

In het studiejaar 2004/2005 is bij Amsterdamse instellingen voor hoger onderwijs een begeleidingsproject gestart voor studenten met een autismespectrumstoornis (ASS). Begeleiders hielpen ASS-studenten bij het oplossen van problemen met studieplanning en -organisatie en bij de communicatie rond de studie. Successen werden geboekt met het oplossen van praktische problemen, maar knelpunten bleven de uitvoering van studietaken volgens planning en de bereidheid van docenten om de onderwijsleeromgeving aan te passen aan de speciale behoeften van studenten met ASS, zo bleek uit de evaluatie.

**Summary** Some institutions for higher education in Amsterdam ran a project for students with disorders in the autistic spectrum in the school term of 2004-05. Counselors discussed with selected students issues of planning and organising their study and of communications regarding their courses. The evaluation of this project shows that several practical problems were solved successfully. However, performing study tasks according to plan was found to remain difficult for the participating students. In addition, the willingness of teachers to adapt the learning environment to the special needs of these particular students remained a bottleneck.

# Autisme en studeren in het hoger onderwijs

> H. Boswijk<sup>1</sup>, I. Breetvelt<sup>2</sup>  
& J. Mensink<sup>3</sup>

## Inleiding

A young man with Asperger Syndrome went to Oxford University to do his doctorate in Mathematics. His father was concerned that although extremely intelligent, he might have problems with personal care. He taught him how to manage day-to-day tasks, including how to tie his trainers, before he left. His father rang him up after his first day at university and asked how it had gone. The young man with Asperger syndrome said that everything was fine except for one thing: how do you take your trainers off again? (Heather, 2006)

Steeds meer jongeren met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) stromen door naar het hoger onderwijs (Taylor, 2005; Wiggers, 2004). Een

positieve ontwikkeling, want zo kunnen ook hoogbegaafde studenten met ASS een opleiding volgen die aansluit bij hun intelligentieniveau. Maar de problemen die ze ondervinden op hun weg door de studie zijn doorgaans niet beperkt tot zulke triviale praktische zaken als in de hierboven geciteerde casus. De triade van kernsymptomen van autisme (kwalitatieve beperkingen in de communicatie, in de sociale interactie, met name in de wederkerigheid van het contact, en rigiditeit in gedrag en interesse) (Frances, 2000), bemoeilijken het succesvol doorlopen van een universitaire- of HBO-opleiding op diverse manieren. Het veelal

<sup>1</sup> Studentendecaan VU (en tevens projectleider).

<sup>2</sup> Psycholoog/onderzoeker SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

<sup>3</sup> Sociaal psychiatrisch verpleegkundige van het Autismeteam van GGZ-Buiten Amstel.

aanwezige disharmonisch profiel waarbij de sociale intelligentie sterk achtergebleven is bij de cognitieve intelligentie en er bovendien ook binnen de cognitieve vaardigheden sterke niveaoverschillen zijn (Van Berckelaer-Onnes, 1999; Horwitz, Ketelaars, & Lammeren, 2004; Tsantsanis, 2004), scheidt verwarring bij de onderwijsomgeving. Bovendien zijn sommige moderne didactische concepten zoals probleemgestuurd onderwijs, competentiegericht leren, samenwerkend leren en het studiehuis niet geschikt voor studenten met ASS omdat deze een te groot beroep doen op integratie van verspreide informatie, taakoverzicht en planning, zelfcontrole, en sociale en communicatieve vaardigheid. Studieproblemen en onbegrip zijn vaak het gevolg. In vignet 1 en vignet 2 treft u enkele ontmoetingen aan. (zie pag. 26)

Specialistische kennis over autisme en over de specifieke benadering die autisten nodig hebben ontbreekt bij docenten en studiebegeleiders. De omgang met mensen met een ASS vraagt veel geduld en individuele aandacht, niet in de laatste plaats doordat zij het moeilijk vinden om aan te geven waar ze problemen mee hebben en deze zelf bij begeleiders of docenten aan te kaarten. Een buitenproportionele aandacht voor deze kleine en specifieke groep studenten stuit al gauw op de grenzen van wat een opleiding zonder extra middelen kan bieden.

Terwijl autistische leerlingen als zorgleerling in het voortgezet onderwijs (meestal bekostigd vanuit de leerlinggebonden financiering) leerlingbegeleiding krijgen (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003; Bos, 2004; Clijsen & Leenders, 2006), worden ze in het hoger onderwijs aan hun lot overgelaten. De noodzaak tot onderwijsaanpassingen en behoefte aan een begeleidingsstructuur (Baltussen et al., 2003; Commissie-Studeren-met-autisme, 2004; Ministry-of-Education, 2000;

