

In de klas van juf Uil

Neurodiversiteit in de klaspraktijk

- Student: Stien Van Rooy
- BAP-coach: Eleonora Tilkin-Franssens
- Betrokken praktijkorganisatie: BLO Tongelsbos & VBS 't Klavertje Noorderwijk

Tegen 2035-2039 streeft de overheid naar de volledige realisatie van inclusief onderwijs. Een cruciale voorwaarde hiervoor is het creëren van bewustwording rond diversiteit in het algemeen, en neurodiversiteit in het bijzonder, binnen de klaspraktijk. Zowel mijn persoonlijke ervaring als die van vele andere leerlingen toont aan dat er in het lager onderwijs vaak sprake was van onbegrip, voornamelijk veroorzaakt door een gebrek aan kennis en erkenning van verschillende manieren van denken, leren en voelen. Het bestaande LEANS-programma (Learning about Neurodiversity at School) levert een waardevolle bijdrage aan deze bewustwording, maar richt zich pas op leerlingen vanaf de derde graad. Dit bracht mij tot de vraag: waarom starten we niet reeds vanaf de eerste graad met het aanreiken van inzichten in neurodiversiteit? Juist in deze vroege fase komen kinderen reeds in contact met diversiteit. Een tijdige bewustwording kan bijdragen aan een verdraagzame klasomgeving, waarin samenwerking en wederzijds begrip centraal staan. Momenteel besteden leerkrachten dagelijks veel tijd aan het oplossen van conflicten die voortkomen uit onbegrip en gebrekkige samenwerking. Wanneer bewustwording van neurodiversiteit geïntegreerd wordt in het klasgebeuren, kan deze tijd efficiënter worden benut, wat de klasdynamiek en de leerwinst ten goede komt.

Aan de hand van individuele interviews en focusgroepen, geanalyseerd via deductieve codering, werden de ontwerpeisen en de bestaande kennis over het betreffende thema systematisch geïnventariseerd. Het onderzoek resulteerde in de ontwikkeling van het verhaal "Iedereen denkt anders: verhalen uit de klas van juf Uil", een prentenboek voor de eerste graad. In dit verhaal staat een klas vol unieke dieren centraal, elk met hun eigen manier van zijn, denken en voelen. Het verhaal introduceert op een laagdrempelige en toegankelijke manier verschillende vormen van neurodiversiteit aan jonge kinderen. Elk hoofdstuk wordt gevolgd door een klasgesprek, waarbij leerlingen worden uitgenodigd om zich in te leven, erkenning te geven aan verschillen en samen te reflecteren over inclusie en betrokkenheid.

Aanleiding en context

Het UCCL-expertisecentrum onderzoekt binnen het programma 'Inclusive Society' de rol van neurodiversiteit in het basisonderwijs, met het doel de terminologie en toepassing van neurodiversiteitsconcepten in de klas te verhelderen (UCLL Research & Expertise, 2024). Dit onderzoek wordt uitgevoerd via het LEANS-programma, dat leerkrachten de tools biedt om neurodiversiteit bespreekbaar te maken en hen vaardigheden aanreikt om neurodivergente leerlingen beter te ondersteunen (Salvesen mindroom research centre, 2022; UCLL Research & Expertise, 2024). Het programma heeft als ambitie de onderwijspraktijk te verrijken door het bieden van concrete handvatten en het bevorderen van acceptatie in de klas.

Deze aanpak sluit aan bij de Vlaamse beleidsdoelen voor "inclusief onderwijs tegen 2039" (Vlaanderen in onderwijs en vorming, z.d.). Beleidsdocumenten benadrukken het belang van inclusief onderwijs, maar blijven vaag over de invulling van neurodiversiteit en de praktische toepassing ervan binnen scholen. De vraag rijst dan ook of inclusie daadwerkelijk haalbaar is zonder een diepgaande kennis van neurodiversiteit bij zowel leerkrachten als leerlingen (Departement Onderwijs en Vorming, 2024). Dit onderstreept de noodzaak voor verder onderzoek naar hoe neurodiversiteit effectief geïntegreerd kan worden in het reguliere onderwijs.

Op mijn stageschool, "Tongelsbos", wordt onderwijs geboden aan leerlingen met een attest voor type 3, type 9 of type basisaanbod, wat overeenkomt met het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. De klassen, variërend van 4 tot 13 leerlingen, zijn ingedeeld op basis van groepsdynamiek, sociaal-emotionele leeftijd en cognitief niveau. Een vaste leerkracht verzorgt de meeste vakken, aangevuld met gespecialiseerde leerkrachten voor bijvoorbeeld rekenen, godsdienst en SOEMO-lessen. Deze lessen zijn gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling en helpen leerlingen emoties en gedachten te begrijpen, waarbij actuele thema's worden behandeld die aansluiten bij hun leefwereld. In de Type 9-klassen, waar uitsluitend leerlingen met ASS zijn ingedeeld, worden de lessen verder gepersonaliseerd. Deze aanpak begint inmiddels ook aandacht te krijgen van reguliere basisscholen.

Het onderzoek zal plaatsvinden op de Vrije Basisschool 't Klavertje in Noorderwijk, met de focus op de klassen 1A en 2A. De klassen bestaan uit 16 tot 27 leerlingen, met één klasleerkracht die verantwoordelijk is voor alle vakken, behalve lichamelijke opvoeding. De school heeft 38 personeelsleden, waaronder drie zorgleerkrachten en één zorgcoördinator.

Mijn persoonlijke ervaring met de diagnose ASS op 19-jarige leeftijd roept de vraag op of mijn schooltraject gemakkelijker zou zijn verlopen als er meer kennis over neurodiversiteit was bij leerkrachten en leerlingen. Het LEANS-programma benadrukt dat het gebrek aan acceptatie van neurodivergente leerlingen kan leiden tot sociale isolatie en een lage eigenwaarde (Salvesen Mindroom Research Centre, 2022). Dit vormt de kern van mijn onderzoek: hoe kan kennis over neurodiversiteit in een reguliere Vlaamse basisschool bijdragen aan een inclusieve leeromgeving? In samenwerking met Tongelsbos, VBS 't Klavertje en het expertisecentrum is de vraag ontstaan hoe neurodiversiteit geïntegreerd kan worden in regulier onderwijs. Het doel is een interventie te ontwikkelen die het leefklimaat verbetert en bijdraagt aan inclusiever onderwijs, met focus op de 1e graad lager onderwijs van VBS 't klavertje. Gebaseerd op het LEANS-programma en SOEMO-lessen, richt de interventie zich specifiek op het Vlaamse onderwijssysteem en beleidsdoelen.

Literatuurstudie

Begrippenverkenning

Neurodiversiteit is een concept dat geen éénduidige definitie kent, maar in essentie verwijst naar de variëteit in het neurocognitief functioneren (Dwyer, 2022). Volgens Bernard et al. (2024) wordt de term vaak onjuist begrepen, vooral in relatie tot neurodivergentie. Het concept benadrukt volgens Bernard et al. (2024) de natuurlijke, oneindige variatie in de manier waarop menselijke hersenen functioneren, wat ook wordt beschreven door Participate! (z.d.) als de “eindeloze variëteit” hierin. Cruciaal is dat neurodiversiteit niet als een eenvoudig of statisch begrip moet worden opgevat (Bernard et al., 2024), maar eerder als een bredere erkenning dat menselijke hersenen op uiteenlopende manieren denken, leren, waarnemen en interpreteren (Participate!, z.d.; UCLL Research & Exptise, 2024). Neurodiversiteit omvat zowel neurotypische als neurodivergente mensen en vertegenwoordigt een groepskenmerk (Gezondeboel, z.d.; Vandevyver, 2023). Dit kenmerk vormt de basis van een neurodiverse gemeenschap waarin geen enkele variant minderwaardig wordt beschouwd (Bernard et al., 2024).

Naast het begrip neurodiversiteit bestaat de term neurodivergentie, die verwijst naar individuen wiens neurocognitief functioneren afwijkt van wat in de samenleving als ‘normaal’ wordt beschouwd (Participate!, z.d.). Neurodivergentie betreft variaties in cognitieve functies, zoals ADHD, Dyslexie, ASS en andere verschillen in neurale verbindingen die niet per se een klinische diagnose vereisen (Boilson et al., 2022). Het verwijst naar het verschillen van de norm die door neurotypische mensen wordt gehandhaafd (Fletcher-Watson, 2022).

Het tegenovergestelde van neurodivergent is neurotypisch (Participate!, z.d.). Deze term verwijst naar mensen die een veelvoorkomende neurotypische hersenstructuur bezitten. Het is belangrijk op te merken dat binnen de context van neurodiversiteit alle mensen ‘normaal’ moeten worden beschouwd, ongeacht hun neurocognitieve variatie (Fletcher-Watson, 2022). Binnen de neurodiversiteitsbeweging wordt de term vooral gebruikt door neurodivergente personen om te verwijzen naar mensen zonder een neurologische aandoening (The Brain Charity, 2022).

Neurodiversiteitsparadigma

Het neurodiversiteitsparadigma richt zich in eerste instantie op sociale rechtvaardigheid, door kritisch na te denken over genormaliseerde concepten met aandacht voor historische en machtsstructuren die door de meerderheid van neurotypische mensen in stand worden gehouden. Dit paradigma is een filosofisch concept dat benadrukt dat neurodivergentie geen stoornis is, maar een natuurlijk cognitief functioneren (Bernard et al., 2024). Het pleit voor inclusie in besluitvorming, onderzoek en onderwijs en verzet zich tegen normen die leiden tot de marginalisatie en uitsluiting van neurodivergente personen (Fletcher-Watson, 2022).

Hughes (2020) stelt dat de heterogeniteit binnen het autismespectrum een uitdaging vormt voor het neurodiversiteitsparadigma. Vanaken (2024) benadrukt dat dit paradigma neurologische variaties als intrinsiek gelijkwaardig beschouwt en neurodiversiteit als norm wil hanteren. De vraag rijst in hoeverre dit recht doet aan de volledige breedte van autistische ervaringen. Binnen lesprogramma's zou deze diversiteit in leerstijlen geïntegreerd moeten worden, waarbij autisme wordt erkend als neurologische variatie.

Hoewel het neurodiversiteitsparadigma inclusie bevordert, is autisme complexer dan het suggereert. De stelling dat autisme geen stoornis is en niet intrinsiek schadelijk hoeft te zijn, contrasteert met de ervaringen van individuen die gespecialiseerde ondersteuning nodig hebben (Hughes, 2020). Volgens Vanaken (2022) erkennen we neurodivergente en neurotypische mensen als gelijkwaardig, waarbij vermeende tekorten niet voortkomen uit de neurodivergentie zelf, maar

het gevolg zijn van structurele mechanismen van uitsluiting, marginalisering en onderdrukking. Dit leidt echter tot een spanningsveld: het paradigma erkent neurodivergentie, maar schiet tekort in het belichten van de zorgbehoeften van mensen met laagfunctionerend autisme. Het risico bestaat dat de focus vooral ligt op mildere of hoogfunctionerende vormen, waardoor de complexere noden onderbelicht blijven.

Samenvattend benadrukt het neurodiversiteitsparadigma diversiteit in neurocognitief functioneren en pleit het voor inclusie, maar het wordt uitgedaagd door de uiteenlopende ervaringen binnen het autismespectrum.

Inclusief onderwijs

De Belgische overheid heeft als doel tegen 2035 en 2039 een volledig inclusief onderwijssysteem te realiseren (Departement Onderwijs en Vorming, 2024). Volgens het UNIA-rapport *“Naar een inclusief onderwijssysteem in België”* uit 2019 bevindt maar liefst 3,98% van de leerlingen zich in het buitengewoon onderwijs, een percentage dat aanzienlijk hoger ligt dan het Europees gemiddelde van 1,54% (UNIA, 2019).

Inclusieve scholen worden gekarakteriseerd door een schoolcultuur die diversiteit erkent en waardeert, waarbij onderwijs wordt afgestemd op verschillende leerbehoeften en ontwikkelingsniveaus van alle leerlingen. Tevens wordt samenwerking tussen leerkrachten, en tussen leerkrachten en leerlingen, gestimuleerd. Inclusie moet dan ook als een gedeelde verantwoordelijkheid van de gehele schoolgemeenschap worden gezien (Goldbeck, 2021). Het rapport uit 2019 over het inclusieve onderwijssysteem in België bevestigt dat België streeft naar een systeem waarin zowel het reguliere als het buitengewone lager onderwijs integraal onderdeel uitmaken van een inclusief geheel. Deze visie sluit aan bij het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, waarin artikel 24 het belang van inclusief onderwijs benadrukt (Inter – Toegankelijk Vlaanderen, z.d.).

Gedeelde verantwoordelijkheid

Om het recht op inclusief onderwijs te waarborgen, is samenwerking tussen de overheid, scholen, ouders en leerlingen essentieel; het betreft een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het gehele onderwijssysteem. Dit houdt in dat inclusie niet slechts één kenmerk is van bepaalde onderdelen van het onderwijs, maar dat het systeem als geheel inclusief moet zijn (UNIA, 2019). Het neurodiversiteitsparadigma ondersteunt deze visie door te pleiten voor een samenleving waarin verschillende neurologische profielen gezamenlijk kunnen ontwikkelen, wat specifiek binnen het onderwijs resulteert in inclusieve scholen (Fletcher-Watson, 2022). Dit is een doel waar België zich naar richt voor de periode tussen 2035-2039 (Departement Onderwijs en Vorming, 2024).

Een kleine nuance is dat de eindtermen voor het reguliere lager onderwijs in Vlaanderen wel doelen bevatten voor sociale vaardigheden, maar dat deze doelen niet verder uitgewerkt worden (Vlaanderen, z.d.). Dit geldt ook voor de ZILL-doelen (Zorgbreed, Innovatief, Leren en Leven) in het katholiek onderwijs. De doelstellingen worden opgenomen, maar volgens SOEMO-leerkrachten in Tongelsbos ontbreekt een gedetailleerde uitwerking voor het buitengewoon of inclusief onderwijs. Bovendien is er weinig tot geen aandacht voor neurodiversiteit binnen deze doelstellingen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018).

Volgens Departement Onderwijs en Vorming (2024) wil België dus tegen 2035-2039 een inclusief onderwijssysteem realiseren. Inclusie is een gedeelde verantwoordelijkheid met aandacht voor diverse leernoden (Goldbeck, 2021; UNIA, 2019).

Kansen, uitdagingen en sociale ontwikkelingen

Uit de literatuurstudie blijkt dat neurodivergente mensen vaak te maken krijgen met labeling en stigma. Dit kan leiden tot het gevoel van minderwaardigheid of moeite om volwaardig bij te dragen aan de samenleving (Thys, z.d.). Kennis van neurodiversiteit speelt een belangrijke rol bij het aanmoedigen van inclusief onderwijs. Leerkrachten die op de hoogte zijn van neurodiversiteit kunnen beter inspelen op de persoonlijke noden van neurodivergente leerlingen. Hierdoor voelen de leerlingen meer begrip en acceptatie (Miller, 2022). De Vrije Universiteit Amsterdam (VU) heeft acht tips opgesteld om rekening te houden met neurodivergente leerlingen. Het gaat onder andere over het vermijden van aannamen en vooroordelen en het stimuleren van wederzijds leren tussen neurotypische en neurodivergente leerlingen (Vrije Universiteit Amsterdam, 2024).

Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten beschikken over voldoende kennis van neurodiversiteit, gezien dit niet alleen hun zelfvertrouwen vergroot maar ook het gevoel van acceptatie bij neurodivergente leerlingen bevordert (Noens, 2024). Inclusief onderwijs biedt niet alleen academische voordelen, maar bevordert ook de sociale ontwikkeling. Leerlingen met verschillende vaardigheden, zoals structurele, creatieve of positivistische vaardigheden, bevorderen de leeromgeving in de klas. Ook voor de samenleving heeft een inclusieve klas voordelen. Het stimuleert empathie bij elkaar, wat van waarde is voor het latere leven. Inclusiviteit overstijgt zo de norm en wordt een algemeen onderdeel van het leerproces (Brady, 2024).

De doelstellingen van inclusief onderwijs sluiten aan bij de SOEMO-lessen (Sociaal Emotionele Ontwikkeling), die emotioneel bewustzijn, sociale interacties en zelfregulatie bij leerlingen bevorderen. Deze lessen versterken sociale vaardigheden en dragen bij aan een positiever schoolklimaat (Virtual Lab School, z.d.). Het integreren van SOEMO-lessen in het reguliere onderwijs kan emotieregulatie en zelfbewustzijn verbeteren, wat leidt tot effectievere sociale interacties (Krajewski, 2020). Door deze kennis te koppelen aan neurodiversiteit wordt begrip en acceptatie bevorderd, met positieve effecten op zowel het individu als de school- en maatschappelijke context.

GOK-beleid

Het GOK-beleid (Gelijke Onderwijskansen) in België speelt een belangrijke rol in het bekomen van inclusief onderwijs. Het beleid richt zich op het verbeteren van onderwijskansen voor leerlingen uit kansarme contexten. Daarnaast biedt volgens Cincinnato et al. (2020) het ook extra ondersteuning voor neurodivergente leerlingen. Het draagt niet alleen bij aan inclusie, maar ook aan de onderwijskwaliteit voor leerlingen met een (mogelijke) achterstand. Het hoofddoel van het GOK-beleid is om onderwijssegregatie tegen te gaan (Franck & Nicaise, (z.d.); Vlaanderen in Onderwijs & Vorming, z.d.). Het GOK-beleid legt een basis voor meer inclusief onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals neurodivergente leerlingen. Door samenhangende aanpak te gebruiken waarbij de specifieke behoeften worden erkend en ondersteund kan een inclusief onderwijs mede gerealiseerd worden door het GOK-beleid (Nicaise, z.d.). Het GOK-beleid bevordert dus gelijke kansen en inclusie o.a. voor neurodivergente leerlingen om onderwijssegregatie af te bouwen.

Leren van elkaar

Leerlingen in type 3 (emotionele- en/of gedragsstoornis) en type 9 (autismespectrumstoornis) (Vlaanderen, z.d.) kunnen binnen een inclusieve schoolomgeving waardevolle sociale en communicatieve vaardigheden ontwikkelen door interactie met hun neurotypische klasgenoten. Bijvoorbeeld, in Tongelsbos zitten verschillende leerlingen samen in één klas. Deze klassen bestaan uit een neurodiverse groep, met zowel leerlingen uit type 3, type 9 als type basisaanbod. Dit zorgt tijdens de SOEMO-lessen voor waardevolle interactie. Tegelijk kunnen neurotypische leerlingen veel

leren van neurodivergente leerlingen en omgekeerd, wat het belang van inclusie in de samenleving ondersteunt (KULeuven, z.d.; Radboud Universiteit, 2024; UCLL Research & Expertise, 2024). Deze benadering sluit aan bij het neurodiversiteitsparadigma, dat pleit voor het doorbreken van machtsstructuren en de heersende normen van de meerderheid. Deze bevindingen komen voort uit zowel de studies van Bernard et al. (2024) als Fletcher-Watson (2022).

Neurodiversiteit als kracht binnen onderwijs

Een belangrijk element bij het leren van elkaar is bewustwording van de verschillen tussen neurotypische en neurodivergente leerlingen (The university of Edinburgh, z.d.), met oog voor het risico dat deze bewustwording, indien niet zorgvuldig benaderd, net onbedoeld kan bijdragen aan stigma en uitsluiting. Het is van belang om je bewust te zijn van de effecten van je houding, overbescherming en vermijdend gedrag kan negatieve gevolgen hebben (Kienhorst, 2014). Het neurodiversiteitsparadigma benadrukt hier de positieve aspecten van neurologische variatie, waarbij de unieke talenten van elke leerling worden erkend en gedeeld (Fletcher-Watson, 2022). Deze bewustwording kan o.a. worden gestimuleerd door elkaars sterke punten te leren kennen (The university of Edinburgh, z.d.). Leren is het meest effectief wanneer het wordt ondersteund door metacognitie, actieve werkvormen en visuele hulpmiddelen, die de betrokkenheid van alle leerlingen vergroten. Bovendien bevordert uitwisseling en samenwerking tussen leerlingen het leren, waardoor ze actiever en meer betrokken raken bij het onderwerp (Onderwijs van Morgen, 2019; Redactie Onderwijscommunity, 2023). Deze uitwisseling helpt de verschuiving te maken van een focus op 'genezen' naar de normalisatie van neurologische variatie, wat bijdraagt aan inclusie (Fletcher-Watson, 2022).

Bewustwording van neurodiversiteit

Leerlingen bewust maken van hun neurodivergentie kan een grote impact hebben op hun leven. Wanneer verschillende neurodivergente leerlingen samen in één klas zitten, kunnen ze steun bij elkaar vinden (Vrije Universiteit Amsterdam, 2024). Volgens een leerkracht met autisme in het reguliere onderwijs kan inclusief onderwijs en inclusieve leerkrachten ervoor zorgen dat kinderen zich begrepen voelen. Daarnaast helpt een neurodivergente leerkracht ook om stigma te verminderen (Miller, 2022). Een uitdaging die hierbij aansluit om eveneens tot inclusie te komen is dat voornamelijk neurotypische mensen aanbevelingen doen en kinderen leren over neurodiversiteit (Salvesen mindroom research centre, 2022). Geweten is dat voor een concreet beeld ervaringsdeskundigen, zoals een leerkracht met autisme, nodig zijn (Bernard et al. 2022). Het is dus van belang dat leerkrachten optreden als rolmodel voor een inclusieve benadering, maar daarnaast moet de gehele schoolcultuur ook inclusief onderwijs ondersteunen (UNIA, 2019). Projecten zoals 'inclusie in beweging' geven houvast om leerlingen bewust te maken van neurodiversiteit in de klas. Een gevolg hiervan is dat zowel neurodivergente als neurotypische leerlingen leren omgaan met elkaars verschillen (Karbouniaris & van Os, 2024).

In Zweden begon de overgang naar inclusief onderwijs in de jaren 60. De overgang leidde tot meer inclusiviteit en minder segregatie, wat een doel is van het GOK-beleid in België. Onderzoek toont aan dat het inclusief onderwijs in Zweden positieve effecten behaalde op sociaal gebied en voordelen ten aanzien van aparte voorzieningen (Arnesen & lundahl, 2006; Vlaanderen in Onderwijs & Vorming, z.d.).

