

**Bachelorproef
Professionele Opleidingen
Cluster Sociaal-Agogisch Werk**

Academiejaar 2025-2026

Neuro-inclusie als hefboom voor verandering

Empowerende ondersteuning van leerlingen met autisme en hun context

Bachelorproef aangeboden door

Steven Van Delsen

tot het behalen van de graad van

Bachelor in Gezinswetenschappen

Bachelorproefbegeleider

Joris Van Puyenbroeck

ABSTRACT BACHELORPROEF

ACADEMIEJAAR 2025-2026

Opleiding:	BACHELOR IN DE GEZINSWETENSCHAPPEN	
	Voornaam	Naam
Student:	Steven	Van Delsen
Bachelorproefbegeleider	Joris	Van Puyenbroeck
Titel bachelorproef	Neuro-inclusie als hefboom voor verandering Empowerende ondersteuning van leerlingen met autisme en hun context	

Kern- / trefwoorden bachelorproef:

Som een 5-tal kern-/trefwoorden op die aansluiten bij het onderwerp van je bachelorproef

Neurodiversiteit, autisme, welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling

Onderzoeksvraag:

Schets kort het probleem of de onderzoeksvraag waarop je een antwoord zoekt.

Hoe kan een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, met het oog op welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling?

Korte samenvatting bachelorproef:

Beschrijf in maximum 3500 tekens concreet het antwoord op het gestelde probleem of de onderzoeksvraag gestaafd door de literatuur / schrijf in het besluit heel kernachtig wat de meerwaarde van je bachelorproef is of kan zijn.

Leerlingen met autisme botsen in het onderwijs nog te vaak op drempels die hun welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling onder druk zetten. Deze bachelorproef onderzoekt hoe een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting kan geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, binnen de bredere Vlaamse evolutie naar Scholen voor Iedereen.

De bachelorproef vertrekt vanuit een praktijkgerichte probleemverkenning in GO! SBSO Nautica en verbindt die met recente literatuur over neurodiversiteit, leerlingenstem, psycho-educatie, zelfacceptatie, zelfcompassie, zelfbehartiging, neuro-inclusieve pedagogiek en relationele samenwerking. De analyse maakt duidelijk dat inclusie niet kan worden herleid tot toegang tot onderwijs of individuele aanpassingen. Neuro-inclusie vraagt een verschuiving van tekortdenken en normalisering naar erkenning, waardigheid, contextafstemming, gedeelde verantwoordelijkheid en positieve autistische identiteit.

Op microniveau betekent dit dat leerlingen met autisme zich veilig, erkend en verbonden moeten kunnen voelen in de klaspraktijk. Daarvoor zijn voorspelbaarheid, prikkelbewuste leeromgevingen, ruimte voor leerlingenstem, zelfinzicht, zelfacceptatie en ondersteuning bij zelfbehartiging belangrijk. Op mesoniveau vraagt neuro-inclusie een schoolcultuur waarin gedeelde taal, ouderstem, sociale veiligheid, peer support, veilige plekken en samenwerking tussen leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals structureel worden ingebed. Op macroniveau wordt duidelijk hoe neuro-inclusieve schoolontwikkeling kan bijdragen aan de Vlaamse evolutie naar Scholen voor Iedereen, op voorwaarde dat neurodiversiteitsaffirmatieve principes vanaf het begin worden meegenomen in visie, beleid, ondersteuning en schoolcultuur.

Als veranderingsstrategie wordt het neuro-inclusief schoolkompas voorgesteld. Dit kompas ondersteunt scholen om stapsgewijs, participatief en haalbaar te groeien naar neurodiversiteitsaffirmatieve schoolpraktijken. Binnen deze aanpak worden drie deelstrategieën uitgewerkt die samen een doorlopende leerlijn vormen: LEANS als klasbrede neurodiversiteitseducatie en gedeelde schooltaal, een lessenreeks rond leerlingenstem, zelfacceptatie, zelfbehartiging en transitie, en een posterreeks die de stem van neurodivergente jongeren zichtbaar maakt in de schoolomgeving. Zo ontstaat een beweging van bewustwording naar persoonlijke betekenisgeving en vervolgens naar schoolbrede verankering.

De meerwaarde van deze bachelorproef ligt in de vertaling van een neurodiversiteitsaffirmatief waarde kader naar concrete, haalbare en schoolbrede veranderingsstrategieën. Neuro-inclusie wordt zo geen bijkomende zorgmaatregel naast het bredere schoolbeleid, maar een hefboom om onderwijscontexten toegankelijker, veiliger en betekenisvoller te maken voor leerlingen met autisme en hun context. Tegelijk reikt deze benadering verder dan één doelgroep of één school: neurodiversiteitsaffirmatieve schoolontwikkeling kan uitgroeien van ondersteuning voor individuele leerlingen tot een richtinggevend principe voor de school van morgen.

Referentielijst:

Schrijf de 5 belangrijkste referenties waarop je je gebaseerd hebt uit volgens de APA-richtlijnen.

Alcorn, A. M., Fletcher-Watson, S., McGeown, S., Murray, F., Aitken, D., Peacock, L. J. J., & Mandy, W. (2025). *Leren over neurodiversiteit op school: Een lespakket voor de lagere school* (E. Tilkin-Franssens, E. van der Deen, G.-J. Vanaken, L. Van Den Plas, L.-E. Vannieuwenhuysen, & I. Noens, Vert.). KU Leuven. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 2022)

Rajotte, E., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2025). A neuroinclusive school model: Focus on the school, not on the child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 18(2), 281–299.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643>

Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: Een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal Digitaal: Significant voor de professionele hulpverlener*, 2024(1), 1–14.

Van Hees, V., Vanaken, G.-J., Van Keer, I., Stokx, R., Willems, K., & Noens, I. (2025). *Leidraad neurodiversiteit in het hoger onderwijs: Van beleid naar praktijk*. KU Leuven, in opdracht van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs.

<https://www.siho.be/sites/default/files/Leidraad%20neurodiversiteit.pdf>

Wagland, Z., Sterman, J., Scott-Cole, L., Spassiani, N., & Njelesani, J. (2025). Promoting neurodiversity-affirming care for autistic children: A scoping review. *Neurodiversity*, 3, 1–23.

<https://doi.org/10.1177/27546330251357479>

E-mailadres: stevenvandelsen@hotmail.com

Als je wil dat personen die geïnteresseerd zijn in jouw werk contact met je kunnen opnemen, noteer hier dan je persoonlijke e-mailadres.

Voorwoord

“Je bent zo
mooi
anders
dan ik,
natuurlijk
niet meer of
minder
maar zo mooi
anders,
ik zou je
nooit
anders dan
anders willen.” (Andreus, 2024, p. 66)

Deze woorden van Hans Andreus vatten samen wat mij tijdens het schrijven van deze bachelorproef steeds heeft bewogen: het zien en erkennen van de waarde van menselijke diversiteit. Vanuit dat perspectief onderzocht ik hoe het neurodiversiteitsdenken richting kan geven aan onderwijspraktijken die emancipatie, inclusie en welbevinden versterken.

Dit werk is daarmee niet enkel een academische oefening, maar ook een pleidooi om met een ruimere blik naar diversiteit te kijken: een accepterende blik die zowel noden als kracht erkent en die vertrekt vanuit vertrouwen in wat elk kind te bieden heeft.

Van Dongen-Boomsma (2025) verwoordt dit treffend in haar redactioneel *Winnaars*:

Weg uit de schaduw. Autisme in het licht van hoop, geloof en liefde. Het is tijd voor een ruimere blik. Een blik die niet wegkijkt van de lastige dingen in het leven, van de worstelingen, de pijn en het leed. Een die ook eerlijker is. Een die het geheel vangt en dus ook de schoonheid, het geluk en de wijsheid ziet die aan ons als mensen en dus aan onze kinderen is toebedeeld. Deze kinderen hebben zoveel te bieden, zowel ondanks als dankzij hun autisme. Kinderen zijn winnaars. En kinderen met autisme dus ook. Winnaars zijn niet de kinderen die altijd winnen, maar zij die niet opgeven. Zij die met hun gehele zijn iets toevoegen aan deze wereld. Laten we samen zachter zijn. Laten we samen de wereld heler maken. (p. 3)

Dankwoord

Met dit dankwoord wil ik mijn waardering uitspreken voor iedereen die mij tijdens mijn studies heeft gesteund, geïnspireerd of geholpen en zo heeft bijgedragen aan mijn persoonlijke en professionele groei.

Allereerst dank ik Odisee voor de waardevolle opleiding, die mijn blik op het werkveld en het leven heeft verdiept en verrijkt. Ook mijn bachelorproefbegeleider, Joris Van Puyenbroeck, wil ik bedanken voor het vertrouwen en de vrijheid die ik kreeg bij de keuze en uitwerking van dit onderwerp. Die ruimte heeft mij geholpen om een thema te onderzoeken dat nauw aansluit bij mijn interesse en mijn dagelijkse praktijk.

Tijdens het schrijven vond ik veel inspiratie in het baanbrekende werk van Gert-Jan Vanaken en Ilse Noens rond neurodiversiteit. Hun inzichten hebben mijn kijk op dit thema meegevormd. Daarom verdienen zij hier ook een woord van dank. Ook Caroline Vancraeyveldt ben ik dankbaar voor haar bereidheid om informatie over het onderzoek in het kader van LEANS – *Learning about Neurodiversity at School* – met mij te delen.

Mijn collega's van Nautica bedank ik voor de kansen, het vertrouwen en de ondersteuning die ik dagelijks ervaar in mijn rol als leerlingenbegeleider. Veel dank gaat ook uit naar de leerlingen die ik elke dag met heel mijn hart mag begeleiden. Hun speelsheid, eerlijkheid en eigenheid raken en verwonderen mij telkens opnieuw. Zij herinneren mij eraan hoe waardevol het is om met mildheid en vertrouwen in het leven te staan.

Tot slot ben ik mijn familie ontzettend dankbaar voor hun blijvende steun en betrokkenheid. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar mijn gezin, waar ik rust, geborgenheid en verbondenheid vind. Fien, Wout en Kaat, onze lieve kinderen, jullie zijn voor mij een voortdurende bron van vreugde, liefde en energie.

Joke, dank je voor je onvoorwaardelijke steun, je geduld en de vele momenten waarop je mij de ruimte gaf om dit werk tot stand te brengen. Jouw liefde, nabijheid en vertrouwen hebben mij doorheen dit traject gedragen. Liefste schat, de tijd die we nu opnieuw samen kunnen delen, is het mooiste dat wij onze kinderen en elkaar kunnen geven.

Inhoudstafel

ABSTRACT BACHELORPROEF.....	3
Voorwoord	7
Dankwoord	8
Inhoudstafel	9
Inleiding	15
Hoofdstuk 1 Probleemstelling, vraagstelling en doelstelling.....	17
1.1 Probleemoriëntatie	17
1.1.1 Thuiszitten als alarmsignaal van systeemfalen.....	17
1.1.2 Autisme als specifieke urgentie binnen schooluitval	18
1.1.3 Kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met autisme	19
1.1.4 Neurodiversiteit als richtinggevend perspectief	20
1.1.5 Vlaamse context: naar scholen voor iedereen richting 2040	21
1.1.6 Complexiteit, innovatie en gezinswetenschappelijke relevantie	23
1.2 Centrale vraag en deelvragen	25
1.3 Praktijkgerichte probleemverkenning: GO! SBSO Nautica als praktijkvenster	26
1.3.1 Microniveau: klaspraktijk.....	27
1.3.2 Mesoniveau: schoolpraktijk en schoolcultuur	32
1.3.3 Macroniveau: structurele spanningen en scholen voor iedereen.....	35
1.3.4 Verbindende synthese van de praktijkgerichte probleemverkenning	37
1.4 Veranderingsdoelen	38
1.4.1 Microniveau: neuro-inclusieve klaspraktijk.....	38
1.4.2 Mesoniveau: neuro-inclusieve schoolpraktijk en schoolcultuur	38
1.4.3 Macroniveau: neuro-inclusieve onderwijsontwikkeling richting scholen voor iedereen	39
1.4.4 Neuro-inclusie als hefboom voor verandering	39

1.5	Vooruitblik op de theoretische invalshoeken in fase 2	39
1.6	Besluit.....	40
Hoofdstuk 2 Neurodiversiteitsaffirmatief waarde kader		41
2.1	Inleiding.....	41
2.2	Terminologie en ontstaan van het neurodiversiteitsdenken	42
2.3	Van stoornisparadigma naar neurodiversiteitsparadigma	44
2.4	Taal, beeldvorming en stigma	45
2.4.1	Neuro-affirmatief taalgebruik.....	45
2.4.2	Stigma, stereotypen en beeldvorming	47
2.4.3	Betekenis voor de onderwijspraktijk	48
2.5	Positieve autistische identiteit	48
2.5.1	Zelfbegrip en identiteitsontwikkeling.....	48
2.5.2	Externe acceptatie, sociale steun en betekenisgeving	49
2.5.3	Betekenis voor de onderwijspraktijk	49
2.6	Kritieken en grenzen van het neurodiversiteitsdenken	50
2.7	Praktijkgerichte reflectie	51
2.8	Besluit.....	52
Hoofdstuk 3 Leerlingenstem, psycho-educatie en zelfbehartiging		54
3.1	Inleiding.....	54
3.2	Leerlingenstem als fundament voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken	54
3.2.1	Leerlingenstem als bron van ervaringskennis	55
3.2.2	Valkuilen bij het bevragen van leerlingenstem	56
3.2.3	Van symbolische inspraak naar betekenisvolle participatie.....	58
3.2.4	Stem: leerlingperspectieven veilig en toegankelijk verkennen	58
3.2.5	Ruimte als voorwaarde voor leerlingenstem	60
3.2.6	Gehoor en invloed: leerlingenstem laten doorwerken in ondersteuning.....	61
3.2.7	Voorbij het label: elke leerling als individu.....	61
3.2.8	Praktische werkvormen om leerlingenstem te ondersteunen.....	62
3.2.9	Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatief onderwijs.....	63
3.2.10	Besluit: leerlingenstem als hefboom voor afstemming.....	64

3.3	Neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie	64
3.3.1	Van uitleg over autisme naar gedeelde betekenisgeving.....	65
3.3.2	Psycho-educatie als ondersteuning van zelfinzicht	66
3.3.3	Psycho-educatie als gedeelde taal tussen leerling, ouders en school.....	66
3.3.4	Voorwaarden voor neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie	67
3.3.5	Valkuilen bij psycho-educatie	68
3.3.6	Betekenis voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken	68
3.4	Van zelfinzicht naar zelfacceptatie en zelfcompassie	69
3.4.1	Zelfacceptatie als erkenning van eigenheid	69
3.4.2	Zelfcompassie als tegengewicht voor schaamte en zelfverwijt	70
3.4.3	De rol van schoolteams en context	71
3.4.4	Betekenis voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken	71
3.5	Zelfbehartiging als brug naar autonomie, participatie en toekomstgerichte afstemming	72
3.5.1	Zelfbehartiging als ontwikkelingsvaardigheid	73
3.5.2	Van zelfbegrip naar keuzes leren verwoorden.....	73
3.5.3	Zelfbehartiging is geen aanpassing aan de norm	74
3.5.4	Zelfbehartiging als gedeelde verantwoordelijkheid	74
3.5.5	Betekenis voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken	75
3.5.6	Zelfbehartiging voorbij de schoolmuren: ACTIVATE als praktijkillustratie	76
3.6	Besluit.....	76
 Hoofdstuk 4 Neuro-inclusieve pedagogiek en onderwijspraktijk		78
4.1	Inleiding.....	78
4.2	Van onderwijsdrempels naar een neuro-inclusief schoolmodel.....	78
4.3	Het neuro-inclusief schoolmodel als kader voor onderwijspraktijk.....	79
4.3.1	Een geïntegreerd model voor neuro-inclusie	79
4.3.2	Sociale omgevingsfactoren.....	81
4.3.3	Fysieke en sensorische omgevingsfactoren.....	84
4.3.4	Inclusieve schoolactiviteiten.....	86
4.3.5	Een richtinggevend kader voor inclusieve schoolontwikkeling	88
4.4	Monotropisme en flow	89

4.5	Sterktegericht kijken in de klaspraktijk.....	91
4.6	Mensgerichte en compassievolle pedagogiek.....	92
4.6.1	Van neuronormering naar mensgerichte pedagogiek.....	92
4.6.2	Het overbruggen van de dubbele-empathiekloof in de klaspraktijk.....	95
4.6.3	Voorwaarden voor neuro-inclusief samenwerkend leren.....	97
4.6.4	Besluit: voorwaarden voor een compassievolle neuro-inclusieve pedagogiek.....	100
4.7	Praktijkgerichte reflectie: van neuro-inclusieve visie naar klaspraktijk	101
4.8	Besluit.....	102

Hoofdstuk 5 Relationale en contextuele bouwstenen voor neuro-inclusie 104

5.1	Inleiding.....	104
5.2	LEANS als gedeelde taal over neurodiversiteit.....	104
5.2.1	Gedeelde taal als relationele bouwsteen	104
5.2.2	Klasbrede aanpak: weten, denken en doen	105
5.2.3	Opbouw en veiligheid van het LEANS-lespakket	105
5.2.4	Betekenis voor deze bachelorproef en fase 3	106
5.3	Peer support en verbondenheid.....	107
5.3.1	Nood aan herkenning en verbondenheid.....	107
5.3.2	Van tekortgerichte ondersteuning naar peer support	108
5.3.3	NEST peer support als praktijkillustratie	108
5.3.4	Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken.....	109
5.4	Islands of Safety als veilige havens binnen de schoolcontext	110
5.4.1	Gevoelde veiligheid als voorwaarde voor participatie	110
5.4.2	Van normalisering naar erkenning van autistische ervaringen	110
5.4.3	Islands of Safety als tijdelijke rust- en herstelplekken.....	111
5.4.4	De rol van onderwijsprofessionals als veilige personen.....	112
5.4.5	Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken.....	112
5.5	Ouders en opvoedingsverantwoordelijken als partners	113
5.5.1	Ouders als bron van ervaringskennis.....	113
5.5.2	Van ouderbetrokkenheid naar gedeelde besluitvorming.....	113
5.5.3	Gedeelde taal en bredere samenwerking rond de leerling.....	114
5.5.4	Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken.....	115

5.6	Reflectieve vragen voor de schoolpraktijk	115
5.7	Besluit.....	116

Hoofdstuk 6 Veranderingsstrategieën120

6.1	Inleiding.....	120
6.2	Keuze voor één geïntegreerde veranderingsstrategie	121
6.2.1	Beloning in School als praktijkgerichte inspiratiebron	121
6.3	Het neuro-inclusief schoolkompas	122
6.3.1	Doel van het schoolkompas.....	123
6.3.2	Uitgangspunten van het schoolkompas	123
6.4	Toepassing van het schoolkompas in de schoolpraktijk	124
6.4.1	Voorbereiden: draagvlak, focus en veiligheid	124
6.4.2	In kaart brengen: ervaringen zichtbaar maken	125
6.4.3	Doelen kiezen: gericht en haalbaar werken	125
6.4.4	Acties uitvoeren: passende deelstrategieën kiezen	126
6.4.5	Evalueren en bijsturen: leren uit ervaringen	127
6.5	Praktijktoepassing op GO! SBSO Nautica type 9.....	128
6.5.1	Deelstrategie 1: gedeelde schooltaal en LEANS als klasbrede neurodiversiteitseducatie	128
6.5.2	Deelstrategie 2: leerlingenstem, zelfacceptatie, zelfbehartiging en positieve identiteit.....	130
6.5.3	Deelstrategie 3: zichtbare leerlingenstem en belonging via een posterreeks	133
6.5.4	Samenhang tussen de drie deelstrategieën	134
6.6	Betekenis richting scholen voor iedereen	135

Algemeen besluit137

Gebruik gen AI.....151

Bijlagen152

Bijlage 1: Een neuro-inclusief schoolmodel dat de participatie en het welzijn van neurodivergente leerlingen en hun klasgenoten bevordert.153

Bijlage 2: Implementatieplan LEANS in GO! SBSO Nautica154

Bijlage 3: Inhoudsfiche LEANS - Nautica	161
Bijlage 4: Thematische lessenreeks zelfbehartiging en transitie	162
Bijlage 5: Postergids stem neurodivergente jongeren	173

Inleiding

Wees mild voor wie 'anders' is. Mijn dochter heeft altijd beseft dat ze anders was, maar ze wilde er zo graag bijhoren. Toen ze besepte dat dit nooit echt zou lukken, heeft ze iedereen weggeduwd. Ze keerde meer en meer in zichzelf. Tot ze geen uitweg meer zag.

Met deze aangrijpende oproep getuigde de mama van Jente in een artikel in Het Nieuwsblad (Baumers, Demol, & Noens, 2023), kort nadat haar dochter overleed door zelfdoding. In diezelfde week stapte ook een tweede jongere uit het leven. Beiden waren het slachtoffer van pesterijen. Beiden hadden autisme.

Volgens professor dr. Ilse Noens, hoogleraar orthopedagogiek aan de KU Leuven en expert in autismeonderzoek, zijn twee op de drie kinderen met autisme slachtoffer van pesterijen, een cijfer dat ze terecht ronduit hallucinant noemt (Baumers, Demol, & Noens, 2023). Pesten blijkt de belangrijkste omgevingsfactor te zijn bij het ontstaan van suïcidale gedachten bij deze jongeren. Eén op vier jongeren met autisme geeft aan met zelfdodingsgedachten te kampen, acht procent onderneemt effectief een poging. Dat is zes keer meer dan in de algemene bevolking (Baumers, Demol, & Noens, 2023).

“Wees mild voor wie anders is: dat is de spijker op de kop”, benadrukt Noens. Ze wijst ook op een hardnekkig misverstand: “Veel mensen denken dat mensen met autisme geen nood hebben aan sociaal contact, maar dat is onzin. Elke mens heeft verbondenheid nodig. De grote vraag is waar kinderen en jongeren dat gevoel van verbinding kunnen vinden. In de reguliere klasgroep is dat niet evident” (Baumers, Demol, & Noens, 2023).

Juist daar manifesteert zich een diep structureel probleem. Veel mensen met autisme ervaren moeilijkheden om aansluiting te vinden in een samenleving die onvoldoende is afgestemd op hun noden. Verbondenheid, begrip en erkenning blijven voor velen onder hen moeilijk bereikbaar, wat bijdraagt aan gevoelens van maatschappelijke uitsluiting.

Dat werd ook pijnlijk tastbaar in mijn eigen praktijkervaringen bij de Dienst Ondersteuningsplan (D.O.P.) en in het buitengewoon onderwijs (type 9). Ik ontmoette daar tal van jongeren en volwassenen met autisme die zich hadden teruggetrokken uit het schooltraject, en later ook uit het arbeidstraject en andere vormen van participatie. Thuiszitters zonder aansluiting, zonder doelgerichte daginvulling, zonder ritme. Deze realiteit van sociale uitsluiting, structurele mismatch en oververtegenwoordiging in de geestelijke gezondheidszorg, toont hoe dringend een ander perspectief nodig is.

Dat perspectief wordt geboden door het neurodiversiteitsdenken. Dit denkkader verschuift de aandacht van individuele tekorten corrigeren naar het erkennen en waarderen van verschillen, en biedt zo een hoopvol alternatief voor meer sociale inclusie en verbondenheid. Juist scholen spelen hierin een sleutelrol, omdat zij het verschil kunnen maken in het scheppen van een klimaat van verbondenheid en het bevorderen van welbevinden. Het is vanuit deze combinatie van maatschappelijke noodzaak, eigen praktijkervaringen en de opmars van het neurodiversiteitsdenken dat deze bachelorproef ontstond. Vanuit dit uitgangspunt stel ik de centrale vraag:

Hoe kan een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, met het oog op welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling?

Om dit traject gestructureerd te doorlopen, hanteer ik de volgende opbouw. Fase 1 werkt de probleemstelling uit en formuleert veranderingsdoelen. Fase 2 bouwt een theoretisch kader op dat deze doelen ondersteunt. Fase 3 vertaalt de doelen naar concrete emancipatorische en empowerende praktijken, gevolgd door een besluit waarin de belangrijkste inzichten samenkomen.

Hoofdstuk 1 Probleemstelling, vraagstelling en doelstelling

1.1 Probleemoriëntatie

1.1.1 *Thuiszitten als alarmsignaal van systeemfalen*

“Ik wil naar school. Ik wil bijleren. Ik kan zo geen vrienden maken.” Met deze woorden bracht de tienjarige Joppe in de Pano-reportage *Niet naar school* de problematiek van thuiszitten scherp onder de aandacht. Joppe heeft autisme, ADHD en Gilles de la Tourette. Toch ligt de kern van zijn verhaal niet alleen in zijn diagnoses, maar vooral in de vaststelling dat zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs onvoldoende antwoord vond op zijn noden. Vandaag krijgt hij slechts enkele uren tijdelijk onderwijs aan huis, terwijl zijn ouders hun leven noodgedwongen herorganiseren om de zorg op te vangen. Zijn verhaal maakt zichtbaar dat schooluitval geen gewone schoolmoeheid of gebrek aan motivatie is, maar het eindpunt kan zijn van een langdurige mismatch tussen leerling en onderwijscontext. Hoogleraar orthopedagogiek Ilse Noens bevestigt in dezelfde reportage dat steeds meer leerlingen uitvallen door psychische klachten en dat daar regelmatig autisme achter schuilgaat. De reportage legt daarmee een bredere spanning bloot tussen leerrecht, zorgnoden, schoolse haalbaarheid en het tekort aan passende ondersteuning (Baeck, 2026; Van Lysebeth & Kubben, 2026).

De reacties uit het Vlaamse autismeveld versterken deze analyse. Autisme Vlaanderen stelde naar aanleiding van de reportage dat leerlingen met autisme tot de grootste groep schooluitvallers behoren binnen het klassieke onderwijssysteem. De organisatie benadrukt in de open brief dat deze leerlingen niet uitvallen omdat zij niet willen leren, maar omdat de schoolomgeving onvoldoende aansluit bij hun noden. Dat hangt samen met een te beperkt begrip van autisme, gebrekkige afstemming in de schoolpraktijk en te weinig preventieve ondersteuning (Autisme Vlaanderen, 2026). Ook Liga Autisme Vlaanderen stelt dat schooluitval bij kinderen met autisme blootlegt dat het onderwijssysteem tekortschiet. Daarbij klinkt een belangrijke waarschuwing: inclusie zonder werkelijke ondersteuning kan kwetsbare leerlingen net kwetsbaarder maken. Deze vaststelling vormt een belangrijk vertrekpunt voor deze bachelorproef. De uitdaging bestaat niet alleen uit het opnieuw naar school krijgen van leerlingen met autisme, maar vooral uit het vormgeven van onderwijspraktijken waarin zij zich veilig, erkend, verbonden en ondersteund voelen vóór uitval ontstaat (Liga Autisme Vlaanderen, 2026).

Ook voor het Kinderrechtencommissariaat vormt de Pano-reportage een bijkomend alarmsignaal dat onderwijs voor een deel van de leerlingen onvoldoende toegankelijk, veilig of haalbaar is. Op de projectpagina *Thuiszitters uit de schaduw* wordt benadrukt dat steeds meer kinderen tijdelijk of langdurig de aansluiting met onderwijs verliezen. Volgens de Pano-bevraging bij 500 Vlaamse scholen ziet de helft van de scholen de voorbije vijf jaar een stijging van het aantal leerlingen dat uitvalt; in het secundair onderwijs loopt dat op tot zeven op de tien scholen. Het dossier *Thuiszitters uit de schaduw* stelt scherp dat thuiszitten niet alleen raakt aan het recht op

onderwijs, maar ook aan verbondenheid, identiteitsontwikkeling, houvast, sociale contacten en toekomstperspectief. Tegelijk worden structurele knelpunten zichtbaar, zoals druk op scholen, beperkte ruimte voor maatwerk, drempels in het zorgcontinuüm en breuken in schooltrajecten. Ouders, scholen en hulpverleners botsen daarbij vaak op een systeem dat onvoldoende flexibel reageert wanneer trajecten onder druk komen te staan (Kinderrechtencommissariaat, 2025, 2026).

1.1.2 Autisme als specifieke urgentie binnen schooluitval

Deze Vlaamse signalen sluiten aan bij cijfers en analyses uit Nederland. De Nederlandse Vereniging voor Autisme stelt dat de uitval van leerlingen met autisme dringend moet worden aangepakt. Het aandeel leerlingen met autisme dat langdurig thuiszit, is tussen 2013 en 2023 meer dan verdrievoudigd: van 4,1% naar 13,3%. De organisatie benadrukt daarbij dat leerlingen met autisme de grootste groep onderwijsuitvallers vormen en dat gerichte investeringen nodig zijn om verdere uitval te voorkomen (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2025).

Internationaal onderzoek verdiept deze vaststellingen vanuit het perspectief van autistische leerlingen zelf. Sasso (2025) toont op basis van interviews met autistische leerlingen dat schoolafwezigheid niet louter kan worden begrepen als vermijding of weigering, maar vaak ontstaat uit een opeenstapeling van stress, angst, sensorische overbelasting, sociale druk en uitputting. Tegelijk komt in dit onderzoek sterk naar voren dat veel autistische leerlingen wél willen leren en opnieuw willen deelnemen aan onderwijs. De moeilijkheid ligt dus niet in een gebrek aan motivatie, maar in de mate waarin de schoolomgeving hun noden, grenzen en manieren van communiceren voldoende erkent. Het onderzoek pleit daarom voor een verschuiving van tekortgerichte verklaringen naar een contextgerichte kijk op schoolafwezigheid, waarbij de stem van autistische leerlingen centraal staat en onderwijspraktijken flexibeler, krachtgericht en beter afgestemd worden vormgegeven (Sasso, 2025).

Autistische leerlingen staan in deze bachelorproef centraal omdat recente Vlaamse, Nederlandse en internationale bronnen voor deze groep een uitgesproken urgentie tonen. De publicatie van de Expertgroep Autisme en Onderwijs benadrukt dat onderwijs voor autistische leerlingen pas haalbaar wordt wanneer scholen structureel rekening houden met voorspelbaarheid, prikkelverwerking, sociale veiligheid, energiebeheer en ruimte voor authenticiteit (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2026).

Die ruimte voor authenticiteit staat onder druk doordat autistische leerlingen op school vaak kenmerken camoufleren om sociaal aanvaard te worden. Dit vraagt veel energie en hangt samen met stress, uitputting en verminderde mentale gezondheid. Hierdoor ontstaat een belangrijk onderscheid tussen formele aanwezigheid en daadwerkelijke inclusie: leerlingen kunnen

aanwezig zijn in de klas, maar zich tegelijk sociaal geïsoleerd, overbelast of onzeker voelen (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2026).

De psychologische gevolgen van langdurige mismatch zijn aanzienlijk. Aanhoudende overbelasting, gebrek aan begrip en sociale afwijzing kunnen leiden tot verlies van zelfvertrouwen, schaamte, een negatief zelfbeeld en ernstige emotionele klachten. De schoolcontext speelt hierin een cruciale rol, omdat zij rechtstreeks beïnvloedt hoe leerlingen zichzelf, hun mogelijkheden en hun plaats in de samenleving ervaren (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2026).

Samen tonen deze signalen dat schooluitval bij autistische leerlingen niet los kan worden gezien van de onderwijscontext waarin zij dagelijks functioneren. Thuiszitten, maskeren, overbelasting en sociale uitsluiting wijzen op een dieper probleem van afstemming. De vraag is daarom niet alleen hoe uitval kan worden voorkomen, maar ook welke onderwijscontexten bijdragen aan veiligheid, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling.

1.1.3 Kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met autisme

Binnen het Vlaamse onderwijslandschap worden leerlingen met autisme vaak benaderd vanuit categoriale indelingen, zoals type 9 voor leerlingen met autisme zonder verstandelijke beperking, en type 2 voor leerlingen met een verstandelijke beperking, al dan niet in combinatie met autisme. Recente Vlaamse onderwijsonderzoeken gebruiken deze indeling om zicht te krijgen op toeleidingsprocessen en op de kenmerken van kwaliteitsvol onderwijs voor deze leerlingengroepen (De Meester et al., 2025b, 2025c; Claeys et al., 2025b, 2025c). Deze inzichten uit dit onderzoek zijn relevant omdat ze de focus verleggen van plaatsing en trajecten naar de vraag welke onderwijscontexten, relaties en praktijken bijdragen aan leren, participatie en ontwikkeling.

Uit de systematische literatuurreview en de focusgroepstudie over type 9 blijkt dat sociale participatie een blijvend aandachtspunt vormt. Autistische leerlingen willen vaak deel uitmaken van de groep, maar hun communicatieve signalen worden niet altijd correct geïnterpreteerd. Dit kan leiden tot misverstanden en sociale uitsluiting. Pogingen tot aansluiting vergen vaak aanzienlijke inspanning en gaan gepaard met verhoogde stress en vermoeidheid. Daarnaast lopen deze leerlingen een verhoogd risico op negatieve sociale ervaringen, waaronder pestgedrag, vooral binnen reguliere onderwijscontexten. Tegelijk worden positieve relaties met leerkrachten, begrip van autisme en steun vanuit de klasgroep benoemd als belangrijke beschermende factoren (De Meester et al., 2025b, 2025c).

De focusgroepstudie verdiept deze inzichten door sociale participatie te verbinden met het concept *sense of belonging*. Participatie wordt hierbij niet beperkt tot zichtbare deelname, maar begrepen als het ervaren van acceptatie, het aangaan van positieve interacties en het

ontwikkelen van betekenisvolle relaties, met ruimte om zichzelf te zijn. In dit kader wordt gewaarschuwd voor interventies die voornamelijk gericht zijn op het aanleren van neurotypische sociale vaardigheden, omdat deze het risico op maskeren kunnen versterken. In plaats daarvan pleiten onderzoekers voor praktijken die vertrekken vanuit erkenning van diversiteit en die gericht zijn op het versterken van identiteit en het opbouwen van authentieke relaties (De Meester et al., 2025c).

Daarnaast worden drie samenhangende voorwaarden voor kwaliteitsvol onderwijs benadrukt. Ten eerste blijft sociale participatie een complexe uitdaging die een doelgerichte en contextgevoelige aanpak vereist. Ten tweede wordt welbevinden beschouwd als een essentiële voorwaarde om tot leren te komen. Ten derde blijkt dat de stem van autistische leerlingen nog onvoldoende structureel wordt meegenomen in zowel beleid als praktijk, terwijl hun perspectieven cruciaal zijn voor het afstemmen van ondersteuning en onderwijsaanbod (De Meester et al., 2025c).

Deze bevindingen maken duidelijk dat kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met autisme niet kan worden herleid tot organisatorische keuzes of plaatsing binnen een bepaald traject. Doorslaggevend is in welke mate onderwijscontexten erin slagen om voorwaarden te creëren voor veiligheid, participatie, relationele verbondenheid en erkenning van eigenheid.

1.1.4 Neurodiversiteit als richtinggevend perspectief

Binnen dit Vlaamse onderwijsonderzoek wordt het neurodiversiteitsparadigma benoemd als een relevant perspectief in het denken over autisme en onderwijs. Vanuit dit perspectief wordt autisme begrepen als een uiting van neurodiversiteit: een vorm van menselijke variatie in denken, ervaren, communiceren en reageren. Daarbij komt er meer aandacht voor de ervaringen en behoeften van autistische personen zelf en voor de mate waarin onderwijscontexten afgestemd zijn op deze diversiteit (De Meester et al., 2025a, 2025b).

Ook een recente overzichtsstudie van Wagland et al. (2025) wijst op het belang van neurodiversiteitsaffirmatieve ondersteuning. Die benadering vraagt een verschuiving van normalisering en aanpassing naar acceptatie, autonomie, welbevinden en contextafstemming. De auteurs benadrukken dat ondersteuning voor autistische kinderen niet gericht mag zijn op het onderdrukken van autistische kenmerken of het versterken van maskeren, maar op het aanpassen van omgevingen, het waarderen van autistische communicatie, het benutten van interesses en het versterken van kwaliteit van leven. Deze inzichten ondersteunen de keuze om in deze bachelorproef te verkennen hoe neurodiversiteitsaffirmatieve principes kunnen bijdragen aan beter afgestemde onderwijspraktijken.

Het neurodiversiteitsparadigma wordt in deze bachelorproef gebruikt als kritisch en richtinggevend denkkader. Het helpt om onderwijspraktijken beter af te stemmen op de ondersteuningsbehoeften, ervaringen en sterktes van autistische leerlingen, zonder hun reële kwetsbaarheden te ontkennen of te minimaliseren. Deze invalshoek maakt zichtbaar dat ervaren moeilijkheden niet uitsluitend bij de leerling liggen, maar ook samenhangen met de manier waarop onderwijscontexten omgaan met diversiteit.

In deze bachelorproef wordt een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering begrepen als een waardekader en professionele houding waarbij autisme niet in de eerste plaats wordt benaderd als tekort dat genormaliseerd moet worden, maar als een vorm van neurodivergentie. Daarbij staan erkenning, waardigheid, autonomie, contextafstemming, leerlingenstem en positieve identiteitsontwikkeling centraal. Neuro-inclusieve onderwijspraktijken verwijzen naar de concrete vertaling van dit kader in de schoolpraktijk, bijvoorbeeld in klasorganisatie, leeromgeving, taalgebruik, ondersteuning, prikkelbewuste maatregelen, leerlingen- en ouderbetrokkenheid, samenwerking en beleid. Deze afbakening sluit aan bij het neurodiversiteitskader als kritische lens, waarbij verschillen worden erkend, de omgeving proactief wordt afgestemd op neurodivergente noden en ervaringskennis wordt gewaardeerd als bron van expertise (Van Hees et al., 2025).

Hoewel deze bachelorproef focust op leerlingen met autisme, wordt neuro-inclusie niet beperkt tot autisme alleen. Neurodiversiteit verwijst breder naar variatie in denken, leren, voelen, prikkelverwerking en contact maken. Naast autisme worden onder meer ADHD, dyslexie, dyscalculie en Tourette als vormen van neurodivergentie genoemd. De focus op autisme vormt in deze bachelorproef een concrete ingang om na te denken over bredere neuro-inclusieve onderwijspraktijken (Van Hees et al., 2025).

Vanuit deze probleemoriëntatie wordt het centrale spanningsveld duidelijk: autistische leerlingen botsen vandaag nog te vaak op een onderwijssysteem dat onvoldoende afgestemd is op hun sensorische, sociale, communicatieve en relationele noden. Hierdoor komen niet alleen hun participatie en welbevinden onder druk te staan, maar ook hun gevoel van verbondenheid, hun identiteitsontwikkeling en, in sommige gevallen, hun recht op onderwijs.

Deze vaststellingen roepen de vraag op hoe onderwijspraktijken kritisch kunnen worden herdacht en beter kunnen worden afgestemd op de diversiteit aan noden en ervaringen van leerlingen met autisme.

1.1.5 Vlaamse context: naar scholen voor iedereen richting 2040

In het licht van deze bevindingen krijgt de Vlaamse beleidsambitie om te evolueren naar “scholen voor iedereen” bijzondere relevantie. De Vlaamse beleidscontext zet sterk in op een geleidelijke

evolutie naar inclusiever onderwijs. De consultatienota *Evolutie naar scholen voor iedereen* schetst een langetermijnvisie richting 2040 waarin alle kinderen en jongeren toegang krijgen tot hoogstaand kwaliteitsvol onderwijs binnen één inclusief systeem. Daarbij wordt uitgegaan van een evidence-informed en meer inclusieve leeromgeving, met aandacht voor een kennisrijk curriculum, sterke didactiek, een rustig klas- en schoolklimaat, welbevinden en hoge verwachtingen voor alle leerlingen (Vlaamse Regering, 2025).

De consultatienota beschrijft een gefaseerde beweging waarbij in een eerste fase wordt ingezet op samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, onder meer via pioniersscholen en multidisciplinaire teams. Op langere termijn wordt echter gestreefd naar een meer geïntegreerd onderwijssysteem, waarin ondersteuning en expertise niet langer gescheiden georganiseerd worden, maar structureel ingebed zijn in de klas- en schoolpraktijk (Vlaamse Regering, 2025).

Deze beleidsvisie maakt duidelijk dat de transitie naar inclusiever onderwijs niet enkel een structurele hervorming inhoudt, maar ook een diepgaande pedagogische en didactische omslag veronderstelt. Inclusie realiseren betekent immers niet automatisch dat onderwijspraktijken ook effectief afgestemd zijn op de noden van alle leerlingen. Zonder doelgerichte ontwikkeling en implementatie van onderbouwde praktijken bestaat het risico dat inclusie voornamelijk structureel wordt gerealiseerd, zonder dat dit zich vertaalt in daadwerkelijke participatie, welbevinden en verbondenheid (Vlaamse Regering, 2025).

