

# Communicatietraining bij kinderen met autisme spectrumstoornissen

Een vierjarige cyclus van groepslessen voor leerlingen van tien tot veertien jaar

F.J. Kingma- van den Hoogen

*Gedrag is de taal van het autistische kind*  
(Theo Peeters)

Voor leerlingen met autisme spectrumstoornissen geldt veelal dat het vergroten van de communicatieve competenties een gunstig effect heeft op aanwezige gedragsproblemen. Om deze leerlingen communicatief vaardiger te maken is een specifieke training van sociaal-cognitieve en pragmatische vaardigheden noodzakelijk. In dit artikel wordt een communicatietraining beschreven in de klassensituatie.

De communicatietraining is een vierjarig trainingsprogramma voor leerlingen met de diagnose PDD-NOS in de leeftijd van tien tot veertien jaar. De training sluit aan bij die aspecten van

communicatie die bij jeugdigen met de diagnose PDD-NOS bijzonder moeizaam blijven verlopen. Deze aspecten omvatten een zwakte in de adequate besturing van het sociale gedrag en een zwakte in het ontwikkelen van een vermogen om sociale informatie te begrijpen en aan te voelen (Serra en Minderaa, 1996). Concreet betekent dit dat het inzetten van de verworven talige mogelijkheden in een communicatieve context (gesprekjes) moeilijk is. Hierdoor ontstaan gemakkelijk communicatieproblemen in interactie met ouders, leerkracht en leeftijdgenoten.

De vierjarige trainingscyclus richt zich op de volgende aspecten:

- Schooljaar 1: het zich inleven in de emoties, gevoelens en gedachten van anderen
- Schooljaar 2: het begrijpen en gebruiken van figuurlijk taalgebruik
- Schooljaar 3: het gebruiken van taal voor verschillende communicatieve doeleinden
- Schooljaar 4: het gebruik van conversatievaardigheden

## **Ontstaan van het programma**

Omdat generalisatie van logopedische vaardigheden van de individuele logopedie naar de klassensituatie bij kinderen met autisme spectrumstoornissen zeer moeizaam verloopt, is er

binnen de PDD-NOS afdeling van de Professor Grewelschool te Leeuwarden (cluster 4 onderwijs) gekozen om gedurende een schooljaar de logopedie te verschuiven van de individuele setting naar de klassensituatie. Tijdens dit schooljaar is een training in figuurlijk taalgebruik ontwikkeld, welke door leerkracht en leerlingen zeer enthousiast ontvangen is. Generalisatie van

de behandelde spreekwoorden en uitdrukkingen kwam tot stand. Er is een inhoudelijke vergadering verzorgd, waarin de logopedie vanuit een breed pragmatische visie (Mc Tear en Conti-Ramsden, 1992) is neergezet en de relatie tussen communicatie, taalstoornissen en gedrag met het team besproken is. Aansluitend zijn in deze vergadering de resultaten van observaties betref-

COMMUNICATIEVE FUNCTIES	Percentage 'beheerst'
<b>Representatiefuncties</b>	
Vraagt naar de naam van dingen	71%
Voegt informatie toe aan iets dat iemand anders zei	68%
Vraagt om uitleg	74%
<b>Controlefuncties</b>	
Vraagt om een verklaring wanneer iets niet mag	63%
Stelt zelf regels op	32%
Waarschuwt een ander	23%
Geeft een ander toestemming om iets te doen	23%
Belooft anderen dingen	26%
Sluit overeenkomsten	29%
<b>Expressiefuncties</b>	
Uit eenvoudige gevoelens	82%
Uit complexere gevoelens	37%
Vraagt naar het gevoel of de toestand van de ander	16%
Bespot een ander	50%
<b>Sociale functies</b>	
Groet spontaan/als reactie op de ander	76%
Bedankt	71%
<b>Regulatiefuncties</b>	
Geeft aan dat het iets niet begrepen heeft	63%
Vraagt om verduidelijking of herhaling	45%
<b>CONVERSATIEVAARDIGHEDEN</b>	
<b>Beurtwisseling</b>	
Reageert adequaat op vragen en/of opdrachten	58%
Neemt zelf initiatief tot een gesprekje	79%
Valt een andere spreker in de rede	45%
Praat bij een beurt in een kringgesprek (te) lang door	18%
Laat ruimte voor anderen om te reageren op wat het vertelt	66%
<b>Topic initiëren en handhaven</b>	
Spreekt over diverse onderwerpen en komt niet steeds op een stereotiep onderwerp terug	63%
Neemt zelf initiatief tot een gesprek	87%
Werkt een gespreksonderwerp goed uit	50%
Geeft aan wanneer het op een ander gespreksonderwerp overstapt	21%
Verzekert zich voor het spreken van de aandacht van de gesprekspartner	61%
<b>Rekening houden met de voorkennis en sociale status van de luisteraar</b>	
Kan de voorkennis van de luisteraar goed inschatten	45%
Houdt voldoende rekening met de sociale status en/of de leeftijd van de gesprekspartner	34%

Tabel 1

Overzicht van de mate van beheersing van de communicatieve functies en conversatievaardigheden bij leerlingen van 10 – 14 jaar met de diagnose PDD-NOS (N= 38) op basis van een intern onderzoek binnen de V.S.O.-afdeling van de Professor Grewelschool

fende communicatieve functies en conversatievaardigheden onder de leerlingen van tien tot veertien jaar gepresenteerd (zie tabel 1). Deze observaties zijn door leerkrachten en/of stagiaires zelf ingevuld. Hierdoor is het team de noodzaak van een communicatietraining voor cluster 4 leerlingen en is het gemotiveerd geraakt om binnen de klassensituatie bezig te gaan met het optimaliseren van communicatief gedrag.