Wat opvalt is dat er weinig tot geen Nederlandse bronnen te vinden zijn over de bewustwording van neurodiversiteit in het basisonderwijs. Dit suggereert dat er in België nog beperkte stappen zijn gezet op het vlak van bewustwording, in het bijzonder voor de eerste graad. Zo is het LEANS-programma wel aangepast voor het vijfde en zesde leerjaar, maar niet voor jongere leerlingen. De

Universiteit van Edinburgh heeft het LEANS-programma ontwikkeld, een lessenprogramma dat op een creatieve manier met het thema omgaat (Salvesen mindroom research centre, 2022). Bewustwording vermindert dus stigma, bevordert inclusie en helpt leerlingen omgaan met verschillen, wanneer dit wordt ondersteund door ervaringsdeskundigen en een inclusieve schoolcultuur.

Onderzoeksdoel en onderzoeksvragen

☐ Kennisgericht onderzoek

☒ Ontwerpgericht onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het ontwerpen van een toegankelijk en interactief instrument waarmee leerlingen uit de eerste graad van het reguliere basisonderwijs van VBS 't Klavertje in Noorderwijk kennis maken met het thema neurodiversiteit. Dit instrument wordt afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de leerling en de context van het Vlaamse en katholieke onderwijssysteem, waarbij het een aanvulling vormt op bestaande lesmethoden. Door in te spelen op de specifieke onderwijsbehoeften wil het instrument bijdragen aan het realiseren van inclusief onderwijs. Hiermee wordt beoogd bewustwording en begrip voor neurodiversiteit te bevorderen, met aandacht voor de haalbaarheid en toepasbaarheid binnen het regulier onderwijs; aangezien het LEANS-programma is afgestemd voor het Engelse onderwijssysteem.

Uit de literatuurstudie blijkt dat kennis over neurodiversiteit een essentiële voorwaarde vormt voor de realisatie van inclusief onderwijs (Iederin, 2023). Vanaken (2024) stelt dat neurodiversiteit als norm zou moeten worden geïntegreerd binnen de verschillende leerstijlen van leerlingen. Hij benadrukt dat de nadelen die neurodivergente leerlingen ervaren niet voortkomen uit hun neurodiversiteit zelf, maar het gevolg zijn van structurele barrières, marginalisering en onderdrukking. Hoewel het LEANS-programma aantoonbaar effectief is in het bevorderen van begrip rond neurodiversiteit, is het binnen het Belgisch onderwijssysteem tot op heden enkel uitgewerkt, maar niet vertaald voor het vijfde en zesde leerjaar, en dus niet voor de eerste graad van het lager onderwijs (KU Leuven, 2025). Verder blijkt uit onderzoek van Leon-Guereno et al. (2025) dat vroegtijdige educatie over neurodiversiteit bijdraagt aan een beter begrip en een grotere mate van acceptatie bij leerlingen. Op basis van deze bevindingen en in het licht van het eerder geformuleerde onderzoeksdoel, luidt de centrale onderzoeksvraag als volgt:

“Hoe kunnen leerkrachten en zorgcoördinatoren in het reguliere basisonderwijs van VBS 't Klavertje in Noorderwijk, met behulp van een educatief instrument (zoals een tool, activiteit, spel, les of boek) leerlingen uit de eerste graad via dit instrument bewust maken van neurodiversiteit, om via een kleine stap bij te dragen aan de bevordering van inclusief onderwijs?”

De vraag richt zich op het ontwerpen en implementeren van een instrument dat bijdraagt aan het inzicht van leerlingen uit de eerste graad in neurodiversiteit binnen het onderwijs en hoe dit aansluit bij de onderwijsdoelen voor inclusief onderwijs tegen 2035-2039. Op basis van inzichten uit de SOEMO-lessen van Tongelsbos en VBS 't Klavertje ontwikkelen we een instrument (tool, activiteit, spel, les of boek) die in het regulier katholiek onderwijs inzetbaar is, met als doel de drempel naar inclusief onderwijs een stap te verlagen en wederzijds leren te integreren.

Onder de hoofdvraag vallen verscheidene deelvragen:

DEELVRAGEN fase 1:

- Welke concepten en inzichten over neurodiversiteit zijn bekend en welke aanvullende kennis, attitudes en vaardigheden zijn nodig bij leerlingen om een effectieve interventie te ontwikkelen die de bewustwording van neurodiversiteit vergroot?
 - o *De vraag helpt om bestaande en ontbrekende kennis en ideeën te identificeren die belangrijk zijn voor het creëren van een bewustwording bij leerlingen uit de eerste graad van het reguliere basisonderwijs; wat bijdraagt aan het ontwerpen van een effectieve tool.*

- Welke randvoorwaarden, inclusief de wensen en verwachtingen van leerlingen en leerkrachten, moeten worden meegenomen bij het ontwerpen van een interventie die gericht is op het bevorderen van de bewustwording van neurodiversiteit?
 - *Deze vraag helpt om basisvereisten en verwachtingen te identificeren die de effectiviteit en acceptatie van de tool door leerlingen in de eerste graad van het reguliere basisonderwijs kunnen ondersteunen.*
- Welk instrument sluit het beste aan bij de behoeften en leeromgeving van leerlingen en leerkracht in de eerste graad van het reguliere basisonderwijs om hun bewustwording van neurodiversiteit te bevorderen?
 - *De vraag richt zich op het evalueren van verschillende instrument-opties en het kiezen van de meest geschikte aanpak voor de interventie en de specifieke onderwijscontext.*

DEELVRAGEN fase 2 (ontwerpcyclus):

- In welke mate worden de ontwerpeisen van leerlingen en leerkrachten weerspiegeld in het uiteindelijke ontwerp, en welke factoren beïnvloeden de afstemming?

De vraag helpt me om de overeenstemming tussen ontwerp en ontwerpeisen in kaart te brengen. Er is een eerste concept van het instrument en we toetsen dit af bij potentiële gebruikers.

Methode

Onderzoeksvraag 1 (Fase 1): Welke concepten en inzichten over neurodiversiteit zijn bekend en welke aanvullende kennis is nodig bij leerlingen om een effectief instrument te ontwikkelen die de bewustwording van neurodiversiteit vergroot?	
Wie is je <u>onderzoeksgroep</u>? Wat zijn de respondentenkenmerken? Waarom heb je voor deze groep gekozen en hoe heb je de leden van de onderzoeksgroep benaderd?	Het onderzoek werd uitgevoerd in VBS 't Klavertje te Noorderwijk. Per e-mail werd contact opgenomen met de directie om toestemming te vragen voor de uitvoering van het onderzoek in het eerste en tweede leerjaar van "De Ringeling". Na goedkeuring werd contact gezocht met participant 1 van de focusgroep, met wie de praktische zaken gemakkelijk konden worden doorgenomen. In de week voorafgaand aan de krokusvakantie werd de school bezocht om alle details concreet af te spreken. Het onderzoek richt zich op een diverse groep van 10 leerlingen uit de eerste graad van het regulier basisonderwijs (eerste en tweede leerjaar). Deze groep werd geselecteerd via een selecte steekproef, uitgevoerd in samenwerking met de klasleerkracht. Deze keuze is zorgvuldig gemaakt, aangezien volgens van der Donk & van Laenen (2020) dit een representatief beeld van de klas creëert en tegelijkertijd de nodige diversiteit binnen de steekproef waarborgt, aangezien niet de volledige klas kan worden bevestigd. Bij de selectie werd de Aspectmethode toegepast, waarbij verschillende diversiteitsaspecten, zoals leeftijd, geslacht, intelligentie, sociaal-emotionele ontwikkeling en religieuze en culturele achtergronden, in overweging worden genomen. De literatuur benadrukt dat dergelijke diversiteit essentieel is voor het ontwikkelen van een interventie die breed toepasbaar is en bijdraagt aan de bewustwording van neurodiversiteit in een inclusieve leeromgeving (Mortelmans, 2020; van der Donk & Van Laenen, 2020). In eerste instantie werd de onderzoeker kort geïntroduceerd in de klas (ongeveer 5 minuten), waarna het onderzoek op een kindvriendelijke manier werd uitgelegd om vertrouwen en nieuwsgierigheid te stimuleren. Gezien de jonge leeftijd van de leerlingen, werd een informed consent-procedure gevolgd (zie Bijlage F) waarbij de leerling zelf ook instemming geeft. Deelname is alleen mogelijk na schriftelijke toestemming, wat de ethische en wettelijke vereisten waarborgt (van der Donk & Van Laenen, 2020). De individuele interviews werden afgenomen op dinsdag 11 maart 2025 tussen 08:30 en 14:30 uur. In totaal namen vijf leerlingen uit het eerste leerjaar en vijf leerlingen uit het tweede leerjaar deel aan het onderzoek. De maximale duur van elk interview was 15 minuten. Deze tijdslimiet werd bewust gehanteerd, aangezien leerkrachten aangaven dat de concentratiespanne van leerlingen ongeveer 20 minuten bedraagt. Bovendien stelt Batejat et al. (1999) dat kinderen van ongeveer zes jaar een aandachtsduur van gemiddeld 10 minuten hebben. De interviews begonnen met vragen over de bestaande kennis van de leerlingen met betrekking tot het overkoepelende thema. Vervolgens werd er dieper

	ingegaan op hun verwachtingen en behoeften binnen de verschillende deelaspecten van neurodiversiteit. Aan de interviews namen 7 meisjes en 3 jongens deel. Dit is gekozen door de leerkrachten om een diverse groep leerlingen te bevragen maar ook op basis van de respons van ouders. De leerlingen zijn 6 tot 7 jaar oud en zitten allemaal op het standaardtraject in het katholiek lager onderwijs. <table><tr><th><i>Respondent</i></th><th><i>Leeftijd</i></th><th><i>Leerjaar</i></th><th><i>M/V</i></th></tr><tr><td>1</td><td>7 jaar</td><td>2^e leerjaar</td><td>M</td></tr><tr><td>2</td><td>7 jaar</td><td>2^e leerjaar</td><td>V</td></tr><tr><td>3</td><td>7 jaar</td><td>2^e leerjaar</td><td>V</td></tr><tr><td>4</td><td>7 jaar</td><td>2^e leerjaar</td><td>M</td></tr><tr><td>5</td><td>7 jaar</td><td>2^e leerjaar</td><td>V</td></tr><tr><td>6</td><td>6 jaar</td><td>1^e leerjaar</td><td>V</td></tr><tr><td>7</td><td>6 jaar</td><td>1^e leerjaar</td><td>V</td></tr><tr><td>8</td><td>7 jaar</td><td>1^e leerjaar</td><td>V</td></tr><tr><td>9</td><td>6 jaar</td><td>1^e leerjaar</td><td>V</td></tr><tr><td>10</td><td>6 jaar</td><td>1^e leerjaar</td><td>M</td></tr></table>	<i>Respondent</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Leerjaar</i>	<i>M/V</i>	1	7 jaar	2 ^e leerjaar	M	2	7 jaar	2 ^e leerjaar	V	3	7 jaar	2 ^e leerjaar	V	4	7 jaar	2 ^e leerjaar	M	5	7 jaar	2 ^e leerjaar	V	6	6 jaar	1 ^e leerjaar	V	7	6 jaar	1 ^e leerjaar	V	8	7 jaar	1 ^e leerjaar	V	9	6 jaar	1 ^e leerjaar	V	10	6 jaar	1 ^e leerjaar	M
<i>Respondent</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Leerjaar</i>	<i>M/V</i>																																										
1	7 jaar	2 ^e leerjaar	M																																										
2	7 jaar	2 ^e leerjaar	V																																										
3	7 jaar	2 ^e leerjaar	V																																										
4	7 jaar	2 ^e leerjaar	M																																										
5	7 jaar	2 ^e leerjaar	V																																										
6	6 jaar	1 ^e leerjaar	V																																										
7	6 jaar	1 ^e leerjaar	V																																										
8	7 jaar	1 ^e leerjaar	V																																										
9	6 jaar	1 ^e leerjaar	V																																										
10	6 jaar	1 ^e leerjaar	M																																										
Welke <u>onderzoeksmethode(n)</u> gebruik je om deze vraag te beantwoorden? Verantwoord je keuze.	Individuele interviews met implementatie van een creatief element (leerlingen): Door te werken met individuele interviews krijgen volgens Mortelmans (2020) leerlingen de gelegenheid om, zonder de invloed van groepsdruk, persoonlijke en authentieke antwoorden te geven. Voor dit onderzoek maak ik gebruik van kwalitatieve vragen in combinatie met een halfgestructureerde interview-leidraad, die ruimte biedt voor open antwoorden en het zelf vertellen van ervaringen door de leerlingen (Mortelmans, 2020; van der Donk & van Laenen, 2020). Er worden concepten behandeld zoals neurodiversiteit, sociale interacties op de speelplaats, het herkennen van emotionele ervaringen, inzicht in alternatieve denkpatronen en kennis over het buitengewoon onderwijs. Naast het bevragen van kennis kunnen ook opinies en gevoelens van de leerlingen worden onderzocht. Het interviewproces kan bovendien worden afgestemd op het tempo van elk kind, wat de mogelijkheid biedt om non-verbale signalen te observeren en beter in te spelen op de communicatieve behoeften van het kind (Mortelmans, 2020). Tijdens de interviews worden visuele hulpmiddelen, zoals afbeeldingen en Playmobil-figuren, doelgericht ingezet om abstracte en complexe concepten – waaronder neurodiversiteit, alternatieve denkstijlen en variërende leerprocessen – op een toegankelijke en kindvriendelijke wijze te verhelderen. Deze hulpmiddelen faciliteren de concretisering van onderwerpen die anders moeilijk verbaal te vatten zijn. De Playmobil-figuren worden op tafel geplaatst en dienen als interactieve representaties tijdens gesprekken over thema’s zoals verlieservaringen tijdens het spel, empathie, en het omgaan met verdriet. Leerlingen krijgen hierbij de gelegenheid om hun																																												

	gedachten, emoties en perspectieven non-verbaal uit te drukken. Ze kunnen de figuren verplaatsen, een narratief construeren, of gezichtsuitdrukkingen aanpassen om gevoelens en handelingen te symboliseren. Door Playmobile-figuren te gebruiken, krijg ik inzicht in hoeverre kinderen beseffen dat ieder persoon anders denkt en op verschillende manieren kan reageren, bijvoorbeeld bij vals spelen. Deze aanpak bevordert de betrokkenheid van de leerlingen en ondersteunt hen in het begrijpen van abstracte concepten (Mortelmans, 2020). De combinatie van individuele interviews met creatieve elementen verrijkt het onderzoeksproces, aangezien visuele en tastbare hulpmiddelen bijdragen aan een veilige, speelse omgeving waarin kinderen hun gedachten en gevoelens kunnen uiten (Van Hove, 2008).
Welke <u>concrete onderzoeksactiviteit</u> heb je uitgewerkt om deze vraag te beantwoorden? Geef een beschrijving.	Individuele interviews met implementatie van een creatief element (leerlingen): Midden februari werd een semigestructureerd interviewleidraad opgesteld met vier kernvragen, gebaseerd op een zorgvuldig samengestelde topiclijst (zie Bijlage A). Deze lijst bevat essentiële vragen om inzicht te krijgen in de kennis over neurodiversiteit. De semigestructureerd aanpak, zoals beschreven door Van der Donk & Van Laenen (2020), combineert een vaste structuur met ruimte voor spontane antwoorden. Dit zorgt voor een rijke dataverzameling en brengt nuances en persoonlijke perspectieven naar voren (van der Donk & Van Laenen, 2020). De topiclijst (zie Bijlage A) behandelt diverse thema's, zoals neurotypisch en neurodivergent functioneren, emotieregulatie en sociale interactie, en is opgebouwd uit drie fasen: introductie, kern en afsluiting. De interviews vonden plaats op dinsdagochtend 11 maart. Na transcriptie worden ze kwalitatief geanalyseerd, waarbij inductief verschillende codes en thema's worden geïdentificeerd. Vervolgens werd horizontale codering toegepast om patronen te ontdekken en conclusies te trekken.
Welke <u>analysemethode</u> heb je gebruikt om je data te analyseren? Verantwoord je keuze en leg je aanpak uit.	Voor de analyse van de kwalitatieve data werd gekozen voor thematische analyse. Deze benadering biedt diepgaand inzicht in complexe fenomenen, zoals neurodiversiteit en sociale interacties (Braun & Clarke, 2006). In dit onderzoek werd een deductieve benadering toegepast, waarbij vooraf vastgestelde codes werden gebruikt om de data systematisch te analyseren, wat volgens Fereday en Muir-Cochrane (2006) zorgt voor consistentie en een gerichte beantwoording van de onderzoeksvraag. De interviewtranscripten werden geanalyseerd aan de hand van een deductieve coderingsmethode, waarbij tekstfragmenten systematisch werden toegewezen aan vooraf vastgestelde codes. Een overzicht van de betrokken codes is opgenomen in Bijlage E. Vervolgens werden deze codes gegroepeerd door axiaal coderen, om structuren en relaties binnen de data te ontdekken. Daarna werd een horizontale vergelijking uitgevoerd om patronen en variaties inzichtelijk te maken, wat bijdraagt aan de versterking van de validiteit van de bevindingen (van der Donk & van Laenen, 2021).

	Door deze gestructureerde aanpak werd de kwalitatieve data efficiënt geanalyseerd, waardoor waardevolle inzichten werden verkregen over de kennis van leerlingen in de eerste graad met betrekking tot de onderwerpen van de onderzoeksvraag (Schoonenboom, 2011).
--	--

Onderzoeksvraag 2 (Fase 1): Welke randvoorwaarden, inclusief de wensen en verwachtingen van leerlingen en leerkrachten, moeten worden meegenomen bij het ontwerpen van een instrument dat gericht is op het bevorderen van de bewustwording van neurodiversiteit?	
Wie is je <u>onderzoeksgroep</u>? Wat zijn de respondentenkenmerken? Waarom heb je voor deze groep gekozen en hoe heb je de leden van de onderzoeksgroep benaderd?	Het onderzoek werd uitgevoerd in VBS 't Klavertje te Noorderwijk. Per e-mail werd contact opgenomen met de directie om toestemming te vragen voor de uitvoering van het onderzoek in het eerste en tweede leerjaar van "De Ringeling". Na goedkeuring werd contact gezocht met participant 1 van de focusgroep, met wie de praktische zaken gemakkelijk konden worden doorgenomen. In de week voorafgaand aan de krokusvakantie werd de school bezocht om alle details concreet af te spreken. Leerlingen: Het onderzoek richt zich op een diverse groep van 10 leerlingen uit de eerste graad van het regulier basisonderwijs (eerste en tweede leerjaar). Deze groep werd geselecteerd via een selecte steekproef, uitgevoerd in samenwerking met de klasleerkracht. Deze keuze is zorgvuldig gemaakt, aangezien volgens van der Donk & van Laenen (2020) dit een representatief beeld van de klas creëert en tegelijkertijd de nodige diversiteit binnen de steekproef waarborgt, aangezien niet de volledige klas kan worden bevraagd. Bij de selectie werd de Aspectmethode toegepast, waarbij verschillende diversiteitsaspecten, zoals leeftijd, geslacht, intelligentie, sociaal-emotionele ontwikkeling en religieuze en culturele achtergronden, in overweging worden genomen. De literatuur benadrukt dat dergelijke diversiteit essentieel is voor het ontwikkelen van een interventie die breed toepasbaar is en bijdraagt aan de bewustwording van neurodiversiteit in een inclusieve leeromgeving (Mortelmans, 2020; van der Donk & Van Laenen, 2020). In eerste instantie werd de onderzoeker kort geïntroduceerd in de klas (ongeveer 5 minuten), waarna het onderzoek op een kindvriendelijke manier werd uitgelegd om vertrouwen en nieuwsgierigheid te stimuleren. Gezien de jonge leeftijd van de leerlingen, werd een informed consent-procedure gevolgd (zie Bijlage F) waarbij de leerling zelf ook instemming gaf. Deelname is alleen mogelijk na schriftelijke toestemming, wat de ethische en wettelijke vereisten waarborgt (van der Donk & Van Laenen, 2020). De individuele interviews werden afgenomen op dinsdag 11 maart 2025 tussen 08:30 en 14:30 uur. In totaal namen vijf leerlingen uit het eerste leerjaar en vijf leerlingen uit het tweede leerjaar deel aan het onderzoek. De maximale duur van elk interview was 15 minuten. Deze tijdslimiet werd bewust gehanteerd, aangezien leerkrachten aangaven dat de concentratiespanne van leerlingen ongeveer 20 minuten bedraagt. Bovendien stelt Batejat et al. (1999) dat kinderen van ongeveer zes jaar een aandachts-duur van gemiddeld 10 minuten hebben. De interviews begonnen met vragen over de bestaande kennis van de leerlingen met betrekking tot het overkoepelende thema. Vervolgens werd er dieper ingegaan op hun verwachtingen en behoeften binnen de verschillende deelaspecten van neurodiversiteit. Aan de

interviews namen 7 meisjes en 3 jongens deel. Dit is gekozen door de leerkrachten om een diverse groep leerlingen te bevragen maar ook op basis van de respons van ouders. De leerlingen zijn 6 tot 7 jaar oud en zitten allemaal op het standaardtraject in het katholiek lager onderwijs.

<i>Respondent</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Leerjaar</i>	<i>M/V</i>
1	7 jaar	2 ^e leerjaar	M
2	7 jaar	2 ^e leerjaar	V
3	7 jaar	2 ^e leerjaar	V
4	7 jaar	2 ^e leerjaar	M
5	7 jaar	2 ^e leerjaar	V
6	6 jaar	1 ^e leerjaar	V
7	6 jaar	1 ^e leerjaar	V
8	7 jaar	1 ^e leerjaar	V
9	6 jaar	1 ^e leerjaar	V
10	6 jaar	1 ^e leerjaar	M

Leerkrachten: De onderzoeksgroep omvat leerkrachten die actief betrokken zijn bij de eerste graad van het reguliere basisonderwijs, evenals de zorgleerkracht van de eerste graad van de school. De leerkrachten vervullen een cruciale rol in de implementatie van de interventie, aangezien zij verantwoordelijk zijn voor het creëren van een leeromgeving die de bewustwording van neurodiversiteit bevordert. Volgens Leifler (2020) dragen zij bij aan zowel ondersteuning als structuur, wat de ontwikkeling van competenties bij leerlingen bevordert. Ze fungeren niet alleen als docenten, maar bieden ook praktische ondersteuning in de dagelijkse leerpraktijk, waarbij hun expertise en ervaring essentieel zijn om te beoordelen hoe haalbaar, effectief en praktisch de interventie kan worden uitgevoerd binnen de pedagogische context (Istance & Paniagua, 2018).