Tegelijk stelt dit toekomstperspectief de huidige onderwijspraktijk scherp in vraag. Recente Vlaamse rapporten tonen immers niet alleen een blijvende stijging van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs, maar ook een toenemende vraag naar ondersteuning in het gewoon onderwijs. Volgens de Commissie Attesteringen liep het aandeel leerlingen in het buitengewoon onderwijs in 2024–2025 op tot 4,54% van de totale schoolpopulatie, een aandeel dat duidelijk boven het Europees gemiddelde ligt. Die stijging is bovendien vooral toe te schrijven aan type 9 en type 2. Parallel daarmee groeit ook het aantal leerlingen voor wie scholen in het gewoon onderwijs bijkomende leersteun vragen, wat erop wijst dat scholen voor steeds meer leerlingen ervaren dat zij met hun huidige draagkracht en expertise onvoldoende tegemoet kunnen komen aan de onderwijsnoden binnen de klaspraktijk (Commissie Attesteringen, 2026; Jacobs et al., 2025).

Voor leerlingen met autisme is die evolutie bijzonder betekenisvol. Het type 9-onderzoek toont dat de stijging binnen het buitengewoon onderwijs zich de voorbije jaren vooral situeert binnen type 9, en dat ook het aantal nieuw uitgeschreven type 9-verslagen in het gewoon onderwijs fors toenam. Tegelijk wijzen de Vlaamse onderzoeksrapporten erop dat deze evolutie niet enkel samenhangt met betere herkenning of verhoogde diagnostiek, maar ook met structurele factoren zoals toenemende werkdruk, beleidsmatige veranderingen, spanningen rond inclusie, en

onderwijspraktijken die onvoldoende afgestemd zijn op de noden van autistische leerlingen (De Meester et al., 2025c).

Vanuit deze spanning tussen beleidsambitie en huidige onderwijsrealiteit wordt duidelijk dat de uitdaging niet alleen ligt in het herorganiseren van het onderwijssysteem, maar ook in het ontwikkelen van onderwijspraktijken die effectief bijdragen aan het leren, het welbevinden, de participatie en het gevoel van verbondenheid van autistische leerlingen.

1.1.6 Complexiteit, innovatie en gezinswetenschappelijke relevantie

Deze problematiek is complex omdat ze niet alleen gaat over individuele noden van autistische leerlingen, maar over de wisselwerking tussen leerling, gezin, schoolcontext, onderwijssysteem, beleid en maatschappelijke verwachtingen. Thuiszitten en schooluitval vormen belangrijke alarmsignalen voor een breder probleem van mismatch tussen leerlingen en hun onderwijscontext. Dit raakt niet alleen aan het recht op onderwijs, maar ook aan verbondenheid, sociale contacten, houvast, identiteitsontwikkeling en toekomstperspectief. Daardoor wordt duidelijk dat deze signalen niet uitsluitend begrepen kunnen worden als een probleem van de leerling, maar ook als een aanwijzing dat onderwijscontexten en ondersteuningssystemen onvoldoende afgestemd zijn op wat leerlingen en gezinnen nodig hebben (Kinderrechtencommissariaat, 2025, 2026).

De urgentie wordt versterkt door recente Vlaamse beleids- en onderzoeksrapporten. De Vlaamse Regering werkt aan een evolutie naar “scholen voor iedereen” tegen 2040, maar de huidige situatie vraagt nu al om actie. De consultatienota benadrukt dat inclusief onderwijs niet alleen moet inzetten op maximale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, maar ook op kwaliteitsvol onderwijs, welbevinden, sterke didactiek, ondersteuning van schoolteams en haalbaarheid voor leerkrachten (Vlaamse Regering, 2025). Tegelijk wijst de Commissie Attesteringen erop dat het aandeel leerlingen in het buitengewoon onderwijs blijft stijgen en dat ook de vraag naar leersteun in het gewoon onderwijs toeneemt. Die stijging situeert zich onder meer sterk binnen type 9 en type 2. Volgens de commissie toont dit aan dat bijstellingen binnen het bestaande systeem onvoldoende zijn en dat een bredere systeemverandering nodig is (Commissie Attesteringen, 2026).

Die complexiteit wordt ook zichtbaar doordat onderwijs verschillende logica's tegelijk moet combineren. Scholen moeten inzetten op leren, curriculum en ontwikkeling, maar tegelijk ook op welzijn, ondersteuning, participatie, rechten, regelgeving, middelen en haalbaarheid in de klaspraktijk. Daardoor ontstaan spanningen tussen rechten en draagkracht, inclusie en gespecialiseerde expertise, algemene maatregelen en ondersteuning op maat, beleid en praktijk, diagnose als toegang tot hulp en diagnose als mogelijke bron van stigmatisering, en fysieke aanwezigheid en werkelijk erbij horen. Het OBPWO-onderzoek naar type 9 bevestigt deze

contextgerichte lezing: beslissingen over ondersteuning en onderwijsaanbod worden niet alleen bepaald door de noden van de leerling, maar ook door ouderperspectieven, schoolbeleid, beschikbare leerondersteuning, CLB-processen en bredere beleidskeuzes (De Meester et al., 2025a, 2025b, 2025c).

Ook binnen het autismeveld zelf bestaan spanningen. De verschuiving van een traditioneel stoornisdenken naar een neurodiversiteitsperspectief roept vragen op over diagnostiek, begeleiding, interventies en maatschappelijke verantwoordelijkheid. Enerzijds blijft er nood aan erkenning, ondersteuning en begeleiding op maat bij reële moeilijkheden. Anderzijds groeit de kritiek op benaderingen die autistische personen vooral willen aanpassen aan bestaande normen. Vanuit een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering verschuift de focus daarom van corrigeren naar afstemmen, en van het kind als probleem naar de context als medeverantwoordelijke (Vanaken, 2024; Wagland et al., 2025).

Vanuit Gezinswetenschappen is dit thema bijzonder relevant omdat schooluitval, thuiszitten en onvoldoende afstemming niet alleen de leerling raken, maar ook het gezin en de bredere relationele context. Wanneer een kind vastloopt op school, komen ouders en opvoedingsverantwoordelijken vaak terecht in een intensieve zoektocht naar hulp, overleg, diagnostiek, ondersteuning en een haalbaar schooltraject. Dit kan emotionele, praktische en relationele druk veroorzaken binnen het gezin en in de samenwerking met school en hulpverlening. Een gezinswetenschappelijke blik helpt om deze situatie niet louter pedagogisch of medisch te bekijken, maar contextgericht, relationeel en maatschappelijk: de leerling ontwikkelt zich in voortdurende wisselwerking met de thuis- en leefcontext, de schoolcontext en de bredere maatschappelijke context. Die contexten kunnen het functioneren, het welbevinden en de participatie van de leerling ondersteunen of belemmeren (Prodia, 2024). Daardoor verschuift de aandacht van “wat is er mis met deze leerling?” naar “welke afstemming is nodig tussen leerling, gezin, school en omgeving?”

Deze brede blik sluit aan bij kernbegrippen uit het gezinsgericht en sociaal-agogisch handelen, zoals empowerment, participatie, diversiteitssensitief werken, brede beeldvorming en samenwerking met informele en professionele netwerken. Juist daarom is het neurodiversiteitsparadigma hier relevant: het nodigt uit tot een waarderende benadering van menselijke diversiteit en relationele dynamieken binnen familiale, schoolse en maatschappelijke contexten. Het biedt bovendien niet alleen een andere kijk op autisme, maar ook een andere professionele houding: minder corrigeren en meer afstemmen, minder vertrekken vanuit tekorten en meer vanuit noden, sterktes, context en relationele verbondenheid. De multidisciplinaire basis van de opleiding Gezinswetenschappen biedt hierbij een rijk kader om deze gelaagde problematiek vanuit verschillende perspectieven te analyseren en te streven naar veranderingsgerichte praktijken die ruimte scheppen voor verschil, verbondenheid en rechtvaardigheid.

Daarin ligt ook de innovatieve en emanciperende waarde van deze bachelorproef. Innovatie betekent hier niet noodzakelijk het ontwikkelen van een volledig nieuwe methode, maar wel het kritisch doordenken van een andere manier van kijken en handelen vanuit een neurodiversiteitsaffirmatief perspectief. Hoewel neurodiversiteit steeds sterker aanwezig is in het maatschappelijke, academische en beleidsmatige debat, blijft de vertaling naar concrete onderwijspraktijken beperkt. Deze bachelorproef verkent daarom hoe neurodiversiteitsaffirmatieve inzichten richting kunnen geven aan onderwijspraktijken die vertrekken vanuit erkenning, contextafstemming, participatie, belonging, leerlingenstem, empowerment, welbevinden en positieve identiteitsontwikkeling. Daaruit volgt de vraag hoe onderwijscontexten beter kunnen worden afgestemd op autistische leerlingen en hun context, zodat hun stem, positie en participatie als neurodivergente minderheid worden versterkt, zonder hun eigenheid te problematiseren.

1.2 Centrale vraag en deelvragen

Deze probleemoriëntatie leidt tot de volgende centrale vraag:

Hoe kan een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, met het oog op welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling?

Om deze centrale vraag te beantwoorden, worden structurele, schoolse en individuele factoren in samenhang geanalyseerd. Zo wordt zichtbaar hoe beleidskeuzes, schoolpraktijken en ervaringen van leerlingen en hun context elkaar wederzijds beïnvloeden.

Deze centrale vraag wordt uitgewerkt in drie deelvragen:

1. Hoe verschuift een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering het onderwijsdenken over autisme van tekort, aanpassing en normalisering naar erkenning, contextafstemming, leerlingenstem en positieve identiteitsontwikkeling?
2. Welke pedagogische, didactische en relationele praktijken ondersteunen het welbevinden, de sociale veiligheid, de participatie en de verbondenheid van leerlingen met autisme en hun context?
3. Hoe kunnen scholen neurodiversiteitsaffirmatieve inzichten via haalbare veranderingsstrategieën structureel verankeren op micro-, meso- en macroniveau binnen de evolutie naar scholen voor iedereen?

Deze deelvragen brengen de kern van de bachelorproef samen. De eerste deelvraag richt zich op de conceptuele verschuiving in het denken over autisme. De tweede deelvraag onderzoekt welke

praktijken bijdragen aan veiligheid, participatie, verbondenheid en identiteitsontwikkeling. De derde deelvraag verbindt de theoretische inzichten met veranderingsstrategieën voor scholen en voor de bredere Vlaamse evolutie naar inclusiever onderwijs.

1.3 Praktijkgerichte probleemverkenning: GO! SBSO Nautica als praktijkvenster

De probleemoriëntatie toonde dat leerlingen met autisme kunnen vastlopen wanneer onderwijscontexten onvoldoende aansluiten bij hun sensorische, sociale, communicatieve, relationele en identiteitsgerichte noden. In deze praktijkgerichte probleemverkenning verschuift de focus van de brede maatschappelijke en beleidsmatige situering naar de concrete manier waarop deze problematiek zichtbaar wordt in onderwijspraktijken, schooltrajecten en bredere ondersteuningsstructuren. Centraal staat de vraag hoe deze spanning zichtbaar wordt in de klas, op de speelplaats, tijdens pauzes, in overlegmomenten, in schooltrajecten, in de samenwerking met ouders, opvoedingsverantwoordelijken en hulpverleners, en in de bredere organisatie van ondersteuning.

Binnen deze bachelorproef fungeert GO! SBSO Nautica, een school voor buitengewoon secundair onderwijs met een aanbod voor onder meer leerlingen met autisme, als praktijkvenster waarin drempels, noden en ontwikkelkansen voor deze doelgroep tastbaar worden. Deze praktijkverkenning vertrekt vanuit mijn professionele positie als leerlingenbegeleider binnen GO! SBSO Nautica. De praktijkvoorbeelden zijn gebaseerd op gesprekken met leerlingen, overleg met ouders, afstemming met hulpverleners en schoolinterne besprekingen. Ze worden geanonimiseerd weergegeven en maken ervaringen, signalen en ondersteuningsnoden van leerlingen met autisme zichtbaar. Zo wordt hun perspectief expliciet meegenomen in de praktijkgerichte probleemverkenning.

De praktijkgerichte probleemverkenning richt zich breder dan één schoolcontext. Ze onderzoekt hoe drempels voor leerlingen met autisme zich tonen in verschillende onderwijscontexten, zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. In beide contexten bestaan vormen van ondersteuning, maar die worden niet altijd voldoende preventief, samenhangend of affirmatief ingebed in de klaspraktijk, schoolcultuur en samenwerking rond de leerling. Recente Vlaamse onderzoeksrapporten worden gebruikt om de praktijkervaringen te verbreden en te verbinden met ruimere onderwijsontwikkelingen.

De praktijkverkenning wordt opgebouwd op drie onderling samenhangende niveaus. Op microniveau ligt de focus op de leerling, de klaspraktijk en de dagelijkse schoolervaring. Op mesoniveau staat de school als organisatie centraal, met aandacht voor schoolcultuur, ouderbetrokkenheid en samenwerking met interne en externe partners. Op macroniveau wordt

gekeken naar bredere structurele spanningen en naar de Vlaamse evolutie richting scholen voor iedereen.

Deze niveaus worden niet los van elkaar bekeken. Vanuit een contextgerichte benadering ontwikkelt een leerling zich in voortdurende wisselwerking met de thuis- en leefcontext, de schoolcontext en de bredere maatschappelijke context (Prodia, 2024). Wat zich in de klas of in het schooltraject van een leerling afspeelt, hangt dus samen met hoe scholen georganiseerd zijn, hoe ondersteuning wordt vormgegeven, welke beleidskeuzes worden gemaakt en hoe de samenleving omgaat met diversiteit. Door micro-, meso- en macroniveau samen te analyseren, wordt vermeden dat moeilijkheden uitsluitend bij de leerling worden gelegd. De drie niveaus helpen om de praktijkproblemen in samenhang te begrijpen en vormen de basis voor de veranderingsdoelen die na deze praktijkverkenning worden geformuleerd.

1.3.1 Microniveau: klaspraktijk

Op microniveau wordt zichtbaar hoe onderwijsdrempels doorwerken in het dagelijks functioneren, het welbevinden, de participatie, de aanwezigheid en de identiteitsontwikkeling van leerlingen met autisme. De volgende casussen illustreren terugkerende patronen uit de praktijk. Ze worden geanonimiseerd weergegeven en zijn niet bedoeld om individuele leerlingen te problematiseren. Ze tonen hoe leerlingkenmerken, klascontext, schoolorganisatie, gezinsbelasting en bredere onderwijskeuzes op elkaar inwerken.

1.3.1.1 Casus Lotte

Lotte is een warme, zorgzame en creatieve leerling met sportieve interesses en een sterk gevoel voor rechtvaardigheid. Ze merkt snel op wanneer andere leerlingen zich niet goed voelen en probeert dan iets voor hen te betekenen. In veilige omstandigheden kan ze genieten van contact met vertrouwde medeleerlingen en laat ze haar betrokkenheid, creativiteit en zorgzaamheid zien. Tegelijk is haar schoolse aanwezigheid zeer kwetsbaar. Lotte heeft een lange en moeilijke schoolloopbaan achter de rug, met periodes van langdurig thuiszitten en deeltijdse trajecten. Momenteel volgt zij slechts twee halve dagen per week les, maar zelfs dit beperkte traject blijkt moeilijk vol te houden. Wanneer de belasting te hoog wordt, blijft ze thuis en trekt ze zich terug op haar kamer, waar ze prikkels kan vermijden en zich veiliger voelt. Schooluitval is in deze casus dus niet abstract, maar concreet aanwezig in de vorm van beperkte aanwezigheid, terugtrekgedrag en verlies van aansluiting met het schoolse en sociale leven.

Lotte heeft nood aan voorspelbaarheid, vaste begeleiders, duidelijke structuur, vertrouwde medeleerlingen, rustmomenten en een rustige leeromgeving. Wanneer er drukte, onduidelijkheid, onverwachte verandering of sociale spanning ontstaat, stijgt haar stressniveau snel. Dan kan ze blokkeren, zich terugtrekken of niet meer tot school komen.

Lotte heeft cognitief veel potentieel, maar dat komt in de schoolcontext niet vanzelf tot uiting. Prestatiedruk, perfectionisme, onduidelijke verwachtingen en angst om niet goed genoeg te zijn zorgen ervoor dat ze snel blokkeert of zich terugtrekt. Een belangrijk aandachtspunt is dat Lotte op school vaak sociaal wenselijk reageert en haar autisme maskeert. Ze probeert goed over te komen en verbergt hoe zwaar het voor haar is. Daardoor lijkt ze soms beter te functioneren dan ze zich werkelijk voelt. Haar draagkracht wordt vaak pas thuis zichtbaar, waar ze na school uitgeput is en zich terugtrekt.

Ook sociaal voelt Lotte zich kwetsbaar. Ze wil graag deel uitmaken van een groep, maar wisselende groepen, pauzes en onvoorspelbare interacties kosten veel energie. Kwetsende opmerkingen versterken haar schaamte en onzekerheid. Daardoor probeert ze haar gedrag nog sterker af te stemmen op wat zij denkt dat sociaal verwacht wordt, wat veel energie vraagt en haar gevoel van eigenheid onder druk zet.

De impact op het gezin is groot. Lottes ouders zoeken intensief naar manieren om haar te ondersteunen, en één ouder heeft het werk moeten stopzetten om de zorg mee op te nemen. Daarnaast doet Lotte uitspraken die wijzen op verlies van perspectief en ernstige emotionele uitputting. Ze geeft aan dat er dringend een oplossing of plan nodig is, omdat ze het gevoel heeft niet verder te kunnen op dezelfde manier. Voor Lotte ligt de eerste stap niet in het uitbreiden van haar aanwezigheid, maar in het herstellen van veiligheid, draagkracht en vertrouwen, zodat school opnieuw als een haalbare en verbindende plek kan worden ervaren.

1.3.1.2 Casus Mats

Mats is een leerling met duidelijke interesses en talenten. Hij kan geboeid raken door techniek, computers, fietsen herstellen en praktische activiteiten. Wanneer een opdracht aansluit bij zijn interesses en de context voldoende veilig is, toont hij motivatie en bereidheid om stappen te zetten. Hij heeft nood aan betekenisvolle activiteiten die concreet, praktisch en toekomstgericht zijn.

Tegelijk blijkt het klassieke klasgebeuren voor Mats weinig passend. Mats heeft autisme en ADHD. In zijn schooltraject valt op dat de klascontext veel energie vraagt, vooral wanneer prikkels, sociale verwachtingen, schakelmomenten en onduidelijkheid samenkomen. De klas vraagt veel tegelijk: luisteren, wachten, instructies volgen, omgaan met andere leerlingen, taken starten, prikkels verdragen en verwachtingen inschatten. Daardoor lukt het hem moeilijk om langere tijd in de klascontext te blijven functioneren.

In de praktijk brengt Mats daarom regelmatig tijd door buiten de klas, bijvoorbeeld bij de leerlingenbegeleiding of in een rustigere context waar hij opnieuw kan ontladen, bijsturen of tot rust komen. Deze momenten zijn helpend, maar tonen tegelijk dat de gewone klascontext voor

hem niet vanzelfsprekend haalbaar is. Wanneer een situatie onduidelijk wordt of niet loopt zoals verwacht, kan Mats boos, teleurgesteld of ontregeld reageren. Op dat moment lukt het hem moeilijk om zelfstandig opnieuw tot rust te komen.

Mats heeft nood aan korte en duidelijke instructies, voorspelbaarheid en voortdurende nabijheid van een begeleider. Die individuele begeleiding helpt om spanning, frustratie en emoties tijdig mee te reguleren. Wanneer iets niet lukt, is het belangrijk om snel over te schakelen naar een haalbaar alternatief, zodat de situatie niet verder escaleert. Daarnaast heeft Mats ondersteuning nodig om signalen van overbelasting tijdig te leren herkennen en samen met een begeleider te zoeken naar wat hem helpt om opnieuw tot rust te komen.

Deze casus toont dat het klassieke klassysteem voor sommige leerlingen met autisme onvoldoende aansluit, ook wanneer er motivatie en talent aanwezig zijn. Neuro-inclusieve ondersteuning betekent dan niet alleen meer structuur binnen de klas, maar ook kritisch kijken naar aangepaste klaspraktijken, praktische leerervaringen en alternatieve trajecten die beter aansluiten bij de draagkracht, interesses en manier van leren van de leerling.

1.3.1.3 Casus Nolan

Nolan is een leerling die wil groeien en nadenkt over zijn toekomst. Hij heeft interesses in muziek, sport, sociale activiteiten, groenzorg en dierenzorg. Sociale contacten zijn voor hem belangrijk. Wanneer hij zich goed voelt, kan hij genieten van contact met vrienden, spelmomenten en praktische activiteiten. Hij geeft zelf aan dat bezig zijn en sociale contacten hem goed doen. Die positieve ervaringen werken motiverend en kunnen zijn welbevinden versterken.

Het functioneren van Nolan is sterk afhankelijk van stress, slaap, voorspelbaarheid en begeleiding. Bij spanning, vermoeidheid of tegenslag kan zijn zelfbeeld snel kantelen naar onzekerheid, piekeren en negatieve gedachten. Nolan vergelijkt zich met andere leerlingen en wil graag normaal zijn. Het benoemen van autisme roept bij hem sterke weerstand en negatieve gevoelens op, waardoor duidelijk wordt hoe kwetsbaar zijn zelfbeeld en identiteitsontwikkeling zijn. Daardoor kan hij zijn eigen traject als minderwaardig ervaren wanneer hij merkt dat anderen stappen zetten die voor hem nog niet haalbaar zijn. Hij heeft nood aan bevestiging, succeservaringen, duidelijke verwachtingen, een aangepast tempo en kleine haalbare stappen.

Binnen de klassieke schoolcontext raakt Nolan snel overbelast. Drukke, lawaai, onvoorspelbaarheid, verplaatsingen, groepssituaties, prestatiedruk en onverwachte veranderingen kunnen veel spanning oproepen. Eerder dit schooljaar geraakte hij enkele weken helemaal niet meer tot school. In die periode werd duidelijk dat thuisblijven geen duurzaam alternatief is, omdat de afstand tot school groter werd en zijn angsten toenamen. Daarom wordt gezocht naar een maatwerktraject met een combinatie van school, thuisonderwijs en externe

leeromgevingen, waaronder een zorgboerderij en een praktijkgerichte leercontext in een plantentuin.

Voor Nolan kunnen alternatieve contexten helpend zijn omdat ze minder schools en minder prestatiegericht aanvoelen. De nadruk verschuift dan van presteren naar ervaren, vertrouwen opbouwen en kleine succeservaringen opdoen. In een rustige, voorspelbare en praktijkgerichte omgeving kan hij op een haalbaar tempo verkennen wat bij hem past. Zulke contexten kunnen ook helpen om een realistischer toekomstperspectief op te bouwen, bijvoorbeeld richting dagbesteding of begeleide werkvormen.

In Nolans traject is voortdurende afstemming belangrijk. Er is regelmatig overleg met ouders om verwachtingen tussen school en thuis op elkaar af te stemmen en zijn welbevinden nauw op te volgen. Daarnaast zijn vaste, laagdrempelige gesprekken met Nolan zelf heel belangrijk om zijn perspectief te horen, signalen tijdig op te merken en samen te zoeken naar wat haalbaar en helpend is. Zo wordt zijn stem niet alleen bevestigd, maar ook meegenomen in de verdere opbouw van zijn traject.

Deze casus toont dat neuro-inclusie niet altijd uitsluitend binnen de schoolmuren vorm krijgt. Voor sommige leerlingen kan een combinatie van school, thuisonderwijs en externe leer- of zorgcontexten nodig zijn om participatie mogelijk te maken. Tegelijk vraagt dit voortdurende afstemming tussen leerling, ouders, school en externe partners. Voor Nolan ligt de uitdaging in een traject dat basisrust, verbondenheid, succeservaringen en toekomstgerichte ontwikkeling samenbrengt.

1.3.1.4 *Synthese op microniveau*

Samen tonen de casussen van Lotte, Mats en Nolan dat onderwijsdrempels bij leerlingen met autisme verschillende vormen kunnen aannemen. Bij Lotte staat de spanning tussen schoolverlangen, thuiszitten, maskeren, prestatiedruk en emotionele uitputting centraal. Haar casus maakt zichtbaar dat cognitief en creatief potentieel niet vanzelf tot uiting komt wanneer de schoolcontext onvoldoende veilig, voorspelbaar of afgestemd is. Bij Mats wordt duidelijk hoe zwaar het klassieke klasgebeuren kan wegen, zelfs wanneer er motivatie, interesses en talent aanwezig zijn. Zijn casus toont dat sommige leerlingen nood hebben aan voortdurende nabijheid, co-regulatie en een flexibelere organisatie van leren dan de reguliere klasstructuur toelaat. Bij Nolan komt naar voren dat alternatieve leer- en zorgcontexten helpend kunnen zijn om basisrust, verbondenheid, succeservaringen en toekomstperspectief stap voor stap op te bouwen.

Deze casussen maken duidelijk dat formele aanwezigheid op school niet automatisch gelijkstaat aan duurzame participatie. De praktijkbevindingen bij Nautica laten bovendien zien dat draagkracht geen vast kenmerk van de leerling is, maar wisselt in relatie tot prikkelbelasting, voorspelbaarheid, psychisch welbevinden, slaap, thuissituatie en de mate van beschikbare

nabijheid. Participatie komt onder druk te staan wanneer de draaglast van de schooldag de draagkracht van de leerling overstijgt. Voor sommige leerlingen lukt voltijdse deelname, terwijl anderen rustmomenten, aangepaste trajecten, intensieve begeleiding of alternatieve contexten nodig hebben om schooluitval te voorkomen. De vraag is dus niet alleen of een leerling aanwezig is, maar ook of die aanwezigheid haalbaar, veilig, betekenisvol, verbindend en pedagogisch zinvol is (De Meester et al., 2025c).

Daarbij komt sensorische, cognitieve en emotionele overbelasting duidelijk naar voren als terugkerend patroon. Druk, geluid, sociale verwachtingen, prestatiedruk, onvoorspelbaarheid en voortdurende schakelmomenten kunnen de mentale belasting sterk verhogen. Wanneer prikkelafstemming, voorspelbaarheid, nabijheid en herstelruimte ontbreken, wordt participatie moeilijk vol te houden. Gedrag dat hieruit voortkomt, mag daarom niet te snel worden gelezen als onwil of gebrek aan motivatie, maar kan ook een signaal zijn van overbelasting, angst of verlies van controle (De Meester et al., 2025b, 2025c; Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2026; Sasso, 2025).

Ook sociale participatie en verbondenheid blijken kwetsbaar. Veel leerlingen met autisme willen deelnemen, maar ervaren drempels in informele interacties, groepsdynamieken, pauzes en onvoorspelbare sociale situaties. De casussen tonen tegelijk dat sociale contacten beschermend en motiverend kunnen zijn wanneer ze veilig en voorspelbaar aanvoelen. Sociale participatie betekent daarom meer dan fysiek aanwezig zijn. Ze vraagt acceptatie, relationele veiligheid, betekenisvolle relaties en ruimte om zichzelf te mogen zijn (De Meester et al., 2025b, 2025c).

Een bijkomend aandachtspunt is de druk tot aanpassen en maskeren. Leerlingen kunnen autistische kenmerken, emoties of stresssignalen verbergen om niet op te vallen of om sociaal aanvaard te worden. Daardoor kunnen zij op school ogenschijnlijk functioneren, terwijl zij innerlijk steeds meer spanning opbouwen. Het risico bestaat dat formele participatie wordt verward met echte inclusie, terwijl de leerling psychisch of sociaal steeds verder uitgeput raakt. Dit raakt rechtstreeks aan positieve identiteitsontwikkeling: wanneer leerlingen vooral leren dat zij zichzelf moeten verbergen om te kunnen deelnemen, komt hun zelfbeeld onder druk te staan (De Meester et al., 2025b, 2025c; Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2026).

Deze samenhang toont dat onderwijsdrempels niet alleen zichtbaar worden in het gedrag of de aanwezigheid van de leerling, maar ook in de wisselwerking tussen leerling, klascontext, schoolorganisatie en thuiscontext. Wat op microniveau naar voren komt als overbelasting, maskeren, sociale kwetsbaarheid, afwezigheid, verlies van zelfvertrouwen of negatieve beleving van autisme, verwijst dus naar bredere vragen over hoe de schoolcontext is ingericht en hoe ondersteuning rond de leerling vorm krijgt. Daarmee vormt het microniveau de overgang naar het mesoniveau, waar de bredere schoolwerking in beeld komt.

1.3.2 Mesoniveau: schoolpraktijk en schoolcultuur

Op mesoniveau staat de school als organisatie centraal. De aandacht verschuift naar de manier waarop klaspraktijk, ondersteuning, communicatie, overlegcultuur en samenwerking rond leerlingen met autisme vorm krijgen. Nautica vormt hierbij een concreet praktijkvenster, maar de analyse reikt verder dan deze ene school. De vragen die hier naar voren komen, zijn relevant voor scholen in het gewoon en buitengewoon onderwijs en voor samenwerking tussen beide contexten. Het recente Vlaamse onderzoek naar type 9 biedt hiervoor een belangrijk ruimer kader, omdat het zicht geeft op mechanismen en factoren die in Vlaanderen meespelen in onderwijsaanbod, ondersteuning en trajectkeuzes voor leerlingen met autisme (De Meester et al., 2025b, 2025c).

Deze verkenning richt zich op terugkerende schoolgebonden factoren die drempels kunnen versterken of helpen verminderen. Het gaat onder meer om schoolcultuur, taalgebruik, teamafstemming, prikkelbewuste ondersteuning, sociale veiligheid, leerlingenstem, ouderstem en samenwerking met interne en externe partners. Deze factoren staan niet los van elkaar, maar beïnvloeden samen hoe leerlingen met autisme school ervaren en hoe haalbaar participatie wordt.

1.3.2.1 Schoolcultuur en taalgebruik

Schoolcultuur en taalgebruik spelen een belangrijke rol in hoe autisme binnen een school begrepen wordt. In onderwijscontexten wordt autisme nog vaak besproken vanuit moeilijkheden, aanpassingsproblemen of gedrag dat ondersteuning vraagt. Die focus is begrijpelijk wanneer leerlingen vastlopen, maar kan vernauwend werken wanneer een leerling vooral wordt beschreven vanuit tekorten, risico's of probleemgedrag. Het recente Vlaamse OBPWO-onderzoek toont dat autisme in veel van de onderzochte bronnen nog wordt benaderd vanuit een traditioneel medisch-individueel perspectief. Tegelijk wijzen recente inzichten uit de autisমেগেমেenschap en het onderzoeksveld op het belang van een sociaal-maatschappelijke en diversiteitsgerichte benadering, waarbij autisme niet louter wordt begrepen als stoornis of individueel tekort, maar ook als uiting van neurodiversiteit (De Meester et al., 2025b).

Deze vaststelling is relevant voor de schoolcultuur. De manier waarop in een school over autisme gesproken wordt, beïnvloedt mee hoe leerlingen begrepen worden, hoe ondersteuning vorm krijgt en hoeveel ruimte er is voor ervaringskennis en leerlingenstem. Dit werd ook zichtbaar in de casussen. Leerlingen proberen zich aan te passen, willen niet “raar” gevonden worden of reageren sterk afwijzend wanneer autisme benoemd wordt. Wanneer taal vooral focust op wat moeilijk loopt, kan dit schaamte, maskeren en een negatief zelfbeeld versterken. Daarom is schoolcultuur op mesoniveau een belangrijk aandachtspunt: de vraag is niet alleen welke ondersteuning een leerling krijgt, maar ook welke betekenissen in de schoolcontext aan autisme en bredere neurodiversiteit worden gegeven.

1.3.2.2 *Organisatie van ondersteuning*

Ook de manier waarop ondersteuning georganiseerd wordt, is bepalend. Scholen nemen vaak maatregelen wanneer een leerling vastloopt, maar ondersteuning blijft in de praktijk geregeld reactief, individueel en versnipperd. Praktijken zoals rustige werkplekken, afzonderingsmogelijkheden of aangepaste pauzeregelingen tonen aan dat de schoolomgeving voor veel leerlingen intens belastend kan zijn. Zulke maatregelen zijn waardevol, maar wanneer ze vooral ad hoc blijven, ontstaat het risico dat ondersteuning afhankelijk wordt van individuele afspraken in plaats van van een gedeelde schoolbrede aanpak (De Meester et al., 2025b, 2025c; Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2026).

De casussen tonen dat ondersteuning vaak pas nadrukkelijk in beeld komt wanneer de schooldag al moeilijk haalbaar wordt. Dat wijst op het belang van tijdige afstemming vóór uitval ontstaat. Voor leerlingen met autisme is dit extra relevant, omdat voorspelbaarheid, vertrouwen en continuïteit belangrijke voorwaarden zijn om school haalbaar te houden (De Meester et al., 2025c; Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2026).

1.3.2.3 *Sociale veiligheid en participatie*

Sociale veiligheid en participatie vormen eveneens een belangrijk aandachtspunt. Leerlingen met autisme kunnen fysiek aanwezig zijn op school, maar zich toch niet werkelijk verbonden voelen. Vooral informele momenten, zoals pauzes, speelplaatsmomenten, groepswerken, verplaatsingen en onverwachte interacties, kunnen belastend zijn. Sociale participatie kan daarom niet worden herleid tot “erbij zijn”, maar hangt samen met acceptatie, relationele veiligheid, betekenisvolle relaties en ruimte om zichzelf te mogen zijn (De Meester et al., 2025b, 2025c).

De casussen tonen verschillende vormen van sociale kwetsbaarheid. Bij Lotte versterken kwetsende opmerkingen en onvoorspelbare interacties haar onzekerheid. Bij Mats komen sociale verwachtingen en prikkels vaak samen, waardoor spanning sneller oploopt. Bij Nolan werken sociale contacten juist beschermend en motiverend wanneer de context voldoende veilig en voorspelbaar is.

Voor scholen wordt sociale veiligheid zichtbaar in klasdynamiek, speelplaatscultuur, omgangstaal, pestpreventie, begeleiding van informele momenten en de mate waarin verschillen bespreekbaar zijn. Wanneer leerlingen zich sociaal onveilig voelen, kan dit leiden tot maskeren, terugtrekken, vermijden of schooluitval.

1.3.2.4 *Leerlingenstem en ouderstem*

De plaats van leerlingenstem en ouderstem is een belangrijk onderdeel van de schoolwerking. Leerlingen en ouders beschikken over waardevolle ervaringskennis over wat ondersteuning

helpend, haalbaar of belastend maakt. Toch worden hun perspectieven niet altijd structureel meegenomen in beeldvorming, overleg en besluitvorming. Daardoor dreigt hun stem formeel aanwezig te zijn, zonder werkelijk richtinggevend te worden voor het traject en de ondersteuning van de leerling (De Meester et al., 2025c).

In de praktijk kan de stem van leerlingen kwetsbaar zijn. Sommige leerlingen kunnen moeilijk verwoorden wat hen belast. Anderen zeggen wat sociaal wenselijk lijkt of tonen pas thuis hoe zwaar de schooldag was. Daardoor bestaat het risico dat scholen een onvolledig beeld krijgen van de draagkracht, noden en beleving van de leerling.

Ook ouderstem is belangrijk. Ouders zien vaak wat op school minder zichtbaar blijft, zoals uitputting na school, slaapproblemen, terugtrekgedrag, angst of verlies van perspectief. Wanneer school en thuis een verschillend beeld hebben van het functioneren van de leerling, kan spanning ontstaan. Tegelijk kan juist die meerzijdige informatie helpen om de draagkracht van de leerling beter te begrijpen. Daardoor wordt zichtbaar hoe belangrijk overleg is voor gedeelde beeldvorming rond de leerling.

1.3.2.5 Teamwerking en samenwerking rond de leerling

Ondersteuning voor leerlingen met autisme krijgt vaak vorm in afstemming tussen verschillende betrokkenen, zoals leerkrachten, leerlingenbegeleiding, directie, ouders, opvoedingsverantwoordelijken, CLB, leersteun, hulpverleners en soms externe leer- of zorgcontexten. Beslissingen over ondersteuning of onderwijsplaats verlopen zelden lineair. De beschikbaarheid van gepast aanbod, regionale verschillen, draagkracht van scholen en verwachtingen van ouders beïnvloeden mee welke trajecten worden uitgezet (De Meester et al., 2025c; Jacobs et al., 2025).

Wanneer afstemming tussen betrokkenen ontbreekt, bestaat het risico dat ondersteuning afhankelijk wordt van losse afspraken of van de inzet van afzonderlijke personeelsleden. Daardoor ontstaat in de praktijk geregeld discontinuïteit: ondersteuning moet opnieuw worden uitgelegd, afstemming start opnieuw van nul of keuzes worden mee bepaald door wat regionaal haalbaar is in plaats van door wat pedagogisch het meest passend is (De Meester et al., 2025c; Jacobs et al., 2025).

De casussen tonen dat trajecten zelden rechtlijnig verlopen. Er wordt gezocht, geprobeerd, bijgestuurd en opnieuw afgestemd. Dat vraagt tijd, continuïteit en gedeelde verantwoordelijkheid. Bij Nolan wordt bijvoorbeeld zichtbaar hoe belangrijk het is dat school, ouders en externe contexten samen blijven zoeken naar een haalbaar traject. Bij Mats wordt zichtbaar dat de klaswerking, leerlingenbegeleiding en individuele begeleiding niet los van elkaar kunnen worden bekeken. Bij Lotte wordt duidelijk dat schoolse aanwezigheid, gezinsbelasting en emotioneel herstel nauw met elkaar verweven zijn.

Samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs hoort eveneens bij dit mesoniveau, omdat ondersteuning voor leerlingen met autisme vaak vorm krijgt op het snijvlak van beide contexten. Buitengewoon onderwijs beschikt over praktijkervaring met leerlingen met autisme, terwijl gewone scholen steeds vaker zoeken naar manieren om leerlingen met diverse ondersteuningsnoden te begeleiden. De uitdaging ligt niet in het eenvoudig kopiëren van buitengewone onderwijspraktijken naar het gewoon onderwijs, maar in het delen en vertalen van werkzame principes.

1.3.2.6 *Synthese op mesoniveau*

De analyse op mesoniveau toont dat schoolgebonden factoren een belangrijke rol spelen in de drempels die leerlingen met autisme ervaren. Wat op microniveau zichtbaar wordt als overbelasting, maskeren, beperkte aanwezigheid, sociale kwetsbaarheid of verlies van vertrouwen, krijgt op mesoniveau vorm in taalgebruik, klasorganisatie, sociale veiligheid, teamwerking, overlegcultuur, leerlingen- en ouderbetrokkenheid en samenwerking rond de leerling.

Individuele ondersteuning volstaat niet wanneer de bredere schoolcontext onvoldoende samenhang en afstemming biedt. De vraag verschuift daardoor van “wat heeft deze leerling nodig om zich aan te passen?” naar “hoe werkt de schoolcontext mee in het ontstaan, versterken of verminderen van drempels?”. Daarmee vormt het mesoniveau de overgang naar het macroniveau, waar bredere structurele voorwaarden, beleidskeuzes en de Vlaamse evolutie naar scholen voor iedereen centraal staan.

1.3.3 *Macroniveau: structurele spanningen en scholen voor iedereen*

Op macroniveau wordt de praktijkverkenning verbonden met het bredere Vlaamse onderwijsveld. Hier gaat het niet meer over één leerling of één schoolorganisatie, maar over structurele voorwaarden die bepalen hoe scholen kunnen omgaan met neurodiversiteit. De evolutie naar scholen voor iedereen richting 2040 maakt deze vraag bijzonder actueel, omdat de Vlaamse beleidscontext inzet op kwaliteitsvol en inclusiever onderwijs voor alle leerlingen (Vlaamse Regering, 2025). Voor deze bachelorproef betekent inclusie echter meer dan toegang tot een schoolcontext: het gaat ook om onderwijspraktijken waarin leerlingen zich veilig, erkend, verbonden en betekenisvol aanwezig kunnen voelen.

De macrovraag is hoe neuro-inclusie structureel kan worden ingebed binnen de Vlaamse onderwijsontwikkeling. Dat gaat over leerrecht, beleidsambities, professionalisering, financiering, samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, afstemming tussen onderwijs en welzijn, en de manier waarop expertise wordt georganiseerd. Dit niveau mag niet

beperkt blijven tot een algemene bespreking van beleid. De praktijkgerichte vraag is welke concrete spanningen, noden en kansen scholen ervaren in de beweging naar meer inclusief onderwijs.

Een belangrijke structurele spanning ligt tussen inclusieve ambitie en dagelijkse haalbaarheid. Scholen worden gevraagd om meer leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsnoden te begeleiden, maar botsen tegelijk op werkdruk, personeelstekorten, beperkte tijd, handelingsverlegenheid en een tekort aan gespecialiseerde expertise. De consultatienota stelt dat Vlaanderen een groot aandeel leerlingen in het buitengewoon onderwijs heeft en dat de stijging zich vooral situeert binnen type 2 en type 9. Tegelijk groeit ook in het gewoon onderwijs de vraag naar leersteun. Deze evolutie wijst op een bredere systeemdruk: steeds meer scholen ervaren dat zij met de huidige organisatie, ondersteuning en expertise onvoldoende tegemoetkomen aan de diversiteit aan onderwijsnoden in de klaspraktijk (Vlaamse Regering, 2025; Commissie Attesteringen, 2026).

