

Antenne voor autisme

**Handreikingen voor het geven van
waardevolle lessen levensbeschouwing aan
leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum**

Scriptie in het kader van de afsluiting van de opleiding aan de
Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing,
educatieve variant.

Student: Carien Boelsma-Hulsman

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	pagina 1
Inleiding	pagina 2

Hoofdstuk 1 Autismespectrumstoornissen

1.1	De geschiedenis van autismespectrumstoornissen	pagina 4
1.2	Oorzaken van ASS	pagina 5
1.3	Kenmerken van ASS	pagina 5
1.4	De diagnose ASS	pagina 8
1.5	Welke hulp moet er geboden worden?	pagina 9
1.6	ASS in onderwijssituaties	pagina 10

Hoofdstuk 2 Het vak levensbeschouwing

2.1	De geschiedenis van het vak levensbeschouwing op katholieke scholen	pagina 14
2.2	Raamleerplan voor het katholieke VMBO	pagina 16
2.3	Didactische uitgangspunten van de vernieuwde methode “Antenne”	pagina 18
2.4	Werkwijze van de vernieuwde “Antenne”	pagina 21

Hoofdstuk 3 Leerlingen met ASS en het vak levensbeschouwing

3.1	Leerlingen met ASS tijdens de lessen levensbeschouwing, gezien vanuit de theorie	pagina 23
3.2	Leerlingen met ASS tijdens de lessen levensbeschouwing, gezien vanuit de praktijk	pagina 25
3.3	Handreikingen voor het geven van waardevolle lessen levensbeschouwing aan leerlingen met ASS	pagina 28
3.3.1	De tweede taal begrijpen	pagina 28
3.3.2	Emoties herkennen	pagina 29
3.3.3	Veranderen van de context	pagina 30
3.3.4	Discussiëren	pagina 30
3.3.5	Gebruiken van verschillende werkvormen	pagina 31
3.3.6	Opdrachten uitvoeren	pagina 31
3.3.7	Hoofd- en bijzaken onderscheiden	pagina 32
3.3.8	Prikkelgevoeligheid	pagina 32
3.3.9	De methodesite	pagina 33

Conclusie	pagina 34
------------------	-----------

Bronnenlijst	pagina 35
--------------	-----------

Inleiding

Tijdens mijn werk als docent levensbeschouwing in het LWOO (leerweg ondersteunend onderwijs) aan het Twents Carmel College, locatie Potskampstraat, heb ik regelmatig te maken met leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum (hierna genoemd: autisme spectrum stoornis, ASS). Hoewel ieder mens met ASS uniek is (net als alle andere mensen), hebben mensen met ASS over het algemeen een aantal zaken gemeenschappelijk. Zo vinden de meeste mensen met ASS het moeilijk om zich in te leven in anderen, zijn het beelddenkers, nemen ze teksten letterlijk, voelen ze zich het meest prettig in een vaste structuur en hebben ze weinig inzicht in de non-verbale communicatie.

Dit zorgt bij het vak levensbeschouwing regelmatig voor problemen. Beeldende taal wordt verkeerd of zelfs helemaal niet begrepen, begrijpen waarom een persoon een andere keuze maakt dan henzelf is erg moeilijk, de klassenleergesprekken zijn voor hen niet goed te volgen, de verschillende werkvormen die gebruikt worden werken verwarrend en gezichtsuitdrukkingen van de docent voegen voor een leerling met ASS niets toe aan het verhaal of leiden zelfs af.

Ik wil in deze scriptie, die ik schrijf als afsluiting van de educatieve variant van de Fontys Hogeschool Theologie en Levensbeschouwing, lesplaats Hengelo, gaan onderzoeken waarom een leerling met ASS moeite heeft met het vak levensbeschouwing. Daarna wil ik aanbevelingen doen over de manier waarop de lessen zouden kunnen worden aangepast om ze ook voor leerlingen met ASS waardevol te laten zijn.

De vraagstelling van deze scriptie is:

Hoe kan een leerling met een stoornis in het autistisch spectrum de lessen levensbeschouwing zo optimaal mogelijk volgen, terwijl de docent recht doet aan de doelen die voor het vak zijn vastgesteld én aan de leerling met een stoornis in het autistisch spectrum?

Om meer inzicht te krijgen in de problematiek van leerlingen met ASS beschrijf ik als eerste wat ASS is. Wat is de geschiedenis van ASS, waardoor wordt ASS veroorzaakt, welke kenmerken heeft een persoon met ASS, hoe wordt de diagnose gesteld en welke hulp of aanpassing is er nodig om de persoon met ASS goed te kunnen begeleiden. Na dit algemene beeld van ASS richt ik de aandacht op leerlingen met ASS in de onderwijssituatie en beschrijf welke problemen er kunnen zijn met een leerling met ASS in de klas en waardoor die veroorzaakt zouden kunnen worden. Naast de problemen hoop ik ook de positieve kanten van een leerling met ASS in de onderwijssituatie te kunnen beschrijven.

Daarna zal ik mij richten op het vak levensbeschouwing. Ik beschrijf de geschiedenis van het vak en het huidige raamleerplan voor het VMBO. Vervolgens beschrijf ik de didactische uitgangspunten en de werkwijze van de methode die we gebruiken aan het Twents Carmel College, locatie Potskampstraat, namelijk de herziene 2^e druk van “Antenne”.

Het volgende hoofdstuk gaat over de problemen die een leerling met ASS zal ondervinden in de specifieke onderwijssituatie tijdens de lessen levensbeschouwing. Ik zal hierbij een gedeelte vanuit de literatuur beschrijven, maar ook voorbeelden gebruiken uit mijn dagelijkse lespraktijk. Vervolgens zal ik proberen handreikingen te geven over hoe om te gaan met de problemen die leerlingen met ASS ervaren bij het vak levensbeschouwing, zodat leerlingen, met de beperkingen die zij (of wij?) ervaren door ASS, toch waardevolle lessen levensbeschouwing kunnen volgen. Omdat ik bij het geven van deze lessen gebruik maak van de vernieuwde Antenne voor B/LWOO, zal ik daarbij aangeven waar de docent de methode eventueel zou kunnen aanpassen of aanvullen, maar ook wat de sterke punten zijn van deze methode.

Omdat ASS het meest voorkomt bij jongens, gebruik ik in deze scriptie meestal “hij” als ik het heb over een leerling met ASS, behalve wanneer ik een voorbeeld gebruik van een meisje met ASS. Ook voor de docent gebruik ik de mannelijke vorm, behalve wanneer het een voorbeeld betreft van een vrouwelijke collega.

Ik hoop met deze scriptie bij te dragen aan een zo optimaal mogelijke levensbeschouwelijke vorming van leerlingen met ASS.

Hoofdstuk 1 Autismespectrumstoornissen

1.1 De geschiedenis van autismespectrumstoornissen

De woorden autisme en autistisch komen van het Griekse woord autos, wat zelf betekent en werden in 1911 verzonnen door een psychiater, Eugen Bleuler. Hij gebruikte de termen om een aspect van schizofrenie te beschrijven, waarbij een individu zich totaal uit de buitenwereld in zichzelf terugtrekt.

In de beginjaren veertig uit de vorige eeuw gebruikten zowel Leo Kanner als Hans Asperger, de pioniers op het gebied van autisme, deze termen in hun publicaties, waarin ze, onafhankelijk van elkaar, kinderen beschreven die speciale interesses hadden ontwikkeld, maar die ook tekortkomingen hadden op het gebied van communicatie en sociale interactie. Kanner beschreef ernstig autistische kinderen en kwam tot de conclusie dat het een verschrikkelijke aandoening was. Asperger beschreef kinderen die meer capaciteiten hadden en zag bij hen ook een heel aantal positieve eigenschappen. Meer dan dertig jaar was de beschrijving van Kanner het meest geaccepteerd. De term Aspergersyndroom werd voor het eerst gebruikt door Lora Wing, arts en kinderpsychiater, in 1981, als zij (in navolging van Hans Asperger) kinderen beschrijft met meer capaciteiten.

Een Hongaarse psychotherapeut, Bruno Bettelheim, beweerde in de tweede helft van de jaren veertig dat de oorzaak van autisme “koele moeders” was, koude, ongevoelige ouders, die hun kinderen in mentale isolatie dwongen. Hij vergeleek de mentale isolatie van de kinderen met die van gevangenen die na de Tweede Wereldoorlog werden vrijgelaten uit de concentratiekampen. Zijn theorie werd 20 jaar lang overal geaccepteerd, waardoor autisme in die jaren als een geestesziekte werd beschouwd (in tegenstelling tot een ontwikkelingsstoornis) en de behandeling voor deze kinderen beperkt bleef.

In 1964 schreef dr. Bernard Rimland, psycholoog en vader van een zoon met ASS, een boek waarin hij autisme als een biologische stoornis erkende en niet als een emotionele ziekte. Autistisch gedrag en denken wordt sinds die tijd uitgebreid onderzocht en er is veel over geschreven. De visie van Bettelheim werd langzamerhand verworpen en het werd door verschillende onderzoeken duidelijk dat autistisch gedrag een gevolg is van een ontwikkelingsprobleem. De zienswijze van Rimland is van groot belang geweest voor de manier waarop mensen met autisme worden begeleid én voor de ouders van een kind met autisme, die nu niet meer als schuldigen aangewezen worden voor het gedrag van hun kind.

Professionals gebruikten tot een aantal jaren geleden verschillende termen voor stoornissen in het autistisch spectrum, zoals autisme, Aspergersyndroom, pervasive development disorder (PDD), PDD Not Otherwise Specified, (PDD-NOS), high functioning autism en low functioning autism. Vanaf 2001 vallen al deze syndromen onder de verzamelnaam autismespectrumstoornissen (ASS).¹

¹ Chantal Sicile-Kira, *Autisme bij kinderen, de complete gids voor ouders en hulpverleners*, Houten 2005

1.2 Oorzaken van ASS

Er wordt nog steeds veel onderzoek gedaan naar de oorzaken van ASS. ASS wordt niet, zoals vroeger werd gedacht, veroorzaakt door een kille opvoeding van de ouders, maar heeft een neurobiologische oorsprong. Onderzoekers vinden steeds meer aanwijzingen voor genetische oorzaken als verklaring voor ASS. Uit tweeling- en familiestudies blijkt dat er een duidelijke erfelijke factor aanwezig is bij ASS. Als autisme voorkomt in een familie, komen persoonlijkheidsstoornissen en leerproblemen vaker voor dan in families waarin geen ASS voorkomt. Bij een tweeling vindt men vaker bij beide kinderen ASS (60-90%) dan bij twee-eiige tweelingen (0-3%). Een op de twintig volle broers of zussen van kinderen met autisme hebben zelf ook een vorm van autisme. Uit genetisch onderzoek komt naar voren dat er drie tot vijf genen kwetsbaar zijn.

Mogelijke andere oorzaken kunnen zijn: problemen tijdens de zwangerschap (bv. rode hond bij de moeder), problemen tijdens of na de geboorte (bv. een zuurstoftekort met als gevolg een hersenbeschadiging of een herpesinfectie) of neurologische factoren, zoals te kleine en te weinig neuronen (zenuwcellen) in de hippocampus en amygdala, hersengebieden die een belangrijke rol spelen bij het combineren van informatie en de emotionele verwerking daarvan.² Ook wordt er onderzoek gedaan naar de invloed van bepaalde medicijnen, inenting, voeding, luchtverontreiniging en dergelijke op het ontstaan van ASS.

Alhoewel er steeds vooruitgang wordt geboekt in wetenschappelijk opzicht, kan men nog niet precies aanwijzen welke processen een verklaring bieden voor het ontstaan van ASS. Duidelijk is in ieder geval dat ASS niet veroorzaakt wordt door de omgeving, bijvoorbeeld door de opvoeding of door de ouders, het gaat om aangeboren factoren.

Wat betreft het aantal personen met ASS is de huidige schatting dat ASS voorkomt bij ongeveer 2 tot 9 op de 1000 mensen. Voor de ernstige autismespectrumstoornissen is dat ongeveer een tiende van dit getal. De cijfers variëren per onderzoek en per land, iets wat waarschijnlijk te maken heeft met de manier van diagnosticeren en de gehanteerde criteria. De stoornis komt 3 tot 4 keer vaker voor bij jongens dan bij meisjes.³

1.3 Kenmerken van ASS

Elk persoon met ASS is uniek, wat de herkenning en begeleiding van mensen met ASS lastig maakt. Toch zijn er ook grote overeenkomsten in het gedrag en het denken van deze personen. Bij alle mensen met ASS onderscheiden we beperkingen in het sociaal contact, in het communiceren en in het verbeeldend vermogen. Daarnaast is er vaak sprake van een abnormale prikkelgevoeligheid en heeft ASS gevolgen voor het zelfbeeld en het emotioneel functioneren van de persoon met ASS.⁴

ASS komt het sterkst naar voren in de relaties tot anderen. Mensen met autisme kunnen zich onvoldoende inleven in de bedoelingen, gedachten en gevoelens van anderen. Ze missen sociale intuïtie in de contacten en er is onvoldoende wederkerigheid in het contact. Dit wordt

² Gery Quak, *Autisme is zo gek nog niet: ondersteunend handelen bij vormen van autisme*. Amersfoort 2003

³ Chris Williams & Barry Wright, *Hulpvelden autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam 2005

⁴ Miriam Baltussen ea, *Leerlingen met autisme in de klas, een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. 's Hertogenbosch 2003

vaak een gebrekkige “Theory of Mind” (ToM) genoemd. De ToM verwijst naar ons vermogen om accuraat in te schatten wat andere mensen denken en voelen, of te voorspellen wat ze gaan doen. De wereld zien vanuit het standpunt van anderen lijkt heel moeilijk te zijn voor mensen met ASS. Als we ons proberen voor te stellen hoe het is om anderen niet aan te voelen en te begrijpen, realiseren we ons hoe verwarrend en beangstigend de wereld zal zijn en hoe moeilijk de sociale omgang zal zijn. Kinderen met ASS komen vaak heel egocentrisch over. Dit probleem ligt niet in het egoïstisch zijn, maar in het niet begrijpen van de ander.

Lorna Wing⁵ beschrijft dat beperkingen in de sociale contacten op diverse manieren tot uiting kunnen komen.

Zij onderscheidt een groep kinderen die zich sociaal afzijdig houdt. Zij wijzen contact af, reageren nauwelijks op sociale prikkels, leven in een eigen wereld en houden van vaste routines. Dit is de groep die de meeste mensen zien als de “echte”, de stereotype autist.

Daarnaast onderscheidt ze een passieve groep kinderen. Deze groep neemt weinig initiatief tot contact met een ander, maar accepteert wel toenadering als die van een ander uitgaat. Het contact is eenzijdig, het verloopt niet over en weer. Als er van de vaste routine wordt afgeweken, is deze groep minder in de war dan de groep die zich sociaal afzijdig houdt.