Aangezien de leerkrachten direct betrokken zijn bij het onderzoek, werd een informed consent-procedure gevolgd (zie Bijlage F). Zij ontvingen gedetailleerde informatie over het doel, de werkwijze en de privacyaspecten van het onderzoek. Deelname is enkel mogelijk na schriftelijke toestemming, zodat de ethische en wettelijke vereisten zorgvuldig worden nageleefd (Van der Donk & Van Laenen, 2020).

De focusgroep vond plaats op donderdag 13 maart 2025 van 11:45 tot 12:30 uur en werd bijgewoond door drie leerkrachten: de leerkracht van het eerste leerjaar, de leerkracht van het tweede leerjaar en de zorgleerkracht voor beide klassen. Alle deelnemers waren vrouwelijke leerkrachten met een leeftijd tussen 24 en 52 jaar. Hun onderwijservaring varieerde tussen 4 en 24 jaar, waarvan 3 tot 18 jaar binnen VBS 't Klavertje. Tijdens de focusgroep werd informatie verzameld over de verwachtingen en behoeften met betrekking tot het ontwikkelde instrument. Daarnaast werd er ingezoomd op de leeromgeving van de school en de specifieke noden die leerkrachten ervaren in hun onderwijspraktijk.

	<i>Functie</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Aantal jaar ervaring</i>	<i>Aantal jaar ervaring in VBS 't Klavertje</i>
	Leerkracht 1 ^e leerjaar	43 jaar	24 jaar	9 jaar
	Leerkracht 2 ^e leerjaar	24 jaar	4 jaar	3 jaar
	Zorgleerkracht	52 jaar	18 jaar	18 jaar
Welke <u>onderzoeksmethode(n)</u> gebruik je om deze vraag te beantwoorden? Verantwoord je keuze.	Individuele interviews met implementatie van een creatief element (leerlingen): Door te werken met individuele interviews krijgen volgens Mortelmans (2020) leerlingen de gelegenheid om, zonder de invloed van groepsdruk, persoonlijke en authentieke antwoorden te geven. Voor dit onderzoek maak ik gebruik van kwalitatieve vragen in combinatie met een semigestructureerde interview-leidraad, die ruimte biedt voor open antwoorden en het zelf vertellen van ervaringen door de leerlingen (Mortelmans, 2020; van der Donk & van Laenen, 2020). Er worden concepten behandeld zoals hun interesses, wat leerlingen zelf willen, en de vraag of het actief moet zijn of juist niet. Het interview biedt het voordeel dat het concrete informatie oplevert over zowel de verwachtingen als de behoeften van de leerlingen. Het interviewproces kan bovendien worden afgestemd op het tempo van elk kind, wat de mogelijkheid biedt om non-verbale signalen te observeren en beter in te spelen op de communicatieve behoeften van het kind (Mortelmans, 2020). Tijdens de interviews worden visuele hulpmiddelen, zoals afbeeldingen, ingezet om verschillende versies van instrumenten te presenteren, bijvoorbeeld een boek, spel of andere educatieve materialen. Diverse instrumenten, zoals korte leesverhalen, verhalende prenten en spellen, worden als voorbeelden meegenomen. Deze benadering maakt het onderzoek toegankelijk en kindvriendelijk, waardoor de betrokkenheid werd vergroot en abstracte concepten beter begrepen kunnen worden (Mortelmans, 2020). De combinatie van interviews en creatieve elementen verrijkt het proces, aangezien visuele en tastbare hulpmiddelen bijdragen aan een veilige omgeving waarin kinderen hun gedachten en gevoelens kunnen uiten (Van Hove, 2008). Focusgroep (leerkrachten en zorgleerkracht): Voor deze onderzoeksvraag werd gebruik gemaakt van een focusgroep om zowel de klasleerkrachten als de zorgleerkracht gezamenlijk te bevragen. Deze aanpak bespaart tijd in vergelijking met individuele interviews en bevordert perspectiefwisseling (Van der Donk & Van Laenen, 2020). De deelnemers kunnen vanuit verschillende invalshoeken op de onderzoeksvraag reageren. Het directe contact met de leerkrachten die de interventie zullen uitvoeren biedt de mogelijkheid om open vragen te stellen en door te vragen, wat dieper inzicht geeft in verwachtingen en haalbaarheid (Hentenaar, Ketelaar & Kooter, 2011). De sessie werd op de school zelf gehouden, wat de deelname vergemakkelijkt. Een lijst met drie			

	kernvragen dient als leidraad, zodat alle onderwerpen (verwachtingen, haalbaarheid en klasgerichtheid) aan bod komen.
Welke <u>concrete onderzoeksactiviteit</u> heb je uitgewerkt om deze vraag te beantwoorden? Geef een beschrijving.	Individuele interviews met implementatie van een creatief element (leerlingen): Voor de individuele interviews werd begin februari een semigestructureerde interviewleidraad opgesteld. Deze leidraad is gebaseerd op een zorgvuldig samengestelde topiclijst (zie Bijlage B), waarin de 4 vragen worden opgenomen die relevant zijn. De onderwerpen omvatten verwachtingen, interesse, tijdsbesteding en de keuze tussen individuele of begeleide uitvoering. De semigestructureerde aanpak, zoals beschreven door van der Donk & Van Laenen (2020), biedt ruimte voor spontane en diepgaande antwoorden van de respondenten, naast het volgen van een vaste structuur. Dit draagt bij aan een rijke dataverzameling en zorgt ervoor dat nuances en persoonlijke perspectieven zichtbaar worden (van der Donk & Van Laenen, 2020). De interviewtopics zijn onderverdeeld in drie secties: introductie, kern en afsluiting. De interviews werden op 11 maart afgenomen en binnen een week afgerond, om zowel efficiëntie als consistentie te waarborgen. Focusgroep (leerkrachten en zorgleerkracht): Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, werd een focusgroep ingezet als onderzoeksactiviteit. Voorafgaand aan de focusgroep werd, in de periode begin februari, een semigestructureerde interviewleidraad ontwikkeld. Deze leidraad is gebaseerd op een zorgvuldig samengestelde topiclijst (zie Bijlage B), bestaande uit ongeveer zes kernonderwerpen, waaronder de haalbaarheid van het instrument, de mate van visuele en interactieve elementen, en de tijdsduur van de uitvoering (Chen et al., 2024). Hoewel de topiclijst (zie Bijlage B) als leidraad fungeert, werd bewust ruimte gelaten voor spontane inbreng van de deelnemers, zodat er diepgang in de gegevens ontstaat (Hentenaar, Ketelaar & Kooter, 2011). Als gespreksleider werd, in lijn met de literatuur, de discussie gefaciliteerd zodat alle onderwerpen aan bod komen, zonder de natuurlijke flow van het gesprek te verstoren (van der Donk & Van Laenen, 2020). Deze werkwijze maakt het mogelijk om kwalitatieve data te verzamelen die de uiteenlopende standpunten van de deelnemers reflecteren. Door de dynamiek van de groepsdiscussie werd interactie tussen verschillende perspectieven gestimuleerd, wat kan leiden tot nieuwe inzichten (van der Donk & Van Laenen, 2020). De focusgroep vond plaats op 13 maart en had als doel kwalitatieve data te genereren (Hentenaar, Ketelaar & Kooter, 2011). De resultaten hiervan vormen de basis voor het eerste ontwerp, dat tijdens een terugkommoment opnieuw voorgelegd werd aan de deelnemers voor feedback en validatie, om de betrouwbaarheid en relevantie van het ontwerp verder te versterken.

Welke <u>analysemethode</u> heb je gebruikt om je data te analyseren? Verantwoord je keuze en leg je aanpak uit.	Individuele interviews: Voor de analyse van de kwalitatieve data werd thematische analyse toegepast (Braun & Clarke, 2006). Hierbij is gebruikgemaakt van een deductieve coderingsstrategie, waarbij vooraf opgestelde codes richtinggevend waren voor de analyse (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). De interviewtranscripten en focusgroepen werden systematisch gecodeerd aan de hand van thema's zoals 'verwachting', 'interesse' en 'toepasbaarheid'. Vervolgens werd horizontale vergelijking toegepast om patronen en verschillen te identificeren, onder meer tussen het eerste en tweede leerjaar (van der Donk & van Lanen, 2021). Ook aspecten zoals de wenselijkheid van een doorlopende leerlijn en de visuele aantrekkelijkheid van het instrument – belangrijk voor betrokkenheid en effectiviteit (Chen et al., 2024) – werden meegenomen. De gecombineerde data-analyse vormt een sterke basis voor het ontwerp, dat ter validatie werd voorgelegd aan leerkrachten en leerlingen (Mortelmans, 2020). Focusgroep: Voor de analyse van de data die uit de focusgroep naar voren kwam, werd het gesprek eerst zorgvuldig getranscribeerd. In de transcriptie werden vervolgens zinnen doorgestreept die niet relevant waren voor de onderzoeksvraag, aangezien in de focusgroep twee deelvragen werden behandeld, wat de toepassing van open coderen vereiste (van der Donk & van Laenen, 2021). Daarna werd de data axiaal gecodeerd, waarbij uitspraken van verschillende leerkrachten per thema (zoals verwachtingen, haalbaarheid op klassen- en schoolniveau) werden gebundeld. Deze benadering leidde tot thematische analyse, waarbij dezelfde categorieën naar voren kwamen als bij de interviews (Schumm et al. 1996).
---	---

Onderzoeksvraag 3 (Fase 1): Welk instrument sluit het beste aan bij de behoeften en leeromgeving van leerlingen en leerkracht in de eerste graad van het reguliere basisonderwijs om hun bewustwording van neurodiversiteit te bevorderen?	
Wie is je <u>onderzoeksgroep</u>? Wat zijn de respondentenkenmerken? Waarom heb je voor deze groep gekozen en hoe heb je de leden van de onderzoeksgroep benaderd?	Het onderzoek werd uitgevoerd in VBS 't Klavertje te Noorderwijk. Per e-mail werd contact opgenomen met de directie om toestemming te vragen voor de uitvoering van het onderzoek in het eerste en tweede leerjaar van "De Ringeling". Na goedkeuring werd contact gezocht met participant 1 van de focusgroep, met wie de praktische zaken gemakkelijk konden worden doorgenomen. In de week voorafgaand aan de krokusvakantie werd de school bezocht om alle details concreet af te spreken. De onderzoeksgroep omvat leerkrachten die actief betrokken zijn bij de eerste graad van het reguliere basisonderwijs, evenals de zorgleerkracht van de eerste graad van de school. De leerkrachten vervullen een cruciale rol in de implementatie van de interventie, aangezien zij verantwoordelijk zijn voor het creëren van een leeromgeving die de bewustwording van neurodiversiteit bevordert. Volgens Leifler (2020) dragen zij bij aan zowel ondersteuning als structuur, wat de ontwikkeling van competenties bij leerlingen bevordert. Ze fungeren niet alleen als docenten, maar bieden ook praktische ondersteuning in de dagelijkse leerpraktijk, waarbij hun expertise en ervaring essentieel zijn om te beoordelen hoe haalbaar, effectief en praktisch de interventie kan worden uitgevoerd binnen de pedagogische context (Istance & Paniagua, 2018). Aangezien de leerkrachten direct betrokken zijn bij het onderzoek, werd een informed consent-procedure gevolgd (zie Bijlage F). Zij ontvangen gedetailleerde informatie over het doel, de werkwijze en de privacyaspecten van het onderzoek. Deelname is enkel mogelijk na schriftelijke toestemming, zodat de ethische en wettelijke vereisten zorgvuldig worden nageleefd (van der Donk & Van Laenen, 2020). De focusgroep vond plaats op donderdag 13 maart 2025 van 11:45 tot 12:30 uur en werd bijgewoond door drie leerkrachten: de leerkracht van het eerste leerjaar, de leerkracht van het tweede leerjaar en de zorgleerkracht voor beide klassen. Alle deelnemers waren vrouwelijke leerkrachten met een leeftijd tussen 24 en 52 jaar. Hun ondervinding varieerde tussen 4 en 24 jaar, waarvan 3 tot 18 jaar binnen VBS 't Klavertje. Tijdens de focusgroep werd informatie verzameld over de verwachtingen en behoeften met betrekking tot het ontwikkelde instrument. Daarnaast werd er ingezoomd op de leeromgeving van de school en de specifieke noden die leerkrachten ervaren in hun onderwijspraktijk.

	<i>Functie</i> <i>Leeftijd</i> <i>Aantal jaar ervaring</i> <i>Aantal jaar ervaring in VBS 't Klavertje</i>
	Leerkracht 1^e leerjaar 43 jaar 24 jaar 9 jaar
	Leerkracht 2^e leerjaar 24 jaar 4 jaar 3 jaar
	Zorgleerkracht 52 jaar 18 jaar 18 jaar
Welke <u>onderzoeksmethode(n)</u> gebruik je om deze vraag te beantwoorden? Verantwoord je keuze.	Voor deze onderzoeksvraag werd gebruikgemaakt van een focusgroep om zowel de klasleerkrachten als de zorgleerkracht gezamenlijk te bevragen. Deze aanpak bespaart tijd in vergelijking met individuele interviews en bevordert perspectiefwisseling (van der Donk & Van Laenen, 2020). De deelnemers kunnen vanuit verschillende invalshoeken op de onderzoeksvraag reageren. Het directe contact met de leerkrachten die de interventie zullen uitvoeren, biedt de mogelijkheid om open vragen te stellen en door te vragen, wat dieper inzicht verschaft in de wijze waarop de tool past binnen zowel de klascontext als de bredere schoolcontext. Dit contact maakt het mogelijk om belangrijke aspecten te verkennen, zoals het schoolklimaat, de perceptie van leerkrachten over de klasdynamiek en andere relevante factoren die de implementatie van de tool beïnvloeden. (Hentenaar, Ketelaar & Kooter, 2011). De sessie werd op de school zelf gehouden, wat de deelname vergemakkelijkt. Een lijst met vier kernvragen fungeert als leidraad, zodat alle relevante onderwerpen, zoals de schoolcontext, klascontext, klasdynamiek en de betrokkenheid van belanghebbenden bij de tool, aan bod komen.
Welke <u>concrete onderzoeksactiviteit</u> heb je uitgewerkt om deze vraag te beantwoorden? Geef een beschrijving.	Voorafgaand aan de focusgroep werd, in de periode begin februari, een semigestructureerde interviewleidraad ontwikkeld. Deze leidraad is gebaseerd op een zorgvuldig samengestelde topiclijst (zie Bijlage C), bestaande uit vier kernonderwerpen namelijk 'thema, betrokkenen, wat en uitvoering' (Chen et al., 2024). Hoewel de topiclijst (zie Bijlage C) als leidraad fungeert, werd bewust ruimte gelaten voor spontane inbreng en discussie van de deelnemers, zodat er diepgang in de gegevens ontstaat (Hentenaar, Ketelaar & Kooter, 2011). Als gespreksleider werd, in lijn met de literatuur, de discussie gefaciliteerd zodat alle onderwerpen aan bod komen, zonder de natuurlijke flow van het gesprek te verstoren (van der Donk & Van Laenen, 2020). Deze werkwijze maakt het mogelijk om kwalitatieve data te verzamelen die de uiteenlopende standpunten van de deelnemers reflecteren. Door de dynamiek van de groepsdiscussie werd interactie tussen verschillende perspectieven gestimuleerd, wat kan leiden tot nieuwe inzichten voor zowel het onderzoek als de school (van der Donk & Van Laenen, 2020). De focusgroep vond plaats op 13 maart en heeft als doel kwalitatieve data te genereren (Hentenaar, Ketelaar & Kooter, 2011). De resultaten hiervan vormen de basis voor het

	eerste ontwerp, dat tijdens een terugkommoment opnieuw voorgelegd werd aan de deelnemers voor feedback en validatie, om de betrouwbaarheid en relevantie van het ontwerp verder te versterken.
Welke <u>analysemethode</u> heb je gebruikt om je data te analyseren? Verantwoord je keuze en leg je aanpak uit.	Voor de analyse van de data die uit de focusgroep naar voren kwam, werd het gesprek eerst zorgvuldig getranscribeerd. In de transcriptie werden vervolgens zinnen doorgestreept die niet relevant waren voor de onderzoeksvraag, aangezien in de focusgroep twee deelvragen werden behandeld (van der Donk & van Laenen, 2021). Vervolgens werd de data axiaal gecodeerd, waarbij uitspraken van verschillende leerkrachten systematisch per thema (zoals klasdynamiek, uitvoering en haalbaarheid op schoolniveau) werden geclusterd. Deze benadering leidde tot thematische analyse (Schumm et al. 1996).

Onderzoeksvraag 1 (Fase 2): In welke mate worden de ontwerpeisen van leerlingen en leerkrachten weerspiegeld in het uiteindelijke ontwerp, en welke factoren beïnvloeden de afstemming?	
Wie is je <u>onderzoeksgroep</u>? Wat zijn de respondentenkenmerken? Waarom heb je voor deze groep gekozen en hoe heb je de leden van de onderzoeksgroep benaderd?	Het onderzoek werd uitgevoerd in VBS 't Klavertje te Noorderwijk. Begin mei werd opnieuw contact opgenomen met respondent X en Y van de focusgroep om de geschikte momenten voor verdere afstemming te bespreken. Hierbij werden zowel de afspraken voor de gesprekken met de leerlingen als de bijeenkomsten met de betrokkenen uit de focusgroep vastgelegd. Paired-peer interviews (leerlingen): De terugkoppeling van de ontworpen tool is gericht op dezelfde groep leerlingen als tijdens het onderzoek, aangezien zij een representatief en divers beeld van de klas vormen (Mortelmans, 2020; van der Donk & Van Laenen, 2020). Allereerst werd het doel en de opzet van het onderzoek opnieuw toegelicht aan de betrokken leerlingen, met een koppeling naar het begin van maart. De informed consent van begin maart blijft van toepassing, hetgeen expliciet werd vermeld (van der Donk & Van Laenen, 2020). De paired-peer interviews vonden plaats op maandag 5 mei 2025 tussen 13:00 en 14:00 uur. In totaal namen tien leerlingen deel aan het onderzoek, waarvan vijf uit het eerste leerjaar en vijf uit het tweede leerjaar. Elk interview had een maximale duur van 15 minuten, een tijdslimiet die bewust werd gehanteerd op basis van de inschatting van leerkrachten dat de concentratiespanne van jonge leerlingen gemiddeld 20 minuten bedraagt. Deze keuze werd ondersteund door Batejat et al. (1999), die stellen dat kinderen van ongeveer zes jaar gemiddeld een aandachtsduur van circa 10 minuten hebben. De interviews startten met een introductie van het boek, waarna twee verhalen werden voorgelezen. Aansluitend werden per verhaal gesprekskaartjes besproken om het gesprek te structureren en verdiepen. Na afloop kregen de leerlingen de gelegenheid om feedback te geven en te delen welke onderdelen zij het meest interessant vonden. Aan het onderzoek namen zeven meisjes en drie jongens deel. De selectie van de leerlingen werd gemaakt door de leerkrachten, met het oog op het samenstellen van een diverse groep. Tegelijkertijd werd rekening gehouden met de respons van ouders. Alle deelnemende leerlingen zijn tussen de zes en zeven jaar oud en volgen het reguliere traject binnen het katholiek lager onderwijs.