Die systeemdruk wordt versterkt door de manier waarop toegang tot ondersteuning vandaag nog vaak georganiseerd is. In de praktijk blijft een diagnose of verslag belangrijk om ondersteuning te verkrijgen. Tegelijk waarschuwt de Commissie Attesteringen dat de huidige criteria sterk steunen op stoornisgebonden classificaties, individuele diagnosestelling in de hand kunnen werken en onvoldoende rekening houden met de heterogeniteit binnen diagnostische categorieën en met meervoudige ondersteuningsnoden (Commissie Attesteringen, 2026). Voor de praktijk betekent dit dat classificatie soms zwaar doorweegt in beslissingen, terwijl concrete onderwijsbehoeften, contextfactoren, sociale veiligheid en participatiekansen minder systematisch worden onderzocht (De Meester et al., 2025b, 2025c; Jacobs et al., 2025).

Ook de organisatie van expertise vormt een belangrijk structureel vraagstuk. De Vlaamse evolutie naar inclusiever onderwijs vraagt dat kennis uit het buitengewoon onderwijs, leersteun, CLB, welzijn en gezinnen sterker wordt verbonden met de dagelijkse klaspraktijk. Expertise moet niet verdwijnen uit gespecialiseerde contexten, maar ook niet geïsoleerd blijven. De Commissie Attesteringen benadrukt dat scholen voor iedereen nood hebben aan deskundige multidisciplinaire teams, aangevuld met onderwijsinterne en onderwijsexterne partners. Daarmee verschuift de vraag van afzonderlijke ondersteuning naar de structurele organisatie van expertise dicht bij de leerling en het schoolteam (Vlaamse Regering, 2025; Commissie Attesteringen, 2026; De Meester et al., 2025c).

Daarnaast blijft de plaats van leerlingenstem en ouderstem een aandachtspunt in bredere onderwijsontwikkeling. Wanneer scholen voor iedereen werkelijk inclusief willen zijn, volstaat het niet dat leerlingen en ouders enkel betrokken worden bij individuele trajecten. Hun ervaringskennis is ook relevant voor de manier waarop ondersteuning, schoolbeleid en onderwijsvernieuwing vorm krijgen. Toch tonen Vlaamse rapporten dat leerlingen en ouders nog

niet altijd voldoende inspraak ervaren in beslissingen over schoolloopbaan, ondersteuning en trajectkeuzes (Commissie Attesteringen, 2026; De Meester et al., 2025c; Jacobs et al., 2025).

Ten slotte speelt ook het dominante onderwijsdiscours een rol. Onderwijs wordt vaak georganiseerd vanuit normen rond voltijdse aanwezigheid, zelfstandigheid, sociale deelname, tempo, prestaties en aanpassing aan klas- en schoolregels. Voor leerlingen met autisme kunnen die verwachtingen botsen met sensorische, sociale, communicatieve, relationele en identiteitsgerichte noden. Daardoor ontstaat het risico dat moeilijkheden te snel als individueel probleem worden gezien, terwijl ze ook wijzen op grenzen van bestaande onderwijsstructuren. Het neurodiversiteitsperspectief maakt zichtbaar dat inclusie niet alleen gaat over toegang tot dezelfde onderwijsruimte, maar ook over de vraag of die ruimte voldoende rekening houdt met verschillen in leren, communiceren, prikkelverwerking, regulatie en participatie.

Op macroniveau wordt zo duidelijk dat de praktijkproblemen uit de casussen en de schoolwerking niet op zichzelf staan. Ze verwijzen naar bredere structurele vragen over leerrecht, ondersteuning, expertise, samenwerking, financiering, regelgeving en de maatschappelijke omgang met neurodiversiteit. De evolutie naar scholen voor iedereen biedt kansen om onderwijs inclusiever te organiseren, maar vraagt tegelijk aandacht voor de voorwaarden waaronder inclusie ook werkelijk haalbaar, veilig en betekenisvol wordt voor leerlingen met autisme en hun context.

1.3.3.1 Synthese op macroniveau

De analyse op macroniveau toont dat onderwijsdrempels voor leerlingen met autisme niet alleen ontstaan in de klas of in de schoolorganisatie, maar ook samenhangen met bredere structurele keuzes. Beleidsambities rond inclusie, de stijgende vraag naar ondersteuning, de groei van type 9 en type 2, verschillen in expertise, regionale beschikbaarheid van aanbod, financiering en regelgeving beïnvloeden mee welke trajecten voor leerlingen mogelijk worden.

Daarmee wordt het centrale spanningsveld van de praktijkgerichte probleemverkenning duidelijk. Leerlingen met autisme hebben niet alleen nood aan individuele ondersteuning of schoolinterne afstemming, maar ook aan onderwijscontexten en onderwijssystemen die rekening houden met diversiteit in draagkracht, prikkelverwerking, communicatie, sociale participatie en identiteitsontwikkeling. Deze vaststelling vormt de basis voor de veranderingsdoelen in het volgende onderdeel.

1.3.4 Verbindende synthese van de praktijkgerichte probleemverkenning

De praktijkgerichte probleemverkenning toont dat onderwijsdrempels voor leerlingen met autisme niet op één niveau kunnen worden begrepen. Wat op microniveau zichtbaar wordt als overbelasting, maskeren, beperkte aanwezigheid, sociale kwetsbaarheid of negatieve beleving

van autisme, hangt samen met de manier waarop scholen ondersteuning, taalgebruik, samenwerking, sociale veiligheid en leerlingen- en ouderbetrokkenheid organiseren. Tegelijk worden schoolpraktijken beïnvloed door bredere structurele voorwaarden, zoals beleid, financiering, regelgeving, beschikbare expertise en de Vlaamse evolutie naar scholen voor iedereen.

Deze samenhang maakt duidelijk dat neuro-inclusie meer vraagt dan individuele ondersteuning of losse maatregelen. Het kerninzicht uit deze praktijkverkenning is dat onderwijscontexten mee bepalen of leerlingen met autisme zich veilig, erkend, verbonden en betekenisvol aanwezig kunnen voelen. Vanuit die vaststelling worden in het volgende onderdeel de veranderingsdoelen geformuleerd op micro-, meso- en macroniveau.

1.4 Veranderingsdoelen

De veranderingsdoelen worden geformuleerd op basis van de probleemoriëntatie en de praktijkgerichte probleemverkenning. Ze vertrekken vanuit de vaststelling dat onderwijsdrempels voor leerlingen met autisme ontstaan in de wisselwerking tussen leerling, klaspraktijk, schoolorganisatie, thuiscontext en bredere structurele voorwaarden.

Het overkoepelende veranderingsdoel van deze bachelorproef is bijdragen aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, vanuit een neurodiversiteitsaffirmatief kader. Daarbij ligt de focus op het bevorderen van welbevinden, sociale veiligheid, participatie, verbondenheid, zelfinzicht en positieve identiteitsontwikkeling.

1.4.1 *Microniveau: neuro-inclusieve klaspraktijk*

Op microniveau is het doel dat leerlingen met autisme zich in de klas en in de dagelijkse schoolcontext veiliger, meer erkend en meer verbonden voelen. Zij worden ondersteund om hun sterktes, noden, grenzen, prikkelverwerking, stresssignalen en energiehuishouding beter te begrijpen en te verwoorden. Vanuit dat groeiende zelfinzicht kan ruimte ontstaan voor zelfacceptatie, zelfcompassie, positieve autistische identiteit en zelfbehartiging.

1.4.2 *Mesoniveau: neuro-inclusieve schoolpraktijk en schoolcultuur*

Op mesoniveau is het doel dat scholen groeien naar een neurodiversiteitsaffirmatieve schoolcultuur waarin gedeelde taal, leerlingenstem, ouderstem, sociale veiligheid, prikkelbewuste leeromgevingen en relationele samenwerking sterker worden ingebed. Schoolteams benaderen autisme daarbij niet uitsluitend vanuit tekorten of

aanpassingsproblemen, maar vanuit een contextgerichte kijk op noden, sterktes, communicatie, welbevinden en identiteit.

1.4.3 *Macroniveau: neuro-inclusieve onderwijsontwikkeling richting scholen voor iedereen*

Op macroniveau wil deze bachelorproef zichtbaar maken hoe neuro-inclusieve schoolontwikkeling kan bijdragen aan de Vlaamse evolutie naar scholen voor iedereen. Deze bachelorproef werkt geen rechtstreeks beleidsinstrument uit, maar toont hoe neurodiversiteitsaffirmatieve schoolpraktijken op mesoniveau een hefboom kunnen vormen voor bredere onderwijsontwikkeling. Inclusief onderwijs wordt daarbij niet alleen begrepen als toegang tot school, maar ook als opdracht tot betere afstemming, sociale veiligheid, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling.

1.4.4 *Neuro-inclusie als hefboom voor verandering*

Deze veranderingsdoelen worden samengehouden door één inhoudelijke keuze: een neurodiversiteitsaffirmatief kader fungeert als richtinggevend veranderingskader. Vanuit dat perspectief verschuift de focus van het aanpassen van de leerling aan dominante normen naar het kritisch herdenken van onderwijspraktijken, relaties en structuren.

Neuro-inclusie wordt in deze bachelorproef begrepen als een hefboom voor verandering: niet alleen gericht op toegang tot onderwijs, maar ook op erkenning, empowerment en betekenisvolle participatie. Net daarin krijgt neuro-inclusie een emancipatorische betekenis. Daar ligt ook de maatschappelijke, pedagogische en sociaal-agogische meerwaarde van deze bachelorproef.

1.5 Vooruitblik op de theoretische invalshoeken in fase 2

Om de centrale vraag en deelvragen verder uit te werken, wordt fase 2 opgebouwd vanuit vier samenhangende invalshoeken. Deze invalshoeken sluiten aan bij de probleemoriëntatie, de praktijkgerichte probleemverkenning en de veranderingsdoelen op micro-, meso- en macroniveau. Ze volgen de logica van de deelvragen: eerst wordt de conceptuele verschuiving in het denken over autisme uitgewerkt, daarna worden leerlinggerichte en klasgerichte praktijken verdiept, en ten slotte wordt gekeken naar relationele en schoolbrede voorwaarden voor duurzame neuro-inclusie. Samen vormen ze het theoretische kader van waaruit in fase 3 veranderingsgerichte strategieën worden uitgewerkt.

Invalshoek 1: Conceptuele en emancipatorische invalshoek - neurodiversiteitsaffirmatief waarde kader

Deze invalshoek vormt het conceptuele en emancipatorische fundament van de bachelorproef. Ze maakt duidelijk vanuit welk mens- en onderwijsbeeld verder wordt gewerkt. De focus ligt op de verschuiving van een deficitgerichte kijk op autisme naar een benadering waarin erkenning, waardigheid, contextafstemming, taal, beeldvorming en positieve autistische identiteit centraal staan. Deze invalshoek wordt uitgewerkt in hoofdstuk 2: *Neurodiversiteitsaffirmatief waardekader: van tekortdenken naar contextafstemming*.

Invalshoek 2: Psychologische, sociaal-agogische en empowerende invalshoek – leerlinggericht

Deze invalshoek plaatst de leerlingenstem centraal. Ze richt zich op de vraag hoe leerlingen met autisme sterker betrokken kunnen worden bij het begrijpen en vormgeven van hun ondersteuning. Daarbij komen leerlingenstem, psycho-educatie, zelfinzicht en zelfbehartiging aan bod. Deze invalshoek is vooral psychologisch, sociaal-agogisch en empowerend en wordt uitgewerkt in hoofdstuk 3: *Leerlingenstem, psycho-educatie en zelfbehartiging*.

Invalshoek 3: Pedagogische en didactische invalshoek - onderwijspraktijkgericht

Deze invalshoek richt zich op de dagelijkse onderwijspraktijk. Ze verkent hoe pedagogisch handelen, didactische keuzes en leeromgevingen kunnen bijdragen aan welbevinden, sociale veiligheid, participatie en verbondenheid van leerlingen met autisme. Deze invalshoek is vooral pedagogisch en didactisch en wordt uitgewerkt in hoofdstuk 4: *Neuro-inclusieve pedagogiek en onderwijspraktijk*.

Invalshoek 4: Relationale invalshoek - contextgericht

Deze invalshoek verbindt de leerling met diens bredere context. Ze richt zich op de relationele voorwaarden die nodig zijn om neuro-inclusie in de dagelijkse schoolpraktijk waarbaar te maken. Deze invalshoek wordt uitgewerkt in hoofdstuk 5: *Relationele en contextuele bouwstenen voor neuro-inclusie*.

1.6 Besluit

Deze eerste fase toont dat de moeilijkheden van leerlingen met autisme niet uitsluitend begrepen kunnen worden als individuele onderwijs- of ondersteuningsnoden. De probleemverkenning maakt zichtbaar dat welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling sterk samenhangen met de mate waarin onderwijscontexten voorspelbaar, prikkelbewust, relationeel veilig en afgestemd zijn. Wanneer die afstemming ontbreekt, kunnen stress, maskeren, sociale uitsluiting, verlies van zelfvertrouwen en schooluitval ontstaan of toenemen.

Tegelijk toont deze fase dat neuro-inclusie meer vraagt dan losse aanpassingen voor individuele leerlingen. Zij vraagt een bredere verschuiving in kijken, spreken en handelen. Leerlingen met autisme hebben niet alleen ondersteuning nodig om onderwijs te kunnen volgen, maar ook

erkenning, taal voor hun noden, ruimte voor hun stem, positieve beeldvorming en een schoolcontext waarin zij zich als zichzelf kunnen ontwikkelen.

Daarmee vormt fase 1 het vertrekpunt voor de theoretische analyse in fase 2. In die fase wordt verder uitgewerkt welke inzichten richting kunnen geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken.

Hoofdstuk 2 Neurodiversiteitsaffirmatief waarde kader

2.1 Inleiding

Fase 1 maakte duidelijk dat de moeilijkheden van leerlingen met autisme niet los kunnen worden gezien van de onderwijscontext waarin zij leren, participeren en zich ontwikkelen. De centrale vraag in deze bachelorproef vertrekt daarom niet vanuit de vraag hoe leerlingen zich zo goed mogelijk kunnen aanpassen aan bestaande schoolstructuren, maar vanuit de vraag hoe onderwijspraktijken beter kunnen worden afgestemd op hun noden, ervaringen en sterktes.

Dit hoofdstuk werkt het neurodiversiteitsparadigma uit als theoretisch waarde kader voor die verschuiving. Daarmee wordt in dit hoofdstuk de conceptuele en emancipatorische invalshoek van deze bachelorproef uitgewerkt. Het neurodiversiteitsparadigma biedt een kritische lens om autisme en onderwijs niet alleen vanuit individuele tekorten te benaderen, maar ook vanuit erkenning, contextafstemming en menselijke diversiteit. Daardoor verschuift de aandacht naar de wisselwerking tussen leerling en omgeving, en naar de manier waarop onderwijscontexten drempels kunnen versterken of verminderen (Van Hees et al., 2025).

Deze verschuiving is belangrijk voor het verdere verloop van de bachelorproef. Wanneer onderwijs vooral vertrekt vanuit een neurotypische norm, kunnen verschillen snel worden geïnterpreteerd als afwijking, tekort of probleemgedrag. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering vraagt daarom niet alleen aangepaste ondersteuning, maar ook een andere manier van kijken, spreken en handelen. Daarbij krijgen taalgebruik, beeldvorming en ervaringskennis een centrale plaats. De manier waarop over autisme wordt gesproken, beïnvloedt immers niet alleen professionele verwachtingen, maar ook het zelfbeeld en de identiteitsontwikkeling van leerlingen.

In dit hoofdstuk wordt eerst stilgestaan bij de terminologie en het ontstaan van het neurodiversiteitsdenken. Daarna wordt ingegaan op de verschuiving van stoornisdenken naar contextafstemming. Vervolgens komen taal, beeldvorming en stigma aan bod, omdat deze

elementen mee bepalen of leerlingen zich erkend of juist geproblematiseerd voelen. Daarna wordt positieve autistische identiteit uitgewerkt als belangrijke rode draad binnen deze bachelorproef. Ook kritieken en grenzen van het neurodiversiteitsdenken worden besproken, zodat het kader genuanceerd wordt toegepast. Het hoofdstuk sluit af met een praktijkgerichte reflectie van de inzichten rond taal, beeldvorming, stigma en positieve autistische identiteit.

2.2 Terminologie en ontstaan van het neurodiversiteitsdenken

De term **neurodiversiteit** verwijst naar de natuurlijke variatie in hoe mensen denken, leren, voelen, prikkels verwerken, communiceren en contact maken. Vanaken (2024, p. 1) omschrijft dit als “de grote verscheidenheid onder mensen wat betreft cognitieve, zintuiglijke, gedragsmatige, emotionele en communicatieve manieren om de wereld te ervaren en om met de wereld te interageren”. Daarmee sluit het begrip aan bij andere vormen van diversiteit, zoals etnisch-culturele diversiteit, genderdiversiteit en seksuele diversiteit. Net zoals deze begrippen duidelijk maken dat er niet één juiste manier is om mens te zijn, benadrukt neurodiversiteit dat er niet één normale of ideale manier bestaat waarop mensen denken, voelen, leren, waarnemen of reageren (Kapp, 2020; Vanaken, 2023, 2024; Van Hees et al., 2025; Walker, 2014).

Neurodiversiteit verwijst strikt genomen naar een kenmerk van groepen, niet van één individu. Iedereen maakt deel uit van neurodiversiteit, omdat menselijke breinen en manieren van functioneren van nature verschillen. De term **neurodivergent** verwijst daarentegen naar personen van wie het denken, leren, ervaren of reageren afwijkt van de dominante neurotypische norm. **Neurotypisch** verwijst naar personen van wie het functioneren aansluit bij de maatschappelijke meerderheid. Deze termen zijn beschrijvend bedoeld en bevatten geen waardeoordeel over beter of slechter functioneren (Van Hees et al., 2025; Vanaken, 2024).

Binnen dit kader wordt gesproken over verschillende **neurotypes**. Daarmee worden uiteenlopende neurocognitieve profielen bedoeld die onder de bredere noemer van neurodivergentie kunnen vallen. In de internationale literatuur worden autisme, ADHD, dyslexie en dyscalculie vaak onder deze noemer geplaatst. Ook Tourette en dyspraxie worden steeds vaker mee opgenomen (Van Hees et al., 2025). Toch blijft de afbakening van het begrip in ontwikkeling. De grenzen van de ervaringen die gerelateerd worden aan de paraplueterm neurodiversiteit zijn voortdurend in beweging en staan open voor verandering (Vanaken, 2024). Mede door die evoluerende afbakening is het moeilijk om het voorkomen exact te bepalen. Volgens Doyle (2017, zoals geciteerd in Van Hees et al., 2025) is naar schatting 15 à 20% van de algemene bevolking neurodivergent. Dit aandeel kan in werkelijkheid hoger liggen, omdat niet alle neurodivergente personen hun neurotype kenbaar maken aan hun omgeving en omdat niet iedereen toegang heeft tot een formele diagnose (Van Hees et al., 2025).

Het neurodiversiteitsdenken ontstond in de jaren negentig. Hoewel de term neurodiversiteit pas eind jaren negentig in publicaties opdook, groeiden de achterliggende ideeën eerder al in online gemeenschappen van vooral autistische personen. In fora en mailinglijsten deelden zij ervaringen over neurologische verschillen, maatschappelijke verwachtingen en drempels die hun dagelijks leven beïnvloedden. Dat was vernieuwend, omdat beeldvorming rond autisme voordien vooral werd bepaald door niet-autistische onderzoekers, klinici en ouderverenigingen. In deze onlinegemeenschappen groeide het bewustzijn dat hun brein niet defect was, maar anders functioneerde dan dat van de maatschappelijke meerderheid (Dekker, 2020; Van Hees et al., 2025; Vanaken, 2024).

Uit deze onlinegemeenschappen groeide een veelzijdige en emancipatorische neurodiversiteitsbeweging. Vandaag vormt die beweging een nieuwe stroming binnen de bredere, al langer bestaande sociale beweging van personen met een handicap. Ze verzet zich tegen het systematisch pathologiseren van neurodivergentie en streeft naar erkenning, participatie, co-creatie en maatschappelijke gelijkwaardigheid. Vanuit het principe *Niets over ons zonder ons* benadrukt de beweging dat neurodivergente mensen niet alleen onderwerp van onderzoek of ondersteuning mogen zijn, maar ook zelf betrokken moeten worden als ervaringsdeskundigen. Hun perspectieven vormen een noodzakelijke bron van kennis over wat helpend, belastend of uitsluitend werkt (Bertilsdotter Rosqvist et al., 2020; Van Hees et al., 2025; Vanaken, 2024). Voor deze bachelorproef betekent dit dat leerlingenstem, ouderstem en ervaringskennis niet als bijkomstige perspectieven worden benaderd, maar als noodzakelijke bronnen om neuro-inclusieve onderwijspraktijken beter af te stemmen op de noden, sterktes en ervaringen van leerlingen met autisme en hun context.

Naast een sociale beweging is neurodiversiteit ook een academisch en professioneel referentiekader geworden. Het **neurodiversiteitsparadigma** biedt een kritische lens om bestaande praktijken te analyseren. Het stelt de vanzelfsprekendheid van de neurotypische norm in vraag en verschuift de aandacht van individuele tekorten naar de wisselwerking tussen persoon en omgeving. Moeilijkheden worden daarbij niet ontkend, maar ze worden ook niet automatisch toegeschreven aan het individu alleen. De vraag wordt dan hoe omgevingen, relaties, verwachtingen en structuren kunnen worden aangepast zodat neurodivergente personen volwaardig kunnen participeren (Van Hees et al., 2025; Vanaken, 2024).

In deze bachelorproef wordt de term **neurodiversiteitsaffirmatief** gebruikt voor een benadering die neurodivergentie erkent als onderdeel van menselijke variatie en tegelijk oog houdt voor reële ondersteuningsnoden. Een neurodiversiteitsaffirmatieve houding vertrekt vanuit waardigheid, autonomie, ervaringskennis en contextafstemming. Ze richt zich niet op het normaliseren of onderdrukken van autistische kenmerken, maar op het creëren van omgevingen waarin leerlingen zich veilig, erkend en betekenisvol aanwezig kunnen voelen (Van Hees et al., 2025; Wagland et al., 2025).

Neuro-inclusie verwijst in deze bachelorproef naar de praktische vertaling van het neurodiversiteitsaffirmatieve waarde kader binnen onderwijs. Het gaat om school- en klaspraktijken die proactief rekening houden met verschillen in prikkelverwerking, communicatie, aandacht, leren, sociale interactie, energie en participatie. Neuro-inclusie vraagt dus meer dan individuele aanpassingen achteraf. Het gaat om een bredere afstemming van leeromgeving, ondersteuning, overleg, leerlingen- en ouderbetrokkenheid, teamwerking en beleid op neurodivergente noden en sterktes (Van Hees et al., 2025).

Deze terminologische afbakening is belangrijk voor het verdere verloop van deze bachelorproef. De begrippen neurodiversiteit, neurodivergentie, neurodiversiteitsaffirmatief werken en neuro-inclusie vormen samen een richtinggevend kader om onderwijspraktijken kritisch te analyseren. In het volgende onderdeel wordt daarom verder ingegaan op de verschuiving van stoornisdenken naar contextafstemming.

2.3 Van stoornisparadigma naar neurodiversiteitsparadigma

Het neurodiversiteitsdenken betekent een duidelijke verschuiving ten opzichte van het traditionele stoornisparadigma. Binnen het stoornisdenken worden autisme, ADHD, dyslexie en Tourette vooral benaderd als ontwikkelingsstoornissen of afwijkingen van een veronderstelde normale ontwikkeling (American Psychiatric Association, 2013). Verschillen worden daardoor snel geïnterpreteerd als tekortkomingen die zoveel mogelijk moeten worden verminderd, gecompenseerd of geremedieerd. Het neurodiversiteitsparadigma vertrekt daarentegen vanuit het uitgangspunt dat mensen, ongeacht hun cognitieve, zintuiglijke, communicatieve of sociale stijl, intrinsiek gelijkwaardig zijn. Autistische personen zijn vanuit dat perspectief niet minderwaardig of superieur ten opzichte van niet-autistische personen, maar hebben hetzelfde recht om een betekenisvol leven uit te bouwen. Dit impliceert een fundamentele verschuiving: in plaats van mensen te categoriseren in termen van normaliteit of afwijking, wordt diversiteit zelf erkend als de norm (Vanaken, 2024).

De moeilijkheden die neurodivergente personen ervaren, worden binnen dit perspectief niet ontkend, maar anders begrepen. Waar een medisch-individuele benadering moeilijkheden vooral situeert in het individu, sluit het neurodiversiteitsparadigma sterker aan bij een sociale en contextgerichte kijk. Problemen worden dan niet uitsluitend gezien als individuele tekortkomingen, maar ook als het gevolg van de wisselwerking tussen neurodivergente kenmerken en een omgeving die vaak is ingericht volgens neurotypische normen (Pellicano & den Houting, 2022; Van Hees et al., 2025; Van Goidsenhoven & Vanaken, 2021). De aandacht verschuift daardoor van het pathologiseren van verschillen naar het erkennen, accepteren en accommoderen ervan.

Een concreet voorbeeld hiervan is zichtbaar in de manier waarop onderwijs met verschillen in leren en participeren omgaat. In een traditioneel denkkader wordt vaak impliciet uitgegaan van

één dominante manier van leren, communiceren en deelnemen. Leerlingen die daarvan afwijken, moeten dan achteraf een beroep doen op individuele aanpassingen. Vanuit een neurodiversiteitsperspectief wordt variatie echter niet pas achteraf opgevangen, maar vanaf het begin meegenomen in het ontwerp van onderwijspraktijken. Lesgevers kunnen dan verschillende instructie-, verwerkings- en participatievormen op gelijke voet aanbieden, bijvoorbeeld via visuele ondersteuning, mondelinge toelichting, schriftelijke verduidelijking, digitale leeromgevingen, keuze in verwerking en ruimte voor verwerkingstijd. Zo wordt diversiteit in leren niet benaderd als afwijking van één standaard, maar als vertrekpunt voor het vormgeven van de leeromgeving (Vanaken, 2024). Voor deze bachelorproef is vooral die proactieve afstemming belangrijk: de vraag verschuift van aanpassing aan een bestaande norm naar het ontwerpen van onderwijspraktijken die rekening houden met uiteenlopende noden en manieren van leren.

Hetzelfde uitgangspunt speelt ook mee in discussies over ondersteuning, begeleiding en interventie. Binnen de neurodiversiteitsbeweging bestaat weerstand tegen benaderingen die autisme vooral willen genezen, behandelen of voorkomen. Dit uit zich in kritiek op initiatieven zoals prenatale diagnostiek en selectieve abortus, maar ook op gedragsinterventies zoals Applied Behavioural Analysis. Deze interventies maken gebruik van leerprincipes waarbij gewenst gedrag wordt beloond en ongewenst gedrag wordt ontmoedigd. Gedragingen zoals fladderen met de handen en andere vormen van stimming, het vermijden van oogcontact of ‘alleen’ spelen, worden daarbij vaak afgeleerd in ruil voor het aanleren van zogenaamd ‘normaal’ gedrag. Autistische belangenbehartigers wijzen erop dat dergelijke benaderingen de authenticiteit van autistische personen kunnen ondermijnen, camouflagegedrag kunnen versterken en niet altijd aansluiten bij hun eigen prioriteiten, zoals autonomie, welbevinden, veiligheid en kwaliteit van leven (Vanaken, 2024, 2025).

Samengevat vertrekt het stoornisparadigma vooral vanuit tekort, afwijking en normalisering, terwijl het neurodiversiteitsparadigma autisme begrijpt als een volwaardige uitdrukking van menselijke diversiteit. Voor deze bachelorproef is vooral de onderwijsimplicatie van belang: neurodiversiteitsaffirmatief werken vraagt dat scholen niet alleen kijken naar wat leerlingen moeten aanpassen, maar ook naar hoe de onderwijscontext zelf kan veranderen. Daarmee vormt deze paradigmaverschuiving een basis voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken die inzetten op erkenning, afstemming, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling.

2.4 Taal, beeldvorming en stigma

2.4.1 Neuro-affirmatief taalgebruik

In de schoolpraktijk wordt zichtbaar hoe taal mee bepaalt of leerlingen zich veilig en erkend voelen. Opmerkingen zoals “doe niet zo autistisch” of “dat is zo autistisch” lijken voor sommige jongeren achteloos taalgebruik. Toch zijn ze niet neutraal. Wanneer *autistisch* gebruikt wordt als

synoniem voor irritant, vreemd, overdreven precies of sociaal onaangepast, krijgt autisme een negatieve lading. Voor leerlingen met autisme kan dit het gevoel versterken dat hun manier van denken, reageren of aanwezig zijn iets is waarvoor zij zich moeten schamen. Zulke taal draagt daardoor bij aan een klas- en schoolcultuur waarin neurodivergentie eerder wordt bespot dan begrepen.

Die praktijkobservatie sluit aan bij bredere inzichten over taal en stigma. Woorden zijn niet alleen beschrijvend, maar geven ook richting aan beeldvorming. Ze beïnvloeden hoe leerlingen met autisme zichzelf begrijpen, hoe leeftijdsgenoten naar hen kijken en welke verwachtingen professionals aan hen koppelen. Wanneer autisme vooral wordt benoemd in termen van stoornis, tekort of afwijking, ontstaat sneller een beeld waarin autistische leerlingen in de eerste plaats als probleem worden gezien. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering vraagt daarom taal die moeilijkheden erkent, maar leerlingen niet reduceert tot hun diagnose, beperkingen of ondersteuningsnoden (Bottema-Beutel et al., 2021; Van Hees et al., 2025).

Volgens de SIHO-leidraad veranderde taalgebruik sterk onder invloed van het neurodiversiteitsdenken. Het neurodiversiteitsdiscours verzet zich tegen pathologiserend en validistisch taalgebruik en pleit voor inclusief en emanciperend taalgebruik. In onderzoek, diagnostiek en hulpverlening werd lange tijd vooral gesproken vanuit een stoorniskader. Zo kwamen termen als *autismespectrumstoornis*, *symptomen*, *comorbiditeit*, *interventies* en *speciale noden* vaak centraal te staan. Vanuit een neuro-affirmatieve benadering wordt waar mogelijk gekozen voor termen zoals *autisme*, *kenmerken*, *co-condities*, *ondersteuning* en *ondersteuningsbehoeften* (Bottema-Beutel et al., 2021; Van Hees et al., 2025; Vanaken, 2024).

Die taalkeuze is meer dan een kwestie van stijl. Ze bepaalt mee of autisme wordt voorgesteld als een tekort dat gecorrigeerd moet worden, of als een vorm van neurodivergentie waarbij ondersteuning, afstemming en acceptatie centraal staan. Bottema-Beutel et al. (2021) waarschuwen dat ableistisch taalgebruik in autismeonderzoek schadelijke aannames kan versterken. Termen die autisme voorstellen als last, risico, epidemie of defect kunnen bijdragen aan stigmatisering. Zorgvuldig taalgebruik is daarom belangrijk om te vermijden dat autistische personen gereduceerd worden tot hun diagnose, beperking of ondersteuningsnood.

Ook de manier waarop ouders, klinici, onderwijsprofessionals en andere betrokkenen over autisme spreken, kan mee bepalen hoe een kind zichzelf later begrijpt. Vanaken et al. (2026) tonen in hun onderzoek met autistische adolescenten dat jongeren belang hechten aan ouders die bereid zijn om bij te leren over autisme. De auteurs geven aan dat niet-autistische ouders soms vertrekken vanuit een deficitgerichte en negatief gekleurde kijk op autisme. Daarom is het belangrijk dat ouders voldoende, persoonlijke en genuanceerde informatie krijgen, waarin niet alleen moeilijkheden maar ook sterktes, noden en contextuele afstemming aan bod komen. Vanaken et al. verwijzen bovendien naar onderzoek waaruit blijkt dat de bron van kennis over autisme kan samenhangen met zelfstigmatiserende opvattingen bij autistische personen. Dit

onderstreept dat taal en beeldvorming in de omgeving niet neutraal zijn, maar kunnen doorwerken in zelfbegrip, schaamte, identiteitsontwikkeling en de manier waarop jongeren betekenis geven aan hun diagnose en ondersteuningsnoden (Vanaken et al., 2026).

Een volgend aandachtspunt is het onderscheid tussen identiteit-eerst en persoon-eerst taalgebruik. Identiteit-eerst taalgebruik, zoals *autistische persoon*, benadrukt dat autisme voor sommige mensen een wezenlijk deel van hun identiteit vormt. Persoon-eerst taalgebruik, zoals *persoon met autisme*, legt dan weer de nadruk op het feit dat iemand meer is dan autisme. De SIHO-leidraad geeft aan dat hierover in het Nederlands geen volledige consensus bestaat. In communicatie is het daarom aangewezen om de voorkeur van de betrokkene te bevragen en die voorkeur te volgen. Wanneer die voorkeur niet gekend is, kan afwisseling tussen beide vormen een zorgvuldige keuze zijn (Van Hees et al., 2025). Om die reden wordt in deze bachelorproef afwisselend gesproken over *autistische leerlingen* en *leerlingen met autisme*. Daarmee wordt zowel rekening gehouden met uiteenlopende taalvoorkeuren als met het emancipatorische potentieel van identiteitsgebaseerd taalgebruik.

2.4.2 Stigma, stereotypen en beeldvorming

Een gevoelig aspect is dat woorden zoals *autistisch* ook in spottende of negatieve zin gebruikt kunnen worden. In hun Engelstalige analyse beschrijven Cepollaro et al. (2026) dat *autistic* naast een beschrijvende betekenis ook pejoratief kan worden gebruikt, zowel tegenover autistische personen als tegenover niet-autistische personen. Tegelijk tonen zij aan dat de term door autistische personen ook positief opnieuw kan worden toegeëigend als identiteitswoord. Dat maakt taalgebruik complex: dezelfde term kan kwetsend zijn wanneer die als belediging wordt gebruikt, maar emanciperend wanneer autistische personen die zelf inzetten om hun identiteit positief te benoemen. Voor onderwijs betekent dit dat medewerkers alert moeten zijn voor spottend of stigmatiserend taalgebruik, maar tegelijk ook ruimte moeten laten voor de taalvoorkeuren van autistische leerlingen zelf (Cepollaro et al., 2026).

Ook in onderwijscontexten is beeldvorming belangrijk. Autistische leerlingen kunnen geconfronteerd worden met misverstanden, stereotypen en negatieve verwachtingen. Davidson en Morales (2023) wijzen erop dat autistische kinderen in inclusieve onderwijscontexten kwetsbaar kunnen zijn voor negatieve percepties, pesten, sociale isolatie en afwijzing door leeftijdsgenoten. Stigma rond autisme wordt mee gevoed door beperkte kennis, negatieve attitudes en sociale afstand. Hun pilootonderzoek toont dat een programma dat inzet op acceptatie van autisme bij kinderen kan bijdragen aan meer kennis, positievere attitudes en sterkere intenties om inclusief te handelen tegenover autistische leeftijdsgenoten.

2.4.3 Betekenis voor de onderwijspraktijk

De SIHO-leidraad benadrukt dat neuro-affirmatief taalgebruik ook concreet gedrag vraagt van onderwijsprofessionals. Het gaat niet alleen om correcte termen gebruiken, maar ook om alert reageren op stereotype uitspraken, discriminatie en onbedoelde micro-agressies. Daarnaast vraagt neuro-affirmatieve communicatie om helderheid, expliciete verwachtingen, meerdere communicatiekanalen, voldoende verwerkingstijd, regelmatige check-ins en openheid voor feedback. In een onderwijscontext betekent dit dat leerlingen duidelijk moeten weten wat verwacht wordt, waar zij terechtkunnen met vragen en dat hun noden niet pas ernstig worden genomen wanneer zij vastlopen (Van Hees et al., 2025).

Neuro-affirmatief taalgebruik betekent dus niet dat moeilijkheden worden ontkend. Het betekent wel dat de focus verschuift van normaliseren naar ondersteunen. Leerlingen met autisme mogen niet alleen aangesproken worden op wat moeilijk loopt, maar ook erkend worden in hun sterktes, voorkeuren, perspectieven en manieren van leren. De SIHO-leidraad benadrukt daarom het belang van empathie, openheid en het benoemen en benutten van sterktes. In de klaspraktijk kan dit bijdragen aan een veiligere leeromgeving waarin autistische leerlingen zich minder moeten aanpassen aan impliciete neurotypische verwachtingen en meer ruimte krijgen om op een eigen manier te participeren (Van Hees et al., 2025).

Voor deze bachelorproef betekent dit dat taal, beeldvorming en stigma niet losstaan van neuro-inclusie. Taalgebruik beïnvloedt de mate waarin leerlingen zich erkend, veilig en verbonden voelen. Daarom wordt in deze bachelorproef bewust gekozen voor waarderende en neuro-affirmatieve formuleringen. Pathologiserende termen worden vermeden waar dat kan, zonder reële ondersteuningsnoden te minimaliseren. Zo sluit taalgebruik aan bij het bredere doel van neuro-inclusieve onderwijspraktijken: leerlingen met autisme niet reduceren tot tekorten, maar hen ondersteunen in participatie, welbevinden, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling.

2.5 Positieve autistische identiteit

2.5.1 Zelfbegrip en identiteitsontwikkeling

Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering heeft niet alleen gevolgen voor taalgebruik en ondersteuning, maar ook voor identiteitsontwikkeling. Voor veel autistische personen is autisme niet louter een diagnose of ondersteuningscategorie, maar ook een aspect van hoe zij zichzelf begrijpen. Wanneer autisme uitsluitend wordt voorgesteld als tekort, stoornis of probleem, kan dit bijdragen aan schaamte, zelfstigma en het gevoel fundamenteel anders of minderwaardig te zijn. Wanneer autisme daarentegen op een genuanceerde en waarderende manier wordt

besproken, ontstaat er meer ruimte om autisme te begrijpen als deel van de eigen identiteit, zonder dat moeilijkheden worden ontkend (Cooper et al., 2023; Vanaken et al., 2026).

Positieve autistische identiteit verwijst naar een vorm van zelfbegrip waarbij autistische personen hun autisme niet uitsluitend verbinden met beperkingen of problemen, maar ook met eigenheid, betekenis, sterktes, voorkeuren, noden en verbondenheid met andere autistische personen. Onderzoek toont dat een positievere beleving van autisme kan samenhangen met meer psychologisch welbevinden en minder sociale angst. Ook verbondenheid met de autistische gemeenschap kan bijdragen aan welbevinden, omdat gedeelde ervaringen herkenning, erkenning en collectieve betekenis kunnen bieden (Cooper et al., 2021; Cooper et al., 2023).

2.5.2 Externe acceptatie, sociale steun en betekenisgeving

Positieve identiteitsontwikkeling ontstaat niet los van de omgeving. Vanaken et al. (2026) tonen dat autistische adolescenten vooral belang hechten aan wat er na het krijgen van een diagnose gebeurt: de beschikbaarheid van tijdige, persoonlijke en neurodiversiteitsaffirmatieve ondersteuning voor henzelf en hun ouders. De betekenis die jongeren aan autisme geven, hangt dus sterk samen met de manier waarop de omgeving erover spreekt, ermee omgaat en ondersteuning biedt. Wanneer autisme open, vrijwillig, tijdig en genuanceerd wordt besproken, kan dit bijdragen aan zelfbegrip en aan een minder stigmatiserende kijk op de eigen diagnose. Wanneer autisme daarentegen wordt verzwegen, eenzijdig negatief wordt voorgesteld of pas wordt besproken wanneer problemen escaleren, kan dit samenhangen met schaamte en zelfstigmatiserende opvattingen in de adolescentie (Vanaken et al., 2026).

Externe acceptatie en steun vanuit de omgeving vormen een belangrijke basis voor positieve autistische identiteitsontwikkeling. Vanaken et al. (2026) verwijzen naar een systematische review van Davies et al. (2024), waaruit blijkt dat positieve autistische identiteitsontwikkeling vooral samenhangt met acceptatie van autisme en ondersteuning vanuit de omgeving, terwijl persoonlijke kenmerken minder doorslaggevend lijken. Dit onderstreept dat identiteit niet alleen een individueel proces is, maar ook vorm krijgt in relatie tot ouders, de schoolcontext, hulpverleners en de bredere samenleving. Wanneer autisme op een affirmatieve manier wordt besproken en wanneer de omgeving ondersteuning, erkenning en aanpassingen biedt, krijgt een leerling meer ruimte om autisme te begrijpen als deel van zichzelf, zonder dat dit samenvalt met schaamte of tekort (Davies et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

2.5.3 Betekenis voor de onderwijspraktijk

Voor leerlingen met autisme kan een positieve autistische identiteit een beschermende rol spelen. Ze kan helpen om ervaringen van anders-zijn te begrijpen, om eigen grenzen en

ondersteuningsnoden beter te benoemen en om minder vanuit schaamte of aanpassing te handelen. Dit betekent niet dat autisme geromantiseerd wordt of dat moeilijkheden verdwijnen. Het betekent wel dat leerlingen taal en ruimte krijgen om zichzelf te begrijpen zonder zich te moeten reduceren tot tekorten (Cooper et al., 2023; Vanaken et al., 2026).

