

DEEL 1

Een blik op de emotionele ontwikkeling

Is een inschaling ook nuttig bij autisme en een normale begaafdheid?

Els Ronsse

klinisch psycholoog bij Psysense

De emotionele ontwikkeling bij mensen met een beperking staat al een tijdje in de kijker. Recente inzichten binnen zowel gedrags- als neurowetenschappen geven namelijk aan dat cognitie en emotie niet noodzakelijk evenredig ontwikkelen. Dit biedt veel nieuwe begeleidingsmogelijkheden rond de psychosociale problematiek bij mensen met een verstandelijke beperking. Tot nu toe werd een verstandelijke beperking immers hoofdzakelijk gedefinieerd door het cognitief functioneren (IQ) en het aanpassingsgedrag te benoemen. Door de emotionele ontwikkeling (EQ) als bijkomende invalshoek te gebruiken, zijn er meer mogelijkheden in het begrijpen van de betekenis van gedrag, in de behandeling van gedrags- en psychische problemen en in de stimulatie van de psychosociale ontwikkeling van mensen met een verstandelijke beperking.

Maar is deze invalshoek ook bruikbaar voor kinderen en jongeren met autisme en een normale cognitieve ontwikkeling? Is het zinvol om denken en doen vanuit een emotionele ontwikkelingsleeftijd te bekijken, waarbij we het accent in de begeleiding eerder op de emotionele behoeften leggen?

GEEN EENVOUDIGE DEFINITIE

Wie op zoek gaat naar een duidelijke omschrijving van wat de sociaal-emotionele ontwikkeling eigenlijk inhoudt, zal vlug merken dat de vakliteratuur dit begrip ruim invult: 'Het emotionele systeem wordt gezien als een primair motivationeel en adaptief systeem dat een wezenlijke rol speelt in de belevingswereld en het gedrag van een individu' (Izard en Harris, 1995). Sommige auteurs (Collins en Depeu, 1992) zien het zelfs als 'een wezenlijke component in de ontwikkeling van de persoonlijkheid.' Eenvoudiger gezegd: Het emotionele systeem is een belangrijke factor in hoe iemand de wereld ervaart (of beleeft) en hoe hij zich

aan deze ervaringen aanpast, of ermee omgaat. Daarenboven is het dynamisch in en door de omgang met anderen.

Heel wat begeleiders van mensen met een verstandelijke beperking vinden zinvolle inspiratie in de visie op emotionele ontwikkeling. Vooral het bekijken van een aantal domeinen zoals communicatie en interactie, lichaamsverzorging, omgaan met emotioneel belangrijke anderen, emotiedifferentiatie... in het licht van een ontwikkelingsperspectief, is veelzeggend. Deze visie is gebaseerd op het psychodynamisch kader van de (kinder)psychiater Anton Došen en de (herwerkte)

“ *Heel wat begeleiders van mensen met een verstandelijke beperking vinden zinvolle inspiratie in de visie op emotionele ontwikkeling.*”



schaal om iemands emotionele ontwikkeling in te schatten, de SEO(-R), die uit dit kader voortvloeide.

Došen vertrekt vanuit een omschrijving van het begrip 'persoonlijkheid'. Hij stelt dat persoonlijkheid een 'motivationaleel, cognitief en emotioneel geheel is, dat bepalend is voor hoe de persoon zichzelf en de wereld om zich heen beleeft, en voor de wijze waarop de persoon met de normen en waarden van de sociale omgeving en met eigen psychosociale behoeften omgaat.' (Došen, 2008). Om hoogte te krijgen van het ontwikkelingsniveau van de persoonlijkheid moeten we volgens Došen zicht krijgen op vier aspecten: het fysiologisch, het cognitief, het sociaal en het emotioneel aspect (Došen, 2008). Maar deze laatste, de emotionele ontwikkeling, was moeilijk te meten, en daardoor weinig praktisch bruikbaar. Zijn psychodynamisch kader en de inschattingsschaal pakten dit probleem aan.

