

Achtergrondtekst
**Roadmap als wegwijzer
voor studenten met
autismespectrumstoor-
nis in de transitie naar
het hoger onderwijs**

Valérie Van Hees en Herbert Roeyers

1. Inleiding

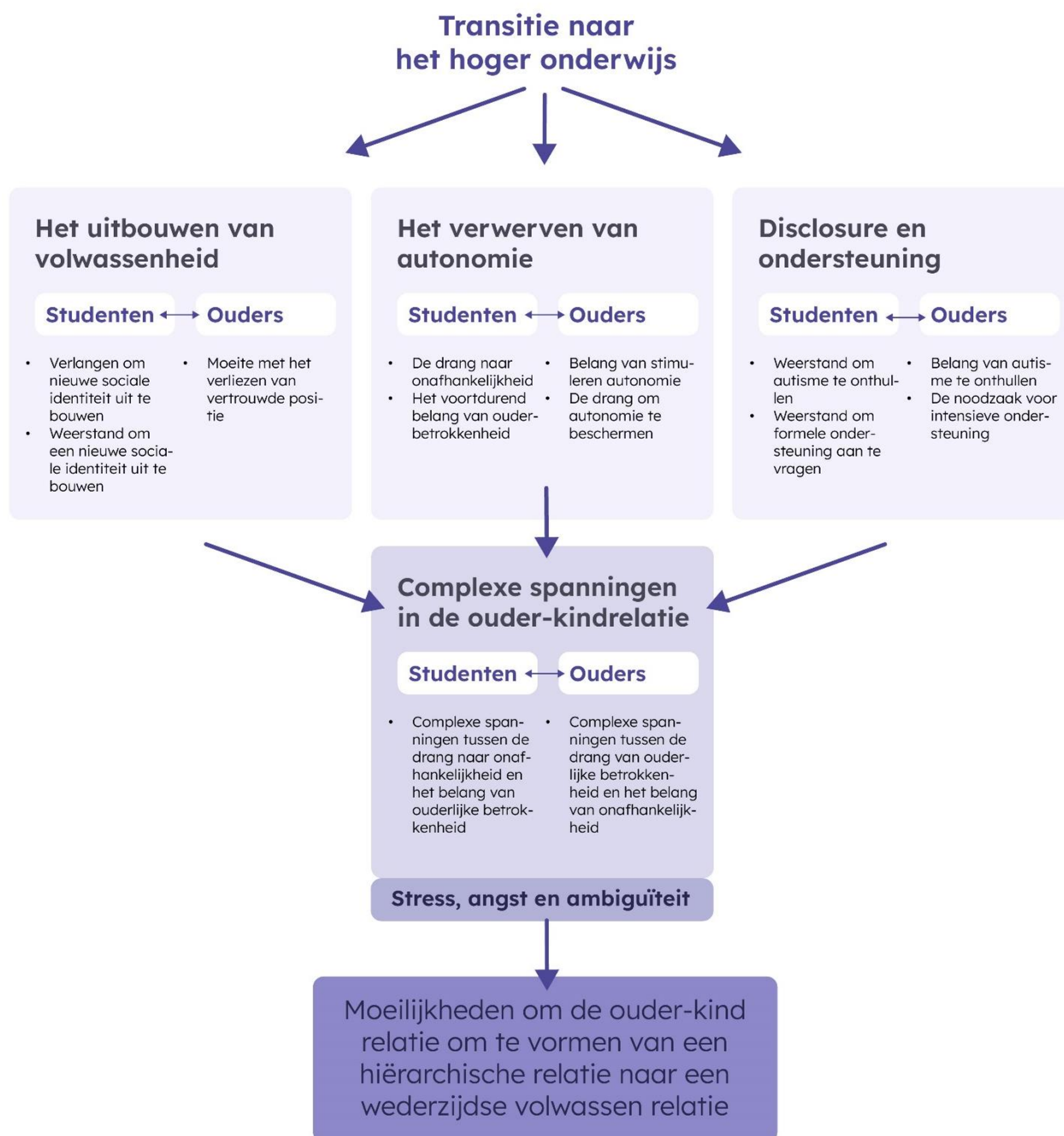
Autismespectrumstoornis kenmerkt zich door beperkingen in de sociale communicatie en de sociale interactie, en beperkte, repetitieve interesses en gedragingen. De symptomen komen op jonge leeftijd tot uiting en kunnen zich afhankelijk van de ernst van de stoornis, de cognitieve mogelijkheden, de leeftijd en de ondersteuning vanuit de omgeving op diverse manieren uiten (American Psychiatric Association, 2013). De prevalentie is de voorbije twintig jaar sterk toegenomen en varieert wereldwijd tussen 0,6 en 1,47% (Brugha et al. 2011; Centers for Disease Control and Prevention 2016; Davidovitch et al. 2013; Elsabbagh et al. 2012; Fombonne et al. 2011). Factoren die bijdragen tot de verhoogde prevalentie zijn een toenemend bewustzijn over het bestaan van autismespectrumstoornis, veranderingen in diagnostische criteria en de verbeterde diagnosestelling bij personen zonder een verstandelijke beperking (Pinder-Amaker, 2014). De toegenomen prevalentie, de verbeterde diagnostiek, de introductie van evidence-based behandelingsprogramma's en het geoptimaliseerde zorgkader in het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs zorgen ervoor dat een toenemend aantal studenten met een autismespectrumstoornis de weg vindt naar het hoger onderwijs (Anderson, Stephenson en Carter, 2017; Van Hees, De Mol en Roeyers, 2018; Volkmar, Jackson en Hart, 2017). In de Verenigde staten wordt de participatie van studenten met autismespectrumstoornis in het hoger onderwijs geschat op 1% (Anderson et al., 2017). In Vlaanderen zijn geen uniforme registratiecijfers beschikbaar. Hoewel bepaalde symptomen van autismespectrumstoornis na verloop van tijd verbeteren (Howlin en Moss, 2012), vormt de overgang van het secundair onderwijs naar het hoger onderwijs een preciaire levensfase voor studenten met autismespectrumstoornis (Jackson et al., 2018; Volkmar et al., 2017; Van Hees et al., 2018). In vergelijking met studenten met andere