Moreno & O'Neal, 2000; Taylor, 2005; Zager & Shamow, 2005) is met de overgang van voortgezet naar hoger onderwijs echter niet verdwenen. Daarom wordt dit jaar door de KPC-groep in opdracht van het Landelijk Netwerk Autisme (een organisatie in het leven geroepen door het Ministerie van OC&W met als doel: kennismanagement op het gebied van onderwijs en autisme) gewerkt aan een protocol dat de overgang van voortgezet onderwijs naar vervolgopleiding voor autistische leerlingen moet verbeteren. Aan de wetgeving die uitsluiting in het onderwijs vanwege een aandoening of handicap verbiedt en integratie propageert, zo niet voorschrijft (zoals de Individuals with Disabilities Education Act in de VS en de Special Educational Needs and Disabilities Act in Engeland) kan een juridisch argument voor extra begeleiding en aanpassing van de onderwijsleersituatie voor studenten met ASS worden ontleend. Op grond van de *Wet Gelijke Behandeling op grond van handicap en chronische ziekte* (art.2) kan de student met een functiebeperking aangeven wat hij of zij nodig acht en de onderwijsinstelling kan dit eigenlijk alleen weigeren bij onevenredig hoge kosten. Maar ook vanuit maatschappelijk perspectief valt voorziening in de speciale onderwijsbehoeften van studenten met ASS in het hoger onderwijs te bepleiten: niet alleen om onderwijsuitval en maatschappelijke marginalisering te voorkomen, maar ook omdat talent anders verloren zou kunnen gaan. Onder hoogbegaafden met ASS zijn potentiële wetenschappers en technici die in onze kennisintensieve samenleving hard nodig zijn. Dat blijkt niet alleen uit de vermoedens dat een aantal natuurwetenschappers van wereldformaat zoals Niels Bohr, Albert Einstein en Thomas Edison een autistische stoornis gehad zouden hebben, maar bijvoorbeeld ook uit de empirische bevinding dat wetenschappers op de zelfrapportagevragenlijst Autism-Spectrum Quotiënt (Woodbury-Smith, Robinson, & Baron-Cohen, 2005)

hogere scoorden dan niet-wetenschappers, en binnen de wetenschappers de wiskundigen het hoogst, gevolgd door natuurkundigen, informatici en ingenieurs (Baron-Cohen, Wheelwright, Skinner, Martin, & Clubley, 2001).

### **Begeleidingsproject voor studenten met ASS**

Het project "Autismeteam Hoger Onderwijs Amsterdam" tracht te voorzien in de behoefte aan een begeleidingsstructuur voor autistische studenten. Dit project heeft voor het eerst gelopen tijdens het studiejaar 2004/2005 aan de Hogeschool van Amsterdam, de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit. Het project is mogelijk geworden doordat de Tweede Kamer 3 miljoen euro op de onderwijsbegroting van 2004 heeft vrijgemaakt voor verbetering van de begeleiding van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Handicap & Studie heeft dit geld onder de titel "IMPULS 2004" verdeeld in een aantal kleinere projecten, waarvan het autismeproject er één was. Het doel van het project "Autismeteam Hoger Onderwijs Amsterdam" was tweeledig:

1. Verbetering van de studievoortgang van de betrokken studenten. Studievoortgang dient in brede zin begrepen te worden: het gaat om het tijdig onderkennen van belemmeringen. Kleine belemmeringen groeien dan niet uit tot grote en daling van studierendement wordt voorkomen; grote belemmeringen worden eerder in hun consequenties voorzien en kunnen leiden tot een advies om de studie te staken en naar alternatieven om te zien. Keuzebegeleiding behoort in die gevallen ook tot de begeleidingsstructuur.
2. Ervaring opdoen met het bieden van een specifieke begeleidingsstructuur voor studenten met ASS. De vraag was of de gekozen begeleidingsmethode inderdaad voor deze doelgroep de juiste vorm is.

# Autisme en studeren in het hoger onderwijs

In dit artikel wordt verslag gedaan van de bevindingen uit het eerste jaar van het project: hoe was de begeleidingsstructuur opgezet en werden de beoogde doelen gerealiseerd?

## Epidemiologie

Een stoornis in het autistisch spectrum komt voor bij 0,45% van de leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs en wordt bij 0,25 procent vermoed (Smeets & Claassen, 2004). Vertaald naar landelijke cijfers wijst dat op ruim 3900 leerlingen in scholen voor regulier voortgezet onderwijs bij wie autisme is gediagnosticeerd en bijna 2200 leerlingen bij wie autisme wordt vermoed. In totaal zijn dat 6100 leerlingen, waarvan ongeveer 30% na voltooiing van de schoolopleiding (havo of vwo) naar hogeschool of universiteit zal gaan.

## Cognitieve deficiënties en studieproblemen

De problemen die studenten met een autistische stoornis binnen het hoger onderwijs ervaren laten zich afleiden uit de drie cognitieve theorieën en het onderliggend defect (Breetvelt, 2000; Commissie-Studeren-met-autisme, 2004; Happé & Frith, 1996; Horwitz et al., 2004; Myles & Simpson, 2002).

Door het ontbreken van een theorie of mind (Baron-Cohen, 1989) lukt het niet anderen te doorzien, hun bedoelingen te begrijpen en daarop te anticiperen. Dit resulteert in sociaal en pragmatisch-communicatief inadequate gedrag in het contact met docenten en medestudenten. Doorvragen, kennis uitwisselen met anderen, eigen wensen kenbaar maken, afspraken maken en grenzen stellen lukt onvoldoende. Samenwerking met medestudenten bij de uitvoering van opdrachten vormt een knelpunt evenals het

inroepen van hulp, toelichting of advies van docenten vragen. Tekorten in initiatief tot en wederkerigheid in de sociale interactie nodigen andere studenten niet uit tot het aangaan van duurzame relaties.

Door het tekortschieten van de executieve functies (Ozonoff, S. et al, 1991) zijn plannen en organiseren moeilijk, worden inadequate reacties onvoldoende geblokkeerd, is het werkgeheugen beperkt, vindt onvoldoende controle en bijsturing van taakuitvoering op basis van terugkoppeling informatie plaats en is weinig flexibiliteit in het denken: de mentale schakelbaarheid schiet tekort (Berger, Aerts, van der Sijde, van den Bogart Bex, & Teunisse, 2002). Planning en organisatie van studietaken geven meer problemen dan bij de doorsnee student.