De derde groep kinderen neemt actief initiatief tot sociaal gedrag, maar doet dit op een naïeve, vreemde, onaangepaste manier. Ze praten over één onderwerp dat ze fascineert, zoals treinen, dinosaurussen of hitlijsten, maar lijken niet geïnteresseerd in de antwoorden van anderen. Er is geen sprake van een gesprek, maar van een dialoog. Gedragsproblemen, zoals paniekaanvallen en driftbuien, hebben dikwijls te maken met hun weerstand om andere dingen te doen dan dat wat op dat moment hun fascinatie heeft.

De vierde groep die Wing onderscheidt is de groep kinderen die vaak, net als de kinderen uit de vorige groep, de diagnose syndroom van Asperger krijgt. De sociale problemen zijn bij hen, althans aan de buitenkant, heel subtiel aanwezig. Daarom worden ze vaak over het hoofd gezien of vallen ze pas op volwassen leeftijd op. Deze groep kinderen komt in de interactie vaak als langdradig, vormelijk en erg slim over. Ze spreken netjes, formeel en monotoon. Ze gaan relaties aan met anderen omdat ze weten dat het hoort, maar niet omdat ze zich emotioneel verbonden voelen. De meeste kinderen uit deze groep zijn heel beleefd en houden zich netjes aan alle regels, ook de sociale, terwijl ze deze regels niet begrijpen, alleen uit het hoofd hebben geleerd.

Kinderen met ASS missen de vaardigheden om de subtiele, ongeschreven spelregels van het menselijk samenleven te begrijpen en blijven daardoor op sociaal gebied vaak buitenbeentjes. Enerzijds kunnen ze heel kwetsend overkomen (omdat ze zich niet goed in kunnen leven in een ander), anderzijds zijn ze zeer kwetsbaar.

De tweede beperking ligt op het vlak van de communicatie, de hoeksteen van een goede relatie. Kinderen met ASS hebben grote moeite met het communiceren met anderen. Zo vinden ze het moeilijk om uit alle details van het gesprek de kern te halen en verliezen ze zich vaak in een detail. Ook hebben ze moeite met de non-verbale communicatie. Gesproken taal wordt altijd ondersteund door gebaren, gezichtsuitdrukkingen, stemintonatie en lichaamshouding. De meeste kinderen met ASS zijn alleen gericht op de concrete inhoud van

⁵ Lorna Wing, *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse 2000

een gesprek en missen de non-verbale aspecten en signalen, die zeer bepalend kunnen zijn voor wat iemand wil overbrengen. Daarbij kunnen kinderen met ASS moeilijk hun gedachten en gevoelens onder woorden brengen en stemmen ze hun communicatie onvoldoende af met de gesprekspartner. Het gaat hen erom dat ze zelf hun boodschap kwijt kunnen, de wisselende rollen van zender en ontvanger levert problemen op. Soms blijft een kind eindeloos een vraag of een opmerking herhalen (echolalie), of probeert het gesprek telkens in de richting van het geliefde gespreksonderwerp te sturen. Hiermee “communiqueert” het kind dat het op zoek is naar zekerheid en voorspelbaarheid.

Daarnaast nemen kinderen met ASS de dingen die gezegd worden zeer letterlijk. Zij denken erg concreet, abstract en beeldend taalgebruik is erg moeilijk voor hen. Ook kunnen woorden in de ene context een andere betekenis hebben dan in een andere context, iets waar deze kinderen grote moeite mee hebben.

Het derde aspect is het gebrekkig verbeeldend vermogen van kinderen met ASS. Dit zien we terug in een beperkt en stereotiep gedrags- en interessepatroon. Bij kinderen met een lager IQ vallen de stereotiepe bewegingen zoals fladderen met de handen en heen en weer wiegen vaak op. Kinderen met een normaal IQ maken dit soort bewegingen als peuter vaak wel, maar dit verdwijnt naarmate ze ouder worden. In extreem stressvolle situaties zien we dit gedrag soms weer terug. Bij hen vallen vooral de beperkte en specifieke interesses op, die vaak afwijken van de interesses van hun leeftijdgenoten. Zo kunnen ze helemaal in beslag worden genomen door de eerder genoemde treinen, dinosaurussen of hitlijsten. Die specifieke interesses en vaardigheden, door de kinderen met ASS zelf een “fiep” genoemd, worden door kinderen met ASS zó uitgediept dat ze op dat gebied een duidelijke voorsprong hebben op anderen en een disharmonisch ontwikkelingsprofiel ontwikkelen. Volgens Peter Vermeulen⁶ biedt het opgaan in dit soort onderwerpen de kinderen met ASS houvast en duidelijkheid in de voor hen zo verwarrende wereld.

Kinderen met ASS nemen de wereld waar in kleine stukjes, in details, waarin ze geen of met veel moeite samenhang kunnen ontdekken. Het geheugen van iemand met ASS werkt als een soort databestand, waarin gegevens vastliggen als losse stukjes informatie. Hun geheugen is vergelijkbaar met een archief en het geheugen voor feiten en details is groot, terwijl het geheugen voor het geheel van gebeurtenissen achter blijft.

Het gebrekkig verbeeldend vermogen zien we ook in het rigide denken en handelen van kinderen met ASS, als reactie op de voor hen onoverzichtelijke en onvoorspelbare wereld. Zij kunnen geen orde en samenhang aanbrengen, ze ontdekken geen patronen. Door vast te houden aan vaste routines, vaste tijden, vaste routes, vaste regels en gewoontes maken ze hun eigen wereld een stuk overzichtelijker. De weerstand tegen veranderingen is hierdoor ook verklaard. Routines worden overigens soms verrassend snel door de kinderen zelf gecreëerd, twee of drie keer iets op dezelfde manier doen is vanaf dan een “regel” waar moeilijk nog van af te wijken is.

De meeste kinderen met ASS komen niet of nauwelijks tot fantasiespel. Ook symbolisch, doen-alsof-spel, zoals poppenkast, toneel en rollenspelen is vaak erg moeilijk. Wel imiteren ze anderen vaak goed, maar iets bedenken wat niet echt gebeurd is, is een stap te ver. Onderscheid maken tussen fantasie en werkelijkheid (bijvoorbeeld in een film of verhaal) is erg moeilijk, voor kinderen met ASS is het de werkelijkheid en soms dus erg beangstigend.

⁶ Peter Vermeulen, *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*. Culemborg, 1999

Soms tref je bij kinderen met ASS (voor ons) onlogische angsten aan. Angsten voor dingen waar normaal gesproken niemand bang voor hoeft te zijn, zoals voor schoorstenen, de kapper, naar de wc gaan of bepaalde kleuren en vormen. Vaak zijn die angsten terug te voeren op misverstanden in de communicatie of op foute associaties die het kind, soms al lang geleden, heeft gemaakt.

Bij kinderen met ASS is er sprake van een andere manier van informatieverwerking. Naast problemen in de interactie, communicatie en verbeeldend vermogen is er bij kinderen met ASS vaak sprake van een abnormale prikkelgevoeligheid. Sommige kinderen met ASS reageren overgevoelig op bepaalde geluiden, geuren, visuele prikkels of aanrakingen. Ook kan bepaalde kleding, gemaakt van bepaalde stoffen, met een merkje dat gevoeld wordt of met een harde broekband, irritatie oproepen of juist sterke voorkeur. Die voorkeur kan zo sterk zijn dat ouders besluiten om 3 dezelfde truien aan te schaffen, om drama's bij het aankleden te voorkomen.

Daarnaast is de pijnprikkel vaak afwijkend. Soms doet een kind zich erg pijn zonder een krimp te geven, anderen zijn juist dagen beperkt in hun doen en laten door een sneetje in de vinger. Daarbij kunnen pleisters voor kinderen met ASS heel bedreigend zijn, van de angst om een pleister op te moeten kan een kind meer van slag raken dan van de pijn die de val gedaan heeft. De reden hiervoor is niet duidelijk, het kan te maken hebben met het “verdwijnen” van het lichaamsdeel (wat je niet kunt zien, is er niet), maar ook met een eerdere, vaak pijnlijke, associatie.

Ook zijn kinderen met ASS zich vaak totaal onbewust van de temperatuur. Zo kan een kind met ASS zonder problemen in zijn T-shirt in de sneeuw spelen, terwijl alle andere kinderen mutsen, sjaals, wanten en een dikke jas aan hebben, of juist zijn winterjas aanhouden terwijl het buiten 25 graden is. Dit kan verband houden met de voorkeur voor onveranderlijkheid, gecombineerd met gebrek aan begrip voor sociale normen.

Het is duidelijk dat een ingrijpende stoornis als ASS gevolgen heeft voor het zelfbeeld en het emotioneel functioneren van de persoon met ASS. Vaak worden kinderen met ASS gepest op school en op straat, omdat zij vaak nét de plank mis slaan bij het reageren op anderen of onaangepast gedrag vertonen. Dit pesten heeft een sterk negatieve invloed op hun zelfbeeld en hun gevoel van competentie. Ze hebben weinig zelfvertrouwen en het gevoel dat ze hun eigen problemen niet zelf op kunnen lossen.

Als gevolg van de problemen in de sociale omgang en de communicatie kunnen emotionele moeilijkheden ontstaan. Zeker in de puberteit worden de jongeren met ASS zich er vaak ten volle van bewust dat ze anders zijn en anders reageren dan andere jongeren. Samen met hun frustraties over verschillende zaken die ze wel willen, maar niet kunnen, kan dat leiden tot stemmingswisselingen en depressies.

1.4 De diagnose ASS

Alhoewel steeds meer ouders, docenten en huisartsen “autistische trekjes” herkennen bij kinderen, mag de officiële diagnose ASS alleen gesteld worden door een (kinder- of jeugd)psychiater, een GZ-psycholoog of een gespecialiseerde kinderarts. De diagnostische beoordeling is een zorgvuldig proces, waarin gesprekken met de ouders, het kind zelf en de school plaatsvinden en het kind op verschillende manieren getest en onderzocht wordt.

ASS kan lastig te diagnosticeren zijn, omdat sommige gedragingen en moeilijkheden met andere problematieken kunnen samenhangen. Zo kan het niet reageren op andere mensen te maken hebben met gehoorproblemen (het audiologisch centrum waar gehoortesten gedaan worden stuurt omgekeerd ook regelmatig kinderen waarbij een vermoeden van doofheid was, door naar de kinderpsychiater), kan het kind van zichzelf extreem verlegen zijn of een traumatische ervaring hebben opgedaan waardoor het anders reageert op situaties. Ook kan er sprake zijn van een ontwikkelingsachterstand, een spraak- of taalstoornis of gedragsproblemen. Al deze problemen kunnen overigens wel náást ASS voorkomen.

De specialist zal pas de diagnose ASS stellen als hij zeker weet dat:

- Het kind het cluster van kernproblemen heeft dat verbonden is met ASS
- De kernproblemen zich zowel thuis als op school voordoen
- De kernproblemen voldoende ernstig zijn
- Er geen andere verklaringen voor de moeilijkheden zijn⁷.

De drie kerngebieden zijn, zoals hierboven omschreven, de sociale omgang, de communicatie en het beeldend vermogen met als gevolg repetitief en ongebruikelijk gedrag.

Deze drie kerngebieden zijn onderverdeeld in verschillende problemen en gedragingen die kunnen voorkomen. Deze worden beschreven in de criteria van de American Psychiatric Association (de Amerikaanse organisatie van psychiaters), in de *Diagnostic and Statistical Manual of mental Disorders*, vierde editie (DSM-IV, 1994). Als in elk kerngebied ernstige symptomen worden vastgesteld door de specialist, die zich voordoen in elke omgeving van het kind (dus niet alleen thuis, maar ook op school), wordt de diagnose ASS gesteld, met meestal een verduidelijking door de toevoeging autisme, Asperger-syndroom of PPD-NOS.

De diagnose autisme wordt gesteld wanneer de kinderen al vóór hun derde levensjaar beperkingen vertonen in sociale interactie, communicatie en fantasiespel en daarnaast stereotiepe gedragingen, belangstellingen en bezigheden hebben.

De diagnose Asperger-syndroom wordt gesteld als kinderen beperkingen in sociale interactie en interesses en bezigheden hebben, zonder dat ze een duidelijke algemene taalachterstand hebben. Ze hebben een gemiddelde of bovengemiddelde intelligentie.

De diagnose PDD-NOS wordt gesteld wanneer een kind niet voldoet aan alle criteria voor de diagnose autisme of Asperger-syndroom, maar wel ernstige beperkingen heeft op alle bij ASS betrokken gebieden.

1.5 Welke hulp moet er geboden worden?

Zoals hierboven beschreven, is de wereld en het leven voor kinderen met ASS onoverzichtelijk en onvoorspelbaar. Door vast te houden aan de vaste routines, vaste tijden, vaste routes, vaste regels en gewoontes maken ze hun eigen wereld een stuk overzichtelijker. Dit houvast hebben kinderen met ASS nodig om het leven te kunnen hanteren. Als de vaste routine om welke reden dan ook weg valt, wordt een kind met ASS erg onzeker en soms zelfs paniekerig. Ze uiteten het dan vaak door een driftbui, die dan dus niet veroorzaakt wordt door boosheid, maar door paniek.

⁷ Chris Williams & Barry Wright, *Hulpgids autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam 2005

Mensen die bekend zijn met ASS zien vaak een “driftbui” van te voren aankomen. Kinderen geven signalen af waardoor ze laten zien dat ze de situatie niet meer begrijpen. Het ene kind kan het enigszins benoemen, het andere kind begint onrustig te bewegen, weer een ander trekt zich terug in zichzelf of begint onrustige geluiden te maken. Bij sommige kinderen zie je echte paniek in de ogen of hoor je het in de stem. Het is erg belangrijk om deze signalen zo vroeg mogelijk op te vangen zodat je de situatie kunt verklaren of kunt helpen om nieuwe structuren aan te brengen. Eenmaal in een “driftbui”, die gepaard kan gaan met schreeuwen, schoppen, slaan, zelfverwonding ed, is het erg moeilijk om het kind met ASS te kalmeren. Vaak zijn ze zó in paniek dat ze niet meer in staat zijn om te luisteren en kun je ze alleen nog maar helpen door ze naar een prikkelarme ruimte te brengen, ze te behoeden voor zelfverwondend gedrag en op een rustige toon tegen ze te praten. Wat absoluut niet helpt, is boos worden. Dit is een emotie en wordt door kinderen met ASS niet of niet goed begrepen. Ze raken van nog meer van slag doordat de persoon waarvan ze veiligheid en voorspelbaarheid verwachten, gedrag vertoont waarvan ze niets begrijpen.

Wat erg belangrijk is, is dat mensen inzien dat het gedrag wat een kind met ASS vertoont, geen onwil is, maar onmacht. Bij de meeste kinderen met ASS kun je aan het uiterlijk niet aflezen dat ze moeite hebben met veel situaties. Kinderen met ASS zijn niet zo brutaal omdat ze écht brutaal willen zijn, maar omdat ze de sociale spelregels niet kennen en kunnen toepassen. Kinderen met ASS die niet luisteren, doen dit niet omdat ze écht niet luisteren, maar omdat ze afgeleid worden door iets wat wij niet eens opmerken, of omdat ze niet begrijpen wat er van hen verwacht wordt. Kinderen met ASS die een opmerking letterlijk nemen en doen wat er dan van ze gevraagd wordt (“Houd nu eens even 5 minuten je mond” betekent voor een kind met ASS dat hij na 5 minuten weer mag beginnen met praten), doen dit niet om grappig over te komen, maar omdat ze de dubbele laag van de boodschap niet begrepen hebben. Dit dan ook kunnen inzien als onmacht in plaats van onwil zorgt ervoor dat er met hele andere ogen naar een kind met ASS gekeken wordt en de kinderen minder negatieve kritiek zullen horen (waar ze weinig mee kunnen, maar wel erg onzeker van worden) en beter begeleid zullen worden.