EEN ONTWIKKELING IN FASEN

Anton Došen was natuurlijk niet de eerste die de ontwikkeling in een model goot. Zo bestaat er ook de neuropsychologische benadering van Luria, de cognitieve ontwikkeling van Piaget, de ego (sociale) ontwikkeling van Erikson, de hechtingsontwikkeling van Bowlby... Deze ontwikkelingsmodellen hanteren (nagenoeg) eenzelfde werkwijze: men beschrijft in al deze modellen een aantal fasen in de ontwikkeling, telkens gekenmerkt door een specifiek gedrag en door specifieke behoeften van het kind. Došen heeft deze modellen op elkaar gelegd en kwam tot de vaststelling dat bepaalde 'ontwikkelingstijdperken' samen vallen. Op basis hiervan heeft hij een eigen model beschreven voor de emotionele ontwikkeling. Daarbij kwam hij tot de volgende fasen¹:

- Eerste fase of 'Adaptatiefase' (0-6 maanden)
Voornamelijk fysieke gewenning, hevige reactie op sensorische prikkels, geen gericht contact met leeftijdsgenoten...
- Tweede fase of 'Socialisatiefase' (6-18 maanden)
Hechtingsproces staat centraal, egocentrisch denken en voelen, beginnende interesse in leeftijdsgenoten...
- Derde fase of 'Eerste Individuatiefase' (18-36 maanden)
Zelf doen en zelf ontdekken staat centraal, en dus ook frustraties en driftbuien. Nog geen geweten of schuldgevoel...
- Vierde fase of 'Identificatiefase' (3-7 jaar)
Initiatief nemen, maar ook bang zijn, emoties vanuit egocentrisch standpunt, van naast elkaar tot met elkaar spelen...
- Vijfde fase of 'Realiteitsbewustwording' (7-12 jaar)
Meer zelfvertrouwen, eigenwaarde en frustratietolerantie, maar ook bang om te falen, onzekerheid en sociale angst...

Vanuit dit ontwikkelingsdynamische model maakt een kind met een verstandelijke beperking in zijn persoonlijkheidsontwikkeling dezelfde fasen door als een normaal begaafd kind. De mate waarin verwerking en inprenting van externe en interne ervaringen plaatsvindt, en de tijd die daarmee is gemoeid, is bij deze kinderen echter anders dan bij hun 'normale' leeftijdsgenootjes. Het niveau dat een kind met een verstandelijke beperking in zijn persoonlijkheidsontwikkeling bereikt, is afhankelijk van heel wat (omgevings) factoren (Došen, 1986; 1990; 2008). Dit betekent dat

“ *Het is dus belangrijk, wanneer we het emotioneel niveau van een persoon willen inschatten, om te kijken naar de zwakste momenten, het niveau van functioneren onder stress.*”

bij personen met een verstandelijke beperking de (cognitieve) ontwikkelingsfasen langer zullen duren (ze doorlopen de fasen trager) en zij zullen sneller hun uiteindelijke ‘plafond’ bereiken (de ontwikkeling zal sneller ‘stoppen’) (Van Gennep, 2000). Zo zouden, volgens het ontwikkelingsdenken, kinderen met een diepe verstandelijke beperking in hun socio-emotionele ontwikkeling niet verder komen dan de tweede ontwikkelingsfase op het model en zouden ook kinderen met een ernstige of matige verstandelijke beperking blijven steken in de derde ontwikkelingsfase (Morisse, 2006). Dit betekent echter niet dat een persoon met een ernstige verstandelijke beperking in sociaal opzicht niet ‘beter’ zou kunnen functioneren dan een kind van drie jaar. Maar men merkt dat een dergelijk persoon bij een verandering van de situatie en bij de confrontatie met onoplosbare problemen, terugvalt op het gedrag van een peuter (Došen, 1988). Het is dus belangrijk, wanneer we het emotioneel niveau van een persoon willen inschatten, om te kijken naar de zwakste momenten, het niveau van functioneren onder stress (Morisse, 2006).

De schaal die uit dit model volgt, de SEO-R², wilt dus duidelijk maken in welke fase iemand zit en welke omgangs- of behandelingsadviezen aangewezen zijn. De schaal is gebaseerd op dertien domeinen die constant in ieders psychosociaal leven zitten en

consequent mee veranderen tijdens de ontwikkeling, zoals omgaan met eigen lichaam, omgaan met leeftijdsgenoten, verbale communicatie, agressieregulatie, angsten... In de SEO-R zijn de veranderingen in deze domeinen voor de vijf ontwikkelingsfasen uitgewerkt. Door observaties en interviews met betrokkenen kan men iemand dus ‘inschalen’ en begeleiders adviezen aanreiken.