### Literatuurstudie

Door de logopedist is vervolgens literatuurstudie verricht naar de ontwikkeling van sociale cognitie en recente wetenschappelijke inzichten op het gebied van communicatie en autisme. Er zijn een aantal theorieën die de communicatieproblemen bij autisme proberen te verklaren: de Centrale Coherentie theorie, het Socioschema en de Theory of Mind (Delfos, 2002).

De Centrale Coherentie theorie gaat er van uit dat er een disfunctioneren op het niveau van de hersenen bestaat in het vormen van een coherent beeld op basis van verschillende details. De problemen in de sociale interactie worden verklaard door aan te geven dat de verschillende details van sociale interactie niet omgezet kunnen worden in een sociaal coherent geheel, waardoor sociaal gedrag niet goed wordt aangestuurd (Delfos, 2002). Het model van het Socioschema gaat uit van een beperkte en/of vertraagde ontwikkeling van de 'ik-ander differentiatie' bij autisme. Een onderontwikkeld socioschema zorgt voor een gering bewustzijn van de omgeving en een beperkt gericht zijn op mensen. Op grond van een beperkte en niet-geautomatiseerde gerichtheid op mensen ontstaan problemen bij de ontwikkeling van emoties, emotioneel contact, empathie en het leren inschatten van sociale interactie. Dit verklaringmodel pleit voor doorgaande stimulering van kinderen met autisme, omdat niet uitgegaan wordt van een statisch gegeven ('ze kunnen het niet'), maar van een steeds verder rijpend proces, hoe langzaam dit ook verlopen kan (Delfos, 2002).

Het begrip Theory of Mind richt zich met name op de gebrekkige sociale interactie en wordt uitgebreider besproken, omdat de theoretische implicaties uit deze theorie in de opzet van het programma zijn meegenomen.

### Theory of Mind (ToM)

Theory of Mind verwijst naar de cognitieve vaardigheid om aan jezelf en anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven en op basis daarvan te anticiperen op het gedrag van anderen (Steenman, 2000). De zogenaamde voorwaarden voor ofwel 'bouwstenen' van een ToM zijn in tabel 2 weergegeven. De bouwstenen worden in de normale ontwikkeling chronologisch verworven tussen het tweede en achtste levensjaar.

Binnen de Theory of Mind worden de specifieke problemen van kinderen met een autisme spectrum stoornis verklaard vanuit een onvermogen 'mental states' aan anderen en zichzelf toe te schrijven. Dit onvermogen zou gezien kunnen worden als een onvermogen om een mentale voorstelling te kunnen vormen

Theory of Mind	
Bouwsteen 1	<b>perceptie en imitatie</b> gericht kijken, luisteren en nadoen bijvoorbeeld: een situatie beschrijven naar aanleiding van een afbeelding
Bouwsteen 2	<b>emotieherkenning</b> het herkennen van emoties bij jezelf en de ander bijvoorbeeld: iemand aanwijzen die bang is
Bouwsteen 3	<b>doen-alsof</b> verbeeldend spel bijvoorbeeld: doen alsof je een lekker taartje eet
Bouwsteen 4	<b>verschil fysisch/mentaal</b> het leren onderkennen van het verschil tussen woorden zoals 'dromen' en de werkelijke situatie bijvoorbeeld: het verschil tussen 'dromen over iets' en de feitelijke situatie
Bouwsteen 5	<b>first order belief</b> denken over de oorzaak van bepaalde situaties bijvoorbeeld: hoe voelt iemand zich ten gevolge van een bepaalde situatie?
Bouwsteen 6	<b>false belief</b> begrijpen en onderkennen van bedrog en misleiding bijvoorbeeld: lego in een waspoederton in plaats van in de legoton
Bouwsteen 7	<b>second order belief</b> denken over het denken van de ander bijvoorbeeld: waar denk je dat die ander denkt dat iets zich bevindt?
Bouwsteen 8	<b>begrip van complexe humor</b> het begrip van grapjes, figuurlijk taalgebruik en ironie bijvoorbeeld: Wat een heerlijk weertje vandaag, hè? (terwijl het heel hard regent)

Tabel 2

Bouwstenen van ToM (Steenman, 2000)

van de mentale voorstelling die iemand anders heeft over de werkelijkheid (bijvoorbeeld: 'Ik denk dat Maarten denkt dat het gaat regenen' als Maarten op een stralende dag zijn paraplu meeneemt). Voor sociaal gedrag geldt dat het kind zich een voorstelling moet kunnen maken van zijn eigen gedachten en gevoelens en die van de ander. Communicatie ligt in het verlengde daarvan (Delfos, 2002). Immers: als de spreker zelf geen zicht heeft op de intenties die hij nastreeft, zal er geen effectief gesprek gevoerd worden. Daarnaast zal men niet het gewenste gehoor bij de luisteraar vinden als er geen rekening gehouden wordt met de gevoelens, gedachten en ideeën van de ander. Gedacht kan worden aan alle (expressie)functies waarin gerichtheid op de ander voorwaarde is om deze functies ook te gaan toepassen. Ook de conversatievaardigheden kunnen niet goed worden toegepast als kinderen zich niet in de ander inleven. Er wordt dan bijvoorbeeld geen rekening gehouden met de voorkennis van de luisteraar, beurtwisseling komt niet tot

stand of er worden verkeerde gespreksonderwerpen geïntroduceerd, niet passend bij de situatie of de persoon. Steerneman (2000) geeft aan dat het verwerven van de ToM vaardigheid een basisvoorwaarde lijkt te zijn voor de ontwikkeling van sociaal vaardig gedrag bij kinderen. Kinderen leren zich verplaatsen in een ander, wat een belangrijke voorwaarde is voor het begrijpen van de sociale omgeving en voor het vertonen van sociaal vaardig gedrag (Blijd-Hoogewijs et al, 2002). Dit is een belangrijke visie voor de logopedist: zoals auditieve vaardigheden een voorwaarde zijn voor het leren lezen, zo zijn ToM-vaardigheden bij kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum blijkbaar een voorwaarde om zich complexere pragmatische en sociale vaardigheden eigen te kunnen maken en deze toe te kunnen passen in een sociale context.