Ervaringsleren is niet vanzelfsprekend. Soms worden niet de juiste prioriteiten gesteld en interfereren dwangmatige bezigheden of hobby's teveel met studieactiviteiten.

Door een zwakke centrale coherentie (Frith, 1989; Happé, 1999) wordt informatie wel op detailniveau verwerkt maar onvoldoende geïntegreerd tot een samenhangend en betekenisvol geheel. Er wordt analytisch waargenomen zonder voldoende betekenisvolle structuur aan te brengen vanuit context en globaal overzicht (Berger et al., 2002). Daardoor kan leerstof als een verzameling weinig samenhangende feiten worden begrepen, waarin hoofd- en bijzaken moeilijk te onderscheiden zijn en zicht op de essentie ontbreekt. De aandacht wordt niet goed verdeeld. Daarnaast schiet de selectieve aandacht (de filterfunctie) tekort. Overgevoeligheid voor zintuiglijke prikkels (licht, geluid) is een bijkomende oorzaak van verstoring van de concentratie. Open opdrachten (zoals presentaties en werkstukken)

die veel ruimte laten voor zelfstandige informatieverwerking en uitwerking leiden ertoe dat studenten met autisme zich verliezen in diepgaand uitspitten van details, resulterend in een onevenwichtig eindproduct of ze krijgen de opdracht niet af binnen de gestelde termijn. Ook het overzicht van de studiecontext (studieorganisatie, programma, voorzieningen, einddoelen en randvoorwaarden) kan onvoldoende aanwezig zijn.

Een verminderde neiging tot centrale coherentie is voor veel taken een zwakte, maar voor sommige typen taken juist een sterkte. Door hun detailgerichtheid en logisch-analytisch denkvermogen zijn mensen met ASS vaak heel geschikt voor werkzaamheden zoals softwareontwerp, engineering en wetenschappelijk onderzoek.

Op studenten met ASS wordt vaak met onbegrip gereageerd. Zo kan rigiditeit soms worden opgevat als onwil, afwijkende communicatie als lachwekkend, traagheid in denken als sloomheid, beperkte wederkerigheid als egoïsme. Studenten met ASS kunnen hierdoor veel stress ervaren, gedemotiveerd raken, zich minderwaardig voelen of depressief worden.

## Opzet en activiteiten van het autismeproject Hoger Onderwijs

Het project is begonnen met een themamiddag in september 2004 over het onderwerp "hoe ver moet je als instelling gaan in het bieden van specifieke begeleiding aan autistische studenten?" Dit thema bleek een schot in de roos. Er kwamen meer dan 50 mensen op af, zowel ouders als docenten, studieadviseurs, mentoren en studentenpsychologen. Vervolgens zijn drie begeleiders geselecteerd voor een aanstelling

van één dag in de week, om elk een aantal autistische studenten te begeleiden. Daarvoor werden gevorderde studenten pedagogiek of psychologie via een vacature geselecteerd.

Studenten die in aanmerking kwamen voor het project hadden al een diagnose binnen het autistische spectrum of er bestond een zwaar vermoeden voor een diagnose binnen het spectrum<sup>1</sup>. De reeds bij de universiteit bekende studenten met ASS zijn aangeschreven met een persoonlijke uitnodiging. Ze waren bekend via studieadviseurs, via aanmeldingskaarten voor functiebeperkten bij de eerste inschrijving, via een oproep in het universiteitsblad, en via de studentendecanen. De deelnemende studenten (14) waren erg verschillend, zowel naar aard als ernst

van hun autistische stoornis. Van hen hadden er 5 de diagnose Aspergersyndroom, bij 4 was autisme vastgesteld en 1 was gediagnosticeerd als PDD-NOS. Van de overigen was geen diagnose bekend. De studenten volgden verschillende opleidingen, variërend van klassieke taal en cultuur tot werktuigbouwkunde. Naar sector ingedeeld volgden 4 studenten een alfa-opleiding<sup>3</sup>, 2 een gamma-opleiding<sup>2</sup> en 8 een beta-opleiding<sup>4</sup>. Uitgangspunt van dit begeleidingsproject was een vaste begeleidingsstructuur aan de ASS-studenten te bieden, d.w.z. individuele begeleiding die

- door een vaste begeleider die goed geïnformeerd is over en liefst ervaring heeft met mensen met een autistische stoornis wordt gegeven
- de vorm heeft van een wekelijks begeleidingscontact met een wat directief karakter waarbij specifieke

probleemgebieden onderwerp van gesprek zijn

- het stimuleren en adviseren van oplossingen beoogt of hulp en vervangend handelen door de begeleider biedt om bepaalde praktische oplossingen te bewerkstelligen

Als voorbereiding op de begeleidingstaak kregen de drie geselecteerde begeleiders een cursusprogramma van drie dagdelen dat werd gegeven door een studentendecaan (en tevens projectleider) en een sociaal psychiatrisch verpleegkundige van het Autismeteam van GGZ-Buiten Amstel die jarenlange ervaring heeft met individuele begeleiding en groepstrainingen van jongvolwassenen met ASS. Het boek "Autisme en studeren in het hoger onderwijs" van de Stichting Handicap & Studie werd verstrekt waarin veel tips staan voor docenten, studieadviseurs, decanen en ASS-studenten zelf. Verder werd er mondelinge informatie gegeven over autisme en ASS-studenten, voorlichtingsfilms werden vertoond en een schriftelijke casus van een autistische student met problemen rond de studie werd besproken.

