

Nathalie Cornillie

ALS JONAS, JONAS WORDT

Comorbiditeit autismespectrumstoornis-dysorthografie



acco

Woord vooraf	9
Inleiding	11
Hoofdstuk 1. Autisme in kaart	13
1.1 Wat is autisme?	13
1.2 Oorzaken van de verstoorde vaardigheden	14
1.3 Kenmerken van autisme	15
1.3.1 Stoornis in de wederzijdse sociale interactie	15
1.3.2 Stoornis in de communicatie	16
1.3.3 Stoornis in de verbeelding	17
1.4 Sterktes bij autisme	19
1.5 Concrete aanpak binnen de school	20
1.6 Besluit	20
Hoofdstuk 2. Spelling ruim bekeken	21
2.1 Basisvaardigheden spelling	21
2.1.1 Auditieve functies	22
2.1.2 Visuele functies	22
2.1.3 Aandacht	23
2.1.4 Flexibiliteit	23
2.1.5 Abstractie	24
2.1.6 Herinneren	24
2.1.7 Motivatie	24
2.2 Dysorthografie	24
2.2.1 Definitie	24
2.2.2 Oorzaken	25
2.2.3 Kenmerken	25
2.2.4 Vergelijking met kinderen zonder dysorthografie	27
2.3 Concrete aanpak binnen de school	27
2.4 Besluit	27

Hoofdstuk 3. Correlatie	29
3.1 Negatief gerelateerd aan autisme	29
3.1.1 Auditieve factoren	29
3.1.2 Factor herinneren	30
3.1.3 Factor flexibiliteit	30
3.1.4 Factor abstractie	31
3.1.5 Factor motivatie	31
3.2 Positief gerelateerd aan autisme	32
3.2.1 Visuele functies	32
3.2.2 Technische vaardigheden	32
3.2.3 Cognitieve kennis	32
3.2.4 Sociaal-emotioneel	32
3.2.5 Vakjesdenkers	32
3.2.6 Gestructureerd en ordelijk	33
3.2.7 Naleven van de wet	33
3.2.8 Perfectionisme	34
3.3 Besluit	34
Hoofdstuk 4. Een positief leerklimaat en een unieke leerkrachtstijl	35
4.1 Didactische handvatten	35
4.1.1 Kennisconstructie	35
4.1.2 Integratie	36
4.1.3 Concreet aanschouwelijk werken	37
4.1.4 Individualiseren	37
4.1.5 Leerlinginitiatief	38
4.1.6 Doelgericht leren	38
4.1.7 Interactief leren	39
4.1.8 Werkelijkheidsnabij onderwijs	39
4.1.9 Sfeer en klasklimaat	40
4.2 Besluit	40
Hoofdstuk 5. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen	43
5.1 Ontwikkelingsdoelen en eindtermen: verantwoording	43
5.2 Definitie	44
5.3 Welke doelen wensen we te bereiken of na te streven?	44
5.3.1 Spelling	45
5.3.2 Socio-emotionele ontwikkeling	47
5.4 Besluit	48
Hoofdstuk 6. Additionele hulp	51
6.1 Het belang van visualiseren	51
6.2 Tips voor een concrete aanpak	52
6.2.1 Zelfwaardering	52

6.2.2	Motivatie	53
6.2.3	Zelfcontrole en zelfstandigheid	53
6.2.4	Theorie of Mind (TOM)	54
6.2.5	Sociale probleemoplossing	54
6.2.6	Participatie	54
6.2.7	Prikkelreductie	55
6.3	Opmaken van een handelingsplan	55
6.3.1	Sticordi	56
6.3.2	Handelingsplan autisme	57
6.3.3	Handelingsplan dysorthografie	59
6.4	Besluit	60
Hoofdstuk 7. Bevindingen uit de praktijk		61
7.1	Methodologie	61
7.2	Casusopbouw	62
7.3	Het traject	63
7.3.1	Het waarom-boek	63
7.3.2	Het denkboek 	64
7.3.3	Het infoboek 	64
Hoofdstuk 8. Algemeen besluit		67
Lijst met figuren		69
Lijst met bijlagen		71
Lijst met moeilijke woorden en afkortingen		73
Literatuurlijst		77
Bijlagen		79
Index		99

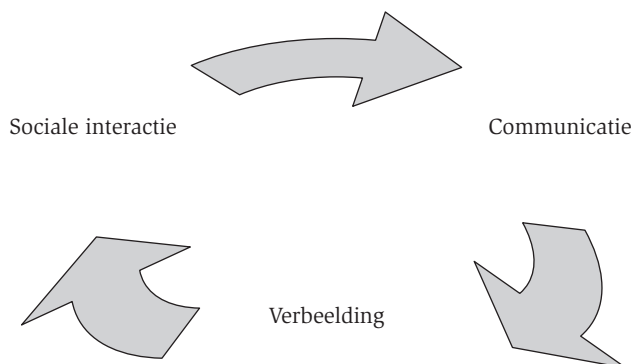
Hoofdstuk I.