	<i>Respondent</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Leerjaar</i>	<i>M/V</i>
	1	7 jaar	2 ^e leerjaar	M
	2	7 jaar	2 ^e leerjaar	V
	3	7 jaar	2 ^e leerjaar	V
	4	7 jaar	2 ^e leerjaar	M
	5	7 jaar	2 ^e leerjaar	V
	6	6 jaar	1 ^e leerjaar	V
	7	6 jaar	1 ^e leerjaar	V
	8	7 jaar	1 ^e leerjaar	V
	9	6 jaar	1 ^e leerjaar	V
	10	6 jaar	1 ^e leerjaar	M
	Leerkrachten: De terugkoppeling van de ontworpen tool werd eveneens gedeeld met de leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar, evenals de betrokken zorgleerkracht, aangezien de tool in hun klasomgeving zal worden toegepast. Zij beheren de leeromgeving en dragen bij aan de bewustwording van neurodiversiteit. Volgens Leifler (2020) leveren zij zowel ondersteuning als structuur, wat de ontwikkeling van competenties bij leerlingen bevordert. De informed consent-procedure volgden dezelfde werkwijze als die van begin maart, waarbij expliciet werd vermeld dat deze van toepassing is op het gehele onderzoeksproces en alle onderzoekserelateerde momenten. Op deze wijze werd voldaan aan de ethische en wettelijke vereisten (van der Donk & Van Laenen, 2020). De terugkoppeling met de focusgroep vond plaats via e-mail en werd beantwoord door drie leerkrachten: de leerkracht van het eerste leerjaar, de leerkracht van het tweede leerjaar en de zorgleerkracht die verantwoordelijk is voor beide klassen. Alle deelnemers waren vrouwelijke leerkrachten in de leeftijdscategorie van 24 tot 52 jaar. Hun onderwijsloopbaan varieerde van 4 tot 24 jaar, waarvan zij 3 tot 18 jaar werkzaam waren binnen VBS 't Klavertje. Tijdens deze terugkoppeling werd informatie verzameld over de implementatie van het instrument, werd feedback gegeven op diverse voorgestelde ideeën, en werden enkele opties met betrekking tot haalbaarheid besproken.			
	<i>Functie</i>	<i>Leeftijd</i>	<i>Aantal jaar ervaring</i>	<i>Aantal jaar ervaring in VBS 't Klavertje</i>
	Leerkracht 1 ^e leerjaar	43 jaar	24 jaar	9 jaar
	Leerkracht 2 ^e leerjaar	24 jaar	4 jaar	3 jaar
	Zorgleerkracht	52 jaar	18 jaar	18 jaar
Welke <u>onderzoeksmethode(n)</u> gebruik je om deze vraag te beantwoorden? Verantwoord je keuze.	Paired- interviews (leerlingen): Door gebruik te maken van paired-peer interviews krijgen leerlingen de gelegenheid om samen feedback te geven, wat volgens Mortelmans (2020) voordelig is, maar tegelijkertijd het risico met zich meebrengt dat leerlingen niet vanuit hun eigen standpunt spreken. Voor dit onderzoek werd			

	gekozen voor kwalitatieve vragen in combinatie met een semigestructureerde interviewleidraad, die ruimte biedt voor open antwoorden en het zelf vertellen van ervaringen door de leerlingen (Mortelmans, 2020; van der Donk & van Laenen, 2020). Tijdens de interviews werden concepten behandeld zoals aantrekkelijkheid, de persoonlijke mening van de leerlingen, de visuele aantrekkelijkheid van de tool en de mate van moeilijkheid van het niveau. Het interview bood het voordeel dat het concrete informatie opleverden over de percepties van de leerlingen (Mortelmans, 2020). Gedurende de paired-peer interviews werd de tool gepresenteerd en mogen de leerlingen deze ook daadwerkelijk toepassen. Deze benadering maakte het onderzoek toegankelijk en kindvriendelijk, waardoor de betrokkenheid van de leerlingen werd vergroot en het mogelijk werd om non-verbale signalen op te vangen (Mortelmans, 2020). Bovendien verrijkt de combinatie van paired-peer interviews met de praktische toepassing van de tool het proces, aangezien visuele en tastbare hulpmiddelen bijdroegen aan een veilige omgeving waarin kinderen hun gedachten en gevoelens kunnen uiten (Van Hove, 2008). Focusgroep (leerkrachten en zorgleerkracht): Voor deze onderzoeksvraag werd naast de paired-peer interviews ook gebruikgemaakt van een focusgroep om zowel de klasleerkrachten als de zorgleerkracht via een presentatie het ontwerp voor te leggen (van der Donk & Van Laenen, 2020). De deelnemers kunnen vanuit verschillende invalshoeken, onder andere met stellingen, reageren op de ontworpen tool. Het directe contact met de leerkrachten die verantwoordelijk zijn voor de ondersteuning bij de uitvoering van de interventie boodt de mogelijkheid om open vragen te beantwoorden en zelf door te vragen, wat diepere inzichten opleverden in hun feedback en mogelijke verbeterpunten (Hentenaar, Ketelaar & Kooter, 2011). De sessie werd op de school zelf gehouden, wat de deelname vergemakkelijkt. Een lijst met drie kernvragen fungeerden als leidraad, zodat alle relevante onderwerpen (feedback, mogelijkheden tot verbetering en haalbaarheid) aan bod kwamen.
Welke <u>concrete onderzoeksactiviteit</u> heb je uitgewerkt om deze vraag te beantwoorden? Geef een beschrijving.	Paired-peer interviews (leerlingen): Voor fase 2 werd een voorlopige onderzoeksactiviteit opgesteld op basis van de thematische analyse. De activiteiten in deze fase richten zich op het valideren en verfijnen van het voorlopige ontwerp. Dit ontwerp zal opnieuw aan de betrokken leerlingen worden voorgelegd. Ter bevordering van efficiëntie werd een paired-peer-benadering toegepast (Van Hove, 2008). In deze benadering worden twee leerlingen tegelijk betrokken bij de bespreking van het ontwerp, wat niet alleen tijd bespaart, maar ook de mogelijkheid biedt om diverse perspectieven te verkrijgen, aangezien leerlingen elkaar aanvullen of uitdagen tijdens de feedbacksessie (Van Hove, 2008). Voor deze terugkoppeling werd een kindvriendelijke topiclijst (zie Bijlage D) opgesteld, bestaande uit ongeveer drie onderwerpen:

	haalbaarheid, interesse van de leerlingen en toepasbaarheid. Deze lijst helpt bij het verzamelen van verbeterpunten en inzichten op een toegankelijke wijze. Indien mogelijk kunnen de leerlingen gezamenlijk de interventie uitproberen, wat kwalitatieve informatie oplevert over de praktische toepasbaarheid van het ontwerp (van der Donk & Van Laenen, 2020). Op basis van de verzamelde feedback werd in de maand mei gewerkt naar een definitief ontwerp, waarin alle onderzoeksvragen volledig worden beantwoord. Dit definitieve ontwerp zal vervolgens het eindresultaat van het onderzoeksproces vormen. Focusgroep (leerkrachten en zorgleerkracht): Voor fase 2 werd een voorlopige onderzoeksactiviteit gepland. De activiteiten in deze fase richten zich op de validatie en verfijning van het voorlopige ontwerp, gebaseerd op de analyse en de eerste ontwerpcyclus. Dit houdt in dat de voorlopige ontwerpen opnieuw werden voorgelegd aan de oorspronkelijke focusgroep. Voor deze terugkoppeling werd een beknopte en doelgerichte topiclijst (zie Bijlage D) opgesteld, met specifieke aandacht voor verbeterpunten en aanvullende feedback. Op basis van de verkregen terugkoppeling werd gewerkt naar een definitief ontwerp, waarin alle onderzoeksvragen volledig werden beantwoord. Dit proces werd afgerond in mei, waarna het definitieve ontwerp en de interventie kunnen worden opgeleverd.
Welke <u>analysemethode</u> heb je gebruikt om je data te analyseren? Verantwoord je keuze en leg je aanpak uit.	Paired-peer interviews (leerlingen): Voor de analyse van de kwalitatieve data werd opnieuw gekozen voor thematische analyse. Door deductief te coderen werd een overzicht verkregen van de aspecten die mogelijk nog aangepast moeten worden, waarbij ook de try-out door de leerlingen nuttige inzichten biedt (van der Donk & Van Laenen, 2020). Daarnaast draagt het deductieve coderen, volgens Fereday en Muir-Cochrane (2006), bij aan consistentie en een gerichte beantwoording van de onderzoeksvraag. Het verzamelen van evaluatiedata maakt het mogelijk om tijdens het coderen gemakkelijker de behoeften te identificeren. De toegepaste codes variëren van begrijpbaarheid tot visuele aantrekkelijkheid, met als doel het ontwerp te versterken (van der Donk & van Laenen, 2021). Deze gestructureerde aanpak maakte het mogelijk de kwalitatieve data efficiënt te analyseren, wat resulteerde in gerichte inzichten over de mogelijke aanpassingen die nodig zijn (Schoonenboom, 2011). Focusgroep (leerkrachten en zorgleerkracht): De data die uit de focusgroep naar voren kwam, werd eerst zorgvuldig getranscribeerd. Vervolgens werd de data gefilterd op relevantie, waarbij irrelevante informatie werd uitgesloten. Binnen het axiaal coderen werden dezelfde codes toegepast als bij de paired-peer interviews, zoals codes gerelateerd aan herwerking, niveau en foutieve interpretaties. Deze benadering leidde tot thematische analyse (Schumm et al., 1996).

Geef aan hoe je onderzoeksmethode bijdraagt aan ethisch onderbouwd, kindgericht en participatief onderzoek.*Kindgericht onderzoeken*

Mijn onderzoeksmethode draagt bij aan ethisch verantwoord, kindgericht en participatief onderzoek door de behoeften en rechten van leerlingen centraal te stellen. Individuele interviews geven hen een stem en sluiten aan bij het recht op participatie (Unicef, z.d.). Volgens Dedding en Moonen (2013) delen leerlingen inzichten die de interventie begrijpelijker maken en beter laten aansluiten op hun leefwereld, wat de effectiviteit vergroot en hun betrokkenheid bevordert. Om participatie te vergemakkelijken, gebruik ik creatieve elementen zoals speelgoed en visuele hulpmiddelen, die abstracte concepten toegankelijk maken en een speelse setting creëren (Mortelmans, 2020). Naast een vooraf opgestelde topiclijst is er ruimte voor eigen inbreng, zodat leerlingen de richting van het gesprek mede bepalen. Tijdens de terugkoppeling krijgen ze de kans om de interventie uit te proberen en feedback te geven. Indien nodig pas ik wandelinterviews toe om de methode flexibel te houden (Mortelmans, 2020; van der Donk & Van Laenen, 2020).

Participatieladder

Door open vragen en een flexibele topiclijst krijgen leerlingen aanzienlijke inspraak, waardoor de individuele interviews zich op trede 5 van de kinderparticipatieladder bevinden: ‘meebeslissen’—initiatief door volwassenen, maar met gedeelde besluitvorming. Leerlingen worden geïnformeerd over het proces en hebben invloed op de vorm en uitwerking van het instrument. De beslissingen worden gezamenlijk genomen, terwijl de uitwerking grotendeels door de kinderen wordt beslist (Samen goed voor later, z.d.). De focusgroep met leerkrachten situeert zich op het niveau van ‘meewerken en samenwerken’. Leerkrachten leveren vanuit diverse perspectieven en onderwijsexpertise input voor de interventie. Het ontwerp ontstaat in co-creatie: ik leg voorstellen voor, waarna we gezamenlijk aanpassingen bespreken en doorvoeren (UCLL, 2024).

Ethisch handelen

Ethisch handelen wordt gewaarborgd door overleg met de directie en het gebruik van informed-consentformulieren (zie Bijlage F), waarbij ouders, de school en leerkrachten toestemming geven. Daarnaast moeten leerlingen vrijwillig instemmen; dit is geen verplichting, maar essentieel om te vragen. Het is cruciaal dat kinderen begrijpen wat het onderzoek inhoudt en hoe de resultaten worden gebruikt (Ethical Research Involving Children, 2024).

Privacy wordt strikt gewaarborgd door anonimiteit: schuilnamen en afkortingen voorkomen identificatie. Voor publicatie vindt terugkoppeling plaats om ethische bezwaren te adresseren. Deze aanpak maakt het onderzoek participatief, respecteert rechten en versterkt vertrouwen, wat bijdraagt aan een ethisch verantwoorde en betrouwbare interventie (Erasmus Universiteit Rotterdam, z.d.).

Resultaten

Alle onderstaande resultaten zijn gebaseerd op de analyse van de interviews en de focusgroep die werden afgenomen met leerlingen en (zorg)leerkrachten van VBS 't Klavertje. Zowel de interview- en focusgroepleidraad als de transcripties met bijbehorende codering zijn terug te vinden in bijlagen A, B, C, D en E

Resultaten per deelvraag

Welke concepten en inzichten over neurodiversiteit zijn bekend en welke aanvullende kennis, attitudes en vaardigheden zijn nodig bij leerlingen om een effectieve interventie te ontwikkelen die de bewustwording van neurodiversiteit vergroot?

Allereerst worden de resultaten gepresenteerd van de horizontale vergelijking binnen de vooraf vastgestelde codes van de individuele interviews. Uit de analyse blijkt dat vier van de tien kinderen erkennen dat niet iedereen op dezelfde manier denkt of informatie verwerkt. Opmerkelijk is echter dat slechts één leerling in staat was een voorbeeld te geven of deze observatie te verklaren. Deze leerling verwoordde dit als volgt: "Zo foutjes, A vindt rekenen moeilijk en ik niet." (Participant 1). Daarnaast konden wel 7 van de 10 leerlingen aangeven dat iedereen op een andere manier speelt. 4 van de 7 leerlingen konden hier dan ook een voorbeeld van geven zoals tikkertje, "de vloer is lava" of basketten.

Uit de interviews blijkt dat alle tien de leerlingen aangaven dat er in de klas hulpmiddelen beschikbaar zijn om hen te ondersteunen wanneer zij overprikkeld raken. Zo benoemden zij het gebruik van een hoofdtelefoon, de inzet van een buddy en het gebruik van een kalmerende zelf als strategieën om rustiger te kunnen werken.

Enkele leerlingen illustreerden dit met concrete voorbeelden:

- "Ja, vandaag bij het lezen gebruiken we een hoofdtelefoon" (Participant 6).
- "B heeft gisteren een extra blaadje gekregen omdat hij niet goed kan lezen" (Participant 1).
- "Ik heb net zoiets om hier te smeren en ik heb ook nog oortjes. En dan heb ik dat regelmatig op. Mijn hand, en dan moet ik daar zo mee ademen" (Participant 3).

Aanvullend gaven alle drie de leerkrachten aan dat het gebruik van deze hulpmiddelen inmiddels genormaliseerd is binnen de klas. Leerlingen zijn zich bewust van de beschikbaarheid ervan en maken hier zelfstandig gebruik van. Leerkracht 1 illustreerde dit als volgt:

Het zelfje, dat was inderdaad... Ik heb dat kort uitgelegd als iets vergelijkbaars met de nagellak van C, die hij gebruikt om te voorkomen dat hij op zijn vingers bijt of ze in zijn mond steekt. Wanneer leerlingen vragen: 'Juf, wat is dat?', leg ik uit dat het C helpt om niet op zijn vingers te bijten. (Focusgroep, participant 1).

Leerkracht 2 vulde hierop aan: "Soms vraag ik aan de leerling: 'Mag ik dit uitleggen aan de andere kinderen?' Meestal is dat geen probleem, omdat de kinderen hier zelf mee instemmen." (Focusgroep, participant 2).

Negen van de tien leerlingen waren in staat om te verwoorden wat er met henzelf en met een ander kind gebeurt bij winst of verlies in een spel. Eén leerling kon dit niet benoemen en kon ook geen voorbeeld geven. Van de negen leerlingen gaven zeven eenvoudige antwoorden zoals "boos" of "verdrietig". Twee leerlingen formuleerden een meer diepgaande reactie, waarbij zij ingingen op onderliggende sociale dynamieken. Dit werd geïllustreerd door de volgende uitspraken:

- "Als alle kinderen altijd hetzelfde denken, dan zal er ook altijd heel veel ruzie komen. Bijvoorbeeld, uhm, ik ga de bal halen en iemand anders wil dat ook doen, ja, dan kan er ruzie ontstaan." (Participant 1).
- "Dan zeg ik gewoon proficiat tegen de winnaar en begin ik sowieso niet te wenen." (Participant 5).

Welke randvoorwaarden, inclusief de wensen en verwachtingen van leerlingen en leerkrachten, moeten worden meegenomen bij het ontwerpen van een interventie die gericht is op het bevorderen van de bewustwording van neurodiversiteit?

Voor het verkrijgen van inzichten in de verwachtingen, randvoorwaarden en wensen zijn zowel de leerlingen als leerkrachten bevestigd. Acht leerlingen gaven aan voorkeur te hebben voor het oefenen met een tool of instrument buiten de klasomgeving. Bovendien was er een gelijke verdeling in de voorkeur voor de duur van de activiteit, waarbij vijf leerlingen een kortere activiteit prefereerden, terwijl de vijf anderen voorkeur gaven aan een langere duur. Vijf leerlingen gaven aan het prettiger te vinden wanneer een vriend meedoet; terwijl zeven leerlingen liever iets met de leerkracht alleen ondernemen.

De leerkrachten gaven in de focusgroep aan dat individuele begeleiding door een leerkracht niet haalbaar is, aangezien hun draagkracht al maximaal wordt benut. Ze gaven aan dat "in een groep van twee of drie op de speelplaats wel mogelijk is, iets waartoe de leerlingen zelf kunnen komen" (Focusgroep, participant 1). Leerkracht 1 benadrukte dat conflicten vaak mee naar de klas worden genomen en dat er weinig verdraagzaamheid is tussen de leerlingen. In de klaspraktijk gaf ze aan dat er onvoldoende ruimte is om deze conflicten continu op te lossen. "Maar dat is misschien niet alleen hier; je hebt dat in elke klaspraktijk wel. Daar ben ik zeker van. Met zo'n grote groep heb je weinig tijd om het gesprek uit te klaren." (Focusgroep, participant 1).

Welk instrument sluit het beste aan bij de behoeften en leeromgeving van leerlingen en leerkracht in de eerste graad van het reguliere basisonderwijs om hun bewustwording van neurodiversiteit te bevorderen?

De meeste respons met betrekking tot de behoeften kwam vanuit de focusgroep. Tijdens de individuele interviews werd hier kort op ingegaan door de interesses van de leerlingen met betrekking tot het thema te bevestigen. Leerling 6 gaf aan: "Ik wil leren hoe je vriendjes maakt, ja, hoe dat gebeurt" (Participant 1) en leerling 9 uitte een vergelijkbare wens: "hoe we vriendjes maken" (Participant 9). Leerling 7 deelde dat ze graag meer wilde weten over emoties, door te zeggen: "Dat wij soms boos of verdrietig of blij zijn. Of ja waarom som een kindje boos of verdrietig of blij is" (Participant 7); een gedachte die overeenkomt met de uitspraak van leerling 5: "Waarom kinderen soms boos worden en kinderen soms minder snel" (Participant 5). Leerling 8 wilde begrijpen hoe het menselijk brein werkt: "Hoe dat werkt" (Participant 8). Leerling 1 gaf aan geïnteresseerd te zijn in de cognitieve capaciteiten: "Hoe slim we zijn en wat we allemaal kunnen" (Participant 1), terwijl leerling 2 aangaf te willen begrijpen hoe leren en denken werkt: "Hoe wij dat doen, hoe wij leren en hoe dat wij denken in ons hoofdje" (Participant 2). Eveneens gaf leerling 2 aan geïnteresseerd zijn in: "Hoe we vriendjes maken en een andere taal leren" (Participant 2). Aan het einde van de interviews bleek dat drie leerlingen geen interesse hadden in het onderwerp over hoe ons hoofd werkt.

In de focusgroep werd voornamelijk benadrukt dat de beperkte draagkracht een significant probleem vormt. Zoals leerkracht 3 aangaf: "we willen dat iedereen meedraait in het schoolsysteem, dus je draagkracht word gerokken" (Focusgroep, participant 3). Tevens werd aangegeven dat er vaak een beroep wordt gedaan op vrijwilligers, aangezien veel activiteiten buiten de subsidieerbare draagkracht vallen "we doen beroep op vrijwilligers want veel valt niet binnen onze subsidieerbare draagkracht" (Focusgroep, participant 3). Daarnaast werd door alle drie de leerkrachten herhaaldelijk het belang van visueel materiaal voor de leerlingen onderstreept. Zo werkten zij al met hulpmiddelen zoals een time-timer, pictogrammen en strategiekaarten. Leerkracht 1 verwees naar eerdere ervaringen met de jakhals- en giraffentaal:

Een aantal jaar geleden zat ik met de jakhals en giraffentaal. Dat was een ding geweest, dat ze die twee dieren hadden. Je hebt giraffentaal, je hebt jakhalstaal. Dat ging over hoe praat ik met iemand? Hoe speel ik met iemand? Wat komt het beste over? En dat haal ik meestal in de loop van het schooljaar wel eens boven omdat dat iets visueel is worden voor mijn

kindjes. En dan zien die wel van... 'alle, ja, die lieve giraf'. En dat kan doorgetrokken worden, zo'n dingen, naar de hogere jaren. Door dat het visueler wordt of met een andere taal, maakt dat je er nog wel meer naar kunt verwijzen (Focusgroep, participant 1).

Leerkracht 3 reageerde hierop door te stellen dat wanneer dergelijke methodes worden ontwikkeld, het van belang is dat deze doorgevoerd worden op alle drie de lagere schoolvestigingen in Noorderwijk, zodat er consistentie is in de toepassing.

Uit de focusgroep kwam een grote interesse naar voren met betrekking tot het thema samenwerking en verdraagzaamheid. In hun huidige jaarthema ligt de nadruk al op sociale omgang, en zoals de leerkrachten aangeven, worden gerelateerde onderwerpen ook al behandeld binnen hun schoolwerking. Een van de leerkrachten merkte op: "in het vijfde leerjaar komt het CLB. Dit is ook over de sociaal-emotionele ontwikkeling. In het zesde leerjaar heb je dat MEGA-project. Dat gaat over 'mijn eigen goed antwoord'. Dus ik denk wel dat er initiatief zijn rond emoties" (Focusgroep, participant 3). Hierbij werd benadrukt dat dit vooral in de derde graad plaatsvindt. Leerkracht 2 voegde hieraan toe: "En inderdaad, in ons jaarthema is dat wel altijd een deel, vorig jaar was het jaarthema GELUK" (Focusgroep, participant 2). Leerkracht 1 vulde aan: "Ja en bij mij, en ik denk dat dat nu nog wel is, zit dit in veel voorleesboeken" (Focusgroep, participant 1).

De drie leerkrachten zagen een duidelijke link tussen de klaspraktijk en de speelplaats in relatie tot verdraagzaamheid en samenwerking. Leerkracht 3 benoemde dit als volgt: "Zo richting de speelplaats mis ik soms een beetje in mijn klaspraktijk. Omdat je dan zegt dat ze op een andere plaats spelen en dit buiten de klas is. En toch nemen ze dit mee naar binnen" (Focusgroep, participant 3). Leerkracht 2 vulde aan: "Ja, en ook samenwerken, zo in een groepje, dat je niet altijd je eigen idee doordrukt, maar ook compromissen kunt sluiten, de verdraagzaamheid" (Focusgroep, participant 2). Leerkracht 1 ging hier verder op in door te zeggen: "De verdraagzaamheid dat is bij mij heel moeilijk. Er zijn elke keer wel conflicten van 'die doet dit, en die heeft dat gedaan'". Ze merkte op:

Je wil altijd een groepswork doen, maar daar zit meestal geen inhoud is, er zijn altijd kinderen die over geen inhoud beschikken en vaak chefferig zijn dat ze geen compromissen kunnen sluiten en niet weten hoe dat moet of zich er niet van bewust zijn dat het zelf kan (Focusgroep, participant 1).

De leerkrachten concludeerden gezamenlijk dat ze een visueel hulpmiddel willen ontwikkelen, met concrete stapjes, dat losstaat van de klascontext. Dit hulpmiddel zou de leerlingen in staat stellen om zelfstandig te reflecteren op hun samenwerking of het oplossen van conflicten, zonder dat dit in de klascontext naar binnen wordt gebracht.