De variabelen leeftijd, verbale intelligentie en ernst van de sociale en communicatieve problemen blijken belangrijke voorspellers van prestaties op taken die Theory of Mind vaardigheden meten (Steerneman, 2000). Recent is aangetoond dat normaal begaafde autistische kinderen wel over een ToM beschik-

## EEN VERBETERDE COMMUNICATIE LEIDT TOT MINDER CONFLICTEN IN DE KLAS: DAT IS WAT TELT VOOR EEN LEERKRACHT

ken, maar deze niet in alledaagse situaties inzetten (Rieffe et al, 2000). Het is daarom van belang in een training zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de dagelijkse realiteit van de kinderen.

Vanuit de bestudeerde theorieën is gekozen om het verklaringsmodel van de Theory of Mind als uitgangspunt te nemen en de belangrijkste aspecten van de overige twee modellen hierin te betrekken. De ToM is namelijk een verklaringsmodel dat al vertaald is naar een training om kinderen te stimuleren in een nadere ontwikkeling hiervan. Wat betreft de Centrale Coherentie theorie wordt in de training rekening gehouden met de waarneming van emoties: leerlingen worden op ieder afzonderlijk facet van emotieherkenning geattendeerd (gezichtsuitdrukking, houding, stem). Door deze facetten niet geïntegreerd aan te bieden, vind emotieherkenning makkelijker plaats. Het Socioschema gaat er van uit dat het ontwikkelen van emotioneel contact en sociaal vaardig gedrag plaats zal moeten vinden op basis van het herkennen van eigen emoties en die van anderen. Deze aanname is meegenomen in de training door emoties een centrale plaats te geven. Ondanks het feit dat het Socioschema het meest brede concept is, is toch gekozen voor een cognitieve benadering van de communicatieproblematiek middels ToM, omdat ik vanuit eigen ervaring daar de meeste resultaten zie.

Het 'verankeren van aangeleerde vaardigheden in de persoonlijkheidsstructuur', zoals het Socioschema nastreeft, is in deze training dan ook niet meegenomen.

### Resterende taal- en communicatieproblematiek bij kinderen met ASS

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat op Nederlandstalig gebied nog erg weinig gepubliceerd is over de ontwikkeling van taal en communicatie bij oudere kinderen met autisme spectrum stoornissen. In tabel 1 is een overzicht opgenomen van de problematiek van de leerlingen tussen tien en veertien jaar op het gebied van communicatieve functies en conversatievaardigheden. Dit overzicht is gemaakt naar aanleiding van een intern onderzoek van deze pragmatische aspecten binnen de Professor Grewelschool.

Tabel 3 geeft een overzicht van de problemen die zich bij oudere kinderen op het gebied van taal en communicatie blijven voordoen (van der Heijden, 1994; Ninio and Snow, 1996, Serra en Minderaa, 1996).

Zoals uit tabel 3 blijkt, is er sprake van resterende problematiek op alle gebieden. Datgene wat de leerling het meest hindert in het vloeiende verloop van communicatie zijn met name die aspecten die direct te relateren zijn aan semantisch-pragmatische vaardigheden. Blankenstijn en Scheper (2003) geven aan dat van alle onderzochte psychiatrische stoornissen de kinderen tussen vier en tien jaar met PDD-NOS het meest ernstig taalgestoord zijn op zowel morfo-syntactisch gebied als semantisch-pragmatisch gebied. Om pragmatisch relevante informatie te kunnen geven, heb je complexe zinsstructuren nodig, zodat verbanden (voegwoorden), bijwoordelijke bepalingen van plaats en tijd en referenten goed worden weergegeven. Deze aspecten zorgen voor cohesie. Daarnaast is het van groot belang coherent te zijn: de beurten van sprekers moeten qua zinsbetekenis op elkaar aansluiten. De coherentie van een gesprek neemt toe naarmate de gesprekspartners hun boodschappen inhoudelijk beter op elkaar afstemmen. Dit heeft te maken met de samenwerking van de gesprekspartners (beurtwisseling) en de vaardigheid om relevante informatie te verstrekken (Roelofs, 1998).

De problemen die zich op het gebied van de pragmatiek blijven voordoen (zie ook tabel 1), hebben een grote impact op de toekomstige ontwikkeling van het kind, omdat zij deze vaardigheden in stages of op een toekomstige werkplek hard nodig zullen hebben. 'Een ander toestemming geven om iets te doen', 'overeenkomsten sluiten', 'complexere gevoelens uiten' en 'om verduidelijking of herhaling vragen' zijn functies die van groot belang zijn in een werksituatie. Maar ook de conversatievaardigheden zoals beurtwisseling, topic handhaving en rekening houden met de voorkennis en sociale status van de luisteraar zijn belangrijke vaardigheden in de omgang met werkgever en collega's.

