.nl/wp-content/uploads/2011/01/200301-erfelijkheid-autisme.pdf>
http://www.niche-lab.nl/_documents/59_Engagement.pdf
http://www.pdd-nos.nl/columns/2006col/col_dec_06.html
<http://www.autismevlaanderen.be/wg/vva/content/onderzoek-partners>
[http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik](http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive%20neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik)
www.autismevlaanderen.be

- AuTiWerkT (DVD) Leren en werken met autisme. Vlaamse overheid, GO!, OVSG, VVKBuO
- Werkmap Goede Minnaars – Sensoa

Bijlagen

- lesstructuur (vooraan)
- bordschema, transparant, PowerPointpresentatie, Smartboard
- werkbladen met antwoordsleutel
- toetsen (met modelantwoorden)
- gebruikt didactisch materiaal
- reflectie
- andere :

Observatiegegevens over de leerlingen

De leerlingen vertoonden in deze les gewenst gedrag tijdens...

omdat ik...

omdat zij...

De leerlingen vertoonden in deze les ongewenst gedrag tijdens...

omdat...

Evaluatie/reflectie

1. Tijdens deze les voelde ik me *zeer slecht* / *slecht* / *goed* / *zeer goed*

omdat...

2. In welke mate werden mijn lesdoelen bereikt?

3. Wat zijn volgens mij de oorzaken van dat succes of mislukken?

4. Aan welk leerpunt zal ik de volgende les werken?

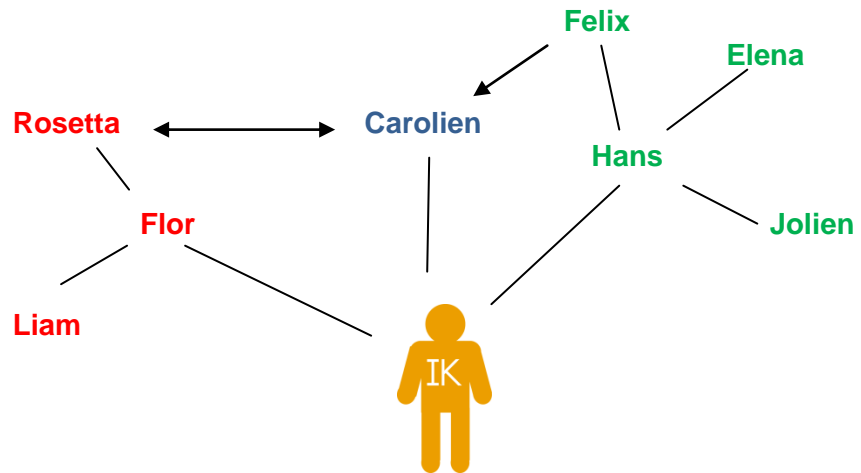
Bordschema

Agenda

Datum:

Vak: NCZ

Onderwerp: Vriendschappen



LESVOORBEREIDING 3

Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs

Student: Vermeiren Kelly

Keuzerichting: AV-MU-LO-TV Jaar: 1 – 2 – 3

School:

Mentor:.....

Datum:

Vak: NCZ

Lesonderwerp: Rationeel emotioneel zijn
Onderdeel: *Vriendschappen*

Beginsituatie

- A stroom
- B stroom
- ASO
- TSO
- BSO
- BuSO

Jaar :

1^{ste} graad

2^{de} graad

Klas :

Aantal ln :

Voorkennis en voorervaring

Binnen het lessenpakket 'Rationeel emotioneel zijn' is het lesonderdeel *zelfbeeld* aan het huidige lesonderdeel *vriendschappen* vooraf gegaan. In het vorige lesonderwerp hebben leerlingen hun zelfbeeld geëxploreerd. Ze hebben karakteristieke en uiterlijke kenmerken kunnen herkennen en erkennen. Hormonale verschillen tussen jongens en meisjes in de pubertijd kunnen een grote impact hebben op het zelfbeeld en de gemoedstoestand wat de relaties met anderen kan begunstigen of benadelen.

Belangstelling, motivatie

In de pubertijd is het vormen van banden met leeftijdsgenoten van groot belang. Jongeren leren o.a. sociale vaardigheden aan door vriendschappen te vormen en te onderhouden. Daarnaast zorgen vrienden voor steun, vertrouwen en wederzijds respect. (Goede) vrienden stimuleren het individu om zichzelf verder te ontwikkelen en helpen bepaalde vaardigheden verbeteren. Verder bieden vriendschappen affectie en intimiteit.

Andere (o.a. taalbeheersing, leerproblematiek, ...)

De werkbundel 'Rationeel emotioneel zijn' is gericht op jongeren met autisme of autismespectrumstoornis (bijv. syndroom van Asperger) als hulpmiddel voor het vormen een realistisch zelfbeeld en van vriendschaps- en liefdesrelaties. De werkbundel is dan ook specifiek aan hun noden aangepast.

Eigen leerpunt in de kijker:

Leerpunt gekozen uit:

zelfevaluatie, feedback leerlingen, feedback mentor, feedback lector

Leerplandoelstellingen, evt. vakoverschrijdende eindtermen

Afhankelijk van de invalshoek van het lesmoment kan het onderdeel *vriendschappen* binnen verschillende procesdoelen of bijz. procesdoelen gekaderd worden. Door de leerkracht wordt een specifieke invalshoek gekozen alsook het procesdoel en bijzonder procesdoel die hiervoor wenselijk is. Doorgaans zijn de procesdoelen breed toepasbaar.

Procesdoel 3. Humaniseren van het samenleven met anderen.

Bijz. procesdoel 3.1 Exploreren, verkennen en integreren van de mogelijkheden van de mens.

- De mens is een sociaal wezen
- mensen kunnen communiceren
- mensen kunnen samenleven

Gebied: ik en mezelf / ik en de anderen

Operator: openbreken / socialiseren

Bron: <http://www.ribz.be/>

Operationele lesdoelstellingen (kennis, vaardigheden, attitudes, ...)	Evaluatievorm
De leerlingen kunnen: <ol style="list-style-type: none">1. Informatie selecteren voor de opmaak van een advertentie.2. Een korte advertentie uitschrijven om hun perfecte vriend(in) te vinden.3. Volgens een bepaalde structuur een mening vormen en deze beargumenteren.4. Volgens een bepaalde structuur naar de mening van anderen te luisteren en hier adequaat op reageren.5. Informatie over hun favoriete onderwerp die ze overbrengen op anderen selecteren en inkorten.6. D.m.v. een rollenspel de tips over hun favoriete onderwerp toepassen.7. Hun aandacht op de ander focussen door favoriete dingen van deze persoon te memoriseren.	Mondelinge controle - concrete vraagstelling tijdens het lesmoment.

Lesstructuur

Lesinstap	Korte herhaling, vrienden sorteren.	Klasgesprek	10'
Lesfase 1	Advertentie: vriend(in) zoeken.	Zelfstandig werk Klasgesprek	20' – 25'
Lesfase 2	Stellingen over vriendschap.	Zelfstandig werk Discussie	15' - 20' - 40'
Lesfase 3	Favoriete onderwerpen	Zelfstandig werk Rollenspel	20' – 25'
Lesfase 4	Naar anderen luisteren	Groepswerk (Zelfstandig werk)	15' – 20'
Leseinde	Korte herhaling	Klasgesprek	5'

Nummer doelstelling	Leerinhoud	Activiteiten leerkracht	Activiteiten leerling	Leermiddelen	Timing
	<u>Agenda</u> Datum: Lesonderwerp: <i>vriendschappen</i>	De lkr. noteert het lesonderwerp op bord. De lkr. noteert / typt het lesonderwerp op bord. <ul style="list-style-type: none"> - Neem een pen. - Neem je agenda. - Noteer het lesonderwerp in je agenda. 	De lln. het lesonderwerp in de agenda.	Bord Smartboard	5'
		<u>Lesinstap:</u> korte herhaling, vrienden sorteren. <i>Klasgesprek</i> Vorige les hebben we het verschil uitgelegd tussen vreemden, kennissen of maten, vrienden en beste vrienden. <ul style="list-style-type: none"> - Wie kan mij eens kort uitleggen wat het verschil was tussen een vreemde en een kennis of maat? - Wat vertel je wel tegen een maat of kennis, maar niet tegen een vreemde? - Geef hier eens een voorbeeld van. - Kan je mij het verschil uitleggen tussen een vriend en een beste vriend? - Wat vertel je wel of niet aan een vriend of beste vriend? - Waarom vertellen we bepaalde dingen niet aan vreemden, maar wel aan onze kennissen of vrienden? 	De lln. beantwoorden de vragen.		15'
OLD 1. OLD 2.		<u>Lesfase 1</u> Advertentie: vriend(in) zoeken. <i>Zelfstandig werk (& klasgesprek)</i> Schrijf een kleine advertentie om de perfecte vriend(in) te vinden. Je kan sommige woorden afkorten om meer plaats te laten voor andere dingen. (Dit wordt op bord gedemonstreerd.) <ul style="list-style-type: none"> - Schrijf kort wie jij bent. 	De lln. maken een kleine advertentie om een vriend(in) te vinden.	Werkbundel blz. 12 Eventueel kladblad met een lege advertentie op. Bord	35' - 40'