De begeleiding startte op 1 november 2004. Elke begeleider kreeg vier tot zes studenten onder haar hoede. Eens per twee weken kwamen de drie begeleiders, de sociaal-psychiatrisch verpleegkundige en de projectleider bijeen voor een supervisiebijeenkomst, waarin zij d.m.v. casusbesprekingen hun ervaringen uitwisselden.

Voor de begeleiding van de studenten werd gekozen voor het model van een wekelijks gesprek op een vast moment, volgens een vaste structuur (inventarisatie stand van zaken wat betreft uitvoering van de geplande studietaken

en studieresultaten; signaleren en helpen oplossen sociale, communicatieve en andere praktische problemen; planning van studietaken), met een vaste tijdsduur (een halfuur) met een vaste begeleider zodat kleine problemen snel gesignaleerd en opgelost konden worden zodat het ontstaan van grote belemmeringen voorkomen zou kunnen worden. De verwachting was dat studenten vooral problemen zouden ondervinden bij het plannen van hun studiewerkzaamheden en bij het samenwerken met medestudenten.

### Evaluatie van proces en effect: bevindingen

Vanwege de te verwachten problemen met studieplanning waren er formulieren ontworpen voor het plannen van studieactiviteiten. De meeste studenten bleken echter weinig problemen te ondervinden bij het plannen, maar des te meer bij het uitvoeren van de geplande studieactiviteiten. Andere verplichtingen of bezigheden (zoals werk) werden door de studenten vaak niet in de planning verdisconteerd of het op gang komen kostte erg veel tijd. Anderen planden meer dan reëel uitvoerbaar is, zij worstelden nog zozeer met de acceptatie van hun handicap dat ze dachten alles aan te kunnen. Overzicht houden en prioriteiten stellen bleek voor alle studenten lastig. De mate van acceptatie van de handicap bij de student zelf bleek van groot belang voor het welslagen van de begeleiding. Wie zijn tekortkomingen niet onder ogen zag en zijn handicap (nog) niet accepteerde, stond minder open voor begeleiding. Zelfinzicht vormt een voorwaarde voor het acceptatieproces; wanneer probleembesef en

<sup>1</sup> In dit laatste geval werd een diagnostiektraject gestart bij het autismeteam te Amsterdam.

<sup>2</sup> Engelse taal en cultuur, klassieke taal en cultuur, geschiedenis.

<sup>3</sup> Politicologie, business administration.

<sup>4</sup> Aardwetenschappen, natuur- en sterrenkund, geneeskunde, accounting en control, informatica, engineering design en innovation, werktuigbouwkunde, wiskunde.

# Autisme en studeren in het hoger onderwijs

zelfinzicht te zeer ontbreken mist de student de motivatie voor begeleiding en sorteert het weinig effect.

De motivatie van de student zelf (los van wat ouders of begeleiders willen) voor de begeleiding is van groot belang gebleken.

De verscheidenheid onder de studenten was groot en daarmee was ook de variatie in benodigde aanpak groot. Terwijl een enkeling maar weinig begeleiding behoefde hadden anderen een ongebruikelijk directieve benadering nodig. Doortastend doorvragen naar problemen was daarbij een belangrijk element.

Contact met en hulp van het systeem (ouders, partners, naaste verwanten, andere hulpverleners) was een van de uitgangspunten bij de begeleiding. Er was een kennismakingsgesprek met het systeem en vervolgens werd het contact via e-mail en telefoon voortgezet. Soms was een intensief contact met het systeem noodzakelijk. In sommige gevallen werkte het systeem slecht mee of was zelfs belemmerend, waardoor het volgen van een studie ernstig bemoeilijkt werd. Een ander deel van het systeem is de studieomgeving, met name de docenten. Soms trad een begeleider in contact met een docent over een studieprobleem of begeleidde hij de student bij een gesprek met een docent.

## Vignette 1 Student

Harald is een 23-jarige natuurkundestudent die op zijn twintigste is gediagnosticeerd met klassiek autisme. Hij woont bij zijn ouders, en zijn thuis situatie biedt hem veiligheid en regelmaat. In verband met zijn autisme bezoekt hij regelmatig een lotgenoten groep / sociale vaardigheidstraining, en heeft hij gesprekken met een maatschappelijk werkster, over onder andere zijn vrijetijdsbesteding en persoonlijke hygiëne. Verder heeft hij begeleiding van een fysiotherapeut vanwege zijn slechte rug. Zijn studie verloopt goed; hij zit halverwege het

derde jaar en heeft tot nu toe volgens de norm gepresteerd. Een enkele keer is hij wel gezakt voor een tentamen, maar de hertentamens heeft hij dan altijd wel gehaald. Hij heeft in de afgelopen drie jaar dan ook nauwelijks studievertraging opgelopen. Kort nadat Harald zich heeft aangemeld voor begeleiding van het autismeteam, beginnen zich wat problemen af te tekenen. Ten eerste is hij in de tentamenperiode gezakt voor twee van de vijf tentamens, en de cijfers voor de andere tentamens zijn, hoewel niet onvoldoende, toch erg mager. Daarnaast maakt hij een wat vermoeide indruk en klaagt erover dat hij weinig vrije tijd heeft. Bij doorvragen blijkt dat het studieprogramma dat de student voor deze periode gekozen heeft, behoorlijk zwaar is. Hij volgt vakken van drie van de vier specialisatie-richtingen, in plaats van te hebben gekozen voor het volgen van één samenhangend programma. Als reden hiervoor geeft hij aan dat hij het zonde vindt om nu al mogelijkheden voor de toekomst uit te sluiten; het lukt hem niet om te kiezen tussen de mogelijkheden. Hij houdt liever zo veel mogelijk opties open. Dat dit hem eigenlijk overbelast, neemt hij op de koop toe.