1.6 ASS in onderwijssituaties

Een kind met ASS ondervindt vaak problemen in het dagelijks leven. Het dagelijks leven speelt zich naast thuis, op straat en de sportclub, ook af op school. Maar wat betekent ASS precies in de onderwijssituatie? Omdat ik werk in het voortgezet onderwijs, zal ik me beperken tot de problemen die een leerling met ASS ondervindt op de middelbare school.

Zoals we gezien hebben, voelt een kind met ASS zich het prettigst in een omgeving die duidelijk en voorspelbaar is. De basisschool kan daar meestal vrij goed aan voldoen, met een klas kinderen die 8 jaar bij elkaar blijft, één of twee juffen of meesters voor de klas, een vast lokaal met vaste plaatsen voor iedereen en een vrij vast programma elke dag (eerst taal, dan rekenen..). Hoe anders gaat dit in de voortgezet onderwijs: in de eerste klas 16 verschillende vakken met meestal 16 verschillende docenten met allemaal hun eigen regels en eigenaardigheden, minimaal 16 verschillende lokalen met andere indelingen, lessen die uitvallen of verschoven worden, drukte in de gangen en pauzes met heel veel leerlingen in een meestal nét te kleine ruimte. Allemaal zaken waar kinderen zónder ASS al verschrikkelijk aan moeten wennen, laat staan de kinderen die uit zichzelf weinig overzicht hebben of orde aan kunnen brengen.

Naast al deze veranderingen van praktische aard, worden er ook andere eisen gesteld aan de leerlingen. De manier van lesgeven wordt anders, leerlingen moeten meer samenwerken, competenties verwerven en activerend leren. Er zijn verschillende theorieën die het denken en het gedrag van mensen met ASS proberen te verklaren, die ook aanknopingspunten bieden voor de problemen waar leerlingen met ASS tijdens het leerproces tegenaan lopen.

De centrale coherentietheorie stelt dat mensen met ASS ernstige problemen hebben met het betekenisvol integreren van wat ze waarnemen. Zoals ik hierboven al beschreef, zijn mensen met ASS sterk gericht op de details. Ze nemen de wereld waar in losse deeltjes, niet vanuit een samenhang. Ze hebben moeite die losse stukjes samen te voegen en te koppelen aan de context. Hieruit volgt dat ze ook moeite hebben met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, bijvoorbeeld in teksten. Door hun prikkelgevoeligheid geven leerlingen met ASS hun aandacht ook regelmatig aan zaken die niets met de leerstof te maken hebben. Daarbij is leren voor een belangrijk deel het ontdekken en leggen van verbanden tussen de informatie die aangereikt wordt. Leerlingen met ASS moeten dus geholpen worden om “door de bomen het bos te zien”.

De tweede theorie is de slecht ontwikkelde Theory of Mind (ToM) bij mensen met ASS. Daarom kunnen leerlingen met ASS zich moeilijk verplaatsen en inleven in de gedachten, gevoelens en intenties van de anderen. Ze hebben moeite met het begrijpen van het gedrag en het innerlijk van zowel de ander als van zichzelf. Dit zorgt, met name in de sociale omgang met medeleerlingen en docenten, voor veel onbegrip en daaruit voortvloeiende problemen.

De volgende theorie is de “executive functioning theory”, waarbij uitgegaan wordt van de problemen die mensen met ASS hebben bij het plannen, organiseren, monitoren en bijsturen van hun gedrag en werk. In het voortgezet onderwijs wordt in toenemende mate een beroep gedaan op deze vaardigheden. Leerlingen met ASS zijn vaak star en vinden het moeilijk hun taakaanpak aan te passen aan de steeds veranderende situatie-eisen. Ze zijn niet erg flexibel en schakelvaardig in het zoeken naar een oplossing voor een probleem. Dit zorgt voor problemen bij het maken van werkstukken, presentaties, enz. Omdat deze werkvormen vaak in een groepje gemaakt moeten worden, krijgt de leerling met ASS de problemen van de beperkte ToM erbij. Het is alsof hij drie vakken tegelijk krijgt: sociale vaardigheden, communicatie en het vak waarover het groepswork gaat.

Een laatste theorie die ik hier wil noemen is de theorie die ervan uit gaat dat ASS een tekort in de mentale betrokkenheid is. Mensen met ASS kunnen regels, feiten, vormen en formules leren. Ze kunnen ook de logische voortgang en verbanden tussen gebeurtenissen aanleren. Maar als het aankomt op proactief en productief denken, het inschatten van gebeurtenissen en het integreren van nieuwe informatie schieten deze leerlingen duidelijk tekort. Leerlingen met ASS kiezen er daarom snel voor om de hun bekende weg aan te houden, zich te houden aan het onderwerp dat hun eigen interesse heeft en zo de onzekerheid te vermijden. De grootste uitdaging is dan ook om ze te leren omgaan met veranderingen en nieuwe situaties.

Samengevat kenmerkt de leerstijl van leerlingen met ASS zich door fragmentarisch denken, contextspecifiek leren, concreet denken, stroef en rigide denken en de specifieke interesses die de leerling heeft⁸.

⁸ Arjan Clijisen en Yvonne Leenders, *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs, een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's-Hertogenbosch, 2006

Leerlingen met ASS zullen dus extra begeleiding moeten krijgen bij het aanleren van allerlei vaardigheden om met de lesstof om te kunnen gaan op de manier zoals wij die de juiste vinden. Deze begeleiding zal aan verschillende eisen moeten voldoen.

Zo is het belangrijk dat de samenhang tussen zaken wordt verduidelijkt, door bijvoorbeeld voortdurend een relatie te leggen tussen bekende leerstof en de nieuwe leerstof. Om te voorkomen dat leerlingen een aangeleerde vaardigheid alleen kunnen toepassen in de context waarin de vaardigheid geleerd is, is het van belang dat een leerling leert om de details te overstijgen en de overkoepelende gelijkenis en samenhang tussen situaties ziet. Hiervoor moet aandacht besteed worden aan het toepassen van het geleerde in verschillende situaties en aan het uitleggen in welke situaties de vaardigheid nog meer van belang zou kunnen zijn.

Om tegemoet te komen aan het concrete denken van een leerling met ASS is het belangrijk dat een docent duidelijk en concreet is en probeert beeldende taal (als bv. straks, solidariteit, gelukkig) te vermijden of concreet maakt. Daarnaast is het gesproken woord voor veel leerlingen met ASS te vluchtig en werkt visuele ondersteuning (door bv. foto's, picto's of geschreven instructie) veel beter. Dit geldt overigens in veel mindere mate voor leerlingen met het Asperger-syndroom, zij hebben veel minder moeite met het auditief verwerken van de informatie.

Het stroeve en rigide denken van leerlingen met ASS werkt vaak problematisch in het "leren leren" wat verwacht wordt van alle leerlingen. Zij hebben een grote voorkeur voor vaste regels, oplossingen en vaste routines. Hierop reflecteren is voor hen heel moeilijk en ze voeren opdrachten vaak heel precies uit. Een goede manier om te proberen om dit rigide denken meer flexibel te laten worden lijkt om aan te sluiten bij de (rigide) manier van denken van de leerling met ASS en vanuit die (voor de leerling) veilige basis in eerste instantie samen met de docent de overstap te maken naar andere oplossingen. Toch zullen de meeste leerlingen hierbij regelmatig blijven steken en hulp bij nodig houden.

De specifieke interesses die een leerling heeft belemmeren hem vaak om de volle aandacht te geven aan (andere) schoolse zaken. Proberen aan te sluiten bij die specifieke interesse en de leerling uitdagen om vanuit die interesse zich nieuwe vaardigheden en informatie eigen te maken, lijkt goed te werken.

Natuurlijk moeten de docenten, naast het bovenstaande, ook oog hebben voor de vaak vele positieve kanten van een leerling met ASS. Kinderen met ASS beschikken vaak over verrassende talenten en een originele manier van denken. Veel van de "afwijkingen" van mensen met ASS kunnen ook als positieve eigenschap gezien worden. Zo zijn de meeste mensen met ASS eerlijk en betrouwbaar en komen ze alle regels en afspraken na. Ze hebben vaak een bijzonder goed geheugen, denken zeer analytisch, zijn perfectionistisch in het uitvoeren van hun werk en hebben oog voor details die ons vaak ontgaan. Ze zijn niet jaloers en zullen niet liegen⁹.

Belangrijk blijft dat docenten het (afwijkende en soms irritant overkomende) gedrag van de leerling met ASS duiden als onmacht in plaats van onwil. Hierdoor kijkt een docent met andere ogen naar het ongewenste gedrag en zal dan samen met de leerling op zoek gaan naar manieren om het gedrag voor beide partijen acceptabel te maken. Ook is het van belang om aan te sluiten bij het ontwikkelingsprofiel van de leerling met ASS. Elke leerling is anders,

⁹ Caroline van der Velde, *Oudergids autisme, een praktische handleiding sociale vaardigheden*. Amsterdam, 2004

dus ook elke leerling met ASS. Wat voor het ene kind een groot probleem is, gaat een ander kind heel gemakkelijk af. Daarom moeten we elke leerling apart bekijken en inspelen op de individuele mogelijkheden en onmogelijkheden.

Ouders spelen hierbij ook een belangrijke rol. Zij kennen hun kind het best en merken thuis (voor kinderen meestal de “veilige haven” waar ze hun eventuele frustraties uiten) welke aanpak werkt, welke situaties angst oproepen en of het kind zich thuis voelt op school. Een goede samenwerking tussen de ouders en school over bv. het omgaan met probleemgedrag, motivatieproblemen en huiswerkbegeleiding en regelmatig overleg hierover zorgt ervoor dat ouders en school naar het kind toe dezelfde aanpak hanteren, waardoor de duidelijkheid en voorspelbaarheid voor het kind gewaarborgd is.

Hoofdstuk 2 Het vak levensbeschouwing

2.1 De geschiedenis van het vak levensbeschouwing op katholieke scholen

Om de geschiedenis van het vak levensbeschouwing te beschrijven moeten we terug naar het jaar 391, het jaar waarin de Romeinse keizer Theodosius het christendom tot staatsgodsdienst uitriep. Toen ons land deel uit ging maken van het Frankische rijk (circa 450) kwamen Ierse missionarissen het volk verder kerstenen en één van die Ierse monniken, Willibrord, stichtte in ons land de eerste kloosters.¹⁰ In deze kloosters vond het eerste onderwijs plaats, dat bedoeld was voor de vorming van de kloosterlingen. Al snel werden er ook parochiescholen gesticht, omdat het als een plicht van de pastoor werd beschouwd om de jeugd van de parochie te onderwijzen in de kerkelijke leer. De leerlingen kregen vakken als zingen, tijdrekenkunde (met het oog op het berekenen van de christelijke feestdagen), grammatica en schrijven. Het doel van de scholen was de verbreiding van het katholieke geloof. Het eerste en enige opvoedingsdoel was “het leven hiernamaals”. Godsdienst was het middelpunt van het onderwijs en de school stond helemaal in dienst van de kerk.¹¹

Aan het einde van de middeleeuwen werd (na de Reformatie) het calvinisme de bevoorrechte religieuze stroming in de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. Katholieke onderwijzers werden ontslagen omdat ze de “Roomse dwaalleer” onderwezen en calvinisten trokken het onderwijs naar zich toe. Het alfabet, de Bijbel en de catechismus was volgens hen het ABC, de essentie van het onderwijs. Kinderen moesten het alfabet leren om de Bijbel en de catechismus te kunnen lezen, meer werd er niet van hen verwacht.

Tijdens de Verlichting veranderde de visie op onderwijs. Het verstand, de rede, is het belangrijkste bezit van de mens, een bron van kennis. Als men die kennis op een goede manier zou gebruiken, kon men zelf beslissen wat men zou doen en laten, daar was geen kerk meer voor nodig. In 1795 werd de Bataafse Republiek uitgeroepen en kregen de burgers officieel vrijheid van godsdienst. In 1801 werd de eerste Schoolwet vastgesteld, waarin bijvoorbeeld stond welke vakken onderwezen moesten worden. Dat waren: lezen, schrijven, rekenen en Nederlands. Het onderwijs moest neutraal zijn, er mocht geen godsdienstonderwijs meer worden gegeven.

In 1848 werd de Grondwet ingevoerd en kwam er vrijheid van onderwijs. Katholieken en protestanten mochten eigen scholen stichten, maar de (liberale) overheid wilde er geen geld aan uitgeven. Het lesgeld werd daardoor veel hoger dan in het staatsonderwijs. De katholieken konden dit probleem al snel oplossen door de kloosters die gesticht werden in Nederland (in 1853 was de Utrechtse kerkprovincie opgericht door paus Pius IX, met als gevolg dat verschillende orden en congregaties zich in Nederland vestigden), waarvan de kloosterlingen zich toe gingen leggen op het onderwijs en gratis les gaven. In 1868 riepen de Nederlandse bisschoppen de katholieken op tot de stichting van katholieke scholen vanuit de grondregel dat een katholiek kind noodzakelijk een katholieke opvoeding moet ontvangen. Het duurde tot 1917 totdat het katholieke en protestante onderwijs financieel gelijk werd gesteld met het openbare onderwijs.¹²

¹⁰ Nico van de Akker en Peter Nissen. *Wegen en dwarswegen, tweeduizend jaar christendom in hoofdlijnen*. Amsterdam, 1999

¹¹ L.C.T. Bigot ea, *Pedagogiek, verleden en heden*. Groningen, 1968

¹² www.20eeuwennederland.nl Scholen en onderwijs Geraadpleegd 12-12-2006

De katholieken in Nederland begonnen zich, na de onderdrukking van de protestanten, te emanciperen. De vrees voor het opkomende socialisme zorgde ervoor dat ze zich steeds meer apart gingen organiseren, in politieke partijen, verenigingen en sportclubs. Er kwamen van alle organisaties drie uitvoeringen, een katholieke, een protestante en een algemene (voor de niet-gelovige mensen). De opbouw van het katholieke onderwijs ging, mede door deze verzuiling in de Nederlandse samenleving, gestaag door. Er kwam een vrijwel dekkend netwerk van lagere scholen en mede door de inspanning van verschillende ordes (Jezuïeten, Augustijnen, Franciscanen, Dominicanen en Karmelieten) ook van middelbare scholen. In Nijmegen werd met de oprichting van de RK Universiteit in 1923 de kroon op het werk gezet.