	<p><u>Vaardigheid</u></p> <p><i>Inlevingsvermogen en creativiteit aanwakkeren.</i></p> <p>Jongeren met ASS hebben problemen met inlevingsvermogen en fantaseren. In deze lesfase leert men de leerlingen m.b.v. specifieke vraagstelling creatieve vaardigheden aan.</p> <p>Deze opdracht is vooral belangrijk om de leerlingen verschillende opties aan te reiken om nieuwe mensen te leren kennen. Ze leren dat dit via kranten en tijdschriften kan, maar dat er ook een heel virtueel forum bestaat (chatrooms, e.d.) om mensen te leren kennen. Deze virtuele barrière verlaagt de drempel voor deze jongeren om sociale contacten te leggen.</p> <p>Het is wel belangrijk om binnen het lessenpakket een onderdeel te wijden aan veilig internetgebruik. Er zijn uiteraard een aantal risico's verbonden aan online mensen leren kennen of online daten. Jongeren met ASS moeten een realistisch beeld krijgen van deze virtuele zone, waar niet iedereen eerlijk is over zichzelf. Deze lessen zouden dienen om jongeren te beschermen van hun naïviteit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wat zou jij er in zetten over jezelf? - Wat vind je belangrijk dat de ander over jou weet? - Waarom is dit belangrijk? - Waarom is dit minder belangrijk. - Schrijf er kort in waarom je op zoek bent naar een vriend(in). - Wat kan dit zoal zijn? - Waarom zou je iemand via deze weg willen leren kennen? - Schrijf er kort in hoe jouw vriend(in) eruit moet zien. - Waarvoor zou dit belangrijk kunnen zijn? - Als je een vriend zoekt om aan sumoworstelen te doen, hoe moet je vriend(in) er dan uitzien? - Vind je dit belangrijk als je in het echt een vriend of vriendin zou zoeken? - Waarom wel? - Waarom niet? - Schrijf er kort in wat de interesses van jouw vriend(in) moeten zijn. - Moeten dit dezelfde zijn als de jouwe? - Waarom liefst wel? - Waarom liefst niet? - Schrijf ten slotte een paar contactgegevens op. <p>Er zijn heel wat mensen die een zoekertje in een krant of tijdschrift plaatsen om nieuwe mensen te leren kennen. Ze zoeken wat meer gezelschap.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zou jij in het echt ook een zoekertje / advertentie durven laten zetten? - Omcirkel ja, neen of misschien. - Leg uit waarom je dit al dan niet zou doen. 			
--	--	---	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Zoekertjes kan je ook online plaatsen. Zo bestaan er verschillende forums voor mensen om met anderen te praten. - Zou je minder moeite hebben met een zoekertje op het net te plaatsen dan in het echt? - Waarom zou je dit wel of niet doen? - Vind je het goed dat je zoekertjes kan plaatsen om mensen te leren kennen? - Waarom? - Denk je dat een zoekertje plaatsen makkelijker is dan iemand in het echt aan te spreken? - Moet je met een online zoekertje die persoon ook in het echt zien? - Is dit een verplichting? - Zou je het zelf aangenamer vinden dat je die persoon niet in het echt moet zien? 			
<p>OLD 3. OLD 4.</p>	<p><u>Vaardigheid</u></p> <p><i>Gestructureerd meningen vormen en beargumenteren.</i></p> <p>Wanneer de klassituatie het toestaat kan men de filosofeertechniek van Cathrine C. McCall toepassen in de klas. Deze techniek zorgt er niet enkel voor dat leerlingen op een gestructureerde wijze moeten nadenken over hun mening, maar bevordert eveneens de luistervaardigheden bij jongeren.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ik ben het eens met (naam)</i> 2. <i>Daar waar hij / zij zegt (mening vorige persoon)</i> 3. <i>Omdat (eigen mening)</i> 	<p><u>Lesfase 2:</u> Stellingen i.v.m. vriendschap <i>Zelfstandig werk (& discussie)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schrijf op de lijn naast de stelling of jij vindt dat ze waar of onwaar is. - Schrijf op de lijn naast de stelling 'niet zeker' wanneer je twijfelt. - Schrijf onder elke stelling waarom je de stelling waar vindt, onwaar vindt of niet zeker bent. <p>Deze worden in de klas overlopen. De lkr. kan een discussie aan de gang brengen met deze kernvragen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waarom heb je waar, onwaar of niet zeker geschreven? - Leg dit eens kort uit. - (Ll. aanduiden) ben jij het eens met wat (...) zegt? 	<p>De lln. noteren hun eigen mening over de verschillende stellingen.</p> <p>Als de klassituatie het toestaat kunnen ze op een gestructureerde wijze een discussie voeren.</p>	<p>Werkbundel blz. 13 Bord</p>	<p>60' - Kan tot 70'</p>

	<p>Belangrijk voor jongeren met autisme is dat ze dit kunnen neerschrijven. De mening wordt op papier gevisualiseerd. Dit maakt het voor hen makkelijker om deze daarna te uiten. Door de meningen van anderen kort neer te schrijven kunnen ze ook beter reageren op de mening van anderen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Waarom wel? - Hoe zie jij dit dan anders? - Kan je een voorbeeld geven? - Kan je dat uitleggen? - Hoe bedoel je dit? - (Ll. aanduiden) ben jij het eens daar ook mee eens of niet? - Waarom? - ... 			
<p>OLD 5. OLD 6.</p>	<p><u>Vaardigheid</u></p> <p><i>Inkorten van monologen tegen anderen.</i></p> <p>Jongeren met autisme hebben de neiging heelder monologen op te voeren over hun favoriete onderwerp(en). Voor anderen zijn die monologen echter niet altijd even interessant. Wanneer deze jongeren praten, vergeten ze wel eens iets aan de ander te vragen. Veel mensen haken af wanneer het gesprek te eentonig wordt en slechts gefocust is op één persoon of onderwerp. Deze lesfase dient dan ook als hulpmiddel om zulke monologen in te korten. Er worden een aantal communicatieve vaardigheden aangeleerd. Leerlingen met ASS leren de essentie uit hun favoriete onderwerp te halen. Verder leren ze een vraag aan de andere persoon te stellen, etc.</p>	<p><u>Lesfase 3: Favoriete onderwerpen</u> <u>Zelfstandig werk & rollenspel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schrijf op wat jouw favoriete onderwerp is. - Waar praat je graag over? - Zoek je daar meer informatie over op? - Hoe ben je met dit onderwerp zoal bezig? - Probeer in een paar zinnen het onderwerp te omschrijven. - Welke aspecten vind je leuk aan dit onderwerp? - Hoe heb je het voor de eerste keer leren kennen? - Was het meteen interessant voor jou? - Is de interesse geleidelijk gegroeid? <p>Omcirkel ja, neen of soms.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Merk je bij jezelf dat je soms lang over dit onderwerp of onderwerpen met vrienden wil praten? - Heb je soms de indruk dat vrienden na een tijdje wegstijgen of niet meer lijken te luisteren? - Als één van beide antwoorden ja of soms is, schrijf dan eens een voorbeeld op van wanneer je dit al eens ervaren hebt. 	<p>De lln. noteren hun favoriete gespreksonderwerp en geven een korte omschrijving van de inhoud.</p> <p>De lln. omcirkelen ja, neen of soms waar dit voor hen van toepassing is.</p>	<p>Werkbundel blz. 13 en blz. 14.</p>	<p>80' - 85'</p>

Bijvragen

- Waarom denk je dat je vrienden wegkijken of niet meer luisteren als jij over je onderwerp spreekt?
- Doen ze dit al wanneer je begint te spreken of na een tijdje?
- Na hoeveel tijd denk je dat ze meestal wegkijken?
- Waarom doen ze dit niet meteen maar na een tijd, denk je?
- Vind je het lastig als ze na een tijdje niet meer lijken te luisteren?
- Stel je wel eens de vraag of ze het niet leuk vinden als je over je onderwerp spreekt?
 - Waarom doe je dit niet?
 - Wat geven ze als antwoord als je hen de vraag stelt?

Tips

De tips worden klassikaal overlopen.

Training op een kladblaadje.

De lkr. deelt kladbladen uit.

- Probeer in max. zes zinnen iets over jouw favoriete onderwerp te schrijven.
- Probeer (twee lijntjes eronder) in max. vier zinnen iets over jouw favoriete onderwerp te schrijven.

Deze situatie wordt d.m.v. een rollenspel nagespeeld door de leerlingen. Ze mogen hun kladpapier meenemen.

De lln. geven antwoord.

De lln. schrijven in een paar korte zinnen iets op over hun favoriete onderwerp.

De lln. nemen deel aan een rollenspel.

		<ul style="list-style-type: none"> - Ok vertel eens iets kort over jouw favoriete onderwerp. - Als de andere persoon een vraag stelt mag je hierop antwoorden. - Zorg ervoor dat je een niet te lang antwoord geeft op zijn of haar vraag. <p>Als het nodig is voor de leerling moet het antwoord op de vraag ook even kort op een kladpapier geschreven worden ter visuele ondersteuning.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Als je twijfelt, of je al dan niet over het onderwerp kan verder praten, vraag het dan gewoon. <i>“vind je het nog leuk wat ik vertel of zal ik stoppen?”</i> - Kijk naar het gezicht en de houding van de ander om te zien of hij of zij nog aan het luisteren is. <ul style="list-style-type: none"> - Kijkt de ander je nog aan, of kijkt die ergens anders naar? - Staat de ander er wat wiebelig of zenuwachtig bij? - Stelt de ander nog vragen over je onderwerp? <p>Binnen het rollenspel worden verschillende mogelijkheden getoetst. Zo heb je situaties waarbij de ander vragen stelt en situaties waarbij die duidelijk aangeeft dat die zich verveelt.</p>			
OLD 7.		<p><u>Lesfase 4:</u> Hoe goed kan ik luisteren? <i>Groepswerk</i></p> <p>De instructies van het groepswerk worden op voorhand doorgegeven. Daarna mogen de leerlingen de instructies volgen.</p>	De lln. lopen vrij rond in het lokaal en memoriseren een aantal dingen van hun klasgenoten.	Werkbundel blz. 15	95' - 100'

	<p><u>Vaardigheid</u></p> <p><i>Memoriseren van de naam en interesses van anderen.</i></p> <p>Jongeren met autisme hebben doorgaans niet al te veel moeite met het memoriseren van informatie wat ze zelf interessant vinden. Wat ze niet echt boeit zullen ze zelden onthouden tenzij dit hen opgelegd is. Om goede relaties met andere uit te bouwen is het belangrijk dat ze in deze lesfase werken rond luisteren naar anderen.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Loop vrij rond in het klaslokaal. 2. Vraag aan je klasgenoten minstens vier dingen die ze leuk vinden. (lievelingseten, lievelingskleur, leukste reis, etc.) 3. Probeer zoveel mogelijk dingen te onthouden van je klasgenoten. 4. Ga terug aan je bank zitten. 5. Schrijf in de linkse kolom de naam van de persoon. 6. Schrijf in de rechtse kolom wat je van die persoon onthouden hebt. <p>Wanneer slechts vier dingen te gemakkelijk zou zijn voor deze jongeren laat de lkr. hen dan bijv. zes dingen memoriseren.</p> <p><u>Alternatief</u></p> <p>De kans bestaat dat leerlingen met autisme niet willen rondlopen, maar willen blijven zitten. Als alternatief kan de lkr. de opdrachtenbladen ophalen.</p> <p>Dan geeft de lkr. elke leerling een blanco blad papier. Elke leerling schrijft voor zichzelf vier of zes (afhankelijk van de moeilijkheidsgraad) dingen op die ze leuk vinden.</p> <p>De bladen worden langs rechts of links doorgegeven. De leerling die een blad van de ander ontvangt probeert de dingen te memoriseren. Dan wordt het blad doorgegeven. Dit proces herhaalt zich tot iedereen de revue gepasseerd is.</p> <p>Hierna geeft de lkr. de opdrachtbladen weer terug. In de linkse kolom schrijven de leerlingen de naam op en in de rechtse kolom wat ze van die persoon onthouden hebben.</p>	<p>De lln. noteren wat ze onthouden hebben op het voorziene werkblad.</p>		
--	---	---	---	--	--

Bronnen (gebruikte handleiding, referentiewerken, websites...)