De studiebegeleider van het autismeteam schat in dat Harald hulp nodig heeft bij het maken van een keuze, zodat hij zich daarna kan richten op een gewoon aantal vakken, en een studiebelasting zal hebben die beter bij hem past. Van vier opties kan hij niet één beste kiezen. Als hem echter wordt gevraagd om de optie aan te wijzen die hem het minste ligt, dan kan hij dat wel. Van de resterende drie kiest hij weer de optie die hem het minst ligt, en daarna weer, zodat de studierichting van zijn keuze overblijft. Ook bespreken de begeleider en de student hierbij het arbeidsperspectief van elke richting. Wanneer hem op deze manier structuur wordt geboden, blijkt de student wel degelijk ideeën te hebben over wat hij wil, en wat er wel of niet bij hem past. Met de uiteindelijk door hem gekozen richting is hij ook tevreden, en het kunnen laten vallen van een aantal vakken lukt op.

## Vignette 2 Begeleider

### 1. Planningsformulieren:

Ik heb wat materialen ontworpen en ik heb ze een paar keer gebruikt. Het is prettig om ze achter

de hand te hebben, en nuttig om de eerste keer zoiets ingewikkelds als een terugrekenplanning stap voor stap uit te kunnen leggen. Maar verder heb ik die materialen niet veel nodig gehad. Problemen blijken meer te liggen bij het uitvoeren van een planning dan bij het plannen zelf.

### 2. Het systeem:

Ik heb aardig wat kansen gehad om te oefenen. Contact met ouders viel me erg mee; de gesprekken verliepen prettig, waren voor mij zinvol en de ouders zelf leken ook tevreden te zijn. In contact met andere hulpverleners was het soms nodig om nogal assertief te zijn. Dat had ik niet verwacht, maar het is wel iets wat ik kan. In de toekomst wil ik meer contact zoeken met de decanen van de opleidingen, om te kijken of zij nog informatie hebben die ik kan gebruiken, en zodat zij mij ook snel zullen weten te vinden, mocht dat nodig zijn.

### 3. Uitvoering planning:

Een steeds terugkerende moeilijkheid. Ik denk dat er geen pasklare oplossingen zijn. Tips werken vaak niet omdat studenten zich er niet toe kunnen brengen om ze goed uit te voeren. Ik vind dat frustrerend. Stukje bij beetje kan een student misschien wennen aan het idee dat dingen ook op een andere manier kunnen. Dat is eigenlijk hoe mijn studenten en ik de meeste successen geboekt hebben: door het langzamerhand wennen aan een idee.

De evaluatie van de resultaten van het begeleidingsproject vond plaats op basis van studievoortgangs- (bepaald als aantal behaalde studiepunten) en interviewgegevens van zowel studenten als begeleiders (Breetvelt, 2005). Voor beiden werd ongeveer dezelfde interviewleidraad gebruikt die betrekking had op de veronderstelde studieproblemen (Commissie-Studeren-met-autisme, 2004; Ministry-of-Education, 2000; Taylor, 2005; Williams, 2001) betreffende: overzicht, planning, concentratie, opdrachten, communicatie, stress, dwangmatig gedrag. Behalve naar het voorkomen van dergelijke problemen



werd gevraagd naar de bereikte oplossingen en naar de bijdrage van de begeleiding daarbij. Tevens werd meer in het algemeen gevraagd naar benutting, succesfactoren en knelpunten van de begeleiding. De antwoorden werden zowel op een schaal (kwantitatief) aangegeven als ook vrij door de respondenten geformuleerd (kwalitatief). Van de 14 studenten konden er 11 geïnterviewd worden, de overige 3 studenten waren niet tot een interview bereid of onbereikbaar.

#### **Studieorganisatie en planning**

De studenten gaven merendeels aan voldoende overzicht te hebben over de manier waarop de studie is georganiseerd. Bij wie je waarvoor terecht kunt, bleek toch een probleem. Andere voorbeelden van praktische problemen op gebied van de studieorganisatie waarbij de begeleiders goed konden helpen zijn: het verkrijgen van een nieuwe inlogcode voor toegang tot de elektronische leeromgeving, de aanschaf van studieboeken. Onnodig vastlopen op dergelijke praktische zaken werd daarmee voorkomen.

Het animo tot gebruik van een planningsformulier was niet groot. De planning van de studie werd door de meeste studenten niet voldoende uitgewerkt. Een paar studenten hielden er zelfs geen agenda op na. De begeleiders probeerden te helpen met het plannen van studietaken: door in overleg met de student een planning te maken en deze te noteren, door grote taken op te splitsen in deeltaken, door agendagebruik te stimuleren en door te helpen met het tijdig maken van keuzes in het studieprogramma. Van belang is dat de begeleider overzicht heeft over het studieprogramma en de weg naar de studieadviseur weet. Een moeilijk te hanteren probleem was de uitvoering van de geplande studie-

taken die er veelal bij inschoot.