De katholieke school werd een verlengstuk van de parochie. Het kerkbestuur was tegelijk ook het schoolbestuur, de pastoor kwam godsdienstlessen geven, er waren dagelijkse schoolmissen en maandelijkse schoolbiechten. Godsdienstles was het belangrijkste vak op school. Kinderen leerden de geloofs- en de genadeleer, de gebeden, de bijbelse geschiedenis, de kerkelijke gebruiken enz. In 1920 stelden de Nederlandse bisschoppen de schoolkatechismus verplicht voor de godsdienstlessen op de katholieke lagere school. Hele generaties katholieke kinderen leerden de antwoorden op de vragen van deze schoolkatechismus uit hun hoofd. Ook in de andere lesboekjes op school kwamen de kinderen vanzelfsprekend in contact met het roomse leven, met heiligen, missionarissen, kerkelijke feesten, processie en bedevaarten en met bijbelse figuren uit het Oude en Nieuwe Testament. De katholieke school was een school van katholieken voor katholieken, gericht op de kerkelijke overdracht en katholieke opvoeding. Gezin, school en kerk vormden als het ware een drie-eenheid.

In de jaren '60 van de vorige eeuw kreeg de, tot dan toe, kleine vernieuwingsbeweging steeds meer aanhangers en de verzuiling vertrok zich in rap tempo. De buitenkerkelijkheid nam snel toe en in de hele samenleving zag men een sterke secularisering. De katholieke geloofsgemeenschap raakte verdeeld door de verschillende opvattingen over vernieuwingen in de kerk. Bovendien trokken de religieuze orden zich uit het onderwijs terug.

De manier waarop met godsdienstonderwijs binnen school wordt omgegaan verandert van godsdienstles naar catechese. De zware theologische inhoud en de methode van vraag en antwoord bleek niet langer te passen bij de geloofs- en leefwereld van de kinderen. Daarom onthieven de Nederlandse bisschoppen in 1964 (tijdens het Tweede Vaticaanse Concilie) de katholieke scholen van de verplichting tot het gebruik van de schoolkatechismus in de godsdienstles. Tijdens de lessen catechese wordt meer aandacht gegeven aan de ervaringen van de kinderen en hun eigen levenssituatie. Daarnaast is er aandacht voor het gesprek in plaats het leren van de regels. "De leerling wordt gezien als een individu dat zijn eigen weg moet zoeken, geholpen door de ervaringen van de andere leerlingen en de leraar, die vanuit zijn eigen christelijke overtuiging de leerling wil helpen zoeken naar levensoriëntatie."¹³

Langzamerhand verandert ook de manier waarop het katholieke onderwijs is georganiseerd. Het kerkbestuur is niet meer óók het schoolbestuur, de pastor komt veel minder op school en schoolmissen worden een bijzonderheid. De school benadrukt zijn autonome maatschappelijke functie en veel minder zijn pastorale functie voor de kerk. Het kerkelijk gerichte vak catechese ontwikkelt zich verder naar het vak levensbeschouwing. De

¹³ Studiecommissie kinderkatechese, *katechese op de basisschool, een handreiking voor de praktijk*. Nijmegen, 1976

doelstelling van het vak verschuift van de geloofsoverdracht naar oriëntatie en communicatie over geloof en levensbeschouwing vanuit de verbondenheid met de katholieke traditie. Het nieuwe motto wordt: Aansluiten bij wat de leerlingen op levensbeschouwelijke en moreel gebied binnen hun eigen leefwereld beweegt.

In de jaren '90 verschijnt onder leiding van Tjeu van den Berk en Jan van Lier een raamleerplan voor godsdienstonderwijs op katholieke scholen in het voortgezet onderwijs, brochure B genoemd. Hierin wordt beschreven in welke richting het vak zich moet ontwikkelen en welke competenties de docenten moeten hebben die de leerlingen in dit proces gaan begeleiden. Belangrijk is de leerlingen bewust te maken van de verschillende geloofs- en zingevingsvragen die bij henzelf en bij anderen om hen heen leven en hiermee om leren gaan. Dit betekent dat de leerlingen onder andere kennis maken met de verschillende godsdiensten en levensbeschouwingen, hun symbolen en rituelen, leren omgaan met de tweede taal en met elkaar in gesprek gaan over zingevingsvragen in relatie tot zichzelf, de ander, de natuur en de hele maatschappij. Dit alles met respect voor andere meningen en overtuigingen. Door het vaststellen van deze nieuwe doelen dienen er ook nieuwe lesmethodes ontwikkeld te worden om deze doelen te kunnen bereiken. Dit kost erg veel geld, geld dat niet zomaar beschikbaar is in het onderwijsveld. Bisdommen steken een helpende hand toe en stoppen veel geld in de ontwikkeling van lesmethodes. Hierdoor heeft het christendom zich, ondanks de aandacht voor andere godsdienstige en levensovertuigingen, een voorkeurspositie verworven in de lesmethodes en is brochure B een compromisstuk geworden.

De laatste jaren wordt de leefwereld van de leerlingen steeds meer pluriform van aard en leerlingen komen (ook op een katholieke school) rechtstreeks in contact met andere meningen, godsdiensten en levensbeschouwingen. Levensvragen zijn een centraal onderdeel geworden van de inhoud van het vak levensbeschouwing. Met behulp van het begrip levensvraag kunnen de leefwereld van de leerlingen en de levensbeschouwelijke tradities bij elkaar worden gebracht. Het raamleerplan dat in 2003 is vastgesteld door de NKSRR maakt zichtbaar wat in een bepaald leerjaar aan leerervaringen moet worden aangeboden. Dit biedt een duidelijke ordening, ook voor de makers van vernieuwde of nieuwe methodes voor het vak. Het gaat erom dat leerlingen zich in levensbeschouwelijk opzicht ontwikkelen en bij die ontwikkeling is de katholieke traditie een referentiekader. Natuurlijk wordt de ander en de andere tradities niet genegeerd, er is veel aandacht voor de multiculturele context waarbinnen het leren op scholen plaatsvindt. Ook voor de niet-katholieke leerlingen moet dit vak een bijdrage leveren aan het levensbeschouwelijk leren. Net zoals bij andere vakken is het de bedoeling dat leerlingen activerend, authentiek en participierend leren, uitgaande van hun individuele beginsituatie. Leerlingen maken op deze manier hun eigen levensbeschouwelijke betekenissen van de werkelijkheid¹⁴.

2.2 Raamleerplan voor het katholieke VMBO

Ik geef les aan de VMBO-locatie van het Twents Carmel College, een school die deel uitmaakt van de Stichting Carmelcollege. Deze stichting werd in 1922 opgericht door de Karmelieten. De katholieke identiteit van de Carmelscholen die voor 1960 werden opgericht, lag daarmee vast. Na verloop van tijd waren ook niet-katholieke leerlingen welkom op de scholen en nam het aantal Karmelieten die op de scholen werkzaam waren, af. In 1968 werden de Provincie der Nederlandse Karmelieten en de Stichting Carmelcollege formeel

¹⁴ www.godsdienstlevensbeschouwing.nl *Recente ontwikkelingen van het vak godsdienst/levensbeschouwing.* Geraadpleegd 12-12-2006

ontkoppeld. De signatuur van de huidige Carmelscholen varieert van rooms-katholiek en protestants-christelijk tot interconfessioneel en algemeen bijzonder.¹⁵ De Stichting heeft in artikel 2 van haar grondslag staan dat zij zich ten doel stelt “ de behartiging van alle vormen van voortgezet onderwijs, op basis van waarden uit de joods-christelijke geloofsgemeenschap aangereikt door de katholieke geloofsgemeenschap van waaruit de stichting door de orde der Karmelieten is opgericht. Het onderwijs- en vormingsaanbod van de stichting ten behoeve van een pluriforme wereld van geloof en cultuur heeft als doel bij te dragen aan de humanisering van de wereld in een christelijk perspectief. Centraal staat de zorg voor de mens, voor elke mens, voor heel de mens en voor alle mensen”.¹⁶

Het Twents Carmel College is een katholieke scholengemeenschap, die haar katholieke identiteit gestalte wil geven door het scheppen van een klimaat van zorg en aandacht voor elkaar. De medewerkers spannen zich in om leerlingen te stimuleren tot zelfstandigheid, zelfverantwoordelijkheid, tolerantie en respect voor mens en milieu. Men wil alle leerlingen begeleiden die zich laten aanspreken door het klimaat van de school, ongeacht nationaliteit en levensbeschouwing.¹⁷ Het is moeilijk aan te geven waarom een school die openstaat voor alle gezindten zich in deze tijd nog katholiek wil noemen en waarin de specifieke katholieke identiteit teruggevonden wordt. Dit is mijn inziens een eigen scriptie waard, maar valt buiten het bereik van het onderwerp van deze scriptie. Ik wil het laten bij de constatering dat ik lesgeef op een katholieke school die onderdeel uitmaakt van een stichting die werkt op basis van waarden uit de joods-christelijke geloofsgemeenschap en als doel heeft bij te dragen aan de humanisering van de wereld in een christelijk perspectief. Daarom beperk ik mij in deze scriptie verder tot het vak levensbeschouwing zoals dat gegeven wordt aan het katholieke VMBO.

Het raamleerplan dat in 2003 is vastgesteld door de NKSRR gaat ervan uit dat het leren verbonden moet worden met de levensvragen en ethische vragen die de leerling zelf stelt en een relatie heeft met de verschillende waardegemeenschappen waarmee de leerling in zijn eigen leefwereld mee in aanraking komt.

Het nieuwe leren gaat uit van een adaptief, authentiek en actief proces, waarbij de leeromgeving een werkplaats moet zijn. Activerend leren gaat ervan uit dat leerlingen aan het werk worden gezet om handelingen en instrumenten te oefenen. De instrumenten moeten de leerlingen uiteindelijk in staat stellen om zelf op een verantwoorde manier levensbeschouwelijke standpunten in te nemen en morele keuzes te maken, deze keuzes toe te lichten en de drijfveren erachter te kunnen communiceren en beargumenteren. Het is de bedoeling dat een leerling vijf basishandelingen gaat beheersen, namelijk het ontwikkelen van de gevoeligheid voor de ethische en religieuze kant van de werkelijkheid, het ontdekken van de persoonlijk waarden, het verbinden van die persoonlijke waarden met communicatievormen van gemeenschappen, het voltrekken van een ethische of levensbeschouwelijke redenering en het trekken van consequenties uit die redenering. Deze basishandelingen worden als volgt uitgewerkt:

Het ontwikkelen van de gevoeligheid voor de ethische en religieuze kant van de werkelijkheid gaat om het vermogen om bepaalde concrete gebeurtenissen en thema's te plaatsen in levensbeschouwelijk en moreel perspectief. Leerlingen moeten een sensibiliteit ontwikkelen

¹⁵ www.carmel.nl. *Over Carmel - Historie*. Geraadpleegd 13-12-2006

¹⁶ Beleidsnotitie *Levensbeschouwelijk en moreel onderwijs binnen de Stichting Carmelcollege*. 4^e versie, door college van bestuur vastgesteld d.d. 4-9-2001

¹⁷ Schoolgids 2006-2007, Twents Carmel College, locatie Potskampstraat

om hiervoor open te staan. Ze moeten de levensbeschouwelijke en morele ervaringen kunnen beschrijven en inzicht moeten krijgen in het eigen karakter van deze ervaringen. Dan zullen ze deze ervaringen ook bij anderen en in andere situaties gaan herkennen en duiden. Deze vaardigheid zorgt ervoor dat leerlingen hun eigen belevingen en vragen kunnen blijven verbinden in het levensbeschouwelijke leren.

Bij het ontdekken van de persoonlijke waarden is het belangrijk dat een leerling voor zichzelf duidelijk krijgt wat hijzelf van grote waarde vindt. Het is de bedoeling dat leerlingen hun waarden onder woorden kunnen brengen, ze met elkaar kunnen verbinden en zo hun persoonlijk waardesysteem ontdekken. Dit veronderstelt dezelfde sensibiliteit als in de eerste basishandeling.

De derde groep betreft het verbinden van de persoonlijke waarden met communicatievormen van waardegemeenschappen. Hierbij kun je denken aan verhalen, gebouwen, een dans, muziek, een geloofsbelijdenis of dogmatiek. Het gaat om de manier waarop mensen die bij de waardegemeenschap horen aan elkaar de ervaringen die bij die waardegemeenschap horen, doorgeven. Leerlingen kunnen zich hierin wel of juist niet herkennen en/of thuis voelen.

Het voltrekken van een ethische of levensbeschouwelijke redeneringen is de volgende basishandeling. Het gaat hierbij om het verwoorden van een moreel of levensbeschouwelijk standpunt. Belangrijk is hierbij dat de leerling begrijpt dat het standpunt van hem niet het enige juiste en “de waarheid” is. Hij kan zelf in een andere fase van zijn leven een andere keuze maken, net zoals anderen op dit moment een andere keuze kunnen maken. Hiermee leren omgaan is van groot belang. Daarbij is de communicatie over de verschillende standpunten belangrijk om de leerlingen op elkaar te betrekken en te laten luisteren naar de verhalen van een ander. Levensbeschouwelijk leren doe je samen, je kunt leren van elkaar.

De vijfde basishandeling is het trekken van consequenties uit het voorgaande voor je handelen. Wat betekent het voor je manier van doen dat je een moreel of levensbeschouwelijk standpunt hebt? Hoe zou je dan moeten handelen? ¹⁸

Het raamleerplan voor het katholiek VMBO gaat ook in op de organisatie van het vak levensbeschouwing. Het vak is modulair opgezet, waarbij een module bestaat uit een afgebakend thema waarbij de 5 basishandelingen worden doorlopen. De thema's sluiten aan bij de leefwereld van de leerling en hebben betrekking op de eigen identiteit van de leerling, zaken die in de maatschappij spelen en op (toekomstige) beroepen. Voor de vier leerjaren binnen het VMBO is een thematische opbouw gemaakt. In de modules wordt ook aandacht besteed aan het leren binnen een context, binnen een totale omgeving waarin iets zijn betekenis krijgt. Dat zijn de oefenplaatsen waar de leerlingen de basishandelingen leren. ¹⁹

2.3 Didactische uitgangspunten van de vernieuwde methode “Antenne”

De methode die voor het vak levensbeschouwing gebruikt wordt aan het Twents Carmel College, locatie Potskampstraat is de vernieuwde “Antenne”. Deze is gesplitst in twee edities: één voor de kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerweg en één voor de basisberoepsgerichte leerweg en het leerwegondersteunend onderwijs (LWOO). Omdat ik les

¹⁸ www.godsdienstlevensbeschouwing.nl. Algemene informatie – levensbeschouwelijk leren in 5 stappen. Geraadpleegd 13-12-2006

¹⁹ www.godsdienstlevensbeschouwing.nl. Algemene informatie – raamleerplannen – raamleerplan VMBO. Geraadpleegd 13-12-2006

geef aan het LWOO gebruik (en bespreek) ik alleen de laatstgenoemde editie. Deze vernieuwde methode is geschreven in opdracht van de Stichting Carmelcollege door docenten die werkzaam zijn op een school die deel uitmaakt van de Stichting. Thom Geurts heeft als vakdidacticus de schrijfgroep en de stuurgroep geschoold in de nieuwste didactische inzichten. De didactische uitgangspunten van de tweede, herziene druk van “Antenne” worden weergegeven in zijn artikel “De klas als levensbeschouwelijke werkplaats”²⁰.