Op pragmatisch gebied gelden veel regels, die voor een logopedist

VORM	<b>RECEPTIE</b> <i>morfosyntaxis</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• moeite met begrip van: <ul style="list-style-type: none"> <li>- hoeveelheid en tijd</li> <li>- betekenisveranderingen door andere woordvolgorde</li> <li>- verleden tijd</li> </ul> </li> <li>• reageren niet op de totale inhoud van de zin; woorden roepen vaak associaties op</li> </ul>	<b>PRODUKTIE</b> <i>morfosyntaxis</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• onvolledige zinnen</li> <li>• woordvolgordefouten</li> <li>• weinig samengestelde zinnen</li> <li>• vervoegingen en verbuigingen zijn moeilijk</li> </ul>
INHOUD	<b>Woordenschat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beperkte woordenschat <ul style="list-style-type: none"> <li>- verwarring van: hier - daar</li> <li>- geven - nemen</li> <li>- ik - jij</li> <li>- onvoldoende conceptvulling</li> </ul> </li> </ul>	<b>Woordenschat</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beperkte woordenschat <ul style="list-style-type: none"> <li>- neologismen</li> <li>- moeite met homoniemen</li> <li>- moeite met het categoriseren naar betekenis</li> </ul> </li> </ul> <b>taal-denk relaties</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• problemen met taal-denk relaties: <ul style="list-style-type: none"> <li>- discrimineren (II)</li> <li>- categoriseren en onthouden van overeenkomsten (II)</li> <li>- beschrijven (II)</li> <li>- herkennen van het standpunt van de ander (III)</li> <li>- middel - doel (IV)</li> <li>- oorzaak - gevolg (IV)</li> <li>- voorspellen (IV)</li> <li>- motiveren (IV)</li> </ul> </li> </ul>
GEBRUIK	<b>verhaalopbouw</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• moeite om een verhaal te volgen <ul style="list-style-type: none"> <li>- moeite met de onderliggende boodschap in een verhaal</li> <li>- te weinig kennis van de wereld</li> </ul> </li> </ul> <b>communicatieve functies</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• moeite met het begrip van communicatieve intenties</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• begrijpen uitleg alleen als de handeling de taal begeleidt</li> </ul> <b>figuurlijk taalgebruik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• figuurlijk taalgebruik wordt letterlijk geïnterpreteerd</li> </ul> <b>non-verbaal taalgebruik</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• moeite met de interpretatie van non-verbaal taalgebruik middels mimiek, gebaren, prosodie en intonatie</li> </ul>	<b>verhaalopbouw</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• problemen met de verhaalopbouw: <ul style="list-style-type: none"> <li>• moeite met het onderscheiden van hoofdzaak en bijzaak</li> <li>• snel afdwalen in associaties</li> <li>• moeite om een verhaal correct terug te vertellen</li> </ul> </li> </ul> <b>communicatieve functies</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hiaten in de ontwikkeling van de communicatieve functies</li> </ul> <b>representatiefuncties</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vragen om informatie: <ul style="list-style-type: none"> <li>- alleen feitelijke informatie of data</li> <li>- in dienst van eigen behoeftenbevrediging</li> <li>- minder hoe en waarom vragen</li> </ul> </li> <li>- om uitleg vragen komt weinig voor</li> <li>- uitleg geven is heel moeilijk</li> <li>- niets toevoegen aan de uiting van een ander</li> </ul> <b>controlefuncties</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stellen niet voor om iets te gaan doen</li> <li>- overleggen is zwak, omdat ze hun eigen argumenten en die van de ander niet kennen</li> </ul> <b>expressiefuncties</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uitroepen, zoals "au" hoor je niet</li> <li>- primaire gevoelens worden niet in taal geuit, noch in mimiek</li> <li>- regulatiefuncties: sturen en herstellen het communicatieverloop nauwelijks</li> </ul> <b>sociale functies</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunnen worden aangeleerd, maar het is moeilijk ze flexibel toe te passen</li> </ul> <b>conversatievaardigheden</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• moeite met conversatievaardigheden <ul style="list-style-type: none"> <li>- weinig initiatiefbeurten</li> <li>- moeite met het bedenken van onderwerpen</li> <li>- moeite met topichandhaving</li> <li>- beurten sluiten niet aan</li> <li>- teveel of juist te weinig informatie overdracht</li> <li>- conversatie past niet binnen de omstandigheden of bij de personen</li> </ul> </li> </ul>

Tabel 3

Resterende taal- en communicatieproblematiek bij kinderen met stoornissen in het autistisch spectrum op basis van literatuurstudie (van der Heijden, 1994; Ninio and Snow, 1996, Serra en Minderaa, 1996)

pedist vaak moeilijk te definiëren zijn, doordat dit veelal 'ongeschreven regels' zijn. Bij kinderen met autisme spectrum stoornissen geldt echter dat alles wat anderen zich in communicatie vanzelfsprekend eigen maken, hen uitgelegd en aangeleerd moet worden.

Concluderend kan gezegd worden dat oudere kinderen met autisme spectrumstoornissen moeite blijven houden met het interpreteren van sociale informatie in een sociale context (pragmatiek) en met het begrijpen van figuurlijk taalgebruik. In het actieve taalgebruik blijven semantisch-pragmatische proble-

men en morfo-syntactische problemen nauw aan elkaar gereleerd (Blankenstijn en Scheper, 2003). Ook voelt het kind grappig, in de maling genomen worden en sarcasme niet aan (Serra en Minderaa, 1996).

Logopedische inzet zal zich op deze leeftijd vooral moeten richten op het vergroten van het inzicht in de sociale context en het binnen een natuurlijke, transparante context aanleren van pragmatische vaardigheden. Hierin zal de morfo-syntaxis vanwege zijn nauwe relatie met de pragmatiek een belangrijke plaats moeten krijgen.

### Enquête onder leerkrachten

Alvorens de training inhoudelijk vorm te gaan geven is een enquête onder de leerkrachten gehouden, die zich onder andere richt op de communicatieproblemen die zij in het contact met de leerlingen ervaren en de problemen waar leerlingen tegenaan lopen in het contact met groepsleden. Ook is geïnventariseerd welke aspecten van communicatie de leerkrachten graag belicht zouden zien in een communicatietraining. De uitslag van deze enquête ondersteunt de nauwe verwantschap tussen gedrag- en communicatieproblemen. Slecht luisteren, het niet goed uiten van gevoelens, zich snel aangevallen voelen, grof taalgebruik en niet door hebben of het moment wel geschikt is of niet, zijn problemen die door diverse leerkrachten zijn beschreven. Dit zijn tevens de aspecten die leerkrachten graag benadrukt zouden zien in een communicatietraining. De beste ingang om draagvlak voor groepslessen logopedie te krijgen, is steeds die van het gedrag geweest: een verbeterde communicatie leidt tot minder conflicten in de klas: dat is wat telt voor een leerkracht!