Deze werkwijze is ook in de autismepraktijk niet nieuw, maar tot voor kort werd ze nooit toegepast bij jongeren met een normale begaafdheid, want is dat wel nuttig en aangewezen? Nieuw onderzoek door Els Ronsse en Marleen Clissen moest hier een antwoord bieden, maar dat lees je in ons volgend tijdschriftnummer.

1 MEER UITLEG HIER ROND IS ONDER ANDERE TERUG TE VINDEN IN DE PUBLICATIE VAN HET STEUNPUNT EXPERTISENETWERKEN: CLAES, L. E.A. (2011). EMOTIONELE ONTWIKKELING BIJ MENSEN MET EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING (SEN-PUBLICATIES NR.4), GARANT. OOK DIT TIJDSCHRIFT BESTEEDDE HIER AL AANDACHT AAN IN: *EMOTIONELE ONTWIKKELING IN KAART BRENGEN*, STEVEN DEGRIECK, AUTISME CENTRAAL, 2013/05, SEPTEMBER-OKTOBER.

2 CLAES, L. & VERDUYN, A. (2011). SEO-R, SCHAAL VOOR EMOTIONELE ONTWIKKELING BIJ MENSEN MET EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING – REVISED (SEN-PUBLICATIES NR.5), GARANT.



DEEL 2

Een blik op de emotionele ontwikkeling

Is een inschaling ook nuttig bij autisme en een normale begaafdheid?

Els Ronsse
klinisch psycholoog bij Psysense



In het vorige nummer gingen we op zoek naar een definitie van emotionele ontwikkeling en kwamen we terecht bij het psychodynamisch kader van de (kinder)psychiater Anton Došen. De werkwijze waarbij gebruikt wordt gemaakt van zijn kader in fasen, is niet nieuw bij autisme, maar werd tot voor kort nooit toegepast bij jongeren met een normale begaafdheid, want is dat wel nuttig en aangewezen? Nieuw onderzoek door Els Ronsse en Marleen Clissen moest hier een antwoord bieden.

WERKWIJZE

In vier Vlaamse scholen werden leerlingen met een IQ boven 85 geselecteerd, allen al langer dan drie jaar met een autismediagnose, goed gekend bij de leerkrachten en met bijkomend probleemgedrag. Dit laatste werd vastgesteld met de *Child Behavior Checklist* (CBCL)¹ - een vragenlijst voor ouders of andere volwassenen die een kind of jongere goed kennen, waarbij aan de hand van 118 specifieke vragen informatie wordt verzameld over verschillende domeinen -, of met de meer op schoolse activiteiten afgestemde *Teacher's Report Form* (TRF). Deze bevraging resulteert uiteindelijk in zes delen (affectieve problemen, angstproblemen, lichamelijke problemen, aandachtstekort/hyperactiviteit, oppositio-neel-opstandige problemen en gedragsproblemen).

Stap 1: a-meting CBCL

In een eerste deel van het onderzoek werd aan leerkrachten gevraagd om de CBCL in te vullen voor vijf kinderen en jongeren, vier jongens en één meisje, respectievelijk, 8, 11, 13, 14 en 17 jaar oud, in IQ variërend tussen 85 en 104. Deze eerste afname (a-meting) leverde een statistische maat, T-score, met 65 als gemiddelde.

CBCL	AFFECTIEVE PROBLEMEN	ANGST- PROBLEMEN	LICHAMELIJKE PROBLEMEN	AANDACHT/ HYPERACTIVITEIT	OPPOSITIEEL- OPSTANDIG	GEDRAGS- PROBLEMEN
1a	73	60	50	53	63	69
2a	79	73	50	66	73	72
3a	59	65	50	66	70	60
4a	58	76	50	66	69	70
5a	62	62	50	52	58	53



Stap 2: informatiesessie leerkrachten

Na deze eerste afname van de CBCL kregen de leerkrachten een korte uitleg over de emotionele ontwikkeling en het psychodynamisch kader dat Anton Došen ontwikkelde. De dynamiek van de eerste vijf fasen werd daarbij geschetst, alsook de belangrijkste behoeften die per fase aanwezig zijn. Het was allereerst de bedoeling om leerkrachten en begeleiders hier een volledige vorming rond emotionele ontwikkeling en inschaling te geven, maar de onderzoekers vermoedden dat de leerkrachten zeker baat zouden hebben met de achtergronden. Vooral het dynamische beeld, het gegeven dat context en tijd ook een grote rol spelen, werd benadrukt.