functiebeperkingen, stromen studenten met autismespectrum-stoornis minder vaak in het hoger onderwijs in en verwerven ze minder vaak een diploma hoger onderwijs (Newman et al. 2011; Sanford et al., 2011; Shattuck et al., 2012; Taylor en Seltzer, 2011).

Deze vaststellingen impliceren dat studenten met autismespectrumstoornis in de transitie naar het hoger onderwijs unieke noden hebben waarvoor specifieke ondersteuning moet worden ingezet (Anderson et al., 2017; Kuder en Accardo, 2018; Zeedyk, Tipton en Blacher, 2016).

2. De transitie naar het hoger onderwijs

Een raamwerk van hoe studenten met autismespectrumstoornis en hun ouders de overstap naar het hoger onderwijs ervaren wordt weergegeven in Figuur 1.



Figuur 1. Raamwerk van perspectief studenten met een autismespectrumstoornis en hun ouders in de transitie naar het hoger onderwijs (Van Hees et al., 2018)

Studenten met autismespectrumstoornis die voor de overstap staan, percipiëren de transitie naar het hoger onderwijs als een kans om zich intellectueel te ontwikkelen, zelfstandiger te worden en een valide sociale en maatschappelijke rol uit te bouwen (Camarena en Sarigiani, 2009; Van Hees

et al., 2018). Conform de verwachtingen van de volwassenheid, wensen ze een nieuwe sociale identiteit op te bouwen met als kenmerken 'zelfstandigheid', 'autonomie', 'verantwoordelijkheid', 'legitimiteit' en 'fitting in'. Naast het nemen van eigen transitiebeslissingen, stellen studenten met autismespectrumstoornis het uitbouwen van duurzame contacten met medestudenten en docenten en het onafhankelijk worden van ouders, als belangrijke transitietaken voorop. De gedeelde interesses en toegenomen volwassen houding van medestudenten dragen bij tot hun overtuiging dat het uitbouwen van sociale contacten in het hoger onderwijs eenvoudiger zal verlopen dan in het secundair onderwijs (Cox et al., 2017; Van Hees et al., 2018).

In hun focus om een nieuwe sociale identiteit uit te bouwen zijn studenten terughoudend om hun beperking te onthullen aan medestudenten en docenten en om formele ondersteuning aan te vragen. Studenten zijn ervan overtuigd dat het kenbaar maken van hun 'sociale beperking' de uitbouw van een nieuwe sociale identiteit hypothekeert, alsook dat het krijgen van ondersteuning een 'legitieme status' in de weg staat. Vanuit dit opzicht beslissen veel studenten met autismespectrumstoornis om in het hoger onderwijs geen of slechts minimale ondersteuning aan te vragen (Van Hees et al., 2018).

Hoewel het hoger onderwijs met zijn beloften van verhoogde vrijheid, vriendschappen, carrièresucces enz. heel wat opportuniteiten biedt, impliceert de overstap ook het achterlaten van vertrouwde structuren, patronen en personen, het aannemen van nieuwe rollen en het voldoen aan nieuwe (verhoogde) verwachtingen. Gezien hun kenmerkende moeilijkheden om flexibel om te gaan met nieuwe situaties en onverwachte veranderingen, alsook wegens hun moeilijkheden om sociale interacties aan te gaan, rapporteren studenten met autismespectrumstoornis in de overstap naar

het hoger onderwijs evenzeer een weerstand tegen het uitbouwen van een nieuwe sociale identiteit (Van Hees et al., 2018). De grote hoeveelheid aan nieuwe informatie en keuzes en de verhoogde nieuwe verwachtingen in het hoger onderwijs, onder meer op vlak van zelfstandigheid en flexibiliteit, leiden ertoe dat heel wat studenten met autismespectrumstoornis in de transitie naar het hoger onderwijs overstelpt geraken door de nieuwe context, en stress en angst en ambiguïteit ervaren (Anderson et al., 2018). Bijgevolg worden bepaalde transitietaken uitgesteld of vermeden (Anderson et al., 2018; Van Hees, Moyson en Roeyers, 2015; Van Hees et al., 2018). Heel wat jongeren met autismespectrumstoornis benadrukken het belang van ouderbetrokkenheid om hen tijdens de transitie 'on track' te houden (Van Hees et al., 2018).