- P. Vermeulen, A. Mertens, K. Vanroy (2010) *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem, uitg. EPO.
- I. Hénault (2006). *Aspergersyndroom & seksualiteit – in adolescentie en volwassenheid*. Amsterdam, uitg. Nieuwezijds.
- C. Gillberg & T. Peeters (2003). *Autisme – medisch & educatief*. Antwerpen, uitg. Houtekiet.
- H. Roeyers. (2008) *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven/Voorburg, uitg. Acco
- K. Peeters, B. Degryse, E. Frans, S. Van den Eynde, L. Verhetsel. (2011) *Relationele & seksuele vorming – handboek voor secundair onderwijs*. Antwerpen. Uitg. Garant in samenwerking met sensoa.
- G. Gerland (2004). *Autisme – relaties & seksualiteit*. Antwerpen/Amsterdam, uitg. Houtekiet.
- P. Vermeulen (2005) *Ik ben speciaal 2 – werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem, uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.
- T. Gradin & T. Attwood (2008). *Meisjes en vrouwen met Asperger*. Huizen, uitg. Pica.
- H. Hellemans, P. Vermeulen, G. Conix, L. De Lameillieure (2006) *Seks @ autisme. Kom – Een programma voor relationele en seksuele vorming voor jongeren en volwassenen met autisme. Deel 1: seksualiteit*. Berchem uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.

<http://www.hesterlever.nl/wp-content/uploads/2011/11/versie-D-onderzoek-partnerrelatie-autisme1.pdf>
<http://wetenschappelijktijdschriftautisme.nl/wp-content/uploads/2011/01/200301-erfelijkheid-autisme.pdf>
http://www.niche-lab.nl/_documents/59_Engagement.pdf
http://www.pdd-nos.nl/columns/2006col/col_dec_06.html
<http://www.autismevlaanderen.be/wg/vva/content/onderzoek-partners>
[http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik](http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive%20neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik)
www.autismevlaanderen.be

- AuTiWerkT (DVD) Leren en werken met autisme. Vlaamse overheid, GO!, OVSG, VVKBuO
- Werkmap Goede Minnaars – Sensoa

Bijlagen

- X lesstructuur (vooraan)
- X bordschema, transparant, PowerPointpresentatie, Smartboard
- X werkbladen met antwoordsleutel
- toetsen (met modelantwoorden)
- X gebruikt didactisch materiaal
- reflectie
- andere :

Observatiegegevens over de leerlingen

De leerlingen vertoonden in deze les gewenst gedrag tijdens...

omdat ik...

omdat zij...

De leerlingen vertoonden in deze les ongewenst gedrag tijdens...

omdat...

Evaluatie/reflectie

1. Tijdens deze les voelde ik me *zeer slecht / slecht / goed / zeer goed*

omdat...

2. In welke mate werden mijn lesdoelen bereikt?

3. Wat zijn volgens mij de oorzaken van dat succes of mislukken?

4. Aan welk leerpunt zal ik de volgende les werken?

Bordschema

Agenda

Datum:

Vak: NCZ

Onderwerp: Vriendschappen

Afkortingen voor advertentie.

Zoekt → zkt.

Man of vrouw → m./vr.

14 jaar → 14j.

Minimum → minm.

Minstens → min.

Maximaal → max.

Meter lang zijn → ... m. lang

Kilo wegen → ... kg.

Ervaring gevraagd → erv. gevr.

...

Redeneerwijze McCall

1. Ik ben het eens / oneens met (naam)
2. Daar waar hij / zij zegt (mening andere)
3. Omdat (eigen mening)

LESVOORBEREIDING 4

Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs

Student: Vermeiren Kelly

Keuzerichting: AV-MU-LO-TV Jaar: 1 – 2 – 3

School:

Mentor:.....

Datum:

Vak: NCZ

Lesonderwerp: Rationeel emotioneel zijn
Onderdeel: *Vriendschappen*

Beginsituatie

- A stroom
- B stroom
- ASO
- TSO
- BSO
- BuSO

Jaar :

1^{ste} graad

2^{de} graad

Klas :

Aantal ln :

Voorkennis en voorervaring

Binnen het lessenpakket 'Rationeel emotioneel zijn' is het lesonderdeel *zelfbeeld* aan het huidige lesonderdeel *vriendschappen* vooraf gegaan. In het vorige lesonderwerp hebben leerlingen hun zelfbeeld geëxploreerd. Ze hebben karakteristieke en uiterlijke kenmerken kunnen herkennen en erkennen. Hormonale verschillen tussen jongens en meisjes in de pubertijd kunnen een grote impact hebben op het zelfbeeld en de gemoedstoestand wat de relaties met anderen kan begunstigen of benadelen.

Belangstelling, motivatie

In de pubertijd is het vormen van banden met leeftijdsgenoten van groot belang. Jongeren leren o.a. sociale vaardigheden aan door vriendschappen te vormen en te onderhouden. Daarnaast zorgen vrienden voor steun, vertrouwen en wederzijds respect. (Goede) vrienden stimuleren het individu om zichzelf verder te ontwikkelen en helpen bepaalde vaardigheden verbeteren. Verder bieden vriendschappen affectie en intimiteit.

Andere (o.a. taalbeheersing, leerproblematiek, ...)

De werkbundel 'Rationeel emotioneel zijn' is gericht op jongeren met autisme of autismespectrumstoornis (bijv. syndroom van Asperger) als hulpmiddel voor het vormen een realistisch zelfbeeld en van vriendschaps- en liefdesrelaties. De werkbundel is dan ook specifiek aan hun noden aangepast.

Eigen leerpunt in de kijker:

Leerpunt gekozen uit:

zelfevaluatie, feedback leerlingen, feedback mentor, feedback lector

Leerplandoelstellingen, evt. vakoverschrijdende eindtermen

Afhankelijk van de invalshoek van het lesmoment kan het onderdeel *vriendschappen* binnen verschillende procesdoelen of bijz. procesdoelen gekaderd worden. Door de leerkracht wordt een specifieke invalshoek gekozen alsook het procesdoel en bijzonder procesdoel die hiervoor wenselijk is. Doorgaans zijn de procesdoelen breed toepasbaar.

Procesdoel 3. Humaniseren van het samenleven met anderen.

Bijz. procesdoel 3.1 Exploreren, verkennen en integreren van de mogelijkheden van de mens.

- De mens is een sociaal wezen
- mensen kunnen communiceren
- mensen kunnen samenleven

Gebied: ik en mezelf / ik en de anderen

Operator: openbreken / socialiseren

Bron: <http://www.ribz.be/>

Operationele lesdoelstellingen (kennis, vaardigheden, attitudes, ...)	Evaluatievorm
De leerlingen kunnen: <ol style="list-style-type: none">1. Sociale situaties opdelen in een overzichtelijk stappenplan.2. Een sociale situatie aan de hand van een stappenplan simuleren in de klas.3. Een telefoongesprek of sms'je naar een vriend voorbereiden.4. Uitleggen wanneer ze de vriendschap met iemand zouden verbreken.5. Relativeren over de ernst van bepaalde conflictsituaties met vrienden.6. Probleemoplossend redeneren en dit toepassen binnen een rollenspel.7. Sociale scripts toepassen in een virtueel simulatiespel.	Mondelinge controle - concrete vraagstelling tijdens het lesmoment.

Lesstructuur

Lesinstap	Korte herhaling tips Luisteren naar anderen	Klasgesprek	10'
Lesfase 1	Onvoorziene situaties	Sociale scripts Rollenspel	20' – 25'
Lesfase 2	Even goede vrienden?	Zelfstandig werk (Klasgesprek)	15'
Lesfase 3	Ruzie met een vriend	Sociale scripts Rollenspel	20' – 25'
Lesfase 4	Virtuele toepassing sociale script	Simulatiespel Aanschouwelijkheid	15'
Leseinde	Overzicht onderdeel vriendschap	Zelfstandig werk	5' - 10'

Nummer doelstelling	Leerinhoud	Activiteiten leerkracht	Activiteiten leerling	Leermiddelen	Timing
	<u>Agenda</u> Datum: Lesonderwerp: <i>vriendschappen</i>	De lkr. noteert het lesonderwerp op bord. De lkr. noteert / typt het lesonderwerp op bord. <ul style="list-style-type: none"> - Neem een pen. - Neem je agenda. - Noteer het lesonderwerp in je agenda. 	De lln. het lesonderwerp in de agenda.	Bord Smartboard	5'
		<u>Lesinstap:</u> korte herhaling, tips en leren luisteren. <i>Klasgesprek</i> <ul style="list-style-type: none"> - Welke tips had je gekregen wanneer we het over je favoriete onderwerp hadden? - Wat was de eerste tip? - Wat was de tweede tip? - Wat was de? - Waarom denk je dat het belangrijk is om niet heel de tijd over jezelf te praten? - Waarom vinden anderen dit niet altijd leuk? - We hebben ook een spel gedaan om te leren luisteren naar anderen. Welke dingen weet je nog van de anderen? 	De lln. beantwoorden de vragen.		15'
OLD 1.	<u>Vaardigheid aanleren.</u> <i>Stappenplannen opstellen voor sociale situaties.</i> In deze lesfase worden sociale situaties opgedeeld in stappen. Deze stappenplannen dienen als een sociaal script voor diverse sociale handelingen en contexten. Leerlingen leren deze stappenplannen hanteren en passen ze toe in de klaspraktijk.	<u>Lesfase 1:</u> Onvoorziene situaties <i>Sociale scripts & rollenspel.</i> In de paarse kader staat een sociale situatie omschreven. <ul style="list-style-type: none"> • Het derde kader 'een vriend komt te laat' is een directe toepassing op het lesonderwerp. - Lees de situatie die in het kader staat. - Schrijf eerst in potlood op hoe je te werk zou gaan. (individueel) 	De lln. antwoorden en vullen de werkbladen aan.	Werkbundel blz. 16 Bord Kladpapier	35' - 40'