Autisme in kaart

De uitwerking van de theorie rond autisme en/of 'dysorthografie' wordt in dit boek zo beperkt mogelijk gehouden, omdat hier reeds heel wat literatuur rond verschenen is. Hoewel ik de theorie zo eenvoudig mogelijk en in verstaanbare taal wil weergeven, heb ik toch beslist de gebruikelijke terminologie erin te vermelden, omdat deze vaak gebruikt wordt wanneer er multidisciplinair wordt samengewerkt. Bij het multidisciplinaire team reken ik ook de personen van wie hun oorspronkelijke opleiding niet aansluit bij de problematiek, zoals ouders, leerkrachten enzovoort. Hieronder volgt een korte uiteenzetting over ASS.

1.1 Wat is autisme?

Autisme is een diepgewortelde ontwikkelingsstoornis (= pervasief) die zich kenmerkt door een triade van stoornissen (Lorna Wing, 2000).



Figuur 1.1. Schematische voorstelling van de triade volgens Lorna Wing.

Autisme komt voor op alle niveaus van begaafdheid. Maar de manier waarop autisme zich uit is erg verscheiden: van de ernstig verstandelijk beperkte, contact afwerende personen tot hoogbegaafde kinderen (Valcke, 2003).

1.2 Oorzaken van de verstoorde vaardigheden

Binnen de wetenschap van vandaag wordt er aangenomen dat de oorzaken van autisme van biologische aard zijn en dus aangeboren. Maar toch is er geen eenduidige en specifieke oorzaak aan te tonen voor autisme. De mogelijkheid dat er *meerdere oorzaken* aan de basis liggen is dan ook reëel. In de meeste gevallen is er wel sprake van erfelijke factoren (Roeyers, 2008).

□ Voorbeelden voor deze stelling uit Stichting Outsiders

- Uit Engels en Scandinavisch onderzoek blijkt het feit dat niet alle eeneiige of tweeeiige tweelingen autisme hebben. Er is 60% kans dat beide kinderen autisme hebben bij eeneiige tweelingen. Er is slecht minder dan 5% kans bij tweeeiige tweelingen.
- Het verhoogde risico van autisme bij broers en zussen is toch nog relatief laag (2% tot 5% kans).

Dit suggereert dat autisme niet kan worden veroorzaakt door één enkel geïsoleerd gen. Buiten de erfelijke lading van autisme zouden de omgevingsfactoren (niet opvoedingsgerelateerd, maar bepaald door bijvoorbeeld risicofactoren in de biologische omgeving tijdens de zwangerschap) eveneens een rol spelen. Men vermoedt dat het gaat om *een interactie tussen de genetische aanleg en omgevingsfactoren*.

Wel is men het erover eens dat stoornissen bij autisme veroorzaakt zijn door beperkingen in de hersengebieden die verantwoordelijk zijn voor:

- Centrale coherentie (CC): het grote geheel overzien en er een betekenis aan koppelen. Verbanden kunnen leggen tussen verschillend aangeboden informatie om er de juiste betekenis aan te geven.
Bijvoorbeeld: de leerkracht geeft een instructie rond het maken van een spreekbeurt. Vervolgens wordt er meegedeeld dat de kinderen eveneens een spreekbeurt moeten maken rond het thema ‘water’, waarbij de leerling zegt: “Ik heb geen spreekbeurt over water.” Hij koppelt de instructie onvoldoende aan de opdracht en ziet deze twee aspecten als aparte aspecten.
- Executieve functie (EF): het plannen en organiseren van taken en daarin schakelvaardig, flexibel zijn.
Bijvoorbeeld: het kind krijgt de opdracht een opstel digitaal te maken. Indien er voldoende tijd beschikbaar is, mag hij tekstverwerking toepassen. Het kind gaat onmiddellijk aan de slag, maar spendeert te veel tijd aan de tekstverwerking zodat de opdracht niet afgewerkt raakt.
- ‘Theory of Mind’ (TOM): het innerlijk van een ander en jezelf begrijpen en er rekening mee houden. Je kunnen verplaatsen in de gevoelswereld van anderen.
Bijvoorbeeld: twee kinderen uit de tweede klas krijgen de opdracht om raadsels te maken. De raadsels moeten informatie bevatten over het project voeding. Leerling A weet heel veel over de oudheid, waarbij hij enkel vragen stelt als: ‘Wanneer zijn

de Spartanen uitgestorven?’, terwijl leerling B vragen stelt als: ‘Noem een groente op.’ Leerling A denkt onvoldoende na over de achtergrondkennis van leerling B, terwijl B zaken zoekt waarvan ze allebei kennis bezitten.

1.3 Kenmerken van autisme

Autismespectrumstoornis is een overkoepelende term waar verschillende kenmerken samengevoegd worden tot één bepaalde diagnose. Ik ga hier niet verder op in, omdat dit een zeer complex proces blijkt.