Stap 3: inschaling SEO-R

Vervolgens werden de vijf leerlingen door een ervaringsdeskundige ingeschaald over de dertien domeinen van de SEO-R. Vier van deze domeinen waren moeilijker, vermoedelijk omdat het over leerlingen met autisme ging.

Zo peilt een eerste domein naar de beleving van zichzelf in interactie met de omgeving (personen, materiaal, ruimte). Dit is noodzakelijk voor de ontwikkeling van het IK (ego-ontwikkeling), maar moeilijk te interpreteren bij autisme, omdat de items in de eerste fase of adaptatiefase veelal gericht zijn op overprikkeling, en dat is natuurlijk geen onbekend gegeven bij autisme. Mocht hier geen rekening mee gehouden zijn, dan zouden quasi alle kinderen uit het onderzoek in deze eerste fase ingeschaald worden wat dit domein betreft. Kennis van autisme is dus een absolute voorwaarde om deze peiling in een juist kader te plaatsen! Een tweede domein dat vanuit autismandpunt

kritisch bekeken werd, gaat over het omgaan met materiaal. Een kenmerk van bepaalde fasen peilt het creatief en symbolisch gebruik ervan. Ook dit is niet vanzelfsprekend bij autisme; in vrije momenten zien we vaak aangeleerd en stereotiep gedrag in het omgaan met materiaal.

Een derde lastig in te schalen domein polst naar de wederzijdse sociale en emotionele communicatie (verbaal en non-verbaal) en de achterliggende intentie daarbij. Bij kinderen en jongeren met autisme is er vaak een technische manier van communiceren, waardoor ze hoger lijken te scoren op communicatie dan de intentie is.

Het domein rond differentiatie in emoties ten slotte, was ook niet eenvoudig in te schalen. Veelal wordt er gezegd dat kinderen met autisme minder differentiëren in emoties omwille van hun gebrekkige inlevingsvermogen, en iedereen vermoedde dat fase vier en vijf waarschijnlijk moeilijk te bereiken waren voor kinderen met autisme, maar toch bleek dat de leerlingen het bijhorende gedrag vaak stelden.

Autisme vroeg dus bij deze vier domeinen om een bijkomende kritische reflectie. Zo niet, bestond er enerzijds het risico op onderschatting bij 'interactie met de omgeving', 'omgaan met materiaal' en 'emotiedifferentiatie', en anderzijds het risico op overschatting bij de inschaling op het domein 'communicatie'.

Deze inschaling van de vijf leerlingen in de SEO-R, waarbij men steeds moet vertrekken vanuit de zwakste momenten, het niveau van functioneren onder stress, leverde als resultaat op dat geen van de vijf kinderen en jongeren hoger werd ingeschaald dan de derde fase of 'eerste individuatiefase' wat betreft hun emotionele ontwikkeling in stressmomenten. Hoewel we natuurlijk niet zomaar mogen generaliseren, stelt zich de vraag

wat dit nu betekent voor de begeleiding?

Stap 4: concrete vertaling

Er werd een uitgebreid verslag opgemaakt over de inschaling per domein, dat telkens ook weergeeft welk gedrag bij welke leeftijd hoort. Op die manier werd heel wat probleemgedrag met een andere blik bekeken. Daarnaast bood dit verslag ook houvast om eigen handelen af te stemmen op leerlingen met autisme en een normale begaafdheid, en om in overleg te gaan met andere leerkrachten: wat herkennen we? Hoe pakken we dit aan?