<p>OLD 3.</p>	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u></p> <p><i>Don't panic!</i></p> <p>Jongeren met ASS kan men aanleren om niet te panikeren wanneer er zich onverwachte situaties voordoen. De lkr. kan hen hierop voorbereiden a.d.h.v. sociale scripts en aansluitende rollenspelen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - We overlopen deze stappen met de rest van de klas. - Schrijf nu de stappen in het net op de stippellijnen. <p>De opdracht wordt klassikaal gemaakt wanneer de lkr. merkt dat de leerlingen moeite hebben met het individueel invullen van de stappen. Dit hangt af van klasgroep tot klasgroep. De lkr. zegt ook telkens welke stap er wordt behandeld. Het antwoord wordt eerst genoteerd vooraleer de lkr. naar de volgende stap verder gaat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat mag je zeker niet doen in deze situatie? - Waarom kan je best niet panikeren? - Waarom kan je best niet meteen kwaad worden? - Wat kan je op dit moment wel doen? - Wat kan je doen wanneer je een gsm op zak hebt? - Hoe ga je jouw sms'je opstellen? - Hoe gaat het telefoongesprek verlopen? - Wat wil je vragen of zeggen? <p>De lkr. deelt kladpapier uit om en sms'je of telefoongesprek uit te schrijven. De sms of telefoongesprek kan in korte puntjes op het bord geschreven worden als visuele ondersteuning voor de leerlingen. (Dit is eveneens een visueel geheugensteun voor rollenspel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat zou er kunnen gebeurd zijn met je vriend waardoor die te laat is? - Welke redenen zou je erg vinden en welke niet? - Zou je toch blijven wachten op je vriend of meteen doorgaan? - Is dit voor jou afhankelijk van de situatie? - In welke situatie(s) zou je wel wachten? 	<p>De lln. schrijven op een kladpapier op hoe ze een sms'je zouden opstellen.</p> <p>De lln. schrijven op een kladpapier op hoe ze een telefoongesprek zouden laten verlopen.</p>		
---------------	---	---	---	--	--

<p>OLD 2.</p>	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u> <i>Stappenplannen gebruiken als leidraad voor rollenspelen</i></p> <p>In deze lesfase worden sociale situaties gesimuleerd aan de hand van een rollenspel in de klas. De leerlingen gebruiken de stappenplannen als hulpmiddel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - In welke situatie(s) zou je niet wachten? - Stel dat je vriend toch onderweg is, maar later zal zijn. Wat ga jij in tussentijd doen? - Hoe en waar zou jij wachten op je vriend? - Ga je aan de schoolpoort blijven wachten? - Ga je misschien ergens iets drinken? - Ga je op een bank in de buurt wachten? - ... - Als je vriend dan toch aankomt, wat zeg je hem of haar dan? - Laat je het voorval gewoon vallen en ga je gewoon door met jullie afspraak? <p>Het sociale script wordt d.m.v. een rollenspel nagespeeld door verschillende leerlingen. Binnen het rollenspel worden verschillende mogelijkheden getoetst. Zo heb je situaties waarbij de ander de afspraak vergeten is of gewoon wat later is omdat de bus vertraging had, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kleur wat voor jou van toepassing is. - Zou je kwaad worden als je vriend te laat komt? <ul style="list-style-type: none"> - Ik zou vanaf de eerste keer kwaad worden. - Ik zou kwaad worden als het vaker gebeurt. - Ik zou nooit echt kwaad worden. 	<p>De lln. nemen deel aan een rollenspel.</p>		
<p>OLD 4.</p>	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u> <i>Aangeven van grenzen.</i></p> <p>Vertrouwen en respect zijn fundamentele begrippen binnen een vriendschap. Wanneer één van beide kanten hiertoe niet bereid is kan een vriendschap gebroken worden.</p>	<p><u>Lesfase 2: Even goede vrienden?</u> <i>Zelfstandig werk (& klasgesprek)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Waardoor zou jij een vriendschap met iemand stopzetten? - Zet een kruisje in het hokje met de reden(en) die voor jou van toepassing zijn. - Welke van alle redenen vind jij het ergst? - Waarom deze? Leg kort uit. 	<p>De lln. maken de opdrachten op het werkblad.</p>	<p>Werkbundel blz. 17</p>	<p>55'</p>

<p>OLD 5.</p>	<p>Jongeren met ASS moeten aangeleerd worden om 'neen' te zeggen tegen ongewenste situaties. Daarnaast moeten ze natuurlijk een realistische kijk creëren ten opzichte van wat de ander 'verkeerd kan doen'. Ze moeten zich realiseren dat er gradaties zijn binnen conflicten en je niet iemand voor de minste tegenslag afwimpelt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kleur wat voor jou van toepassing is. - Zou je jouw vriend laten vallen als dit slechts één keer gebeurt? - Zou je jouw vriend laten vallen als dit vaak gebeurt? - Hangt het af van de situatie wanneer je een vriend zou laten vallen? - Beschrijf kort waarom je een van deze opties gekleurd hebt. - Als het van de situatie afhangt schrijf dan een voorbeeld op. 			
<p>OLD 1. OLD 2. OLD 6.</p>	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u></p> <p><i>Stappenplannen opstellen voor sociale situaties.</i></p> <p>In deze lesfase worden sociale situaties opgedeeld in stappen. Deze stappenplannen dienen als een sociaal script voor diverse sociale handelingen en contexten. Leerlingen leren deze stappenplannen hanteren en passen ze toe in de klaspraktijk.</p> <p><u>Vaardigheid aanleren.</u></p> <p><i>Probleemoplossend denken oefenen.</i></p> <p>Ruzies zijn onvermijdelijk binnen elke relatie. Jongeren met ASS spreken zich niet altijd even duidelijk uit of zelfs gewoon niet. Hierdoor weet de ander niet wat hij of zij verkeerd deed of mis interpreteerde. Jongeren met ASS zijn geneigd om met veel getier</p>	<p><u>Lesfase 3:</u> Ruzie met een vriend. <i>Sociale scripts & rollenspel</i></p> <p>In het paarse kader staat een sociale situatie omschreven.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het vierde kader 'ruzie met een vriend' is een directe toepassing op het lesonderwerp. <ul style="list-style-type: none"> - Lees de situatie die in het kader staat. - Schrijf eerst in potlood op hoe je te werk zou gaan. (individueel) - We overlopen deze stappen met de rest van de klas. - Schrijf nu de stappen in het net op de stippellijnen. <p>De opdracht wordt klassikaal gemaakt wanneer de lkr. merkt dat de leerlingen moeite hebben met het individueel invullen van de stappen. Dit hangt af van klasgroep tot klasgroep. De lkr. zegt ook telkens welke stap wordt behandeld. Het antwoord wordt eerst genoteerd vooraleer de lkr. naar de volgende stap verder gaat.</p>	<p>De lln. antwoorden en vullen de werkbladen aan.</p>	<p>Werkbundel blz. 18 en 20.</p>	<p>75' - 80'</p>

<p>van het gesprek uit te weg te gaan dan het conflict op te lossen. Ze hebben vaak een starre visie en deze is volgens hen de enige juiste. In dit opleidingsonderdeel willen we deze jongeren sturen in het probleemoplossend denken en handelen. We proberen om de tips op blz. 20 van de werkbundel in het sociale script in te brengen.</p> <p><u>Vaardigheid aanleren.</u></p> <p><i>Stappenplannen gebruiken als leidraad voor rollenspelen</i></p> <p>In deze lesfase worden sociale situaties gesimuleerd aan de hand van een rollenspel in de klas. De leerlingen gebruiken de stappenplannen als hulpmiddel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wat mag je zeker niet doen in deze situatie? - Waarom kan je best niet kwaad worden? - Wat mag je zeker niet zeggen als je kwaad wordt? - Als je toch kwaad wordt, wat kan je dan zeggen of doen om even af te koelen? - Heb je wel eens de neiging om een ruzie te ontlopen? Het gevoel dat je er liever van wegloopt? - Denk je dat dit de ruzie zal oplossen? - Waarom wel of waarom niet? - Als je alles gaat opkroppen, is de ruzie dan opgelost? - Wat kan er in de toekomst gebeuren als je frustraties opkropt? - Hoe kan je tegen iemand zeggen dat hij of zij iets fout heeft gedaan? - Kan je in plaats van een verwijt het ook anders verwoorden zodat het meer over jouw gevoel gaat? - Welke van de twee manieren komt minder aanvallend over, denk je? - Wil je wel eens je gelijk halen tijdens een ruzie? - Waarom doe je dit? - Probeer je ook wel eens naar de ander te luisteren? - Denk je dat de ander naar jou wil luisteren als jij niet naar hem of haar wil luisteren? - Wat gebeurt er in deze situatie dan? - Kan jij je eigen fouten soms toegeven? - Waarom heb je hier moeite mee? - Wat kan je best doen om de ruzie op een aangename manier te beëindigen? - Moet je dan in de toekomst nog over de ruzie blijven denken? - Waarom niet? - Is het probleem nu opgelost? 				
---	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Hoe kan je samen het probleem oplossen? <p>Het sociale script wordt d.m.v. een rollenspel nagespeeld door verschillende leerlingen. Binnen het rollenspel worden verschillende mogelijkheden getoetst. Zo zijn er situaties waarbij de ander een time-out nodig heeft, niet wil luisteren of wegloopt. (Perspectiefwissel)</p>	De lln. nemen deel aan een rollenspel.		
OLD 7.	<p><u>Vaardigheid aanleren.</u></p> <p><i>Sociale scripts toepassen binnen een virtueel simulatiespel 'The Sims'.</i></p> <p>Door te vertrekken vanuit de leefwereld van de leerlingen, namelijk gaming, leren de ze sociale vaardigheden virtueel te simuleren.</p>	<p><u>Lesfase 4:</u> Virtuele toepassing van sociale scripts. <i>Simulatiespel The Sims.</i> (Visualiseren)</p> <p>In het populaire spel, The Sims, kan je met verschillende personages spelen. Deze personages worden sims genoemd. Een sim zal zich helemaal niet goed voelen als die ruzie heeft met een andere sim. Je kunt in het spel ruzies tussen sims oplossen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klik met de computermuis op een nieuw sim. - Je krijgt nu een aantal opties te zien. - Kies een optie om de relatie met de nieuwe sim te verbeteren. - Kijk onder de foto van de nieuwe sim, daar staat een relatiemeter. <ul style="list-style-type: none"> - Als de sim jouw optie leuk vindt wordt het balkje groen en loopt de score op. - Als de sim jouw optie niet leuk vindt wordt het balkje rood en neemt de score af. <p><u>Opdracht</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. In het spel wonen twee vrienden bij elkaar. Dit zijn Marcel en Louis. Marcel en Louis hebben een felle ruzie achter de rug en 	<p>Eén leerling wordt aangeduid om het spel te spelen.</p> <p>De lln. die niet spelen volgen mee op het Smartboard en noteren tips voor wie wel aan het spelen is.</p> <p>De lln. wisselen elkaar een paar keer af. De sociale scripts worden een paar keer gereset.</p>	Werkbundel blz. 19 en blz.20.	95'