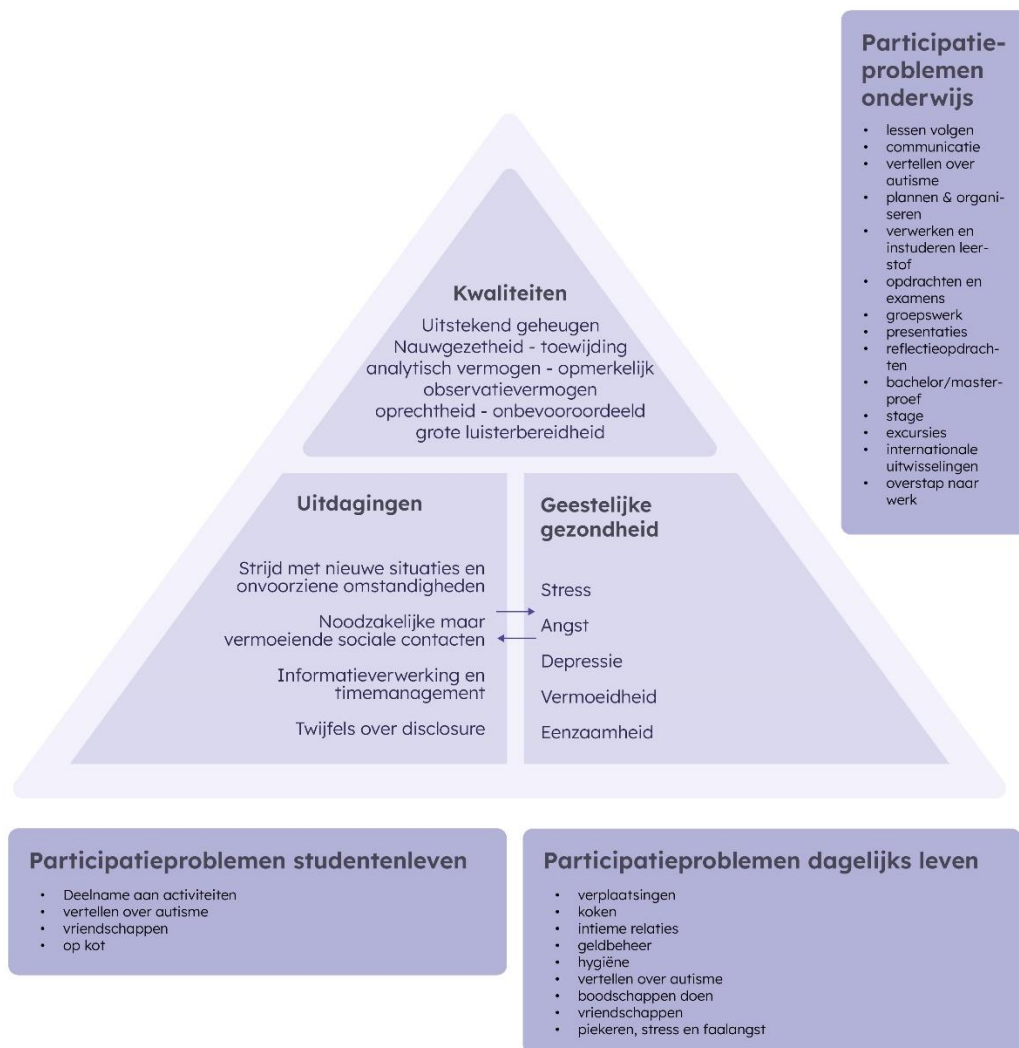
Het perspectief van studenten met autismespectrumstoornis verschilt van het perspectief van hun ouders. In tegenstelling tot studenten met autismespectrumstoornis, zijn ouders ervan overtuigd dat hun kind in de overstap naar het hoger onderwijs het autisme kenbaar moet maken, en intensieve ondersteuning moet aanvragen om met de nieuwe situaties en verwachtingen te kunnen omgaan (Van Hees et al. 2018). Ouders, en in het bijzonder moeders, vinden het moeilijk om hun coördinerende rol met betrekking tot het regelen van de schoolse ondersteuning van hun kind met autismespectrumstoornis los te laten in de overstap naar het hoger onderwijs (Cheak-Zamora, Teti en First, 2017; Van Hees et al., 2018).

Het verschil in perspectief tussen de jongeren en ouders zorgt voor heel wat spanningen in de ouder-kindrelatie. Zowel de jongeren met autismespectrumstoornis als hun ouders rapporteren verhoogde niveaus van stress, angst en ambigue gevoelens. In dat opzicht is de transitie naar het hoger onderwijs niet enkel voor jongvolwassenen met autismespectrumstoornis, maar ook voor de ouders, een preciaire

levensfase met sterke impact op het gezinsfunctioneren. Een evolutie van een hiërarchische ouder-kindrelatie naar een wederzijdse volwassen relatie, die kenmerkend is voor de jongvolwassenheid, is in deze gezinnen niet evident (Van Hees et al., 2018).

3. Participatie in het hoger onderwijs

Hoewel heel wat studenten met autismespectrumstoornis over specifieke kwaliteiten beschikken zoals een sterk geheugen en oog voor detail (Anderson et al., 2017; Van Hees en Roeyers, 2014), ondervinden ze in het hoger onderwijs moeilijkheden om zich de nieuwe situaties en verwachtingen eigen te maken, om sociale contacten uit te bouwen, zichzelf te organiseren en informatie over hun beperking te onthullen. Dit zowel in het domein van het onderwijs (lessen volgen, examens, stage, e.d.), het studentenleven (studentenactiviteiten, vriendschappen, e.d.) en het dagelijks leven (geldbeheer, zelfzorg, vrijetijdsbesteding, e.d.) (Van Hees, Moyson en Roeyers, 2015). Dit leidt, zoals weergegeven in Figuur 2, in elk van de drie domeinen tot specifieke participatieproblemen.