Een aspect is zeker: het betreft steeds een triade van stoornissen.

Hieronder volgt een overzicht van stoornissen, aangevuld met de gedragingen waar je op school mee geconfronteerd kunt worden.

1.3.1 Stoornis in de wederzijdse sociale interactie

Dit betekent dat het kind over voldoende competenties beschikt om op een gepaste manier sociale relaties te ontwikkelen. De oorzaak is hoofdzakelijk het onvermogen om zich in anderen te verplaatsen.

Bij de stoornis in de wederzijdse sociale interactie maakt men een onderscheid tussen drie types (Valcke, 2003):

Het afzijdige/inalerte type:

- De kinderen die tot deze groep behoren zijn weinig of niet geïnteresseerd in (sociaal) contact.
- Ze zijn nauwelijks betrokken op de omringende wereld. Het betreft hoofdzakelijk eigen behoeftebevrediging.
- Er is een grote weerstand tegen (plotse) veranderingen.
- Ze zijn zeer beperkt in taalgebruik.
- Deze kinderen nemen weinig initiatief tot interactie.

Het passieve/meegaande type:

- Het zijn kinderen die snel beïnvloedbaar zijn.
- Ze aanvaarden wel het contact met anderen en ook de stopzetting ervan.
- Het taalgebruik is beter dan bij het afzijdige type, maar blijft beperkt.
- In het algemeen vertonen kinderen uit dit subtype minder gedragsproblemen, maar het zijn ook die kinderen die heel vaak betrokken raken bij conflicten, zonder werkelijk de oorzaak ervan te zijn.

Het actief/bizarre type:

- In interactie vuren ze veelal een vragenbatterij af of praten ze onophoudelijk.
- De kinderen zoeken actief contact, maar doen dat op een egocentrische, repetitieve en behoorlijk bizarre manier.

- Als eerste indruk geven ze vaak een zeer sterk taalvermogen af.
- Bij nadere observatie blijken deze kinderen vaak over hetzelfde thema te praten omdat hun kennis hierover zeer ruim is (splintervaardigheden).

□ **Op school**

- Ze komen voortdurend in conflict.
Bijvoorbeeld: ruzie, vechten.
- Ze vinden geen aansluiting.
Bijvoorbeeld: plagen, geplaagd worden.
- Ze kunnen geen sociaal aanvaardbaar contact maken.
Bijvoorbeeld: trekken, onderbreken.
- Ze klampen zich vast aan één persoon.
Bijvoorbeeld: hebben maar één vriendje.
- Ze kunnen niet samenwerken.
Bijvoorbeeld: is aanwezig, maar doet niks.
- Ze zijn dominant binnen de groep.
Bijvoorbeeld: eigen idee primeert.
- Ze willen niet deelnemen.
Bijvoorbeeld: ernstige spanning, angsten, huilen.
- Ze spelen wel mee, maar doen niet mee aan het spel.
Bijvoorbeeld: gewoon meelopen.
- Ze worden als vervelend of grappig ervaren.
Bijvoorbeeld: blijven hangen in hun gedrag ook na opmerkingen.

1.3.2 **Stoornis in de communicatie**

Kinderen met autisme hebben moeite om op een sociaal gepaste manier met anderen te communiceren. Het is echter heel erg moeilijk om een onderscheid te maken tussen sociale en communicatieve tekortkomingen, omdat deze steeds met elkaar in interactie zijn (Gilbert & Peeters, 1995).

- Ze geven een andere en eigen betekenis aan woorden en non-verbale taal.
Bijvoorbeeld: iemand lacht en het kind denkt dat het uitgelachen wordt.
- Ze nemen de taal vaak letterlijk op. Aan figuurlijke taal geven ze een eigen betekenis. Ze kunnen deze betekenis moeilijk transfereren naar een andere situatie.
Bijvoorbeeld: tijdens de maandelijkse viering zegt de pastoor: "Hij hierboven" en het kind kijkt omhoog.
- Ook de sociale aspecten van de communicatie vormen bij kinderen met autisme een groot probleem. Ze hebben weinig inzicht in het wanneer, het hoe en het waarom van de communicatie.
Bijvoorbeeld: een leerling zegt elke keer goedendag wanneer de leerkracht langskomt.
- Heel vaak merk je ook een eigen 'taal' of 'stem' op.
Bijvoorbeeld: een Nederlands accent.

- De communicatie is gericht op feiten, objectieve gegevens, opsommingen, kennis. Bijvoorbeeld: een leerling vertelt enkel en alleen, tot in detail, over het heelal.
- Ze hebben problemen met het overzien van het geheel van een gesprek of boodschap. Bijvoorbeeld: ze nemen maar een deel van een complexe opdracht op.
- Ze gebruiken woorden, maar kennen dikwijls de juiste betekenis niet. Bijvoorbeeld: ‘ik ben neutraal’, waarmee men bedoelt: ‘ik zal hier wachten’.
- Ze hebben moeilijkheden met het verwoorden van persoonlijke ervaringen en gevoelens. Bijvoorbeeld: ze vertellen vol enthousiasme over hun logeerpartij. Maar wanneer je vraagt of ze het leuk vonden, ontkennen ze.
- Ze vatten de communicatie op als hier en nu. Er is weinig transfer naar andere situaties aanwezig. Bijvoorbeeld: tijdens de rekenles wijs je er nog eens op dat ze in het werkboek met potlood moeten schrijven. Bij de spellingles betrap je de leerling erop terug met balpen te noteren. Na een opmerking volgt het antwoord: “Het is nu toch geen rekenen?”