In een onderwijscontext vraagt dit om volwassenen die autisme zorgvuldig bespreken, stereotype beelden doorbreken, sterktes erkennen en tegelijk passende ondersteuning bieden. Leraren en ondersteuners spelen hierin een belangrijke rol. Zij kunnen bijdragen aan een schoolomgeving waarin leerlingen met autisme zich niet enkel getolereerd voelen, maar werkelijk erkend worden in hun manier van denken, leren, communiceren en deelnemen (Van Hees et al., 2025; Vanaken et al., 2026).

Voor deze bachelorproef is positieve autistische identiteit daarom een essentieel onderdeel van neuro-inclusie. Neuro-inclusieve onderwijspraktijken richten zich niet alleen op toegang tot onderwijs of op het verminderen van drempels, maar ook op erkenning, verbondenheid en betekenisvolle participatie. Wanneer leerlingen zich veilig voelen om zichzelf te zijn, hun noden te verwoorden en hun autisme niet als iets beschamends hoeven te ervaren, ontstaat er meer ruimte voor welbevinden, zelfacceptatie, zelfbehartiging en verbondenheid. Deze focus sluit aan bij een neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijsvisie waarin psychologische veiligheid, sense-of-belonging, erkenning van sterktes, neuro-affirmatieve communicatie en proactieve afstemming van de leeromgeving centraal staan (Van Hees et al., 2025).

2.6 Kritieken en grenzen van het neurodiversiteitsdenken

Hoewel het neurodiversiteitsdenken een waardevol kader biedt om autisme minder pathologiserend en meer contextgericht te begrijpen, roept het ook kritische vragen op. Een vaak gehoorde bezorgdheid is dat een sterke nadruk op diversiteit ertoe zou kunnen leiden dat de moeilijkheden van autistische personen worden geminimaliseerd. Dat is echter niet de bedoeling van een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering. Die benadering ontkent niet dat leerlingen met autisme reële uitdagingen kunnen ervaren op het vlak van prikkelverwerking, communicatie, sociale interactie, executieve functies, energiehuishouding, schoolse participatie of mentaal welbevinden. Het uitgangspunt is wel dat deze moeilijkheden niet uitsluitend als individueel tekort worden begrepen, maar ook in relatie tot de omgeving waarin leerlingen functioneren (Pellicano & den Houting, 2022; Van Hees et al., 2025; Vanaken, 2024).

Een tweede kritiek is dat neurodiversiteitsdenken autisme zou romantiseren of vooral de sterktes zou benadrukken. Ook dat vraagt nuance. Het erkennen van kwaliteiten, interesses, eigen perspectieven en identiteitsontwikkeling betekent niet dat ondersteuningsnoden verdwijnen. Niet elke autistische leerling ervaart dezelfde sterktes of dezelfde moeilijkheden. Bovendien kunnen noden sterk verschillen per context, ontwikkelingsfase en moment. Een

neurodiversiteitsaffirmatieve benadering moet daarom vermijden dat autisme eenzijdig positief wordt voorgesteld. Ze vraagt een realistische en zorgvuldige balans tussen erkenning van eigenheid, aandacht voor kwetsbaarheid en passende ondersteuning.

Daarnaast is het belangrijk dat neurodiversiteitsdenken niet wordt gebruikt als reden om ondersteuning af te bouwen. Wanneer autisme enkel als variatie wordt benoemd, zonder aandacht voor de drempels die leerlingen ervaren, bestaat het risico dat hun ondersteuningsbehoeften onvoldoende ernstig worden genomen. De SIHO-leidraad benadrukt net dat neurodiversiteit als kritische lens vraagt om proactieve afstemming van de leeromgeving, inclusieve maatregelen, redelijke aanpassingen waar nodig en betrokkenheid van neurodivergente personen zelf (Van Hees et al., 2025).

Voor deze bachelorproef betekent dit dat neurodiversiteitsaffirmatief werken begrepen wordt als een evenwichtige benadering. Het gaat niet om het ontkennen van beperkingen, het vermijden van diagnoses of het romantiseren van autisme. Het gaat om een houding waarin leerlingen met autisme erkend worden in hun waardigheid, identiteit, sterktes en ondersteuningsnoden. De kern ligt in het zoeken naar afstemming tussen leerling en context, zodat onderwijspraktijken niet alleen compenseren wat moeilijk loopt, maar ook actief bijdragen aan veiligheid, participatie, verbondenheid, welbevinden en positieve identiteitsontwikkeling.

2.7 Praktijkgerichte reflectie

De inzichten uit dit hoofdstuk nodigen schoolteams uit om kritisch te reflecteren op de manier waarop zij leerlingen met autisme en hun context benaderen, met hen in gesprek gaan en ondersteuning vormgeven. Neuro-inclusie krijgt niet alleen vorm in formele maatregelen, maar ook in dagelijkse gesprekken, verwachtingen en reacties. Daarom is het belangrijk om na te gaan welke beelden over autisme in de schoolpraktijk circuleren en hoe die beelden doorwerken in de manier waarop leerlingen, ouders en andere betrokkenen worden benaderd.

Daarbij is taalgebruik een belangrijk vertrekpunt. Welke taal gebruiken schoolteams wanneer zij met en over leerlingen met autisme spreken? Worden leerlingen vooral beschreven vanuit tekorten, probleemgedrag of beperkingen, of worden zij ook aangesproken vanuit sterktes, noden, contextfactoren en mogelijkheden tot afstemming? Deze vragen zijn belangrijk omdat taal mee bepaalt of een leerling zich vooral als probleem ervaart, of als iemand met eigen noden, kwaliteiten en ontwikkelingsmogelijkheden. Een gedeelde taal tussen school, leerling, ouders en andere betrokkenen helpt om autisme genuanceerd, waarderend en niet-stigmatiserend te bespreken.

Ook de onderliggende verwachtingen verdienen aandacht. Stoornisdenken kan doorwerken in opvattingen over gedrag, communicatie, participatie en sociale omgang. Wanneer één manier van leren, reageren of deelnemen impliciet als norm geldt, moeten leerlingen met autisme zich sneller aanpassen of maskeren. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering vraagt daarom dat niet alleen de leerling, maar ook de omgeving kritisch bekeken wordt.

Tot slot roept dit hoofdstuk de vraag op hoe de schoolcontext kan bijdragen aan positieve autistische identiteit. Kunnen leerlingen autisme leren begrijpen zonder dat dit samenvalt met schaamte, tekort of probleemgedrag? Is er ruimte om verschillen in prikkelverwerking, communicatie, energie, interesses en participatie genuanceerd te bespreken? En draagt de schoolcontext, in samenwerking met ouders en andere betrokkenen, bij aan erkenning, veiligheid en verbondenheid?

Deze praktijkgerichte reflectie vormt een brug naar de verdere uitwerking van neuro-inclusieve onderwijspraktijken.

2.8 Besluit

Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat neuro-inclusie begint bij een andere manier van kijken, spreken en interpreteren. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering verschuift de focus van een deficitgerichte kijk op autisme naar een meer emanciperende, contextuele en participatieve benadering. Autismen wordt daarbij niet herleid tot stoornis, tekort of probleemgedrag, maar begrepen in wisselwerking met de omgeving waarin leerlingen leren, communiceren, participeren en zichzelf ontwikkelen.

Taal speelt daarin een centrale rol. De manier waarop schoolteams, ouders en andere betrokkenen met leerlingen spreken over autisme en er onderling over communiceren, beïnvloedt mee hoe leerlingen zichzelf en hun ondersteuningsnoden begrijpen. Zorgvuldige, waarderende en niet-stigmatiserende taal vormt daarom een basis voor erkenning, zelfinzicht en positieve identiteitsontwikkeling. Tegelijk blijft nuance noodzakelijk: neurodiversiteitsaffirmatief werken betekent niet dat moeilijkheden worden ontkend of ondersteuningsnoden worden geminimaliseerd. Het vraagt net om een evenwicht tussen erkenning van eigenheid, aandacht voor kwetsbaarheid en afstemming van de context.

Voor deze bachelorproef vormt dit hoofdstuk het conceptuele en emancipatorische fundament. Het werkt het mens- en onderwijsbeeld uit van waaruit neuro-inclusieve onderwijspraktijken verder worden benaderd. Die praktijken vertrekken niet alleen vanuit toegang tot onderwijs, maar ook vanuit veiligheid, verbondenheid, participatie en positieve autistische identiteit. In de volgende hoofdstukken wordt verder verkend hoe een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering concreet richting kan geven aan onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context

empowerend ondersteunen in welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling.

Hoofdstuk 3 Leerlingenstem, psycho-educatie en zelfbehartiging

3.1 Inleiding

Het vorige hoofdstuk maakte duidelijk dat taal, beeldvorming en positieve autistische identiteit mee beïnvloeden hoe leerlingen met autisme zichzelf, hun noden en hun plaats binnen de schoolcontext begrijpen. Daarbij is het belangrijk dat zij actief betrokken worden bij de betekenisgeving aan hun eigen ervaringen.

Dit hoofdstuk bouwt daarop verder door de leerlingenstem centraal te plaatsen. Hiermee wordt de leerlinggerichte, psychologische, sociaal-agogische en empowerende invalshoek van deze bachelorproef uitgewerkt. In onderwijscontexten wordt vaak over leerlingen met autisme gesproken, maar nog te weinig met hen. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering vraagt dat leerlingen niet alleen onderwerp zijn van overleg en ondersteuning, maar ook actief betrokken worden bij het begrijpen en vormgeven ervan. Hun ervaringen, voorkeuren, grenzen, sterktes en ondersteuningsnoden vormen een noodzakelijke bron van kennis om onderwijs beter af te stemmen.

Psycho-educatie krijgt binnen dit hoofdstuk daarom een bredere betekenis dan enkel uitleg geven over autisme. Ze kan bijdragen aan zelfinzicht, herkenning en taal om eigen ervaringen te begrijpen en te verwoorden. Neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie kan zo een brug vormen tussen kennis over autisme en het versterken van leerlingen in hun eigen stem.

Leerlingenstem hangt daarnaast nauw samen met zelfbehartiging, in de internationale literatuur vaak aangeduid als self-advocacy. Leerlingen kunnen hun noden, grenzen en voorkeuren pas verwoorden wanneer zij daarvoor voldoende taal, veiligheid en vertrouwen krijgen. Zelfbehartiging wordt in dit hoofdstuk daarom niet benaderd als een individuele opdracht voor de leerling, maar als een gedeeld proces waarin leerlingen en hun context ondersteund worden om mee richting te geven aan afgestemde ondersteuning.

Dit hoofdstuk verkent hoe leerlingenstem, psycho-educatie en zelfbehartiging kunnen bijdragen aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken. Daarmee vormt het een belangrijke schakel tussen het neurodiversiteitsaffirmatieve kader uit hoofdstuk 2 en de verdere uitwerking van empowerende ondersteuning in de onderwijspraktijk.

3.2 Leerlingenstem als fundament voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken

De stem van leerlingen vormt een essentieel uitgangspunt voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken. Wanneer leerlingen zelf kunnen aangeven wat hen helpt, belast, motiveert of belemmert, ontstaat een rijker en eerlijker beeld van hun onderwijsbeleving.

Dit sluit rechtstreeks aan bij het neurodiversiteitsparadigma dat in hoofdstuk 2 werd uitgewerkt. Omdat dit kader ervaringskennis van neurodivergente personen centraal stelt, kan een neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijk niet worden ontwikkeld zonder systematisch te luisteren naar wat neurodivergente leerlingen zelf ervaren, nodig hebben en betekenisvol vinden.

Deze focus sluit aan bij recente Vlaamse inzichten over kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met autisme. In de focusgroepstudie over type 9 wordt expliciet vastgesteld dat de stem van leerlingen in toelidingsprocessen en besluitvorming vaak nog te weinig systematisch wordt meegenomen (De Meester et al., 2025c).

Ook Goodall (2025) vertrekt vanuit dit uitgangspunt. Onderwijspraktijk kan pas werkelijk inclusief worden wanneer neurodivergente leerlingen ondersteund worden om hun stem te delen, wanneer volwassenen bereid zijn daar zorgvuldig naar te luisteren en wanneer hun perspectieven zichtbaar doorwerken in pedagogisch handelen. Zonder die ervaringskennis blijven leraren en schoolteams gedeeltelijk afhankelijk van interpretaties van buitenaf. Daardoor bestaat het risico dat zichtbaar gedrag verkeerd wordt gelezen en dat ondersteuningsmaatregelen onvoldoende aansluiten bij wat de leerling werkelijk nodig heeft.

3.2.1 *Leerlingenstem als bron van ervaringskennis*

Goodall (2025) benadrukt dat neurodivergente leerlingen niet enkel ontvangers zijn van onderwijs en ondersteuning, maar actieve betrokkenen die zelf kunnen bijdragen aan het begrijpen en verbeteren van hun onderwijscontext. Wanneer scholen hun ervaringen ernstig nemen, ontstaat onderwijs dat niet alleen vóór hen of over hen wordt georganiseerd, maar mét hen.

Onderzoek naar autistische kinderen en jongeren toont dat leerlingen het belangrijk vinden dat ze worden beluisterd, gerespecteerd en ernstig genomen. Toch blijven eerste-persoonsperspectieven van neurodivergente kinderen en jongeren in onderzoek en praktijk vaak ondervertegenwoordigd. Dit is problematisch, omdat hun innerlijke beleving niet altijd samenvalt met wat leraren of andere volwassenen aan de buitenkant waarnemen (Goodall, 2025).

Dit wordt duidelijk in onderzoek naar camoufleren bij autistische kinderen en jongeren. Camoufleren kan automatisch, intensief en uitputtend zijn en gepaard gaan met stress en verwarring. Deze bevinding onderstreept dat observeerbaar gedrag geen volledig beeld geeft van de schoolervaring van de leerling. Daarom is het noodzakelijk om neurodivergente leerlingen zelf te bevragen over wat zij ervaren, nodig hebben en als ondersteunend of belastend beleven (Goodall, 2025).

In de schoolpraktijk kan dit betekenen dat een leerling ogenschijnlijk rustig functioneert, maar tegelijk veel energie verliest aan maskeren, spanning opbouwt of sociaal uitgeput raakt. Het uitblijven van protest, hulpvragen of zichtbaar probleemgedrag betekent daarom niet automatisch dat een leerling zich veilig voelt of geen ondersteuning nodig heeft. Zonder de stem van de leerling blijft een belangrijk deel van die ervaring verborgen en bestaat het risico dat volwassenen de situatie verkeerd of te positief inschatten.

De stem van neurodivergente leerlingen is ook belangrijk om wederzijds begrip tussen leerlingen en leraren te versterken. Dit sluit aan bij het dubbele-empathieprobleem: misverstanden ontstaan niet alleen doordat autistische en niet-autistische personen communicatie anders kunnen ervaren, maar ook doordat autistische leerlingen en neurotypische volwassenen elkaars signalen en perspectieven niet altijd vanzelfsprekend juist begrijpen. Wanneer leraren werkelijk luisteren naar leerlingen en hun perspectief ernstig nemen, ontstaat meer ruimte voor empathische interacties. Die interacties kunnen bijdragen aan welbevinden, mentale gezondheid, schools functioneren en ontwikkeling (Gray et al., 2023; Goodall, 2025).

Leerlingenstem is daarom niet alleen een pedagogisch aandachtspunt, maar ook een rechtenkwestie. Goodall (2025) verwijst naar artikel 12 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, dat stelt dat kinderen hun mening mogen uiten over zaken die hen aanbelangen. Voor neurodivergente leerlingen vraagt dit extra aandacht, omdat hun stem gemakkelijker op de achtergrond raakt door aannames over hun competentie, beperkte tijd of middelen op school, of een te smalle opvatting van communicatie. Ongeacht leeftijd of veronderstelde bekwaamheid hebben leerlingen waardevolle inzichten in zaken die voor hen belangrijk zijn, waaronder hun onderwijs. Zij zijn ervaringsdeskundigen in hun eigen schooldag.

3.2.2 Valkuilen bij het bevragen van leerlingenstem

Goodall (2025) wijst op verschillende valkuilen die maken dat de stem van neurodivergente leerlingen onvoldoende wordt gehoord of verkeerd wordt geïnterpreteerd. Een eerste valkuil is dat volwassenen die stem niet actief opzoeken omdat zij twijfelen aan het vermogen van leerlingen om een mening te vormen of te uiten. Daardoor kunnen neurodivergente leerlingen dubbel worden uitgesloten: hun mening wordt minder snel ernstig genomen omdat zij kind zijn, én nog eens minder snel omdat zij een beperking of specifieke onderwijsbehoefte hebben. Hun perspectief wordt daardoor sneller onderschat of niet als volwaardige inbreng beschouwd.

Een tweede valkuil is dat stem te nauw wordt opgevat als verbale communicatie. Dit is in het bijzonder relevant bij autistische leerlingen die niet of beperkt via gesproken taal communiceren. Neurodivergente leerlingen communiceren op uiteenlopende manieren: sommige leerlingen spreken vlot, terwijl anderen zich gemakkelijker of uitsluitend schriftelijk, visueel, digitaal, via keuzes, tekeningen, lichaamstaal of ondersteunende middelen uitdrukken. Een beperkte of

afwezige gesproken taal staat dus niet gelijk aan een gebrek aan communicatie. Ook non-verbale, visuele, schriftelijke of ondersteunde communicatievormen zijn volwaardige manieren om ervaringen en voorkeuren te delen. Scholen moeten leerlingenstem daarom multimodaal benaderen, verschillende expressievormen actief erkennen en inspraakmethodieken afstemmen op de communicatieve voorkeuren en mogelijkheden van leerlingen (Goodall, 2025).

Van Goidsenhoven en Vanaken (2021) maken dit inzicht concreet aan de hand van H., een autistische jonge vrouw die geen gesproken of geschreven taal gebruikt. In creatieve en zintuiglijke ontmoetingen werd zichtbaar wat haar aansprak: schommelen, filmpjes maken en het lichamelijk verkennen van materialen zoals papier en spiegels. Haar voorkeuren en expressie kwamen dus niet via klassieke taal naar voren, maar via beweging, zintuiglijke ervaring, keuzes, gedeelde activiteiten en wederzijdse afstemming. Dit voorbeeld toont dat stem ruimer begrepen moet worden dan spreken alleen. Dit vraagt van volwassenen dat zij stilte, gedrag en lichamelijke expressie aandachtig en meerduidig lezen, zonder die te snel te herleiden tot een tekort, diagnose of probleem (Van Goidsenhoven & Vanaken, 2021).

Een derde valkuil is dat scholen verwachten dat leerlingen hun perspectief zomaar delen, zonder eerst te investeren in vertrouwen en relatie. Leerlingen voelen zich pas veilig om hun ervaringen te delen wanneer zij merken dat de volwassene betrouwbaar is, dat hun inbreng veilig en respectvol wordt behandeld en dat hun perspectief ernstig genomen wordt. Relatieopbouw, voorspelbaarheid, respect en empathie zijn daarom voorwaarden voor leerlingenstem. Dit sluit aan bij een neuro-inclusieve pedagogiek waarin relationele veiligheid geen bijzaak is, maar een fundament van leren en participatie (Goodall, 2025).

Een vierde valkuil is het verkeerd interpreteren van stilte, aarzeling of beperkte respons. In een drukke schoolcontext kan stilte snel worden opgevat als onwil, onvermogen of gebrek aan mening. Dat is een foutieve conclusie. Sommige leerlingen hebben meer verwerkingstijd nodig. Andere leerlingen voelen zich niet veilig om in groep te spreken, ervaren angst of weten niet hoe ze hun ervaring moeten verwoorden. Ook timing en context zijn belangrijk. Een leerling die al hoog in spanning zit, zal wellicht niet makkelijk mondeling aangeven dat die hulp nodig heeft, zeker niet voor de hele klas.

Een vijfde valkuil is dat volwassenen hun eigen communicatiestijl centraal blijven stellen. Mondelinge gesprekken zijn voor leraren vaak snel en praktisch, maar daarom niet altijd toegankelijk voor neurodivergente leerlingen. Scholen moeten hun aanpak aanpassen aan de leerling, niet omgekeerd. Een gesprek over een moeilijke situatie kan bijvoorbeeld beter verlopen via een stripgesprek, een visueel schema, een keuzeformulier, een tekening of een digitaal hulpmiddel. Dit verlaagt de communicatieve druk en geeft de leerling meer kans om genuanceerd te reageren (Goodall, 2025).

3.2.3 *Van symbolische inspraak naar betekenisvolle participatie*

Leerlingenstem krijgt pas betekenis wanneer zij verder gaat dan louter symbolische inspraak. Goodall (2025) verwijst hiervoor naar het participatiemodel van Lundy, dat vier samenhangende elementen onderscheidt om de stemmen van neurodivergente leerlingen op een authentieke manier te ondersteunen, ernaar te luisteren en ernaar te handelen: stem, ruimte, gehoor en invloed. Deze elementen maken duidelijk dat luisteren op zich niet volstaat. Leerlingen moeten eerst ondersteund worden om hun mening te vormen en te uiten. Vervolgens hebben zij een veilige en inclusieve context nodig waarin zij die mening kunnen delen. Daarna moet hun perspectief terechtkomen bij iemand die verantwoordelijkheid draagt om te luisteren. Ten slotte moet hun inbreng ernstig worden genomen en, waar mogelijk, invloed hebben op beslissingen en praktijken.

Deze vier elementen zijn bijzonder bruikbaar voor neurodiversiteitsaffirmatief onderwijs. Stem betekent dat leerlingen informatie, begeleiding en toegankelijke middelen krijgen om hun ervaringen te delen. Ruimte verwijst naar een veilige, voorspelbare en respectvolle omgeving waarin leerlingen zich kunnen uiten. Gehoor houdt in dat hun inbreng terechtkomt bij personen die er daadwerkelijk iets mee kunnen doen, zoals leraren, leerlingenbegeleiding, zorgcoördinatie, directie of CLB. Invloed betekent dat leerlingen merken dat hun perspectief niet vrijblijvend wordt verzameld, maar kan leiden tot aanpassingen in ondersteuning, communicatie, klasorganisatie of schoolbeleid.

3.2.4 *Stem: leerlingperspectieven veilig en toegankelijk verkennen*

Goodall (2025) beschrijft hoe autistische leerlingen via een gestructureerde aanpak ondersteund kunnen worden om hun schoolervaringen te verkennen en hun perspectief te vormen. Daarbij worden onder meer een leerlinggesprek en een welzijnsinstrument ingezet. Het leerlinggesprek start niet onmiddellijk bij problemen, maar bij interesses, sterktes en zaken waarin de leerling zichzelf bekwaam ervaart. Pas daarna verschuift de aandacht naar concrete schoolervaringen, zoals wat goed en minder goed loopt op school, wie ondersteuning biedt, hoe vriendschappen verlopen, waar extra hulp wenselijk is, wat de leerling zou willen veranderen en welke dromen of verwachtingen die heeft voor de toekomst.

Een belangrijk element in deze aanpak is het gebruik van emoji's of visuele keuzemogelijkheden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld aangeven of zij zich boos, verdrietig, bezorgd, oké of blij voelen. Die keuze vormt een vertrekpunt voor verdere verkenning. Wanneer een leerling "oké" kiest, kan de volwassene bijvoorbeeld nagaan wat zou helpen om zich blijer te voelen of wanneer de leerling zich eerder wel goed voelde op school. Zo ontstaat een uitwisseling die niet volledig open of

abstract is, maar vertrekt vanuit herkenbare en afgebakende keuzes. Tegelijk maakt deze aanpak duidelijk dat verschillende gevoelens normaal zijn en dat geen enkel gevoel fout is.

Daarnaast kan gewerkt worden met een welzijnsinstrument dat verschillende momenten van de schooldag verkent. Leerlingen geven aan hoe zij zich voelen vóór school, bij aankomst, in de klas, tijdens schoolwerk, tijdens pauzes, bij het naar huis gaan en bij huiswerk. Per onderdeel kan verder worden doorgevraagd. Dit maakt zichtbaar dat schoolervaringen niet eenduidig zijn. Een leerling kan zich bijvoorbeeld goed voelen bij bepaalde vakken of activiteiten, maar spanning ervaren tijdens pauzes, overgangen of minder gestructureerde momenten.

Deze aanpak levert vaak informatie op die anders verborgen blijft. Sommige leerlingen geven aan dat een bepaalde dag moeilijker is door vele wissels van leraren, drukte, veranderingen in routine of de overgang van weekend naar schoolweek. Andere leerlingen ervaren de ingang van de school als sensorisch en sociaal overweldigend. Nog andere leerlingen vinden pauzes lastig omdat ze weinig structuur bieden en zij niet goed weten wat ze moeten doen. Sommige leerlingen beschrijven ook eigen strategieën, zoals tekenen, friemelen, bewegen of even uit de klas gaan om opnieuw tot regulatie te komen.

Deze informatie is waardevol omdat zij gedrag beter in context plaatst. Wanneer een leerling tijdens de les beweegt, zich terugtrekt of niet deelneemt, hoeft dit niet meteen als storend of ongemotiveerd gedrag te worden begrepen. Het kan ook wijzen op een poging tot regulatie, herstel of het zoeken naar opnieuw hanteerbare deelname. Zo verschuift de blik van onmiddellijke correctie naar zorgvuldige afstemming op wat de leerling ervaart en nodig heeft.

Een welzijnsinstrument heeft niet alleen waarde voor schoolteams, maar ook voor leerlingen zelf. Door de schooldag stap voor stap te overlopen, kan een leerling een genuanceerder beeld krijgen van de eigen ervaring. Een schooldag die aanvankelijk als volledig negatief wordt benoemd, blijkt soms uit verschillende deelervaringen te bestaan: bepaalde vakken of momenten verlopen moeilijk, terwijl andere activiteiten haalbaar of zelfs positief zijn. Zo ontstaan concretere aanknopingspunten voor ondersteuning.

Ook overgangsmomenten kunnen via deze aanpak zichtbaarder worden. Het einde van de schooldag wordt bijvoorbeeld vaak positief benoemd, maar kan voor sommige leerlingen net gehaast, chaotisch of ontregelend aanvoelen. Wanneer een leerling daarna thuis vooral spanning of negatieve ervaringen uit, kan het lijken alsof de hele schooldag moeilijk was. Door het einde van de schooldag afzonderlijk te bespreken, kan duidelijk worden dat vooral de overgang naar huis ondersteuning vraagt, bijvoorbeeld via een rustig tussenmoment of een prikkelarme buffer.

Voor scholen biedt deze aanpak een concreet middel om de schooldag door de ogen van de leerling te bekijken. Leraren en zorgteams ontdekken daarbij soms inzichten die in observaties of overlegmomenten minder zichtbaar waren. Leerlingen kunnen niet alleen aangeven wat moeilijk

loopt, maar vaak ook zelf voorstellen doen om hun schoolervaring te verbeteren. Daardoor wordt leerlingstest niet enkel een vorm van bevestiging, maar ook een bron van praktische ervaringskennis voor de klaspraktijk.

Tegelijk geven deze werkvormen informatie over de communicatieve voorkeuren van leerlingen. Sommige leerlingen kunnen open vragen goed beantwoorden, terwijl anderen meer steun ervaren bij afgebakende keuzes, visuele hulpmiddelen, tekenen, schrijven of digitale interactie. Het welzijnsinstrument kan daarom flexibel worden ingezet: op papier, digitaal, via aanklikken, kiezen of matchen, of opgesplitst in kleinere stappen. Dat verlaagt de communicatieve druk en voorkomt dat de leerling te veel informatie tegelijk moet verwerken.

Deze flexibiliteit sluit aan bij een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering. Verschillen in communicatie worden dan niet gezien als tekort, maar als variatie waarop de omgeving moet inspelen. Leerlingstest vraagt dus niet dat de leerling zich aanpast aan één vaste gespreksvorm, maar dat de school verschillende manieren aanbiedt waarop ervaringen gedeeld kunnen worden.

Relatie en voorspelbaarheid blijven daarbij essentieel. Vooraf duidelijk maken wie het gesprek voert of de uitwisseling begeleidt, wat de bedoeling is en wat de leerling kan verwachten, kan bijdragen aan veiligheid. Ook het aanbieden van voorbeeldantwoorden, het werken met herkenbare keuzemogelijkheden en het verlagen van de formele afstand kunnen spanning verminderen. Zo ontstaat een context waarin de leerling meer houvast ervaart en waarin machtsverschillen tussen volwassene en leerling kleiner worden (Goodall, 2025).

3.2.5 Ruimte als voorwaarde voor leerlingstest

Naast communicatieve ondersteuning is ook de fysieke en sociale ruimte van belang. De ruimte waarin een leerling ervaringen deelt, beïnvloedt mee hoe veilig, formeel of toegankelijk de situatie aanvoelt. Een uitwisseling over schoolbeleving kan daarom anders verlopen in een drukke klas dan in een rustige, vertrouwde of prikkelarme omgeving. De keuze van de ruimte is dus geen detail, maar kan mee bepalen of een leerling zich veilig genoeg voelt om ervaringen te delen.

In de schoolpraktijk is dit niet altijd eenvoudig. Sommige scholen beschikken over rustige lokalen of sensorische ruimtes, terwijl andere scholen beperkt zijn in infrastructuur. Toch blijft het belangrijk om bewust te zoeken naar een omgeving die zo goed mogelijk aansluit bij de noden van de leerling. Daarbij kan rekening worden gehouden met prikkelgevoeligheid, nood aan visuele ondersteuning, behoefte aan beweging of voorkeur voor een minder intensieve interactievorm.

Voor sommige leerlingen kan een sensorische ruimte of vertrouwde plek helpend zijn. Voor anderen werkt een visueel hulpmiddel, zoals een stripgesprek, omdat het gesprek minder direct en minder confronterend wordt. Ook het opdelen van een gesprek in korte stukken of het

inbouwen van bewegingsmomenten kan de aandacht en veiligheid ondersteunen. Op die manier wordt de ruimte niet enkel een praktische locatie, maar een pedagogische voorwaarde om leerlingenstem mogelijk te maken (Goodall, 2025).

3.2.6 *Gehoor en invloed: leerlingenstem laten doorwerken in ondersteuning*

Goodall (2025) benadrukt dat leerlingenstem pas betekenis krijgt wanneer zij terechtkomt bij personen die verantwoordelijkheid dragen om te luisteren en te handelen. Die stem moet bovendien kunnen doorwerken in ondersteuning en schoolpraktijk. Het doel is dus niet alleen om ervaringen te verzamelen, maar om ze te gebruiken bij het formuleren van adviezen aan schoolteams.

De inbreng van leerlingen kan helpen om gedrag anders te begrijpen. Een leerling die bijvoorbeeld als storend wordt ervaren, kan zelf aangeven dat een bepaalde plaats in de klas sensorisch te belastend is. Een ondersteuningsmaatregel die weinig effect heeft, zoals een visueel stappenplan, kan voor de leerling onduidelijk blijken. Ook niet-deelnemen aan een activiteit hoeft niet meteen als weerstand begrepen te worden, maar kan wijzen op een mismatch tussen de aangeboden ondersteuning en wat de leerling nodig heeft.

Leerlingen kunnen bovendien vaak zelf haalbare aanpassingen voorstellen. Zij kunnen bijvoorbeeld aangeven dat een rustigere werkplek helpt, dat een visueel dagschema meer voorspelbaarheid biedt, of dat bewegen beter ondersteunt dan een opgelegd regulatiemoment. Bij leerlingen die school vermijden door angst of overbelasting is leerlingenstem bijzonder belangrijk. In plaats van enkel te focussen op aanwezigheid, moet samen met de leerling onderzocht worden welke plaatsen, momenten of verwachtingen spanning oproepen. Door de schooldag en schoolomgeving samen in kaart te brengen, kunnen drempels zichtbaar worden en kunnen aanpassingen stap voor stap met de leerling worden ontwikkeld.

Deze voorbeelden tonen dat leerlingen niet alleen informatie geven over wat moeilijk loopt, maar ook kunnen meedenken over oplossingen. Wanneer schoolteams leerlingen als mede-ontwerpers van ondersteuning zien, verschuift de relatie van “communiceren naar de leerling” naar “communiceren met de leerling”. Dit is een belangrijk emancipatorisch uitgangspunt. De leerling wordt niet gereduceerd tot zorgvraag, maar erkend als actieve betrokkene met kennis over het eigen functioneren (Goodall, 2025).

3.2.7 *Voorbij het label: elke leerling als individu*

Autistische leerlingen vormen geen homogene groep. Hoewel zij een diagnostisch label kunnen delen, ervaren zij school op zeer verschillende manieren. Die ervaring kan bovendien veranderen doorheen de dag, week, maand of schoolloopbaan, afhankelijk van de eisen die aan hen worden gesteld en de ondersteuning die beschikbaar is. Daarom werkt een uniforme aanpak zelden. Net zoals klasstrategieën niet voor elke leerling op dezelfde manier werken, kan ook leerlingsthem niet via één vaste methode worden georganiseerd.

Dit sluit aan bij het bredere neurodiversiteitsdenken binnen deze bachelorproef. Een diagnose kan richting geven aan begrip en ondersteuning, maar mag nooit de individuele ervaring vervangen. De vraag is niet: “Wat hebben autistische leerlingen nodig?”, maar: “Wat heeft deze leerling, in deze context, op dit moment nodig om zich veilig, erkend en betrokken te voelen?” Die vraag kan alleen zorgvuldig beantwoord worden wanneer de stem van de leerling een structurele plaats krijgt.

Leerlingsthem kan bovendien hardnekkige aannames doorbreken. Leraren en ondersteuners zijn soms verrast door de inzichten die leerlingen delen of door de strategieën die zij zelf voorstellen. Systematisch luisteren naar neurodivergente leerlingen verbreedt daarom het professionele begrip, voorkomt dat gedrag te snel verkeerd wordt geïnterpreteerd en ondersteunt een schoolpraktijk die beter aansluit bij wat leerlingen werkelijk ervaren en nodig hebben (Goodall, 2025).

3.2.8 *Praktische werkvormen om leerlingsthem te ondersteunen*

Goodall (2025) reikt verschillende laagdrempelige werkvormen aan die in de klaspraktijk kunnen worden ingezet om leerlingsthem toegankelijker te maken. Een eerste mogelijkheid is een walk and talk-aanpak. Daarbij verplaatst de leerling zich met een volwassene naar een rustigere of prettigere plek, zoals een schooltuin, gang of andere vertrouwde omgeving. Beweging en afstand tot de drukte van de klas kunnen helpen om spanning te verlagen. Bovendien kan de volwassene aansluiten bij interesses van de leerling, wat de uitwisseling toegankelijker maakt. Wanneer leerlingen mogen vertrekken vanuit wat hen boeit, kan hun communicatieve zelfvertrouwen groeien.

Een tweede mogelijkheid is draw and talk of create and talk. Door samen te tekenen, te krabbelen of iets te maken, vermindert de druk van een rechtstreeks één-op-één gesprek. De aandacht ligt dan niet uitsluitend op oogcontact of directe verbale respons, maar op het gedeelde materiaal. Vanuit tekeningen, eenvoudige figuren, tekstballonnen of gedachteballonnen kan een situatie worden verkend. Ook miniaturen, blokjes of plasticine kunnen worden gebruikt om gebeurtenissen na te bouwen en samen oplossingen te zoeken. Dit ondersteunt co-creatie en erkent de leerling als expert in de eigen ervaring.

Een derde mogelijkheid is het gebruik van participatieve activiteiten die niet volledig afhankelijk zijn van gesproken taal. Werkvormen zoals stemmen met bonen of balletjes in potten kunnen leerlingen helpen om op een actieve manier hun mening te geven over stellingen, klasinitiatieven, sensorische hulpmiddelen of mogelijke aanpassingen. Ook diamond ranking kan worden gebruikt om voorkeuren te ordenen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld verschillende sensorische strategieën, pauzevormen of werkplekken rangschikken volgens wat hen het meest ondersteunt.

Een vierde mogelijkheid is het aanbieden van gestructureerde keuzes in plaats van brede open vragen. Vragen zoals “Gaaf het?” of “Wat wil je doen?” kunnen voor sommige leerlingen te vaag of te belastend zijn. Beperkte en duidelijke keuzemogelijkheden maken antwoorden toegankelijker. Dit kan bijvoorbeeld worden toegepast bij de overgang naar een nieuwe klas. Een leerling kan vooraf de nieuwe klasruimte verkennen en mee aangeven waar die het liefst zit. Zo wordt inspraak concreet en relationeel: de school toont dat de leerling ertoe doet.

Een vijfde mogelijkheid is het inbouwen van non-verbale signalen tijdens de les. De fist to five-aanpak is daarvan een voorbeeld: leerlingen geven met hun hand aan hoe goed zij iets begrijpen. Een gesloten vuist betekent dat zij het nog niet begrijpen, vijf vingers dat zij vertrouwen hebben in hun begrip. Dit kan discreet gebeuren, zonder dat leerlingen publiek in de belangstelling worden geplaatst. Andere subtiele signalen zijn bijvoorbeeld een kaartje, voorwerp of afgesproken teken waarmee de leerling aangeeft hulp nodig te hebben of een korte pauze te willen. Zulke strategieën zijn belangrijk voor leerlingen die niet willen opvallen of zich zorgen maken dat zij anders lijken dan hun klasgenoten (Goodall, 2025).

3.2.9 Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatief onderwijs

De inzichten uit dit onderdeel sluiten nauw aan bij de kern van neurodiversiteitsaffirmatief onderwijs. In plaats van neurodivergente leerlingen te benaderen vanuit tekort, correctie of aanpassing aan de norm, worden hun ervaringen erkend als geldige kennisbron. Leerlingenstem maakt zichtbaar hoe onderwijscontexten worden beleefd en waar afstemming nodig is (Goodall, 2025). Daardoor verschuift de focus van “Wat is er mis met deze leerling?” naar “Wat vraagt deze leerling van de omgeving om tot leren, veiligheid en participatie te komen?”

Voor deze bachelorproef is dit bijzonder relevant. De veranderingsdoelen richten zich op welbevinden, sociale veiligheid, participatie, verbondenheid en empowerment. Die doelen kunnen niet volledig gerealiseerd worden wanneer leerlingen vooral object zijn van observatie, begeleiding of overleg. Zij moeten ook subject zijn: personen met eigen ervaringen, voorkeuren, grenzen en inzichten. Leerlingenstem vormt daarom een noodzakelijke schakel tussen theoretische neurodiversiteitskaders en concrete schoolpraktijk.

Dit heeft ook gevolgen voor de rol van leraren en schoolteams. Luisteren naar leerlingen is geen vrijblijvende extra taak, maar een professionele houding. Het vraagt tijd, flexibiliteit en bereidheid om eigen interpretaties te herzien. Het vraagt ook dat scholen ruimte maken voor meerdere communicatiemodaliteiten en dat inspraak wordt ingebed in dagelijkse routines, zorgoverleg, klaspraktijk en evaluatie van ondersteuning. Leerlingenstem hoort dus niet alleen thuis in uitzonderlijke situaties of formele overlegmomenten, maar in alle onderwijsprocessen die invloed hebben op het leren, welbevinden en participeren van leerlingen.

3.2.10 Besluit: leerlingenstem als hefboom voor afstemming

De stem van neurodivergente leerlingen is een fundament van kwaliteitsvol en neuro-inclusief onderwijs. Leerlingen hebben waardevolle inzichten in hun schoolervaringen, ondersteuningsnoden en mogelijke oplossingen. Wanneer volwassenen deze inzichten niet actief bevragen, blijven onderwijspraktijken deels gebaseerd op veronderstellingen. Dat vergroot het risico op misinterpretatie, overbelasting, maskeren en onvoldoende afgestemde ondersteuning (Goodall, 2025).

Betekenisvolle leerlingenstem vraagt meer dan luisteren alleen. Leerlingen moeten ondersteund worden om hun mening te uiten, binnen een veilige context, bij volwassenen die verantwoordelijkheid opnemen en met zichtbare invloed op praktijk en beleid. Het participatiemodel van Lundy biedt hiervoor een bruikbaar kader: stem, ruimte, gehoor en invloed moeten samen aanwezig zijn. Zonder invloed blijft inspraak symbolisch. Zonder veilige ruimte wordt delen moeilijk. Zonder toegankelijke communicatiemiddelen blijven bepaalde leerlingen uitgesloten. Zonder gehoor bereikt hun perspectief niemand die verandering kan realiseren.

Voor neurodivergente leerlingen betekent dit dat scholen bewust moeten investeren in relationele veiligheid, communicatieve flexibiliteit en structurele inspraak. Leerlingen moeten niet bewijzen dat zij op een neurotypische manier kunnen deelnemen aan overleg. De school moet manieren ontwikkelen waarop verschillende vormen van communicatie en participatie erkend worden. Daarbij is het essentieel dat schoolteams niet alleen luisteren, maar ook terugkoppelen wat met de inbreng van leerlingen gebeurt en hoe die inbreng ondersteuning, klaspraktijk of beleid beïnvloedt. Zo wordt leerlingenstem een hefboom voor beter afgestemde ondersteuning, meer autonomie, sterker welbevinden en een inclusieve schoolcultuur waarin neurodivergente leerlingen niet alleen aanwezig zijn, maar werkelijk gehoord en erkend worden.