Conclusie & Ontwerpeisen

Conclusies

Kennis rond neurodiversiteit/thematiek

Uit de interviews bleek dat de meerderheid van de leerlingen slechts in beperkte mate inzicht had in het feit dat mensen informatie en gevoelens op verschillende manieren verwerken. Slechts één leerling kon hierbij een concreet voorbeeld aanhalen. Wat betreft sociale interacties was er sprake van iets meer kennis, hoewel deze eveneens oppervlakkig bleef. Enkele leerlingen konden ook hier een voorbeeld geven, maar het bleef beperkt tot basisinzichten. Toch toonden verschillende leerlingen interesse in verdere verdieping wanneer het thema expliciet werd besproken. Zij gaven aan meer te willen weten over de werking van het brein, het omgaan met sociale interacties en het herkennen en uiten van gevoelens op de speelplaats. Daarnaast bleek uit de focusgroep met leerkrachten dat ook zij het thema 'omgaan met elkaar en verdraagzaamheid' relevant en waardevol vonden binnen het bredere kader van neurodiversiteit. Zij zagen hierin kansen om leerlingen bewust te maken van verschillen in denken, voelen en leren, en hoe zij hier als individu mee om kunnen gaan tijdens bijvoorbeeld spelmomenten of groepswerk.

Sociale interacties kunnen bijdragen aan het verrijken van cognitieve vaardigheden, wat groepswerk dus interessant maakt, maar hiervoor is het wel nodig dat leerlingen cognitief in staat zijn tot groepswerk op een constructieve manier, gebaseerd op hun leeftijdscategorie (Doise, 1980).

Kenmerken

Vanuit de schoolorganisatie wordt benadrukt dat de implementatie van een inclusief ontwerp de verankering in alle vestigingen vereist, evenals het draagvlak onder leerkrachten. In het geval van de school met vier vestigingen in Noorderwijk betekent dit dat het thema schoolbreed geïntegreerd moet worden. Deze aanpak sluit aan bij bevindingen uit de literatuur, waarin wordt gesteld dat inclusie gedragen moet worden door de volledige scholengemeenschap (Goldbeck, 2021). Het realiseren van begrip en acceptatie vereist meer dan louter informatievoorziening; het impliceert het creëren van een breed draagvlak waarbij leerkrachten, leerlingen, vrijwilligers en andere betrokkenen actief participeren. Een gedeeld engagement is noodzakelijk om het thema betekenisvol en duurzaam te implementeren. Zoals Miller (2022) stelt, is acceptatie een cruciale stap in het proces van het omarmen van neurodiversiteit.

Tijdens de focusgroep met leerkrachten kwam bovendien een specifieke bekommernis naar voren: hoe kunnen we leerlingen stimuleren tot samenwerking en gedeeld spel, zonder dat voortdurend moet worden ingegrepen om conflicten op te lossen die voortkomen uit een gebrek aan wederzijds begrip of verdraagzaamheid? Deze vraag onderstreept preventieve en structurele aanpakken binnen het klas- en schoolgebeuren die gericht zijn op het versterken van sociale competenties, empathie en samenwerking binnen het eerste en tweede leerjaar. Zoals Brady (2024) stelt, bevordert bewustwording de ontwikkeling van empathie en verdraagzaamheid, zowel nu in de klas als op lange termijn binnen de samenleving.

Uit de interviews met leerlingen kwam naar voren dat een aanzienlijk aantal de voorkeur geeft aan activiteiten in een buitenomgeving. Wat betreft de duur van de activiteit of instrument bleek er geen eenduidige voorkeur te bestaan; hierover verschilden de meningen. Daarnaast gaven veel leerlingen aan het als aangenamer te ervaren om samen met een vriend of een leerkracht het instrument uit te voeren, eerder dan individueel. Deze voorkeur voor gezamenlijke participatie sluit aan bij het pedagogische principe dat leerlingen kunnen leren van en met elkaar. Zowel neurotypische als neurodivergente leerlingen dragen bij aan dit wederzijds leerproces, wat het belang van inclusie binnen onderwijscontexten en, ruimer, binnen de samenleving onderstreept (KULeuven, z.d.; Radboud Universiteit, 2024). Deze bevindingen sluiten tevens aan bij het neurodiversiteitsparadigma, dat pleit voor het herdenken van dominante maatschappelijke structuren en het doorbreken van bestaande machtsverhoudingen en normatieve kaders die

voortkomen uit de meerderheidscultuur volgens de studies van Bernard et al. (2024) en Fletcher-Watson (2022). Binnen dit kader benadrukt Vanaken (2022) dat duurzame verandering slechts mogelijk is wanneer ook op structureel niveau ingegrepen wordt.

Ontwerpeisen

Interviews

Uit de interviews kwamen verschillende ontwerpeisen naar voren. Zo gaven de leerlingen aan een voorkeur te hebben voor het samenwerken in kleine groepjes, hetzij met enkele klasgenoten of individueel met de leerkracht. Het individueel uitvoeren van een opdracht werd slechts sporadisch als positief ervaren. Daarnaast bleek er een duidelijke voorkeur te bestaan voor het uitvoeren van activiteiten in de buitenlucht, hoewel activiteiten binnen de klas niet als problematisch werden beschouwd. De meerderheid gaf echter expliciet de voorkeur aan een buitensituatie.

Een ander belangrijk inzicht was de positieve ontvangst van een instrument dat ingezet kan worden na het afronden van verplichte taken. In het eerste leerjaar uitte men hierbij een voorkeur voor een 'sneller-klaar-winkel', terwijl leerlingen uit het tweede leerjaar eerder kozen voor een boek of een 'sneller-klaar-bundel'.

Wat betreft interesses blijkt dat deze sterk uiteenlopen. Leerlingen gaven aan verschillende voorkeuren te hebben voor spelmateriaal of thema's waarmee ze zich tijdens informele momenten kunnen bezighouden. Thematisch gezien kwamen er wel enkele gedeelde interesses naar voren, zoals nieuwsgierigheid naar de werking van het eigen brein en het aangaan van sociale interacties.

Focusgroep

Uit de focusgroepgesprekken kwamen verschillende ontwerpeisen naar voren. Leerkrachten gaven aan al een hoge werkdruk te ervaren binnen de klascontext, waardoor bijkomende ondersteuning voor de implementatie van een interventie niet haalbaar is. Door de klasgrootte en het feit dat de leerkracht het merendeel van de tijd alleen instaat voor de klas, is het voor hen essentieel dat leerlingen de interventie zelfstandig kunnen uitvoeren, of dat het instrument klasbreed inzetbaar is en door de leerkracht eenvoudig kan worden aangestuurd. Daarnaast benadrukten de leerkrachten het belang van een visueel ondersteund instrument, met name om de inhoud toegankelijk te maken voor leerlingen van de eerste graad. Visuele componenten worden als cruciaal beschouwd voor het bevorderen van begrip bij jonge kinderen. Op schoolniveau werd aangegeven dat het instrument inzetbaar moet zijn binnen meerdere vestigingen van de school en niet exclusief ontworpen mag zijn voor één specifieke locatie. Hoewel de primaire doelgroep de eerste graad is, moet het instrument op termijn ook uitbreidbaar zijn naar hogere leerjaren. Ten slotte werd door de leerkrachten een inhoudelijk thema aangehaald dat als actueel en belangrijk wordt beschouwd: verdraagzaamheid, samenspel en samenwerking, met bijzondere aandacht voor de diversiteit in cognitieve verwerking. Neurodiversiteit werd hierbij benoemd als een onderliggende factor die een centrale rol kan spelen in het bevorderen van wederzijds begrip en inclusieve samenwerking binnen de klas.

Literatuur

Door met de gehele klas of in kleinere groepen te werken, wordt ingespeeld op de kennis en normalisatie van de positieve aspecten van neurologische variatie. Hierbij worden de unieke talenten van elke leerling erkend en gedeeld (Fletcher-Watson, 2022). Zoals ook blijkt uit de literatuurstudie, is leren het meest effectief wanneer het wordt ondersteund door visuele hulpmiddelen en werkvormen. Samenwerking bevordert actief leren, waardoor leerlingen sterker betrokken raken bij het thema (Onderwijs van Morgen, 2019; Redactie Onderwijscommunity, 2023). Bovendien draagt autonomie in het leerproces bij aan een verhoogde motivatie en betere leerprestaties, wat bijvoorbeeld blijkt uit de keuzevrijheid die leerlingen ervaren bij het selecteren van taken of het kiezen voor een 'sneller-klaar-winkel' (Lens et al., 2005).

Op basis van triangulatie van interviews, focusgroepgesprekken en literatuur worden de definitieve ontwerpeisen als volgt geformuleerd:

Het instrument moet samenwerking in kleine groepjes bevorderen, bij voorkeur in een buitensituatie, en zelfstandig hanteerbaar zijn na verplichte taken. Keuzevrijheid en aansluiting bij uiteenlopende interesses zijn cruciaal. Visuele ondersteuning en klasbrede inzetbaarheid zijn noodzakelijk, zonder bijkomende belasting voor de leerkracht. Het ontwerp moet schaalbaar zijn naar andere leerjaren en locaties, en thematisch focussen op neurodiversiteit, inclusie en sociale interactie.

Ontwerpen

Op basis van het uitgevoerde onderzoek en de vastgestelde ontwerpeisen werd een prenten- en voorleesboek ontwikkeld, vergezeld van gesprekskaartjes ter ondersteuning van klasgesprekken. De doelgroep voor wie dit boek is ontworpen, bestaat uit leerlingen van het eerste en tweede leerjaar in het katholiek basisonderwijs, samen met hun klasleerkracht. Het boek neemt de leerlingen mee op een reis langs verschillende personages, die elk een specifieke denkstijl vertegenwoordigen. De verhalen kunnen door de leerlingen zelfstandig worden gelezen, of klassikaal worden voorgelezen door de leerkracht. Aansluitend aan het verhaal kunnen de gesprekskaartjes worden ingezet om, onder begeleiding van de leerkracht, een verdiepend klasgesprek te voeren over de denkstijlen van de personages.

Ontwerpeisen

Via individuele interviews met leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar, en een focusgroepgesprek met betrokken leerkrachten, werd inzicht verkregen in belangrijke ontwerpeisen voor het ontwikkelde materiaal:

1. **Interesse van de leerlingen:** Verschillende leerlingen gaven aan dat zij het boek als plezierig ervoeren, vooral na het maken van hun schoolse taken, zowel thuis als in de klas. Veel leerlingen gaven aan het boek zelfstandig of samen met de leerkracht te willen gebruiken, hetgeen de inzet van zowel het boek als de gesprekskaartjes mogelijk maakt. Het boek is geschreven in heldere, toegankelijke taal en wordt ondersteund door visuele elementen, waardoor leerlingen in staat zijn om de tekst zelfstandig te lezen en te begrijpen. Door elementen uit de leefwereld en interesses van de leerlingen op te nemen, wordt het boek extra aantrekkelijk en relevant voor de doelgroep.
2. **Praktische bruikbaarheid in de klas:** De leerkrachten benoemden enkele belangrijke overwegingen met betrekking tot de haalbaarheid en de toepasbaarheid van het boek en de gesprekskaartjes in de klascontext. De gesprekskaartjes bieden de mogelijkheid om thema's zoals verdraagzaamheid te behandelen, zowel op de speelplaats als in groepswerken. Bovendien ervaren leerkrachten minder tijdsdruk wanneer leerlingen de hoofdstukken zelfstandig verwerken. Het klasgesprek biedt tegelijkertijd een waardevolle gelegenheid om de klas te verbinden en interactie te stimuleren.
3. **Kennis over neurodiversiteit:** Veel leerlingen beschikten nog over beperkte kennis van het concept neurodiversiteit. Het boek biedt op een toegankelijke wijze informatie over dit thema, door het aan de hand van de diverse personages duidelijk te maken. Elk personage denkt, voelt en leert op een andere manier, wat in elk hoofdstuk naar voren komt. Het klasgesprek benadrukt de verschillende denk- en leerwijzen van de personages, waardoor leerlingen meer inzicht krijgen in de diversiteit van cognitieve en emotionele processen.

Ontwerp

Het ontwerp is laagdrempelig en maakt gebruik van taal die begrijpelijk is voor zowel leerlingen van het eerste als het tweede leerjaar. Daarnaast bevat het boek talrijke illustraties ter ondersteuning van de tekst, zodat leerlingen een visueel beeld kunnen vormen van de inhoud (zie Bijlage H). Het materiaal kan zelfstandig door de leerlingen worden verwerkt, waarbij zij de mogelijkheid krijgen om gedurende het schooljaar maandelijks één verhaal te behandelen. Daarnaast bestaat de optie dat de klasleerkracht de verhalen voorleest aan de volledige klasgroep. Na het lezen of zelfstandig verwerken van een verhaal volgt een klassikaal gesprek, begeleid door de leerkracht, waarbij gebruik wordt gemaakt van gesprekskaartjes. Deze gesprekken zijn gericht op het bevorderen van bewustwording over neurodiversiteit en het bespreekbaar maken van de specifieke kenmerken van het betreffende personage. Bij sommige verhalen is een verwerkingsopdracht toegevoegd die het thematisch inzicht verdiept. Dit sluit aan bij de aanpak van Juf Uil, die bewust in de klas aanwezig is. Volgens Onderwijs van Morgen (2019) wordt leren effectiever wanneer het ondersteund wordt door

actieve werkvormen, visuele hulpmiddelen en metacognitie, wat tevens de betrokkenheid van leerlingen vergroot (Redactie Onderwijscommunity, 2023).

Feedback op ontwerp & aanpassingen

Tijdens een brainstormfase, waarin diverse ontwerpideeën werden gegenereerd met behulp van verschillende denktechnieken, werden deze voorstellen voorgelegd aan de leden van de focusgroep. De ideeën werden online doorgestuurd, waarna drie focusgroepleden, zonder tussenkomst van de onderzoeker, met elkaar in gesprek gingen. Zij gaven zowel mondeling als schriftelijk feedback en gaven hun voorkeur aan voor vier specifieke ideeën. Op basis van deze feedback en de vooraf opgestelde ontwerpeisen koos ik één ontwerp uit om verder uit te werken.

Vervolgens werd een voorlopige versie van het ontwerp ontwikkeld. Deze versie werd teruggekoppeld aan de leerlingen die eerder aan de interviews hadden deelgenomen. Via paired-pair interviews werd het ontwerp getest in combinatie met de gesprekskaartjes, waarbij de leerlingen de gelegenheid kregen om feedback te geven. Uit de terugkoppeling bleek dat de prenten als een duidelijke meerwaarde werden ervaren. Observaties toonden aan dat leerlingen uit het tweede leerjaar het verhaal zelfstandig en vlot konden lezen. Op basis van de ontvangen feedback werden nog enkele aanpassingen doorgevoerd, voornamelijk op het vlak van taalgebruik, de vragen van de gesprekskaarten, en werden de illustraties verder verfijnd.

Referentielijst

Arnesen, A.L. & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian journal of Educational Research*, (50)3, 285-300. <https://doi.org/10.1080/00313830600743316>

Batejat, D., Binder, M., Lagarde, D. & Navalet, Y. (1999). Evaluation of the attention span of 10,000 school children 8-11 years of age. *Archives de Pédiatrie*, 6(4), p406-415. [https://doi.org/10.1016/s0929-693x\(99\)80222-x](https://doi.org/10.1016/s0929-693x(99)80222-x)

Bernard S., Brown M. E. L., Doherty M., George R. E., Godfrey-Harris M., Jain N. R. & Shaw S. C. K. (2024). When I say ... neurodiversity paradigm. *Med Educ*, 2024, 1-3. <https://doi.org/10.1111/medu.15565>

Bernard, L., Fox, S., Legatt, A. & Praslova, L. (2022). Don't tell me what to do: Neurodiversity inclusion beyond the occupational typecasting. *Industrial and Organizational Psychology*, 2023(16), 66-69. <https://doi.org/10.1017/iop.2022.105>

Boilson, M., Forsyth, K., Johnston, L., Maciver, D., Prior, S., Ruthford, M., Shah, P. J. (2022). Neurodevelopmental disorders and neurodiversity: definition of terms from Scotland's National Autism Implementation Team. *The British Journal of Psychiatry*, 221(3), 577-579. <https://doi.org/10.1192/bjp.2022.43>

Brady, G. (2024, 26 september). *Neurotypical Students Should Learn Alongside Neurodiverse and Disabled Peers*. Edpost.com. Geraadpleegd op 3 november 2024, van <https://www.edpost.com/stories/neurotypical-students-should-learn-alongside-neurodiverse-and-disabled-peers>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Chen, H., Huang, Z. & Lai, C. (2024). Analyzing Children's Viewing Behaviors in Science Demonstrations with and Without Interactive E-book Support. *Journal of Science Education and Technology*, (2024)33, 779-795. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10120-0>

Cincinnati S., Franck E., Juchtmans G., Nicaise I. & Vandevooort L. (2020, 8 december). *Gelijke onderwijskansenbeleid: goed nieuws, maar nu is het alle hens aan dek*. Hiva.kuleuven.be. Geraadpleegd op 3 november 2024, van <https://hiva.kuleuven.be/nl/nieuws/nieuwsitems/gelijke-onderwijskansenbeleid-goed-nieuws-maar-nu-is-het-alle-hens-aan-dek>

Dedding, C., & Moonen, X. (2013). Kinderen en onderzoek: gaat dat samen?. In C. Dedding, K. Jurrius, L. Rutjes & X. Moonen (Reds.), *Kinderen en jongeren actief in wetenschappelijk onderzoek* (pp. 11-32). Lannoo nv.

Departement Onderwijs en Vorming. (2024). *Evolutie naar scholen voor iedereen*. Geraadpleegd op 29 oktober 2024, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf>.

Doise, W. (1980). Onderzoek naar effecten van sociale interacties op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Pedagogische Studiën*, 57(1), 49-60. Geraadpleegd op 7 april 2025, van <https://pedagogischestudien.nl/article/view/16096>

Dwyer, P. (2022). The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers?. *Human Development*, 2022(66), 73-92. <https://doi.org/10.1159/000523723>

Erasmus Universiteit Rotterdam. (z.d.). *Anonimisering van onderzoeksdata*. eur.nl. Geraadpleegd op 14 februari 2024, van https://www.eur.nl/onderzoek/research-services/research-data-management/anonymisation-research-data?utm_source=chatgpt.com

Ethical Research Involving Children. (2024). *Informed Consent*. Childethics.com. Geraadpleegd op 14 februari 2025, van <https://childethics.com/informed-consent/>

Fereday, J. & Muir-Cochrane, E. (200). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>

Fletcher-Watson, S. (2022). Transdiagnostic research and neurodiversity paradigm: commentary on the transdiagnostic revolution in neurodevelopmental disorders by Astle et al. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(3), 418-420. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13589>

Franck, E. & Nicaise, I. (z.d.). *Vijftien jaar Gelijke Onderwijskansenbeleid: een balans*. Vrtwns. Geraadpleegd op 3 november 2024, van <https://interactief.vrtwns.be/2019/pdf/Franck-Nicaise%20trends%20in%20onderwijsongelijkheid%20samenvatting.pdf>

Gezondeboel. (z.d.). Dit moet je als werkgever weten over neurodiversiteit. Geraadpleegd op 11 november 2024, van <https://gezondeboel.nl/nieuws/dit-moet-je-als-werkgever-weten-over-neurodiversiteit/>

Golbeck, A. (2021). *Leadership in Statistics and Data Science: Planning for Inclusive Excellence*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-60060-0>

Hentenaar, F., & Ketelaar, P., & Kooter, M. (2011). Focusgroeponderzoek in theorie. In P. Ketelaar (Red.), *Groepen in focus* (pp. 13-46). Boom Lemma.

Hughes, J. A. (2020). Does the heterogeneity of autism undermine the neurodiversity paradigm?. *Bioethics*, 2021(35), 47-60. <https://doi.org/10.1111/bioe.12780>

Ieder(in). (2023, 6 april). *Neurodiversiteit in onderwijs*. Iederin.nl. Geraadpleegd op 14 februari 2025, van https://iederin.nl/neurodiversiteit-in-het-onderwijs/?utm_source=chatgpt.com.

Istance, D., & Paniagua, A. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The importance of innovative pedagogies. *Educational Research and Innovation*, 2018, <https://doi.org/10.1787/9789264085374-en>

Inter – Toegankelijk Vlaanderen. (z.d.). *VN-verdrag voor de rechten van een persoon met een handicap*. Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://www.vlaanderen.be/inter/toolbox->

[toegankelijke-steden-en-gemeenten/algemeen-bestuur-dienstverlening-en-communicatie/vn-verdrag-voor-de-rechten-van-personen-met-een-handicap](https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen.be/toegankelijke-steden-en-gemeenten/algemeen-bestuur-dienstverlening-en-communicatie/vn-verdrag-voor-de-rechten-van-personen-met-een-handicap).

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2018). *Socio-emotionele ontwikkeling*. Zill.katholiekonderwijs.vlaanderen.be. Geraadpleegd op 22 december 2024, van <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/SE/meer>

Karbouniaris, S. & van Os, K. (2024). *Neurodiversiteit begrijpen: In 33 vragen*. Lannoo Campus.

Kharback, M. (2024, 10 mei). *10 Engaging Neurodiversity Celebration Week Activities for Kids*. Educators Technology. Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://www.educatorstechnology.com/2024/03/neurodiversity-celebration-week-activities-for-kids.html>

Kienhorst, G. (2014). Stigma bestrijden binnen en vanuit de GGZ (1). *Psychopraktijk*, 6(5), 18-21. <https://doi.org/10.1007/s13170-014-0070-y>

Krajewski, S. (2020, 27 oktober). *50 Activities That Support Social Emotional Learning*. Theartofeducation.edu. Geraadpleegd op 3 November 2024, van <https://theartofeducation.edu/2020/10/50-activities-that-support-social-emotional-learning/>

KU LEUVEN. (2025, 28 februari). *Learning About Neurodiversity at School*. Kuleuven.be. Geraadpleegd op 5 maart 2025, van <https://ppw.kuleuven.be/ogop/leans>

KULeuven. (z.d.). *Inzicht in de toeleiding naar het onderwijsaanbod binnen type 9*. Research.kuleuven.be. Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://research.kuleuven.be/portal/nl/project/3H240134>

Leifer, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 221-224. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003>

Lens, w., Sierens, E., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17(1), 18-25.