### Proefproject

In een groep is vervolgens een proefproject gestart, waar in twintig lessen sociale cognitie, communicatieve functies en conversatievaardigheden aan de orde zijn geweest. Vooraf aan de training is van iedere leerling uit deze groep een ToM-test (Steenman et al, 2003) afgenomen. Ook zijn door vooraf geïnstrueerde leerkrachten en/of stagiaires observatielijsten over communicatieve functies en conversatievaardigheden ingevuld. Na afloop van deze lessen zijn zowel de ToM-testen opnieuw afgenomen en de observatielijsten weer ingevuld. De leerlingen blijken vooral veel groei te laten zien op het gebied van ToM-vaardigheden en dan met name in de emotieherkenning en second order belief taken. Ook op het gebied van communicatieve functies is een voorzichtige groei waarneembaar, maar de conversatievaardigheden laten nauwelijks vooruitgang zien. Gezien de kleine onderzoeksgroep (N=9) is geen significantie bepaald. Verder is naar voren gekomen dat het beter is als de leerkracht zelf de lessen geeft, omdat de logopedist teveel met gedragsregulatie bezig moet zijn doordat de leerlingen de logopedist niet als leerkracht accepteren. Daarnaast is een groepsles van drie kwartier te lang en zijn de lessen te fragmentarisch van opzet door de hoeveelheid verschillende doel-

stellingen. Met ingang van dit schooljaar is dan ook gekozen voor een training waarin de communicatie wordt geoptimaliseerd in een vierjarige lescyclus. Per schooljaar worden door de leerkracht twintig lessen van een half uur gegeven. De logopedist is degene die de lessen ontwikkelt en de leerkracht coacht.

### Inhoud van de training

Vanuit de beschreven verklaringsmodellen is de volgende visie ontwikkeld: om als logopedist pragmatische vaardigheden te verbeteren, is een belangrijke eerste stap om het kind te stimuleren om zich meer te verplaatsen in (de emoties) van de ander. Van daaruit kan de pragmatische ontwikkeling gestimuleerd gaan worden. Een opbouw die uit deze visie voortvloeit, is die waarin ToM vaardigheden (ToM training en training figuurlijk taalgebruik) vooraf gaan aan een communicatietraining. In de communicatietraining staan dan communicatieve functies, conversatievaardigheden en daaraan gekoppelde morfo-syntactische vaardigheden centraal. Dit leidt tot de volgende trainingscyclus:

Schooljaar 1: voorwaardentraining Theory of Mind: emotieherkenning staat centraal

Schooljaar 2: voorwaardentraining Theory of Mind: figuurlijk taalgebruik

Schooljaar 3: training communicatieve functies

Schooljaar 4: training conversatievaardigheden

Opgemerkt dient te worden dat de beschreven trainingen voor communicatieve functies en conversatievaardigheden nog in ontwikkeling zijn.

Iedere training bestaat uit een twintigtal lessen die door de leerkracht gegeven worden. De logopedist ontwikkelt de training en coacht de leerkracht tijdens en na de groepslessen.

### Tom-training

Zoals al eerder aangegeven is, worden ToM vaardigheden gezien als een belangrijke voorwaarde om sociaal vaardig gedrag te kunnen vertonen. Dit is dan ook de reden dat de ToM training als eerste training gegeven wordt, als een soort opstap naar verbale communicatie binnen een sociale context. Steenman (2000) geeft aan dat emotieherkenning juist bij jeugdigen met een aan autisme verwante contactstoornis (gemiddelde kalenderleeftijd elf jaar) een significante groei laat zien. Vanaf deze leeftijd kunnen leerlingen cognitieve trainingsstrategieën blijkaar goed aan. Serra en Minderaa (1996) geven aan dat autistische kinderen ook meer gebruik maken van cognitieve strategieën dan van hun intuïtie bij het waarnemen en interpreteren van emoties. In de huidige ToM training krijgt 'emotieherkenning' dan ook een centrale plaats doordat hier iedere les aandacht aan besteed wordt. Hierbij wordt rekening gehouden met de resultaten uit het onderzoek van Hobson (1993 in Delfos, 2002) die aangeeft dat autistische kinderen moeite hebben om verschillende aspecten van een emotie met elkaar te verbinden (gezichtsuitdrukking, beweging, stem). De verschillende aspecten van een emotie worden iedere les met de leer-

lingen besproken. Per emotie worden de volgende vragen gesteld:

1. Wat betekent 'beledigd' zijn?
2. Hoe kijk je als je 'beledigd' bent?
3. Hoe doe je als je 'beledigd' voelt? (houding/gedrag)
4. Hoe klinkt je stem als je je beledigd voelt?
5. Hebben jullie je wel eens 'beledigd' gevoeld?
6. Voorbeeldsituaties geven, bijv.: Je hebt ontzettend je best gedaan op de voetbaltraining, maar het lukte allemaal niet zo goed. Achteraf zegt je trainer dat je volgende week je best eens moet gaan doen...
7. Herkennen jullie de emotie in de voorbeelden van de leerkracht? Waarom voelt de persoon in deze situatie zich dan 'beledigd'?

In de huidige opzet van het programma worden alle bouwstenen van ToM behandeld. Naast de bouwsteen 'emotieherkenning' die iedere les terugkomt, is iedere andere bouwsteen uitgewerkt in twee tot drie lessen.

Deze training onderscheidt zich van andere ToM trainingen doordat er steeds een link naar communicatie wordt gelegd en de werkvormen aangepast zijn voor oudere leerlingen. Een voorbeeld hiervan is de bouwsteen 'perceptie en imitatie': deze richt zich in de training op waarneming van lichaamshouding en mimiek, waarin direct een link wordt gelegd naar hoe je van deze observaties gebruik kunt maken als je een gesprek met iemand voert. In de training zoals beschreven door Steerneman (2000) richt perceptie zich met name op visuele en auditieve waarneming op concreet niveau: hoe ziet je medeleerling eruit, welk geluid herken je en dergelijke.