□ **Op school**

- Ze maken geen gebruik van luister- en gesprekstechnieken. Bijvoorbeeld: onderbreken, spraakwaterval, onduidelijke woordenschat of zeer complexe woordenschat.
- Ze halen informatie uit verschillende zaken en maken foute of onvolledige associaties waardoor de onderliggende boodschap verloren gaat. Bijvoorbeeld: op de vraag “Ben je doof misschien?”, antwoordt de leerling: “Nee, waarom?”
- Hun spreektempo is vaak te snel of te traag.
- Ze gebruiken vaak ongepaste taal.
- Ze spreken vaak te kinderlijk.
- Ze voeren vaak monologen.
- Ze vertellen vaak over hetzelfde.
- Ze doen niet wat er gevraagd wordt.
- Ze geven de indruk niet te luisteren. Bijvoorbeeld: prutsen, wegstaren, dromen.
- Ze kunnen moeilijk een samenhangend verhaal vertellen.

1.3.3 **Stoornis in de verbeelding**

Bij kinderen met ASS is er een gebrek aan ontwikkeling van de competentie om spontaan een concrete voorstelling te maken. Dat resulteert in repetitief handelen (Peeters, 1994).

- Ze vertonen stereotiepe en beperkte gedragingen om veiligheid en voorspelbaarheid te creëren.
Bijvoorbeeld: alle schrijfgerei steeds in dezelfde volgorde op de bank.
- Wanneer er zich plotse en onvoorspelbare veranderingen voordoen reageren ze vaak met boosheid of paniek.
Bijvoorbeeld: het kind wordt angstig omdat de leerkracht afwezig is.
- Ze hebben het moeilijk om een onderscheid te maken tussen de werkelijkheid en fantasie.
Bijvoorbeeld: heel hevig reageren bij het bekijken van sprookjes.
- Ze vertonen weinig symbolisch spel. Er zijn kinderen die toch wel in enige mate een fantasiespel spelen, maar meestal is dat een pure nabootsing.
Bijvoorbeeld: bij schaken verplaatst het kind wel de pionnen, maar houdt het geen rekening met de spelregels.
- Ze kunnen moeilijk anticiperen.
Bijvoorbeeld: nadenken over hoe ze uitleg moeten vragen wanneer ze de oplossing niet vinden.
- Het zijn geen 'verleden' denkers.
Bijvoorbeeld: terug oproepen van gebeurtenissen om tot een oplossing te komen is heel moeilijk.
- Ze gaan te veel of te weinig op in fantasie.
Bijvoorbeeld: bij het vertellen van een gebeurtenis gaan ze fantasie en realiteit door elkaar halen. Het is niet altijd duidelijk wat nu werkelijkheid is.
- Ze kunnen moeilijk probleemoplossend denken.
Bijvoorbeeld: wanneer een punt van een potlood is, blijven ze gewoon wachten.
- Omdat hun denken zo chaotisch is, kunnen ze moeilijk gedachten ordenen. Wij zien het zus, zij zien het zo: moeilijke mentale switch.
Bijvoorbeeld: Een ander verhaal vertellen rond eenzelfde thema.
- Ze kunnen moeilijk bepaalde prikkels onderdrukken.
Bijvoorbeeld: ze geven te veel onnodige informatie weer bij een verhaal.

□ **Op school**

- Ze hebben moeite met meervoudige opdrachten.
Bijvoorbeeld: een tweevoudige opdracht wordt slechts gedeeltelijk uitgevoerd.
- Ze hebben moeite met organiseren en plannen.
Bijvoorbeeld: ze starten met een opdracht, maar werken die niet af.
- Ze moeten eerst een opdracht afwerken alvorens verder te kunnen.
Bijvoorbeeld: alles eerst op zijn plaats leggen en dan pas naar de lestafel komen.
- Ze hebben moeite met samenwerken.
Bijvoorbeeld: het kind voert enkel zijn eigen taak uit.
- Ze hebben moeite met hulp vragen.
Bijvoorbeeld: blokkeren bij een oefening die ze niet kunnen oplossen.
- Ze hebben moeite met te veel prikkels, zoals lawaai, licht enzovoort.
Bijvoorbeeld: het kind slaagt er niet in zich te concentreren op de opdracht en haakt af.