		<p>hebben elkaar tot aartsvijand uitgeroepen. Zorg ervoor dat ze elkaar hun excuses aanbieden.</p> <p>2. Marcel en Louis hebben hun excuses aangeboden, zorg er nu voor dat de vriendschap tussen de twee terug verbetert. (Eigenlijk een korte herhaling op vrienden maken)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Als je niet speelt schrijf je in dit kader een aantal tips voor wie wel aan het spelen is. - Let op welke opties de speler kiest om de relatie tussen Marcel en Louis te verbeteren. - Zou jij andere opties gekozen hebben? - Wat zou jij gedaan hebben? Laat zien. <p>Hierna volgt een korte klasbespreking.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vinden we onze stappen in de opties van The Sims terug? - Leg dat eens kort uit. - Vind je dat het spel goed laat zien hoe je een ruzie kan oplossen? - Wat mag je zeker niet doen? Waarom niet? - Zou je dit ook in het echt zo doen? - Waarom zou je dit op dezelfde of een andere manier doen? 			
		<p><u>Leseinde:</u> Overzicht onderdeel vriendschappen <i>Zelfstandig werk</i></p> <p>De lkr. overloopt de vragen van het overzicht. Dit is een korte samenvatting voor de leerlingen van het onderdeel vriendschappen in de cursus Rationeel emotioneel zijn.</p>	De lln. beantwoorden de vragen van het overzicht.	Werkbundel blz. 21	100' - 110'

Bronnen (gebruikte handleiding, referentiewerken, websites...)

- P. Vermeulen, A. Mertens, K. Vanroy (2010) *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem, uitg. EPO.
- I. Hénault (2006). *Aspergersyndroom & seksualiteit – in adolescentie en volwassenheid*. Amsterdam, uitg. Nieuwezijds.
- C. Gillberg & T. Peeters (2003). *Autisme – medisch & educatief*. Antwerpen, uitg. Houtekiet.
- H. Roeyers. (2008) *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven/Voorburg, uitg. Acco
- K. Peeters, B. Degryse, E. Frans, S. Van den Eynde, L. Verhetsel. (2011) *Relationele & seksuele vorming – handboek voor secundair onderwijs*. Antwerpen. Uitg. Garant in samenwerking met sensoa.
- G. Gerland (2004). *Autisme – relaties & seksualiteit*. Antwerpen/Amsterdam, uitg. Houtekiet.
- P. Vermeulen (2005) *Ik ben speciaal 2 – werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem, uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.
- T. Gradin & T. Attwood (2008). *Meisjes en vrouwen met Asperger*. Huizen, uitg. Pica.
- H. Hellemans, P. Vermeulen, G. Conix, L. De Lameillieure (2006) *Seks @ autisme. Kom – Een programma voor relationele en seksuele vorming voor jongeren en volwassenen met autisme. Deel 1: seksualiteit*. Berchem uitg. EPO. Gent, Vlaamse Dienst Autisme, Autisme Centraal.

<http://www.hesterlever.nl/wp-content/uploads/2011/11/versie-D-onderzoek-partnerrelatie-autisme1.pdf>
<http://wetenschappelijktijdschriftautisme.nl/wp-content/uploads/2011/01/200301-erfelijkheid-autisme.pdf>
http://www.niche-lab.nl/_documents/59_Engagement.pdf
http://www.pdd-nos.nl/columns/2006col/col_dec_06.html
<http://www.autismevlaanderen.be/wg/vva/content/onderzoek-partners>
[http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik](http://www.rug.nl/research/behavioural-cognitive%20neurosciences/research/phdprojects/alumniprojects/muldererik)
www.autismevlaanderen.be

- AuTiWerkT (DVD) Leren en werken met autisme. Vlaamse overheid, GO!, OVSG, VVKBuO
- Werkmap Goede Minnaars – Sensoa

Bijlagen

- X lesstructuur (vooraan)
- X bordschema, transparant, PowerPointpresentatie, Smartboard
- X werkbladen met antwoordsleutel
- toetsen (met modelantwoorden)
- X gebruikt didactisch materiaal
- reflectie
- andere :

Observatiegegevens over de leerlingen

De leerlingen vertoonden in deze les gewenst gedrag tijdens...

omdat ik...

omdat zij...

De leerlingen vertoonden in deze les ongewenst gedrag tijdens...

omdat...

Evaluatie/reflectie

1. Tijdens deze les voelde ik me *zeer slecht / slecht / goed / zeer goed*

omdat...

2. In welke mate werden mijn lesdoelen bereikt?

3. Wat zijn volgens mij de oorzaken van dat succes of mislukken?

4. Aan welk leerpunt zal ik de volgende les werken?

Bordschema

Agenda

Datum:

Vak: NCZ

Onderwerp: Vriendschappen

SMS

⋮

BELLEN

⋮

THE SIMS

Het spel wordt geprojecteerd m.b.v. Smartboard.

De leerlingen kunnen zo op het scherm volgen wat de speler doet en hier zelf feedback over geven.

Bijlage 6

Werkbundel “Rationeel emotioneel zijn”.
Werkbundel en didactisch materiaal onderdeel vriendschap.

Rationeel

EMOTIONEEL

..... zijn

hartspier
weefsel
ATRIA **BLOED**
TRICUSPIDE
picus ventrikels
picu HALVE
MAAN



VRIENDSCHAPPEN

Hoe pak je de situatie in het kader aan?

Schrijf eerst in potlood in stappen op hoe je te werk zou gaan.

Deze stappen worden overlopen met de klas.

De stappen mogen daarna in het net opgeschreven worden.

IN DE SCHOOL...

De leerkracht vraagt of jij een boek wil gaan halen bij de leerkracht in het lokaal naast het jouwe.

STAP ①

.....

STAP ②

.....

STAP ③

.....

STAP ④

.....

STAP ⑤

.....

STAP ⑥

.....

Speel de situatie van het kader na in het klaslokaal. Gebruik hiervoor de stappen die je in het kader hebt opgeschreven als leidraad.

IEMAND NIEUW LEREN KENNEN...

Je merkt een nieuw persoon op in jouw omgeving. Hij of zij ziet er leuk uit en je zou graag een nieuwe vriend(in) willen maken. Hoe leg je het eerste contact?

STAP ①

.....

STAP ②

.....

STAP ③

.....

STAP ④

.....

STAP ⑤

.....

STAP ⑥

.....

Speel de situatie van het kader na in het klaslokaal. Gebruik hiervoor de stappen die je in het kader hebt opgeschreven als leidraad.

Wat kan je doen om de band met deze nieuwe persoon te verbeteren?

Geef hieronder minstens 4 mogelijkheden.

.....

.....

.....

THE SIMS



Maak de opdracht in het spel *The Sims*.

In het populaire spel, *The Sims*, kan je met verschillende personages spelen. Deze personages worden *sims* genoemd. *Sims* voelen zich snel eenzaam als ze geen vrienden hebben. Je kunt in het spel nieuwe *sims* beter leren kennen.

- Klik met de computermuis op een nieuw sim.
- Je krijgt nu een aantal opties te zien.
- Kies een optie om de relatie met de nieuwe sim te verbeteren.
- Kijk onder de foto van de nieuwe sim, daar staat een relatiemeter.
 - Als de sim jouw optie leuk vindt wordt het balkje groen en loopt de score op.
 - Als de sim jouw optie niet leuk vindt wordt het balkje rood en neemt de score af.

OPDRACHT

1. *In het spel wonen twee huisgenoten bij elkaar. Dit zijn Marcel en Louis. Marcel en Louis kennen elkaar nog niet. Laat zien hoe Marcel Louis kan leren kennen.*
2. *Marcel en Louis hebben elkaar nu leren kennen. Zorg ervoor dat hun relatie verbetert en ze steeds betere vrienden worden.*

TIPS Als je niet speelt schrijf je in dit kader een aantal tips voor wie wel aan het spelen is.

Welke eigenschappen kan een vriend hebben?

Schrijf in het kader welke eigenschappen vrienden volgens jou kunnen hebben.

EEN VRIEND...



Ga na wat voor jou het belangrijkste is in een vriendschap.

- a) Kleur met een markeerstift 5 eigenschappen die je belangrijk vindt.
- b) Rangschik deze eigenschappen van 1 *heel belangrijk* tot 5 *niet zo belangrijk*.

- Hij of zij aanvaardt mij zoals ik ben.
- Hij of zij kan mij altijd aan het lachen brengen.
- Op hem of haar kan ik steunen wanneer ik dit nodig heb.
- Hij of zij is altijd eerlijk tegen me.
- Hij of zij geeft me steeds goede raad.
- Hij of zij kan me maar best veel gezelschap houden.
- Aan hem of haar kan ik een geheim vertellen zonder dat anderen dit te weten komen.
- Hij of zij heeft dezelfde hobby als ik.
- Hij of zij heeft meestal dezelfde mening als ik.
- Hij of zij zal niet over mij roddelen.
- Hij of zij zal mij verdedigen wanneer dit nodig is.
- Hij of zij doet klusjes voor mij.

Welke eigenschappen heb ik volgens anderen?

Lees eerst de instructies die in de opdracht staan. Ga per twee zitten en volg de instructies.

OPDRACHT

Persoon 1



Kies drie kaarten met eigenschappen uit de stapel die bij jou passen. **(Laat de kaarten niet zien aan persoon 2!)** Dit zijn eigenschappen waardoor jij een goede vriend bent.

Schrijf de eigenschappen hieronder op. Steek de kaarten terug bij elkaar en leg ze met de witte kant omhoog op de bank.

Persoon 2



Kies drie kaarten met eigenschappen uit de stapel die bij jou passen. **(Laat de kaarten niet zien aan persoon 1!)** Dit zijn eigenschappen waardoor jij een goede vriend bent. Schrijf de eigenschappen hieronder op. Steek de kaarten terug bij elkaar en

leg ze met de witte kant omhoog op de bank.