Het resultaat van de inschaling met de SEO-R hield in dat de leerlingen nog volop een evenwicht zoeken tussen autonomie en afhankelijkheid. Deze jongeren hebben dus nood aan kansen om hun zelfstandigheid te ontwikkelen, maar steeds met duidelijke grenzen en kaders of begeleiding op afstand. Onder grote stress is er veelal een terugval naar de tweede fase merkbaar. Daar zijn gehechtheid en vertrouwen versus wantrouwen grote thema's. Bijgevolg mag dit alles vertaald worden naar: stel bij stress verwachtingen bij, mik niet op verantwoordelijkheid opnemen, maar net wel op samen doen en ondersteunen van dichtbij, ook al kan een leerling meer aan op een ander (lees: goed) moment.

Stap 5: follow-up (b-meting CBCL)

De leerkrachten gingen een drietal maanden aan de slag met de opgedane kennis en informatie over de emotionele ontwikkeling en de inschaling van de vijf kinderen en jongeren. Daarna volgde een tweede afname van de CBCL (b-meting) om eventuele gedragsveranderingen in kaart te brengen. (Eén jongen, persoon 5, veranderde halfweg het onderzoek van klas.)

CBCL	AFFECTIEVE PROBLEMEN	ANGST- PROBLEMEN	LIJCHAMELIJKE PROBLEMEN	AANDACHT/ HYPERACTIVITEIT	OPPOSITIONEEL- OPSTANDIG	GEDRAGS- PROBLEMEN
1a	73	60	50	53	63	69
1b	52	50	50	50	63	65
2a	79	73	50	66	73	72
2b	75	70	50	62	62	67
3a	59	65	50	66	70	60
3b	59	68	50	63	69	60
4a	58	76	50	66	69	70
4b	63	70	50	70	69	69
5a	62	62	50	52	58	53
5b	63	58	50	73	52	60

“Doordat je bewust anders kijkt op verschillende gebieden, ga je meer op maat van de kinderen werken.”

Uit deze tweede afname van de CBCL bleek dat de T-scores lichtjes daalden op de meeste domeinen. Het ging hier zeker niet om grote veranderingen, maar toch werd gedrag een aantal keer als minder storend of druk ervaren. Of dit nu kwam door een andere kijk van de leerkrachten op het gedrag van de leerlingen, of doordat de kinderen ook gewoon ouder werden, is natuurlijk niet uit te maken.

ERVARINGEN VAN LEERKRACHTEN

Leerkrachten vonden de informatie en adviezen vanuit het psychodynamisch kader en de inschaling van de emotionele ontwikkeling een nuttige aanvulling. Ze gingen op een andere manier kijken naar de kinderen en jongeren, en namen zelf een andere grondhouding aan: ‘Het biedt rust. Doordat je bewust anders kijkt op verschillende gebieden, ga je meer op maat van de kinderen werken.’

Vooral de verwachtingen werden bijgesteld. Sommigen verwoordden dat ze de ingeschaalde kinderen te hoog ingeschat hadden, en dat ze schrokken hoe laag deze kinderen eigenlijk functioneerden op emotioneel gebied, zeker in vergelijking met een normale emotionele ontwikkeling. Gedrag werd vlugger als ‘normaal’ en ‘horend bij een ontwikkeling’ gezien. Dit besef leidde niet tot een teleurstelling, maar gaf net kracht om een aanpak te veranderen waardoor leerlingen gedragsmatig grotere sprongen maakten. Er kwam een inzicht dat frustratie, het te hoog emotioneel moeten functioneren, de cognitieve ontwikkeling afremde. Dat wilde echter niet zeggen dat doelen totaal moesten veranderen vanuit het idee ‘hij kan er niks aan doen’. Zo wordt er bijvoorbeeld wel nog verwacht dat leerlingen op stage gaan, maar de aanpak veranderde: meer voorbereiding en verduidelijking, en frequentere stagebezoeken.

Leerkrachten durfden ook meer zelfkritisch te kijken naar het gedrag van leerlingen: hoe reageer ik en wat is het effect daarvan? Iemand verwoordde het als volgt: ‘Je schept een kader waarbinnen je groeikansen biedt, maar je gaat niet forceren. Je krijgt inzicht, je kijkt naar dingen waar je anders niet bij stilstaat, en daardoor krijg je ook meer begrip. Je keurt negatief gedrag daarom niet goed, maar begrijpt het.’