Leon-Guereno, P., Uria-Olaizola, N., & Yurrebaso Atutxa, G. (2025). The Impact of Programs Aimed at Raising Awareness About Children with Intellectual and Developmental Disabilities in Schools: A Systemic Review. *Education sciences*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci15020151>.

Miller, A. (2022). All About Us: Learning About Being Autistic from My Autistic Pupils. In L. Crane, F. Happé, A. Morrison, R. Moyse & R. Wood (Reds.). *Learning From Autistic Teachers* (pp. 145-153). Jessica Kingsley Publishers. Geraadpleegd op 3 november 2024, van <https://web-p-ebscobhost-com.ucll.e-bronnen.be/ehost/detail/detail?vid=0&sid=b08f2ffb-3e86-4f16-b0a8-fcbb490fd2ab%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=3120860&db=e000xww>

Mortelmans, D. (2020). Interviewen. In D. Mortelmans (Red.), *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (pp. 207-268). Acco

Nicaise, I. (z.d.). *Onderzoekslijn 1.3: Gelijke onderwijskansenbeleid: verklarende inzichten*. Departement Ondewijs & Vorming. Geraadpleegd op 3 november 2024, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=7561>

Noens, I. (2024). *Neurodiversiteit in onderwijs, werk en hulpverlening: een hefboom voor verandering?* [PowerPointpresentatie]. KULeuven. Geraadpleegd op 9 november 2024, van https://ppw.kuleuven.be/ppwcontinuo/archief/2023-2024/lips/presentaties/LIPS_Noens_2024.pdf

Onderwijs van Morgen. (2019, 21 januari). 14 leerstrategieën voor betere prestatie en motivatie. [Onderwijsvanmorgen.nl](https://www.onderwijsvanmorgen.nl). Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://www.onderwijsvanmorgen.nl/14-leerstrategieen-voor-betere-prestaties-en-motivatie/>

Participate!. (z.d.). *Autisme, neurodiversiteit en neurodivergentie*. [Participate-autisme.be](https://nl.participate-autisme.be). Geraadpleegd op 11 november 2024, van <https://nl.participate-autisme.be/over-autisme/wat-is-autisme/autisme-vormen-soorten/autisme-neurodiversiteit-neurodivergentie>

Radboud Universiteit. (2024). *SIG Neurodiversiteit in het onderwijs*. [Ru.nl](https://www.ru.nl). Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://www.ru.nl/projecten/sig-neurodiversiteit-in-het-onderwijs>

Redactie Onderwijscommunity. (2023, 26 mei). *12 actieve werkvormen voor effectief leren*. [Onderwijscommunity.nl](https://onderwijscommunity.nl). Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://onderwijscommunity.nl/artikelen/12-effectieve-werkvormen-voor-effectief-leren/>

Salvesen Mindroom research centre. (2022, 13 oktober). *About neurodiversity content in LEANS*. [Salvesen-research.ed.ac.uk](https://salvesen-research.ed.ac.uk). Geraadpleegd op 17 oktober 2024, van <https://salvesen-research.ed.ac.uk/leans/about/neurodiversity>

Samen goed voor later. (z.d.). *Kinderparticipatie en de Participatieladder*. Geraadpleegd op 14 februari 2025, van <https://www.samengoedvoorlater.nl/case/kinderparticipatie/>

Schoonenboom, J. (2011). Het analyseren van kwalitatieve data: een overzicht van kwalitatieve en kwantitatieve methoden. *KWALON*, 16(1). 60-63. [https://doi.org/ 10.5117/2011.016.001.060](https://doi.org/10.5117/2011.016.001.060)

Schumm, J., Sinagub, J. & Vaughn, S. (1996). Data Analysis. *Focus Group Interviews en Education and Psychology*, 7, 96-117. <https://doi.org/10.4135/9781452243641>

The Brain Charity. (2022, 11 mei). *Neurodivergent, neurodiversity and neurotypical: a guide to the terms*. [Thebraincharity.org.uk](https://www.thebraincharity.org.uk). Geraadpleegd op 11 november 2024, van <https://www.thebraincharity.org.uk/neurodivergent-neurodiversity-neurotypical-explained/>

The University of Edinburgh. (z.d.). *Understanding the Strengths and Difficulties of Neurodivergent Children: A guide for teachers*. Geraadpleegd op 9 november 2024, van https://www.ed.ac.uk/sites/default/files/atoms/files/understanding_the_strengths_and_difficulties_of_neurodivergent_children_-_a_guide_for_teachers.pdf

Thys, M. (z.d.). Autisme, neurodiversiteit en neurodivergentie. Participate!. Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://nl.participate-autisme.be/over-autisme/wat-is-autisme/autisme-vormen-soorten/autisme-neurodiversiteit-neurodivergentie>

Vanaken, G.-J. (2022). Crippling vulnerability: a disability bioethics approach to the case of early autism interventions. *Journal for Gender Studies*, 25(1), 19-40. <https://doi.org/10.5117/TVGN2022.1.002.VANA>

Vanaken, G. (2024). Neurodiversiteit Een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal Digitaal*, 2024(1), 0-14. Geraadpleegd op 14 februari 2025, van https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias4148943&context=SearchWebhook&vid=32KUL_KUL:Lirias&search_scope=lirias_profile&adaptor=SearchWebhook&tab=LIRIAS&query=any,contains,LIRIAS4148943&offset=0

van der Donk, C. & van Laenen, B. (2021). Plannen. In van der Donk, C. & van Laenen, B. (Red.), *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn* (pp. 147-174). Uitgeverij Courinho bv.

van der Donk, C. & van Laenen, B. (2021). Ontwerpen en Innoveren. In van der Donk, C. & van Laenen, B. (Red.), *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn* (pp. 147-174). Uitgeverij Courinho bv.

van der Donk, C. & van Laenen, B. (2021). Verzamelen. In van der Donk, C. & van Laenen, B. (Red.), *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn* (pp. 147-174). Uitgeverij Courinho bv.

Van Hove, G. (2008). Arts Based Research Een meer dan noodzakelijke aanvulling voor de sociale wetenschappen. *Momenten*, 29(3), pp24-33.

Vandevyvere, K. (2023, 21 juni). *Hoe pas je werkvloer aan voor collega's die een brein hebben dat anders werkt?*. Sociaal.net. Geraadpleegd op 11 november 2024, van <https://sociaal.net/achtergrond/neurodiversiteit-werkvloer-aanpassen/>

Virtual Lab School. (z.d.). *Social-Emotional Development: School-Age Children*. Virtuallabschool.org. Geraadpleegd op 3 november 2024, van <https://www.virtuallabschool.org/school-age/social-and-emotional-development/lesson-2>

Vlaanderen. (z.d.). *Naar het buitengewoon lager onderwijs*. Vlaanderen.be. Geraadpleegd op 22 december 2024, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/ondersteuning-en-begeleiding-voor-leerlingen-cursisten-en-studenten/basis-en-secundair-onderwijs/buitengewoon-onderwijs/buitengewoon-lager-onderwijs>

Vlaanderen is onderwijs & vorming. (z.d.). *Advies Commissie Inclusief Onderwijs over evolutie naar inclusief onderwijs*. Onderwijs.vlaanderen.be. Geraadpleegd op 29 oktober 2024, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-administraties-en-besturen/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/basisonderwijs/zorgbeleid-leerlingenbegeleiding-en-clb/leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften/advies-commissie-inclusief-onderwijs-over-evolutie-naar-inclusief-onderwijs#actieplan>.

Vlaanderen in Onderwijs & Vorming. (z.d.). *Gelijke onderwijskansen*. Onderwijs.invlaanderen.be. Geraadpleegd op 3 november 2024, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/gelijke-onderwijskansen>

Vrije Universiteit Amsterdam. (2024, 31 oktober). *Hoe houd je rekening met neurodivergente studenten?*. VU.nl. Geraadpleegd op 9 november 2024, van <https://vu.nl/nl/medewerker/didactiek/hoe-houd-je-rekening-met-neurodivergente-studenten>

UCLL. (2024). Participatief en kindgericht werken in BAP [PowerPointpresentatie]. Toledo. Geraadpleegd op 14 februari 2025, van https://ultra.edu.kuleuven.cloud/ultra/courses/_83365_1/outline/file/_6947582_1

UCLL Research & Expertise. (2024). *Neurodiversiteit in het basisonderwijs*. Research-expertise.uccl.be. Geraadpleegd op 29 oktober 2024, van <https://research-expertise.uccl.be/nl/projecten/neurodiversiteit-het-basisonderwijs>.

UNIA. (2019). *Naar een Inclusief Onderwijssysteem in België*. Geraadpleegd op 9 november 2024, van https://www.unia.be/files/Naar_een_inclusief_onderwijssysteem_in_Belgi%C3%AB_2019.pdf.

Unicef. (z.d.). *Wat is het recht op participatie?*. Unicef.be. Geraadpleegd op 14 februari 2025, van <https://www.unicef.be/nl/beleidsbeïnvloeding/beleidswerk-themas/participatie#:~:text=Het%20recht%20op%20participatie%20van,of%20haar%20leeftijd%20en%20rijpheid>.

Gebruik genAI

Ik maakte gebruik van GenAI ter ondersteuning bij het controleren van mijn teksten op spelling- en grammaticafouten. Daarnaast gebruikte ik de tool om teksten te verfijnen door ze in te korten waar nodig en om wetenschappelijke termen of synoniemen te zoeken die ik zelf niet kon formuleren. GenAI bleek dus waardevol bij het opstellen van de literatuurstudie en het uitwerken van de aanleiding en context. In het begin had ik moeite met het vinden van Engelstalige bronnen, waarbij GenAI mij hielp om twee relevante webpagina's te vinden. De overige bronnen heb ik voornamelijk via LIMO verkregen. Daarnaast heb ik GenAI ook gebruikt om verschillende Engelse alinea's te vertalen. Ik weet van mezelf dat Engels voor mij erg moeilijk is, waardoor vertaalsites zoals DeepL mij hebben geholpen.

Bijlagen

A. Topiclijst: Deelvraag 1 (Fase 1)

- Neurotypisch: leert, speelt en denkt iedereen op dezelfde manier?
- Neurodivergent
- Neurodiversiteit
- Uniek: gebruik hulpmateriaal zoals koptelefoon... in de klas.
- Normalisatie
- Inclusief onderwijs: aanpassing schoolregels
- Sociale interacties: verliezen in spel
- Emoties aflezen: wat denken de Playmobile-mannetjes?
- Anders denken & leren
- Uitsluiting
- Vooroordelen: werking van het brein

B. Topiclijst: Deelvraag 2 (Fase 1)

Individuele interviews

- Tijdsinvestering: lang, kort...
- Plaats: binnen, buiten...
- Passief of interactief
- Informatie: verwachtingen
- Subtiel kennisverrijkend
- Aantrekkelijk voor leerlingen
- Leefwereld: hun interesse
- Concentratie
- Soort instrument
- Betrokken personen: alleen, met juf, met vriendjes...

Focusgroep

- Wanneer
- Klas of speelplaats
- Interesse van de focusgroep
- Thema's
- Evolutie over de leerjaren
- Uitzicht leerkracht: aantrekking voor leerling en leerkracht
- Informatie leerkracht
- Groepsdynamiek

C. Topiclijst: Deelvraag 3 (Fase 1)

Individuele interviews

- Wat: boek, spel, les, poster
- Eigen ideeën
- Betrokken personen
- Interessegraad: Waar willen de leerlingen over leren

Focusgroep

- Thematiek die aansluit bij lessen: wat komt er al aanbod, wat mist er nog
- Interesse voor specifieke thematiek
- Inbreng focusgroep
- Betrokkenen: individueel...
- Uitvoering: gehele klas, speelplaats...
- Schoolcontext

- Zorgbeleid

D. Topiclijst: Deelvraag 1 (Fase 2)

- Feedback
- Antwoorden op klasgesprek
- Enthousiasme

E. Deductieve codes

Fase 1 – Deelvraag 1

- Kennis die is verwerft door de leerlingen: K+
- Kennis die (nog) niet is verwerft door de leerlingen: K-

Fase 1 – Deelvraag 2

- Relevante kenmerken voor het onderwerp: NM+
- Irrelevante kenmerken voor het onderwerp: NM-

Fase 1 – Deelvraag 3

- Interesse naar onderwerpen en kennis: I+
- Interesse die er niet is voor onderwerpen en kennis: I-
- Wat willen de leerlingen leren: WL
- Interessante thematiek voor leerkrachten: WL

Fase 2 – Deelvraag 1

- Interesse: I+
- Positieve feedback: FB+
- Groeikansen: GK
- Aanpassingen aan tekst, tekening en klasgesprek: A-

F. Geïnformeerde toestemming*Leerkrachten*

Geïnformeerde toestemming

Beste,

Mijn naam is Stien Van Rooy en ik ben een derdejaarsstudent aan de opleiding Sociale Readaptatiewetenschappen aan de UCLL. In het kader van mijn bachelorproef over neurodiversiteit in het basisonderwijs voer ik een praktijkgericht ontwerponderzoek uit. Hiervoor zal ik een interview in de vorm van een focusgroep afnemen met leerkrachten en zorgcoördinator uit het regulier onderwijs. VBS 't Klavertje heeft mij de kans gegeven om dit onderzoek op school uit te voeren, specifiek bij leerkrachten uit de eerste graad, in de klassen 1A en 2A.

Het thema van mijn onderzoek is **neurodiversiteit in het basisonderwijs**. Mijn doel is om een instrument te ontwikkelen dat leerlingen uit de eerste graad bewust maakt van neurodiversiteit, zodat de overgang naar inclusief onderwijs – gepland tegen 2035-2039 – vlotter kan verlopen. Onderzoek toont aan dat bewustwording en kennis over neurodiversiteit bij de volledige schoolgemeenschap een essentiële voorwaarde is voor het succes van inclusief onderwijs.

De interviews zullen volledig anoniem worden verwerkt en er wordt vertrouwelijk omgegaan met de verzamelde informatie. De gegevens worden uitsluitend binnen het onderzoeksteam geanalyseerd en geanonimiseerd gerapporteerd. Namen zullen niet worden vermeld. Zowel u als de school krijgt vooraf de kans om de resultaten in te zien en goed te keuren, voordat ze worden gepubliceerd.

Indien u vragen of opmerkingen heeft, kunt u contact met mij opnemen via stien.vanrooy@student.ucll.be of telefonisch op +32 468 19 26 44.

Toestemmingsverklaring

Ik ondergetekende,, verklaar hierbij dat ik, participeer aan een focusgroep voor een onderzoek in het kader van neurodiversiteit in het basisonderwijs.

Ik verklaar hierbij dat:

- o Ik informatie heb ontvangen over het doel van het onderzoek.
- o Ik vrijwillig deelneem aan het onderzoek.
- o Ik weet dat ik op elk moment kan stoppen zonder enige nadelige gevolgen.
- o Ik weet dat de student vertrouwelijk omgaat met mijn gegevens.
- o Ik begrijp dat antwoorden verwerkt worden in een eindwerk, zonder dat mijn naam gepubliceerd wordt.
- o Ik weet dat de focusgroeppaudio wordt opgenomen en na verwerking direct wordt verwijderd.
- o Ik weet dat ik bij verdere vragen contact kan opnemen met de student via stien.vanrooy@student.ucll.be of +32 468 19 26 44.

Handtekening student/onderzoeker

Handtekening ouder/voogd



Resultaten onderzoek

Indien u achteraf een samenvatting van de onderzoeksbevindingen wenst te ontvangen, kunt u hieronder uw contactgegevens invullen. Uw gegevens worden uitsluitend voor dit doeleinde gebruikt.

Naam:

E-mailadres:

Indien u geen interesse heeft in de resultaten, hoeft u dit onderdeel niet in te vullen.

Leerlingen – Nederlandse versie

Geïnformeerde toestemming

Beste,

Mijn naam is Stien Van Rooy en ik ben een derdejaarsstudent aan de opleiding Sociale Readaptatiewetenschappen aan de UCLL. In het kader van mijn bachelorproef over neurodiversiteit in het basisonderwijs voer ik een praktijkgericht ontwerponderzoek uit. Hiervoor zal ik een interview in de vorm van een focusgroep afnemen met leerkrachten en zorgcoördinator uit het regulier onderwijs. VBS 't Klavertje heeft mij de kans gegeven om dit onderzoek op school uit te voeren, specifiek bij leerkrachten uit de eerste graad, in de klassen 1A en 2A.

Het thema van mijn onderzoek is **neurodiversiteit in het basisonderwijs**. Mijn doel is om een instrument te ontwikkelen dat leerlingen uit de eerste graad bewust maakt van neurodiversiteit, zodat de overgang naar inclusief onderwijs – gepland tegen 2035-2039 – vlotter kan verlopen. Onderzoek toont aan dat bewustwording en kennis over neurodiversiteit bij de volledige schoolgemeenschap een essentiële voorwaarde is voor het succes van inclusief onderwijs.

De interviews zullen volledig anoniem worden verwerkt en er wordt vertrouwelijk omgegaan met de verzamelde informatie. De gegevens worden uitsluitend binnen het onderzoeksteam geanalyseerd en geanonimiseerd gerapporteerd. Namen zullen niet worden vermeld. Zowel u als de school krijgt vooraf de kans om de resultaten in te zien en goed te keuren, voordat ze worden gepubliceerd.

Indien u vragen of opmerkingen heeft, kunt u contact met mij opnemen via stien.vanrooy@student.ucll.be of telefonisch op +32 468 19 26 44.

Toestemmingsverklaring

Ik ondergetekende,, verklaar hierbij dat ik, participeer aan een focusgroep voor een onderzoek in het kader van neurodiversiteit in het basisonderwijs.

Ik verklaar hierbij dat:

- o Ik informatie heb ontvangen over het doel van het onderzoek.
- o Ik vrijwillig deelneem aan het onderzoek.
- o Ik weet dat ik op elk moment kan stoppen zonder enige nadelige gevolgen.
- o Ik weet dat de student vertrouwelijk omgaat met mijn gegevens.
- o Ik begrijp dat antwoorden verwerkt worden in een eindwerk, zonder dat mijn naam gepubliceerd wordt.
- o Ik weet dat de focusgroepaudio wordt opgenomen en na verwerking direct wordt verwijderd.
- o Ik weet dat ik bij verdere vragen contact kan opnemen met de student via stien.vanrooy@student.ucll.be of +32 468 19 26 44.

Handtekening student/onderzoeker

Handtekening ouder/voogd



Resultaten onderzoek

Indien u achteraf een samenvatting van de onderzoeksbevindingen wenst te ontvangen, kunt u hieronder uw contactgegevens invullen. Uw gegevens worden uitsluitend voor dit doeleinde gebruikt.

Naam:

E-mailadres:

Indien u geen interesse heeft in de resultaten, hoeft u dit onderdeel niet in te vullen.

Leerlingen – Engelstalige versie

Informed consent

Dear Parent/Guardian,

My name is Stien Van Rooy and I am a third-year student in the Social Readaptation Sciences programme at UCLL. As part of my undergraduate thesis on neurodiversity in primary education, I am conducting a practice-oriented design research project. For this, I will conduct interviews with pupils in regular education. VBS 't Klavertje has given me the opportunity to conduct this research at school, specifically with first-grade pupils, in classes 1A and 2A, which your child is part of.

The theme of my research is **neurodiversity in primary education**. My aim is to develop a tool that makes first-grade students aware of neurodiversity so that the transition to inclusive education - planned by 2035-2039 - can be smoother. Research shows that awareness and knowledge of neurodiversity among the entire school community is an essential prerequisite for the success of inclusive education.

The interviews will be processed completely anonymously, and the information collected will be kept confidential. The data will be analyzed and reported anonymously only within the research team. Names of pupils will not be given. Both you and the school will have the opportunity to view and approve the results before they are published.

If you have any questions or comments, please contact me at stien.vanrooy@student.ucll.be or by phone at +32 468 19 26 44.

Consent Statement

I, (insert name), as parent/guardian of (insert name) from class, consent to my child's participation in the study.

I hereby declare that:

- I have received information about the purpose of the study.
- My child is voluntarily participating in the study.
- I know that my child can stop at any time without any adverse consequences.
- I know that the student will keep my child's data confidential.
- I understand that my child's answers will be processed in a final paper, without his/her name being pucled.
- I know that the interview audio is recorded and immediately deleted after processing.
- I know that in case of further questions or concerns I can contact the student at: stien.vanrooy@student.ucll.be or +32 468 19 26 44.

Signature student/investigator

Signature parent/guardian



Survey results

If you would like to receive a summary of the survey findings afterwards, please enter your contact details below. Your details will only be used for this purpose.

Name:

Email address:[.....](#)

If you are not interested in the results, you do not need to complete this section.

G. Interviewlijdraad

Leerkrachten (Focusgroep)

Start

- Uitleggen wie + wat
 - o Stien
 - o Ik doe deze focusgroep om input van jullie te krijgen als leerkracht en zorgjuf, maar ook vanuit het schoolbeleid om het instrument zo goed mogelijk om jullie behoeften te laten aansluiten.
 - o Ik neem audio op zodat ik achteraf gemakkelijk kan herinneren wat jullie vertelde.
- Uitleg wat we gaan doen:
 - o Vragen stellen
 - o Jullie kunnen/mogen in discussie gaan
 - o Het gaat ongeveer +-1u duren
 - o 3 topics die ik ga behandelen nl. ...
 - o Als er iets niet duidelijk is, een vraag te vaag is gesteld... mag je altijd vragen stellen
- Algemene gegevens bevragen: Geslacht, leeftijd, hoe het zich voelt in de klas
 - o Wie
 - Juf X (1^e leerjaar)
 - Juf Y (2^e leerjaar)
 - Juf Z (Zorgjuf)
 - o Geslacht: 3x Vrouw
 - o Leeftijd
 - o Aantal jaren werkervaring

Startvraag

- Hoe zit je er nu bij?

Kern

Kennis over neurodiversiteit + welke thema's zijn nog onbekend?