In dit artikel stelt Geurts dat er zelfs in een welvaartsamenleving als de onze sprake is van armoede. Er is armoede in deelname aan de samenleving en er is armoede in het verweer tegen complexiteit, versplintering en verdringing van waarden. Mensen zijn te individualistisch en de waarden en normen vervagen. Deze armoede kan met kennis en vaardigheden worden verminderd, waardoor het probleem op het bordje komt te liggen van de scholen. Met name van het VMBO, omdat deze leerlingen in hoge mate kwetsbaar zijn voor deze armoede. We zouden een kans laten liggen als het lesaanbod niet een veel sterker waardegericht karakter zou krijgen. Waardegericht leren is leren waarderen, een bijzondere manier van authentiek leren. Dat is levensecht leren, dat aansluit bij de behoeften van de leerling, bij zijn leervragen en bij de manier waarop hij zijn eigen wereld construeert. Het zou jammer zijn als dat beperkt wordt tot het construeren van kennis. Aan de behoefte om iets te kennen gaat het vermogen vooraf om de werkelijkheid te waarderen. Authentiek en leerlinggericht leren zal daarom waardegericht leren moeten zijn, dat zich richt op de ontwikkeling van lerenden in hun waarderende competentie. Het nieuwe leren is construerend leren, het is gericht op handelingen en het ontwikkelen van nieuwe competenties en je leert al doende en van elkaar.

Als basishandelingen van het waardegericht leren gebruikt Geurts de vijf basishandelingen van het raamleerplan van het VMBO die ik in paragraaf 2.2 beschreven heb. Binnen elke basishandeling worden een cognitieve, affectieve en communicatieve dimensie onderscheiden en uitgewerkt.

Geurts sluit hiermee aan bij de visie van Habermas (Duitse filosoof en socioloog, 1929), die stelt dat door de maatschappelijke differentiatie de traditionele antwoorden van de religies over de totaalvisie op de samenleving onbruikbaar is geworden. Er dreigt daarom een vorm van individualisme die alleen maar ieder-voor-zich betekent. Een nieuwe visie op rationaliteit kan volgens Habermas bewerkstelligen dat mensen autonome personen worden die solidair met elkaar zijn. Het proces van sociale integratie wordt, nadat de maatschappelijke relevantie van godsdiensten heeft afgedaan, seculier verzorgd door middel van het taalgebruik van gelijkwaardige burgers (dus een subject-subject verhouding in plaats van subject-object verhouding): via communicatief handelen in de leefwereld. Bij een goede communicatie zijn niet alleen de feiten, maar ook de normen en de belevingen van belang. Door het juiste communicatieve handelen (waarin de feiten, normen en belevingen aan de orde komen) komt men tot “Verständigung”, waardoor we leren v^{an} elkaar in plaats van dat alleen de één iets aan een ander leert.²¹

Bij de eerste basishandeling “gevoelig zijn” (In Antenne vertaalt als: Wat is hier aan de hand) gaat het cognitieve aspect met name om het aanleren van begrippen. De affectieve dimensie zal hierbij gaan om het activeren van ervaringen die de leerling in zijn eigen geschiedenis heeft meegemaakt. De communicatieve dimensie vindt men terug in de verhalen die leerlingen vertellen over levensbeschouwelijke en morele ervaringen die ze zelf hebben meegemaakt en het verplaatsen in de verhalen van andere leerlingen.

²⁰ Thom Geurts. *De klas als levensbeschouwelijke werkplaats*. Narthex, jr. 4, nr. 3, pag. 18 e.v.

²¹ Albert K. Ploeger, *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*, Kampen, 2001

Bij de tweede basishandeling “persoonlijke waarden opsporen” (In Antenne: “Wat is voor jou echt belangrijk?”) vindt men het cognitieve aspect in het leren van termen als “waardegebied” en “waarderingssysteem”. Op affectief niveau gaat het hier om de gevoelens van leerlingen waarbij een waardegebied in het geding is. Het communicatieve ligt hier niet in abstracte begrippen van een waardegebied (dat gebruiken VMBO leerlingen niet), maar in vertellen van verhalen over wat zij belangrijk vinden, waarin een waardegebied besloten ligt.

Bij de derde basishandeling “verbinden met waardegemeenschappen” (In Antenne: “Hoe komen we eraan?”) betreft het cognitieve aspect het formele systeem van kernervaringen van levensbeschouwelijke tradities en hun communicatievormen, in relatie met de vragen en ervaringen die men in het dagelijks leven tegenkomt. Daarnaast gaat het over de concrete communicatievormen en hun betekenis binnen een levensbeschouwelijke traditie. De affectieve kant betreft het verbinden van die kernervaringen met het leven en de levensvragen van de leerling. Het communicatieve ligt in het uitwisselen van de eventuele verbanden die een leerling ontdekt heeft en zal naast narratief ook redenerend zijn.

De vierde basishandeling “het opzetten van een ethische of levensbeschouwelijke redenering” (In Antenne: “Wat vind jij er zelf van?”) heeft als cognitieve dimensie de kenmerkende patronen van ethische en levensbeschouwelijke redeneringen. Het affectieve zit in de manier waarop er door de leerling gereageerd wordt op de redenering, de communicatieve dimensie zal nu vooral een discursief karakter hebben.

Bij de vijfde basishandeling “het trekken van consequenties uit de redenering” (In Antenne: “Wat doe je ermee?”) ligt de cognitieve dimensie besloten in de begrippen die verwijzen naar de verschillende krachten die werken als het gaat om het vertalen van het standpunt naar feitelijk gedrag. Het affectieve zal gaan over de relatie tussen de leerling en de groep en, als het niet gaat zoals de leerling voor ogen heeft, het omgaan met teleurstellingen. Op communicatief niveau leent deze basishandeling zich goed voor rollenspelen, waardoor ze van verschillende kanten naar de situatie kunnen kijken. De gevoelens die dat oproept, kunnen worden gedeeld en dat kan leiden tot bijzondere discussies.

Door een activerende aanpak in de lessen levensbeschouwing, waarin geoefend wordt met deze basishandelingen, is de klas een werkplaats voor levensbeschouwing en ethiek. Voorbij is dan de tijd waarin alleen aan het cognitieve aspect aandacht werd besteed, of waarin men juist niet verder kwam dan het delen van de gevoelens en ervaringen van de leerlingen. Ook besteedt men niet langer meer exclusieve aandacht aan één enkele levensbeschouwelijke traditie. Zonder de persoonlijke ervaringen van leerlingen te verbinden met de levensbeschouwelijke tradities zou men blijven hangen in alleen de feiten van die tradities. Hiermee zouden we ernstig tekort doen aan de levensbeschouwelijke tradities, die het niet alleen gaat om de feiten te leren, maar om ons een perspectief op heil en menselijkheid te geven.

2.4 Werkwijze van de vernieuwde Antenne

De werkwijze van de vernieuwde Antenne staat beschreven in de docentenhandleiding die bij de methode hoort.²² De vernieuwde Antenne volgt de didactische uitgangspunten zoals die beschreven zijn door Thom Geurts. Dat betekent dat de leerling centraal staat en de leerling zélf aan het werk moet met het aangeboden materiaal. In zijn “levensbeschouwelijke ontdekkingsreis” gaat hij in elk hoofdstuk door de 5 basishandelingen. Het is voor de leerling steeds duidelijk waar hij zich bevindt, omdat elke basishandeling een andere kleur heeft, die duidelijk in een kolom op de linkerpagina gedrukt is. In elk hoofdstuk staat één, voor de leerlingen uit hun eigen leefwereld herkenbaar, thema centraal. Dit thema wordt aangeboden in een door het hele hoofdstuk lopende verhaallijn, waar telkens nieuwe elementen aan worden toegevoegd. Na een stukje van het verhaal volgen een aantal opdrachten, die door de leerlingen alleen, in tweetallen of in groepjes kunnen worden gemaakt. Door deze opdrachten worden leerlingen uitgedaagd om een mening te vormen over de gebeurtenis in het verhaal en vanuit die mening te handelen. Omdat de thema’s van elk hoofdstuk aansluiten bij de belevingswereld van de leerling is het voor de leerling relatief gemakkelijk om zich te identificeren met de personen in het verhaal. Zo gaat een hoofdstuk in deel 1 over een jongen die gaat verhuizen, een ander hoofdstuk over leerlingen tijdens de lessen levensbeschouwing en weer een ander hoofdstuk over een jongen die jarig is en een feest gaat geven. In het boek voor het derde leerjaar zijn onderwerpen genomen als wel of geen piercing laten zetten en zonder ouders op vakantie gaan.

De leerlingen kunnen het levensbeschouwelijk en ethisch handelen leren op verschillende niveaus:

- Op het eerste niveau door imitatie van de handelingen van de personen uit de casus
- Op het tweede niveau door de geïmiteerde handeling toe te passen op een nieuwe situatie
- Op het derde niveau door de modelhandeling bij te stellen met het oog op nieuwe vraagstukken
- Op het vierde niveau door zelf nieuwe verhalen te ontwerpen.

In het eerste leerjaar zal het vooral gaan om de eerste twee niveaus.

Doordat er verschillende leer- en werkboeken zijn voor KGT en B/LWOO is het niveau van de gebruikte teksten aangepast aan het niveau van de leerling. In het leer- en werkboek voor het B/LWOO is vooral verschil in de formulering gemaakt door korte zinnen, geen onnodig moeilijke woorden, concreet taalgebruik en kleine blokken tekst. Het verhaal is in de vorm van dialogen opgenomen, wat overzichtelijker is om te lezen. Verder staan er in het boek veel foto’s en tekeningen, die de teksten verduidelijken.

Binnen basishandeling 3 wordt verwezen naar uitdrukkingsvormen van verschillende levensbeschouwingen. Antenne geeft de voorkeur aan levensbeschouwingen die de leerlingen in het dagelijks leven tegenkomen. In leerjaar 1 maken de leerlingen kennis met de verhalen uit heilige boeken/geschriften, rituelen en symbolen uit de verschillende levensbeschouwingen die passen bij het thema van het hoofdstuk. In het tweede leerjaar gaan de leerlingen verbanden leggen tussen de verschillende communicatievormen van een levensbeschouwing en zullen ze merken dat die een samenhangend geheel vormen. In het derde leerjaar gaan ze deze communicatievormen ook waarderen en vergelijken.

²² Docentenhandleiding Antenne. *Didactische uitgangspunten Antenne – herziene 2^e druk*. Baarn, 2006

Natuurlijk komen bij het levensbeschouwelijk leren ook waarden en normen aan de orde. Dit wordt in Antenne vanuit concrete situaties behandeld, zodat leerlingen zich gemakkelijk in kunnen leven en zich erin kunnen herkennen. Bijvoorbeeld: bij het hoofdstuk in Antenne deel 3, over zonder ouders op vakantie gaan, gaan de jongeren naar een camping waar geen regels zijn. Dit lijkt in eerste instantie helemaal geweldig, iedereen mag doen waar hij of zij zin in heeft. Later, na een gebroken nacht door alle lawaai en ruzie om afval dat niet wordt opgeruimd, besluiten de jongeren om naar een andere camping te gaan, waar men wél rekening met elkaar houden.

De methode wordt ondersteund door een methodesite. Hierop kunnen de verhalen uit het boek worden beluisterd en er kan aanvullende informatie over de te maken opdrachten worden gevonden, via links naar het World Wide Web. Daarnaast is er een infotheek waar de leerling begrippen op kan zoeken en een onderdeel “tools” waar de leerling “gereedschap” kan raadplegen voor bijvoorbeeld het maken van een collage of een werkstuk.

Hoofdstuk 3 Leerlingen met ASS en het vak levensbeschouwing

3.1 Leerlingen met ASS tijdens de lessen levensbeschouwing, gezien vanuit de theorie

Als de bovenstaande twee hoofdstukken, over mensen met ASS en het vak levensbeschouwing in het VMBO, naast elkaar worden gelegd, zien we op verschillende punten mogelijke problemen ontstaan voor de leerlingen met ASS.

Daarbij wil ik nogmaals vermelden dat dé leerling met ASS niet bestaat. Ieder mens, elke leerling is uniek, dus ook de leerlingen met ASS. Maar zoals ik in hoofdstuk 1 heb geschreven, hebben mensen met ASS beperkingen in het sociale contact, in het communiceren en in het verbeeldend vermogen. Dat wil niet zeggen dat elke leerling met ASS hierdoor erg opvalt in de klas. Vooral voor leerlingen met het Asperger-syndroom geldt dat zij allerlei zaken en verbanden uit hun hoofd hebben geleerd, over hoe te handelen en te reageren in verschillende situaties. Dat de docent het gedrag van een leerling niet opvalt wil dus niet zeggen dat de leerling geen problemen ervaart.

Als we kijken naar het raamleerplan voor het VMBO, de uitwerking daarvan door Thom Geurts en de didactische uitgangspunten van de vernieuwde methode Antenne en dat betrekken op de beperkingen van een leerling met ASS, vallen verschillende zaken op.

Zo is het eerste van de vijf basishandelingen, gevoeligheid voor de ethische en religieuze kant van de werkelijkheid ontwikkelen, voor leerlingen met ASS erg moeilijk. Ze hebben moeite met abstracte begrippen en hebben liever te maken met concrete zaken, waarbij ze zich een voorstelling kunnen maken. Gebeurtenissen worden door hen geduid door middel van de feiten, met vermelding van alle details die ze hebben waargenomen.

Een leerling met ASS vertelde over de begrafenis van zijn oma: *“ En toen werd er een witte kist met 6 bloemstukken erop uit de auto getild en op een karretje gelegd. Eén van de wielen van dat karretje piepte heel erg toen ze de kist de kerk in reden. De pastor gaf eerst de bloemen op de kist wat water en zwaaide daarna met een gouden ding wat erg stonk. Door die geur kon ik 4 minuten niet meer nadenken. De pastor ging tijdens de kerkdienst 6 keer zitten op een rode stoel en 3 keer kwam er iemand anders op het altaar om iets over oma te vertellen. De meeste mensen in de kerk waren verkouden, want ze moesten vaak hun neus snuiten. Ik denk dat opa het wel jammer vindt dat oma dood is, nu moet hij zelf elke keer de hond uit laten ”* (Robin²³, 13 jaar).

Als iemand op deze concrete manier verhaalt over een droevige gebeurtenis en de symboliek van de gebeurtenissen niet aanvoelt, is het duidelijk dat het erg moeilijk wordt om hem gevoelig te maken voor de ethische en religieuze kant van de werkelijkheid. De details weet hij prima te vertellen, maar het afscheid nemen van oma komt in zijn verhaal niet voor. In dit voorbeeld komt ook naar voren dat de emoties niet begrepen worden. Opa mist oma vanwege een praktische, concrete oorzaak (nu moet hij zelf elke keer de hond uitlaten) en de mensen zijn allemaal verkouden, want ze snuiten hun neus (dat is de link die hij heeft gelegd: neus snuiten is verkouden zijn).