- Ze werken ongeordend en slordig.
Bijvoorbeeld: ze maken gebruik van de volledige ruimte om te schrijven door zeer groot te schrijven.
- Hun prestaties zijn wisselend. De ene keer lukt het wel, maar plots lukt het niet meer.
Bijvoorbeeld: vandaag lukt de spelling rond werkwoorden goed en morgen vertelt de leerling dat hij dat nog nooit gedaan heeft omdat het lettertype anders is.
- Ze hebben moeite met zelfstandig werken.
Bijvoorbeeld: ze werken heel traag of zeer snel waardoor de opdrachten onvolledig worden opgelost. Heel vaak komen ze niet tot starten na het aanbieden van een instructie.

1.4 Sterktes bij autisme

Buiten tal van tekortkomingen spreken we hier nog steeds over kinderen die leerbaar zijn en onder voldoende begeleiding zich blijven ontwikkelen, omdat we hun sterktes kunnen hanteren om hun zwaktes gedeeltelijk te compenseren. De vereniging 'Letop' zet deze competenties nog eens extra in de kijker (2004).

Heel vaak merkt men de volgende zaken op:

- Een uitstekend geheugen.
Bijvoorbeeld: ze kunnen spellingregels perfect verwoorden.
- Oog voor details en het opmerken van detailfouten.
Bijvoorbeeld: ze kunnen met verbeter sleutels zichzelf grotendeels corrigeren.
- Uitmuntende visueel-ruimtelijke vaardigheden.
Bijvoorbeeld: ze kunnen goed figuren natekenen.
- Grote kennis over technische zaken.
Bijvoorbeeld: ze zijn sterk in computerwerk, bouwsels maken, stappenplannen hanteren.
- Volhouden tot iets volledig afgewerkt is.
Bijvoorbeeld: ze geven weinig op. Ze voeren iets uit omdat het moet, niettegenstaande de moeilijkheden die ze ervaren.
- Een sterk rechtvaardigheidsgevoel.
Bijvoorbeeld: ze zijn opmerkelijk eerlijk.
- Objectiviteit.
Bijvoorbeeld: ze vertellen vaak feiten die ze zelf hebben opgenomen en maken weinig interpretaties.
- Vaak een ruime kennis aanwezig rond één bepaald onderwerp (splintervaardigheden).
Bijvoorbeeld: ze hebben een ruime kennis van de natuur.
- Kunnen aangebrachte hulpmiddelen aanleren en toepassen.
Bijvoorbeeld: ze kunnen gebruikmaken van pictogrammen om tot een dagplanning te komen.

- Visueel sterker dan auditief.
Bijvoorbeeld: ze kunnen een schriftelijke opdracht beter uitvoeren dan een verbale opdracht.
- Een sterk doorzettingsvermogen.
Bijvoorbeeld: hoewel ze met bepaalde activiteiten toch moeite hebben zullen ze wel participeren.

1.5 Concrete aanpak binnen de school

Door nauw samen te werken met verschillende scholen krijg je een breder zicht op de mogelijke werkingen in het onderwijs. Zo konden aanpassingen die succesvol bleken opgelijst worden. Vanuit deze invalshoek ontstond het infoboek. Het infoboek is een overzicht met concrete additionele hulp binnen de klas, op verschillende niveaus, aangevuld met alle nodige pictogrammen en bijkomend didactisch materiaal. Verder worden concrete tips aangeboden via de sticordi-maatregelen in hoofdstuk 6, naar aanpak op school. Er wordt verwezen naar de ontwikkelingsdoelen die we wensen na te streven. Zo is er ook enige transparantie tussen het buitengewoon onderwijs (BuO) en het regulier onderwijs.

1.6 Besluit

Vanuit al deze gegevens kan geconcludeerd worden dat we bij autisme niet kunnen spreken van één afgelijnde problematiek. Autismen omvat zo veel symptomen dat de combinatie ervan bepaalt of een leerling al dan niet de diagnose van autisme kan krijgen. Niettegenstaande elk individu kenmerken van autisme vertoont, moet hier toch duidelijk gesteld worden dat we slechts van autisme kunnen spreken wanneer de hoeveelheid symptomen ervoor zorgt dat het functioneren tekortschiet, waardoor het integreren in verschillende situaties onmogelijk wordt. Door de moeilijkheden die de kinderen ervaren ontstaan er bepaalde 'angsten', waardoor een belangrijke basisbehoefte verstoord raakt, namelijk het aspect 'veiligheid'.

Het is dan ook belangrijk na te gaan welke voorwaarden men moet beheersen vooraleer men hulp kan aanbieden om een bepaalde vaardigheid onder de knie te krijgen. Wanneer men spreekt over comorbiditeit, is aangepaste hulp met extra begeleiding om deze voorwaarden te helpen ontwikkelen zo belangrijk, zodat deze mensen kunnen functioneren binnen het dagdagelijkse leven, hier in de school en erbuiten.

Hoofdstuk 6.