1. Wat verstaan jullie onder het begrip 'neurotypisch'?
2. Wat verstaan jullie onder het begrip 'neurodivergent'?
3. Wat verstaan jullie onder het begrip 'neurodiversiteit'?
4. Hoe staan jullie tegenover de begrippen?
5. Spanningsveld: paradigma erkent neurodivergentie maar schiet te kort aan zorgbehoeften voor mensen met laagfunctionerend autisme.
6. Gedeelde verantwoordelijkheid om inclusief onderwijs te realiseren -> staan leerkrachten ervoor open?
7. Hoe kijken jullie naar de stap richting inclusief onderwijs?
8. Zijn er al dingen waar jullie mee bezig zijn die verplichtingen vanuit de overheid zijn?
9. Zijn er al hulpmiddelen om dit aan leerlingen aan te brengen? – Wat weten Iln er al over?
10. Hebben jullie genoeg kennis over de begrippen?
11. Wat is hier volgens jullie nog voor nodig om die kennis te verbreden?
12. Zitten er neurodiverse leerlingen in de klas?
13. Hoe zien jullie anderen hierop reageren?
14. Zijn er handvaten om bijvoorbeeld SOEMO-lessen aan te brengen of kennis hierover aan de kinderen te geven gezien dit wel een doelstelling is vanuit het katholiek onderwijs?
15. Hebben jullie al voordelen/nadelen gezien op school?
16. Wat doet het GOK-Beleid hier op school al aan?

Welke randvoorwaarden, inclusief de wensen en verwachtingen van leerlingen moeten we meenemen?

1. Is er tijd voor tijdens de les?
2. Moet het na de les?
3. Kan het een extra les zijn in het pakket?
4. Hoeveel tijd kan het maximaal innemen?
5. Waar moet de interventie plaats kunnen vinden?

6. Moet het evolueren over de jaren heen?
7. Werken de leerlingen er zelfstandig aan?
8. Moet er een stuk voor leerkrachten bij zitten. Bv. een extra instructie bij een leesboek?

9. Wat trekt jullie aan als instrument?
10. Wat merken jullie dat de leerlingen interessant vinden om mee te werken?
11. Zijn er belangrijke richtlijnen vanuit de school die in rekening gehouden moeten worden?

Welk instrument in het meest geschikt in hun context?

1. Wat spreekt jullie aan in jullie schoolcontext
2. Wat sluit aan op het zorgbeleid?
3. Wat is haalbaar in jullie klascontext?
4. Hebben jullie zelf voorkeuren voor een instrument?

5. Hoe zouden de leerlingen dit moeten doen?
6. Is het haalbaar om er een juf bij te zetten?

Afronding

- Is er nog iets dat jij wil vertellen of wil meedelen aan mij?
- Hoe ga je hier nu naar buiten?
- Bedankt dat je mee hebt gedaan!

Leerlingen (Individuele interviews)

Start

- Uitleggen wie + wat
 - o Stien
 - o Ik kom hier voor mijn school om een grote opdracht te maken.
- Wat gaan we deze 15 minuten doen?
 - o Vragen stellen, oefening met lego en Playmobil doen
- Algemene gegevens bevragen: Geslacht, leeftijd, hoe het zich voelt in de klas
 - o Wie
 - o Geslacht
 - o Leeftijd
 - o Gevoel in de klas?
 - o Achtergrond
 - o Geboortedatum (verschil tussen december & januari)

Startvraag

- Hoe is het met jou?
- Hoe zit je er nu bij -> aanduiden op bloptree

Kern – Topiclijst

Kennis over neurodiversiteit + welke thema's zijn nog onbekend?

1. "Denk je dat alle kinderen op dezelfde manier leren en spelen, of zijn er verschillen? Kun je daar een voorbeeld van geven?"
2. Sommige mensen vinden het makkelijk om zich aan te passen aan school en klasregels, terwijl anderen dat moeilijker vinden.
 - a. Wat denk je dat de redenen hiervoor kunnen zijn?
 - b. Hoe zou jij uitleggen dat niet iedereen op dezelfde manier leert of zich hetzelfde voelt in een groep?
3. Wat weet je al & wat zou je willen weten over hoe het brein van een kindje werkt en waarom mensen soms anders reageren?
4. Weet je dat er buitengewoon onderwijs bestaat?
5. Als iedereen op een andere manier denkt en leert, hoe kunnen we er dan voor zorgen dat iedereen zich prettig voelt in de klas?
6. Heb je ooit gemerkt dat sommige klasgenoten bijvoorbeeld moeite hebben met drukke omgevingen, hoofdtelefoon opzetten in de les, langer aan een taakje werken of juist extra energie krijgen van beweging? Wat denk je daarvan?
7. Als jullie verliezen met een spel, wat doet jouw vriend dan – wat doe jij dan?
8. Wat denk je dat er in het hoofd van mannetje A & mannetje B speelt als ze verliezen zijn?
9. Hoe zou dit mannetje en dit mannetje reageren als ze verliezen?
10. Ben je als eens uitgesloten geweest?
11. Heb je al eens iemand uitgesloten - Waarom?
12. Sommige mensen hebben een brein dat op een 'gewone' manier werkt volgens de meeste mensen. Andere mensen hebben een brein dat net iets anders werkt. Wat denk je dat daar de voordelen en uitdagingen van kunnen zijn?

Welke randvoorwaarden, inclusief de wensen en verwachtingen van leerlingen moeten we meenemen?

1. Vind je een lange/korte les fijn?
2. Ben je liever buiten/binnen?
3. Vind je liever een lange activiteit in de klas fijn of een korte?
4. Wat verwacht je dat ik maak?
5. Wat vind je leuk om in de klas te doen wanneer je klaar bent in je werkschrift?
6. Met wat speel jij graag – Wat doe jij als je thuiskomt van school?
7. Waar ben je fan van?
8. Als je klaar bent met je les, wat doe je dan?
9. Wil je iets met de juf doen of alleen?

Welk instrument in het meest geschikt in hun context?

1. Wat zou je leuk vinden om te leren?
2. Wat doe jij als je klaar bent met je les? – Voorbeelden geven
3. Foto's laten zien

Afronding

- Is er nog iets dat jij wil vertellen of wil meedelen aan mij?
- Hoe ga je hier nu naar buiten?
- Bedankt dat je mee hebt gedaan!

H. Ontwerp

Het ontwerp



Uitwerking: Prentenboek met klasgesprek

Conceptomschrijving

In het kader van sensibilisering rond neurodiversiteit wordt een educatief prentenboek ontwikkeld voor leerlingen uit de eerste graad van het katholiek lager onderwijs. Het boek bevat acht korte verhalen waarin telkens een dier centraal staat dat op een unieke manier denkt, voelt of leert. Na elk verhaal volgt een gestructureerd klasgesprek, begeleid door een visuele gesprekstool, waarin thema's zoals emoties, gedrag en begrip voor verschillen worden besproken. Deze reflectieve gesprekken zijn gericht op het verdiepen van de inhoudelijke beleving en het ondersteunen van emotionele verwerking. Optioneel kunnen leerkrachten een aanvullende verwerkingsopdracht inzetten om bewustwording en sensibilisering verder te versterken; deze opdrachten zijn facultatief en worden flexibel aangeboden.

Doelstellingen

- Bevorderen van bewustwording over neurodiversiteit bij jonge kinderen.
- Normaliseren van neurodiverse kenmerken binnen de klascontext.
- Ontwikkelen van empathie en verdraagzaamheid onder leerlingen.
- Versterken van sociale vaardigheden.
- Creëren van een inclusieve leeromgeving die de uitgangspunten van inclusief onderwijs ondersteunt.

Opbouw van het instrument

Leesboek

- Bestaat uit acht hoofdstukken van elk twee tot drie pagina's.
- Elk hoofdstuk introduceert een dier met een specifieke cognitieve of emotionele verwerkingsstijl (bijv. ADHD, ASS, dyslexie, hoogsensitiviteit).
- De verhalen maken gebruik van eenvoudige, toegankelijke taal en visueel ondersteunend beeldmateriaal, afgestemd op het taalniveau van kinderen uit het eerste en tweede leerjaar.
- Situaties zijn herkenbaar en gesitueerd binnen de school- of speelcontext.
- Elk hoofdstuk eindigt met een kort reflectiemoment waarin gevoelens, gedrag en beleving besproken worden.

Gesprekstool voor de klas

- Na elk verhaal faciliteert de leerkracht een klasgesprek, gericht op de verwerking van de thematiek en op verdieping van inzicht in de specifieke denkstijl uit het verhaal.
- Gesprekken worden ondersteund door gesprekskaarten met vragen zoals: Hoe voelde dit kindje zich?
 - "Hoe voelde dit personage zich?"
 - "Hoe zou jij je voelen in deze situatie?"
 - "Wat zou jij doen om te helpen?"
 - "Heb jij dit al eens meegemaakt?"
- Reflectie vindt plaats op klasniveau en wordt ondersteund met pictogrammen, illustraties, emotiekaarten en visuele hulpmiddelen.



Aanvullend materiaal

- Werkblaadjes, oefeningen, opdrachten, doe-boekjes,... voor verdere verwerking.
- Een leerkrachtenhandleiding met informatie over neurodiversiteit en suggesties voor het begeleiden van klasgesprekken.
- Visuele ondersteuningselementen voor klassikaal gebruik.

Uilenknuffel – Emotionele ondersteuning en sociale bemiddeling in de klas

Als aanvulling op het voorleesboek wordt een bijbehorende knuffel van juf Uil ingezet. Deze knuffel fungeert niet alleen als visuele en tastbare ondersteuning tijdens het voorlezen, maar vervult ook een belangrijke pedagogische functie binnen de klascontext. Tijdens het vertellen van de verhalen kan de knuffel worden gebruikt als handpop om de inhoud te verduidelijken en de betrokkenheid van de kinderen te vergroten. Daarnaast heeft de knuffel van juf Uil een centrale, regulerende rol in de klasomgeving. Ze wordt op een vaste plek geplaatst, bijvoorbeeld in de rusthoek, de kring of een rusttent, waar kinderen zich kunnen terugtrekken. Wanneer leerlingen moeite hebben met het uiten van hun gevoelens of emoties, kan de knuffel dienen als vertrouwenspersoon. Kinderen kunnen hun verhaal aan juf Uil toevertrouwen, die hen in de beleving van het kind begrijpt en troost biedt.

Verder wordt de knuffel doelgericht ingezet als bemiddelingsinstrument bij conflicten of sociale spanningen in de klas. Wanneer er sprake is van een gebrek aan verdraagzaamheid of samenwerking, kan de leerkracht samen met juf Uil het gesprek aangaan met de betrokken leerlingen. De knuffel helpt in deze context om spanningen te de-escaleren en stimuleert een veilige en empathische communicatie. Ook bij groepswork dat stroef verloopt, kan juf Uil ondersteuning bieden om de samenwerking weer op gang te brengen.

Implementatie in de klaspraktijk

Het materiaal is flexibel inzetbaar en kan maandelijks aan bod komen, afhankelijk van het klastempo en thematische aansluiting (bijvoorbeeld tijdens een project over emoties). Het voorlezen gebeurt in de kring, maar leerlingen krijgen ook de kans om zelfstandig met het materiaal aan de slag te gaan, bijvoorbeeld na het afronden van een taak. De gekozen dierfiguren zijn neutraal vormgegeven om culturele of gendervooroordelen te vermijden, en zijn symbolisch gekoppeld aan de denkstijl (bijvoorbeeld: de luiaard representeert een tragere verwerkingsstijl).

Verhalenboek

Verhalen

**Lina de Luiaard – Heeft tijd nodig om alles goed te begrijpen**

In het bos, in het klaslokaal van juf Uil, zit Lina de Luiaard op haar stoeltje.

Ze wiebelt een beetje heen en weer en kijkt naar de grote rekenkaart die juf Uil op het bord heeft gehangen.

“Vandaag gaan we splitsen!” zegt juf Uil enthousiast.

Alle diertjes pakken hun potloden en beginnen meteen te rekenen.

Maar Lina blijft nog even stil zitten.

Ze kijkt naar haar blaadje.

De cijfertjes dansen een in haar hoofd.

Ze denkt na... nog eens... en dan nog eens.

Ze wil het goed doen.

“Kom Lina, je moet ook beginnen!” zegt Pip de Papegaai.

“Ik bén aan het denken,” zegt Lina zachtjes.

Na een tijdje begint Lina langzaam te schrijven.

Eén som per keer, rustig en bedachtzaam.

Als de tijd om is, zijn de meeste diertjes al klaar.

Lina is nog niet halverwege.

“Ik was bijna aan de laatste begonnen,” zegt ze een beetje verdrietig.

Juf Uil komt naast haar zitten.

“Je hebt het heel goed gedaan, Lina. Jij denkt diep na. En dat is ook knap. Iedereen leert op zijn eigen tempo.”

Lina glimlacht.

Misschien was ze toch wel goed bezig.

- Gesprekskaarten voor de leerkracht:
 - Hoe voelt Lina zich?
 - Wat zou jij doen als jij meer tijd nodig hebt voor reken- of leesoefeningen?
 - Hoe kan je iemand helpen die iets trager werkt?
 - Wat vind jij makkelijker of moeilijker in de klas?
 - Is het erg dat iedereen op een ander tempo rekent of leest? Waarom wel/niet?
- Verwerkingsopdracht

De leerlingen kiezen na het klasgesprek een emotiekaartje dat past bij Lina's gevoel in het verhaal én bij hun eigen gevoel tijdens het maken van taken. Deze reflectieve activiteit bevordert zelfinzicht en empathie, en draagt bij aan het normaliseren van diverse leertempo's binnen de klascontext.

**Bo de Beer – Houd niet van veel lawaai of drukte**

In de klas van juf Uil is het feest.

De muziek speelt luid, ballonnen knallen, en iedereen zingt vrolijk mee.

De andere diertjes springen en dansen in het rond.

Maar Bo de Beer zit stil in de leeshoek.

Zijn poten bedekken zijn oren. Zijn hart bonkt.

Hij houdt niet van lawaai.

Zijn buik voelt onrustig en zijn hoofd doet een beetje pijn.

Juf Uil komt naar hem toe en fluistert: “Zullen we samen naar de rustige tent gaan?”

Bo knikt opgelucht.

In de tent ligt een zacht dekentje, wat knuffels, een koptelefoon en enkele teken en leesboeken.

Hiermee tekent Bo een bos met alleen maar zachte geluiden en knuffeldieren.

“Hier voel ik me fijn,” zegt hij zacht.

Juf Uil knikt: “Rust is ook belangrijk, Bo. En jij mag dat kiezen.”

- Gesprekskaarten
 - Wat doe jij als het te druk wordt?
 - Hoe voel jij je als er veel lawaai is?
 - Ken jij een rustig plekje waar jij je fijn voelt?
 - Wat zou jij kunnen doen als iemand zich stilhoudt?
- Verwerkingsopdracht

Na het klasgesprek creëren de leerlingen samen een rustige hoek in de klas, geïnspireerd op Bo's veilige plek. Deze activiteit bevordert het sociaal-emotioneel leren door aandacht te geven aan prikkelgevoeligheid en het recht op rust binnen een inclusieve klaspraktijk. De opdracht versterkt bovendien de klasgemeenschap, doordat leerlingen actief meedenken over een gedeelde ruimte waar iedereen zich veilig en comfortabel kan voelen.

**Pip de Papegaai – Praat veel en vindt het moeilijk om stil te zijn**

Pip de Papegaai houdt van woorden en letters.

Zoveel woorden, dat ze ze soms allemaal tegelijk zegt.

Over haar droom, haar ontbijt, haar schoenveters én de wolken in de lucht.

In de kring wil Pip graag alles vertellen.

Maar net als Sam de slang wil beginnen, roept Pip alweer: "WIST JE DAT ...?"

Juf Uil legt haar vinger op haar snavel.

"Pip, mag Sam ook even iets vertellen?"

Pip wiebelt onrustig.

"Stil zijn is echt moeilijk!" zegt Pip de Papegaai

Maar dan geeft juf Uil haar de praatsteen.

"Als jij de steen vasthoudt, praat jij. Als je hem doorgeeft, luister je."

Pip probeert het. Ze wiebelt, maar zwijgt.

Wanneer ze de steen terugkrijgt, straalt ze.

"Het is me gelukt om te luisteren!" roept ze – en de hele klas klappt.

- Gesprekskaarten
 - Wanneer wil jij heel graag iets vertellen?
 - Hoe voelt het als je stil moet zijn?
 - Wat kan jou helpen om anderen hun verhaal te laten vertellen?
 - Ken jij iemand die vaak veel vertelt? Wat doe jij dan?
- Verwerkingsopdracht

Leerlingen ontwerpen individueel of gezamenlijk een praatsteen, waarmee beurtname op een visuele en tastbare manier ondersteund wordt. Deze opdracht draagt bij aan het expliciteren van sociale afspraken rondluisteren en spreken, en stimuleert de ontwikkeling van empathie en impulscontrole.

**Sam de Slang – Denkt anders en wil alles weten**

Sam de Slang heeft een hoofd vol vragen.

‘Waarom heeft een giraf vlekken?’

‘Hoe weet een bloem wanneer ze moet bloeien?’

‘En wat zit er eigenlijk in een regenboog?’

In de klas wiebelt Sam vaak heen en weer.

Soms roept hij zijn vragen luid, midden in de les.

“Juf, wisten jullie dat bijen kunnen dansen?”

De andere dieren zuchten, want ze zijn bezig met hun werkblad.

Juf Uil blijft rustig.

Ze glimlacht en zegt: “Sam, jouw hoofd werkt als een zoekmachine. Wil je jouw vragen in het vraaghoekje opschrijven?”

In dat hoekje mag Sam tekenen, schrijven, boeken lezen en dingen opzoeken.

Elke vrijdag mag hij één van zijn ontdekkingen met de klas delen.

Die week vertelt hij over vuurvliegjes.

“Ze geven licht zonder lamp!” zegt Sam de slang

De klas luistert enthousiast. Zelfs Pip is stil.

Na de les zegt Ella: “Jij denkt echt op een andere manier, Sam. Dat is best bijzonder.”

Sam glimlacht breed.

“Misschien ben ik een beetje krom... maar wel slim-krom.”

- Gesprekskaarten
 - Waarover wil jij altijd veel weten?
 - Hoe is het als jouw hoofd vol met vragen zit?
 - Wat doe jij als je een ander antwoord hebt dan de anderen van de klas?
 - Hoe kunnen we in de klas nieuwe dingen ontdekken?

**Nina de Neushoorn – Begrijpt emoties van andere niet altijd meteen**

Nina stormt de speelplaats op, met haar poten stevig op de grond.

Ze is blij en wil als eerste op de schommel zitten.

Zonder het te merken, duwt ze Kiki opzij.

Kiki valt en begint te huilen.

Nina kijkt alsof ze iets niet goed snapt.

“Wat is er nou? Het was maar een duwtje.” Zegt Nina de neushoorn.

Ze kijkt naar Kiki’s tranen, maar voelt zelf niets bijzonders.

Juf Uil komt erbij en zegt zacht:

“Soms doet iets pijn bij een ander, ook al bedoel jij het niet zo.”

Ze neemt Nina mee naar de gevoelskaarten

Samen kijken ze naar gezichten met tranen, boze ogen en blij snuiten.

“Zie jij welk gezicht Kiki nu heeft?” vraagt juf Uil.

Nina wijst.

“Verdrietig... denk ik?”

Ze knikt traag.

“Het is moeilijk voor mij om dat te zien. Mijn hoofd voelt dingen anders.”

De dag erna geeft Nina Kiki een tekening met een hartje.

“Ik snap nu een beetje hoe jij je voelde,” zegt ze zacht.

En Kiki glimlacht.

“Dank je, Nina. Dat is lief van jou.”

- Gesprekskaarten
 - Hoe weet jij wat iemand voelt?
 - Wat helpt jou om gevoelens van anderen te zien?
 - Wat doe jij als iemand ineens boos of verdrietig is?
 - Wat betekent “lief zijn” voor jou?

**Tibo de Tijger – Wordt snel boos al iets niet lukt**

Tibo zit aan zijn tafel met een stapel gekleurd papier.

Hij wil een vliegtuig vouwen, “eentje dat écht vliegt” zegt hij.

Maar het papier scheurt. De neus is fout geplooid. Het vliegt krom.

Boos slaat hij op de tafel.

“Stomme vlieger!” roept hij. Zijn staart zwiept wild heen en weer.

De andere dieren gaan achteruit. Bo de Beer schrikt.

Juf Uil loopt rustig naar hem toe en bukt zich naar Tibo toe.

“Jouw tijgerlijf is BOOS, hé?”

Tibo knikt, zijn lip trilt.

“Laten we een pauze nemen,” zegt ze.

Ze doen samen een ‘leeuwenademhaling’: diep in... hard uit... alsof je brult zonder geluid.

Tibo de tijger voelt zijn buik rustiger worden.

Hij start opnieuw aan zijn vliegtuig, dit keer met hulp van Max de muis.

Samen bouwen ze een supersonisch vliegtuig.

Wanneer het echt door de klas zoeft, roept Tibo blij: “Zie je wel! Als ik niet ontplof, lukt het beter!”

- Gesprekskaarten
 - Wat doe jij als iets niet lukt?
 - Waar in je lichaam voel jij iets als je boos bent?
 - Wat helpt jou om rustig te worden?
 - Heb jij ooit iemand geholpen die boos was?
- Verwerkingsopdracht

Door middel van eenvoudige kinderyoga- of ademhalingsoefeningen, zoals de ‘leeuwenademhaling’, leren leerlingen fysieke signalen van boosheid herkennen en hier constructief mee omgaan. Door deze technieken spelenderwijs in te oefenen, wordt een basis gelegd voor zelfregulerend gedrag in de klascontext.

**Ella de Eekhoorn – Kan moeilijk lezen maar is super goed in tekenen.**

Ella kijkt naar de bladzijde in haar leesboek.

De letters lijken te dansen, draaien rondjes en springen van regel naar regel.

Ze probeert hardop te lezen, maar haar stem hapert.

“Doe maar gewoon, Ella,” zegt Pip de papegaai vriendelijk.

Maar Ella wil liever verdwijnen onder de tafel.

Na de les blijft ze stilletjes zitten.