Figuur 2. Participatieproblemen van studenten met een autismespectrumstoornis in het hoger onderwijs (Van Hees et al., 2015)

Participatieproblemen in het onderwijs

Studenten met autismespectrumstoornis ondervinden tijdens het *volgen van lessen* problemen met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het brengen van samenhang in informatie. Dit zorgt ervoor dat de hoofdlijnen van de les niet steeds worden opgepikt, wat ook het noteren kan bemoeilijken (Van Hees et al., 2015). Zintuiglijke overgevoeligheden voor bepaalde geluiden of visuele prikkels (bv. flikkering van lichten, typen op laptops, geluid van het luchtverversingssysteem) leiden vaak tot

concentratiemoeilijkheden, vermoeidheid en stress (Cai en Richdale, 2016; Mulder en Cashin, 2014; Van Hees et al., 2015).

Terwijl heel wat studenten met autismespectrumstoornis het moeilijk hebben om docenten aan te spreken om vragen of moeilijkheden over de les te bespreken, zijn er ook studenten die continu vragen stellen en niet goed aanvoelen wanneer hun vragen storend zijn voor medestudenten en lesgevers (Taylor, Baskett, Duffy en Wren, 2008; Van Hees en Roeyers, 2014). Vaak verkiezen studenten om via mail met hun lesgevers en/of medestudenten te *communiceren* (Anderson et al., 2017; Van Hees et al., 2015).

De omgeving *vertellen over het autisme*, ook wel ‘disclosure’ genoemd, is voor studenten met autismespectrumstoornis een gevoelig proces. Net als andere studenten met een functiebeperking overwegen heel wat studenten met autismespectrumstoornis nauwgezet of ze hun autisme kenbaar zullen maken aan hun omgeving (Cox et al., 2017; Matthews, 2009). Door het rationaliseren van de voor- en nadelen maken ze een kosten-batenanalyse. In die afweging spelen ervaringen uit het verleden een belangrijke rol. Heel wat studenten maken hun autisme bij de overstap naar het hoger onderwijs niet kenbaar (Cox et al., 2017; Van Hees et al., 2015). Argumenten om dit niet te doen zijn angst voor stigmatisering en vooroordelen, angst voor negatief studieadvies of afwijzing, twijfels rond privacy, een gebrekkig uitgewerkt ondersteuningsbeleid en de wens om zo weinig mogelijk een uitzondering te zijn (Van Hees en Roeyers, 2014).

Hoewel er studenten zijn die alles zorgvuldig kunnen plannen, rapporteren veel studies problemen met het *plannen en het organiseren* van studieactiviteiten (Anderson et al., 2017). Studenten met autismespectrumstoornis voelen zich overweldigd door de grote hoeveelheid informatie, komen moeilijker tot het overzicht van de

studieactiviteiten, weten minder goed hoe ze bepaalde taken moeten aanpakken, hoe ze problemen moeten oplossen, waaraan ze prioriteit moeten geven en hoe lang ze aan taken zullen bezig zijn. Door het gebrek aan overzicht en een gebrek aan timemanagementsvaardigheden stellen ze bepaalde taken vaker uit waardoor een studieachterstand kan ontstaan. Een specifieke interesse voor een bepaalde leerinhoud kan de verwerking van de andere leerinhouden in het gedrang brengen. Ook andere activiteiten zoals bijvoorbeeld gamen kunnen de aandacht van de leerstof afleiden en de planning verstoren. Het studeren van vakken die minder in het interessegebied liggen, wordt vaker uitgesteld. Omdat de studietijd ongelijk is verdeeld tussen de verschillende opleidingsonderdelen kunnen er uitschieters in de resultaten zijn.

Studenten met een autismespectrumstoornis kunnen ook ondersteuning nodig hebben om in de minder gestructureerde context van het hoger onderwijs nieuwe routines te ontwikkelen. Een moeizamer contact met medestudenten, problemen met sensorische gevoeligheden en problemen met timemanagement, kunnen ervoor zorgen dat springuren als vervelend worden ervaren en ook niet altijd zinvol worden ingevuld (Van Hees en Roeyers, 2014).

Bij het *verwerken en het instuderen van leerstof* zijn studenten met autismespectrumstoornis sterk gefocust op het verwerken van details waardoor ze vaker problemen ondervinden met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, begrijpend lezen en met het maken van schema's en bondige samenvattingen (Shmulsky en Gobbo, 2013; Van Hees en Roeyers, 2014). Details in de cursus worden vaker uitgediept, wat kan leiden tot een uitgebreide en specifieke kennis, zeker wanneer dit binnen het interessedomein ligt.