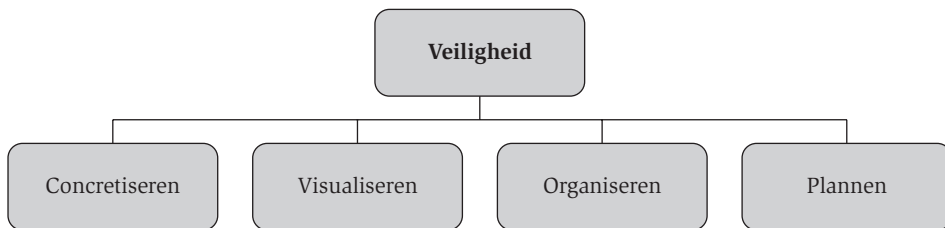
Additionele hulp

Vanuit de noodzaak om werkvormen, hulpmiddelen, kennis en doelstellingen op elkaar af te stemmen is het oplijsten van alle mogelijke interventies geen nutteloze opdracht. In dit hoofdstuk worden per onderdeel van de socio-emotionele ontwikkeling concrete interventies voorgesteld, met voorbeelden, aangevuld met sticordi-maatregelen en visualisatietechnieken in het infoboek, die van toepassing kunnen zijn in de klas om deze leerlingen op weg te helpen de ontwikkelingsdoelen na te streven.

Rond het aspect spelling kan men in het denkboek een klik-klaksysteem terugvinden dat de verschillende regels stap voor stap weergeeft, rekening houdend met de noden van kinderen met ASS.

6.1 Het belang van visualiseren

Om leerlingen met ASS en dysorthografie voldoende veiligheid te geven, zodat ze de onderstaande doelen kunnen nastreven, gelden drie belangrijke regels: *plannen, concretiseren en structureren*.



Figuur 6.1. Belangrijke basisprincipes in functie van het samenwerken met een persoon met ASS.

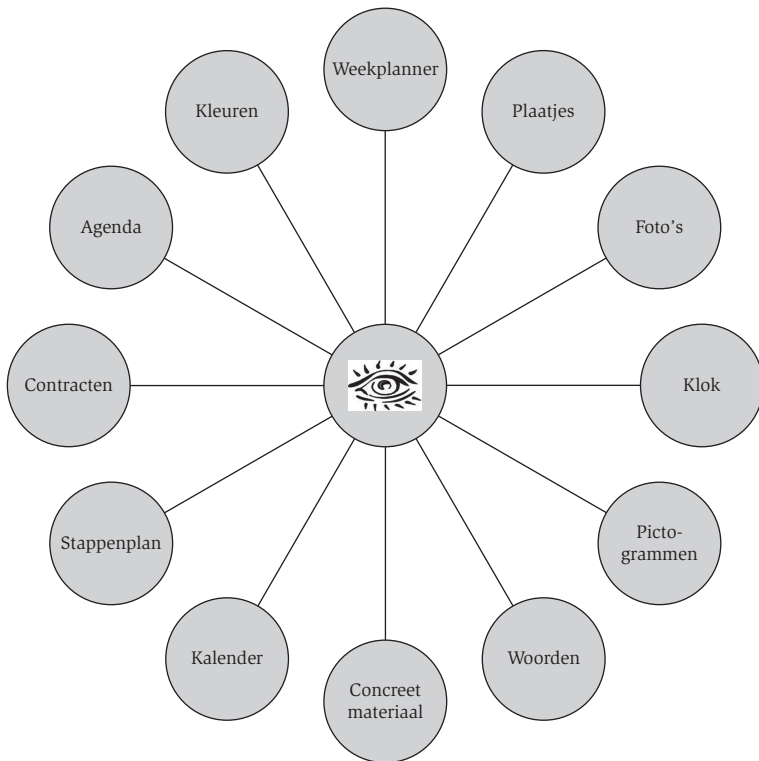
Deze aspecten kan men niet hiërarchisch ordenen. Ze staan namelijk allemaal met elkaar in verbinding en hebben een belangrijke invloed op elkaar. Wel kan gezegd worden dat het visualiseren hier een uitermate belangrijke rol speelt om de andere aspecten te bekomen.

Het *visualiseren* helpt het kind vluchtige of onduidelijke aspecten te ordenen, die bij deze kinderen een bepaalde angst kunnen veroorzaken. Men bezorgt als het ware

visuele communicatie. Door te visualiseren kan het kind zien wat er gecommuniceerd wordt en kan het hiernaar teruggrijpen indien nodig, waardoor het kind meer tijd krijgt om te verwerken. Zo wordt er een zichtbare structuur weergegeven, wat zorgt voor voorspelbaarheid. Via deze communicatieweg wensen we hoofdzakelijk de stress te reduceren en de zelfstandigheid en de flexibiliteit te verhogen.

Hierna vindt men een opsomming van de bestaande visualisatietechnieken die gebruikt kunnen worden om de kinderen te helpen bij de verdere ontwikkeling op verschillende gebieden.