Juf Uil komt naast haar zitten en zegt:

“Wist je dat sommige hersenen woorden anders zien, maar tekeningen juist heel goed begrijpen?”

Ella kijkt op.

“Ik zie verhalen in mijn hoofd. Tekeningen. Kleur. Geen woorden.”

“Dan vertel jij je verhaal met tekeningen,” zegt juf Uil.

Ella pakt haar stiften en begint.

Ze tekent een vos die verdwaalt, en dan hulp krijgt van een beer.

De klas is onder de indruk.

“Ik snap het verhaal nu beter dan toen ik het las!” zegt Sam.

Juf Uil hangt het stripverhaal op in de klas.

Ella straalt.

“Ik lees misschien met plaatjes... maar ik vertel grote verhalen.”

- Gesprekskaarten
 - Wat vind jij moeilijk op school?
 - Waar ben jij heel goed in?
 - Wat kan jij doen als iets niet meteen lukt?
 - Hoe zou jij een verhaal uitleggen zonder woordjes en letters?
- Verwerkingsopdracht

Leerlingen krijgen de kans om het verhaal te illustreren want in het boek zijn er nog geen prenten. De leerlingen kunnen betekenis geven aan de inhoud op een manier die aansluit bij hun eigen leerstijl. Door zelf illustraties te creëren, wordt niet alleen de inhoud verdiept, maar ook het zelfvertrouwen van kinderen versterkt die zich minder herkennen in talige leervormen.

**Max de Muis – Is heel gevoelig voor geuren en stoffen.**

Max de muis stapt de klas binnen en trekt zijn neus op.
“Wie heeft er nieuwe zeep gebruikt?” vraagt hij zachtjes.
Hij trekt zijn trui over zijn gezicht.
Bo de beer wil hem een knuffel geven, maar Max wriemelt achteruit.
De stof van Bo’s trui prikt op zijn pootjes.
Hij durft het niet goed te zeggen, maar zijn lijf zegt: nee.
Tijdens de knutselles krijgt hij lijm aan zijn vingers.
Hij piept. “Het plakt en het stinkt!”
Pip de papegaai kijkt verbaasd. “Dat ruikt toch naar niets?”
Juf Uil pakt een mandje: Max’ speciale spullen.
Zachte handschoentjes, geurvrije klei, een lavendelstick.
Max zucht opgelucht.
“Ik voel me veilig als ik mijn spullen heb,” zegt hij.
Die middag maakt hij een kunstwerk van papier en touw.
Sam de slang roept: “Je maakt een geurvrije regenboog!”
En Max glimlacht.
“Ik voel veel... en dat is niet raar. Dat is gewoon mijn manier.”

- Gesprekskaarten
 - Welke geuren vind jij fijn? Welke niet?
 - Wat voel jij bij kriebelige of zachte stoffen?
 - Wat helpt jou als iets niet goed voelt aan je lijf?
 - Ken jij iemand met een gevoelig neusje?

Voorleesboek



LINA DE LUIPAARD

$$9-2=$$

$$8+4=$$

$$5+2=$$

$$3+4=$$

$$7-3=$$

$$0+3=$$

In het bos, in het kleuterkid van juf Uil, zit Lina de luipaard op haar stoeltje. Ze wiebelt een beetje heen en weer en kijkt naar de grote rekenkaart die juf Uil op het bord heeft gehangen.

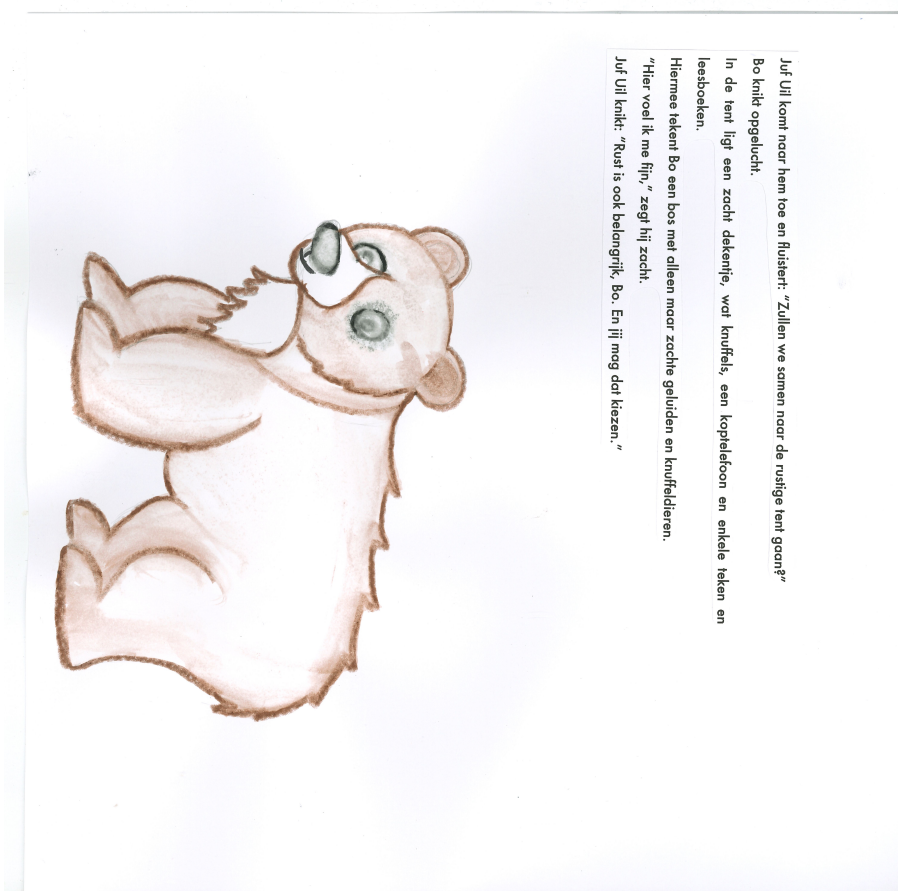
"Vandaag gaan we splitsen!" zegt juf Uil enthousiast. Alle dierjes pakken hun potloden en beginnen meteen te rekenen. Maar Lina blijft nog even stil zitten.

Ze kijkt naar haar blaadje. De cijferjes dansen een in haar hoofd. Ze denkt na... nog eens... en dan nog eens. Ze wil het goed doen.

"Kom Lina, je moet ook beginnen!" zegt Pip de Papegaai. "Ik ben aan het denken," zegt Lina zachtjes.



Na een tijdje begint Lina langzaam te schrijven. Eén som per keer, rustig en bedachtzaam. Als de tijd om is, zijn de meeste dierjes al klaar. Lina is nog niet halverwege. "Ik was bijna aan de laatste begonnen," zegt ze een beetje verdrietig. Juf Uil komt naast haar zitten. "Je hebt het heel goed gedaan, Lina. Jij denkt diep na. En dat is ook knop. Iedereen leert op zijn eigen tempo." Lina glimlacht. Misschien was ze toch wel goed bezig.



PIP DE PAPEGAAI

Pip de Popegoai houdt van woorden en letters.

Zoveel woorden, dat ze soms allemaal tegelijk zegt.

Over haar droom, haar onthij, haar schoenveeters én de wolken in de lucht.

In de kring wil Pip graag alles vertellen.

Maar net als Sam de slang wil beginnen, roept Pip alweer: "WIST JE DAT ...?"

Juf Uil legt haar vinger op haar snovel.

"Pip, mag Sam ook even iets vertellen?"

Pip wibbelt onrustig.



"Stil zijn is echt moeilijk!" zegt Pip de Popegoai

Maar dan geeft juf Uil haar de prooststeen.

"Als jij de steen vasthoudt, praat jij. Als je hem doorgeeft, luister je."

Pip probeert het. Ze wibbelt, maar zwijgt.

Wanneer ze de steen terugkrijgt, struclt ze.

"Het is me gelukt om te luisteren!" roept ze – en de hele klas klopt.

SAM DE SLANG



Sam de Slang heeft een hoofd vol vragen.
 'Waarom heeft een giraf vlekken?'
 'Hoe weet een bloem wanneer ze moet bloeien?'
 'En wat zit er eigenlijk in een regenboog?'
 In de klas wiebelt Sam vaak heen en weer.
 Soms roept hij zijn vragen luid, midden in de les.
 'Juf, wijden jullie dat bijen kunnen dansen?'
 De andere dieren zuchten, want ze zijn bezig met hun werkblad.

Juf Uil blijft rustig.
 Ze glimlacht en zegt: "Sam, jouw hoofd werkt als een zoekmachine. Wil je jouw vragen in het vraagboekje opschrijven?"
 In dat boekje mag Sam tekenen, schrijven, boeken lezen en dingen opzoeken.
 Elke vrijdag mag hij één van zijn ontdekkingen met de klas delen.
 Die week vertelt hij over vuurvliegies.
 "Ze geven licht zonder lamp!" zegt Sam de slang.
 De klas luistert enthousiast. Zelfs Pip is stil.
 Na de les zegt Ello: "Jij denkt echt op een andere manier, Sam. Dat is best bijzonder."
 Sam glimlacht breed.
 "Misschien ben ik een beetje krom... maar wel slinkkrom."

NINA DE NEUSHOORN

Nina stormt de speelplaats op, met haar poten stevig op de grond.
Ze is blij en wil als eerste op de schommel zitten.
Zonder het te merken, duwt ze Kiki opzij.
Kiki valt en begint te huilen.
Nino kijkt alsof ze iets niet goed snap.
"Wat is er nou? Het was maar een duwje." Zegt Nina de neushoorn.
Ze kijkt naar Kiki's tranen, maar voelt zelf niets bijzonders.
Juf Uil komt erbij en zegt zacht:
"Soms doet iets pijn bij een ander, ook al bedoel jij het niet zo."

Ze neemt Nina mee naar de gevoelskaarten
Samen kijken ze naar gezichten met tranen, boze ogen en blitse snuiten.
"Zie jij welk gezicht Kiki nu heeft?" vraagt juf Uil.
Nina wijst.
"Verdrietig... denk ik?"
Ze knikt traag.
"Het is moeilijk voor mij om dat te zien. Mijn hoofd voelt dingen anders."
De dag erna geeft Nina Kiki een tekening met een harje.
"Ik snap nu een beetje hoe jij je voelde," zegt ze zacht.
En Kiki glimlacht.
"Dank je, Nina. Dat is lief van jou."



TIBO DE TIGER

Tibo zit aan zijn tafel met een stapel gekleurd papier.

Hij wil een vliegtuig vouwen, "een beetje vlieg" zegt hij.

Maar het papier scheurt. De neus is fout geplooid. Het vliegt krom.

Boos slaat hij op de tafel.

"Stomme vlieger!" roept hij. Zijn staart zwiept wild heen en weer.

De andere dieren gaan achteruit. Bo de Beer schrikt.

Juf Uil loopt rustig naar hem toe en bukt zich naar Tibo toe.



"Jouw tiggerlijf is BOOS, hè?"

Tibo knikt, zijn lip trilt.

"Laten we een pauze nemen," zegt ze.

Ze doen samen een 'leuwendemhaling': diep in... hard uit... alsof je brult zonder geluid.

Tibo de tigger voelt zijn buik rustiger worden.

Hij start opnieuw aan zijn vliegtuig, dit keer met hulp van Max de muis.

Samen bouwen ze een supersonisch vliegtuig.

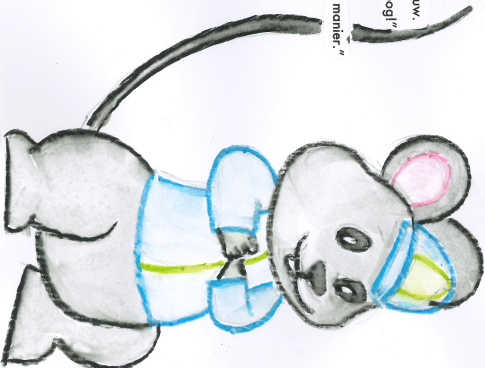
Wanneer het echt door de kles zoef, roept Tibo blij: "Zie je wel! Als ik niet omplof, lukt het beter!"



MAX DE MUIS

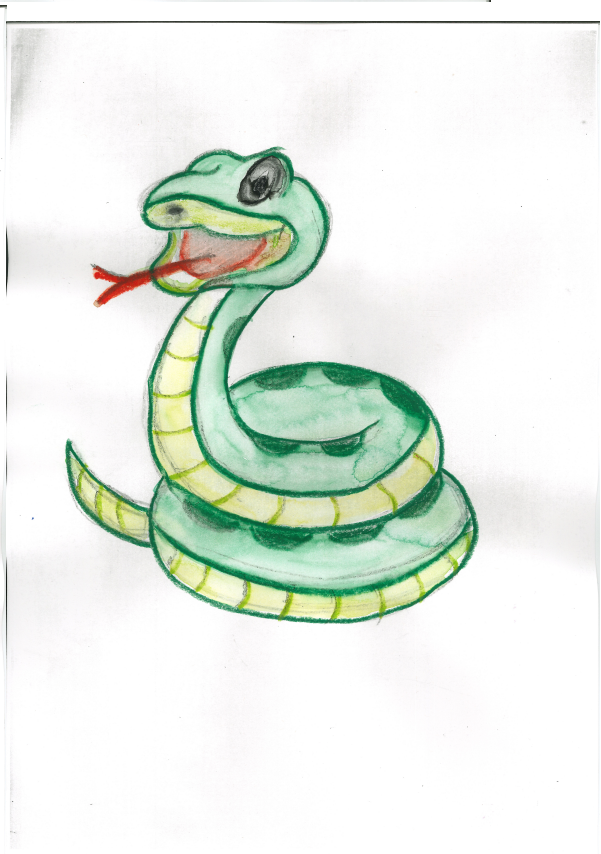
Max de muis stapt de klas binnen en trekt zijn neus op.
 "Wie heeft er nieuwe zeep gebruikt?" vraagt hij zachtjes.
 Hij trekt zijn trui over zijn gezicht.
 Bo de beer wil hem een knuffel geven, maar Max wrremelt achteruit.
 De stof van Bo's trui prikt op zijn poedjes.
 Hij durft het niet goed te zeggen, maar zijn lijf zegt: nee.
 Tijdens de knutselless krijgt hij lijn aan zijn vingers.
 Hij piept: "Het plakt en het stinkt!"
 Pip de popegaal kijkt verbaasd: "Dat ruikt toch naar niets?"

Juf Ull pakt een mondje. Max' speciale spullen.
 Zachte handschoentjes, geurrijke klei, een lavendelstrik.
 Max zucht opgelucht.
 "Ik voel me veilig als ik mijn spullen heb," zegt hij.
 Die middag maakt hij een kunstwerk van papier en touw.
 Sam de slang roept: "Je maakt een geurrijke regenboog!"
 En Max glimlacht.
 "Ik voel veel... en dat is niet raar. Dat is gewoon mijn manier."



Dieren









Gesprekskaarten



DE KLAS VAN JUF UIL

GESPREKSKAARTEN



LINA DE LUIAARD

- Hoe voelt Lina zich?
- Wat zou jij doen als jij meer tijd nodig zou hebben voor reken- of lees oefeningen?
- Hoe kan je iemand helpen die iets trager werkt?
- Wat vind jij makkelijker of moeilijker in de klas?
- Is het erg dat iedereen op een ander tempo rekent of leest? Waarom wel/niet?



BO DE BEER

- Wat doe jij als het te druk wordt?
- Hoe voel jij je als er veel lawaai is?
- Ken jij een rustig plekje waar jij je fijn voelt?
- Wat zou jij kunnen doen als iemand zich stilhoudt?



PIP DE PAPEGAAI

- Wanneer wil jij heel graag iets vertellen?
- Hoe voelt het als je stil moet zijn?
- Wat kan jou helpen om anderen hun verhaal te laten vertellen?
- Ken jij iemand die vaak veel vertelt? Wat doe jij dan?



SAM DE SLANG

- Waarover wil jij altijd veel weten?
- Hoe is het als jouw hoofd vol met vragen zit?
- Wat doe jij als je een ander antwoord hebt dan de anderen van de klas?
- Hoe kunnen we in de klas nieuwe dingen ontdekken?



NINA DE NEUSHOORN

- Hoe weet jij wat iemand voelt?
- Wat helpt jou om gevoelens van anderen te zien?
- Wat doe jij als iemand ineens boos of verdrietig is?
- Wat betekent "lief zijn" voor jou?



TIBO DE TIJGER

- Wat doe jij als iets niet lukt?
- Waar in je lichaam voel jij iets als je boos bent?
- Wat helpt jou om rustig te worden?
- Heb jij ooit iemand geholpen die boos was?



ELLA DE EEKHOORN

- Wat vind jij moeilijk op school?
- Waar ben jij heel goed in?
- Wat kan jij doen als iets niet meteen lukt?
- Hoe zou jij een verhaal uitleggen zonder woordjes en letters?



MAX DE MUIS

- Welke geuren vind jij fijn? Welke niet?
- Wat voel jij bij kriebelige of zachte stoffen?
- Wat helpt jou als iets niet goed voelt aan je lijf?
- Ken jij iemand met een gevoelig neusje?

Instructies voor leerkrachten

Handleiding voor leerkrachten

Gebruik en begeleiding van de neurodiversiteitstool

1. Doel en pedagogische basis

Deze tool is ontwikkeld om op een laagdrempelige en kindvriendelijke manier het gesprek over neurodiversiteit, emoties en sociale interactie te openen binnen de eerste graad van het lager onderwijs. Vanuit een sociaal-pedagogische invalshoek beoogt de tool het versterken van wederzijds begrip, sociale inclusie en empathisch vermogen bij jonge kinderen. Het klasgesprek wordt hierbij gezien als een middel tot morele en sociale vorming, waarbij elke leerling als uniek en waardevol wordt benaderd.

2. Hoe gebruik je de tool?

Vorbereiding

- Lees het hoofdstuk vooraf grondig door en bekijk de bijhorende gesprekskaarten en pictogrammen.
- Bereid de klas voor op een veilig gespreksklimaat door expliciet te benoemen dat er geen 'foute antwoorden' zijn.

Tijdens het voorlezen

- Lees het verhaal expressief voor. Benoem tussendoor emoties of gedragingen van het personage, zodat kinderen deze kunnen herkennen.
- Gebruik ondersteunend materiaal zoals de prenten, pictogrammen of de verhaalfiguren.

Na het voorlezen: het klasgesprek

- Start het gesprek aan de hand van de gesprekskaarten.
- Laat kinderen eerst in hun eigen woorden vertellen wat ze begrepen hebben. Gebruik open vragen zoals:
 - "Wat is er gebeurd in het verhaal?"
 - "Wat vond jij daarvan?"
 - "Ken jij iemand die ook zo denkt of voelt?"

3. Tips voor het klasgesprek, vanuit sociaalpedagogische achtergrond

- Creëer een veilige ruimte
Geef elk kind de kans om te spreken, maar dwing niemand. Respecteer stiltes en non-verbale reacties. Vertrouwen is de basis voor kwetsbaar delen.
- Normaliseer verschillen
Gebruik het verhaal om te benadrukken dat iedereen op een andere manier leert, denkt en voelt. Zeg bijvoorbeeld: "Sommige kinderen leren snel, anderen hebben wat meer tijd nodig en dat is helemaal oké." Geef herkenning en erkenning.
- Stel empathische vragen
Stimuleer het denken vanuit andere perspectieven met vragen als: "Hoe denk je dat het personage zich voelde?" of "Wat zou jij doen als jij in die situatie zat?"
- Gebruik taal op kindniveau
Vermijd labels (zoals "ADHD") tenzij deze gekend zijn in de klas. Richt je op het gedrag of gevoel ("dit diertje heeft moeite om lang stil te zitten").
- Verbind met eigen klascontext
Koppel het verhaal aan situaties in de klas of speelplaats: "Herinner je je nog toen we zagen dat iemand boos werd omdat het te druk was?"



4. Nabespreking en verdieping

Bij verschillende verhalen zijn verwerkingsopdrachten voorzien die aansluiten bij de inhoud en thematiek van het voorafgaande klasgesprek. Deze opdrachten zijn bedoeld als verdieping van de besproken thema's, met als doel het bevorderen van inclusie en sociaal-emotioneel bewustzijn binnen de klasgroep. Afhankelijk van beschikbare tijd en ruimte kunnen de activiteiten flexibel worden ingezet, zowel binnen als in een buitenomgeving. De opdrachten kunnen zelfstandig worden uitgevoerd door de leerlingen, of onder begeleiding van de leerkracht, afhankelijk van het ontwikkelingsniveau en de nood aan ondersteuning.

5. Praktisch gebruik van de Uilenknuffel in de eerste graad

De Uilenknuffel is een krachtig hulpmiddel om jonge kinderen te ondersteunen bij het uiten van hun gevoelens en het bevorderen van sociale vaardigheden. Tijdens het voorlezen van het prentenboek kan de knuffel gebruikt worden als handpop om het verhaal tot leven te brengen en de betrokkenheid van de kinderen te verhogen. Geef de knuffel een vaste, zichtbare plek in de klas, zoals in de rusthoek of in de kring. Zo weten kinderen dat juf Uil altijd beschikbaar is wanneer ze nood hebben aan troost, rust of een vertrouwelijk moment. Kinderen die het moeilijk vinden om hun gevoelens onder woorden te brengen, kunnen dit vaak wel tegen juf Uil vertellen.

Daarnaast kan de knuffel ingezet worden bij conflicten of wanneer samenwerken moeizaam verloopt. De leerkracht gebruikt juf Uil dan als bemiddelaar: samen met de kinderen wordt het probleem besproken op een rustige, veilige manier. Zo helpt de knuffel om gesprekken op gang te brengen en empathie te bevorderen.

Kortom: juf Uil is meer dan een knuffel – ze is een steunfiguur die meehelpt aan een warm en zorgzaam klasklimaat.

6. Tot slot

Vanuit een sociaalpedagogisch perspectief is het essentieel dat leerlingen niet enkel cognitieve kennis opdoen over neurodiversiteit, maar ook sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen die bijdragen aan een inclusieve en verdraagzame klasgemeenschap. Deze tool is geen eenmalige interventie, maar een uitnodiging tot voortdurende dialoog, waarin verschillen niet enkel erkend maar ook gewaardeerd worden.