²³ De genoemde naam is verzonnen, de gebeurtenis is waar. Het verhaal dat hij vertelde heb ik ingekort.

De communicatieve dimensie bij deze handeling is het verhalen vertellen over levensbeschouwelijke en morele ervaringen die leerlingen zelf hebben meegemaakt en het verplaatsen in de verhalen van anderen. Wanneer een leerling met ASS gevraagd wordt om zo'n gebeurtenis te vertellen, zal hij erg veel moeite hebben om iets te bedenken, omdat hij alleen over feiten en concrete gebeurtenissen praat. Zo meldde een leerling mij tijdens een les dat hij "alleen wenste te praten over wetenschappelijk aangetoonde zaken". Ook het verplaatsen in de verhalen van een ander zal moeilijk gaan, vanwege de gebrekkige ToM.

De tweede basishandeling is het ontdekken van de persoonlijke waarden van een leerling. Op het affectieve niveau gaat het om de gevoelens van leerlingen bij een persoonlijk verhaal, waarbij het de bedoeling is dat de leerling daar zijn waarden uit kan filteren. Als een leerling zijn persoonlijke waarden met elkaar kan verbinden, heeft hij zicht op zijn persoonlijk waardesysteem. Doordat leerlingen met ASS weinig zicht hebben op hun eigen emoties en die van anderen is het filteren van een emotie uit een verhaal erg moeilijk. Dat geldt niet alleen voor verhalen die anderen vertellen en waarin ze zich zouden moeten inleven, het geldt ook voor het onder woorden brengen van hun eigen gevoelens en emoties. Zo vertelde een moeder van een leerling met ASS aan mij dat haar zoon in het zwembad altijd met zijn ogen open zwom. Op een dag had hij zoveel onder water gezwommen dat hij er rode en tranende ogen van had gekregen, waarop hij aan zijn moeder vroeg: "Mama, ben ik nu verdrietig?". Maar ook vertelde een leerling mij dat hij altijd wanneer hij iemand zag huilen, zichzelf een zere keel kreeg. Na doorvragen van mij kwam ik erachter dat hij bedoelde dat hij dan ook bijna moest huilen, wat je lichamelijk inderdaad vaak als eerste merkt in je keel (een brok in je keel). Bij het luisteren naar verhalen van anderen is een bijkomend probleem dat de beeldende taal niet of niet goed wordt begrepen door leerlingen met ASS en dat ze woorden die in een andere context een andere betekenis krijgen, niet goed kunnen plaatsten. Zo is het woord "vet" totaal anders van betekenis als het gezegd wordt door jongeren die iets erg leuk vinden, door automonteurs, op een avond van de Weight Watchers of door een slager.

De derde basishandeling, het verbinden van persoonlijke waarden met communicatievormen van waargemeenschappen, zou cognitief gezien niet veel problemen moeten opleveren. Van de verschillende communicatievormen kun je leren wat de betekenis is, maar het affectieve aspect, het verbinden van de kernervaringen die daarin uitgedrukt worden met het leven en de levensvragen van de leerling, is een heel stuk moeilijker. Leerlingen met ASS vinden het erg lastig om een overstap te maken van de ene context naar de andere, ze leren contextspecifiek.

Ook de vierde basishandeling, het opzetten van een levensbeschouwelijke of ethische redenering, is vooral affectief gezien een probleem voor leerlingen met ASS, omdat er dan van hen verwacht wordt dat ze zich in kunnen leven in gevoelens en gedachten van anderen. Ze moeten begrijpen dat mensen anders kunnen denken dan zichzelf. Hun eigen standpunt is niet het enige juiste. Dit is voor leerlingen die houden van duidelijkheid, voorspelbaarheid en vaste regels en structuren erg moeilijk. In de discussie die plaats zal vinden tussen leerlingen met verschillende standpunten komen de problemen in de communicatie van leerlingen met ASS sterk naar voren. Ze vinden het moeilijk om de essentie uit het verhaal te halen en verliezen zich vaak in de details die ze oppikken. Daarnaast werkt het "beurt-gedrag", dat ze meestal al jong is aangeleerd, maar dat uit gaat van allemaal-om-de-beurt een reactie geven, niet zoals ze verwachten, wat veel verwarring oplevert. Ook is voor hen tijdens een discussie niet duidelijk op welk moment er van hen verwacht wordt dat ze iets vertellen, zodat ze óf door anderen heen gaan praten, óf juist helemaal niets meer zeggen, wat door de anderen als een gebrek aan interesse wordt opgevat. Met daarbij nog het probleem met het begrijpen van de vaak gebruikte beeldende taal, de abstracte begrippen (woorden zoals vriendschap,

solidariteit en tolerantie) en de ondersteunende gezichtsuitdrukkingen en gebaren die niet gezien of niet juist begrepen worden, is het duidelijk dat deze basishandeling veel problemen oplevert voor leerlingen met ASS.

De vijfde basishandeling is het trekken van consequenties uit de redenering, welke ook weer op het affectieve en communicatieve niveau moeilijk is. Het gaat over de relatie tussen de leerling en de groep en het omgaan met teleurstellingen als het anders gaat dan de leerling verwacht. De relatie tussen de leerling en de groep is heel wisselend. Regelmatig zien we dat een leerling met ASS totaal buiten de groep valt. Anderen storen zich aan het altijd maar praten over hetzelfde onderwerp, het nooit eens geïnteresseerd zijn in de ander, het altijd maar verduidelijking vragen aan de leerkracht en het tot op de millimeter nauwkeurig op willen volgen van de regels die er zijn op school. Daarbij lijkt het of de leerling met ASS zelf ook niet bij de groep wil horen. Hij gaat in de pauzes zijn eigen gang, werkt het liefst alleen en vraagt niet aan een medeleerling of ze samen eens iets kunnen gaan doen. Maar we zien ook leerlingen met ASS die juist heel goed in de groep liggen, die een “maatje” hebben gekregen tijdens de lessen en daardoor snel worden gecorrigeerd als er iets niet gaat zoals het hoort. Door de medeleerlingen wordt hun eerlijkheid en directheid sterk gewaardeerd. Ook vertonen leerlingen met ASS vaak gedrag wat door medeleerlingen als heel grappig wordt beschouwd, vaak zonder dat het ook zo bedoeld is. Een voorbeeld:

...Plotseling zie ik een schaduw boven me opdoemen. Ik kijk op en daar staat de indrukwekkende gestalte van de leraar. Hij torent hoog boven mij uit, zijn armen voor zijn borst geslagen en de doordringende geur van aftershave vult mijn neusgaten. “Jackson”, buldert hij plotseling, “zou je zo goed willen zijn ons te vertellen waar je nu bent?”. In lokaal E2, mijnheer”, antwoord ik zo beleefd en snel mogelijk. “Probeer je slim te zijn?”, snauwt hij terwijl zijn gezicht rood aanloopt. “Ja”, antwoord ik, “natuurlijk probeer ik slim te zijn.” Ik denk bij mezelf: daarvoor zitten we toch op school?....²⁴

Bij de vijfde basishandeling hoort ook dat wordt geprobeerd om door middel van rollenspelen leerlingen van verschillende kanten naar een situatie te laten kijken. Maar door de gebrekkige ToM zal een leerling met ASS hier veel moeite mee hebben.

3.2 Leerlingen met ASS tijdens de lessen levensbeschouwing, gezien vanuit de praktijk

De moeilijkheden die ik in de paragraaf hiervoor heb genoemd komen uit het naast elkaar leggen van het hoofdstuk over mensen met ASS en het hoofdstuk over het vak levensbeschouwing in het VMBO. Deze moeilijkheden komen dagelijks voor tijdens de lessen levensbeschouwing, dat heb ik duidelijk gemaakt door het gebruiken van enkele voorbeelden uit lessituaties. Maar er is nog veel meer dat in de dagelijkse praktijk van de lessen levensbeschouwing voor problemen zorgt.

In de door mij gebruikte vernieuwde methode Antenne hebben de schrijvers geprobeerd om veel variatie aan te brengen in de opdrachten die moeten worden gemaakt om de verschillende stappen goed te kunnen doorlopen. Leerlingen moeten teksten verklaren, tekeningen maken, rollenspelen doen, stripverhalen maken, verhalen en gedichten schrijven, een rap maken, informatie opzoeken van internet, een interview houden, discussiëren, een muurkrant maken tot zelfs een modeshow houden. Voor de meeste leerlingen is dit heel uitdagend en motiverend, maar zo werkt het niet voor de leerling met ASS die houdt van voorspelbare,

²⁴ Jackson, L. *Mafkezen en het Asperger-syndroom. Een handleiding voor de puberteit*. Amsterdam, 2003

duidelijke lessen die telkens hetzelfde verlopen. Geen enkele les levensbeschouwing is hetzelfde als de les ervoor, wat er voor zorgt dat leerlingen soms al gespannen het lokaal komen binnenlopen, wat voortkomt uit de onzekerheid over wat er nu weer staat te gebeuren. De opdrachten moeten wisselend individueel gemaakt worden, in tweetallen of besproken worden in groepjes. Dit samenwerken is, zoals ik al beschreef in paragraaf 1.6, erg moeilijk voor een leerling met ASS, het is alsof hij drie vakken tegelijk krijgt: sociale vaardigheden, communicatie en levensbeschouwing.

Daarnaast staat er in de docentenhandleiding dat er in de versie voor B/LWOO concrete taal wordt gebruikt, maar omdat de schrijvers hebben geprobeerd aan te sluiten bij de (spreek)taal van de jongeren van nu, staat er toch nog veel beeldende taal in. Zo wordt er in Antenne deel 1 in hoofdstuk 1 gesproken over een “gat”, waarmee een dorp wordt bedoeld. De vraag was hierbij wat de hoofdpersoon uit het verhaal zou antwoorden als hem de vraag werd gesteld of hij het leuk vond om weg te gaan uit dit gat. Rik, een leerling met ASS, had als antwoord opgeschreven: “Ik denk dat hij, net als ik, niet begrijpt wat die jongen met die vraag bedoelt, en dus geen antwoord geeft”. Ook staan er in hoofdstuk 1 uitdrukkingen als “jezelf verkopen” en “een zee van rust”. Uitdrukkingen die leerlingen met ASS in eerste instantie niet zullen begrijpen.

Het verhaal dat door het 1^e hoofdstuk heen loopt, ligt dicht bij de belevingswereld van de jongeren. Het gaat over een jongen die gaat verhuizen naar een grote stad, terwijl hij uit een dorpje komt. Leerlingen moeten zich in die jongen verplaatsen om de opdrachten te kunnen maken. In de les merkte ik dat een leerling met ASS zich totaal niet voor kon stellen hoe het zou zijn om te verhuizen. Hij was nog nooit verhuist, en dat wilde hij ook nooit gaan doen, want “Ik houd niet van veranderingen”. Hij liep telkens vast met het maken van de opdrachten omdat hij dit stug bleef volhouden. Omdat ik toch van hem bleef eisen dat hij aan het werk ging, boog hij zich tenslotte over het boek en zag ik hem schrijven. Bij het nakijken van de opdrachten bleek dat hij maar heel iets anders had ingevuld. Bij de opdracht om “te plussen en te minnen” (hoezo, concreet taalgebruik?) wat er leuk en niet leuk is aan verhuizen, had hij in de kolom onder het woord “leuk” ingevuld: geweldig, gaaf, super, vet, cool enz. In de kolom onder “niet leuk” stond: stom, dom, jammer, vervelend enz. Op mijn vraag of hij de opdracht niet goed had begrepen, antwoordde hij dat hij toch al had verteld dat hij nog nooit was verhuisd, maar dat hij het moeilijk vond om te weten welk woord “leuk” en “niet leuk” betekende en dat hij dat dan maar was gaan oefenen. “Dan leer ik toch nog iets hier, vandaag”.

Wat voor een leerling met ASS ook een probleem is, is alle beeldende taal die ik als docent gebruik. Bij levensbeschouwelijk leren hoort het leren kennen van de communicatievormen van waargemeenschappen. Van deze vormen (verhalen, rituelen) is het niet de bedoeling dat ze letterlijk opgevat worden of als feiten. In de verhalen wordt beeldende taal gebruikt en we zoeken naar de diepere laag in de tekst, “de moraal van het verhaal”. De symbolen en rituelen verwijzen naar een andere betekenis dan het feitelijke voorwerp of de handeling. Zo wordt er met het aansteken van de Paaskaars iets anders bedoeld dan het aansteken van een waxinelichtje en geeft de pastor tijdens een uitvaart niet de bloemen water bij het besprenkelen van de kist met wijwater. Om de leerlingen hier kennis mee te laten maken en gevoelig voor te maken, gebruik ik ook vaak “de tweede taal” om dingen duidelijk te maken. En pas als je een leerling met ASS in de klas hebt zitten, die telkens vragend naar je kijkt, heb je in de gaten hoeveel figuurlijk bedoelde opmerkingen je maakt. Samen de schouders eronder zetten, met het verkeerde been uit bed gestapt zijn en de mouwen opstropen zijn hiervan enkele voorbeelden.

Maar het is niet alleen mijn beeldend taalgebruik dat niet goed wordt begrepen en opgepakt. Tijdens de lessen levensbeschouwing wordt relatief veel gepraat als je het vergelijkt met andere vakken. Ik wil graag dat leerlingen tijdens de lessen dingen met elkaar delen die op dat moment hun aandacht hebben, op elkaar reageren en vertellen wat ze er zelf van vinden. Zo komen levensvragen en eventuele antwoorden erop op een natuurlijke wijze aan de orde. Daarnaast vertel ik zelf ook veel, bijvoorbeeld over de actualiteit en over dingen die ik zelf meemaak. Ik doe dit omdat ik merk dat veel leerlingen een beperkte kijk op gebeurtenissen hebben en ik hoop ze op deze manier een andere kant van het verhaal te kunnen laten zien. Maar leerlingen met ASS (uitgezonderd de leerlingen met het Asperger-syndroom) hebben veel moeite met het verwerken van deze, voor hen vluchtige, uitgesproken informatie. Ze richten zich vaak op een detail van het verhaal, blijven daarin steken en komen daarna alleen op dat detail terug. Zo vertelde ik eens dat je elke morgen, zonder erbij na te denken, verschillende keuzes maakt. Ik gaf daarbij het voorbeeld dat je kon kiezen of je de “repeat-knop” van de wekkerradio in zou drukken of niet. Vanaf dat moment vraagt een leerling met ASS vóór elke les aan mij hoe vaak ik die ochtend de repeat-knop heb ingedrukt. Het onderwerp “keuzes maken” is voor hem gereduceerd tot de repeat-knop van de wekkerradio.

Ook de non-verbale communicatie van mij wordt vaak verkeerd begrepen of helemaal niet opgemerkt als zodanig. Mijn bedoeling met bijvoorbeeld zuchten (heeft hij het nu nóg niet begrepen), met de armen over elkaar staan wachten (tot het eindelijk stil wordt) of een knipoog geven (jij begrijpt het wel, hè) komt dan niet over. Leerlingen met ASS hebben ook moeite met de bedoeling te begrijpen die er achter een boodschap zit. “Het is alweer bijna tijd” wordt niet begrepen als mijn eigenlijke boodschap “doe de boeken maar in je tas”. Laat staan dat ze grapjes en sarcastische bedoelde opmerkingen op de juiste manier opvatten. Leerlingen met ASS hebben vaak wel door dat ze op die opmerkingen anders reageren dan de klasgenoten (die er vaak wel om moeten lachen) en voelen zich dan sterk buiten de groep staan.