Afbeelding 1 is een voorbeeld van materiaal bij een les over fysisch-mentaal. De leerlingen geven bij deze plaat aan of wat hij gelooft overeenkomt met de werkelijkheid.



Afbeelding 1

'Hij gelooft dat hij goed kan zingen.'

### Training figuurlijk taalgebruik

De training in figuurlijk taalgebruik is een training op het hoogste niveau van de ToM vaardigheden. Er wordt in de literatuur veelvuldig beschreven dat kinderen met autisme spectrumstoornissen erg veel moeite blijven houden met het interpreteren van figuurlijk taalgebruik doordat zij de betekenis letterlijk interpreteren. Zo was er een oudere leerling (18 jaar) die erg

gefrustreerd in de klas kwam. De leerkracht adviseerde hem even 'een luchtje te gaan scheppen', waarna hij al scheppend door het lokaal ging lopen. In de communicatie met oudere leerlingen wordt steeds meer gebruik gemaakt van figuurlijk taalgebruik in reacties op hun bezigheden, uitspraken en dergelijke. Leerlingen zijn op dit vlak goed leerbaar en beleven veel plezier aan een training in figuurlijk taalgebruik, vooral omdat de visuele modaliteit hierin betrokken kan worden door cartoons of strips over de betreffende spreekwoorden te laten zien uit het programma 'Ik snap er geen bal van', 1992 en 'Het grote Suske en Wiske boek', 2001.

Er worden veertien spreekwoorden of gezegden behandeld, waaronder 'uit je nek kletsen', 'voor paal staan', 'een gat in de lucht springen' en 'een bord voor je kop hebben'. Alle spreekwoorden worden eerst door middel van een cartoon of strip geïntroduceerd, waarna het spreekwoord wordt uitgelegd middels een definitie. Daaraan wordt direct een voorbeeldsituatie gekoppeld. Uitgaand van het principe van Verhallen en Verhallen (2000), een woord moet in minstens vier verschillende contexten worden aangeleerd, wordt vervolgens in minimaal vier situaties het spreekwoord gebruikt. Daarbij worden de leerlingen eerst uitgenodigd om zelf voorbeelden te geven en worden daarna, zonodig, nog aanvullende voorbeeldsituaties geschetst door de leerkracht. De leerkracht laat de betreffende uitdrukking in de klas meerdere malen terugkomen en koppelt dit daar waar het kan direct aan situaties die zich in de klas voordoen.

Als een aantal spreekwoorden zijn besproken, worden deze vervolgens door elkaar behandeld in situatieschetsen, waarin de leerlingen het verhaal moeten beoordelen aan de hand van een spreekwoord (zie figuur 1). Uiteindelijk wordt dan toegewerkt naar een werkvorm waarbij leerlingen zelfstandig in een rollenspel een situatie waarop een spreekwoord van toepassing is, uitspelen.

In deze training is op grond van de observaties die binnen de afdeling gedaan zijn, gekozen voor het trainen van een aantal functies die voor de meeste leerlingen erg moeilijk zijn en waarvan leerkrachten het belang voor de klassensituatie aangegeven hebben middels de enquête. Overwegingen die hierbij meegespeeld hebben, zijn:

- welke functies lijken direct gerelateerd te zijn aan gedrag?
- welke functies zijn van belang in de toekomstige leef-/werk-omgeving van de leerlingen?
- wat belemmert de leerlingen het meest in de leerontwikkeling?

Uitgangspunt bij de opzet van deze lessen zijn de principes van de Communicatieve Taaltherapie, zoals geformuleerd door Van den Dungen en Verboog (1991). Vooral de integratie van taalvorm, taalinhoud en taalgebruik, het aansluiten bij de interesses van de leerling en het ervaren van de gebruikswaarde van taal voor de communicatie zijn belangrijke pijlers.

In de praktijk zijn communicatieve functies moeilijk geïsoleerd

- **Een gat in de lucht springen**

Je hoop al heel lang op een mooie fiets. Hij is veel te duur om hem te kopen en zelfs met je verjaardagsgeld lukt het niet om hem bij elkaar te sparen. Eigenlijk zou je een baantje moeten hebben, maar daarvoor ben je te jong. Dan zegt je vader dat hij wel een krantenwijk voor je wil regelen, zodat je dat geld toch bij elkaar kunt krijgen.

Je...

- **Een bord voor je kop hebben**

Jullie hebben een leuke kring van juf Kingma over televisieprogramma's. Een jongen uit de klas klets maar door en door over zijn favoriete serie op t.v. Iedereen kijkt verveeld en luistert eigenlijk niet meer. Toch blijft hij maar door praten.

Hij...

- **Voor paal staan**

Je hebt een afspraakje met het leukste meisje van de hele school. Jullie gaan samen naar de film en jij hebt alles geregeld. Voordat je gaat, spring je nog snel even onder de douche en moet dan opschieten, want je bent bijna te laat. Je hebt niet door dat je de schoenen van je vader aantrekt. Als je het meisje tegemoet loopt, valt het je op dat ze wel erg naar beneden kijkt...

Je...

- **Uit je nek kletsen**

Je komt na de zomervakantie weer op school en je wilt graag een beetje stoer overkomen op de nieuwe kinderen uit de klas. Omdat je in de vakantie niet zoveel gedaan hebt, vind je dat je er maar een heleboel bij moet verzinnen. Je vertelt dat je een wereldreis hebt gemaakt en op kamelen hebt rondgetrokken, in de woestijn indianen tegenkwam, die je beroofden van al je geld en water, dat je de oceaan over gezwommen hebt omdat de boot zonk en dat je zeker twee maanden hebt moeten wachten totdat je van een onbewoond eiland afkwam.

Je...