VERANDERENDE AANPAK

Door bewust na te denken over de emotionele ontwikkeling van de jongeren en hoeveel tijd en ruimte ze nodig hebben, pasten heel wat leerkrachten hun aanpak aan. Zo werden de meeste kinderen en jongeren ‘dichterbij’ gehouden; er werd meer nabijheid geboden bij de opstart van nieuwe dingen of overgangsmomenten, en de afbouw gebeurde in kleine, voorzichtige stapjes. Op die manier konden de leerlingen makkelijker emotioneel bijtanken tijdens buitenschoolse activiteiten of sportkampen bijvoorbeeld.

De kans op mislukken werd verkleind door enerzijds minder te verwachten dat leerlingen ‘het wel zouden kunnen’, en anderzijds door sneller over te nemen, vluggere ondersteuning en een kordater optreden. Iemand vertelde dat ze toch meer sturend handelde en daardoor meer bereikte met de leerlingen. Teveel ‘praten over’ was te lastig voor de leerlingen en vertaalde zich soms in kinderachtig gedrag van de leerlingen, dat nu als signaal voor overschatting bekeken kon worden. Het ‘samen doen’ werd als belangrijker geacht.

Er werd meer aandacht gegeven aan positief benoemen in plaats van aan de strategie van straffen, die toch een vrij grote emotionele ontwikkeling vraagt. Moeilijk gedrag werd gekoppeld aan mogelijke ontwikkelingen, los van het verwachtte gedrag en de cognitieve mogelijkheden. Zo kan een leerling echt vervelend lijken en storend zijn voor medeleerlingen, maar door dit emotioneel te zien als een behoefte aan sturing, kan veel gericht gewerkt worden aan bijvoorbeeld sociale vaardigheden. In dat kader klonk: ‘Je verwacht van heel veel dingen dat ze het weten, maar ze begrijpen het eigenlijk nog niet en camoufleren dit.’ Ook kwam angst meer ter sprake als oorzaak van probleemgedrag dat dan gekaderd werd als een aftasten van de betrouwbaarheid en stevigheid van de relatie.

KRITISCHE REFLECTIE EN NODEN VAN DE BEGELEIDERS

De gegevens uit dit onderzoek vertrekken vanuit een klein aantal deelnemers. Alle kinderen en jongeren met autisme en een normale begaafdheid inschalen, is natuurlijk een grote tijdsinvestering. Toch lijkt de invalshoek van emotionele ontwikkeling zinvol, zeker bij kinderen waarbij begeleiders met de handen in het haar zitten, maar een fundamentele aandacht voor autistisch denken blijft natuurlijk de eerste insteek. Daarbij was een veelgehoorde vraag te horen: zal het gedrag van de leerling nog veranderen? Is hij ooit in staat om dit of dat te doen...?

Een aantal leerkrachten benoemde de inschaling wel als nuttig, maar misten concretere, haalbare tips naar

“ *Toch lijkt de invalshoek van emotionele ontwikkeling zinvol, zeker bij kinderen waarbij begeleiders met de handen in het haar zitten, maar een fundamentele aandacht voor autistisch denken blijft natuurlijk de eerste insteek.*”

aanpak. Het sterk individueel werken bijvoorbeeld is erg tijdsintensief en niet steeds mogelijk op school. Zeker wat betreft het in groep functioneren van leerlingen, zoeken de begeleiders nog handvatten.

Het emotionele luik lijkt soms lijnrecht tegenover het cognitieve te staan, dat vooral vooruitgang en ontwikkeling wil uitlokken. Maar voor een aantal leerkrachten mag de emotionele ontwikkeling zeker als hulp bij ondersteuning opgenomen worden in het schoolleerplan, als zinvolle invalshoek. Het kader werd als belangrijke kennis ervaren om gedrag in een juist perspectief te zien, en iets dat tijd en aandacht vraagt van begeleiders.

In die zin is het ook waardevol om nog nauwer samen te werken met ouders, die veelal met dezelfde zorgen en vragen zitten, en de informatie en adviezen ook als handvatten kunnen gebruiken. Als samenwerkend netwerk zou dit natuurlijk ideaal zijn.

¹ ACHENBACH, T.M. (1991). *MANUAL FOR CHILD BEHAVIOR CHECKLIST (4-18) AND 1991 PROFILE*. BURLINGTON, VT: UNIVERSITY OF VERMONT, DEPT. OF PSYCHIATRY.