Studenten met autismespectrumstoornis kunnen (te) lang bij een al dan niet relevant detail blijven hangen. Deze preoccupatie zorgt ervoor dat ze trager studeren, zich moeilijker aan hun planning kunnen houden en soms een achterstand oplopen in de verwerking van bepaalde leerstofonderdelen. Door het rechtlijnig en analytisch vermogen, hebben studenten met autismespectrumstoornis meer moeite met abstracties, en zijn ze geneigd om concreet te denken vanuit de waarneming in het hier en nu. Hoewel dit voor bepaalde opleidingsonderdelen een duidelijke sterkte is, kan dat voor abstractere opleidingsonderdelen moeilijkheden opleveren. Door het concretere denken ondervinden studenten met autismespectrumstoornis ook meer moeilijkheden om de leerstof toe te passen in een andere context en zijn ze vaker onzeker over hoe ze een bepaald leerstofonderdeel best kunnen studeren. Het selecteren van de juiste studietechniek is minder evident (Van Hees en Roeyers, 2014).

Bij *opdrachten en examens* ondervinden studenten met autismespectrumstoornis meer moeilijkheden om te achterhalen wat er in de opdracht precies van hen wordt verwacht. Begrippen en informatie uit de opdracht worden eerder letterlijk geïnterpreteerd wat ertoe kan leiden dat studenten andere verbanden leggen, of heel wat bijvragen moeten stellen om te begrijpen wat er van hen wordt verwacht. Ze zijn daarom bij het uitwerken van opdrachten en examenvragen ook vaak onzeker over hoe uitgebreid hun antwoord moet zijn (Van Hees en Roeyers, 2014).

Beoordelingsvormen waarbij *mondelijke presentaties of groepswork* centraal staan, zijn voor studenten met autismespectrumstoornis een bron van extra stress. Studenten met autismespectrumstoornis willen heel graag aan de verwachtingen van de andere studenten voldoen en hebben schrik om fouten te maken. Ondanks het feit dat ze heel wat inspanningen leveren, ontstaan er in de samenwerking vaker misverstanden en worden ze minder

gevraagd om bij een groepje aan te sluiten. Studenten met autismespectrumstoornis volgen de afspraken nauwgezet op en hebben het vaak bijzonder moeilijk als anderen zich niet aan afspraken houden (Van Hees en Roeyers, 2014).

Reflectieopdrachten vormen voor studenten met autismespectrumstoornis vaak een struikelblok, waar specifieke ondersteuning bij nodig is (Van Hees en Roeyers, 2014). Ook grote opdrachten waarbij veel ruimte is voor zelfstandige uitwerking, zoals een *bachelor- of een masterproef*, zijn voor studenten met een autismespectrumstoornis moeilijk. Ze hebben problemen om de taak te concretiseren in deelstappen en een planning op te stellen. Bij dergelijke opdrachten voelen ze zich overstelpt door de grote hoeveelheid informatie, komen ze moeilijker tot realistische doelen en stellen ze makkelijker uit. De sterkte detailgerichtheid, het analytische denkvermogen en de drang om zich te verdiepen maakt dat studenten met autismespectrumstoornis bij hun taken met veel precisie te werk gaan en ze vaak heel kwaliteitsvol afleveren. Bij de uitwerking kan het gebeuren dat een student met autismespectrumstoornis te diepgaand details zal uitwerken, waardoor de taak niet op tijd afraakt of veel te uitgebreid is in omvang (Van Hees et al., 2015).

In *een stagecontext* hebben studenten met autismespectrumstoornis vaak moeite om zich aan de nieuwe context aan te passen en de verwachtingen te achterhalen. Het toepassen van geziene kennis, vaardigheden en attitudes in een brede waaier van activiteiten en contexten vraagt tijd en extra instructie. Er kan ook nood zijn aan ondersteuning bij het vinden van een stageplaats gezien studenten met autismespectrumstoornis een beperkter sociaal netwerk hebben, en ze ook hun specifieke noden moeilijk durven ontsluiten (Anderson et al., 2017; Van Hees et al., 2015).

Deelname aan *excursies* wordt door studenten met autismespectrumstoornis vaak als belastend ervaren. Omwille van de intense voorbereidingen, inspanningen om sociaal-communicatief te compenseren en blootstelling aan de grote hoeveelheid prikkels, worstelen studenten om al dan niet deel te nemen aan dergelijke activiteiten. Na deelname hebben ze vaak nood aan recuperatietijd. Dit geldt des te meer voor *internationale uitwisselingen* waar studenten voor een periode hun vertrouwde omgeving moeten achterlaten. Studenten met autismespectrumstoornis erkennen echter wel het belang van grenzen verleggen, en ervaren het omgaan met structuren als een strijd. Enerzijds hebben ze er nood aan, maar anderzijds dwingen ze zichzelf vaak om zich niet vast te zetten in structuren, uit schrik om vast te roesten, ook intellectueel (Van Hees et al., 2015).

Studenten met autismespectrumstoornis maken zich in de overstap naar het hoger onderwijs al zorgen over de *overstap naar de arbeidsmarkt* (Van Hees et al., 2015). Ze zijn zich ervan bewust dat dan de beschermde omgeving wegvalt, en realiseren zich de mogelijke problemen met het verwerven van een positie op de arbeidsmarkt (Sanford et al., 2011; Shattuck et al., 2012; Taylor en Seltzer, 2011; Van Hees et al., 2015).