Schrijf welke eigenschappen je **VOOR JEZELF** gekozen hebt.

.....

.....

.....

Persoon 1



Kies drie kaarten met eigenschappen uit de stapel die bij persoon 2 passen. **(Laat de kaarten niet zien aan persoon 2!)** Schrijf de eigenschappen hieronder op. Steek de kaarten terug bij elkaar en leg ze met de witte kant omhoog op de bank.

Persoon 2



Kies drie kaarten met eigenschappen uit de stapel die bij persoon 1 passen. **(Laat de kaarten niet zien aan persoon 2!)** Schrijf de eigenschappen hieronder op. Steek de kaarten terug bij elkaar en leg ze met de witte kant omhoog op de bank.

Schrijf welke eigenschappen je **VOOR DE ANDER** gekozen hebt.

.....

.....

.....

- Vergelijk wat jullie voor elkaar hebben opgeschreven.
- Kloppen deze eigenschappen met degene die je voor jezelf had opgeschreven?
- Schrijf hieronder welke wel of welke niet.

.....

.....

.....

- Bespreek met elkaar waarom je deze eigenschappen aan elkaar gegeven hebt.
- Ga met iemand anders per twee zitten en doe het spel nog een keer.

Schrijf welke eigenschappen je **VOOR JEZELF** gekozen hebt.

.....

.....

.....

Schrijf welke eigenschappen je **VOOR DE ANDER** gekozen hebt.

.....

.....

.....

Ga na of jij een goede vriend voor anderen bent.

Zet een kruisje in het vierkant als de onderstaande zinnen op jou van toepassing zijn.

- Ik zeg al eens iets aardigs tegen mijn vrienden.
- Ik ben meestal geïnteresseerd in wat mijn vrienden mij vertellen.
- Ik praat niet enkel over mezelf wanneer ik met mijn vrienden praat.
- Ik houd mij aan afspraken die ik met mijn vriend(in) gemaakt heb.
- Mijn vrienden vinden het leuk om bij mij in de buurt te zijn.
- Ik bel mijn vrienden regelmatig.
- Ik kan de geheimen van mijn vrienden goed bewaren.
- Als mijn vrienden in de problemen zitten wil ik hen helpen.
- Ik sta altijd met een luisterend oor klaar voor mijn vrienden.
- Als mijn vrienden een opmerking geven over mijn uiterlijk of gedrag word ik niet meteen kwaad.

Hoeveel keer heb jij een kruisje in het vierkant gezet?

Denk je dat je een goede vriend bent? JA / NEEN / MISSCHIEN

Schrijf kort op waarom je dit denkt.

.....

.....

.....

.....

Schrijf de drie belangrijkste eigenschappen van een vriend op.

Dit zijn de drie belangrijkste eigenschappen die een vriend kan hebben.

1. **RESPECT HEBBEN VOOR ELKAAR**

Dit wil zeggen dat hij of zij:

.....
.....

2. **VERTROUWEN HEBBEN IN ELKAAR**

Dit wil zeggen dat hij of zij:

.....
.....

3. **BETROKKEN ZIJN BIJ ELKAAR**

Dit wil zeggen dat hij of zij:

.....
.....

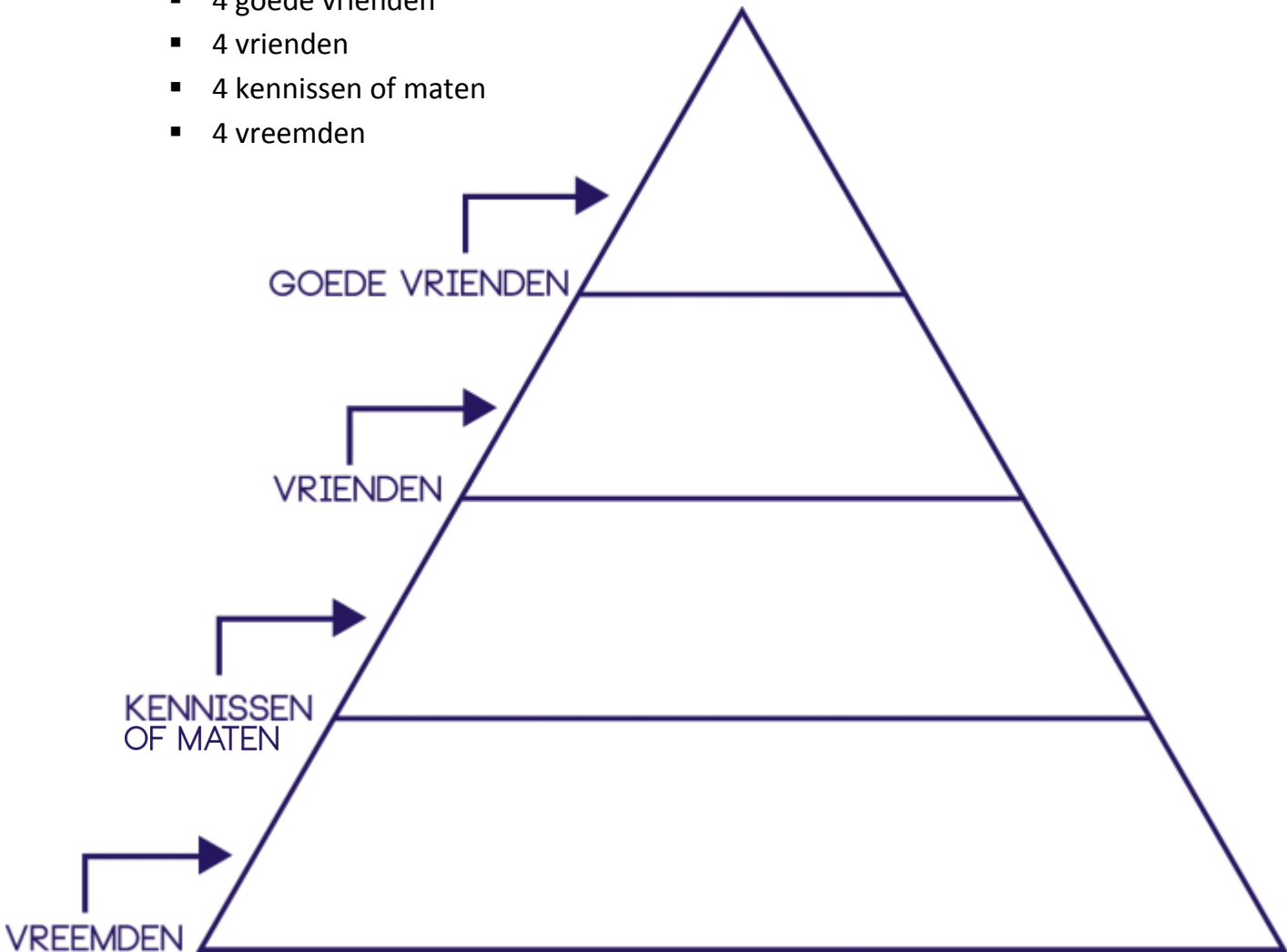
Leg het verschil uit tussen vreemden, kennissen, vrienden en goede vrienden.

- Vreemden zijn
- Kennissen zijn
- Vrienden zijn
- Goede vrienden zijn

Vul de piramide in.

Schrijf in de onderstaande piramide maximum:

- 4 goede vrienden
- 4 vrienden
- 4 kennissen of maten
- 4 vreemden



Omcirkel MEER of MINDER waar dit voor jou van toepassing is:

- a. Ik heb MEER / MINDER vreemden in mijn omgeving dan vrienden.
- b. Ik heb MEER / MINDER beste vrienden dan gewone vrienden.
- c. Ik heb MEER / MINDER kennissen dan vrienden.

Waarom is dit zo volgens jou?

.....

.....

Maak een schema van jouw vriendenkring.

- Teken lijnen om de verbinding met je vriendengroepen duidelijk te maken.
- Teken lijnen tussen groepen die ook elkaar kennen.



Plaats je vrienden in de juiste kolom.

Van waar ken jij jouw vrienden? Schrijf de namen van je vrienden in de onderstaande tabel.

SCHOOL	HOBBY	ANDERE

Spreek je wel eens af met schoolvrienden na de schooluren? JA / NEEN

Waarom doe je dit wel of waarom doe je dit niet?

.....

.....

.....

Waarom zijn deze mensen je vrienden?

Zet een kruisje in het hokje met de reden(en) waarom je deze vrienden gekozen hebt.

Dit zijn mijn vrienden omdat we...

- dezelfde hobby('s) delen.
- dezelfde smaak hebben in kledij.
- elkaar gewoon toevallig hebben leren kennen.
- naar dezelfde muziek luisteren.
- dezelfde sport beoefenen.
- veel lachen met elkaar.
- andere

Schrijf een kleine advertentie om de perfecte vriend(in) te vinden.

- Schrijf er kort in wie jij bent.
- Schrijf er kort in waarom je op zoek bent naar een vriend(in).
- Schrijf er kort in hoe jouw vriend(in) er moet uitzien.
- Schrijf er kort wat de interesses van jouw vriend(in) moeten zijn.

VOORBEELD

JOUW ZOEKERTJE



Er zijn veel mensen die zoekertjes in de krant en tijdschriften plaatsen voor wat meer gezelschap. Zou jij in het echt ook een zoekertje durven zetten?

JA / NEEN omdat

MISSCHIEN

Schrijf naast de onderstaande stellingen WAAR, ONWAAR of NIET ZEKER.

Schrijf onder elke stelling waarom je de stelling waar vindt, onwaar vindt of niet zeker bent.

a. Vrienden hebben is hoe dan ook heel belangrijk!

.....
.....

b. Als je geen vrienden hebt kan je niet gelukkig zijn.

.....
.....

c. Je kan slechts met iemand vrienden zijn als ze
dezelfde interesses hebben als jij.

.....
.....

d. Een vriendschap zonder af en toe tegenslag is
geen goede vriendschap.

.....
.....

Schrijf wat jouw favoriete onderwerpen zijn.

Schrijf hieronder wat jouw favoriete onderwerp is. Probeer ze in een paar zinnen te beschrijven. Schrijf ook wat je er leuk vindt aan deze onderwerpen.

ONDERWERP

.....

OMSCHRIJVING

.....
.....
.....

Merk je bij jezelf dat je soms lang over deze onderwerpen met vrienden wil praten? JA / NEEN
SOMS

Heb je soms de indruk dat vrienden na een tijdje wegkijken of niet meer lijken te luisteren? JA / NEEN
SOMS

Als één van beide antwoorden JA of SOMS is, schrijf dan hieronder een voorbeeld op van hoe en wanneer je dit al eens hebt ervaren.