Factoren die de uitvoering van voorgenomen studietaken negatief beïnvloeden zijn: weinig of geen onderwijscontacturen en veel zelfstudie, grote onoverzienbare opdrachten zoals werkstukken, onbegrepen leerstof, tijdnood, stress en obsessieve hobby's.

#### **Leerstofverwerking**

De meerderheid van de studenten gaf aan de leerstof voldoende te begrijpen en samenhang tussen de leerstofonderdelen te zien. De begeleiders hadden weinig zicht hierop door onbekendheid met het vakgebied, zeker in geval van technische of natuurwetenschappelijke opleidingen. Toch geldt voor degenen die minder dan 40 (van de norm van 60) studiepunten in het studiejaar hebben behaald dat hun positieve zienswijze in contrast staat met hun studieprestaties. Het aantal behaalde studiepunten varieerde tussen 0 en 80, met een gemiddelde van 35 studiepunten.

De begeleiding kan hulp bieden bij planning van grote opdrachten, en bij contacten met de docent of instanties waarvan informatie betrokken moet worden. Door inspectie van halfproducten kan de begeleider vorderingen in de uitvoering controleren.

#### **Communicatie**

Sommige studenten hebben moeite met docenten vragen stellen en problemen aan hen voorleggen, vooral als nogal wat extra uitleg nodig is. Soms is email een geschikter communicatiemiddel voor studenten met ASS. De begeleider signaleerde wanneer contact met een docent nodig was. Soms oefende een begeleider in rollenspel met de student het gesprek vooraf, zodat de student het gesprek met de docent beter voorbereid tegemoet ging. Het kwam ook voor dat de begeleider

zelf contact opnam met een docent. Bij de communicatie met medestudenten werden als knelpunten ervaren: deelnemen aan een discussie met meerdere personen, ongewenst gedrag van samenwerkingspartners, op de voorgrond treden, netwerken. Een enkeling is zo dominant dat hij juist zelf de lakens uitdeelt. Een juiste keuze van samenwerkingspartners kan belangrijk zijn.

Begeleiding vestigde de aandacht op praktische aspecten van samenwerking zoals: beschikken over de contactgegevens van medestudenten, taken verdeelen, afspraken maken, grenzen stellen aan medestudenten die willen meeliften op de inspanningen van een ASS-student. Op deze aspecten werd in het begeleidingscontact gereflecteerd en soms werd geoefend in een rollenspel.

#### **Aanpassing van de onderwijsleeromgeving**

Slechts 2 van de 11 geïnterviewde studenten zeiden dat wel eens een aanpassing omwille van hun autistische stoornis is gemaakt, bijvoorbeeld vervangende opdrachten in plaats van een presentatie, toelichting mogen geven op (te summiere of onduidelijke) antwoorden op schriftelijke tentamenopgaven, weerhouden worden van een onnodig uitgebreide zoektocht naar literatuur, een speciale zitplaats in de onderwijsruimte, extra tijd bij tentamens, extra toelichting of uitleg bij opdrachten. Aanpassingen zijn altijd een kwestie van maatwerk.

De begeleiders deden moeite om, wanneer hun dat nodig leek, aanpassing te bewerkstelligen, maar stuitten daarbij menigmaal op een niet al te grote bereidheid van de kant van docenten.

#### **Conclusie**

De meeste studenten hadden een belangrijke steun aan de begeleiding en hebben deze benut. Als posi-

# Autisme en studeren in het hoger onderwijs

tief effect werd genoemd: leren plannen en faseren van studietaken, prioriteiten stellen, structuur aanbren- gen, contact maken met anderen, hulp bij het regelen van praktische admini- stratieve zaken, positieve bevestiging als de student zaken goed oplost, betere studieresultaten en meer plezier in de studie.

Slechts twee studenten waren van mening dat problemen niet of onvol- doende werden opgelost. Lijdelijk verzet, oppositioneel gedrag en het onthouden van informatie door de student speelde daarbij een rol. Begeleiders leerden tevreden zijn met kleine kwalitatieve effecten van hun begeleiding. Begeleiden van studenten met autisme komt neer op het hante- ren van veelal kleine op maat gesneden doelstellingen, doortastendheid en tevens geduld, waarbij geldt dat kleine resultaten voor de student zelf wel grote betekenis kunnen hebben. Het meest eenvoudig en effectief was het verhelpen van praktische en admini- stratieve problemen rond de studie (zoals het verkrijgen van en nieuwe inlogcode om tentamens te kunnen afleggen). Hulp bij het maken van een studieplanning was zinvol. Ook open opdrachten konden met een doordach- te planning beter getackeld worden. Op het punt van communicatie met zowel docenten als medestudenten werden soms resultaten bereikt door- dat de begeleider de noodzaak tot contact signaleerde en de communica- tie middels rollenspel vooraf oefende met de student. Motiveren tot en toe- zien op daadwerkelijke uitvoering van geplande studietaken bleek een moei- lijk uitvoerbare taak voor de begelei- ders. Gaande het project leerden de begeleiders beter alert te zijn op pro- blemen die de student zich onvoldoen- de realiseerde: doorvragen, controleren en bijsturen bleek het devies. Een hei-

kel punt bleef de vaak geringe bereid- heid van docenten tot aanpassingen aan de behoeften van een autistische student. Docenten overtuigen van de mogelijkheid om de onderwijsleerom- geving aan te passen zonder afbreuk te doen aan vakinhoudelijke leerdoelen, was een lastige opgave voor begeleiders. De supervisie bleek tenslotte van groot belang te zijn. Het uitwisselen van ervaringen op dit toch nog tamelijk onontgonnen terrein is als een oase voor de begeleiders: ze leren er om de grenzen van hun eigen verantwoorde- lijkheid in de gaten te houden, ze kun- nen er stoom afblazen, ze geven elkaar nuttige tips.