- **Iets in je oren knopen**

Je zit op school en jullie hebben een brandoefening. De brandweerman vertelt dat als er brand uitbreekt in de school, jullie die en die route moeten nemen, elkaar niet mogen vasthouden en niet in paniek moeten raken.

Jullie moeten dat ...

- **De tijd vliegt**

Eindelijk is het dan zover: je mag met je oom, die piloot is, een half uurtje mee in het vliegtuig. Dat vind je wel heel erg leuk. Je hebt het gevoel dat je nog maar net in de lucht zit en dan zet je oom de landing in. Je denkt: "He, nou al?!"

Je oom zegt: "Ja jongen, ...".

#### **Figuur 1**

Situatieschetsen: welk spreekwoord is hier van toepassing?

te trainen. Daarom is regelmatig voor bundeling van een aantal functies, uitgewerkt in een werkvorm, gekozen. De leerlingen ervaren de training als plezierig, omdat veel in rollenspelen is uitgewerkt. De generalisatie naar de dagelijkse praktijk vindt echter moeizaam plaats. De leerkracht heeft hierin een belangrijke taak: het verhelderen van de functies door deze te benoemen en toe te passen in de alledaagse praktijk. Hierin voorziet de training ook gedeeltelijk doordat er bij iedere les adviezen voor de klas geformuleerd zijn.

Een tweetal voorbeelden ter illustratie: om de gerichtheid op de ander te vergroten en tegelijkertijd de communicatieve functies 'om informatie vragen', 'uitleg geven' en 'om een verklaring vragen' te trainen is een aantal keer gewerkt met een detective opdracht. Vier leerlingen krijgen hun rol op papier en een aantal rechercheurs krijgen de opdracht om een mysterie op te lossen. Een ander voorbeeld is het trainen van de functies 'zelf regels opstellen', 'om uitleg vragen' en 'overeenkomsten sluiten'. De leerlingen worden uitgedaagd om bij een bestaand spel nieuwe regels te maken. De leerkracht coacht bij het groepsproces en stimuleert de leerlingen om bij meningsverschillen tot overeenkomsten te komen. Vervolgens moeten de spelregels uitgelegd worden aan de andere leerlingen en wordt het spel gespeeld. Door voor en na de training observatielijsten in te vullen, wordt in beeld gebracht op welke gebieden de leerling groei laten zien.

### **Training conversatievaardigheden**

Deze training bestaat uit een aantal conversatievaardigheden, die zich zeer moeizaam ontwikkelen bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis. Aspecten van 'beurtwisseling', 'topic initiëren en handhaven' en 'rekening houden met de voorkennis en sociale status van de luisteraar' worden aan de orde gesteld. Ook in deze training is zoveel mogelijk aangesloten bij de principes van de Communicatieve Taaltherapie. De leerlingen zijn veelal bewust aan het leren, omdat zij steeds met aandachtspunten aan het werk gezet worden in een kringgesprek. Dit stuit regelmatig op weerstand, omdat de leerkracht de leerlingen direct aanspreekt op hun (communicatief) gedrag. Aandachtspunten zijn bijvoorbeeld als volgt geformuleerd: 'probeer ook anderen aan het woord te laten' (beurtwisseling), 'probeer wat vaker zelf een gesprekje met iemand te beginnen' (topic initiatie) of 'bedenk voor je wat gaat vertellen, wat die ander al weet' (rekening houden met de voorkennis van de luisteraar).

De training bestaat uit twee aspecten: allereerst wordt aandacht besteed aan het gebruik van linguïstische informatie die noodzakelijk is om de betreffende conversatievaardigheid te kunnen uitdrukken. Dit betekent bijvoorbeeld dat bij de conversatievaardigheid 'rekening houden met de voorkennis van de luisteraar' eerst de referentiële functie van taal in een oefening wordt besproken (gebruik van persoonlijke en aanwijzende voornaamwoorden), voordat leerlingen in een gesprekje worden uitgedaagd om hun boodschap op een voor de luisteraar duidelijke wijze over te brengen. Om cohesie aan te kunnen brengen in verhalen, zal een leerling eerst samengestelde

zinnen moeten kunnen vormen. Leerlingen worden hier middels taal-denkgesprekjes (niveau 3 en 4) toe gestimuleerd. Vervolgens wordt overgegaan naar een werkvorm waarin een conversatievaardigheid door middel van een groeps gesprek wordt uitgelokt.

## Discussie

De beschreven communicatietraining is een voorzichtige aanzet tot het vergroten en optimaliseren van de sociale interacties die oudere kinderen met autisme spectrumstoornissen nodig hebben om zich binnen hun toekomstige leef- en/of werkomgeving te kunnen handhaven. In de toekomst zullen aan de training aspecten toegevoegd moeten worden, zoals generalisatie naar de thuissituatie en een specifiekere omschrijving van de coaching en instructie van leerkrachten.

De ToM-training zoals deze nu gegeven wordt, lijkt met enkele aanpassingen een zeer geschikte ingang te zijn om de leerlingen bewuster te maken van de gevoelens, gedachten en intenties die andere mensen hebben. De training in figuurlijk taalgebruik is tot nu toe zeer succesvol geweest en behoeft nog enkele aanpassingen op het gebied van variatie in werkvormen. Wat betreft de training voor communicatieve functies zal gekeken moeten worden hoe de groepslessen zo ingericht kunnen worden dat leerlingen ook direct de meerwaarde van het gebruik van deze functies in hun dagelijkse praktijk ervaren. Voor de training van de conversatievaardigheden wordt er gezocht naar mogelijkheden om morfo-syntactische aspecten, die direct gerelateerd zijn aan de pragmatiek, voorafgaand aan de training te behandelen. Gedacht kan worden aan logopedische begeleiding van kinderen die hier op uitvallen in groepjes van twee tot drie leerlingen. De training zoals deze tot nu toe aangeboden is laat weinig groei zien, waardoor meer specifieke aandacht voor deze talige voorwaarde om de conversatievaardigheden te gaan gebruiken, noodzakelijk is.