In de bijlagen achteraan worden enkele voorbeelden ter verduidelijking meegegeven, hoe deze technieken mogelijk binnen de klas gebruikt kunnen worden. Het infoboek omvat onmiddellijk bruikbaar materiaal.



Figuur 6.2. Een overzicht van de verschillende visualisatiemethodes.

6.2 Tips voor een concrete aanpak

6.2.1 Zelfwaardering

- Men kan concreet noteren welke fouten het kind maakt.
- Positieve benadering: men toont aan hoeveel correct is in plaats van hoeveel fout is.

- Men kan proberen zo veel mogelijk taken te vergelijken en zichtbaar te maken zodat de leerling verbanden kan zoeken.
- Bij evaluatie zijn gerichte vragen zeer zinvol. Wie, wat, waar, wanneer en hoe kunnen hierbij helpen.
- Het visualiseren van prestaties aan de hand van een grafiek, diagram, kleuren, ... helpt de leerling verder op weg.
- Het kind leren uitstellen in plaats van dispensereren wanneer hij falen ervaart zorgt ervoor dat het kind verder ontwikkelt.
- Een beloningssysteem om prestaties in kaart te brengen kan wonderen doen.

6.2.2 Motivatie

- De sterktes van het kind ophijsten als motivatiemiddel werkt uitermate positief. Zo kan men opdrachten op de pc laten maken.
- Het kind zelf zaken leren kiezen. Zo kan de leerling zelf beslissen met welke opdracht er gestart wordt, maar beperk het aantal keuzes.
- Men kan zo veel mogelijk stressfactoren vermijden, zoals tijdsdruk, ruis, ...
- Men kan het kind meer tijd aanbieden wanneer men merkt dat de inzet vermindert.
- Opdrachten indelen en deelopdrachten verruimen het begrip.
- Tijdsaanduidingen zorgen voor veiligheid en tijdsbesef.
- Ervoor zorgen dat er met tijd flexibel kan worden omgegaan.
- Probeer duidelijk de hoeveelheid werk aan te tonen, dat helpt het starre denken te reduceren.
- Starten met dagprogramma's en geleidelijk aan overstappen naar weekprogramma's werkt positief naar taakspanning en taakplanning toe.

6.2.3 Zelfcontrole en zelfstandigheid

- Stappenplannen en schema's.
- Enkelvoudige opdrachten.
- Probeer overbodige, niet-relevante informatie te vermijden, bijvoorbeeld: tekeningen zijn leuk, maar storend.
- Verbetersleutels zijn een handig hulpmiddel.
- Probeer taken zo veel mogelijk te visualiseren.
- Samen met de leerling de school verkennen.
- Een vaste werkplaats.
- Een afzonderlijke plaats voor materiaal.
- Een duidelijk classificatiesysteem.
- Vaak herhalen.
- Duidelijkheid over tijdstip, plaats en persoon in functie van het afgeven van werkjes.
- Een duidelijk signaal afspreken hoe de leerling iets kenbaar kan maken.
- Invoeren van extra materiaal dat de leerling kan hanteren wanneer hij klaar is.

6.2.4 Theorie of Mind (TOM)

- Indien het kind het probleem niet kan verwoorden, stelt men het best concrete vragen.
- Vereenvoudigen van vragen: ellenlange zinnen en gesprekken zijn onduidelijk.
- Het kind kan zijn frustraties neerpennen, tekenen, ...
- Rustperiodes inlassen bij ongepast sociaal gedrag.
- Visualiseren met bijvoorbeeld pictogrammen welk gedrag gepast is.
- Visualiseren met bijvoorbeeld pictogrammen welk gedrag ongepast is.
- Audio- of videofragmenten zijn handig om later over te reflecteren.
- Er duidelijk op wijzen dat eisen gebonden zijn aan een bepaalde situatie, maar tijdens andere situaties wel eens anders kunnen zijn, dat helpt het contextdenken.
- Consequent zijn.
- Bij veranderingen zo veel mogelijk keuzes verantwoorden.
- Het kind ruimte geven om fouten te maken en te bespreken op een rustig moment.
- Ik-boodschap: verwoorden en visualiseren welk gedrag het kind stelt, welk effect dat heeft en wat men verwacht.

6.2.5 Sociale probleemoplossing

- Een gps-systeem: een gedragsboekje waarin concrete oplossingen kunnen teruggevonden worden wanneer zich een bepaald conflict voordoet.
- Vertrouwenspersonen aanduiden.
- Kalenders met vermelding van de dag, het uur en de plaats van hulpverlening.
- Een time-out zone met tijdslimiet, waar het kind tot rust kan komen.
- Concrete vragen om zichzelf te evalueren.
- Samen op zoek gaan naar mogelijke oplossingen.
- Keuzes beperken en geleidelijk aan opbouwen.