Al deze bovengenoemde problemen, beschreven uit zowel de theorie als uit de praktijk, voor leerlingen met ASS tijdens de lessen levensbeschouwing komen nog bovenop alle problemen en onduidelijkheden die deze leerlingen tijdens álle vakken kunnen ervaren. Die moeilijkheden heb ik beschreven in paragraaf 1.6.

Maar na al deze mogelijke problemen hecht ik eraan om ook de positieve kanten van de leerling met ASS tijdens mijn lessen levensbeschouwing te vermelden. Deze sluiten aan bij de eigenschappen die ik in paragraaf 1.6 al kort heb aangestipt. Leerlingen met ASS hebben een originele manier van denken, waardoor ze vooral in klassengesprekken andere leerlingen (en ook mij) flink aan het denken kunnen zetten. Daarnaast vragen ze regelmatig om verduidelijking, wat mij dwingt om het op een andere manier uit te leggen. Dit houdt mij scherp voor de klas. Ook zullen ze nooit een mening vertellen die niet de hunne is, zoals anderen dat doen die bang zijn om uitgelachen te worden of graag bij een bepaalde groep willen horen. Dit heeft wel tot gevolg dat ze kwetsbaar zijn in de groep. Aan de andere kant merk ik in veel klassen waarin één of meerdere leerlingen met ASS zitten, dat de rest van de leerlingen ook opener en eerlijker wordt. Een goed voorbeeld doet blijkbaar goed volgen. Een leerling met ASS dwingt me als docent om duidelijk, eenduidig en kort te verwoorden wat ik van een leerling verwacht. Dit is niet alleen van belang voor de leerling met ASS, maar ook voor de andere leerlingen, zeker in een klas leerlingen met een LWOO-indicatie. Verder komen leerlingen met ASS in het algemeen (als ze dat tenminste hebben aangeleerd) heel beleefd over. Ze begroeten je altijd hartelijk en aan het einde van de les zullen ze nooit zonder

iets te zeggen het lokaal verlaten. Daarnaast kunnen leerlingen met ASS, als ze eenmaal aan het werk zijn, erg geconcentreerd werken. Ze reageren dan niet meer op verstoringen vanuit de klas, wat de rest ook aanzet tot werken.

3.3 Handreikingen voor het geven van waardevolle lessen levensbeschouwing aan leerlingen met ASS

Na de inventarisatie van mogelijke problemen die leerlingen met ASS ervaren tijdens de lessen levensbeschouwing, zal ik in deze paragraaf handreikingen geven voor het geven van waardevolle lessen levensbeschouwing aan deze doelgroep, waarbij ik recht wil doen aan de leerling met ASS, met al zijn mogelijkheden en onmogelijkheden, maar ook aan de doelen die voor het vak zijn vastgesteld in het raamwerkplan van de NKS, die zijn uitgewerkt door Thom Geurts. De belangrijkste moeilijkheden die ik beschreven heb in paragraaf 3.1 en 3.2 zal ik hier uitwerken. Omdat ik bij het geven van deze lessen gebruik maak van de vernieuwde Antenne voor B/LWOO, zal ik daarbij aangeven waar de docent de methode eventueel zou kunnen aanpassen of aanvullen, maar ook wat de sterke punten zijn van deze methode.

3.3.1 De tweede taal begrijpen

Ten eerste ervaren de leerlingen met ASS problemen bij het ontwikkelen van de ethische en religieuze kant van de werkelijkheid, omdat ze liever te maken hebben met concrete zaken, die duidelijk en telkens hetzelfde zijn. Hiervoor is het van belang dat leerlingen abstracte begrippen leren begrijpen, omdat ethische en religieuze zaken in abstracte begrippen als bijvoorbeeld solidariteit en schoonheid wordt beschreven. Begrijpen wat met deze begrippen bedoeld wordt is voor een leerling met ASS het gemakkelijkste als hij zich er een concrete voorstelling van kan maken.²⁵ In de methode Antenne proberen de schrijvers om leerlingen door middel van het laten beantwoorden van vragen, die eerst beantwoord moeten worden namens de hoofdpersoon van het verhaal waarna een omslag wordt geprobeerd te maken naar de leerling, duidelijk te maken wat een abstract begrip voor hen inhoudt. Dit kan mijn inziens beter op een andere manier gedaan worden.

Bijvoorbeeld: op de school waar ik een aantal uren heb ingevallen legde de docent het begrip “solidariteit” uit door een leerling (waarmee het van te voren was doorgenomen) om een, in onze ogen, belachelijke reden uit de klas te sturen. Ze had bijvoorbeeld te grote oorbellen in. Daar maakte de docent een grote scène omheen, waarbij tenslotte de leerling naar de coördinator werd gestuurd met de boodschap dat ze minimaal 2 uur na zou moeten komen. Gelukkig zitten er in elke klas leerlingen die opkomen voor de leerling die eruit wordt gestuurd, die zijn solidair. Het begrip solidariteit is op deze manier dan concreet gemaakt, waarbij het (door het contextspecifieke leren dat leerlingen met ASS doen) wel erg belangrijk is dat de docent, met hulp van de klas, meer voorbeelden geeft van situaties waarin je solidair kunt zijn. Het begrip “schoonheid” is concreet te maken door het laten maken van een collage van portretten van allerlei mensen uit de reclamewereld. Ook hier is het weer van belang dat het begrip breder wordt gemaakt, dat zou kunnen door verschillende groepen in de klas

²⁵ Chris Williams & Barry Wright, *Hulpvelden autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam 2005

collages over verschillende onderwerpen te laten maken. Wat is schoonheid bij kinderen, wat in de natuur, enz. Leerlingen met ASS zullen al deze informatie opslaan en leren toe passen op het moment dat het nodig is. Vanuit deze kennis van abstracte begrippen is de stap naar het ethisch en religieus duiden van de werkelijkheid een stuk kleiner. Leerlingen met ASS zullen, zeker als er gewerkt is met veel voorbeelden bij de begrippen, ook uit een verhaal van henzelf of van anderen, een voor hen nu bekend begrip als solidariteit kunnen filteren.

De problemen met de beeldende taal die gebruikt wordt in de methode Antenne en die ik gebruik tijdens een les, de non-verbale communicatie, de grapjes die gemaakt worden en de betekenis van de diverse symbolen en rituelen van de verschillende levensbeschouwingen kunnen opgelost worden door de leerling de betekenis hiervan op te laten schrijven en te leren. Dit kan ook een aandachtspunt zijn tijdens andere vakken, zoals Nederlands. Daarnaast is het goed om je er als docent van bewust te zijn dat er een leerling in de klas zit die moeite heeft om hieraan de juiste betekenissen te geven. Omdat een leerling met ASS niet direct begrijpt waarover je het hebt of wat er met een opmerking bedoeld wordt, moet hij altijd een stapje extra maken in zijn denkproces om tot dezelfde oplossing te komen dan zijn klasgenoten zonder ASS. Dit kost meer tijd en energie. Energie die een leerling met ASS hard nodig heeft om de vele verschillende indrukken die hij op een dag binnenkrijgt, te kunnen verwerken. Als de docent zich zoveel mogelijk beperkt tot concrete voorbeelden en taalgebruik, kost dat de leerling met ASS veel minder energie, energie die hij dan weer in kan zetten voor andere belangrijke zaken.

3.3.2 Emoties herkennen

Andere moeilijkheden zijn de problemen die leerlingen met ASS ervaren bij het onder woorden brengen van hun gevoelens en het inleven in een ander. Hoewel ze (de abstracte) begrippen als boos en verdrietig meestal wel kennen, kunnen ze deze gevoelens bij henzelf en bij anderen niet goed herkennen en verwoorden. Deze gevoelens kunnen geconcretiseerd en gevisualiseerd worden door bijvoorbeeld het zoeken van foto's van mensen die een bepaalde emotie laten zien. In de methode Antenne wordt veel gebruik gemaakt van foto's en tekeningen, waarop gevoelens herkend kunnen worden. Het is goed een leerling met ASS te laten verwoorden waarom hij denkt dat diegene die emotie heeft en waar hij dat aan kan zien. Dan weet de docent welke verbanden de leerling legt, zodat hij die zo nodig kan bijsturen. Ook kunnen situaties beschreven worden waardoor mensen zich gelukkig, blij of boos voelen. Als leerlingen met ASS deze foto's bestuderen en de situaties lezen, zullen ze gemakkelijker de omslag naar hun eigen gevoelens kunnen maken. Om concreet te maken hoe boos, verdrietig of blij hij is, hebben sommige leerlingen met ASS een extra hulpmiddel nodig, een "emotiethermometer". Dit is een thermometer op papier, met een schaal van 1 tot 10, waarop de leerling aan kan geven door middel van het kleuren van de "kwikbol" in hoeverre hij boos, verdrietig of blij is. Dit is ook van belang om het sterke zwart-wit denken (iemand is volgens een leerling met ASS boos of verdrietig, dat daar gradaties in zitten, zien ze niet uit zichzelf) tegen te gaan.²⁶ Een andere leuke methode voor het laten zien van emoties is het laten uitbeelden van emoties door de leerlingen, waarbij de rest moet raden welke emotie wordt uitgebeeld. Een hulpmiddel kan ook nog zijn een bladzijde met "emoticons", simpel getekende gezichtjes met een bepaalde uitdrukking van een emotie. Dit blaadje kan een leerling met ASS bij de hand houden om af en toe even op te kunnen "spieken".

²⁶ Chris Williams & Barry Wright, *Hulpgids autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam 2005

Pictogrammen zullen meer gebruikt worden voor leerlingen met een lager cognitief niveau en is daarom minder van toepassing voor leerlingen binnen het reguliere onderwijs.

Als de emoties van een ander herkend en begrepen worden, is het voor een leerling met ASS gemakkelijker om zich in te leven in een ander en op een gepaste manier te reageren. Toch blijft dit moeilijk, vooral als het gedrag en de emoties van een ander totaal anders in dan het gedrag en emoties van de leerling zelf. Dit heeft te maken met een gebrek aan ToM. Het aanleren van vaardigheden die te maken hebben met ToM is een langdurig proces, waarbij een samenwerking met de ouders van essentieel belang is. Ouders en school moeten op één lijn zitten en dezelfde aanpak hanteren, omdat het anders te verwarrend is voor de leerling met ASS. Ook hier is het belangrijk om het inleven in de ander en het reageren op de ander concreet te maken door middel van het geven van voorbeelden en het laten zien in toneelspel. Duidelijk is dat een situatie waarin een leerling met ASS “verkeerd” reageert, direct met hem besproken moet worden. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door een “maatje” aan de leerling met ASS te koppelen, een medeleerling die dit soort situaties direct kan oppakken en kan uitleggen hoe hij had moeten reageren. Dit “maatje” moet hier natuurlijk wel in begeleid worden en het leuk vinden om veel met de leerling met ASS op te trekken. Voor sommige leerlingen met ASS is het nuttig om video-opnames te maken van moeilijke, complexe situaties en die na te bespreken. Heel belangrijk hierbij is dat ook de goede reacties besproken worden, zodat de leerling met ASS niet het gevoel krijgt dat hij nooit iets goed doet.

3.3.3 Veranderen van de context

Een ander probleem is die van het contextspecifiek leren. Dit is dat een reactie door de leerling met ASS alleen wordt gekoppeld aan de context die er op dat moment bij hoort, en niet automatisch aan dezelfde soort situaties in een andere context. Een leerling met ASS werd besproken in een begeleidingsvergadering bij ons op school en de mentor merkte op dat het kind zoveel in zijn boek aan het krassen en kleuren was dat hij geen ruimte meer had om de opdrachten te maken. Zij had hem daar al iets van gezegd, maar de andere docenten beaamden het verhaal van de mentor helemaal en gaven aan dat de leerling nog steeds in de boeken kleurde. Toen de mentor weer een gesprek had met de leerling en dat aangaf, antwoordde hij dat hij niet wist dat hij ook niet mocht kleuren in het boek van Nederlands, natuurscheikunde en levensbeschouwing. De mentor had alleen maar gezegd dat hij niet mocht kleuren in “die” boeken, waardoor hij het verband had getrokken tussen de boeken voor haar vak en het niet meer krassen en kleuren.

In de methode Antenne wordt veel gebruik gemaakt van het veranderen van de omstandigheden bij het verhaal, waarbij dan gevraagd wordt wat de leerling zou doen. Daarom is het van belang dat een leerling de vaardigheid om te wisselen van context onder de knie krijgt. Dit kan mijn inziens alleen gebeuren door bij de uitleg van een situatie aan te geven in welke andere situaties dat gedrag ook verlangd wordt. Hoe meer situaties hierdoor concreet worden gemaakt, hoe beter.

3.3.4 Discussiëren

Een vierde probleem zijn de problemen die ontstaan bij een discussie in de klas, zoals vaak plaatsvinden bij het vak levensbeschouwing. Hierbij ondervindt een leerling met ASS verschillende moeilijkheden, zoals het verkeerd begrijpen van de beeldende taal en het over

het hoofd zien van de non-verbale communicatie. Ook het gebrek aan ToM hoort hier natuurlijk bij. Zonder je in te leven in een ander is het moeilijk om een discussie aan te gaan. Die discussie kan dan alleen maar op feitelijk niveau liggen, maar dat is vaak niet het doel bij levensbeschouwing. Daarbij ligt het gesprektempo vaak te hoog en de essentie van het gesprek komt niet over, doordat ze in een detail blijven hangen. Ook bij het aanleren van deze vaardigheid is het van belang om zaken concreet te benoemen en uit te leggen. Zo kan een leerling met ASS de betekenis van verschillende spreekwoorden en uitdrukkingen uit zijn hoofd leren. De non-verbale communicatie kan weer geoefend worden door middel van rollenspelen. Het blijft wel van belang dat de docent (en de medeleerlingen) zich bewust zijn van het feit dat een leerling met ASS het moeilijk vindt om het geheel van het gesprek te overzien en zich vooral richt op details daarin en daarbij veel moeite heeft met het opvangen van de verschillende soorten informatie die er op hem af komt tijdens een discussie, non-verbaal en verbaal.

Het blijkt dat als een leerling met ASS aan het woord is, het gespreksonderwerp meestal terecht komt op de “fiep” (de specifieke interesse) van die leerling. Zo praat een leerling in een 1^e klas als hij ook maar even de kans krijgt over de poppetjes van Lord of the Rings. Die schildert hij heel precies na, waarna hij er films mee naspeelt. De “fiep” als favoriet gespreksonderwerp kan gebruikt worden als basis om het voor de leerling met ASS makkelijker te maken om verbanden te leggen. Bij het thema “verhuizen” wat de leerling nog nooit had meegemaakt (in het voorbeeld van paragraaf 3.2), kon hij wel beschrijven wat hij zou doen als de poppetjes van Lord of the Rings weg moesten. Zo kwamen de bedoelde zaken in dit hoofdstuk (wat is belangrijk voor je, hoe voelt het als je afscheid moet nemen) toch aan de orde.