Een groot voordeel van de training is dat ook leerkrachten erbij betrokken worden en met andere ogen naar de leerlingen gaan kijken. Daarnaast geeft het specifiek bezig zijn met communicatie in de klassen een enorme stimulans aan de groepsvorming. Voor een aantal leerkrachten geldt dat deze lessen het enige moment in de klas zijn waarop zij klassikaal werken en de leerlingen in groepsverband met elkaar bezig zijn.

Nader wetenschappelijk onderzoek naar effectiviteit van deze vierjarige training en de ontwikkeling van de deelaspecten (figuurlijk taalgebruik, communicatieve functies en conversatievaardigheden) bij zich normaal ontwikkelende kinderen tussen tien en veertien jaar zou zeer wenselijk zijn.

In de toekomst zal moeten blijken of de communicatietraining tegemoet komt aan het vergroten van de communicatieve competenties van leerlingen. Net als blinde mensen niet geleerd kan worden om te zien, zo kunnen we van kinderen met ASS niet verwachten dat zij hun handicap in communicatie kunnen overwinnen. De training probeert deze kinderen echter wel een

'blinden geleidestok' in handen te geven, waardoor zij zich in het sociaal verkeer beter kunnen handhaven.

Voor nu geldt dat deze training voorziet in de behoeften van ouders, leerkracht en leerling om ook oudere leerlingen met autisme spectrumstoornissen te blijven stimuleren in het optimaliseren van hun vaardigheden op communicatief gebied.

## Samenvatting

In dit artikel wordt een vier jaar durende communicatietraining beschreven, ontwikkeld door een logopedist/psycholinguïst, die leerlingen met autisme spectrumstoornissen tussen tien en veertien jaar helpt in het optimaliseren van hun communicatieve mogelijkheden. Onder leiding van een leerkracht worden verschillende aspecten in groepslessen behandeld. De training omvat onder andere emotieherkenning en het begrijpen van figuurlijk taalgebruik, het trainen van communicatieve functies, bijvoorbeeld om informatie vragen en conversatievaardigheden zoals beurtgedrag en het inschatten van de voorkennis en sociale status van de gesprekspartner. Het gaat om een lopend project waar in de toekomst nog aanpassingen op worden gemaakt.

## Summary

This article describes a four year period during which training in communication skills was given to students with autism or to autism related disorders in the ages from ten to fourteen years old. The training was developed by a speech therapist/psycholinguist. Different communication skills were practiced in group lessons under supervision of the teacher. The training included recognizing emotions and understanding figurative language, learning about communicative functions such as requesting information, and conversational skills such as turn taking and recognizing knowledge levels and social status of the communication partner. It is a running project to which adjustments will be made in the future. ☯

## Keywords

Autism, adolescents, training, communication skills, social skills, groepsessies

## Auteur

Freda Kingma-van den Hoogen is als logopedist/psycholinguïst werkzaam bij het Regionaal Expertise Centrum Noord-Nederland voor cluster 4 scholen, locatie Professor Grewelschool te Leeuwarden. Daarnaast geeft zij post H.B.O. cursussen over autisme en logopedie en verzorgt zij cursussen Communicatieve Taaltherapie bij kinderen van zes jaar en ouder (CT3).

## Correspondentie

Mevrouw F. Kingma - van den Hoogen, Melkemastate 29, 8925 AX Leeuwarden  
Tel.: 058-2674363 (maandag en woensdag).  
E-mail: f.kingma@renn4.nl

## Literatuur

- Blijd-Hoogewijs, E., M. Serra, Loth, F., Van Geert, P, Minder, R. (2002). Theory of Mind: denken over gevoelens en gedachten. *Logopedie en Foniatrie* 9, 231-236.
- Blankenstijn, C., Scheper, A. (2003). *Language development in children with psychiatric impairment*, LOT Dissertation series 82, Utrecht.
- Delfos, M.F. (2002). Autisme: het socioschema als verklaringmodel. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, jaargang 1, nr. 2, 20-34.
- Dungen, van den, L. en M. Verboog (1991). *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Coutinho, Muiderberg.
- Frith, U., M. van Steenberg (1989). *Autisme: sleutel tot het raadsel*. Antwerpen: Hadewijch.
- Heijden, C. van der (1994). *Ik ben al gauw in staat te zeggen: "Aardig weertje, beter dan gisteren!"*. Uitgave van het dr. Leo Kannerhuis, Oosterbeek.
- Mc Tear, M.F., G. Conti-Ramsden (1992). *Pragmatic Disabilities in Children*. Whurr Publishers, London.
- Ninio, A., C.E. Snow (1996). *Pragmatic Development* Westview Press, Colorado.
- Preijde-Lochtenberg, M., M. Rijnierse-Duivestijn, E. van Velzen (1992). *Ik snap er geen bal van! Oefenprogramma voor het leren omgaan met figuurlijke taal*. Maarssenbroek.
- Rieffe, C., M. Meerum Tewrogt, L. Stockman (2000). Understanding atypical emotions among children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 30 (3), 195-203.
- Rigterink, K., W. Vandersteen (2001). *Suske en Wiske spelen met spreekwoorden*. Maassluis: De Fameuze Fanclub.
- Roelofs, M. (1998). *Hoe bedoel je? De verwerving van pragmatische vaardigheden*. IFOTT: LOT serie no 5, Den Haag.
- Serra, M., R.B. Minderaa (1996). Problemen in de sociale interactie en communicatie bij kinderen met een aan autisme verwante stoornis. *Kind en adolescent* 17 (2), 135-147.
- Steerneman, P. (2000). *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Steerneman, P., C. Meesters, P. Muris (2003). *TOM-test*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verhallen, M., S. Verhallen (2000). *Woorden leren, woorden onderwijzen: handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.