Op de drie instellingen is ervaring in het begeleiden van ASS-studenten. De vorm van begeleiding lijkt in principe goed passend, alhoewel de frequentie wellicht niet altijd afdoende was. Het autismeproject HO heeft naar de mening van de begeleiders zeker bijge- dragen aan het verbeteren van de stu- dievoortgang. Weliswaar zijn de resul- taten kleiner en moeilijker te behalen dan verwacht, maar dit is gaandeweg duidelijk gaan horen bij het begelei- den van studenten met ASS. Het is onze overtuiging dat studenten zonder begeleiding beduidend verder van huis zouden zijn. De doelen van het autismeproject zijn hiermee bereikt.

## Discussie

Het is niet onbegrijpelijk dat opleidin- gen in eerste instantie wat afhoudend reageren als het gaat om studenten met ASS die zo'n specifieke behoefte aan begeleiding hebben. Het intelligentie- niveau en de specifieke talenten, niet zelden op gebied van exacte weten- schap (Baron-Cohen et al., 2001), rechtvaardigen het echter om deze studenten de gelegenheid te bieden

een diploma op niveau van hun capa- citeiten te behalen en hen, in overeen- stemming met het onderwijsbeleid, gelijke onderwijskansen te geven. Differentiatie en maatwerk wat betreft didactische werkvormen en aansluiting bij verschillende leerstijlen, zijn gemeengoed aan het worden in het primair en voortgezet onderwijs en moeten volgens de Onderwijsraad ook in het hoger onderwijs ingang vinden (Berg, 2005).

Voor sommige studenten is de bege- leiding vanuit het project alléén niet voldoende. Zij zouden gebaat zijn bij een hogere frequentie (bijvoorbeeld tweemaal per week) of bij meer bege- leiding in de vorm van samen studeren (maatjesproject), of specifieke bege- leiding gericht op bijvoorbeeld het schrijven van papers (meer vakinhou- delijk). Een ethisch vraagstuk is: in hoeverre kan iemand met ASS inschat- ten dat hij hulp nodig heeft en in hoeverre moet de student met ASS verplicht worden tot het accepteren van hulp in de vorm van een begelei- dingsstructuur omdat het afbreukrisico zonder begeleiding te groot is? Benutting van de geboden begelei- dingsstructuur vereist probleembesef, zelfinzicht en motivatie bij de ASS-stu- dent. Deze randvoorwaarden zijn soms niet aanwezig, maar voor aanpassing van de onderwijsleersituatie gelden deze randvoorwaarden niet. Naast begeleiding zijn aanpassingen van de onderwijsleersituatie nodig. Begeleiding houdt ten dele een poging in tot gedragsverandering van het autistische individu en dat is maar beperkt mogelijk. Passend onderwijs voor studenten met ASS vraagt ook om aanpassing van de onderwijsomgeving aan de cognitieve stijl en aan de socia- le- en communicatieve beperkingen van de student met ASS (Baltussen et al., 2003; Clijsen & Leenders, 2006;

Commissie-Studeren-met-autisme, 2004; Tsantsanis, 2004; Williams, 2001). Maar hoever ga je als universiteit om studenten met een functiebeperking tegemoet te komen? Het antwoord hierop hangt af van de vraag of de functiebeperking wel of niet vakinhoudelijk relevant is. Docenten blijken weinig bereid om de onderwijsleeromgeving aan te passen aan de behoeften van een autistische student. Uit gesprekken tussen begeleiders en betreffende docenten is gebleken dat de vrees bestaat dat een andere werkvorm of alternatieve opdracht de vakinhoudelijke leerdoelen aantast. Sommige docenten zijn er niet van overtuigd dat niet goed kunnen samenwerken of zich verliezen in een slecht omschreven werkstukopdracht, slechts een beperking inzake didactische werkvorm betreft, maar geen relevante vakinhoudelijke beperking is: de beoogde kennis en inzicht kunnen o.i. langs andere weg verkregen worden. Lastig wordt het wanneer sociale en communicatieve vaardigheden tot algemene academische doelstellingen van een opleiding worden verheven, want daaraan kan een autistische student per definitie niet voldoen. Wanneer een opleiding of onderwijsinstelling onderwijsconcepten aanhangt die ongeschikt zijn voor studenten met ASS zal aanpassing van onderwijsleeromgeving en didactische werkvormen ook een groot probleem zijn. Het project "Autismeteam Hoger Onderwijs Amsterdam" is, mede door de structurele aanpak, een uniek project binnen het Nederlandse hoger onderwijs. Een meer incidenteel voorbeeld van begeleiding is gerapporteerd vanuit Fontys Hogeschool (Wiggers, 2004). In Engeland bestaat als gevolg van onderwijswetgeving die discriminatie van studenten vanwege hun

handicap verbiedt, reeds begeleiding en onderwijsaanpassing voor studenten met ASS in het hoger onderwijs (Taylor, 2005). Aanpassing aan de sociale en communicatieve beperkingen worden daarin gerealiseerd door vervanging van groepsopdrachten door individuele opdrachten, van mondelinge communicatie door schriftelijke (email), vervanging van werkgroepen door materiaal voor afstandsonderwijs, van mondelinge presentatieopdrachten door schriftelijke en examenafname vindt in een afzonderlijke ruimte plaats. De Engelse student met ASS wordt in zijn beperkingen tegemoet gekomen wat betreft praktische zaken betreffende de onderwijsorganisatie, het onderwijsleerproces en de beoordelingsvorm.