3.3.5 Gebruiken van verschillende werkvormen

In paragraaf 3.2 gaf ik aan dat leerlingen met ASS veel moeite hebben met alle verschillende werkvormen die er gebruikt worden in de methode Antenne en dus ook tijdens mijn lessen. Ik gaf daarbij aan dat leerlingen soms al erg gespannen het lokaal binnenkwamen, uit angst en onzekerheid over wat er zou gaan gebeuren. Dit heb ik ondervangen door voor de leerlingen een studieplanner te maken, waarop ik voor elke les aangeef welke paragraaf we gaan behandelen, welke werkvorm daarvoor gebruikt gaat worden en wat ze aan het eind van de les dan hebben geleerd (het doel van de les). In het begin heb ik de studieplanner gemaakt voor een heel hoofdstuk, maar ik vond het jammer dat ik niet meer kon improviseren of in kon spelen op actuele situaties in de maatschappij. Daarom zet ik nu de les van de volgende keer aan het einde van de les op het bord. De leerlingen die van zichzelf weten dat ze het nodig hebben, schrijven het over, de rest neemt het voor kennisgeving aan. Leerlingen met ASS kunnen zich op deze manier voorbereiden op wat er komen gaat, zodat de spanning een heel stuk verminderd. Eén leerling vertelde mij dat ze de avond vóór de les levensbeschouwing altijd even met haar moeder kijkt naar wat er de volgende dag staat te gebeuren en het met haar vast een beetje voorbereid. Dit werkt tot op heden prima.

3.3.6 Opdrachten uitvoeren

Bij de opdrachten waarvan ik aangaf dat die door de leerlingen met ASS niet of niet goed begrepen werden, blijkt het goed te werken als ik ná de klassikale instructie even naar de leerling met ASS toeloop en nogmaals de opdracht doorneem. Dit is ook belangrijk omdat een

leerling met ASS zich lang niet altijd aangesproken voelt als je praat tegen de hele groep. “Is het voor iedereen duidelijk?” is geen vraag die een leerling met ASS op zichzelf betreft, wel als je er daarna zijn naam specifiek bij noemt. “Pieter, is het jou ook duidelijk?”. Tijdens de individuele instructie aan een leerling met ASS merk ik al snel wat nu precies het probleem is en hoe ik daarop in moet spelen. Dit heeft natuurlijk te maken met het feit dat ik relatief veel weet over ASS, de leerling daarom vrij goed in kan schatten en begrijp waarom hij vastloopt. Soms is het genoeg om de leerling even op weg te helpen met het geven van 1 antwoord, waardoor hij zelf de rest kan gaan benoemen. Een andere keer probeer ik de situatie meer naar de leerling toe te brengen door het voorbeeld te verbinden met zijn “fiep”. Over het algemeen komt een leerling er dan wel uit. Zo niet, dan dring ik niet meer aan. Soms is een opdracht op dat moment te hoog gegrepen voor die leerling en zorgt het aandringen van mij alleen maar voor meer spanningen bij hem.

Leerlingen met ASS geven ook vaak aan dat ze liever niet de eerste zijn die een opdracht uit moeten voeren (dit is ook erg belangrijk bij een vak als lichamelijke opvoeding). Het gaat beter als ze eerst kunnen “afkijken” hoe een ander het doet en wat de reacties daarop zijn. Dit is de reden dat samenwerken in tweetallen over het algemeen goed loopt, leerlingen met ASS kunnen dan even uitproberen hoe hun reactie of antwoord overkomt op de ander. Daarbij is het werken in tweetallen overzichtelijk en duidelijk. Moet er samengewerkt worden in grotere groepen, dan gebeurt er zoveel tussen de groepsleden dat een leerling met ASS snel afhaakt. Dit samenwerken kan wel goed gaan als er in de groep een duidelijke rolverdeling is en de leerling met ASS precies weet wat zijn taak is in het geheel en wat de anderen doen. Daarbij is het goed om hem niet een al te complexe opdracht te geven, of de opdracht in kleine stappen te verdelen zodat hij systematisch alle stappen af kan werken.

3.3.7 Hoofd- en bijzaken onderscheiden

Een ander probleem bij het maken van opdrachten kan zijn dat de leerling met ASS niet goed in staat is om uit een tekst de hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Ook hierbij blijven ze vaak hangen in de details. Ik merk regelmatig dat leerlingen precies een tekst kunnen navertellen, maar het thema of de grote lijn in het verhaal niet zien. Dit is een probleem dat vaak op de lagere school al naar voren is gekomen bij het vak “begrijpend lezen”. Qua spelling, woordenschat en leesvaardigheid vallen deze leerlingen absoluut niet op, maar als het gaat om begrip van een tekst vallen ze ineens uit. Zo hoorde ik van een leerkracht binnen het basisonderwijs dat een leerling met ASS op alle onderdelen van de Cito-toets een A-score had gescoord (op een schaal van A tot E, waarbij A het hoogste is), alleen met begrijpend lezen een (zelfs ook nog lage) C scoorde. Omdat dit natuurlijk niet alleen voor problemen zorgt bij het vak levensbeschouwing, zullen ook andere vakken (zoals bijvoorbeeld Nederlands) hier aandacht aan moeten besteden. Een leerling zal moeten leren om met steekwoorden uit een tekst te gaan werken en aan de hand van die steekwoorden de grote lijn van het verhaal te gaan zien. Deze methode wordt over het algemeen gebruikt voor alle leerlingen, maar voor een leerling met ASS zal hier meer en specifiekere aandacht aan besteed moeten worden.

3.3.8 Prikkelgevoeligheid

Als laatste te verwachten moeilijkheid wil ik hier de problemen bespreken die voortkomen uit de abnormale prikkelgevoeligheid van leerlingen met ASS. Een leerling met ASS kan tijdens de les afgeleid worden door zaken als de zon die door de lamellen naar binnen schijnt en

lijnen op de muur maakt, een piepende stoel van hemzelf of een medeleerling, het geklik van hakken op de vloer, de geur van zweet of juist van deodorant of een medeleerling die nét iets te dicht bij hem zit. Andere leerlingen zullen deze zaken niet opvallen of kunnen negeren, iets dat een leerling met ASS niet zal lukken. Daarbij zijn de muren van de vaklokalen van levensbeschouwing vaak behangen met posters met daarop afbeeldingen uit de verschillende levensbeschouwingen en eerder gemaakt werk van medeleerlingen, zoals collages en tekeningen. Deze kleurige wandversiering kan voor een leerling met ASS zeer afleidend zijn, of soms zelfs angsten oproepen. Deze angsten zijn vaak nauwelijks verklaarbaar. Zo is een leerling met ASS uit een 1^e klas erg bang voor een bepaald type schoorsteen. Afbeeldingen van huizen met zo'n schoorsteen erop maakt dat hij het lokaal niet meer ingaat (en als hij zo'n schoorsteen buiten ziet gaat hij een straatje om, iets dat we merkten tijdens de kerstwandeling van vorig jaar). Het is goed als de docent merkt dat een leerling angstig wordt of wordt afgeleid en aan hem zou vragen wat de verstoringen veroorzaakt. Soms is het eenvoudig op te lossen of helpt het om de leerling een andere plaats in de klas te geven. Maar ook als de oorzaak niet zo gemakkelijk op te lossen is, is het belangrijk dat de docent weet waarom de leerling afgeleid wordt, omdat het dan duidelijk is dat het geen onwil is van de leerling dat hij niet aan het werk is of luistert, maar onmacht. Er is dan meer begrip voor de leerling, waardoor hij minder of niet het gevoel heeft dat hij faalt of altijd de dingen fout doet.

3.3.9 De methodesite

Eén heel positief punt van de vernieuwde methode Antenne wil ik hier nog expliciet noemen, namelijk dat de methode Antenne wordt ondersteund door een methodesite op internet. Over deze site ben ik erg enthousiast. Het is een rustig ogende site, zonder bewegende of knipperende afbeeldingen of schreeuwende kleuren. Dat zou leerlingen met ASS erg afleiden van de informatie. Op de site kunnen leerlingen via de “tools” (jammer dat dat in het Engels is omschreven) nalezen aan welke eisen een presentatie, een collage of een werkstuk moet voldoen en een stappenplan vinden hoe dit te plannen. Dit is voor leerlingen met ASS, die moeite hebben met overzicht en plannen van zaken, een geweldige hulp. Ook is er een infotheek, waar de betekenis van woorden zoals chanouka, avondwake en kastenstelsel kunnen worden opgezocht. De betekenis wordt uitgelegd in een kort stukje tekst met eenvoudige woorden en zo mogelijk een afbeelding. Bij veel woorden is zelfs een klein filmpje toegevoegd, waardoor het visueel wordt gemaakt. Door het laten zien van concrete voorwerpen of filmpjes wordt het omzetten van taal naar de beelden voor een leerling met ASS sterk vereenvoudigd. Jammer is alleen dat de link “verhalen” (nog?) niet werkt, het is de bedoeling dat daar de verhalen van de verschillende hoofdstukken gelezen en ook geluisterd kunnen worden. Dit luisteren is vooral bedoeld voor de leerlingen met ernstige dyslectie, maar het kan ook voor de leerlingen met het Asperger-syndroom goed werken om ze rustig naar het verhaal te laten luisteren in plaats van dat het in de klas verteld wordt, waar allerlei prikkels zijn die ze af kunnen leiden.

Conclusie

In deze scriptie heb ik beschreven wat een stoornis in het autistisch spectrum inhoudt en wat de doelen zijn voor het vak levensbeschouwing. Daarna heb ik beschreven welke moeilijkheden leerlingen met ASS zouden kunnen ervaren tijdens deze lessen en welke aanpassingen er zouden moeten plaatsvinden om de leerlingen met ASS waardevolle lessen levensbeschouwing te kunnen laten volgen.

Het is duidelijk geworden waarom leerlingen met ASS moeite hebben met het vak levensbeschouwing. Om de doelen die voor het vak levensbeschouwing zijn vastgesteld te bereiken moeten vaardigheden worden ingezet die juist de beperkingen zijn van leerlingen met ASS, namelijk de beperkingen op het gebied van sociaal contact, het gebied van de communicatie en het gebied van het verbeeldend vermogen.

Uit de handreikingen is gebleken dat het erg belangrijk is om concreet en zo mogelijk visueel te maken wat voor de leerling met ASS niet in één oogopslag duidelijk is: emoties, abstracte begrippen en beeldende taal. Daarnaast is het van belang om de verschillende contexten te benoemen waarin een vaardigheid kan worden toegepast en bij discussies alert te zijn op de moeilijkheden die een leerling met ASS ervaart met de voor hem vluchtige taal en de grote groep medeleerlingen die meedoen in de discussie. Ook het attent zijn op zaken die af kunnen leiden of angst veroorzaken in het klaslokaal, het werken in kleine groepen met duidelijke werkafspraken en in stukjes opgedeelde opdrachten en het werken met studieplanners maken dat een leerling met ASS minder problemen zal ondervinden. Als laatste is het samenwerken met andere vakken waarin de bovengenoemde vaardigheden ook kunnen worden aangeleerd (bijvoorbeeld het vak Nederlands) én met de ouders erg belangrijk.

De genoemde handreikingen zijn misschien niet altijd wenselijk voor de héle groep leerlingen, maar door het huidige adaptieve onderwijs zal een docent mijn inziens in staat moeten zijn om zijn lessen zoveel mogelijk aan te passen aan de individuele leerling, dus ook aan de leerling met ASS.

Leerlingen met ASS met een normale cognitieve begaafdheid zijn over het algemeen in staat om de zaken die ze niet intuïtief aanvoelen en begrijpen op het gebied van sociaal contact, communicatie en verbeeldend vermogen te compenseren door de genoemde zaken te léren. Dit zal een langdurig en soms moeizaam proces zijn, maar uiteindelijk de moeite waard, omdat de wereld voor hen dan een stuk begrijpelijker en overzichtelijker zal zijn.

Het vak levensbeschouwing kan hierin, door gebruik te maken van alle mogelijkheden die het vak en de gebruikte methode bieden, van grote waarde zijn; een antenne voor autisme.

Bronnenlijst

Boeken:

- Akker, van de, N. en Nissen, P. *Wegen en dwarswegen, tweeduizend jaar christendom in hoofdlijnen*. John H. Boom, Amsterdam, 1999
- Baltussen, M. ea, *Leerlingen met autisme in de klas, een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. KPC groep, 's Hertogenbosch, 2003
- Bigot, L.C.T. ea, *Pedagogiek, verleden en heden*. Groningen, 1968
- Clijsen, A. en Leenders, Y. *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs, een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. KPC Groep, 's-Hertogenbosch, 2006
- Jackson, L. *Mafkezen en het Asperger-syndroom. Een handleiding voor de puberteit*. Nieuwezijds, Amsterdam, 2003
- Ploeger, Albert K. *Inleiding in de godsdienstpedagogiek*. Uitgeverij Kok, Kampen, 2001
- Quak, G. *Autisme is zo gek nog niet: ondersteunend handelen bij vormen van autisme*. CPS, Amersfoort, 2003
- Sicile-Kira, C. *Autisme bij kinderen, de complete gids voor ouders en hulpverleners*, M.O.M, Houten, 2005
- Velde, van der, C. *Oudergids autisme, een praktische handleiding sociale vaardigheden*. Nieuwezijds, Amsterdam, 2004
- Vermeulen, P. *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*. Uitgeverij EPO, Culemborg, 1999
- Williams, C. & Wright, B. *Hulpgids autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Nieuwezijds, Amsterdam, 2005
- Wing, L. *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Harcourt Assessment B.V., Lisse, 2000

Artikelen:

- Geurts, T. *De klas als levensbeschouwelijke werkplaats*. Narthex, jr. 4, nr. 3, pag. 18 e.v.
- Beleidsnotitie *Levensbeschouwelijk en moreel onderwijs binnen de Stichting Carmelcollege*. 4^e versie, door college van bestuur vastgesteld d.d. 4-9-2001
- Docentenhandleiding Antenne. *Didactische uitgangspunten Antenne – herziene 2^e druk*. Baarn, 2006

Schoolgids 2006-2007, Twents Carmel College, locatie Potskampstraat

Studiecommissie kinderkatechese, *katechese op de basisschool, een handreiking voor de praktijk*. Nijmegen, 1976

Internet:

www.20eeuwennederland.nl *Scholen en onderwijs* Geraadpleegd 12-12-2006

www.carmel.nl. *Over Carmel - Historie*. Geraadpleegd 13-12-2006

www.godsdienstlevensbeschouwing.nl *Recente ontwikkelingen van het vak godsdienst/levensbeschouwing*. Geraadpleegd 12-12-2006

www.godsdienstlevensbeschouwing.nl. *Algemene informatie – levensbeschouwelijk leren in 5 stappen*. Geraadpleegd 13-12-2006

www.godsdienstlevensbeschouwing.nl. *Algemene informatie – raamleerplannen – raamleerplan VMBO*. Geraadpleegd 13-12-2006