Participatieproblemen in het studentenleven

Deelname aan studentenactiviteiten wordt door studenten met autismespectrumstoornis als belastend ervaren. Ook hier aarzelen studenten om deel te nemen aan activiteiten omwille van de intense voorbereidingen, inspanningen om sociaal-communicatief te compenseren en blootstelling aan de grote hoeveelheid prikkels. Er is een voorkeur om te participeren in inhoudelijke activiteiten van studentenraden (Van Hees et al., 2015).

Studenten met autismespectrumstoornis ondervinden problemen om zich te integreren in het studentenleven en *sociale contacten, vriendschappen en intieme relaties* uit te bouwen (Anderson et al., 2017; Jackson et al. 2018). Hoewel studenten met autismespectrumstoornis soms een verminderde interesse tonen in sociale interacties, hebben ze wel een duidelijke nood aan vriendschappen en relaties (Van Hees et al., 2015). Daarom leveren ze in het hoger onderwijs doorgaans aanzienlijke inspanningen om contacten uit te bouwen en zichzelf adequaat te presenteren. Hoewel gesprekken met medestudenten omwille van gedeelde interesses op vlak van studies doorgaans vlotter verlopen dan in het secundair onderwijs, blijft het opbouwen van vriendschapsrelaties een complexe aangelegenheid (Jackson et al., 2018).

Studenten met autismespectrumstoornis worstelen ook in het domein van het studentenleven over het *vertellen over hun autisme* (Cox et al., 2017; Van Hees et al., 2015). Ondanks hun inspanningen om contacten en vriendschappen uit te bouwen, lopen studenten met een autismespectrumstoornis in het hoger onderwijs een verhoogd risico op sociale isolatie. Hun sociale contacten blijven vaak beperkt tot ontmoetingen op de campussen (Anderson et al., 2017). Onlinegesprekken worden door sommige jongeren met autismespectrumstoornis als gemakkelijker beschouwd (Benford en Standen, 2009; Van Hees et al., 2015).

Participatie in het dagelijks leven

Sensorische gevoeligheden en moeilijkheden met het omgaan met onverwachte situaties leiden tot specifieke moeilijkheden met *verplaatsingen*. Voor heel wat studenten betekent de overstap naar het hoger onderwijs ook op *kot gaan*. Studenten met autisme- spectrumstoornis ondervinden moeilijkheden met het opbouwen van nieuwe routines en het managen van nieuwe activiteiten. Een verminderde *zelfzorg en*

zelfredzaamheid (bv. hygiëne, boodschappen doen, eten maken, wonen e.d.) worden frequent gerapporteerd (Anderson et al., 2017; Jackson et al., 2018; Van Hees et al., 2015). Ook in het domein van het dagelijks leven ervaren studenten met autismespectrumstoornis problemen met *vrijtijdsbesteding* en het uitbouwen van een *sociaal netwerk* en *intieme relaties*. Ook twijfels over disclosure verhinderen de verdere uitbouw van contacten en zelfstandig wonen.

Het combineren van de uitdagingen in de domeinen van onderwijs, studentenleven en dagelijks leven, en de inspanningen om zich in elk domein adequaat te presenteren, leiden tot *geestelijke gezondheidsproblemen*. Symptomen van vermoeidheid, stress, angst, een negatief zelfbeeld, piekeren, faalangst, een verminderd zelfvertrouwen, eenzaamheid, problemen met emotieregulatie en depressies komen frequent voor (Anderson et al., 2017; Jackson et al., 2018; Mazurek, 2014; Pinder-Amaker, 2014; Van Hees et al. 2015). Er is vaker sprake van een hoog medicatiegebruik en suïcidaal gedrag (Friedman, Warfield en Parish, 2013).

4. Begeleidingsnoden in de transitie naar het hoger onderwijs

De perceptie van studenten met autismespectrumstoornis over hun ondersteuningsnoden is de laatste jaren in toenemende mate voorwerp van onderzoek (eg., Anderson et al., 2017; Barnhill, 2016; Cai en Richdale, 2016; Elias en White, 2018; Jackson et al., 2018; Jansen et al., 2017; Van Hees et al., 2015; 2018). In diverse landen (bv. Australië, België, Canada, Verenigd Koninkrijk, USA) krijgen studenten met autismespectrumstoornis in eerste instantie op academisch vlak ondersteuning waarbij voornamelijk maatregelen worden aangereikt die ook aan studenten met andere functiebeperkingen worden toegekend (Anderson et al., 2017; Barnhill, 2016;

Jansen et al., 2017). Hoewel studenten met autismespectrumstoornis tevreden zijn met academische maatregelen zoals het krijgen van meer tijd op examens en ondersteuning op vlak van studiemethoden en planning (Cai en Richdale, 2016; Jansen et al., 2017), ervaren ze een gebrek aan ondersteuning op vlak van sociaal-emotioneel welzijn en zelfmanagement (Anderson, Carter en Butt, 2018; Anderson et al., 2017; Cai en Richdale, 2016; Van Hees et al., 2015).