3.3 Neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie

Psycho-educatie sluit logisch aan bij leerlingsthem. Leerlingen kunnen hun ervaringen, noden en grenzen pas beter verwoorden wanneer zij ook taal krijgen om die ervaringen te begrijpen. Voor leerlingen met autisme kan psycho-educatie helpen om verbanden te leggen tussen prikkelverwerking, energie, stress, communicatie, sociale verwachtingen, interesses, sterktes en ondersteuningsnoden. Daardoor kan psycho-educatie bijdragen aan zelfinzicht en aan een genuanceerder begrip van het eigen functioneren (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

In een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering krijgt psycho-educatie een bredere betekenis dan het overbrengen van informatie over een diagnose. Het gaat niet alleen om uitleg geven over wat autisme is, maar ook om samen met de leerling te verkennen wat autisme in diens eigen leven en schoolcontext betekent. Daarbij wordt autisme niet uitsluitend besproken vanuit beperkingen of problemen, maar ook vanuit eigenheid, voorkeuren, noden, sterktes en contextfactoren. Psycho-educatie is pas neurodiversiteitsaffirmatief wanneer ze leerlingen helpt om zichzelf beter te begrijpen zonder zichzelf als tekort of probleem te leren zien (Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

3.3.1 *Van uitleg over autisme naar gedeelde betekenisgeving*

Traditioneel wordt psycho-educatie vaak begrepen als het geven van informatie over een diagnose, kenmerken en mogelijke moeilijkheden. Die informatie kan waardevol zijn, maar blijft beperkt wanneer zij vooral vertrekt vanuit algemene kenmerken van autisme. Autistische leerlingen vormen geen homogene groep. Wat voor de ene leerling helpend is, kan voor een andere leerling weinig herkenbaar zijn. Daarom is het belangrijk dat psycho-educatie niet blijft steken in algemene uitleg, maar ruimte maakt voor persoonlijke betekenisgeving (Van Den Plas et al., 2024).

Neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie vertrekt vanuit de vraag hoe de leerling zichzelf ervaart. Daarbij is niet alleen de diagnose relevant, maar ook hoe de leerling denkt, leert, communiceert, prikkels verwerkt, tot rust komt, spanning opbouwt en steun ervaart. Psycho-educatie wordt dan geen vast programma dat over de leerling wordt uitgerold, maar een proces waarin kennis over autisme verbonden wordt met de concrete schoolervaring van de leerling. Dit sluit aan bij het belang van ervaringskennis, leerlingsthem en contextafstemming binnen een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering (Van Hees et al., 2025).

Deze benadering vraagt een zorgvuldige houding van volwassenen. Wanneer autisme enkel wordt uitgelegd als een lijst van beperkingen, kan dit schaamte of zelfstigma versterken. Wanneer autisme daarentegen te eenzijdig positief wordt voorgesteld, kunnen reële moeilijkheden onvoldoende erkend worden. Neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie zoekt daarom een evenwicht: zij erkent kwetsbaarheden en ondersteuningsnoden, maar plaatst die steeds in relatie

tot context, sterktes, voorkeuren en mogelijkheden tot afstemming (Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

3.3.2 *Psycho-educatie als ondersteuning van zelfinzicht*

Voor leerlingen met autisme kan psycho-educatie bijdragen aan zelfinzicht. Ze kan helpen om ervaringen die anders verwarrend of beschamend aanvoelen, beter te begrijpen. Een leerling die snel overprikkeld raakt, kan bijvoorbeeld leren dat vermoeidheid, terugtrekgedrag of spanning niet zomaar moeilijk gedrag zijn, maar signalen kunnen zijn van overbelasting of van een te hoge draaglast. Dat inzicht kan helpen om noden vroeger te herkennen en bespreekbaar te maken (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

Een diagnose leidt echter niet automatisch tot zelfinzicht of een mildere blik op zichzelf. Vanaken et al. (2026) tonen dat autistische adolescenten een tijdige diagnose vooral waardevol vinden wanneer die helpt om zichzelf beter te begrijpen en wanneer de omgeving daar ondersteunend mee omgaat. Psycho-educatie moet daarom vermijden dat de diagnose als beperkend label wordt gebruikt. Ze moet bijdragen aan erkenning, zelfinzicht en betekenisgeving.

Psycho-educatie kan ook taal geven aan ervaringen die moeilijk te verwoorden zijn. Leerlingen kunnen woorden of beelden ontwikkelen voor prikkelgevoeligheid, energieverlies, maskeren, nood aan voorspelbaarheid, sociale vermoeidheid, overgangsmomenten of herstelruimte. Die taal is belangrijk, omdat ondersteuning vaak pas mogelijk wordt wanneer leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals een gedeeld begrip ontwikkelen van wat er gebeurt (Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

Zo krijgt psycho-educatie een empowerende functie: ze kan leerlingen versterken in zelfinzicht, taal en betekenisgeving, terwijl ondersteuning een gedeelde verantwoordelijkheid blijft. Zelfinzicht betekent daarbij niet dat de leerling alles zelf moet kunnen uitleggen of oplossen. Het gaat om een groeiend begrip van eigen signalen, grenzen, sterktes en noden. Dat begrip kan stap voor stap ontstaan, in dialoog met vertrouwde volwassenen en in een veilige context. Psycho-educatie ondersteunt dus niet alleen kennis, maar ook het vermogen om ervaringen te ordenen en bespreekbaar te maken (Van Den Plas et al., 2024).

3.3.3 *Psycho-educatie als gedeelde taal tussen leerling, ouders en school*

Psycho-educatie is niet alleen een individueel proces. De betekenis die een leerling aan autisme geeft, ontstaat mee in relatie tot ouders, leraren, ondersteuners, medeleerlingen en hulpverleners. Wanneer verschillende betrokkenen heel anders spreken over autisme, kan dat

verwarring of spanning veroorzaken. Een gedeelde, genuanceerde taal is daarom belangrijk (Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

Het EPANEMA-project van KU Leuven en Universiteit Antwerpen sluit aan bij die benadering. Binnen dit project wordt een psycho-educatieprogramma rond autisme ontwikkeld voor ouders van jonge kinderen die recent een autismediagnose kregen. Het project vertrekt expliciet vanuit een neurodiversiteitsperspectief en benadert autistische personen niet vanuit remediëring, maar vanuit emancipatie, ervaringskennis en de vraag hoe de samenleving meer ruimte kan maken voor mensen met autisme. Ook de projectpagina over psycho-educatiematerialen benadrukt het belang van materialen waaraan autistische personen zelf hebben bijgedragen. Dit ondersteunt de visie dat psycho-educatie niet alleen informatie overdraagt, maar ook kan bijdragen aan erkenning, gedeelde taal en empowerment (KU Leuven, 2025, 2026).

Voor ouders en andere betrokkenen kan psycho-educatie helpen om gedrag minder snel te interpreteren als onwil, koppigheid of gebrek aan motivatie. Wanneer zij meer zicht krijgen op prikkelverwerking, stressopbouw, maskeren, communicatieverschillen en herstelbehoeften, kunnen zij signalen van de leerling zorgvuldiger begrijpen. Dat kan de samenwerking tussen school, thuis en hulpverlening versterken. Vanuit een contextgerichte benadering wordt psycho-educatie dan een gedeeld proces waarin leerling, ouders en school samen taal ontwikkelen om noden en ondersteuning beter af te stemmen (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

Ook voor schoolteams is psycho-educatie waardevol. Zij kan bijdragen aan een gedeeld kader om autisme niet uitsluitend vanuit probleemgedrag of aanpassingsnoden te bekijken, maar vanuit de wisselwerking tussen leerling en context. Daardoor verschuift de vraag van “Hoe krijgen we deze leerling aangepast aan de klas?” naar “Welke afstemming is nodig zodat deze leerling veilig, haalbaar en betekenisvol kan deelnemen?”

3.3.4 Voorwaarden voor neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie

Neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatie vraagt zorgvuldigheid. Ze moet afgestemd zijn op leeftijd, ontwikkelingsniveau, taalbegrip, communicatiestijl, emotionele draagkracht en timing. Niet elke leerling is op elk moment klaar om over autisme te spreken. Sommige leerlingen ervaren opluchting wanneer hun diagnose bespreekbaar wordt, terwijl anderen weerstand, verdriet of schaamte voelen. Die reacties moeten ernstig genomen worden (Vanaken et al., 2026).

Daarom zijn timing, veiligheid en vrijwilligheid belangrijk. Psycho-educatie mag geen gesprek zijn dat de leerling passief ondergaat. De leerling moet, waar mogelijk, mee richting kunnen geven aan wat besproken wordt, wanneer dat gebeurt en op welke manier. Sommige leerlingen hebben baat bij gesprekken, anderen bij visuele ondersteuning, verhalen, schema's, voorbeelden, creatieve werkvormen of digitale hulpmiddelen. De vorm moet aansluiten bij de leerling, niet

omgekeerd. Dit sluit aan bij het belang van leerlingenstem, communicatieve afstemming en relationele veiligheid (Goodall, 2025; Vanaken et al., 2026).

Daarnaast vraagt psycho-educatie een niet-stigmatiserende taal. Begrippen zoals sterktes, noden, grenzen, energie en afstemming helpen om autisme genuanceerd te bespreken. Tegelijk moeten moeilijkheden benoemd kunnen worden zonder dat de leerling zich gereduceerd voelt tot tekorten. De kern is dat psycho-educatie leerlingen helpt om zichzelf beter te begrijpen, zonder hen het gevoel te geven dat zij moeten veranderen om aan de norm te voldoen (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

3.3.5 Valkuilen bij psycho-educatie

Een eerste valkuil is dat psycho-educatie te sterk diagnosegericht wordt. Wanneer de nadruk vooral ligt op kenmerken, beperkingen of verklaringen vanuit autisme, kan de persoonlijke ervaring van de leerling naar de achtergrond verdwijnen. De diagnose wordt dan belangrijker dan de vraag wat deze leerling in deze context ervaart en nodig heeft (Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

Een tweede valkuil is dat psycho-educatie onbedoeld normaliserend werkt. Wanneer psycho-educatie vooral bedoeld is om leerlingen te leren hoe zij zich beter kunnen aanpassen aan neurotypische verwachtingen, wordt het neurodiversiteitsaffirmatieve uitgangspunt verlaten. Psycho-educatie mag niet gericht zijn op het wegwerken van autistische eigenheid, maar moet helpen om eigenheid te begrijpen en ondersteuning beter af te stemmen (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

Een derde valkuil is dat de verantwoordelijkheid te sterk bij de leerling wordt gelegd. Meer zelfinzicht betekent niet dat de leerling voortaan zelf alle noden moet signaleren, uitleggen of verdedigen. Psycho-educatie moet samengaan met verantwoordelijkheid van de omgeving. Schoolteams, ouders en andere betrokkenen blijven mee verantwoordelijk om signalen op te merken, drempels te verminderen en ondersteuning proactief af te stemmen (Goodall, 2025; Van Den Plas et al., 2024).

3.3.6 Betekenis voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken

Voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken is psycho-educatie belangrijk omdat zij een brug vormt tussen kennis, zelfinzicht en ondersteuning. Wanneer leerlingen zichzelf beter begrijpen en wanneer hun context dezelfde taal leert gebruiken, ontstaat meer ruimte voor afstemming. Psycho-educatie kan zo bijdragen aan veiligheid, zelfacceptatie, zelfbehartiging en positieve identiteitsontwikkeling (Cooper et al., 2023; Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

In de schoolpraktijk betekent dit dat psycho-educatie niet beperkt blijft tot een apart traject buiten de klas. Ze kan ook doorwerken in dagelijkse communicatie, overlegmomenten, ondersteuningsplannen, oudergesprekken en klasafspraken. Een schoolteam dat psycho-educatief werkt, helpt leerlingen niet alleen om autisme te begrijpen, maar gebruikt die inzichten ook om onderwijs beter af te stemmen (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

Psycho-educatie wordt daardoor een hefboom voor empowerment. Ze geeft leerlingen taal om hun ervaringen te begrijpen en te delen, maar ze verplicht hen niet om alles zelf te dragen. In een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering blijft psycho-educatie een gedeeld proces: leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals bouwen samen aan begrip, erkenning en passende ondersteuning (Goodall, 2025; Van Den Plas et al., 2024).

3.4 Van zelfinzicht naar zelfacceptatie en zelfcompassie

Psycho-educatie kan leerlingen helpen om hun ervaringen beter te begrijpen. Toch is zelfinzicht op zichzelf niet voldoende. Wanneer leerlingen vooral leren benoemen wat moeilijk loopt, zonder erkenning van hun eigenheid, sterktes en context, kan dit alsnog schaamte of zelfverwijt versterken. Daarom is het belangrijk dat zelfinzicht verbonden wordt met zelfacceptatie en zelfcompassie. Leerlingen moeten niet alleen begrijpen wat autisme voor hen betekent, maar ook ruimte krijgen om zichzelf niet voortdurend als tekort, lastig of afwijkend te ervaren (Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

In dit onderdeel ligt de nadruk op de betekenis van zelfacceptatie en zelfcompassie voor de leerling zelf. De pedagogische vraag hoe schoolteams een compassievolle en neuro-inclusieve klaspraktijk kunnen vormgeven, wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 4

3.4.1 *Zelfacceptatie als erkenning van eigenheid*

Zelfacceptatie betekent dat leerlingen hun eigen manier van denken, voelen, communiceren, prikkels verwerken en deelnemen leren erkennen zonder die eigenheid automatisch negatief te beoordelen. Dat betekent niet dat moeilijkheden verdwijnen of dat ondersteuning minder belangrijk wordt. Het betekent wel dat noden en grenzen niet langer als persoonlijke tekortkomingen worden gezien. Voor leerlingen met autisme is dat belangrijk, omdat zij in onderwijscontexten vaak geconfronteerd worden met verwachtingen die uitgaan van neurotypische manieren van leren, sociaal functioneren en participeren. Wanneer leerlingen voortdurend ervaren dat zij zich moeten aanpassen, maskeren of corrigeren, kan dat hun zelfbeeld onder druk zetten (Van Hees et al., 2025; Vanaken et al., 2026).

Waar hoofdstuk 2 positieve autistische identiteit vooral als theoretische rode draad uitwerkte, ligt de nadruk hier op de betekenis daarvan voor de leerling zelf. Zelfacceptatie krijgt vorm wanneer autisme niet uitsluitend wordt besproken vanuit wat moeilijk loopt, maar ook vanuit herkenning, eigenheid, sterktes, voorkeuren, noden en verbondenheid. Zo ontstaat ruimte voor een mildere en meer realistische verhouding tot zichzelf, zonder reële kwetsbaarheden te minimaliseren (Cooper et al., 2021; Cooper et al., 2023; Van Den Plas et al., 2024).

Ook de omgeving speelt hierin een belangrijke rol. Vanaken et al. (2026) tonen dat autistische adolescenten een tijdige diagnose vooral waardevol vinden wanneer die helpt om zichzelf beter te begrijpen en wanneer de omgeving daar ondersteunend mee omgaat. Een diagnose leidt dus niet automatisch tot zelfinzicht of een mildere blik op zichzelf. Daarvoor is een context nodig waarin autisme genuanceerd, waarderend en niet-stigmatiserend besproken wordt (Vanaken et al., 2026).

3.4.2 *Zelfcompassie als tegengewicht voor schaamte en zelfverwijt*

Naast zelfacceptatie is ook zelfcompassie relevant. Zelfcompassie verwijst naar een milde en begripvolle houding tegenover zichzelf op momenten van spanning, falen, overbelasting of kwetsbaarheid. Het gaat niet om moeilijkheden goedpraten of negeren, maar om minder hard en veroordelend naar zichzelf te kijken. Daarbij worden pijnlijke ervaringen niet gezien als volledig geïsoleerd of als bewijs van persoonlijk falen. Neff (2003) beschrijft zelfcompassie als vriendelijk en begripvol omgaan met zichzelf bij pijn of falen, met aandacht voor gedeelde menselijkheid en bewuste aanwezigheid bij moeilijke gevoelens.

Voor leerlingen met autisme kan zelfcompassie belangrijk zijn als tegengewicht voor schaamte, maskeren en zelfverwijt. Wanneer leerlingen vaak horen of voelen dat zij “te gevoelig”, “te traag”, “te druk”, “te stil” of “moeilijk” zijn, kunnen zij die boodschappen internaliseren. Daardoor kunnen zij hun eigen noden gaan zien als fouten of zwaktes. Zelfcompassie kan helpen om die innerlijke kritiek te verzachten. Een leerling kan dan leren begrijpen dat overprikkeling, herstelbehoefte of nood aan voorspelbaarheid geen persoonlijke mislukking is, maar een signaal dat afstemming of ondersteuning nodig is (Neff, 2003; Riebel et al., 2025).

Recent onderzoek bij autistische volwassenen wijst erop dat zelfstigma kan samenhangen met schaamte en depressieve klachten, en dat zelfcompassie een beschermende rol kan spelen in de relatie tussen zelfstigma, schaamte en mentaal welbevinden (Riebel et al., 2025). Daarnaast onderzochten Riebel et al. (2024) hoe compassion focused therapy kan bijdragen aan het verminderen van zelfstigma en schaamte bij een autistische volwassene. Hoewel deze studies niet rechtstreeks over leerlingen in het onderwijs gaan, maken ze wel duidelijk dat ondersteuning die schaamte en zelfverwijt vermindert relevant kan zijn binnen een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering (Riebel et al., 2024; Riebel et al., 2025).

Ook de SIHO-leidraad rond neurodiversiteit wijst op het belang van compassiegericht ondersteuning om schaamte, zelfkritiek en lage zelfcompassie bij neurodivergente studenten te verminderen. Voor deze bachelorproef is vooral de onderliggende onderwijsrelevante gedachte belangrijk: leerlingen hebben baat bij een context die niet normaliseert, maar acceptatie, mildheid, positieve identiteit en veerkracht ondersteunt (Van Hees et al., 2025).

3.4.3 De rol van schoolteams en context

Zelfacceptatie en zelfcompassie zijn geen louter individuele opdrachten voor de leerling. Een leerling kan moeilijk mild naar zichzelf leren kijken wanneer de omgeving vooral corrigeert, problematiseert of normaliseert. Schoolteams spelen daarom een belangrijke rol in de manier waarop leerlingen hun eigen noden en verschillen leren begrijpen. De taal van volwassenen, de interpretatie van gedrag en de reacties op overbelasting, terugtrekking, stimming, vermoeidheid of hulpvragen bepalen mee of een leerling zich erkend of beschaamd voelt (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

In een neuro-inclusieve schoolcontext worden leerlingen niet aangemoedigd om hun autistische kenmerken voortdurend te onderdrukken om aan de norm te voldoen. Er wordt samen gezocht naar manieren waarop deelname haalbaar en betekenisvol kan worden. Dat betekent dat schoolteams niet alleen vragen wat de leerling moet leren of aanpassen, maar ook welke verwachtingen, prikkels, communicatiestijlen of routines beter afgestemd kunnen worden. Zo wordt zelfacceptatie ondersteund door contextacceptatie: de omgeving erkent dat verschillen in leren, communiceren en prikkelverwerking legitiem zijn en niet automatisch gecorrigeerd moeten worden (Van Hees et al., 2025).

Dit vraagt ook aandacht voor ouders en andere betrokkenen. Wanneer school, thuis en hulpverlening een gedeelde, niet-stigmatiserende taal ontwikkelen, krijgt de leerling meer samenhangende boodschappen over autisme. Dat kan helpen om verwarring, schuldgevoel of schaamte te verminderen. Zelfacceptatie groeit dan niet alleen door individuele psycho-educatie, maar door een relationele context waarin de leerling ervaart dat diens noden ernstig genomen worden en dat ondersteuning geen teken van falen is (Van Den Plas et al., 2024; Vanaken et al., 2026).

3.4.4 Betekenis voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken

Voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken betekent dit dat ondersteuning niet alleen gericht mag zijn op functioneren, aanwezigheid of taakgedrag. Ook het zelfbeeld van de leerling verdient

aandacht. Een leerling die wel aanwezig is, maar zich voortdurend moet maskeren of zichzelf als probleem ervaart, participeert niet werkelijk op een veilige en betekenisvolle manier. Neuro-inclusie vraagt daarom dat scholen ook inzetten op erkenning, psychologische veiligheid en taal die zelfacceptatie ondersteunt (Cooper et al., 2023; Van Hees et al., 2025).

Zelfacceptatie en zelfcompassie vormen zo een belangrijke schakel tussen psycho-educatie en zelfbehartiging. Leerlingen kunnen hun noden en grenzen pas sterker aangeven wanneer zij die noden niet als beschamend of fout ervaren. Een leerling die begrijpt dat overprikkeling, herstelbehoefte of nood aan voorspelbaarheid geen persoonlijke mislukking is, krijgt meer ruimte om ondersteuning te vragen en mee na te denken over passende afstemming (Neff, 2003; Van Den Plas et al., 2024).

Daarmee wordt duidelijk dat zelfacceptatie en zelfcompassie niet losstaan van de onderwijspraktijk. Ze worden mee gevormd door dagelijkse interacties, taalgebruik, verwachtingen en de bereidheid van volwassenen om gedrag in context te begrijpen. Een neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijk ondersteunt leerlingen dus niet alleen in hun kennis over autisme, maar ook in het ontwikkelen van een mildere, realistischere en meer waarderende verhouding tot zichzelf (Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

De verdere pedagogische uitwerking hiervan komt aan bod in hoofdstuk 4. Daar wordt bekeken hoe een mensgerichte en compassievolle pedagogiek kan bijdragen aan relationele veiligheid, wederzijds begrip, verbondenheid en toegankelijke participatie in de klaspraktijk.

3.5 Zelfbehartiging als brug naar autonomie, participatie en toekomstgerichte afstemming

Leerlingenstem, psycho-educatie, zelfacceptatie en zelfcompassie komen samen in zelfbehartiging. In de Engelstalige literatuur wordt hiervoor vaak de term *self-advocacy* gebruikt. Zelfbehartiging is een breed concept. Het gaat om het ontwikkelen van zelfbewustzijn, het leren verwoorden van eigen noden, doelen en rechten in alledaagse situaties, en om inspraak en participatie in bredere schoolse, familiale en maatschappelijke contexten. Best et al. (2025) beschrijven zelfbehartiging als een praktijk die zowel betrekking heeft op individuele belangenbehartiging in het dagelijks leven als op maatschappelijke betrokkenheid rond rechten, inclusie en participatie.

Binnen autismeonderzoek wordt zelfbehartiging vaak samen besproken met zelfbepaling. Zelfbepaling verwijst naar het vermogen om, met passende ondersteuning, keuzes te maken en mee richting te geven aan het eigen leven. Martino et al. (2025) brengen zelfbehartiging en zelfbepaling in verband met meer autonomie, een sterker zelfconcept, betere participatiekansen en een hogere kwaliteit van leven bij autistische adolescenten en jongvolwassenen. Voor deze bachelorproef is vooral die brede ontwikkelingslijn belangrijk: zelfbehartiging kan leerlingen

ondersteunen om invloed uit te oefenen op keuzes, relaties, omgevingen en ondersteuning die hun leven mee vormgeven.

Ook de SIHO-leidraad rond neurodiversiteit sluit hierbij aan. Daarin wordt self-advocacy expliciet genoemd als een van de maatregelen die de neurodiversiteitsbeweging naar voren schuift in de strijd tegen sociale uitsluiting van neurodivergente mensen. Hoewel zelfbehartiging in de leidraad niet als afzonderlijk onderwijsconcept wordt uitgewerkt, sluit de tekst sterk aan bij dit thema door de nadruk op participatie, co-creatie, emancipatie, ervaringskennis en het in dialoog identificeren van noden (Van Hees et al., 2025).

3.5.1 Zelfbehartiging als ontwikkelingsvaardigheid

Voor leerlingen met autisme is zelfbehartiging belangrijk omdat noden niet altijd zichtbaar zijn voor de omgeving. Overbelasting, sociale vermoeidheid, behoefte aan voorspelbaarheid, sensorische gevoeligheden of herstel nood worden niet altijd spontaan opgemerkt of juist geïnterpreteerd (Van Hees et al., 2025). Zelfbehartiging kan leerlingen ondersteunen om deze ervaringen stap voor stap kenbaar te maken, afgestemd op hun mogelijkheden, communicatiestijl en tempo (Goodall, 2025; Martino et al., 2025).

Zelfbehartiging ontstaat niet vanzelf. Leerlingen hebben oefenkansen nodig in herkenbare situaties: aangeven wanneer iets te veel wordt, benoemen wat helpt, grenzen herkennen, hulp vragen, voorkeuren uitdrukken, deelnemen aan overleg of mee nadenken over keuzes die hen raken. Zo wordt zelfbehartiging geen vaardigheid die pas verwacht wordt wanneer de leerling vastloopt, maar een onderdeel van dagelijkse afstemming (Best et al., 2025; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, z.d.; Goodall, 2025).

Daarbij mag zelfbehartiging niet worden verward met mondigheid. Niet elke leerling kan of wil noden rechtstreeks verwoorden in een gesprek. Sommige leerlingen communiceren gemakkelijker schriftelijk, visueel, via een vertrouwenspersoon, via vaste check-ins of via afgesproken signalen. Ook leerlingen die niet of beperkt gesproken taal gebruiken, moeten hun voorkeuren, grenzen en ondersteuningsnoden op een volwaardige manier kunnen uitdrukken. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering erkent daarom verschillende manieren waarop leerlingen hun stem kunnen laten horen en invloed kunnen uitoefenen op beslissingen die hen aanbelangen (Goodall, 2025; Van Hees et al., 2025).

3.5.2 Van zelfbegrip naar keuzes leren verwoorden

Zelfbehartiging bouwt voort op zelfbegrip. Wanneer leerlingen beter begrijpen wat hen energie geeft, wat hen overbelast, welke communicatievormen werken, welke omgevingen moeilijk zijn

en welke sterktes zij kunnen inzetten, ontstaat meer ruimte om keuzes te verwoorden. Dat kan gaan over concrete schoolse situaties, zoals pauzemogelijkheden, taakstructuur, groepswerk of evaluatievormen. Het kan ook gaan over bredere keuzes, zoals hoe een leerling wil deelnemen aan sociale activiteiten, welke ondersteuning die wil aanvaarden of op welke manier die over autisme wil spreken (Martino et al., 2025; Powell & Bradley, 2025).

Psycho-educatieve materialen kunnen dit proces ondersteunen wanneer ze toegankelijk, herkenbaar en neurodiversiteitsaffirmatief zijn. Powell en Bradley (2025) tonen dat neurodiversiteitsaffirmatieve psycho-educatieve materialen die samen met neurodivergente jongeren werden ontwikkeld, kunnen helpen om woorden te vinden voor ervaringen en kunnen bijdragen aan zelfacceptatie, communicatie en vertrouwen in zelfbehartiging.

3.5.3 *Zelfbehartiging is geen aanpassing aan de norm*

Leadbitter et al. (2021) benadrukken vanuit de autistische zelfbehartigingsbeweging dat ondersteuning niet gericht mag zijn op normalisering, maar moet aansluiten bij autistische perspectieven, autonomie, welbevinden en doelen die voor autistische personen zelf betekenisvol zijn. Ook Wagland et al. (2025) tonen in hun scoping review dat neurodiversiteitsaffirmatieve ondersteuning bij autistische kinderen gericht moet zijn op kwaliteit van leven, waardering van autistische communicatie, flexibele en afgestemde omgevingen en het vermijden van doelen die maskeren of normaliseren versterken. Voor de onderwijspraktijk betekent dit dat zelfbehartiging pas neuro-inclusief is wanneer de leerling niet moet bewijzen waarom die afwijkt van de norm, maar mee richting mag geven aan wat nodig is om volwaardig te participeren (Leadbitter et al., 2021; Wagland et al., 2025).

3.5.4 *Zelfbehartiging als gedeelde verantwoordelijkheid*

Een belangrijke valkuil is dat zelfbehartiging wordt verward met zelfstandigheid. Wanneer van leerlingen verwacht wordt dat zij telkens zelf hun noden signaleren, uitleggen en verdedigen, kan dit extra druk veroorzaken (Goodall, 2025). Zeker leerlingen die maskeren, snel overprikkeld raken of drempels ervaren bij het stellen van hulpvragen, kunnen het moeilijk vinden om tijdig aan te geven wat zij nodig hebben (Van Hees et al., 2025). Zelfbehartiging vraagt daarom niet alleen vaardigheden van de leerling, maar ook een omgeving die actief luistert, ondersteunt en drempels mee vermindert (Goodall, 2025).

Die gedeelde verantwoordelijkheid sluit aan bij de *Voices into Action Toolkit* van de European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Die toolkit benadrukt dat betekenisvolle participatie vraagt dat leerlingen en gezinnen ruimte, ondersteuning en invloed krijgen in onderwijsbeslissingen die hen raken. Zelfbehartiging wordt daardoor niet alleen een individuele

vaardigheid, maar ook een contextgebonden proces waarin de school verantwoordelijkheid draagt om leerling- en gezinsstelsel te laten doorwerken in afstemming en besluitvorming (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, z.d.).

Daarom blijft zelfbehartiging een gedeelde verantwoordelijkheid. De leerling brengt ervaringskennis in, maar ouders, leraren, leerlingenbegeleiders, ondersteuners en andere betrokkenen blijven mee verantwoordelijk om signalen op te merken, drempels te verminderen en ondersteuning proactief af te stemmen. De vraag is dus niet alleen wat de leerling moet leren zeggen, maar ook hoe de omgeving leert luisteren, reageren en aanpassen (Goodall, 2025; Van Den Plas et al., 2024; Van Hees et al., 2025).

Ouders kunnen hierin een belangrijke brugfunctie opnemen. Zij kunnen signalen opmerken die op school minder zichtbaar zijn, zoals uitputting na school, spanning voor bepaalde lessen, herstel nood of toenemend maskeren. Wanneer leerling, ouders en school een gedeelde taal ontwikkelen, kan zelfbehartiging breder gedragen worden. De leerling staat er dan niet alleen voor, maar wordt ondersteund door een context die helpt om noden zichtbaar, bespreekbaar en hanteerbaar te maken (Powell & Bradley, 2025; Van Den Plas et al., 2024).

3.5.5 Betekenis voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken

Voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken is zelfbehartiging belangrijk omdat zij ondersteuning minder eenzijdig maakt. Ondersteuning wordt dan niet alleen over leerlingen beslist, maar met leerlingen en hun context vormgegeven. Dat kan zichtbaar worden in leerlinggesprekken, overlegmomenten, ondersteuningsplannen, oudergesprekken, klasafspraken en evaluaties van ondersteuning (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, z.d.; Powell & Bradley, 2025).

Zelfbehartiging vraagt dus meer dan het aanleren van individuele vaardigheden. Ze krijgt pas betekenis wanneer leerlingen hun ervaringen veilig kunnen delen en wanneer ouders en onderwijsprofessionals deze ervaringen en signalen ernstig nemen en vertalen naar concrete afstemming. De kern ligt in die wederkerigheid: leerlingen krijgen ruimte om hun noden kenbaar te maken, terwijl de omgeving verantwoordelijkheid opneemt om ondersteuning daarop af te stemmen.

Tegelijk reikt zelfbehartiging verder dan de schoolcontext. Best et al. (2025) beschrijven zelfbehartiging als een praktijk die niet alleen individueel, maar ook in bredere sociale en maatschappelijke contexten betekenis krijgt. Wanneer leerlingen hun sterktes, noden, grenzen en voorkeuren leren herkennen en verwoorden, kan dat ook buiten school betekenisvol worden. In vervolgcontexten zoals verdere studies, werk, vrije tijd, zorg, relaties en burgerschap kan deze taal helpen om aan te geven wat nodig is om te kunnen deelnemen. In die zin kan zelfbehartiging

niet alleen als ondersteuningsvaardigheid worden begrepen, maar ook als hefboom voor participatie, autonomie en toekomstgerichte empowerment.

3.5.6 Zelfbehartiging voorbij de schoolmuren: ACTIVATE als praktijkillustratie

Het Europese ACTIVATE-project illustreert hoe zelfbehartiging verbonden kan worden met empowerment, acceptatie, samenwerking en maatschappelijke participatie van autistische jongeren. ACTIVATE staat voor *Autistic Community through Advocacy, Learning and Empowerment* en is een Erasmus+-project dat autistische jongeren wil versterken in hun stem, autonomie en handelingsvermogen. Het project wil autistische jongeren ondersteunen om op te komen voor hun noden en rechten en om betekenisvol bij te dragen aan de samenleving. Daarbij wordt zelfbehartiging niet alleen benaderd als een individuele vaardigheid, maar ook als een manier om autistische stemmen zichtbaarder te maken in gemeenschappen, dienstverlening, beleid en maatschappelijke beeldvorming (ACTIVATE, z.d.; European Council of Autistic People, z.d.).

De Autistic Advocacy Academy binnen ACTIVATE maakt deze brede invulling concreet via een leertraject rond zelfbehartiging, digitale belangenbehartiging, gemeenschapsbetrokkenheid en beleidsbeïnvloeding. Het programma richt zich op autistische jongeren en jongvolwassenen en werkt rond thema's zoals advocacy, onderwijs, gezondheidszorg, werk, juridische rechten en digitale zelfbehartiging. Daarmee verbindt ACTIVATE individuele zelfbehartigingsvaardigheden met bredere vormen van participatie, samenwerking en maatschappelijke verandering (ACTIVATE, 2026; European Council of Autistic People, z.d.).

Voor deze bachelorproef is ACTIVATE vooral relevant omdat het zichtbaar maakt hoe zelfbehartiging kan worden geoefend in concrete en herkenbare situaties. Het project verbindt individuele vaardigheden, zoals grenzen aangeven en noden verwoorden, met bredere vormen van participatie, samenwerking en maatschappelijke betrokkenheid. Daardoor ondersteunt ACTIVATE de visie dat zelfbehartiging niet alleen een persoonlijke vaardigheid is, maar ook een hefboom voor autonomie, verbondenheid en inclusie.

Deze praktijkillustratie versterkt de veranderingsgerichte doelstelling van deze bachelorproef. Neuro-inclusieve onderwijspraktijken bereiden leerlingen niet alleen voor op betere afstemming binnen de schoolcontext, maar ook op deelname aan bredere vervolgcontexten waarin hun stem, keuzes en noden ertoe doen.

3.6 Besluit

Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat neuro-inclusieve onderwijspraktijken niet kunnen vertrekken van ondersteuning die enkel over leerlingen wordt beslist. Leerlingen met autisme moeten actief betrokken worden bij het begrijpen, benoemen en vormgeven van wat zij nodig hebben om veilig, haalbaar en betekenisvol te kunnen participeren. Leerlingenstem vormt daarbij het vertrekpunt. Ze maakt zichtbaar hoe leerlingen hun schooldag, ondersteuning, relaties, prikkels, verwachtingen en drempels zelf ervaren.

Psycho-educatie bouwt daarop verder door taal te geven aan die ervaringen. In een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering gaat psycho-educatie niet alleen over uitleg bij autisme, maar over gedeelde betekenisgeving. Ze helpt leerlingen, ouders en onderwijsprofessionals om sterktes, noden, grenzen, prikkelverwerking, energie en ondersteuningsbehoeften genuanceerd te begrijpen. Daardoor kan psycho-educatie bijdragen aan zelfinzicht, erkenning en een gedeelde taal tussen leerling, thuiscontext en school.

Zelfinzicht is echter pas versterkend wanneer het verbonden wordt met zelfacceptatie en zelfcompassie. Leerlingen moeten hun noden en grenzen niet leren zien als persoonlijke tekortkomingen, maar als signalen die om afstemming vragen. Een neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijk ondersteunt daarom ook het ontwikkelen van een mildere, realistischere en meer waarderende verhouding tot zichzelf.

Zelfbehartiging vormt het verbindende sluitstuk van deze leerlinggerichte lijn. Wanneer leerlingen taal, veiligheid, erkenning en ondersteuning krijgen, kunnen zij stap voor stap leren aangeven wat hen helpt, belast of belemmert. Zelfbehartiging betekent daarbij niet dat de verantwoordelijkheid bij de leerling wordt gelegd. Het blijft een gedeeld proces waarin ook ouders, leraren, leerlingenbegeleiders, ondersteuners en schoolteams verantwoordelijkheid dragen om te luisteren, signalen op te merken, drempels te verminderen en ondersteuning proactief af te stemmen.

Voor deze bachelorproef betekent dit dat neuro-inclusie niet alleen vraagt om aangepaste maatregelen, maar ook om relationele veiligheid, gedeelde taal, participatie en gedeelde verantwoordelijkheid. De inzichten uit dit hoofdstuk geven zo invulling aan de leerlinggerichte, psychologische, sociaal-agogische en empowerende invalshoek van deze bachelorproef. Leerlingen worden niet benaderd als ontvangers van ondersteuning, maar als actieve mede-eigenaars van hun leer- en ondersteuningsproces. Via empowerende ondersteuning krijgen zij ruimte om mee richting te geven aan wat nodig is om veilig, haalbaar en betekenisvol te participeren. Daarmee vormt dit hoofdstuk een brug naar hoofdstuk 4. Daar wordt verder uitgewerkt hoe neuro-inclusieve pedagogiek en klaspraktijk kunnen bijdragen aan welbevinden, sociale veiligheid, participatie en verbondenheid van leerlingen met autisme.

Hoofdstuk 4 Neuro-inclusieve pedagogiek en onderwijspraktijk

4.1 Inleiding

Een neurodiversiteitsaffirmatief waarde kader krijgt pas betekenis wanneer het zichtbaar wordt in de dagelijkse onderwijspraktijk. Hoofdstuk 2 maakte duidelijk dat neuro-inclusie vertrekt vanuit erkenning, waardigheid en contextafstemming. Hoofdstuk 3 verschoof de aandacht naar het perspectief van de leerling zelf en toonde dat ondersteuning pas passend kan zijn wanneer leerlingen ruimte krijgen om hun ervaringen, noden en grenzen mee kenbaar te maken.

Dit hoofdstuk bouwt daarop verder en verlegt de focus van de leerling naar de onderwijspraktijk waarin die leerling dagelijks functioneert. Daarmee wordt de pedagogische en didactische invalshoek van deze bachelorproef uitgewerkt. Die onderwijspraktijk omvat niet alleen de klas, maar ook de bredere leer- en leefomgeving waarin leerlingen leren, pauzeren, zich verplaatsen, sociale relaties aangaan en ondersteuning ervaren.

In dit hoofdstuk wordt onderzocht hoe neuro-inclusieve pedagogiek en onderwijspraktijk vorm kunnen krijgen. De kernvraag is daarbij niet wat leerlingen met autisme moeten veranderen om in bestaande schoolcontexten te passen, maar hoe die contexten zo kunnen worden afgestemd dat verschillende manieren van leren, communiceren, prikkels verwerken en deelnemen veilig en betekenisvol mogelijk worden.

4.2 Van onderwijsdrempels naar een neuro-inclusief schoolmodel

De dagelijkse onderwijspraktijk is niet neutraal. De manier waarop lessen, ruimtes, pauzes, overgangen en sociale interacties georganiseerd worden, bepaalt mee of leerlingen met autisme tot leren, participatie en verbondenheid kunnen komen. Wanneer de schoolomgeving vooral vertrekt vanuit neurotypische verwachtingen, kunnen gewone schoolmomenten uitgroeien tot drempels. Het gaat dan niet alleen om leerinhoud, maar ook om prikkels, tempo, communicatie, sociale verwachtingen en het gevoel van veiligheid binnen de schoolomgeving (Kasztelan Chapman et al., 2025; Rajotte et al., 2025; Williams et al., 2019).

Onderzoek toont dat autistische leerlingen in onderwijscontexten regelmatig botsen op sociale, fysieke en didactische drempels. Onvoorspelbare en prikkelrijke omgevingen, zoals gangen, refters, speelplaatsen en drukke klaslokalen, kunnen leiden tot stress, overprikkeling, vermoeidheid en vermijdingsgedrag. Daardoor wordt deelname aan informele en formele schoolactiviteiten moeilijker. Ook sociale uitsluiting, pesten en negatieve beeldvorming kunnen het welbevinden en het zelfbeeld van leerlingen onder druk zetten (UNESCO, 2020; Williams et al., 2019).

Deze drempels tonen dat inclusie meer vraagt dan individuele aanpassingen achteraf. Wanneer leerlingen voortdurend moeite moeten doen om zich aan te passen aan een omgeving die onvoldoende afgestemd is, blijft de verantwoordelijkheid te sterk bij de leerling liggen. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering vraagt daarom dat ook de onderwijscontext zelf kritisch bekeken wordt. De vraag verschuift van wat de leerling moet veranderen naar hoe de schoolomgeving toegankelijker, veiliger en meer afgestemd kan worden (Rajotte et al., 2025; UNESCO, 2020).

De noden en voorkeuren die autistische leerlingen zelf benoemen, bevestigen dit. Uit de scoping review van Kasztelan Chapman et al. (2025) blijkt dat zij vooral nood hebben aan minder omgevingsdrempels, betere relaties met leraren en leeftijdsgenoten, duidelijke structuur, voorspelbaarheid, haalbare taakbelasting en ondersteuning die niet stigmatiserend aanvoelt. Ook sensorische toegankelijkheid, rustige plekken, rustmomenten, ondersteunende technologie en aandacht voor interesses worden als helpend benoemd. De kernboodschap is dat scholen leerlingen niet alleen moeten observeren, maar hun ervaringen actief moeten meenemen in het ontwerp van onderwijspraktijken.