Met dit Amsterdamse begeleidingsproject is een nuttige en noodzakelijke eerste stap gezet in het bieden van passende onderwijszorg aan autistische studenten in het hoger onderwijs. Aan de Vrije Universiteit heeft het project een positief vervolg gekregen in de vorm van structureel geld dat is vrijgemaakt voor extra begeleiding van studenten met ASS in de komende drie jaar. Een vervolgstap die wordt overwogen is in samenwerking met een reïntegratiebureau de overgang van opleiding naar passende arbeid te begeleiden. Aan de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam is inmiddels ook een structureel begeleidingsaanbod waar 21 studenten met ASS gebruik van maken.

## Referenties

Baltussen, M., Clijsen, A., & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas: een praktische gids voor leerkrachten en interne begeleiders*. Den Haag: Landelijk Netwerk Autisme.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The Autism-Spectrum Quotient: evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and

mathematicians. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 5-17.

Berckelaer-Onnes, I. v. (1999). Autistisch, normaal begaafd en helaas sociaal incompetent. *TIAZ, Tijdschrift Adolescentenzorg*(2), 105-111.

Berg, M. J. M. v. d. (2005). Differentiatie voor en binnen het hoger onderwijs. *Thema Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 12(4), 41-43.

Berger, H. J., Aerts, F. H., van der Sijde, A., van den Bogart Bex, P. A., & Teunisse, J. P. (2002). Cognitieve stijlmerken bij jongeren met een autisme-spectrumstoornis. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 44(2), 83-94.

Bos, M.-T. (2004). *Succesvol werken met autisme: een handreiking voor trajectbegeleiders*. 's-Hertogenbosch: Psw.

Breetvelt, I. (2000). Bekwaam maar wereldvreemd; normaal begaafde volwassenen met een autistische stoornis. *De Psycholoog*, 35(11), 490-495.

Breetvelt, I. (2005). *Evaluatie begeleidingsproject autistische studenten* (No. 739). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Clijsen, A., & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs: een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Commissie-Studeren-met-autisme. (2004). *Autisme en studeren in het hoger onderwijs*. Utrecht: Handicap + Studie.

Frances, A. (Ed.). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-IV-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Happe, F., & Frith, U. (1996). The neuropsychology of autism. *Brain*, 119, 1377-1400.

Heather, C. (2006, 2006). *The future of higher education*, from <http://www.nas.org.uk/nas/jsp/polopoly.jsp?d=245&a=2353>

Horwitz, E. H., Ketelaars, C. E. J., & Lammeren, A. M. D. N. v. (Eds.). (2004). *Autismespectrumstoornissen bij normaal begaafde volwassenen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Ministry-of-Education. (2000). *Teaching students with autism, a resourceguide for schools*, from <http://www.bced.gov.bc.ca/specialied/docs/autism.pdf>

Moreno, S., & O'Neal, C. (2000). *Tips For Teaching High Functioning People with Autism*, from [http://www.udel.edu/bkirby/asperger/moreno\\_tips\\_for\\_teaching.html](http://www.udel.edu/bkirby/asperger/moreno_tips_for_teaching.html)

Myles, B. S., & Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome: an overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 132-137.

Smeets, E., & Claassen, A. (2004). *Autisme in het regulier onderwijs: resultaten van een landelijke inventarisatie onder scholen in het primair en voortgezet onderwijs in het schooljaar 2003-2004* (No. 9055542660). Nijmegen: ITS.

Taylor, M. J. (2005). Teaching students with autistic spectrum disorders in HE. *Education & Training*, 47(7), 484-495.

Tsantsanis, K. D. (2004). Heterogeneity in learning style in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders*, 24(4), 260-270.

Wiggers, S. (2004). *Autisme in hoger onderwijs*:



# Autisme en studeren in het hoger onderwijs

studiedrempels autistische student weghalen. *Schooljournaal*, 8(17), 16-17.

Williams, K. (2001). Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 287-292.

Woodbury-Smith, M., Robinson, J., & Baron-Cohen, S. (2005). Screening adults for Asperger Syndrome using the AQ: diagnostic validity in clinical practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 331-335.

Zager, D., & Shamow, N. (2005). Teaching students

with autism spectrum disorders. In (2005). Zager, Dianne (Ed), *Autism spectrum disorders: Identification, education, and treatment* (3rd ed., pp.295-326). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. xvi, 589 pp.



AutismusTherapieZentrum Köln  
und Humanwissenschaftliche  
Fakultät Universität

## Kölner Autismus Forum 2007 – Das Asperger-Syndrom – 15. - 17. Mai 2007

Tagung mit deutschsprachigen Vorträgen  
15. Mai 2007

Workshops und Vorträge mit Tony Attwood  
16. und 17. Mai 2007

Voor alle informatie: [www.autismus-koeln.de](http://www.autismus-koeln.de)