Hoewel er op basis van deze bevindingen enkele specifieke interventieprogramma's werden ontwikkeld voor studenten met autismespectrumstoornis in het hoger onderwijs, zoals support groups, peer mentoring programma's, trainingprogramma's (eg., sociale vaardigheidstraining, psychosociale trainingsprogramma's) en transitieprogramma's (summer schools), kent de implementatie van het aanbod in de praktijk weinig belangstelling vanuit studenten met autisme zelf, en is de effectiviteit weinig onderzocht. De review van Kuder en Accordo (2018) rapporteert methodologische tekorten in meer dan de helft van de gepubliceerde studies (bv. het ontbreken van pre- en postdesign, een beperkte steekproefgrootte, geen validatie van de diagnose). De supportprogramma's waar studenten met autismespectrumstoornis elkaar in kleine groep ontmoeten, ervaringen met elkaar delen en onder begeleiding specifieke topics, strategieën en leerdoelen leren bepalen (bv. Hillier et al., 2018), en gespecialiseerde mentoringsprogramma's (bv. Lucas en James 2018) waarbij studenten met hun specifieke vragen en bezorgdheden over aspecten uit de drie domeinen (bijvoorbeeld communicatie met docenten en studenten, timemanagement, vragen rond zelfzorg, e.d.) terecht kunnen bij een opgeleide mentor (geen student), blijken het meest effectief om het academisch en (psycho)sociaal functioneren van studenten met een autismespectrumstoornis binnen de context hoger onderwijs te bevorderen (Kuder en Accordo, 2018; Lucas en

James, 2018). De effectiviteit van sociale vaardigheidstrainingen en psychosociale trainingsprogramma's wordt bediscussieerd (Anderson et al., 2017). De review van Chia, Anderson en McLean (2018) en Anderson et al. (2017) verwijzen ook naar de effectiviteit en de aanvullende meerwaarde van de inzet van technologie en onlinehulpverlening om coping- en managementstrategieën aan jongvolwassenen met autismespectrumstoornis aan te leren, en hun functioneren te monitoren. Deze bevindingen sluiten aan op resultaten uit Vlaams onderzoek naar de ondersteuningsnoden van studenten met autismespectrumstoornis (Van Hees et al., 2015; Van Hees et al., 2018). Studenten met autismespectrumstoornis vertonen vaak weerstand tegen begeleiding en specifieke sociale vaardigheidstrainingen en transitieprogramma's, en verkiezen een vraaggestuurde aanpak waarbij ze duidelijke informatie aangereikt krijgen, en een vaste contactpersoon toegewezen krijgen bij wie ze laagdrempelig terecht kunnen met hun vragen over het domein van onderwijs, het studentenleven en het dagelijks leven (bv. richtlijnen over groepswork, communicatie met lesgevers, zelfzorg, e.d.) (Van Hees et al., 2015; 2018).

5. Roadmap als wegwijzer in de transitie naar het hoger onderwijs

Vanuit deze inzichten ontwikkelden het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) en de Universiteit Gent, met steun van de Koning Boudewijn Stichting, het online begeleidingsinstrument Roadmap. Roadmap kan afzonderlijk van, of in combinatie met begeleiding worden gebruikt.

Roadmap biedt eenvoudige toegang tot reminders, notities en aanpasbare wegwijzers met personaliseerbare copingstrategieën over onderwerpen

gerelateerd aan leven en leren als een student in het hoger onderwijs. Een handig logboek waarin energie- en stressniveaus en dagelijkse ervaringen gemakkelijk kunnen worden vastgelegd, en een overzichtelijke planningsagenda, ondersteunen studenten volledig bij het organiseren en (op)volgen van hun leer- en studentenactiviteiten. Studenten kunnen ook hun eigen ondersteuningsteam in kaart brengen en kunnen gemakkelijk via een berichtenfunctie contact opnemen met hun begeleider wanneer en waar dit nodig is. De personaliseerbaarheid van de tool zorgt ervoor dat de aangeboden inhoud volledig kan worden afgestemd op de unieke behoeften van elke student.

Roadmap is vrij beschikbaar voor alle studenten met autismespectrumstoornis in hoger onderwijs Vlaanderen. Het gebruik en de effectiviteit van Roadmap wordt in samenwerking met de Academische Werkplaats Autisme onderzocht.

6. Referenties

Accardo, A. L., Kuder, S. J., & Woodruff, J. (2018). Accommodations and support services preferred by college students with autism. *Autism*, 1-10. doi:10.1177/1362361318760490

Adreon, D., & Durocher, J. S. (2007). Evaluating the college transition needs of individuals with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 42(5), 271-279. doi:10.1177/10534512070420050201

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Press.

Anderson, A.H., Stephenson, J. & Carter, M. (2017). A systematic literature review of experiences and supports of students with autism spectrum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33-53. doi:10.1016/j.rasd.2017.04.002

Anderson, A.H., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). College experiences for students with ASD. *Perspective of University Students with Autism Spectrum*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 651-665. doi: 10.1007/s10803-017-3257-3

Barnhill, G.P. (2016). Supporting Students with Asperger Syndrome on College Campuses. *Current Practices. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31, 3-15. doi:10.1177/1088357614523121

Benford, P., & Standen, P. (2009). The internet: a comfortable communication medium for people with Asperger syndrome (AS) and high functioning autism (HFA)? *Journal of Assistive Technologies*, 3(2), 44-53.

Brugha, S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., et al. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry*, 68(5), 459-465. doi:10.1001/archgenpsychiatry. 2011.38.

Camarena, P. M., & Sarigiani, P. A. (2009). Postsecondary educational aspirations of high- functioning adolescents with autism spectrum disorders and their parents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 115-128. doi:10.1177/10883 57609332675.