.....
.....
.....
.....

TIPS : FAVORIETE ONDERWERPEN

1. Probeer slechts iets **korts te zeggen** over je favoriete onderwerp.
2. Probeer **van tevoren** te bedenken wat je precies wil vertellen.
3. Vertel enkel meer over het onderwerp als **anderen ernaar vragen**.
4. Als je twijfelt, of je al dan niet over het onderwerp kan praten met vrienden, **vraag het dan gewoon**.
5. **Kijk naar het gezicht** van de ander om te zien of die nog aan het luisteren is. Dit herken je zo:
 - Kijkt de ander je nog aan, of kijkt die ergens anders naar?
 - Kijk hoe de ander zit of staat. Als die wat wiebelt of naar andere dingen kijkt vindt die het gesprek mogelijk minder leuk.
 - Stelt de ander nog vragen over jouw gespreksonderwerp?
 - Als je niet zeker bent of de ander het leuk vindt wat je vertelt, kan je het hem of haar gewoon vragen. *“Vind je het nog leuk wat ik vertel of zal ik stoppen?”*

Ga na hoe goed jij naar anderen kan luisteren.

- Loop vrij rond in het lokaal.
- Vraag aan je klasgenoten minstens 4 dingen die ze leuk vinden. (lievelingseten, lievelingskleur, leukste reis, hobby, etc.)
- Probeer zoveel mogelijk dingen te onthouden.
- Schrijf in het kader op van wie je dingen onthouden hebt.
- Schrijf dan in het kader wat je van die persoon onthouden hebt.

NAAM

ONTHOUDEN

EEN VRIEND KOMT TE LAAT

Je hebt afgesproken met een vriend om 12 uur aan de schoolpoort. Na een kwartier is je vriend nog steeds niet komen opdagen. Hoe pak je dit in stappen aan?

STAP ①

.....

STAP ②

.....

STAP ③

.....

STAP ④

.....

STAP ⑤

.....

STAP ⑥

.....

Speel de situatie van het kader na in het klaslokaal. Gebruik hiervoor de stappen die je in het kader hebt opgeschreven als leidraad.

Kleur wat voor jou van toepassing is.

Zou je kwaad worden als je vriend te laat komt?

Ik zou ...

Vanaf de 1ste keer kwaad worden.	Kwaad worden als het vaker gebeurt.	Nooit echt kwaad worden.
----------------------------------	-------------------------------------	--------------------------

Wat zou voor jou de reden kunnen zijn waarom je een vriendschap beëindigt?
Zet in het hokje met de reden(en) een kruisje als het voor jou van toepassing is.

- Als mijn vriend tegen me liegt.
 - Als mijn vriend mij lichamelijk pijn doet.
 - Als mijn vriend een geheim doorvertelt.
 - Als mijn vriend iets van me gestolen heeft.
 - Als mijn vriend mij uitlacht.
 - Als mijn vriend mij verklikt.
 - Als mijn vriend meer met anderen optrekt dan met mij.
 - Als mijn vriend er niet voor mij is, als ik steun nodig heb.
 - Andere
-

Welke van alle redenen vind jij het ergst?

Waarom deze?

Kleur wat voor jou van toepassing is.

Zou je jouw vriend laten vallen als dit slechts 1 keer gebeurt, vaak gebeurt of hangt dit van de situatie af?

Ik zou geen vrienden meer zijn als het...

slechts 1 keer gebeurt.	hangt ervan af.	vaak gebeurt.
-------------------------	-----------------	---------------

Waarom heb je deze optie gekleurd?

.....

.....

.....

RUZIE MET EEN VRIEND

Je hebt een felle ruzie met je beste vriend. Hoe zou jij de ruzie in stappen oplossen? Wat mag je zeker niet doen?

STAP ①

.....

STAP ②

.....

STAP ③

.....

STAP ④

.....

STAP ⑤

.....

STAP ⑥

.....

Speel de situatie van het kader na in het klaslokaal. Gebruik hiervoor de stappen die je in het kader hebt opgeschreven als leidraad.

Ken jezelf en omcirkel wat voor jou van toepassing is.

Kan jij je eigen fouten toegeven?

JA / NEEN / HANGT ERVAN AF

Heb je dit al eens meegemaakt?

JA / NEEN

Vertel eens:

.....

.....



Maak de opdracht in het spel *The Sims*.

In het populaire spel, *The Sims*, kan je met verschillende personages spelen. Deze personages worden *sims* genoemd. Een *sim* zal zich helemaal niet goed voelen als die ruzie heeft met een andere *sim*. Je kunt in het spel ruzies tussen *sims* oplossen.

- Klik met de computermuis op de andere sim.
- Je krijgt nu een aantal opties te zien.
- Kies een optie om de relatie met de nieuwe sim te verbeteren.
- Kijk onder de foto van de nieuwe sim, daar staat een relatiemeter.
 - Als de sim jouw optie leuk vindt wordt het balkje groen en loopt de score op.
 - Als de sim jouw optie niet leuk vindt wordt het balkje rood en neemt de score af.

OPDRACHT

3. *In het spel wonen twee vrienden bij elkaar. Dit zijn Marcel en Louis. Marcel en Louis hebben een felle ruzie achter de rug en hebben elkaar tot aartsvijand uitgeroepen. Zorg ervoor dat ze elkaar hun excuses aanbieden.*
4. *Marcel en Louis hebben hun excuses aangeboden, zorg er nu voor dat de vriendschap tussen de twee terug verbetert.*

TIPS Als je niet speelt schrijf je in dit kader een aantal tips voor wie wel aan het spelen is.

TIPS : RUZIE OPLOSSEN

1. Word niet agressief!

Niemand wil naar je te luisteren als je ze aanvalt. Als je toch even tijd nodig hebt om te kalmeren **vraag dan een time-out.**

2. Probeer niet van het gesprek weg te lopen.

Als je lange tijd met je frustraties blijft rondlopen, worden ze meestal groter. Als je de ander niet zegt wat je irritaties zijn, kan hij of zij hier ook geen rekening mee houden. **Zeg het dus als er iets is!**

3. Probeer in de ik-vorm te praten. Zeg bijvoorbeeld niet:

“jij kan echt nooit je fouten toegeven!” maar *“ik heb het gevoel dat Je moeite hebt met je fouten toe te geven.”*

4. Blijf naar de ander luisteren!

De ander wil ook gehoord worden. Je hebt de ander nodig om hem of haar beter te begrijpen. **Je gelijk proberen halen lost geen ruzie op!**

5. Blijf bij het onderwerp en wees duidelijk.

Richt je aandacht op het probleem. Leg uit wat je denkt en voelt zodat de ander kan volgen.

6. Bied excuses aan en vergeef.

Probeer je eigen fouten toe te geven. Als de ruzie opgelost is kan je de ander best vergeven.

7. Zoek naar een oplossing.

Zoek naar een manier om het probleem in de toekomst beter aan te pakken.

Speel een ruzie in de klas na en probeer deze tips uit om hem op te lossen.

ALLES OP EEN RIJTJE

Beantwoord de vragen in het kader.

1. Voor mij is een echte vriend iemand die

.....
.....

2. Ik ben ...



Omdat ik

.....
.....
.....

Hier werk ik aan door

.....
.....
.....

TIPS DIE IK HANDIG VOND

Schrijf een (paar) tip(s) op die jij belangrijk of handig vond.

1.
2.
3.
4.

Deze persoon zou niet tegen iemand liegen.

Deze persoon zal altijd helpen als dit nodig is.

Deze persoon is heel grappig en laat mensen lachen.

Deze persoon wil niemand veranderen en aanvaard anderen zoals ze zijn.

Deze persoon zou niemand pesten of pijn doen.

Deze persoon kan goed een geheim bewaren.

Deze persoon houdt zich aan gemaakte afspraken.

Deze persoon troost anderen wanneer ze verdrietig zijn.

Deze persoon geeft anderen goede raad.


Deze persoon zal over niemand roddelen of iemand verklikken.

Bijlage 7

Evaluatiedocumenten

Evaluatiebladen voor de leerkracht en leerlingen over de functionaliteit van werkbundel.

EVALUATIE ONDERZOEK

THE SIMS 	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
1. Het spel The Sims is een zeer toegankelijk hulpmiddel voor jongeren met ASS.			X		X
2. Het spel wordt goed onthaald bij jongeren met ASS.			X		X
3. Het spel The Sims was duidelijk door de concrete pictogrammen en visuele ondersteuning.				X	X
4. Het spel The Sims laat goed zien welke niveaus van vriendschap men kan onderscheiden d.m.v. het relatiebalkje.					X
5. Het spel The Sims laat goed zien hoe je nieuwe mensen kan leren kennen.					X
6. Het spel The Sims laat goed zien hoe men relaties met anderen kan verbeteren.				X	X
7. Het spel The Sims kan in de klaspraktijk gebruikt worden.			X		
8. Met behulp van het spel The Sims kunnen leerkrachten virtuele simulaties geleidelijk aan vertalen naar de echte wereld van jongeren met ASS.				X	

DE BUNDEL

	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
1. De bundel bevat voldoende afwisseling in opdrachten.					X
2. De bundel bevat voldoende afwisseling in didactische werkvormen.					X
3. De bundel is visueel goed gestructureerd (lay-out) en duidelijk opgebouwd.			X		X
4. De opdrachten waren duidelijk omschreven.					X
5. De tabelopdrachten waren duidelijk en voldoende specifiek voor jongeren met ASS.					X
6. De tips in de bundel zijn nuttig binnen het lesonderwerp.					X
7. De opdrachten zijn nuttig binnen het lesonderwerp.					X
8. De stappenplannen waren een handig hulpmiddel voor jongeren met ASS.					X
9. De bundel had een tekort aan schrijfoopdrachten.	X				
10. De bundel had een tekort aan doe-opdrachten.	X				
11. De gehele bundel is aangepast naar de specifieke behoeften van jongeren met ASS.				X	
12. De gehele bundel is gebruiksvriendelijk voor leerkrachten binnen het BuSO.				X	

EVALUATIE ONDERZOEK

THE SIMS

	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
1. Het spel The Sims is een zeer toegankelijk hulpmiddel voor jongeren met ASS.					
2. Het spel wordt goed onthaald bij jongeren met ASS.					
3. Het spel The Sims was duidelijk door de concrete pictogrammen en visuele ondersteuning.					
4. Het spel The Sims laat goed zien welke niveaus van vriendschap men kan onderscheiden d.m.v. het relatiebalkje.					
5. Het spel The Sims laat goed zien hoe je nieuwe mensen kan leren kennen.					
6. Het spel The Sims laat goed zien hoe men relaties met anderen kan verbeteren.					
7. Het spel The Sims kan in de klaspraktijk gebruikt worden.					
8. Met behulp van het spel The Sims kunnen leerkrachten virtuele simulaties geleidelijk aan vertalen naar de echte wereld van jongeren met ASS.					