Daarmee sluit dit onderdeel aan bij hoofdstuk 3. Daar werd duidelijk dat leerlingenstem een noodzakelijke bron van ervaringskennis is. In dit hoofdstuk wordt die lijn verdergezet vanuit de onderwijspraktijk: wanneer leerlingen aangeven wat hen helpt of belemmert, moet die kennis ook kunnen doorwerken in de inrichting van leeromgevingen, het pedagogisch handelen en didactische keuzes.

Om die vertaalslag systematisch te maken, is een samenhangend kader nodig. Het neuro-inclusief schoolmodel van Rajotte et al. (2025) biedt daarvoor een bruikbare kapstok. Het model vertrekt vanuit de gedachte dat niet de leerling zich moet aanpassen aan een vaststaand schoolsysteem, maar dat scholen zich moeten organiseren rond de sterktes en noden van een diverse leerlingengroep. Daarbij worden sociale omgevingsfactoren, fysieke omgevingsfactoren en inclusieve activiteiten samen bekeken. Die drie dimensies vormen de basis voor de verdere uitwerking van neuro-inclusieve pedagogiek en onderwijspraktijk in dit hoofdstuk.

4.3 Het neuro-inclusief schoolmodel als kader voor onderwijspraktijk

4.3.1 Een geïntegreerd model voor neuro-inclusie

Een neuro-inclusieve school is een onderwijsomgeving die structureel is afgestemd op de uiteenlopende sterktes en behoeften van neurodivergente leerlingen. Neurodiversiteit wordt daarbij gewaardeerd en betekenisvolle participatie en welbevinden staan centraal (Rajotte et al., 2025). Het neuro-inclusief schoolmodel werd ontwikkeld binnen het project *Towards Inclusive*

Schools aan de Université Laval in Québec, Canada. Het model richt zich op neuro-inclusie in reguliere scholen, maar de principes zijn ook bruikbaar in andere onderwijscontexten.

Hoewel deze bachelorproef focust op leerlingen met autisme, wordt in dit hoofdstuk ook de bredere term neurodivergente leerlingen gebruikt wanneer het neuro-inclusief schoolmodel van Rajotte et al. (2025) wordt besproken. Het model vertrok oorspronkelijk vanuit de participatie van autistische leerlingen, maar werd tijdens het ontwikkelproces bewust verbreed naar leerlingen met uiteenlopende neurodivergente profielen. Die bredere benadering is relevant omdat neurodivergentie naar schatting 15 tot 20% van de algemene bevolking betreft (Doyle, 2017, zoals geciteerd in Van Hees et al., 2025) en omdat neuro-inclusieve praktijken de toegankelijkheid van de volledige onderwijscontext kunnen versterken (Rajotte et al., 2025). Die verbreding plaatst de focus op autisme binnen een ruimer neurodiversiteitsaffirmatief kader.

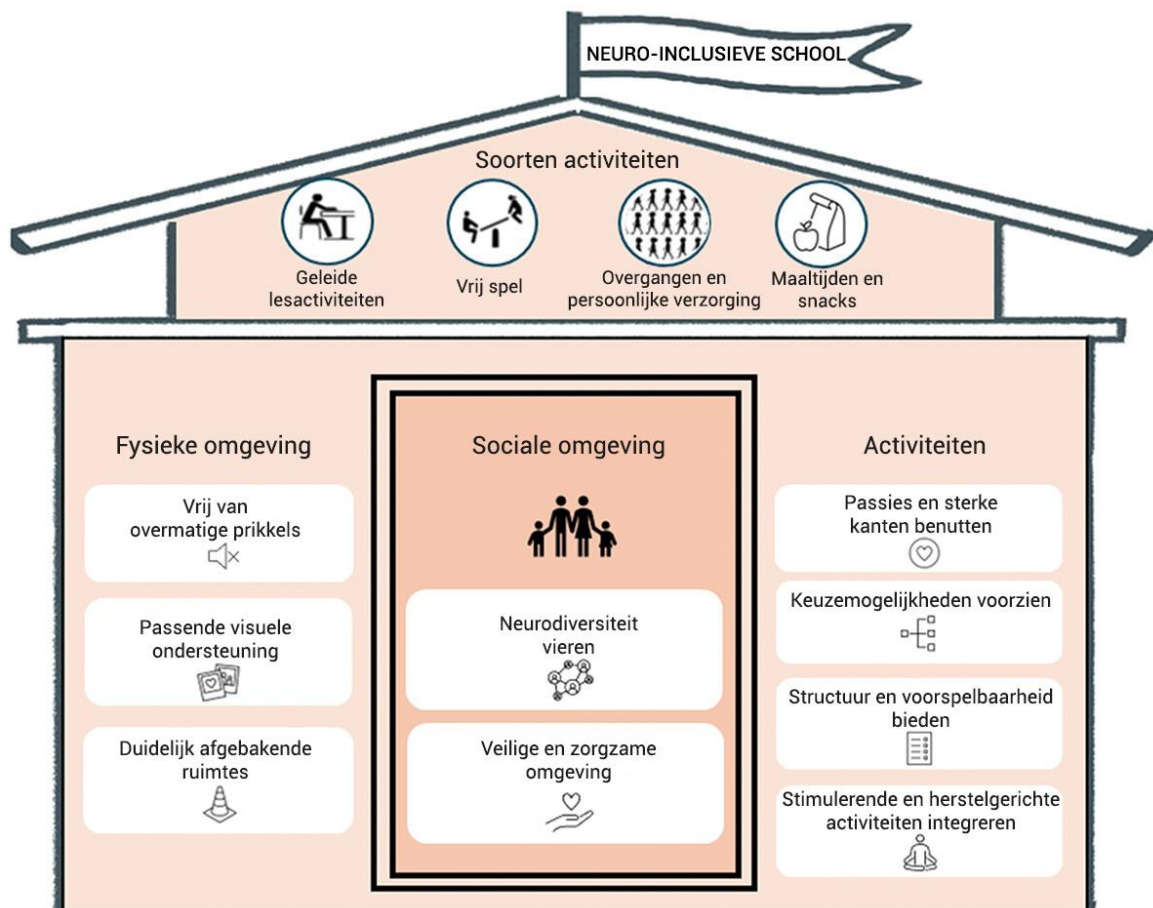
De kerngedachte van het model sluit aan bij het neurodiversiteitsaffirmatieve waarde kader uit hoofdstuk 2. Niet de leerling moet zich eenzijdig aanpassen aan het bestaande schoolsysteem. De schoolomgeving moet zo worden georganiseerd dat zij beter aansluit bij de noden van een diverse leerlingengroep. Daarmee verschuift de aandacht van individuele correctie naar contextafstemming.

Het model kwam tot stand via een stapsgewijs en participatief ontwikkelproces. Daarbij werden onder meer literatuurverkenning, focusgroepen, consultaties, een pilotproject en reflectie op basis van wetenschappelijke, professionele en ervaringskennis gecombineerd. Daardoor is het model niet alleen theoretisch onderbouwd, maar ook afgestemd op praktijkcontexten en ervaringsperspectieven.

Rajotte et al. (2025) onderscheiden drie samenhangende dimensies: sociale omgevingsfactoren, fysieke omgevingsfactoren en inclusieve activiteiten. Deze dimensies beïnvloeden elkaar voortdurend. Een rustige ruimte kan bijvoorbeeld ondersteunend zijn, maar verliest aan waarde wanneer leerlingen zich schamen om die te gebruiken of wanneer het schoolteam dit niet actief ondersteunt. Omgekeerd kan een positieve schoolcultuur rond neurodiversiteit pas volledig tot uiting komen wanneer ook de fysieke omgeving en de organisatie van activiteiten daarop zijn afgestemd. Figuur 1 geeft het neuro-inclusief schoolmodel visueel weer (Rajotte et al., 2025).

Figuur 1

Een neuro-inclusief schoolmodel dat betekenisvolle participatie en welbevinden van neurodivergente leerlingen en hun medeleerlingen ondersteunt.



Noot. Vrij vertaald en aangepast naar Figuur 1 uit Rajotte, É., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2025). A neuroinclusive school model: Focus on the school, not on the child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 18(2), 281–299, p. 287. <https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643>

Het neuro-inclusief schoolmodel biedt daardoor geen losse lijst van maatregelen, maar een geïntegreerd kader om onderwijspraktijken structureel te herdenken. De focus ligt niet op het corrigeren van individuele leerlingen, maar op het aanpassen van de schoolcontext zodat participatie, verbondenheid en welbevinden mogelijk worden voor een diverse groep leerlingen. Daarmee vormt het model een belangrijke basis voor de verdere uitwerking van neuro-inclusieve pedagogiek en onderwijspraktijk in dit hoofdstuk.

4.3.2 Sociale omgevingsfactoren

De sociale omgeving verwijst naar de relaties, houdingen, interacties en verwachtingen binnen de school. In het neuro-inclusief schoolmodel van Rajotte et al. (2025) staat deze sociale omgeving centraal. Dat gebeurde op vraag van neurodivergente personen, om het belang van sociale veiligheid, erkenning en verbondenheid te onderstrepen. De sociale omgeving omvat alle

betrokkenen in het leven van neurodivergente leerlingen, zoals het schoolteam, medeleerlingen, ouders en andere betrokkenen. Binnen deze dimensie onderscheiden Rajotte et al. (2025) twee bepalende kenmerken: het viëren van neurodiversiteit en het bieden van veilige en zorgzame ruimtes.

Een eerste belangrijk kenmerk noemen Rajotte et al. (2025) het viëren van neurodiversiteit. In deze bachelorproef wordt dit begrepen als het zichtbaar waarderen van neurodiversiteit binnen de schoolcultuur. Neurodiversiteit wordt dan niet alleen getolereerd, maar actief erkend als deel van menselijke variatie. Elke leerling wordt benaderd als iemand met eigen sterktes, noden, interesses en manieren van leren, communiceren en deelnemen. Neuro-inclusie betekent niet dat leerlingen zich moeten aanpassen aan één dominante norm, maar dat de schoolomgeving ruimte maakt voor verschillende manieren van zijn en functioneren. Deze benadering benadrukt dat diversiteit binnen de klas een waardevolle bron kan zijn voor creativiteit, samenwerking en probleemoplossend denken.

Om deze visie zichtbaar te maken, is bewustwording binnen de school belangrijk. Leerlingen en schoolteam hebben kennis nodig over neurodiversiteit, maar kennis alleen volstaat niet. Die kennis moet verbonden worden met attitudes en gedrag: respectvol taalgebruik, openheid voor verschillende communicatiestijlen, begrip voor prikkelgevoeligheid en bereidheid om ondersteuning vanzelfsprekend te maken. Bewustwordingsactiviteiten kunnen leerlingen helpen om eigen sterktes en noden beter te herkennen, verschillen tussen leerlingen te begrijpen en sociale acceptatie te bevorderen. Ook reflectieve opdrachten kunnen waardevol zijn, omdat zij leerlingen en professionals uitnodigen om stil te staan bij eigen aannames, verwachtingen en mogelijke vooroordelen.

Het viëren en zichtbaar waarderen van neurodiversiteit vraagt ook een duidelijke rol van schoolleiders en schoolteams. Schoolleiders kunnen een organisatiecultuur stimuleren waarin neurodiversiteit niet enkel wordt besproken wanneer er moeilijkheden zijn, maar positief aanwezig is in het schoolleven. Dit kan via vorming, klasgesprekken, lesmateriaal, affiches, themadagen, getuigenissen, boeken of projecten waarin verschillende manieren van denken, leren, communiceren en prikkels verwerken erkend worden. Professionalisering van het schoolteam is daarbij belangrijk. Leraren en andere professionals hebben niet alleen algemene kennis over neurodiversiteit nodig, maar ook ondersteuning om die kennis te vertalen naar pedagogisch handelen, klasorganisatie, communicatie en samenwerking.

Een tweede belangrijk kenmerk noemen Rajotte et al. (2025) het creëren van veilige en zorgzame ruimtes. Sociale inclusie vraagt meer dan aanwezigheid in dezelfde school of klas. Leerlingen moeten zich veilig genoeg voelen om zichzelf te zijn, hun gedachten te delen, ondersteuning te vragen en op een eigen manier deel te nemen aan het schoolleven. Voor neurodivergente leerlingen is dit niet vanzelfsprekend. Zij kunnen geconfronteerd worden met pesten, uitsluiting, onbegrip, negatieve verwachtingen of subtiele vormen van stigmatisering. Een neuro-inclusieve

sociale omgeving vermindert die drempels door actief in te zetten op acceptatie, bescherming, vertrouwen en relationele veiligheid.

Het schoolteam speelt hierin een centrale rol. Vertrouwensrelaties ontstaan niet vanzelf, maar vragen consequente, voorspelbare en respectvolle interacties. Leraren en andere professionals kunnen leerlingen ondersteunen door benaderbaar te zijn, discreet hulp aan te bieden en signalen van stress, overbelasting of terugtrekking ernstig te nemen. Ondersteuning wordt dan niet gezien als uitzondering of gunst, maar als een normale vorm van afstemming op diversiteit. Dat is belangrijk om te vermijden dat leerlingen zich schamen om hulp te vragen of het gevoel krijgen dat zij lastig zijn wanneer zij ondersteuning nodig hebben.

Ook medeleerlingen maken deel uit van de sociale omgeving. Daarom is het belangrijk dat scholen sociale relaties niet volledig aan het toeval overlaten. De school kan activiteiten voorzien die leerlingen helpen om meer inzicht te krijgen in elkaars perspectieven, communicatievormen en noden. Dit draagt bij aan wederzijds begrip en kan sociale drempels verlagen. Daarbij moet vermeden worden dat neurodivergente leerlingen verantwoordelijk worden gemaakt voor het uitleggen of verdedigen van hun eigen manier van zijn. De verantwoordelijkheid ligt bij de school om een klimaat te creëren waarin verschillen bespreekbaar zijn en waarin alle leerlingen leren omgaan met diversiteit.

Peer support kan binnen deze sociale omgeving een belangrijke plaats innemen. Contact met leeftijdsgenoten die gelijkaardige ervaringen herkennen, kan bijdragen aan verbondenheid, zelfvertrouwen en positieve identiteitsontwikkeling. Voor sommige neurodivergente leerlingen kunnen zelfhulpgroepen, ontmoetingsmomenten of peer support-groepen emotionele steun bieden en helpen om ervaringen te normaliseren. Ook interessegerichte clubs of ontmoetingsmomenten kunnen waardevol zijn. Wanneer leerlingen elkaar ontmoeten rond gedeelde interesses, ontstaat sociale participatie vaak op een natuurlijkere en minder geforceerde manier.

Samenwerking met ouders en andere betrokkenen maakt eveneens deel uit van de sociale omgeving. Ouders beschikken vaak over belangrijke ervaringskennis over wat hun kind ondersteunt, belast of helpt herstellen. Die kennis kan de school helpen om gedrag en noden beter te begrijpen. Samenwerking mag daarom niet beperkt blijven tot momenten waarop er problemen ontstaan. Een structureel partnerschap vraagt regelmatige communicatie, gedeelde taal, wederzijds respect en erkenning van ieders perspectief. Waar nodig kunnen ook andere betrokken partners aanvullende expertise bieden, zolang de stem en het welzijn van de leerling centraal blijven staan.

Sociale omgevingsfactoren vormen daarmee het relationele fundament van neuro-inclusie. Zonder sociale veiligheid, begrip en gedeelde verantwoordelijkheid blijven fysieke of didactische aanpassingen beperkt. Een rustige ruimte, aangepaste opdracht of flexibele werkvorm krijgt pas

betekenis wanneer leerlingen zich veilig genoeg voelen om die ondersteuning te gebruiken zonder stigma of schaamte. Een neuro-inclusieve schoolcultuur maakt duidelijk dat ondersteuning geen uitzondering is, maar een normale vorm van afstemming op diversiteit (Rajotte et al., 2025). Enkele relationele bouwstenen die hierbij aansluiten, zoals gedeelde taal over neurodiversiteit, peer support, veilige relationele en fysieke plekken en samenwerking met ouders, worden verder verdiept in hoofdstuk 5.

4.3.3 Fysieke en sensorische omgevingsfactoren

Naast de sociale omgeving speelt ook de fysieke en sensorische leeromgeving een belangrijke rol in het mogelijk maken van participatie, welbevinden en herstel. De fysieke en sensorische omgeving verwijst naar de ruimtelijke, materiële en zintuiglijke kenmerken van de schoolomgeving. In het neuro-inclusief schoolmodel van Rajotte et al. (2025) omvat deze dimensie alle fysieke ruimtes en voorzieningen die mee bepalen of neurodivergente leerlingen tot leren, participatie en herstel kunnen komen. Binnen deze dimensie onderscheiden Rajotte et al. (2025) drie sleutelfactoren: een omgeving met minder overmatige prikkels, passende visuele ondersteuning en duidelijk afgebakende ruimtes.

Een eerste sleutelfactor is het verminderen van overmatige zintuiglijke prikkels. Voor veel neurodivergente leerlingen kunnen lawaai, drukte, felle verlichting, geuren, onverwachte aanrakingen of visuele overbelasting een grote impact hebben op concentratie, energie, stress en welbevinden. Een neuro-inclusieve schoolomgeving houdt daarom rekening met uiteenlopende sensorische gevoeligheden. Dat betekent niet dat elke prikkel vermeden moet worden, maar wel dat ruimtes zo worden georganiseerd dat overbelasting zoveel mogelijk wordt beperkt en leerlingen toegang hebben tot rust, overzicht en voorspelbaarheid.

Concreet vraagt dit aandacht voor zowel klaslokalen als bredere schoolruimtes, zoals gangen, speelplaatsen, refters, sportzalen en overgangsruimtes. Akoestische maatregelen, geluidsdempende materialen, rustige zones, natuurlijke lichtinval, beperkte visuele drukte en een overzichtelijke inrichting kunnen bijdragen aan een meer toegankelijke leeromgeving. Ook korte rustmomenten of stilteplekken binnen of buiten het klaslokaal kunnen ondersteunend zijn voor leerlingen die tijdelijk nood hebben aan herstel of prikkelvermindering. Zulke mogelijkheden zijn geen afzonderlijke zorgmaatregelen, maar maken deel uit van een omgeving die rekening houdt met verschillen in prikkelverwerking.

Daarnaast is het belangrijk om onvoorspelbaar fysiek contact en drukte zoveel mogelijk te beperken. In drukke gangen of rijen kunnen leerlingen onverwachte aanrakingen, lawaai of onoverzichtelijkheid als belastend ervaren. Scholen kunnen hierop inspelen door duidelijke looproutes te voorzien, leerlingen keuze te geven in waar zij zich in een rij of groep bevinden, of hen toe te laten iets vroeger of later te vertrekken om drukke overgangsmomenten te vermijden.

Dergelijke aanpassingen vergroten niet alleen het comfort, maar kunnen ook stress en vermijdingsgedrag verminderen.

Een tweede sleutelfactor is passende visuele ondersteuning. Visuele hulpmiddelen kunnen instructies, verwachtingen, keuzes en stappen concreter maken. Ze verminderen de afhankelijkheid van mondelinge informatie en ondersteunen leerlingen die nood hebben aan overzicht, voorspelbaarheid of verwerkingstijd. Voorbeelden zijn stappenplannen, dagstructuren, pictogrammen, afbeeldingen van keuzemogelijkheden, visuele afspraken, routes, taakoverzichten of schema's voor zelfregulatiestrategieën.

Visuele ondersteuning is vooral krachtig wanneer zij niet als los hulpmiddel wordt ingezet, maar geïntegreerd wordt in de dagelijkse schoolpraktijk. Ze kan leerlingen helpen om te begrijpen wat er gaat gebeuren, wat van hen verwacht wordt, hoe een taak opgebouwd is en welke keuzes beschikbaar zijn. Daardoor ondersteunt visuele informatie niet alleen het leren, maar ook zelfstandigheid, emotieregulatie en participatie. Belangrijk is dat visuele ondersteuning duidelijk, functioneel en betekenisvol is. Te veel visuele informatie kan opnieuw overprikkelend werken.

Bij voorkeur worden leerlingen betrokken bij het ontwerpen of kiezen van visuele hulpmiddelen. Wat voor de ene leerling duidelijk is, kan voor een andere leerling te druk, te kinderachtig, te abstract of onvoldoende bruikbaar zijn. Door leerlingen mee te laten nadenken over vorm, taal, symbolen of plaatsing, sluit de ondersteuning beter aan bij hun noden en voorkeuren. Afhankelijk van de leerling en de context kunnen verschillende vormen gebruikt worden, zoals tekeningen, foto's, pictogrammen, geschreven woorden, schema's, kleurcodes of digitale ondersteuning.

Een derde sleutelfactor is het duidelijk afbakenen van ruimtes. Binnen een neuro-inclusieve schoolomgeving is het voor leerlingen helder welke functie een ruimte heeft en welk gedrag of welke activiteit daar verwacht wordt. Grote of drukke ruimtes, zoals klaslokalen, speelplaatsen, refters of polyvalente ruimtes, kunnen overzichtelijker worden gemaakt door ze op te delen in kleinere zones. Daardoor ontstaat meer voorspelbaarheid en wordt het voor leerlingen gemakkelijker om zich te oriënteren, keuzes te maken en zelfstandig te handelen.

Duidelijke ruimtelijke afbakening kan op verschillende manieren vorm krijgen. Denk aan kasten, planten, vloermarkeringen, kleurzones, duidelijke signalisatie, verschil in verlichting of subtiele variaties in vloerbekleding. Deze signalen maken zichtbaar waar een leerling kan werken, wachten, eten, bewegen, tot rust komen of samenwerken. Ruimtelijke duidelijkheid ondersteunt zo niet alleen het gedrag in een ruimte, maar ook aandacht, begrip, zelfstandigheid en gevoel van veiligheid.

Fysieke en sensorische omgevingsfactoren maken duidelijk dat neuro-inclusie niet alleen gaat over houding of ondersteuning, maar ook over de manier waarop de schoolomgeving concreet is ingericht. Een prikkelbewuste, overzichtelijke en voorspelbare omgeving kan drempels

verminderen en leerlingen meer ruimte geven om te leren, deel te nemen en te herstellen. Dat vraagt niet altijd grote infrastructurele ingrepen. Ook kleinere aanpassingen, zoals minder visuele drukte, duidelijke afspraken, vaste plekken, voorspelbare routines, korte herstelmomenten en bewuste overgangsstructuren, kunnen bijdragen aan meer veiligheid, rust en participatie. Tegelijk krijgt de fysieke omgeving pas haar volle betekenis in samenhang met de sociale omgeving: een rustige plek of visuele ondersteuning werkt beter wanneer leerlingen zich veilig voelen om die te gebruiken en wanneer het schoolteam dit als vanzelfsprekend ondersteunt (Rajotte et al., 2025).

Een praktijkgerichte vertaling van deze fysieke en sensorische principes is terug te vinden in de gids *The Physical Classroom Environment: Creating Universal Learning Spaces* van de National Council for Special Education (2024). Deze gids is geen peer-reviewed wetenschappelijke studie, maar biedt wel concrete handvatten om principes van Universal Design for Learning toe te passen op de fysieke leeromgeving. De gids benadrukt onder meer het betrekken van leerlingen bij de inrichting van de klasruimte, het analyseren van sensorisch comfort, het creëren van duidelijke zones en visuele ondersteuning, en het voorzien van keuzevrijheid in werkhoudingen. Daarmee sluit de gids aan bij het neuro-inclusief schoolmodel van Rajotte et al. (2025), waarin fysieke toegankelijkheid, voorspelbaarheid en afstemming op sensorische noden worden gezien als voorwaarden voor participatie en welbevinden.

4.3.4 Inclusieve schoolactiviteiten

De derde dimensie van het neuro-inclusief schoolmodel gaat over inclusieve schoolactiviteiten. Met deze term verwijzen Rajotte et al. (2025) naar alle activiteiten waaraan leerlingen doorheen de schooldag deelnemen. Het gaat onder meer om lesactiviteiten, spel- en pauzemomenten, overgangen, verzorgings- of hygiënemomenten, maaltijdmomenten en andere vormen van schoolse participatie. Inclusieve schoolactiviteiten zijn activiteiten waaraan leerlingen betekenisvol kunnen deelnemen, zonder dat zij voortdurend moeten voldoen aan één dominante manier van leren, communiceren of presteren. Binnen deze dimensie onderscheiden Rajotte et al. (2025) vier kernfactoren: inspelen op interesses en sterktes, keuzemogelijkheden voorzien, structuur en voorspelbaarheid bieden en stimulerende en herstelgerichte activiteiten integreren.

Een eerste kernfactor is het inspelen op interesses en sterktes van leerlingen. Wanneer passies, talenten en voorkeuren van leerlingen een plaats krijgen binnen het schoolgebeuren, kan hun betrokkenheid toenemen. Dit ondersteunt niet alleen motivatie en taakgerichtheid, maar kan ook bijdragen aan zelfstandigheid, positieve interacties met medeleerlingen, zelfvertrouwen en positieve identiteitsontwikkeling. In een neuro-inclusieve onderwijspraktijk neemt het schoolteam daarom de tijd om leerlingen te leren kennen: wat geeft energie, wat wekt interesse, waarin ervaart de leerling competentie en op welke manier kan die sterkte betekenisvol worden ingezet?

Het benutten van interesses en sterktes kan op verschillende manieren vorm krijgen. Interesses kunnen worden geïntegreerd in lesthema's, keuzewerk, opdrachten, klasgesprekken, verantwoordelijkheden of projecten. Leerlingen kunnen ook kansen krijgen om hun kennis, talenten of interesses te delen met anderen of in te zetten ter ondersteuning van medeleerlingen. Belangrijk is dat interesses en sterktes niet louter worden ingezet als middel om taakuitvoering te verhogen, maar verbonden blijven met betekenisvolle participatie, motivatie, erkenning en positieve identiteitsontwikkeling.

Een tweede kernfactor is het voorzien van keuzemogelijkheden. Inclusieve schoolactiviteiten bieden leerlingen ruimte om keuzes te maken in de manier waarop zij deelnemen, informatie verwerken of tonen wat zij geleerd hebben. Die keuzevrijheid kan gaan over werkplek, werkvorm, materiaal, hulpmiddelen, verwerkingstijd, samenwerkingsvorm of evaluatievorm. Rajotte et al. (2025) koppelen dit aan flexibiliteit in onder meer materiaalgebruik, technologische hulpmiddelen, evaluatievormen, deadlines en de tijd die leerlingen krijgen om een activiteit af te werken. Keuzevrijheid betekent niet dat de leerdoelen verdwijnen. Ze maakt wel mogelijk dat verschillende leerlingen via verschillende wegen toegang krijgen tot leren en participatie.

Deze aanpak sluit aan bij Universal Design for Learning. Dit betekent dat lessen, opdrachten en evaluaties van bij het begin zo worden ontworpen dat verschillende leerlingen toegang hebben tot de leerstof. In plaats van achteraf uitzonderingen te maken voor leerlingen die niet binnen de standaardvorm passen, worden meerdere manieren van betrokkenheid, informatieverwerking, handelen en expressie voorzien. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld informatie visueel, auditief of tekstueel krijgen en op verschillende manieren tonen wat zij begrepen of geleerd hebben. Zo wordt flexibiliteit een ontwerpprincipe, niet alleen een individuele aanpassing achteraf.

Een derde kernfactor is duidelijke structuur en voorspelbaarheid. Veel neurodivergente leerlingen hebben baat bij heldere verwachtingen, vertrouwde routines, stappenplannen en overzicht. Dit betekent niet dat onderwijs rigide moet zijn. Het betekent wel dat leerlingen voldoende houvast krijgen om te begrijpen wat er gebeurt, wat er van hen verwacht wordt, welke stappen volgen en waar zij terechtkunnen als iets niet lukt. Voorspelbaarheid kan rust creëren, onzekerheid verminderen en de toegang tot deelname vergroten.

Structuur en voorspelbaarheid kunnen concreet worden ondersteund door duidelijke dag- of lesoverzichten, visuele uurroosters, expliciete instructies en het tijdig aankondigen van veranderingen. Complexe opdrachten kunnen worden opgesplitst in kleinere, overzichtelijke stappen. Instructies worden best concreet, kort en helder geformuleerd. Zo worden impliciete verwachtingen expliciet gemaakt en wordt het leerproces toegankelijker. Dit is niet alleen helpend voor neurodivergente leerlingen, maar vaak ook voor de volledige klasgroep.

Een vierde kernfactor is de integratie van stimulerende en herstelgerichte activiteiten. Rajotte et al. (2025) benadrukken dat schoolactiviteiten ook ruimte moeten bieden voor activering, herstel

en zelfregulatie. Neurodivergente leerlingen kunnen doorheen de schooldag nood hebben aan momenten om spanning te ontladen, prikkels te verwerken of opnieuw energie op te bouwen. Dit kan via korte beweegmomenten, rustmomenten, mindfulness, yoga, stille verwerkingstijd, toegang tot favoriete materialen of een pauze waarin een leerling even niets hoeft te doen. Zulke activiteiten kunnen worden ingebouwd tijdens lessen, tussen activiteiten, aan het begin of einde van de dag, tijdens pauzes of op momenten waarop overbelasting dreigt.

Belangrijk is dat herstelgerichte activiteiten afgestemd worden op individuele noden. Wat voor de ene leerling rustgevend is, kan voor een andere leerling net belastend zijn. Daarom is keuzevrijheid ook hier essentieel. Sommige leerlingen herstellen door beweging, andere door stilte, voorspelbaarheid, afzondering, interessegericht bezig zijn of contact met een veilige persoon. Een neuro-inclusieve schoolpraktijk erkent dat herstel geen beloning of uitzondering is, maar een noodzakelijke voorwaarde om opnieuw beschikbaar te worden voor leren en participatie.

Deze vier kernfactoren maken duidelijk dat deelname aan schoolactiviteiten meer vraagt dan fysieke aanwezigheid. Leerlingen moeten kunnen deelnemen op een manier die voor hen haalbaar, waardig en zinvol is. Dat betekent dat participatie niet voor elke leerling dezelfde vorm hoeft aan te nemen. Sommige leerlingen nemen deel door te spreken, anderen door te schrijven, te observeren, visueel te reageren, zelfstandig te werken of op een rustiger moment bij te dragen. Betekenisvolle participatie vraagt daarom aandacht voor interesses, motivatie, sociale veiligheid, energie, communicatievoorkeuren en de mogelijkheid om eigen noden aan te geven.

Inclusieve schoolactiviteiten verbinden didactiek met participatie. Ze maken duidelijk dat neuro-inclusief onderwijs niet beperkt blijft tot zorgmaatregelen buiten de les, maar raakt aan de kern van lesgeven, leren en deelnemen aan het schoolleven. Wanneer activiteiten vanaf het begin ontworpen worden met aandacht voor sterktes, keuze, voorspelbaarheid, herstel en betekenisvolle deelname, verschuift de focus van individuele aanpassing achteraf naar een onderwijspraktijk die toegankelijker is voor een bredere groep leerlingen (Rajotte et al., 2025).

4.3.5 Een richtinggevend kader voor inclusieve schoolontwikkeling

Het neuro-inclusief schoolmodel biedt een richtinggevend kader voor inclusieve schoolontwikkeling omdat het sociale, fysieke en didactische elementen samenbrengt. De kracht van het model ligt in die samenhang. Een school kan niet werkelijk neuro-inclusief worden door slechts één dimensie aan te passen. Sociale veiligheid, sensorische toegankelijkheid en inclusieve activiteiten moeten elkaar versterken.

Voor de onderwijspraktijk betekent dit dat neuro-inclusie op verschillende lagen van de school vorm moet krijgen. In de dagelijkse onderwijspraktijk gaat het bijvoorbeeld om duidelijke

communicatie, prikkelbewuste werkvormen, keuzevrijheid, voorspelbaarheid en relatiegericht werken. Op het niveau van schoolcultuur en organisatie gaat het om gedeelde taal, teamprofessionalisering, samenwerking met ouders, beleid rond sociale veiligheid en structurele evaluatie van ondersteuning. In de bredere schoolcontext gaat het om samenwerking met externe partners, warme overgangen naar vervolgccontexten, kennisdeling en maatschappelijke beeldvorming.

Daardoor krijgt neuro-inclusie pas duurzame betekenis wanneer zij niet afhankelijk blijft van individuele leraren of toevallige initiatieven, maar wordt ingebed in beleid, samenwerking en bredere netwerken. Het model van Rajotte et al. (2025) helpt om die vertaalslag te maken: van een neurodiversiteitsaffirmatieve visie naar concrete afstemming in onderwijspraktijk, schoolorganisatie en bredere context.

4.4 Monotropisme en flow

Het neuro-inclusief schoolmodel maakt duidelijk dat inclusieve schoolactiviteiten moeten aansluiten bij sterktes, interesses, voorspelbaarheid, keuze en herstel. Om beter te begrijpen waarom die elementen voor sommige neurodivergente leerlingen belangrijk zijn, biedt het concept monotropisme een aanvullende invalshoek. Monotropisme helpt verklaren hoe aandacht, interesses, schakelen en flow samenhangen met leren en participatie.

Murray en Edgar (2025) beschrijven monotropisme als een aandachtsstijl waarbij relatief veel aandacht en verwerkingscapaciteit naar een beperkt aantal interesses of prikkels tegelijk gaat. Daardoor kan diepe concentratie ontstaan, maar blijft er minder ruimte over om tegelijk andere informatie te verwerken. Murray en Edgar (2025) plaatsen dit tegenover een meer polytrope aandachtsstijl, waarbij aandacht gemakkelijker over meerdere interesses, prikkels of informatiekkanalen tegelijk verdeeld wordt. Het verschil tussen beide aandachtsstijlen helpt verklaren waarom schoolcontexten die veel gelijktijdige verwerking en snelle schakelingen vragen voor leerlingen met een monotrope aandachtsstijl belastend kunnen zijn.

Monotropisme werd oorspronkelijk ontwikkeld als theorie om autisme te begrijpen, maar wordt ook in verband gebracht met ADHD en mogelijk andere neurodivergente profielen. Murray en Edgar gebruiken hiervoor de term *monotropic learners*. In deze bachelorproef wordt dit omschreven als leerlingen met een monotrope aandachtsstijl. Daarmee worden leerlingen bedoeld bij wie aandacht en verwerking sterk gericht kunnen zijn op een beperkt aantal interesses, taken of prikkels tegelijk.

Binnen een schoolcontext is dit perspectief belangrijk omdat veel onderwijsactiviteiten uitgaan van snelle schakelingen, meerdere informatiestromen en voortdurende verdeling van aandacht.

Leerlingen moeten vaak tegelijk luisteren, kijken, sociale signalen interpreteren, instructies onthouden, hun gedrag aanpassen en overschakelen naar een volgende taak. Voor leerlingen met een monotrope aandachtsstijl kan dat belastend zijn. Wanneer de aandacht sterk verbonden is met een bepaalde taak, interesse of gedachtegang, vraagt het tijd en energie om die aandacht te verplaatsen. Moeilijk starten, stoppen of overschakelen hoeft dan niet begrepen te worden als onwil, maar kan samenhangen met de manier waarop aandacht en verwerking georganiseerd zijn.

Dit inzicht sluit aan bij een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering. Gedrag dat in de klas snel wordt gezien als traagheid, koppigheid, ongehoorzaamheid of gebrek aan motivatie, kan vanuit monotropisme anders worden geïnterpreteerd. Een leerling die niet meteen reageert, kan nog bezig zijn met het verwerken van eerdere informatie. Een leerling die moeite heeft met een overgang, kan vastzitten in een aandachtstunnel. Een leerling die sterk opgaat in een interesse, toont niet noodzakelijk vermijdingsgedrag, maar kan net in diepe betrokkenheid zitten. Deze herinterpretatie verschuift de aandacht van corrigeren naar begrijpen en afstemmen.

Monotropisme maakt ook duidelijk waarom intense interesses pedagogisch waardevol kunnen zijn. Murray en Edgar (2025) benadrukken dat interesses een ingang kunnen vormen tot motivatie, betrokkenheid, leerplezier en betekenisvolle participatie. Wanneer leerlingen ruimte krijgen om via hun interesses aansluiting te vinden bij leerinhouden, kan leren minder opgelegd en meer intrinsiek gemotiveerd worden. Daarbij is wel voorzichtigheid nodig. Interesses mogen niet gebruikt worden als beloning om gewenst gedrag af te dwingen. Dan dreigt de intrinsieke waarde van die interesse verloren te gaan.

Het begrip flow versterkt deze inzichten. Flow verwijst naar een toestand van diepe betrokkenheid bij een betekenisvolle activiteit. Volgens Murray en Edgar (2025) is flow voor leerlingen met een monotrope aandachtsstijl bijzonder belangrijk, omdat diepe focus kan bijdragen aan regulatie, motivatie en leerervaringen die als zinvol worden beleefd. Tegelijk kan het abrupt onderbreken van flow belastend zijn. Een schooldag met veel korte lesdelen, plotse overgangen en voortdurende onderbrekingen kan daardoor extra druk veroorzaken. Ook goedbedoelde pauzes of sensorische onderbrekingen kunnen belastend worden wanneer ze te sterk van buitenaf worden opgelegd en de leerling uit een helpende focus halen.

Voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken betekent dit dat scholen bewuster moeten omgaan met aandacht, overgangen en onderbrekingen. Leerlingen hebben baat bij duidelijke aankondigingen, overgangstijd, voorspelbare routines en ruimte om taken af te ronden of later opnieuw op te nemen. Daarnaast kunnen keuzevrijheid, autonomie en aansluiting bij interesses helpen om flow mogelijk te maken. Dit vraagt geen volledig individuele aanpak voor elke leerling, maar wel een onderwijsomgeving waarin verschillen in aandacht, tempo, motivatie en herstel ernstig genomen worden.

Daarnaast wijzen Murray en Edgar (2025) op enkele concrete aandachtspunten voor de klaspraktijk. Leerlingen met een monotrope aandachtsstijl kunnen informatie missen wanneer die tegelijk via woorden, gebaren, toon, lichaamstaal of impliciete verwachtingen wordt aangeboden. Expliciete communicatie, visuele ondersteuning, herhaling en schriftelijke instructies kunnen daarom helpen. Ook prikkels, onverwachte veranderingen en onafgewerkte vragen kunnen blijven doorwerken en tot onrust of piekeren leiden. Betrouwbare volwassenen, duidelijke afspraken, herinneringen en ruimte om vragen te verhelderen kunnen leerlingen ondersteunen om opnieuw overzicht en veiligheid te ervaren.

Monotropisme en flow tonen zo dat neuro-inclusief onderwijs niet alleen gaat over prikkelreductie of ondersteuning buiten de les. Het raakt ook aan de kern van leren: hoe leerlingen hun aandacht richten, hoe zij betekenis vinden in activiteiten en hoe zij tot motivatie en herstel komen. Een neuro-inclusieve pedagogiek erkent daarom diepe focus, intense interesses en nood aan overgangstijd als belangrijke signalen voor afstemming. Een belangrijke reflectieve vraag voor de onderwijspraktijk is hoe klas- en schoolactiviteiten diepe focus, keuzevrijheid, interesses en herstel kunnen ondersteunen, in plaats van leerlingen voortdurend uit hun aandacht en flow te halen. Zo wordt de leerling niet beoordeeld op basis van één dominante norm voor aandacht en tempo, maar ondersteund in een manier van leren die beter aansluit bij het eigen neurodivergente profiel (Murray en Edgar, 2025).

4.5 Sterktegericht kijken in de klaspraktijk

Na monotropisme en flow biedt ook een sterktegerichte benadering een bruikbare invalshoek voor neuro-inclusieve pedagogiek. O'Byrne (2025) verbindt karaktersterktes met positieve psychologie en positieve educatie. Die benaderingen vertrekken niet vanuit de vraag wat er mis is, maar onderzoeken welke factoren bijdragen aan welbevinden, groei en floreren. Karaktersterktes bieden daarbij een taal om leerlingen niet alleen te bekijken vanuit moeilijkheden of ondersteuningsnoden, maar ook vanuit kwaliteiten die zichtbaar worden in hoe zij denken, voelen, handelen en deelnemen. In een neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijk kan die sterketaal helpen om gedrag minder snel te reduceren tot tekort, probleem of ongehoorzaamheid.

Karaktersterktes verschillen van talenten of schoolse vaardigheden. Talenten zijn vaak zichtbaar in prestaties, zoals goed zijn in sport, muziek of tekenen. Karaktersterktes verwijzen breder naar eigenschappen zoals nieuwsgierigheid, creativiteit, eerlijkheid, rechtvaardigheid, vriendelijkheid, doorzettingsvermogen of liefde voor leren. Die sterktes zijn niet voorbehouden aan leerlingen die gemakkelijk voldoen aan schoolse verwachtingen. Ze kunnen ook zichtbaar worden bij leerlingen die anders leren, communiceren of reageren.