Cadman, T., Eklund, H., Howley, D., Hayward, H., Clarke, H., et al. (2012). Caregiver burden as people with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder transition into adolescence and adulthood in the United Kingdom. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(9), 879-888.

Cai, R.Y., & Richdale, A.L. (2016). Educational experience and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 31-41. doi:10.1007/s10803-015-2535-1.

Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2012. *Surveillance Summaries*, 65(3), 1-23.

Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., & First, J. (2015). 'Transitions are scary for our kids, and they're scary for us': Family member and youth perspectives on the challenges of transitioning to adulthood with autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(6), 548-560.

Chia, G.L.C., Anderson, A., & McLean, L.A. (2018). Use of Technology to Support self- management in individuals with autism: systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5, 142-155. Doi: 10.1007/s40489-018-0129-5

Chiang HM, Cheung YK, Hickson L, et al. (2012) Predictive factors of participation in postsecondary education for high school leavers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 42: 685-696.

- Cox, B., Thompson, K., Anderson, A., Mintz, A., Locks, T., Morgan, L., Edelstein, J., & Wolz, A. (2017). College experiences for students with autism spectrum disorder (ASD): Personal identity, public disclosure, and institutional support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71–78.
- Davidovitch, M., Hemo, B., Manninhg-Coutney, P., & Fombonne, E. (2013). Prevalence and incidence of autism spectrum disorder in an Israeli population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 785–793. doi:10.1007/s10803-012-1611-z
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y., Kauchali, S., Marc ín, C., et al. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160–179. doi:10.1002/aur.239.
- Fombonne, E., Quircke, S., & Hagen, A. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders. In D.G. Amaral, G. Dawson & D.H. Geschwind (Eds.), *Autism spectrum disorders* (pp. 90–111). Oxford: Oxford University Press.
- Friedman, N. D. B., Warfield, M. E., & Parish, S. L. (2013). Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: Current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181–192. doi:10.2217/NPY.13.13
- Gelbar, N. W., Smith, I., & Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2593–2601. doi:10.1007/s10803-014-2135-5
- Gobbo, K. & Shmulsky, S. (2014). Faculty experience with college students with autism spectrum disorders: a qualitative study of challenges and solutions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 29(1): 13–22.
- Gunn, S. L., Sellers, T. P., & Kraft, L. B. (2017). Application of coaching and behavioral skills training during a pre-school practicum with a college student with ASD spectrum disorder. *Clinical Case Studies*, 1–20. doi:10.1177/15344650117692673
- Hart, D., Grigal, M., Weir, C. (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134–150. doi:10.1177/1088357610373759
- Jackson, S.L.J., Hart, L., Brown, J.T., & Volkmar, F.R. (2018). Brief Report: Self-Reported Academic, Social, and Mental Health Experiences of Post-Secondary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 643–650. doi:10.1007/s10803-017-3315-x
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher

education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71–88.
doi:10.1080/08856257.2016.1254962

Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 77–88.

Howlin, P., & Moss, P. (2012). Adults with autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275–283.

Knott, F., & Taylor, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: A comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 411–426. doi:10.1080/13603116.2013.781236

Koegel, L., Ashbaugh, K., Navab, A., & Koegel, R. (2016). Improving empathic communication skills in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 921–933. doi:10.1007/s10803-015-2633-0

Kuder, S. J., & Accardo, A. L., (2018). What works for college students with autism spectrum disorder, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 722–731. doi:10.1007/s1080301734344

Levy, A., & Perry, A. (2011). Outcomes in adolescents and adults with autism: A review of the literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1271–1282. doi:10.1016/j.rasd.2011. 01.023.

Lucas R., & James, A.I. (2018). An Evaluation of Specialist Mentoring for University Students with Autism Spectrum Disorders and Mental Health Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 694–707. doi: 10.1007/s10803-017-3303-1

Mason, R. A., Rispoli, M., Ganz, J. B., Boles, M. B., & Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(6), 425–434. Doi:10.3109/17518423.2012.704530

Madriaga, M. (2010). ‘I avoid pubs and the student union like the plague’: Students with Asperger syndrome and their negotiation of university spaces. *Children’s Geographies*, 8(1), 39–50. doi:10.1080/14733280903500166

Madriaga, M., & Goodley, D. (2010). Moving beyond the minimum: Socially just pedagogies and Asperger’s syndrome in UK higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 115–131. doi:10.1080/13603110802504168

Magiati, I., Tay, X. W., & Howlin, P. (2014). Cognitive, language, social and behavioral outcomes in adults with autism spectrum disorders: A systematic review of longitudinal follow-up studies in adulthood. *Clinical Psychology Review*, 34(1), 73–86. doi:10.1016/j.cpr.2013.11.002

Matthews, N. (2009). Teaching the ‘invisible’ students in the classroom: Disclosure, inclusion and the social model of disability. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 229–239. doi:10.1080/13562510902898809

Mazurek, M. O. (2014). Loneliness, friendship, and well-being in adults with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(3), 223–232. doi:10.1177/1362361312474121

National Autistic Center (2017). Brain in Hand: autism support app.

Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., & Schwarting, M. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2011–3005. Washington, DC: National Center for Special Education Research.

Pillay, Y., & Bhat, C. S. (2012). Facilitating support for students with Asperger’s syndrome. *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(2), 140–154.

Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 125–137. doi:10.1097/HRP.0000000000000032