6.2.6 Participatie

- Men kan het kind zo veel mogelijk betrekken in de groep via concrete vragen.
- Men kan het kind zo veel mogelijk betrekken in de groep via het noemen van zijn naam.
- Een vaste plaats aanbieden.
- Een gesprekskaart aanbieden: een kaart die men gebruikt wanneer men aan bod wenst te komen.
- Oplossingen aanbieden en keuzes beperken.
- Visualiseren van voorbeelden van gewenst spreekgedrag: aantonen wat men bedoelt met 'voldoende luid praten'.
- Bij sanctionering gebruikt men het best dezelfde sanctie voor hetzelfde gedrag. De afgesproken sancties vastleggen, bijvoorbeeld in een contract.
- Men biedt het best een duidelijk moment aan wanneer het kind in groep iets moet brengen.

- Het kind zo weinig mogelijk verplichten om onverwacht zaken op te lossen aan het bord, wanneer dat een te grote stressfactor is. Men kan dit geleidelijk opbouwen en voldoende voorbereiden.

6.2.7 Prikkelreductie

- Een rustige plaats in je lokaal.
- Het zicht naar buiten beperken.
- Zo weinig mogelijk onnodige zaken aan de muur.
- Gebruikmaken van verschillende prikborden op vaste plaatsen.
- Afsluitbare kasten.
- Logische inrichting volgens categorie.
- Kleine en middelgrote visualisaties.
- Onverwachte gebeurtenissen worden het best vermeden.
- Verrassingen worden het best vermeden.
- Voorbereiden van veranderingen of gebeurtenissen.
- Voldoende rustmomenten.
- Uitstellen.
- Overgangsmomenten verduidelijken.

6.3 Opmaken van een handelingsplan

Wanneer men een leerling met beperkingen in de klas heeft is het onoverkomelijk om *maatregelen* te treffen. Van deze leerling kun je onmogelijk verwachten dat hij of zij de werking, strategieën, technieken snapt zoals een andere leerling. Het *continu* toepassen, evalueren en bijsturen van maatregelen is dan ook essentieel.

Om een overzicht te bewaren over de maatregelen die getroffen worden en de school te bewaken tegen het overschrijden van zijn mogelijkheden is een handelingsplan zeker geen luxe. Het zal dus belangrijk zijn om hier multidisciplinair bij stil te staan. Een duidelijk beleid omtrent deze zorg, duidelijke criteria om te evalueren en een duidelijke omschrijving van de maatregelen die zullen worden toegepast zijn noodzakelijk. Het *handelingsplan* is daar een waardevol document voor. Om het handelingsplan werkbaar te maken wordt er aangeraden niet te veel maatregelen in één keer op te nemen. Je beperkt beter het aantal doelen en maatregelen (uit de praktijk blijkt maximaal zeven aanpassingen het best haalbaar) en stuurt ze geregeld bij zodat je zeker bent dat ze haalbaar zijn. De overige aanpassingen verwijder je het best uit het handelingsplan zodat je hier een duidelijk overzicht van hebt.

In paragrafen 6.3.2 en 6.3.3 vind je twee waardevolle instrumenten met sticordi-maatregelen, voor autisme en dysorthografie, gegoten in een handelingsplan.

[Dit boek is online te koop \(klik hier\)](#)

Dit boek behandelt de complexe problematiek comorbiditeit autisme en dysorthografie. De auteur reflecteert vooral over de beperkingen en sterktes van kinderen met ASS: de basisvoorwaarden die voor spelling noodzakelijk zijn, de moeilijkheden die zich hier voordoen en de nodige hulp die ingevoerd kan worden om de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in het basisonderwijs (in Nederland kerndoelen) te behalen.

Dit boek bestaat dan ook uit drie onderdelen. Het denkboek omvat de spellingsleerstof voor de 1ste en 2de graad basisonderwijs. Het infoboek is een middel om alle partijen op eenzelfde manier met elkaar te leren omgaan. Het omvat een ruim assortiment van visualisatietechnieken, aangevuld met een overzicht van sticordimaatregelen rond autisme en spellingsmoeilijkheden: stimulerende, compenserende, remediërende en dispenserende (= sticordi) maatregelen binnen de school. De kers op de taart is *De week van Jonas*, een apart leesboekje waarin zoveel mogelijk gebeurtenissen, ervaringen, observaties en interpretaties in verhaalvorm gegoten zijn. Via dit uitnodigend boekje wordt verduidelijkt hoe moeilijk het huidige onderwijs is voor leerlingen met autisme en hun omgeving. Scholen, externe diensten en ouders krijgen door dit boek een duidelijk beeld hoe ze kunnen omgaan met leerlingen met een diagnose autisme en/of een spellingstekort.

Nathalie Cornillie is logopediste. Naast haar activiteit als GON-begeleidster in een medisch pedagogisch instituut startte ze eveneens een privépraktijk op. Haar doelgroep situeerde zich al snel in de categorie van leerlingen met een autismespectrumstoornis. Om zich verder op onderwijsniveau te verdiepen, nam ze de studies van leerkracht buitengewoon onderwijs, zorgcoördinator en het ambt van directeur op.

**Met online
materiaal**