Voor de klaspraktijk is vooral het herbekijken van interpretaties belangrijk. Gedrag dat snel negatief wordt benoemd, kan soms ook wijzen op een onderliggende sterkte. Een leerling die veel vragen stelt, toont mogelijk nieuwsgierigheid of liefde voor leren. Een leerling die vasthoudt aan afspraken, kan een sterk rechtvaardigheidsgevoel tonen. Een leerling die moeilijk stopt met een activiteit, kan doorzettingsvermogen of diepe betrokkenheid laten zien. Die herformulering betekent niet dat elk gedrag automatisch passend is. Ze helpt wel om niet alleen te corrigeren, maar eerst beter te begrijpen wat er achter gedrag kan schuilgaan.

O'Byrne (2025) waarschuwt tegelijk voor een oppervlakkige of eenzijdig positieve benadering. Sterktes mogen niet worden gebruikt om ondersteuningsnoden te ontkennen of om leerlingen extra druk op te leggen. Een sterktegerichte benadering is dus geen pleidooi voor toxische positiviteit of voor het voorstellen van autisme als een superkracht. Ze vraagt net om evenwicht: moeilijkheden worden erkend, maar leerlingen worden er niet toe herleid. Ook sterktes kunnen te weinig of te sterk worden ingezet en blijven afhankelijk van context, draagkracht en ondersteuning.

Concreet kan sterktegericht kijken vorm krijgen in feedback, leerlinggesprekken, klasactiviteiten en ondersteuningsplannen. Onderwijsprofessionals kunnen bewust benoemen welke sterktes zichtbaar worden in kleine dagelijkse situaties. Dat kan leerlingen helpen om zichzelf breder te zien dan wat moeilijk loopt. Tegelijk kan het schoolteams ondersteunen om meer waardierend en nauwkeuriger te spreken over leerlingen. Zo wordt sterktetaal geen losse positieve formulering, maar een pedagogisch hulpmiddel om verwachtingen, ondersteuning en participatie beter af te stemmen (O'Byrne, 2025).

4.6 Mensgerichte en compassievolle pedagogiek

4.6.1 *Van neuronormering naar mensgerichte pedagogiek*

In elke klas bestaan verschillen tussen leerlingen op het vlak van neurocognitief functioneren, communicatie, taalgebruik en sociale of culturele identiteit. Toch blijft onderwijs in de praktijk vaak afgestemd op een impliciete normleerling: een veronderstelde 'ideale' leerling die zonder veel moeite aansluit bij dominante, neurotypische verwachtingen. Vanuit die neuronormatieve logica worden schoolstructuren, gedragsverwachtingen en pedagogische praktijken veelal ingericht op maat van wie het best binnen die norm past. Voor neurodivergente leerlingen creëert dit bijkomende drempels op het vlak van participatie, erkenning en leren. Vooral groepswerk en samenwerkend leren blijken voor hen vaak veeleisende en kwetsbare onderwijscontexten. Tegen deze achtergrond schuift McGreevy (2025) een pedagogiek naar voren die expliciet inzet op menselijkheid, inclusie en compassie.

4.6.1.1 Een onderwijssysteem onder druk en gekenmerkt door ongelijkheid

McGreevy (2025) benadrukt dat leerkrachten een cruciale invloed hebben op de mate waarin leerlingen tot ontplooiing kunnen komen. Tegelijk functioneren zij binnen een sterk belast onderwijssysteem. Werkdruk, personeelstekorten, grote klasgroepen, beperkte middelen en tegenstrijdige beleidsverwachtingen bemoeilijken het duurzaam vormgeven van inclusieve pedagogiek. Zeker beginnende leerkrachten ervaren vaak spanning tussen inclusieve idealen en een weerbarstige onderwijsrealiteit. Ook neurodivergente personeelsleden worden geconfronteerd met bijkomende druk, onder meer door onbegrip, sensorische belasting, mentale uitputting en de mogelijke gevolgen van het bekendmaken van hun neurodivergente identiteit.

Voor neurodivergente leerlingen vertaalt deze context zich in ernstige onderwijsbarrières. Zij worden disproportioneel vaak uitgesloten, lopen een groter risico op negatieve schooluitkomsten en ervaren school geregeld als ontoegankelijk of zelfs schadelijk. Factoren zoals pestgedrag, moeilijkheden in contacten met leeftijdsgenoten, gebrekkige afstemming met leerkrachten, inconsistente ondersteuning, overprikkelende ruimtes en een gebrek aan voorspelbaarheid kunnen school psychologisch onveilig maken. In dergelijke omstandigheden wordt onderwijs niet langer een context van groei en ontwikkeling, maar een context waarin overleven centraal komt te staan (McGreevy, 2025).

Wanneer gedrag of leerproblemen van neurodivergente leerlingen hoofdzakelijk worden geïnterpreteerd als individuele onwil, onaangepastheid of afwijking van de norm, ontstaat een tekortgerichte benadering. In plaats van de onderwijscontext kritisch te bevragen, verschuift de aandacht dan naar interventies die de leerling moeten corrigeren, bijsturen of disciplineren. Daardoor blijft de invloed van klasorganisatie, instructie, sensorische belasting en relationele afstemming op participatieproblemen te vaak buiten beeld (McGreevy, 2025).

4.6.1.2 Welbevinden als fundament van leren

Tegenover deze uitsluitende dynamieken plaatst McGreevy (2025) een pedagogische visie waarin welbevinden en intrinsieke motivatie essentieel zijn voor het floreren van zowel leerlingen als onderwijsprofessionals. Zij kunnen pas tot leren en participatie komen wanneer zij zich psychologisch veilig voelen en voldoende ondersteuning en mogelijkheden krijgen om zich te richten op wat zij als betekenisvol en motiverend ervaren.

In aansluiting bij de zelfdeterminatietheorie wijst McGreevy (2025) op drie psychologische basisbehoeften: verbondenheid, competentie en autonomie. Verbondenheid verwijst naar de behoefte om zich sociaal aanvaard te voelen en deel uit te maken van een klasgemeenschap. Competentie gaat over het ervaren dat men doelen kan bereiken, invloed heeft op het eigen leerproces en succeservaringen kan opdoen. Autonomie verwijst naar de mogelijkheid om keuzes te maken, eigen voorkeuren te uiten en op een authentieke manier aanwezig te kunnen zijn in

het leerproces. Wanneer onderwijscontexten deze basisbehoeften ondersteunen, ontstaan gunstigere voorwaarden voor betrokkenheid, motivatie en ontwikkeling (McGreevy, 2025).

4.6.1.3 *Naar een sociaal rechtvaardige en compassievolle pedagogiek*

Als alternatief voor tekortgerichte en normatieve benaderingen pleit McGreevy (2025) voor een pedagogiek die inzet op sociale rechtvaardigheid, neuro-inclusie en compassie. Leren wordt daarbij niet beperkt tot kennis en vaardigheden, maar omvat ook attitudes, waarden en relationele dimensies. In haar synthese van bestaande inzichten beschrijft McGreevy (2025) leren als een samenhang tussen drie dimensies: het ontwikkelen van theoretische kennis, het verwerven van praktische vaardigheden en het cultiveren van houdingen en overtuigingen. Deze drie dimensies kunnen worden begrepen als hoofd, handen en hart. Vooral deze laatste dimensie is essentieel, omdat ze bijdraagt aan empathie, zorg, erkenning, relationele afstemming en betrokkenheid in onderwijscontexten. Deze benadering sluit aan bij een rechtenperspectief waarin respect, waardigheid en gelijke kansen voor alle leerlingen centraal staan (McGreevy, 2025).

Een dergelijke pedagogiek vertrekt vanuit een inclusieve visie op onderwijs, waarbij leerlingen erkend worden als volwaardige deelnemers met eigen perspectieven, ervaringen en noden. Onderwijs moet daarom niet alleen toegankelijk zijn, maar ook actief inspelen op de diversiteit aan identiteiten in de klas (McGreevy, 2025).

In aansluiting bij Ortega (2024) kan de relatie tussen een sociaal rechtvaardige pedagogiek en een humaniserende benadering van onderwijs worden begrepen aan de hand van vier uitgangspunten. Ten eerste wordt inclusie beschouwd als een gedeelde waarde, waarbij de stem en actieve betrokkenheid van leerlingen, empowerment en de ontwikkeling van kritisch bewustzijn centraal staan. Ten tweede staat een holistische benadering centraal, waarin ook welbevinden en sociaal-emotioneel leren een expliciete plaats krijgen. Ten derde wordt rekening gehouden met de kruising van identiteiten via een intersectionele en cultureel responsieve aanpak. Ten vierde wordt praktijkgericht handelen benadrukt, waarbij leerlingen hun leerervaringen verbinden met de samenleving en toepassen in concrete contexten (McGreevy, 2025; Ortega, 2024).

Het realiseren van deze uitgangspunten vraagt een bewuste integratie van kennis, vaardigheden en attitudes in de onderwijspraktijk. Met andere woorden: het samenbrengen van hoofd, handen en hart in inclusieve scholengemeenschappen. Wanneer inclusieve waarden structureel worden ingebed in beleid en klaspraktijk, ontstaan leeromgevingen waarin leerlingen zich veilig voelen, hun sterktes kunnen ontwikkelen en ruimte krijgen om op hun eigen manier te leren en te participeren. Scholen kunnen hierbij gebruikmaken van ondersteunende initiatieven. Zo richt het programma Learning About Neurodiversity at School zich op het vergroten van kennis over neurodiversiteit en het bevorderen van positieve attitudes bij leerlingen. Dit programma vormt

bovendien een relevant aanknopingspunt voor de veranderingsstrategie in fase 3. Daarnaast biedt het kader *Belonging in School* concrete handvatten voor inclusief schoolbeleid, met expliciete aandacht voor het gevoel van verbondenheid van leerlingen en hun ervaring van veiligheid en waardering binnen de schoolcontext (McGreevy, 2025; Alcorn, Zdorovtsova, & Astle, 2023).

Een neurodiversiteitsaffirmatieve en compassiegerichte pedagogiek creëert voorwaarden waarin leerlingen zich veilig, rustig en ondersteund voelen. Dit bevordert betrokkenheid bij het leren, waarbij sterktes erkend worden en noden serieus genomen worden. Daarbij is ruimte nodig voor sensorische regulatie, zodat leerlingen hun prikkelverwerking kunnen afstemmen op wat zij nodig hebben. Wanneer toegankelijkheid van bij de start wordt ingebouwd, bijvoorbeeld via universele ontwerpprincipes, ontstaat een leeromgeving waarin verschillen niet als probleem, maar als onderdeel van diversiteit worden benaderd. Leerlingen leren zo gelijkenissen en verschillen waarderen. Dat draagt bij aan een positieve, hoopvolle en compassievolle inclusieve klascultuur waarin samenwerking en verbondenheid centraal staan (McGreevy, 2025).

4.6.2 *Het overbruggen van de dubbele-empathiekloof in de klaspraktijk*

4.6.2.1 *Het dubbele-empathieprobleem in de klas*

Een centraal concept in de analyse van McGreevy (2025) is het dubbele-empathieprobleem. Dit begrip verwijst naar wederzijdse misverstanden tussen mensen met verschillende sociale verwachtingen en ervaringswerelden. Communicatieproblemen worden in onderwijscontexten vaak eenzijdig toegeschreven aan neurodivergente leerlingen, terwijl ook neurotypische personen bijdragen aan deze misverstanden.

In de klas kan dit zich uiten in uiteenlopende situaties. Een leerkracht kan een hulpvraag afwijzen omdat die ervan uitgaat dat de leerling beter had moeten opletten. Medeleerlingen kunnen veronderstellen dat een leerling met spraak- of taalverschillen niets wil bijdragen of niets te zeggen heeft. Neurodivergente leerlingen kunnen genegeerd worden in groepswork, moeite hebben om gehoord te worden, of een grap verkeerd interpreteren doordat sociale afstemming ontbreekt. Ook gedragsverwachtingen, zoals stilzitten, oogcontact maken of wachten op een beurt, worden vaak voorgesteld als neutraal, terwijl zij in werkelijkheid vertrekken vanuit specifieke normatieve aannames. Wanneer gedrag vervolgens wordt gelabeld als lui, koppig, agressief of onwillig, zonder rekening te houden met context, sensorische belasting of relationele dynamiek, wordt de rol van de omgeving opnieuw uitgewist (McGreevy, 2025).

Het erkennen van het dubbele-empathieprobleem betekent dat onderwijsprofessionals actief moeten werken aan het verkleinen van de kloof in wederzijds begrip tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en volwassenen in de klas. Volgens McGreevy (2025) vraagt dit een

pedagogische praktijk die inzet op luisteren, relationele veiligheid, aandacht voor de leeromgeving en voortdurende reflectie op het eigen handelen.

4.6.2.2 *Luisteren en relationele veiligheid*

Een eerste belangrijke stap bestaat uit het ontwikkelen van een diepere luisterhouding. Luisteren betekent in deze context niet enkel informatie ontvangen, maar openstaan voor verschillende manieren waarop leerlingen hun ervaringen en noden communiceren. Omdat niet alle leerlingen zich uitsluitend via gesproken taal uitdrukken, is het belangrijk ruimte te maken voor multimodale communicatie, bijvoorbeeld via visuele, tactiele, vocale, non-verbale, lichamelijke of schriftelijke vormen van expressie. McGreevy (2025) benadrukt dat leerlingen die niet op spraak alleen kunnen vertrouwen tijd, ruimte en verschillende communicatiemogelijkheden nodig hebben om gehoord en begrepen te worden. In dat proces dragen volwassenen verantwoordelijkheid om actief bij te dragen aan wederzijds begrip. Dit houdt onder meer in dat misverstanden expliciet worden besproken en dat regelmatig wordt nagegaan of boodschappen correct zijn begrepen (McGreevy, 2025).

Daarnaast moeten leerlingen zich veilig voelen om hun ervaringen, noden en perspectieven te delen zonder angst voor afwijzing of minimalisering. Hiervoor is het belangrijk dat onderwijsprofessionals niet te snel aannames maken over wat een leerling nodig heeft of voelt. Het leren kennen van de leerling als persoon, inclusief interesses, voorkeuren en ervaringen, vormt een belangrijke basis voor wederzijds begrip. Het opbouwen van sterke relaties en samenwerking met ouders of opvoedingsverantwoordelijken kan bijdragen aan deze relationele veiligheid. Zij beschikken vaak over belangrijke inzichten in de behoeften en beleving van het kind. Door deze kennis actief te betrekken in pedagogische besluitvorming kan de afstemming tussen school en thuis versterkt worden (McGreevy, 2025).

4.6.2.3 *Aandacht voor omgeving en onderwijspraktijk*

De fysieke en sensorische leeromgeving speelt eveneens een belangrijke rol in participatie. Geluid, licht, temperatuur en bewegingsdrukten kunnen een sterke invloed hebben op concentratie en regulatie. Het betrekken van leerlingen bij het nadenken over hun leeromgeving kan helpen om deze factoren zichtbaarder te maken. Dit kan niet alleen leiden tot praktische aanpassingen, maar ook tot meer wederzijds begrip tussen klasgenoten (McGreevy, 2025).

Daarnaast benadrukt McGreevy (2025) dat onderwijsprofessionals hun eigen pedagogisch handelen kritisch moeten blijven onderzoeken. Wanneer een leerling niet tot leren komt of moeite heeft met een taak, ligt de verklaring niet noodzakelijk uitsluitend bij de leerling zelf. In dergelijke situaties is het belangrijk om ook de toegankelijkheid van instructie, taakstructuur en verwachtingen te evalueren.

Duidelijke instructies, flexibele werkvormen en voldoende tijd voor verwerking kunnen de toegankelijkheid van onderwijs vergroten. Daarnaast is het belangrijk dat leerkrachten regelmatig nagaan of leerlingen de opdracht begrijpen, in plaats van te wachten tot een leerling zelf om hulp vraagt. Veel neurodivergente leerlingen ontwikkelen immers strategieën om hulpvragen te vermijden wanneer eerdere ervaringen negatief waren. Een klascontext waarin zelfbehartiging positief wordt ontvangen, kan daarom een belangrijke bijdrage leveren aan psychologische veiligheid (McGreevy, 2025).

4.6.2.4 *Emoties, regulatie en pedagogische sensitiviteit*

Tot slot vraagt een compassiegericht pedagogiek ook aandacht voor de emotionele dynamiek in de klas. Emoties beïnvloeden niet alleen individuele ervaringen, maar ook de interacties tussen leerlingen en leerkrachten. Volgens McGreevy (2025) kunnen emoties zich bovendien verspreiden binnen een groep. De emotionele toestand van een leerkracht kan daardoor een directe impact hebben op de regulatie en het welbevinden van leerlingen.

Daarom is het belangrijk dat onderwijsprofessionals aandacht hebben voor signalen van stress, overbelasting of emotionele spanning bij leerlingen. McGreevy (2025) wijst in dit verband ook op het fenomeen van maskeren. Sommige leerlingen proberen hun moeilijkheden te verbergen om negatieve reacties te vermijden. Daardoor kunnen zij ogenschijnlijk goed functioneren, terwijl zij intern veel spanning ervaren. In zulke situaties kunnen signalen vanuit ouders of opvoedingsverantwoordelijken belangrijke aanwijzingen bieden om verborgen noden te herkennen.

4.6.3 *Voorwaarden voor neuro-inclusief samenwerkend leren*

Samenwerkend leren en groepswork worden in veel onderwijscontexten beschouwd als waardevolle didactische werkvormen. Door leerlingen samen aan een taak te laten werken, kunnen sociale interactie, gedeelde verantwoordelijkheid en het samen opbouwen van kennis worden gestimuleerd. Tegelijk wijst McGreevy (2025) erop dat samenwerkend leren niet vanzelfsprekend neuro-inclusief is. De manier waarop groepswork wordt georganiseerd, bepaalt in grote mate of neurodivergente leerlingen zich veilig, ondersteund en werkelijk betrokken voelen.

Voor sommige leerlingen kan groepswork immers een complexe situatie vormen waarin sociale verwachtingen, communicatiestijlen en taakstructuren samenkomen. Wanneer deze factoren onvoldoende afgestemd zijn, kan samenwerkend leren leiden tot stress, uitsluiting of passieve deelname. Het creëren van neuro-inclusieve voorwaarden voor groepswork vraagt daarom bewuste pedagogische keuzes (McGreevy, 2025).

4.6.3.1 *Structuur en voorspelbaarheid in groepsopdrachten*

Een eerste belangrijke voorwaarde voor inclusief groepswork is duidelijkheid. Opdrachten moeten helder, expliciet en ondubbelzinnig geformuleerd worden. Onduidelijke instructies of impliciete verwachtingen kunnen het voor sommige leerlingen moeilijk maken om te begrijpen wat precies van hen verwacht wordt.

McGreevy (2025) benadrukt daarom het belang van multimodale instructie. Instructies kunnen bijvoorbeeld worden aangeboden via geschreven tekst, visuele schema's, voorbeelden of demonstraties. Door verschillende modaliteiten te combineren, wordt de kans groter dat alle leerlingen toegang hebben tot de informatie. Ook het expliciteren van rollen, stappen en verwachtingen binnen de groep kan bijdragen aan voorspelbaarheid en veiligheid.

Daarnaast is het belangrijk dat opdrachten betekenisvol en motiverend zijn. Wanneer leerlingen de relevantie van een taak ervaren en begrijpen wat het doel ervan is, neemt hun betrokkenheid doorgaans toe (McGreevy, 2025).

4.6.3.2 *Groepssamenstelling en ondersteuning*

Niet alle leerlingen ervaren groepswork op dezelfde manier. Sommige leerlingen functioneren beter in een grotere groep, terwijl anderen zich veiliger voelen in kleinere groepen of in een duo met een vertrouwde partner. McGreevy (2025) benadrukt daarom dat de samenstelling van groepen een belangrijke factor is bij het organiseren van samenwerkend leren.

Ondersteuning door een leerkracht of begeleider speelt eveneens een belangrijke rol in het succes van groepswork. Volgens McGreevy (2025) is het belangrijk dat ondersteuning in de eerste plaats gericht is op de groep als geheel, eerder dan op het afzonderlijk begeleiden van één leerling. Wanneer een neurodivergente leerling systematisch apart wordt aangesproken of ondersteund, kan dit onbedoeld bijdragen aan stigmatisering of sociale isolatie. Tegelijk blijft actieve opvolging van het groepsproces belangrijk om te voorkomen dat bepaalde leerlingen buitengesloten raken of dat communicatieproblemen escaleren (McGreevy, 2025).

4.6.3.3 *Samenwerken vanuit verbondenheid, competentie en autonomie*

De voorwaarden voor succesvol groepswork kunnen ook worden begrepen vanuit de drie psychologische basisbehoeften van verbondenheid, competentie en autonomie. Deze basisbehoeften helpen verklaren waarom groepswork voor sommige leerlingen ondersteunend kan zijn, maar voor anderen net belastend wordt wanneer de sociale, inhoudelijke of organisatorische voorwaarden onvoldoende afgestemd zijn (McGreevy, 2025).

Wanneer leerlingen zich verbonden voelen met hun groepsgenoten, neemt de kans toe dat zij actief participeren en zich veilig voelen in interacties. Vriendschappen, gedeelde interesses en herkenbare ervaringen kunnen daarbij belangrijke bruggen vormen. Voor neurodivergente leerlingen kan een veilige bondgenoot in de klas daarom een belangrijke rol spelen, omdat die de stap naar interactie met andere leerlingen kan verkleinen. McGreevy (2025) merkt daarnaast op dat neurodivergente leerlingen zich vaak spontaan tot elkaar aangetrokken voelen. Die gedeelde basis kan bijdragen aan vlottere communicatie, meer verbondenheid en betere wederzijdse afstemming.

Negatieve ervaringen met klasgenoten kunnen participatie daarentegen bemoeilijken. Groepswerk vraagt daarom actieve opvolging door de leerkracht, zodat leerlingen niet genegeerd worden, zich voldoende gehoord voelen en de samenwerking voor alle groepsleden veilig blijft. Dit sluit aan bij het dubbele-empathieprobleem: moeilijkheden in samenwerking mogen niet eenzijdig bij de neurodivergente leerling worden gelegd, maar moeten begrepen worden als een wederzijdse afstemmingsopdracht binnen de groep (McGreevy, 2025).

Ook het gevoel van competentie is essentieel. Wanneer de taakinhoud en de moeilijkheidsgraad goed afgestemd zijn op de mogelijkheden van de leerlingen, neemt de kans toe dat zij zich bekwaam en gemotiveerd voelen. Een sterktegerichte aanpak, waarbij leerlingen verschillende manieren krijgen om bij te dragen aan het groepswerk, kan frustratie verminderen en betrokkenheid vergroten. Multisensoriële werkvormen en variatie in expressiemogelijkheden dragen eveneens bij aan toegankelijkheid (McGreevy, 2025).

Autonomie speelt tot slot een rol wanneer leerlingen inspraak krijgen in de manier waarop zij de taak aanpakken. Wanneer groepen zelf beslissingen mogen nemen over taakverdeling of werkwijze, ontstaat meer eigenaarschap over het leerproces. Voor sommige leerlingen kan autonomie ook betekenen dat zij tijdelijk afzonderlijk aan een deel van de groepsopdracht mogen werken. Zo krijgen zij ruimte om zich ongestoord te concentreren, in een staat van diepe focus te komen en zichzelf beter te reguleren. Daarna kunnen zij opnieuw aansluiten bij de groep. Tegelijk kunnen in sommige opdrachten duidelijke rollen helpend zijn, zeker wanneer deze rollen aansluiten bij de sterktes van individuele leerlingen (McGreevy, 2025).

4.6.3.4 *Ruimte voor verschillende vormen van samenwerking*

McGreevy (2025) pleit ook voor een ruimer begrip van samenwerking. Sociale interactie hoeft niet altijd te bestaan uit intensief face-to-face overleg. Ook parallel werken, waarbij leerlingen naast elkaar aan een taak werken zonder voortdurende interactie, kan een waardevolle vorm van samenwerking zijn.

Daarnaast kunnen digitale omgevingen of activiteiten rond gedeelde interesses nieuwe mogelijkheden bieden voor sociale interactie. Door rekening te houden met verschillende

voorkeuren en communicatiestijlen kunnen onderwijsprofessionals meer diverse en inclusieve vormen van samen leren ondersteunen.

McGreevy (2025) benadrukt dat onderwijsprofessionals ook kunnen leren van de sociale voorkeuren van neurodivergente jongeren zelf. Zo verwijst zij naar digitale omgevingen zoals online gaming, waar jongeren vaak vriendschappen ontwikkelen en samenwerken zonder dat voortdurende verbale interactie noodzakelijk is. In dergelijke contexten kunnen autonomie, gedeelde interesses en flexibele communicatievormen bijdragen aan een gevoel van verbondenheid.

Asynchrone of parallelle vormen van communicatie kunnen bovendien ondersteunend zijn voor leerlingen die meer verwerkingstijd nodig hebben, nood hebben aan fysieke afstand of intens face-to-face contact als belastend ervaren. Door dergelijke voorkeuren ernstig te nemen, ontstaat ruimte voor meer diverse en inclusieve vormen van samen leren en samen zijn (McGreevy, 2025).

4.6.4 *Besluit: voorwaarden voor een compassievolle neuro-inclusieve pedagogiek*

McGreevy (2025) maakt duidelijk dat leerkrachten een grote invloed hebben op de mate waarin leerlingen kunnen floreren, maar dat zij daarvoor ruimte, steun en professionele reflectie nodig hebben. Een mensgerichte en compassievolle pedagogiek vraagt dat onderwijs niet langer vertrekt vanuit normalisering, maar vanuit afstemming, rechtvaardigheid en relationele zorg. Het dubbele-empathieprobleem moet daarbij expliciet mee in beeld komen, net als de invloed van sensorische, sociale en emotionele factoren op participatie.

Tegelijk vraagt een mensgerichte en compassievolle pedagogiek meer dan individuele goede intenties van leerkrachten. Zij veronderstelt dat inclusieve en sociaal rechtvaardige waarden bewust worden ingebed in zowel schoolbeleid als dagelijkse klaspraktijk. Wanneer deze waarden consequent vertaald worden naar pedagogisch handelen, kunnen klasomgevingen veiliger, toegankelijker en beter afgestemd worden op de diversiteit aan leerlingen.

Een inclusieve pedagogiek krijgt pas werkelijk betekenis wanneer zij leidt tot positieve relaties, wederzijds begrip en een sterker gevoel van verbondenheid. Voor neurodivergente leerlingen betekent dit dat zij niet alleen formeel aanwezig zijn in de klas, maar zich ook erkend, gewaardeerd en deel van de groep kunnen voelen. Een dergelijke klascontext biedt ruimte aan verschillende manieren van leren, communiceren, reguleren en samenwerken. Zo ontstaat een leeromgeving waarin leerlingen naast en met elkaar kunnen leren, zonder dat één dominante norm bepaalt wat geldige participatie is.

In die zin vormt een mensgerichte en compassievolle pedagogiek een noodzakelijke aanvulling op didactische en organisatorische maatregelen. Zij richt de aandacht op de relationele en culturele

voorwaarden die nodig zijn om inclusie daadwerkelijk waar te maken: veiligheid, toegankelijkheid, erkenning van sterktes, ruimte voor verschil, positieve peerrelaties en gelijke kansen om op uiteenlopende manieren deel te nemen aan het leerproces (McGreevy, 2025).

4.7 Praktijkgerichte reflectie: van neuro-inclusieve visie naar klaspraktijk

De inzichten uit dit hoofdstuk nodigen schoolteams uit om kritisch te kijken naar de dagelijkse onderwijspraktijk. Neuro-inclusie krijgt niet alleen vorm in formele ondersteuningsmaatregelen, maar ook in gewone schoolmomenten: lessen, pauzes, overgangen, groepswerk, instructies, feedback, klasafspraken en informele interacties. Net in die dagelijkse situaties wordt zichtbaar of leerlingen zich veilig, erkend en betekenisvol betrokken voelen.

Een eerste reflectievraag is hoe de sociale omgeving bijdraagt aan veiligheid en verbondenheid. Wordt neurodiversiteit in de school zichtbaar gewaardeerd, of komt zij vooral ter sprake wanneer er problemen zijn? Voelen leerlingen zich veilig om hun noden zichtbaar te maken, hulp te vragen of gebruik te maken van afspraken en hulpmiddelen zonder stigma of schaamte? En worden verschillen in communicatie, prikkelverwerking, aandacht en participatie begrepen als signalen voor afstemming, eerder dan als afwijkingen van één dominante norm?

Een tweede reflectievraag gaat over de fysieke en sensorische leeromgeving. Schoolteams kunnen samen met leerlingen nagaan welke ruimtes, momenten of overgangen belastend of ondersteunend zijn. Daarbij gaat het niet alleen om klaslokalen, maar ook om gangen, speelplaatsen, refters, sportzalen en andere overgangsruidtes. Het analyseren van sensorisch comfort, het samen bekijken van de inrichting van de klasruimte, het creëren van duidelijke zones, het voorzien van visuele ondersteuning en het bieden van keuze in werkhouding kunnen helpen om drempels concreet zichtbaar te maken. Zo wordt de fysieke omgeving geen vaststaand gegeven, maar een onderdeel van pedagogische afstemming.

Een derde reflectievraag richt zich op inclusieve schoolactiviteiten. Zijn lessen, opdrachten, evaluaties, pauzemomenten en groepsactiviteiten zo ontworpen dat verschillende leerlingen op een haalbare manier kunnen deelnemen? Is er ruimte voor keuze, verwerkingstijd, verschillende expressievormen, interesses, sterktes en herstel? Deze vragen maken duidelijk dat participatie meer is dan aanwezig zijn. Leerlingen moeten ook kunnen deelnemen op een manier die veilig, waardig en betekenisvol is.

Een vierde reflectievraag betreft aandacht, motivatie en flow. Krijgen leerlingen voldoende kansen om diepgaand met interesses of betekenisvolle taken bezig te zijn, of worden zij voortdurend onderbroken door snelle schakelingen, prikkels en wisselende verwachtingen? Kunnen schoolteams bij moeilijk starten, stoppen of overschakelen onderzoeken of het gaat om

“kan niet” in plaats van “wil niet”? Deze vraag helpt om gedrag minder snel te interpreteren als onwil en meer te bekijken vanuit aandacht, energie, prikkelverwerking en nood aan overgangstijd.

Een vijfde reflectievraag gaat over sterktegericht kijken. Welke kwaliteiten, waarden of karaktersterktes kunnen zichtbaar worden achter gedrag dat in eerste instantie als lastig, koppig, traag, direct of storend wordt benoemd? Een leerling die veel vragen stelt, vasthoudt aan afspraken of moeilijk stopt met een activiteit, toont mogelijk ook nieuwsgierigheid, rechtvaardigheidsgevoel, doorzettingsvermogen of diepe betrokkenheid. Tegelijk vraagt sterktegericht kijken om nuance: sterktes mogen niet worden gebruikt om ondersteuningsnoden te ontkennen of om leerlingen extra druk op te leggen.

Tot slot vraagt neuro-inclusieve pedagogiek een mensgerichte en compassievolle basishouding. Een belangrijke reflectievraag is hoe onderwijsprofessionals misverstanden in de klas begrijpen. Worden communicatieproblemen, spanningen in groepswerk of moeilijkheden met instructies vooral bij de leerling gelegd, of wordt ook gekeken naar de rol van de omgeving, de opdracht, de groepsdynamiek, de communicatie en de verwachtingen? Deze vraag sluit aan bij het dubbele-empathieprobleem en helpt om klaspraktijken niet alleen corrigerend, maar ook relationeel, toegankelijk en compassievol vorm te geven.

Samen maken deze reflectievragen duidelijk dat neuro-inclusie geen afzonderlijke zorglaag bovenop het gewone onderwijs is. Het gaat om een voortdurende professionele oefening in kijken, luisteren, afstemmen en bijsturen. De centrale vraag verschuift daarbij van “Hoe past deze leerling zich aan?” naar “Welke sociale, fysieke, didactische en relationele voorwaarden zijn nodig zodat deze leerling veilig en betekenisvol kan deelnemen?”

4.8 Besluit

Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat neuro-inclusieve pedagogiek en onderwijspraktijk niet bestaan uit losse aanpassingen, maar uit een samenhangende manier van kijken, organiseren en handelen. Waar hoofdstuk 2 het neurodiversiteitsaffirmatieve waarde kader uitwerkt en hoofdstuk 3 de stem, betekenisgeving en zelfbehartiging van leerlingen centraal stelt, verschuift dit hoofdstuk de aandacht naar de onderwijscontext zelf. De kernvraag is hoe klas- en schoolpraktijken zo kunnen worden afgestemd dat verschillende manieren van leren, communiceren, prikkels verwerken en deelnemen veilig en betekenisvol mogelijk worden.

Het neuro-inclusief schoolmodel van Rajotte et al. (2025) biedt hiervoor een richtinggevend kader. Het model toont dat sociale omgevingsfactoren, fysieke en sensorische omgevingsfactoren en inclusieve schoolactiviteiten niet los van elkaar staan. Sociale veiligheid, prikkelbewuste

ruimtes, duidelijke structuur, keuzevrijheid, herstelmogelijkheden, interesses en sterktes versterken elkaar. Neuro-inclusie vraagt daarom meer dan individuele maatregelen achteraf. Zij vraagt dat de schoolomgeving vanaf het begin toegankelijker, voorspelbaarder en meer afgestemd wordt ingericht.

De verdere verdieping rond monotropisme, flow en sterktegericht kijken maakt duidelijk dat neuro-inclusieve pedagogiek ook raakt aan de kern van leren. Aandacht, motivatie, diepe betrokkenheid, interesses, sterktes en herstel zijn geen bijkomstige elementen, maar voorwaarden om tot leren en participatie te komen. Wanneer schoolteams deze elementen ernstig nemen, ontstaat meer ruimte om gedrag in context te begrijpen en om leerlingen niet te beoordelen vanuit één dominante norm voor tempo, aandacht of deelname.

Een mensgerichte en compassievolle pedagogiek vormt daarbij een noodzakelijke basis. Zij vraagt dat onderwijs niet vertrekt vanuit normalisering, maar vanuit afstemming, rechtvaardigheid, relationele veiligheid en wederzijds begrip. Het dubbele-empathieprobleem maakt duidelijk dat misverstanden in de klas niet eenzijdig bij neurodivergente leerlingen mogen worden gelegd. Ook de omgeving, de instructie, de communicatie, de groepsdynamiek en de verwachtingen moeten kritisch worden bekeken.

Voor deze bachelorproef betekent dit dat neuro-inclusieve onderwijspraktijken pas betekenis krijgen wanneer zij tegelijk pedagogisch, didactisch, relationeel en contextgericht worden benaderd. Leerlingen met autisme en andere neurodivergente leerlingen hebben niet alleen nood aan aanpassingen, maar aan een schoolcontext waarin zij zich veilig, erkend, verbonden en betekenisvol betrokken kunnen voelen. Hoofdstuk 5 bouwt hierop verder door enkele relationele en contextuele bouwstenen te verdiepen, zoals gedeelde taal over neurodiversiteit, peer support, veilige plekken en samenwerking met ouders en opvoedingsverantwoordelijken.

Hoofdstuk 5 Relationale en contextuele bouwstenen voor neuro-inclusie

5.1 Inleiding

Na de pedagogische en didactische uitwerking in hoofdstuk 4 verschuift de aandacht in dit hoofdstuk naar de relationele bedding waarin neuro-inclusie vorm krijgt. Afstemming in de school- en klaspraktijk kan immers pas duurzaam worden wanneer leerlingen zich ook gedragen voelen door gedeelde taal, betrouwbare relaties, herkenning, veilige plekken en samenwerking tussen school en thuis. Deze relationele en contextuele bouwstenen bepalen mee of neuro-inclusieve principes niet alleen worden beschreven, maar ook werkelijk ervaarbaar worden in het dagelijkse schoolleven.

Dit hoofdstuk verdiept daarom enkele bouwstenen die leerlingen met autisme en andere neurodivergente leerlingen kunnen ondersteunen in verbondenheid, veiligheid, herkenning en gedeelde betekenisgeving. Neuro-inclusie krijgt immers niet alleen vorm in lessen, opdrachten of fysieke ruimtes, maar ook in de manier waarop leerlingen, medeleerlingen, ouders en onderwijsprofessionals elkaar begrijpen, ondersteunen en betrekken.

Eerst wordt ingegaan op LEANS als voorbeeld van een klasbrede aanpak die gedeelde taal over neurodiversiteit kan versterken. Daarna komt peer support aan bod als mogelijke hefboom voor herkenning, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling. Vervolgens wordt het concept Islands of Safety uitgewerkt als manier om veilige relationele en fysieke plekken binnen de schoolcontext te begrijpen. Tot slot wordt kort stilgestaan bij ouders en opvoedingsverantwoordelijken als partners in het afstemmen van ondersteuning.

Andere relationele thema's, zoals de leerling-leerkrachtrelatie, teamwerking, samenwerking met andere school-, onderwijs- en welzijnsactoren en bredere schoolcultuur, blijven belangrijk, maar krijgen in dit hoofdstuk geen afzonderlijke uitwerking. Ze komen wel verweven aan bod waar ze aansluiten bij de gekozen bouwstenen.

De centrale gedachte in dit hoofdstuk is dat neuro-inclusie relationeel gedragen moet worden. Leerlingen kunnen pas veilig en betekenisvol participeren wanneer zij zich niet alleen ondersteund voelen door maatregelen, maar ook erkend worden binnen relaties en contexten die betrouwbaar, voorspelbaar en waardierend zijn. Daarmee vormt dit hoofdstuk een brug tussen de pedagogische uitwerking in hoofdstuk 4 en de veranderingsstrategie in fase 3.

5.2 LEANS als gedeelde taal over neurodiversiteit

5.2.1 *Gedeelde taal als relationele bouwsteen*

Een eerste relationele bouwsteen voor neuro-inclusie is gedeelde taal. Leerlingen, medeleerlingen en onderwijsprofessionals kunnen pas beter op elkaar afstemmen wanneer zij woorden hebben om verschillen in denken, leren, communiceren, prikkelverwerking en participatie te begrijpen. In dat verband biedt LEANS, voluit Learning About Neurodiversity at School, een waardevol aanknopingspunt. De Nederlandstalige versie draagt de titel Leren over Neurodiversiteit op School en is beschikbaar als lespakket voor de lagere school (Alcorn et al., 2025).

LEANS werd ontwikkeld om het begrip neurodiversiteit te introduceren bij leerlingen en om te verkennen wat neurodiversiteit betekent in hun eigen schoolomgeving en dagelijks leven. Het pakket vertrekt vanuit de gedachte dat neurodiversiteit niet alleen gaat over individuele diagnoses, maar over verschillen in hoe mensen denken, voelen, leren en informatie verwerken. Daardoor wordt neurodiversiteit niet voorgesteld als een thema dat enkel relevant is voor leerlingen met een diagnose, maar als een dimensie van menselijke diversiteit die de volledige klasgroep raakt (Alcorn et al., 2025).

5.2.2 *Klasbrede aanpak: weten, denken en doen*

Die klasbrede invalshoek is belangrijk voor deze bachelorproef. Wanneer neurodiversiteit alleen besproken wordt met leerlingen die al een diagnose of ondersteuningsnood hebben, blijft het thema gemakkelijk verbonden met uitzondering, zorg of afwijking. LEANS kiest bewust voor een aanpak met de volledige klasgroep. Dat maakt duidelijk dat iedereen deel uitmaakt van neurodiversiteit en dat alle leerlingen kunnen leren om verschillen in noden, communicatie, informatieverwerking en schoolervaringen beter te begrijpen. Op die manier sluit LEANS aan bij een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering: niet de individuele leerling wordt apart gezet, maar de klasgroep leert samen kijken naar verschil, afstemming en wederzijds begrip.

De doelen van LEANS worden samengevat als weten, denken en doen. Het pakket wil kennis over neurodiversiteitstermen en -concepten versterken, positievere overtuigingen over neurodiversiteit en neurodivergentie stimuleren, en positieve inclusieve acties binnen de school laten toenemen. Die driedeling is relevant omdat gedeelde taal alleen niet volstaat. Kennis moet verbonden worden met attitudes en concreet handelen. Leerlingen worden daarom niet enkel geïnformeerd, maar ook uitgenodigd om na te denken over hoe kleine dagelijkse interacties verschil kunnen maken, bijvoorbeeld door geduldiger te zijn, vragen te stellen bij onduidelijkheid, niet te lachen met fouten van anderen en ondersteuningsnoden niet meteen als oneerlijk te beoordelen (Alcorn et al., 2025).

5.2.3 *Opbouw en veiligheid van het LEANS-lespakket*

De inhoud van LEANS is opgebouwd rond zeven thema's. Deze behandelen achtereenvolgens neurodiversiteit, verschillen in leren en denken, communicatie en misverstanden, rekening houden met elkaar, eerlijkheid en ondersteuning, vriendschappen, en neurodiversiteit in de eigen klas. Die opbouw maakt van LEANS geen losse activiteit, maar een samenhangend curriculum waarin begrippen geleidelijk worden opgebouwd. Verhalen, activiteiten, filmpjes en posters versterken elkaar. Vooral de verhalen zijn pedagogisch betekenisvol, omdat zij via fictieve personages herkenbare situaties tonen zonder dat leerlingen verplicht worden om persoonlijke informatie over zichzelf of hun diagnose te delen. Dat verlaagt de drempel om gevoelige thema's te bespreken en kan bijdragen aan veiligheid in de klas (Alcorn et al., 2025).