DE BUNDEL

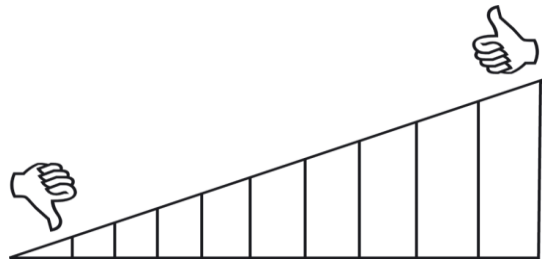
	Niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
1. De bundel bevat voldoende afwisseling in opdrachten.					
2. De bundel bevat voldoende afwisseling in didactische werkvormen.					
3. De bundel is visueel goed gestructureerd (lay-out) en duidelijk opgebouwd.					
4. De opdrachten waren duidelijk omschreven.					
5. De tabelopdrachten waren duidelijk en voldoende specifiek voor jongeren met ASS.					
6. De tips in de bundel zijn nuttig binnen het lesonderwerp.					
7. De opdrachten zijn nuttig binnen het lesonderwerp.					
8. De stappenplannen waren een handig hulpmiddel voor jongeren met ASS.					
9. De bundel had een tekort aan schrijfopdrachten.					
10. De bundel had een tekort aan doe-opdrachten.					
11. De gehele bundel is aangepast naar de specifieke behoeften van jongeren met ASS.					
12. De gehele bundel is gebruiksvriendelijk voor leerkrachten binnen het BuSO.					

LAAT VAN JE HOREN

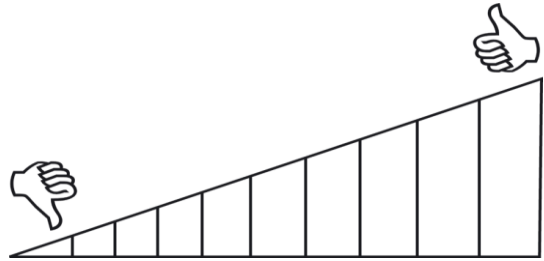
THE SIMS



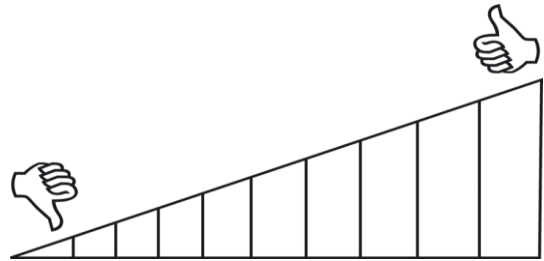
1) Ik vond het spel The Sims leuk in de les.



2) Het spel laat goed zien hoe je iemand nieuw kan leren kennen.



3) Het spel laat goed zien hoe je een vriendschap met iemand verbetert.



HET BUNDELTJE

4) Ik vond de opdrachten met kaders leuk.

Neen helemaal niet!	Niet echt hoor.	Ik weet het niet zeker...	Goh ja toch wel.	Kei hard wel!
---------------------	-----------------	---------------------------	------------------	---------------

5) Ik hou van wat meer schrijfoopdrachten.

Neen helemaal niet!	Niet echt hoor.	Ik weet het niet zeker...	Goh ja toch wel.	Kei hard wel!
---------------------	-----------------	---------------------------	------------------	---------------

6) Ik vond het gebruik van stappen handig.

Neen helemaal niet!	Niet echt hoor.	Ik weet het niet zeker...	Goh ja toch wel.	Kei hard wel!
---------------------	-----------------	---------------------------	------------------	---------------

Bijlage 8

Evaluatie praktijkcursus

Evaluatie door Sabine De Meester m.b.t. de cursus “Rationeel Emotioneel zijn”.

Evaluatie praktijkcursus “Rationeel emotioneel zijn”

samengesteld door Kelly Vermeiren

in functie van haar Bachelorproef Secundair Onderwijs

Evaluatie door

Sabine De Meester

GON-begeleidster | Stedelijk Onderwijs Antwerpen

16 mei 2013

Algemeen

Als GON-begeleidster werk ik dagelijks samen met kinderen en jongeren met een specifieke vorm van autisme in het reguliere onderwijs en dit al gedurende 10 volle schooljaren. Van opleiding ben ik kinesiste, met een specialisatiejaar in de psychomotoriek bij kinderen. Op het eerste zich misschien niet een evidente basisopleiding om in dit werkveld terecht te komen.

Ik werk enorm graag met leerlingen met een vorm van autisme, vooral omdat ze uniek zijn en boordevol specifieke talenten zitten. Ze worden vaak door hun omgeving niet goed begrepen en krijgen misschien niet altijd de kansen die ze verdienen. Als GON-begeleidster mag ik mee helpen om hen kansen aan te reiken die ze verdienen onder andere door de communicatielijnen tussen de verschillende partijen met en rondom de leerlingen zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen.

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis en het vergt veel kennis en ervaring om goed te kunnen omgaan en samen te werken met deze jongeren in deze job. Daarom heb ik op een gegeven moment besloten om de BANABA opleiding "Educatieve benaderingen van personen met autismspectrumstoornissen" te volgen aan de Plantijn Hogeschool om me grondig te kunnen verdiepen in dit onderwerp met als doel de jongeren en hun omgeving beter te kunnen helpen.

Het deed me een enorm plezier om Kelly Vermeiren als stagiaire te mogen ontmoeten. Vooral omdat ze als studente al een grote interesse heeft voor autisme en dit onderwerp heeft gekozen voor haar bachelorproef. Een gewaagde uitdaging in mijn ogen.

Haar interesse in dit onderwerp is grotendeels gebaseerd op ervaringen en ontmoetingen in haar persoonlijke leefomgeving. Ze heeft met eigen ogen al kunnen waarnemen hoe moeilijk het is voor een persoon met autisme om te kunnen functioneren in onze chaotische maatschappij. Ik begrijp zeer goed waarom ze gekozen heeft om wat meer onderzoek te doen naar vriendschappen en relaties bij personen met autisme.

Theoretische achtergrond

Tijdens het lezen van het theoretische gedeelte van haar bachelorproef, merkte ik een degelijke basiskennis over autisme op. Kelly heeft tijdens haar GON-stage nog een aantal noodzakelijke, theoretische, aanpassingen doorgevoerd. Tijdens onze gesprekken werd duidelijk dat ze nog een aantal linken tussen praktijk en theorie voor zichzelf moest verduidelijkt zien. Ze heeft nog een pak literatuur doorgenomen en dit verwerkt in haar bachelorproef. Kelly heeft tot op het laatste moment haar inzichten bijgestuurd.

Er mocht misschien ook iets voorzichtiger omgesprongen worden met veralgemeningen. Een persoon met een vorm van autisme is altijd uniek. Je kan twee personen met de diagnose ASS niet met elkaar vergelijken. Daarom is het aangewezen om voorzichtiger te zijn met de geschreven taal wanneer je het over specifieke kenmerken van autisme hebt. Dit is ook reden waarom we in de vakliteratuur wel vaker omschrijvingen zoals *meestal, soms, in vele gevallen, het kan zijn dat, we zien wel vaker dat,...* terugvinden.

Denkproces

Tijdens de 2 weken stage die Kelly bij mij liep, hebben we veel gepraat over de bachelorproef en de invulling van het praktijkgedeelte; de lesvoorbereiding. Kelly heeft naar mijn mening een mooi denkproces doorgemaakt. Het is duidelijk dat ze een aantal suggesties heeft meegenomen. Ook heeft ze kans gekregen om gerichte vragen over vriendschappen en relaties te stellen aan mijn GON-leerlingen met ASS. Dit heeft haar extra inzichten gegeven in hoe de jongeren met ASS omgaan met dit thema en hoe ze dit toepassen in hun eigen leefomgeving.

Het is voor mij duidelijk dat Kelly openstaat voor suggesties en opbouwende kritiek. Dit zijn essentiële eigenschappen voor een toekomstige leerkracht. Een leerkracht waar ik graag mee zou willen samenwerken in de toekomst.

Praktijkcursus

De lessen zijn goed opgebouwd. Ze zijn visueel aantrekkelijk. Ze hanteert verschillende werkvormen zodat de leerlingen zeker een deeltje moeten verwerken op hun eigen (functionerings-)niveau en werkvoorkeur. De aangeboden thema's zijn zodanig goed uitgewerkt, waardoor ik van mening ben dat haar cursus een echte meerwaarde kan betekenen voor jongeren met ASS die misschien een extra steuntje in de rug en tips kunnen gebruiken op vlak van het uitbouwen van vriendschappen en relaties.

De toevoeging van een lesevaluatie door zowel de leerlingen als de klasleerkracht, was voor mij een *must*. Bij het geven van een les, kan je nooit echt goed inschatten hoe de les is overgekomen bij de leerlingen. Daarnaast is de klasleerkracht de ideale persoon om feedback te geven over de les aangezien zij of hij de leerlingen het beste kent in een klassetting. Een dergelijke evaluatie van jezelf en de lessen is volgens mij iets dat elke leerkracht of begeleider zou moeten toevoegen om tot een beter aangepast niveau van lesgeven of begeleiden te komen.

Besluit

Wat mij betreft is Kelly geslaagd in haar opzet; jongeren met ASS op zowel een passieve, actieve als interactieve manier de wereld van vriendschappen en relaties te leren ontdekken. Het gebruik van het computerspel SIMS is voor mij zeer leerrijk geweest. Een idee om ook in ons GON-centrum verder te onderzoeken en eventueel toe te passen in de praktijk. Langs deze weg wens ik Kelly veel succes toe met het beëindigen van haar studie en wens ik haar te bedanken voor haar enthousiasme en leergierigheid tijdens de GON-stage.

Sabine De Meester

Geïntegreerd Onderwijs | Begeleider
GSM 0491 961 861
sabine.demeester@so.antwerpen.be

GON-secretariaat

Wouter Haecklaan 5c, 2100 Deurne
tel 03 320 81 38 | fax 03 320 81 35
gon@so.antwerpen.be