LEANS sluit goed aan bij de relationele lijn van dit hoofdstuk. Het pakket helpt om neurodiversiteit bespreekbaar te maken als iets dat aanwezig is in gewone klasinteracties. Verschillen worden zichtbaar in hoe leerlingen instructies begrijpen, omgaan met prikkels, hulp vragen of aanvaarden, communiceren, vriendschappen beleven en reageren op ondersteuning van anderen. Door zulke situaties samen te bespreken, ontstaat een gedeelde taal waarmee leerlingen en onderwijsprofessionals misverstanden minder snel persoonlijk of tekortgericht hoeven te interpreteren. Dit sluit aan bij het dubbele-empathieprobleem uit hoofdstuk 4: wederzijds begrip vraagt dat communicatie en gedrag niet eenzijdig vanuit één norm worden beoordeeld.

Tegelijk moet LEANS zorgvuldig worden ingezet. De handleiding benadrukt dat het pakket niet voor elke klas op elk moment een passende keuze is. Daarom bevat LEANS een zelfevaluatie waarmee de leerkracht vooraf nagaat of de klasgroep, de schoolcontext en de beschikbare tijd voldoende voorwaarden bieden om het pakket veilig en zinvol aan te bieden. Die voorzichtigheid is belangrijk, omdat lesgeven over neurodiversiteit ook risico's kan meebrengen. Kennis over verschillen kan verkeerd gebruikt worden, leerlingen kunnen zich ongemakkelijk voelen, of bestaande uitsluiting kan onbedoeld versterkt worden wanneer veiligheid onvoldoende voorbereid is. LEANS vraagt daarom voorbereiding, afstemming met betrokken collega's en aandacht voor een veilige klasomgeving (Alcorn et al., 2025).

5.2.4 Betekenis voor deze bachelorproef en fase 3

Ook de Vlaamse vertaling en bewerking maken LEANS bijzonder relevant. Het oorspronkelijke Engelstalige lespakket werd door een neurodivers team verbonden aan KU Leuven in het Nederlands vertaald en bewerkt voor gebruik in Vlaanderen en Nederland (Alcorn et al., 2025; KU Leuven, 2026). In het Vlaamse voorwoord wordt benadrukt dat het pakket een manier kan zijn om kinderen en leerkrachten te laten kennismaken met neurodiversiteit, verschillen en noden beter te leren begrijpen en positiever met elkaar om te gaan. Tegelijk blijkt uit het Vlaamse vooronderzoek dat actoren in het onderwijslandschap LEANS positief onthalen, maar het belangrijk vinden dat implementatie goed begeleid en geëvalueerd wordt (Alcorn et al., 2025).

Binnen deze bachelorproef wordt LEANS daarom niet opgevat als een los lespakket, maar als een mogelijke hefboom voor gedeelde taal en klasbrede betekenisgeving. Het kan leerlingen helpen om neurodiversiteit te begrijpen als onderdeel van het gewone schoolleven. Voor leerlingen met autisme en andere neurodivergente leerlingen kan dit bijdragen aan herkenning, minder stigma en meer begrip voor ondersteuningsnoden. Voor medeleerlingen kan het helpen om verschillen minder snel te beoordelen vanuit eerlijkheid als gelijkheid, en meer vanuit eerlijkheid als afstemming op noden. Voor onderwijsprofessionals biedt LEANS taal en materiaal om gesprekken over neurodiversiteit op een zorgvuldige en toegankelijke manier te begeleiden.

Daarmee vormt LEANS een brug tussen de theoretische inzichten uit deze bachelorproef en de veranderingsstrategie in fase 3. In fase 2 ligt de nadruk op de betekenis van LEANS als relationele en pedagogische bouwsteen: het versterkt gedeelde taal, wederzijds begrip en positieve attitudes rond neurodiversiteit. In fase 3 kan deze bouwsteen verder vertaald worden naar een haalbare implementatiestrategie binnen de concrete schoolcontext van GO! SBSO Nautica, met aandacht voor voorbereiding, veiligheid, draagkracht, aanpassing aan de doelgroep en evaluatie.

5.3 Peer support en verbondenheid

5.3.1 *Nood aan herkenning en verbondenheid*

Een tweede relationele bouwsteen voor neuro-inclusie is peer support. Fotheringham et al. (2025) vertrekken vanuit de vaststelling dat veel neurodivergente jongeren in het onderwijs moeilijkheden ervaren op het vlak van relaties met leeftijdsgenoten, schoolverbondenheid, zelfvertrouwen en welbevinden. De schoolomgeving kan vooral tijdens de adolescentie belastend zijn, omdat sociale verwachtingen, identiteitsontwikkeling, prestatiedruk en omgevingsstress dan sterk samenkomen. Daardoor kunnen neurodivergente jongeren zich niet alleen anders voelen, maar ook afgescheiden van de bredere schoolgemeenschap.

Een belangrijk aandachtspunt is dat veel neurodivergente jongeren op school maskeren of camoufleren. Maskeren betekent dat zij kenmerken, noden of regulatiestrategieën proberen te verbergen omdat die kunnen afwijken van neurotypische verwachtingen. Camoufleren verwijst naar pogingen om zich zo neurotypisch mogelijk voor te doen, bijvoorbeeld door sociale signalen te imiteren of gesprekken vooraf te oefenen. Jongeren kunnen daardoor aan de buitenkant goed lijken te functioneren, terwijl zij intern veel spanning ervaren. Peer support is in dat opzicht relevant omdat het ruimte kan bieden waar jongeren minder druk voelen om zich voortdurend aan te passen (Fotheringham et al., 2025).

5.3.2 Van tekortgerichte ondersteuning naar peer support

Traditionele ondersteuning op school vertrekt volgens Fotheringham et al. (2025) nog vaak vanuit een tekortgerichte logica. Daarbij ligt de nadruk op het aanleren van neurotypische sociale vaardigheden of op het helpen “overwinnen” van moeilijkheden die aan neurodivergentie worden gekoppeld. Vanuit een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering is dat problematisch. Het risico bestaat dat jongeren vooral leren hoe zij zich beter kunnen aanpassen aan bestaande normen, terwijl hun eigen perspectieven, voorkeuren en manieren van communiceren onvoldoende erkend worden.

Daartegenover staat een benadering die door jongeren mee wordt gedragen en waarin hun perspectief centraal staat. Peer support wordt dan niet opgevat als een interventie die volwassenen vóór jongeren ontwerpen, maar als ondersteuning die met en door neurodivergente jongeren vorm krijgt. Dit is belangrijk omdat jongeren zo meer eigenaarschap krijgen over hun schoolervaring. De ondersteuning wordt dan niet van buitenaf opgelegd, maar ontstaat vanuit hun stem, noden, interesses en ervaringen (Fotheringham et al., 2025).

Binnen deze benadering is verbondenheid een centraal doel. Wanneer jongeren zich kunnen verbinden met een positief gewaardeerde groep, kan dat bijdragen aan een positiever zelfbeeld en meer zelfacceptatie. Voor neurodivergente jongeren kan contact met andere neurodivergente jongeren daarom betekenisvol zijn. Het kan herkenning bieden, eenzaamheid verminderen en laten ervaren dat zij niet alleen staan in hun schoolervaringen (Fotheringham et al., 2025).

5.3.3 NEST peer support als praktijkillustratie

De auteurs bespreken in dit verband het NEST-project, een schoolgebaseerd peer support-initiatief voor neurodivergente jongeren. NEST staat voor Neurodivergent Peer Support Toolkit en werd ontwikkeld via co-design. Daarbij werden zowel neurodivergente jongeren als volwassenen die met neurodivergente jongeren werken betrokken. Het doel was een ondersteuningsvorm te ontwerpen die aansluit bij wat neurodivergente jongeren zelf wenselijk en haalbaar vinden in een schoolcontext. Die participatieve aanpak is essentieel, omdat zij de stem van jongeren niet achteraf toevoegt, maar van bij de start centraal stelt.

Het NEST-handboek beschrijft peer support niet als een plek waar neurotypische sociale normen worden aangeleerd, maar als een veilige, ondersteunende en niet-veroordelende ruimte waar neurodivergente jongeren elkaar kunnen ontmoeten. De groep kan bijvoorbeeld plaatsvinden tijdens de middagpauze of na schooltijd. Belangrijk is dat deelname vrijwillig is. Jongeren mogen niet op basis van een lijst of diagnose verplicht worden om deel te nemen. Die vrijwilligheid voorkomt dat peer support opnieuw als labelend of stigmatiserend wordt ervaren (Fotheringham et al., 2025).

Een belangrijk kenmerk van NEST is de afwisseling tussen vrije ontmoetingsmomenten en geplande activiteiten. Vrije momenten geven jongeren de kans om tot rust te komen, samen te zijn zonder sociale druk, vriendschappen te onderhouden of gewoon aanwezig te zijn zonder voortdurend te moeten praten. Geplande activiteiten kunnen gericht zijn op plezier, kennisopbouw, schoolgemeenschap of beleid. Voorbeelden zijn samen spelen, films bekijken, leren over neurodiversiteit, een spreker uitnodigen, bewustmaking organiseren of meedenken over meer neurodivergentievriendelijke schoolregels. De volwassen begeleider heeft daarbij vooral een ondersteunende rol: die bewaakt de veiligheid en organisatie, maar volgt zoveel mogelijk de interesses en noden van de groep (Fotheringham et al., 2025).

De pilootervaringen met NEST tonen dat neurodivergente peer support verschillende positieve betekenissen kan hebben. Jongeren voelden zich minder alleen in hun neurodivergente schoolervaring, bouwden vriendschappen op en ervoeren meer zelfvertrouwen. Voor sommige jongeren ontstonden voor het eerst relaties met leeftijdsgenoten die hen op een vanzelfsprekende manier begrepen. Ook oudere leerlingen konden een betekenisvolle rol opnemen door jongere leerlingen te ondersteunen vanuit eigen ervaring. Peer support kan zo niet alleen verbondenheid versterken, maar ook bijdragen aan eigenaarschap, ervaringskennis en positieve identiteitsontwikkeling (Fotheringham et al., 2025).

Tegelijk wijzen Fotheringham et al. (2025) op belangrijke randvoorwaarden. Een vaste en voorspelbare locatie is belangrijk, omdat continuïteit bijdraagt aan veiligheid. De groep heeft voldoende tijd nodig om te groeien en om ideeën van jongeren ook werkelijk te kunnen uitvoeren. De samenstelling van de groep vraagt zorgvuldige afweging: een open uitnodiging kan drempels verlagen en ook niet-gediagnosticeerde jongeren bereiken, terwijl een kleinere kerngroep soms nodig is om overprikkeling of negatieve groepsdynamieken te vermijden. Ook de draagkracht van begeleidende personeelsleden is een aandachtspunt. Peer support mag niet afhankelijk worden van één personeelslid dat dit volledig bovenop het gewone takenpakket draagt.

5.3.4 Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken

Voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken ligt de meerwaarde van peer support dus niet alleen in sociale ontmoeting. Het gaat om het creëren van een ruimte waar neurodivergente jongeren herkenning, verbondenheid, ontspanning en invloed kunnen ervaren. Dat vraagt een andere houding van volwassenen. Zij moeten niet vooral bepalen wat jongeren moeten leren, maar voorwaarden scheppen waarin jongeren zelf mee richting geven aan wat voor hen betekenisvol is. Peer support vraagt daarom vertrouwen in de ervaringskennis, solidariteit en onderlinge steun van neurodivergente jongeren (Fotheringham et al., 2025).

Binnen deze bachelorproef is peer support relevant omdat het aansluit bij welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling. Het biedt een concreet voorbeeld van hoe neuro-inclusie relationeel vorm kan krijgen: niet door neurodivergente leerlingen te isoleren of te normaliseren, maar door ruimte te maken voor ontmoeting, gedeelde ervaringen en wederzijdse erkenning. In die zin kan peer support een belangrijke aanvulling vormen op klasbrede initiatieven zoals LEANS. Waar LEANS inzet op gedeelde taal binnen de volledige klasgroep, kan peer support neurodivergente jongeren aanvullend een veilige plek bieden waar herkenning, eigenaarschap en verbondenheid centraal staan.

5.4 Islands of Safety als veilige havens binnen de schoolcontext

5.4.1 *Gevoelde veiligheid als voorwaarde voor participatie*

Een derde relationele bouwsteen voor neuro-inclusie is het concept Islands of Safety. Rose (2025) vertrekt vanuit de vaststelling dat veiligheid op school niet alleen gaat over de afwezigheid van fysiek gevaar. Voor autistische leerlingen is vooral gevoelde veiligheid belangrijk: de ervaring dat de omgeving, de relaties en het eigen lichaam voldoende veilig aanvoelen om tot rust, vertrouwen en deelname te kunnen komen. Een school kan officieel als veilig worden beschouwd, terwijl een leerling zich er toch voortdurend gespannen, bedreigd of onbegrepen voelt.

Volgens Rose (2025) ervaren veel autistische kinderen en jongeren school niet vanzelfsprekend als een veilige plek. Dat komt niet noodzakelijk door slechte bedoelingen van onderwijsprofessionals, maar vaak door een schoolomgeving die onvoldoende aansluit bij autistische manieren van waarnemen, communiceren, verwerken, reguleren en leren. Goede intenties volstaan daarom niet. Gevoelde veiligheid vraagt kennis, kritische reflectie en samenwerking met de leerling zelf.

Deze benadering sluit aan bij de eerdere hoofdstukken van deze bachelorproef. Wanneer een leerling uiterlijk lijkt te functioneren, betekent dit niet automatisch dat die leerling zich veilig voelt. Rose (2025) waarschuwt voor de aanname dat leerlingen “het goed doen” omdat zij stil zijn, meewerken, academisch presteren of weinig zichtbaar probleemgedrag tonen. In zulke situaties kunnen noden onzichtbaar blijven, zeker wanneer leerlingen maskeren of proberen te voldoen aan schoolse verwachtingen.

5.4.2 *Van normalisering naar erkenning van autistische ervaringen*

Rose (2025) plaatst het ontbreken van gevoelde veiligheid binnen een bredere kritiek op neuronormatieve verwachtingen. Autistische leerlingen worden vaak beoordeeld vanuit normen die bepalen hoe leerlingen zouden moeten communiceren, spelen, leren, bewegen, eten, voelen, reguleren of sociaal deelnemen. Wanneer hun gedrag niet past binnen die verwachtingen, wordt

het snel gezien als afwijkend, storend of te corrigeren. Daardoor wordt niet alleen gedrag beoordeeld, maar komt de volledige manier van zijn van de leerling onder druk te staan.

Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering vraagt daarom dat onderwijsprofessionals verder kijken dan observeerbaar gedrag en aandacht hebben voor wat leerlingen werkelijk ervaren. Een leerling die weinig opvalt, kan intern uitgeput zijn. Een leerling die intens reageert, kan niet moeilijk doen, maar proberen te overleven in een omgeving die te veel vraagt. Een leerling die zich terugtrekt, kan niet ongeïnteresseerd zijn, maar bescherming zoeken tegen overbelasting. Gevoelde veiligheid ontstaat pas wanneer zulke ervaringen ernstig worden genomen en niet onmiddellijk worden vertaald naar aanpassing, correctie of normalisering.

In dat opzicht vraagt het concept Islands of Safety om een verschuiving in professioneel kijken. De vraag is niet alleen hoe de leerling zich beter kan aanpassen aan de schoolcontext, maar ook hoe de schoolcontext kan erkennen dat bepaalde verwachtingen voor autistische leerlingen onveilig, uitputtend of vervreemdend kunnen zijn. Dat vraagt een houding waarin de ervaringen van autistische leerlingen als geldige kennisbron worden erkend.

5.4.3 *Islands of Safety als tijdelijke rust- en herstelplekken*

Een Island of Safety kan worden begrepen als een tijdelijke plek van rust, herstel en erkenning binnen een omgeving die voor de leerling belastend of onveilig aanvoelt. Rose (2025) benadrukt dat het daarbij niet alleen gaat om een lokaal, een zorgklas, een time-outruimte of een sensorische ruimte. Een Island of Safety kan ook een persoon, een relatie, een gevoel van vertrouwen, een moment van co-regulatie, een plek zonder prestatiedruk of een context zijn waarin de leerling even niet hoeft te maskeren.

Het begrip verwijst dus naar meer dan fysieke afzondering. Een veilige ruimte is pas werkelijk ondersteunend wanneer zij ook relationeel en emotioneel veilig aanvoelt. Een leerling moet er kunnen ademen, herstellen, zichzelf zijn en zich begrepen weten. Het gaat om een context waarin niet meteen prestatie, taakgerichtheid of schoolse output verwacht wordt en waar vertrouwen, erkenning en eerlijkheid mogelijk zijn. In die zin vormt een Island of Safety geen vlucht uit onderwijs, maar een noodzakelijke voorwaarde om opnieuw verbinding met de schoolcontext mogelijk te maken.

Tegelijk beschrijft Rose (2025) Islands of Safety als tijdelijk. De leerling moet vaak terugkeren naar dezelfde schoolomgeving die spanning oproept. Daarom mogen veilige havens niet worden gezien als eindoplossing voor structurele onveiligheid. Ze zijn belangrijk als ademruimte en herstelmogelijkheid, maar ze vervangen geen bredere verandering van de schoolcultuur, de leeromgeving en de pedagogische verwachtingen.

5.4.4 De rol van onderwijsprofessionals als veilige personen

Rose (2025) benadrukt dat onderwijsprofessionals met een ondersteunende of begeleidende rol kunnen bijdragen aan het creëren van Islands of Safety. Zij bevinden zich vaak in de tussenruimtes van de school: in gangen, pauzes, zorgmomenten, informele gesprekken en niet-academische contexten. Net daar kan gevoelde veiligheid ontstaan, omdat er minder prestatiedruk is en meer ruimte voor relationele afstemming.

Dat betekent niet dat leerkrachten geen Island of Safety kunnen zijn. Ook zij kunnen bijdragen aan veiligheid door te luisteren, vertrouwen op te bouwen, aannames te bevragen en ruimte te maken voor de ervaring van de leerling. Toch maakt Rose duidelijk dat onderwijsprofessionals soms vooral betekenisvol zijn doordat zij een leerling werkelijk zien. Voor leerlingen die zich langdurig onveilig of onbegrepen voelen, kan één betrouwbare volwassene een blijvende impact hebben.

Een Island of Safety vraagt dus geen perfect systeem, maar wel een volwassene die bereid is om nabij te zijn zonder meteen te willen corrigeren. Die volwassene biedt geen veiligheid door alles op te lossen, maar door de leerling te erkennen als persoon. Dat kan betekenen: luisteren zonder oordeel, een vaste plek mogelijk maken, voorspelbaar reageren, ruimte geven aan interesses, maskering herkennen, stress niet minimaliseren en ondersteuning bieden vanuit begrip in plaats van veronderstelling.

5.4.5 Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken

Voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken ligt de meerwaarde van Islands of Safety in het erkennen dat veiligheid niet vanzelf ontstaat door aanwezigheid op school. Leerlingen met autisme hebben nood aan relaties en plekken waar zij niet voortdurend beoordeeld worden op basis van neurotypische verwachtingen. Zij hebben momenten nodig waarin zij mogen herstellen, reguleren en bestaan zonder prestatiedruk of aanpassingsdruk (Rose, 2025).

Dat vraagt van scholen een kritische reflectie op de vraag waar leerlingen zich werkelijk veilig voelen. Welke personen zoeken leerlingen spontaan op? Welke ruimtes bieden rust zonder stigma? Waar mogen leerlingen zichzelf zijn zonder dat hun gedrag onmiddellijk wordt geïnterpreteerd als probleem? En welke schoolse verwachtingen maken dat leerlingen opnieuw het gevoel krijgen dat zij moeten maskeren of overleven?

Islands of Safety kunnen in de praktijk vorm krijgen via veilige volwassenen, vaste herstelplekken, voorspelbare routines, rustige overgangsmomenten, interessegerichte gesprekken, co-regulatie, ruimte voor authentieke communicatie en een houding die ervaringen erkent en ernstig neemt. Belangrijk is dat deze plekken en relaties niet worden gebruikt om leerlingen buiten het gewone

schoolleven te plaatsen, maar om hen opnieuw toegang te geven tot participatie op een haalbare en veilige manier (Rose, 2025).

Binnen deze bachelorproef is het concept Islands of Safety relevant omdat het sociale veiligheid, fysieke ruimte, relationele afstemming en positieve identiteit met elkaar verbindt. Het biedt taal om te begrijpen waarom sommige leerlingen niet voldoende hebben aan algemene aanpassingen of formele ondersteuning. Zij hebben ook plekken en personen nodig waar zij zich gezien, gehoord en veilig voelen. Zo vormt Islands of Safety een aanvulling op LEANS en peer support: waar LEANS gedeelde taal versterkt en peer support herkenning tussen jongeren mogelijk maakt, benadrukt Islands of Safety het belang van veilige relaties en herstelplekken binnen de schoolcontext.

5.5 Ouders en opvoedingsverantwoordelijken als partners

5.5.1 Ouders als bron van ervaringskennis

Een vierde relationele bouwsteen voor neuro-inclusie is samenwerking met ouders en opvoedingsverantwoordelijken. In het Vlaamse OBPWO-onderzoek over type 9 worden ouders expliciet benoemd als belangrijke actoren in de zoektocht naar gepaste ondersteuning en een passende schoolcontext. Zij hebben zicht op de beleving van hun kind en kunnen signalen binnenbrengen die op school niet altijd zichtbaar zijn (De Meester et al., 2025b).

Dat is vooral belangrijk wanneer leerlingen op school maskeren of zich sterk aanpassen aan verwachtingen, terwijl spanning, vermoeidheid of ontlasting pas thuis zichtbaar wordt. Deelrapport 4A beschrijft dat signalen van overbelasting of stress soms vooral in de thuissituatie naar voren komen. Daardoor kan een spanningsveld ontstaan tussen wat de school observeert en wat ouders thuis ervaren. Net daarom is ouderlijke ervaringskennis belangrijk om het functioneren en de ondersteuningsnoden van de leerling vollediger te begrijpen (De Meester et al., 2025b).

5.5.2 Van ouderbetrokkenheid naar gedeelde besluitvorming

Samenwerking met ouders vraagt meer dan het uitwisselen van informatie. Ouders brengen ervaringskennis binnen over hun kind, de thuissituatie, stresssignalen, herstel en wat ondersteuning in het dagelijks leven betekent. Daarom is het belangrijk dat onderwijsprofessionals ouders niet alleen als informatiebron benaderen, maar als actieve partners in afstemming en besluitvorming. Vandenbussche en De Schauwer (2026) benadrukken dat ouders vaak moeten navigeren tussen de nood aan labels om ondersteuning mogelijk te maken en het verzet tegen tekortgerichte interpretaties die hun kind reduceren tot een

probleem. Samenwerking vraagt daarom om open communicatie, erkenning van ouderlijke ervaringskennis en een professionele houding waarin ouders als bondgenoten worden benaderd.

Deelrapport 2A sluit hierbij aan door te verwijzen naar gedeelde besluitvorming. Daarmee wordt bedoeld dat ouders en professionals samen beslissingen nemen over onderwijssetting, doelen, ondersteuning en transitie. Deze aanpak kan ouderbetrokkenheid versterken, maar wordt in de praktijk nog niet altijd voldoende toegepast. Ouders blijven sleutelactoren in identificatie, opvolging en belangenbehartiging, terwijl zij tegelijk drempels kunnen ervaren door verschillen in sociaal-economische positie, taal, culturele interpretaties van autisme of toegang tot informatie en ondersteuning (De Meester et al., 2025a).

5.5.3 Gedeelde taal en bredere samenwerking rond de leerling

Ouderpartnerschap vraagt ook gedeelde taal. Wanneer school, ouders en andere betrokkenen dezelfde woorden gebruiken om noden, signalen, ondersteuning en verwachtingen te bespreken, wordt afstemming concreter. Deelrapport 4A benadrukt dat het toeleidingsproces naar type 9 gedragen wordt door verschillende actoren, zoals ouders, school, CLB, leerondersteuners en soms externe partners. In dat proces is gedeelde verantwoordelijkheid belangrijk, maar kwetsbaar wanneer verwachtingen, tempo of interpretaties uiteenlopen (De Meester et al., 2025b).

Psycho-educatie kan helpen om die gedeelde taal te versterken. In deze bachelorproef krijgt LEANS vooral een plaats als klasbrede aanpak om neurodiversiteitsaffirmatieve taal binnen de schoolcontext te ontwikkelen. Een aandachtspunt voor de verdere veranderingsstrategie is om die taal ook herkenbaar te maken voor ouders en opvoedingsverantwoordelijken, bijvoorbeeld via een ouderavond of laagdrempelig infomoment. EPANEMA kan hierbij dienen als inspiratiebron voor neurodiversiteitsaffirmatieve ouderpsycho-educatie, omdat het psycho-educatie rond autisme benadert vanuit een neurodiversiteitsperspectief én als emanciperende praktijk. Daarbij ligt de nadruk niet alleen op kennis over autisme, maar ook op veranderende attitudes, sociaal-emotionele ondersteuning, ervaringskennis en sociale verbondenheid tussen ouders. Voor de afstemming tussen school, ouders en opvoedingsverantwoordelijken ligt de meerwaarde hier vooral in het versterken van gedeelde taal en een neurodiversiteitsaffirmatieve kijk op autisme (KU Leuven, z.d.; Van Den Plas et al., 2025).

Die gedeelde taal is niet alleen belangrijk in de relatie tussen school en ouders, maar ook in de bredere samenwerking rond de leerling. Het Advies Commissie Attesteringen benadrukt dat scholen voor iedereen nood hebben aan deskundige multidisciplinaire schoolteams, aangevuld met onderwijsinterne en onderwijsexterne partners. Samenwerking met welzijn en gezondheidszorg wordt daarbij expliciet benoemd als een belangrijke pijler. Dit is relevant voor leerlingen met complexe of intensieve ondersteuningsnoden, waarbij onderwijs, welzijn en gezondheidszorg elk vanuit hun eigen expertise kunnen bijdragen aan beter afgestemde

ondersteuning. Die samenwerking vervangt de verantwoordelijkheid van het schoolteam niet, maar versterkt de mogelijkheid om samen met ouders, leerlingen en betrokken partners tot een ruimer en vollediger beeld van de ondersteuningsnoden te komen (Commissie Attesteringen, 2026).

5.5.4 Betekenis voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken

Voor neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken betekent ouderpartnerschap dat ondersteuning niet alleen wordt opgebouwd vanuit wat in de klas zichtbaar is, maar ook vanuit wat ouders thuis merken en wat leerlingen zelf aangeven nodig te hebben. Dat is bijzonder relevant bij schoolafwezigheid of dreigende schooluitval. Johnston et al. (2024) ontwikkelden een neuro-affirmatieve hulpbron rond schoolafwezigheid bij autistische leerlingen. Zij benadrukken onder meer het belang van ouderpartnerschap, aandacht voor wat schoolaanwezigheid en schoolafwezigheid voor het kind betekenen, aanpassingen in de omgeving en voorspelbare, betekenisvolle schoolervaringen.

Daarbij blijft de stem van de leerling zelf richtinggevend. Ouders en opvoedingsverantwoordelijken brengen belangrijke ervaringskennis binnen, maar die mag de leerlingstem niet vervangen. Neuro-inclusieve afstemming vraagt dat leerling, ouders en school samen zoeken naar ondersteuning die veilig, haalbaar en betekenisvol is.

Binnen deze bachelorproef vult ouderpartnerschap de voorgaande bouwstenen aan. Waar LEANS gedeelde taal in de klas versterkt, peer support herkenning tussen jongeren mogelijk maakt en Islands of Safety veilige relaties en herstelplekken benadrukt, brengen ouders en opvoedingsverantwoordelijken de thuiscontext mee in beeld. Hun ervaringskennis helpt om ondersteuning beter af te stemmen op veiligheid, erkenning, verbondenheid en haalbare participatie.

5.6 Reflectieve vragen voor de schoolpraktijk

Op basis van dit hoofdstuk kunnen enkele reflectieve vragen worden geformuleerd die schoolteams helpen om de relationele bouwstenen van neuro-inclusie concreter te maken. De vragen vertrekken vanuit de bouwstenen die in dit hoofdstuk werden besproken: gedeelde taal, peer support, veilige plekken en samenwerking met ouders en opvoedingsverantwoordelijken.

Een eerste reflectievraag gaat over gedeelde taal. Welke taal gebruiken onderwijsprofessionals, leerlingen, ouders en opvoedingsverantwoordelijken om neurodiversiteit, noden, ondersteuning en verschillen in functioneren te bespreken? Versterkt die taal begrip en afstemming, of worden verschillen nog vooral benoemd vanuit tekort, probleemgedrag of afwijking?

Een tweede reflectievraag gaat over verbondenheid en peer support. Welke kansen krijgen neurodivergente leerlingen om herkenning, onderlinge steun en positieve identiteitsontwikkeling te ervaren? Is er ruimte om, waar passend, veilige vormen van peer support te verkennen die niet voor leerlingen worden ingevuld, maar met hen worden vormgegeven?

Een derde reflectievraag gaat over gevoelde veiligheid. Welke personen, plekken en momenten ervaren leerlingen als veilig binnen de schoolcontext? Zijn er voldoende mogelijkheden tot herstel, co-regulatie en rust zonder dat leerlingen daarvoor gestigmatiseerd worden?

Een vierde reflectievraag gaat over ouderpartnerschap en bredere samenwerking. Welke signalen brengen ouders en opvoedingsverantwoordelijken binnen die op school minder zichtbaar zijn? Wordt hun ervaringskennis gebruikt om ondersteuning beter af te stemmen, zonder de stem van de leerling te vervangen? Hoe werken leerling, ouders en opvoedingsverantwoordelijken, onderwijsprofessionals en waar nodig welzijns- en gezondheidszorgactoren samen rond ondersteuningsnoden? Is er voldoende gedeelde taal, duidelijke rolverdeling en gezamenlijke verantwoordelijkheid?

5.7 Besluit

Dit hoofdstuk maakt duidelijk dat neuro-inclusie niet alleen pedagogisch, didactisch of ruimtelijk vorm krijgt, maar ook relationeel gedragen moet worden. Leerlingen met autisme en andere neurodivergente leerlingen hebben nood aan contexten waarin zij zich veilig, verbonden, begrepen en erkend kunnen voelen. Dat vraagt gedeelde taal, betrouwbare relaties, herkenning tussen leerlingen, veilige plekken en samenwerking met ouders en opvoedingsverantwoordelijken.

LEANS maakt zichtbaar hoe gedeelde taal en begrip over neurodiversiteit klasbreed kunnen groeien. Peer support toont hoe herkenning en verbondenheid tussen neurodivergente jongeren kunnen bijdragen aan welbevinden, eigenaarschap en positieve identiteitsontwikkeling. Islands of Safety benadrukt dat leerlingen nood hebben aan personen, plekken en momenten waar zij zich werkelijk veilig voelen en kunnen herstellen. Ouders en opvoedingsverantwoordelijken brengen ten slotte de thuiscontext binnen als belangrijke bron van ervaringskennis, zonder dat hun stem de leerlingstem vervangt.

De kern van dit hoofdstuk is dat neuro-inclusie pas betekenisvol wordt wanneer deze relationele bouwstenen bewust worden ingebed in de schoolpraktijk. Daarmee vormt dit hoofdstuk een brug naar fase 3, waarin deze bouwstenen worden vertaald naar een veranderingsstrategie voor de concrete schoolcontext.

Synthese fase 2: bouwstenen voor neuro-inclusieve onderwijspraktijken

Fase 2 vertrok vanuit de vraag hoe een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting kan geven aan onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken. De vier uitgewerkte hoofdstukken tonen samen dat neuro-inclusie niet kan worden herleid tot individuele aanpassingen of losse ondersteuningsmaatregelen. Het gaat om een bredere verschuiving in kijken, spreken en handelen. Daarbij verschuift de focus van tekort, normalisering en aanpassing naar erkenning, contextafstemming, leerlingenstem, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling.

Hoofdstuk 2 werkt het neurodiversiteitsaffirmatieve waarde kader uit. Dit kader benadert autisme als een vorm van menselijke variatie. Dat betekent niet dat moeilijkheden of ondersteuningsnoden worden ontkend. Wel worden die moeilijkheden geplaatst in de wisselwerking tussen leerling en omgeving. Daardoor verschuift de kernvraag van “wat moet de leerling veranderen?” naar “hoe kan de onderwijscontext beter worden afgestemd op de noden, sterktes en ervaringen van de leerling?” Taalgebruik, beeldvorming en positieve autistische identiteit blijken hierbij essentieel. De manier waarop over autisme wordt gesproken, beïnvloedt immers hoe leerlingen zichzelf begrijpen en hoe zij door hun omgeving worden benaderd. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering vraagt daarom waarderende, genuanceerde en niet-stigmatiserende taal, met aandacht voor zowel kwetsbaarheden als sterktes, voorkeuren en eigenheid.

Hoofdstuk 3 verdiept deze verschuiving vanuit het perspectief van de leerling. Leerlingenstem, psycho-educatie, zelfacceptatie, zelfcompassie en zelfbehartiging vormen samen een leerlinggerichte en empowerende lijn. Leerlingen met autisme kunnen pas mee richting geven aan ondersteuning wanneer zij veilig kunnen uitdrukken wat zij ervaren, nodig hebben en als belastend of helpend beleven. Dat vraagt meer dan luisteren alleen. Leerlingenstem moet ondersteund worden door toegankelijke communicatievormen, relationele veiligheid, voldoende verwerkingstijd en zichtbare invloed op beslissingen. Psycho-educatie kan daarbij taal geven aan ervaringen rond prikkelverwerking, energie, stress, communicatie, maskeren, grenzen en ondersteuningsnoden. Zelfacceptatie en zelfcompassie helpen om die noden niet als persoonlijke tekortkomingen te zien. Zelfbehartiging vormt vervolgens een brug naar participatie en autonomie, maar mag niet worden opgevat als een individuele opdracht voor de leerling. Zij krijgt pas betekenis wanneer ouders, opvoedingsverantwoordelijken en onderwijsprofessionals mee verantwoordelijkheid opnemen voor afstemming.

Hoofdstuk 4 vertaalt het waarde kader en de leerlingenstem naar de onderwijspraktijk. Neuro-inclusieve pedagogiek vraagt dat school- en klascontexten proactief worden afgestemd op verschillende manieren van leren, communiceren, prikkels verwerken en deelnemen. Het neuro-

inclusief schoolmodel biedt hiervoor een samenhangend kader door sociale omgevingsfactoren, fysieke en sensorische omgevingsfactoren en inclusieve schoolactiviteiten met elkaar te verbinden. Sociale veiligheid, prikkelbewuste ruimtes, duidelijke structuur, keuzemogelijkheden, voorspelbaarheid, herstelruimte, interesses en sterktes zijn daarbij geen bijkomstige elementen, maar voorwaarden om tot leren, participatie en verbondenheid te komen. Ook monotropisme, flow en compassievolle pedagogiek tonen dat gedrag niet te snel als onwil, traagheid of probleemgedrag mag worden geïnterpreteerd. Onderwijsprofessionals moeten nagaan welke contextfactoren deelname ondersteunen of belemmeren.

Hoofdstuk 5 maakt duidelijk dat neuro-inclusie relationeel gedragen moet worden. Didactische keuzes en fysieke aanpassingen krijgen pas duurzame betekenis wanneer leerlingen zich ook sociaal en emotioneel veilig voelen. Gedeelde taal over neurodiversiteit, zoals via LEANS, kan bijdragen aan meer begrip binnen de klasgroep en het schoolteam. Peer support kan herkenning, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling versterken. Islands of Safety maken zichtbaar dat leerlingen nood hebben aan veilige personen, plekken en momenten waar zij kunnen herstellen, reguleren en zichzelf mogen zijn zonder voortdurende aanpassingsdruk. Samenwerking met ouders en opvoedingsverantwoordelijken vormt daarbij een noodzakelijke contextuele bouwsteen. Ouders zien vaak signalen die op school verborgen blijven, zeker wanneer leerlingen maskeren of pas thuis ontladen. Hun ervaringskennis kan helpen om ondersteuning beter af te stemmen.

Samen beantwoorden deze hoofdstukken vooral de eerste twee deelvragen van deze bachelorproef. De eerste deelvraag wordt beantwoord door de verschuiving van tekortdenken naar een neurodiversiteitsaffirmatief kader waarin erkenning, contextafstemming, taal, leerlingenstem en positieve identiteit centraal staan. De tweede deelvraag wordt beantwoord door de uitwerking van pedagogische, didactische en relationele praktijken die bijdragen aan welbevinden, sociale veiligheid, participatie en verbondenheid. De derde deelvraag wordt in fase 2 nog niet volledig beantwoord, maar deze fase levert wel de theoretische en praktijkgerichte bouwstenen om daar in fase 3 gericht op verder te werken.

Voor fase 3 betekent dit dat veranderingsstrategieën niet mogen vertrekken vanuit de vraag hoe leerlingen beter in het bestaande systeem kunnen passen. Ze moeten vertrekken vanuit de vraag hoe de schoolcontext haalbaar, veilig en betekenisvol kan worden afgestemd op neurodivergente noden. Op microniveau gaat het om concrete ondersteuning in de klas en in de dagelijkse schoolervaring, met aandacht voor leerlingenstem, prikkelverwerking, voorspelbaarheid, herstel, communicatie en zelfbehartiging. Op mesoniveau gaat het om een neuro-inclusieve onderwijspraktijk en schoolcultuur waarin gedeelde taal, relationele veiligheid, ouderpartnerschap en professionele afstemming structureel worden ingebed. Op macroniveau sluit deze beweging aan bij de bredere Vlaamse evolutie naar scholen voor iedereen, waarbij inclusie pas betekenis krijgt wanneer aanwezigheid ook leidt tot daadwerkelijke participatie, verbondenheid, welbevinden en erkenning.

Brug naar fase 3: van bouwstenen naar veranderingsstrategie

Om deze vertaalslag naar fase 3 te ondersteunen, wordt *Belonging in School* gebruikt als praktijkgerichte inspiratiebron voor de implementatie van neuro-inclusieve schoolontwikkeling. Deze planningsgids wordt niet toegevoegd als afzonderlijk theoretisch kader, maar helpt om de inzichten uit fase 2 om te zetten in een haalbare veranderingsstrategie. Ze sluit aan bij de nood aan een cyclische, participatieve en systeemgerichte aanpak. *Belonging in School* beschrijft een actiecycclus waarin scholen stapsgewijs voorbereiden, hun huidige situatie in kaart brengen, doelen en acties plannen, uitvoeren, evalueren en bijsturen. Daarnaast reikt de gids vier benaderingen aan die aansluiten bij deze bachelorproef: *inclusion-as-belonging*, *participatory policy design*, *inclusion by design* en *neurodiversity-affirmative school*. Deze benaderingen bieden geen vast stappenplan, maar vormen een richtinggevend proceskader dat scholen kunnen aanpassen aan hun eigen context, noden en mogelijkheden (Alcorn et al., 2023a, 2023b).

Fase 2 toont daarmee dat neuro-inclusie geen afzonderlijk zorgthema is, maar een pedagogische, relationele en maatschappelijke opdracht. Zij vraagt een schoolcontext waarin leerlingen met autisme niet alleen ondersteund worden wanneer zij vastlopen, maar waarin hun noden, stem, sterktes en eigenheid van bij het begin worden meegenomen. Die inzichten vormen het vertrekpunt voor fase 3, waarin wordt onderzocht hoe scholen deze neurodiversiteitsaffirmatieve principes via haalbare veranderingsstrategieën kunnen verankeren in de praktijk.

Hoofdstuk 6 Veranderingsstrategieën

6.1 Inleiding

Fase 1 maakte duidelijk dat leerlingen met autisme kunnen vastlopen wanneer onderwijscontexten onvoldoende aansluiten bij hun sensorische, sociale, communicatieve, relationele en identiteitsgerichte noden. De praktijkgerichte probleemverkenning toonde dat deze mismatch zichtbaar wordt in overbelasting, maskeren, terugtrekking, verlies van schoolverbondenheid, kwetsbare aanwezigheid, spanning in klas- en pauzemomenten en een grote druk op gezinnen. De centrale vraag van deze bachelorproef luidt daarom: hoe kan een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, met het oog op welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling?

Fase 2 werkte hiervoor een theoretische onderbouwing uit. Het neurodiversiteitsaffirmatieve waarde kader verschoof de aandacht van tekortdenken en normalisering naar erkenning, contextafstemming, taal, leerlingenstem en positieve identiteitsontwikkeling. De uitwerking rond leerlingenstem, psycho-educatie, zelfacceptatie, zelfcompassie en zelfbehartiging maakte duidelijk dat leerlingen niet alleen onderwerp van ondersteuning mogen zijn, maar actief betrokken moeten worden bij het begrijpen en vormgeven ervan. De pedagogische en didactische analyse toonde vervolgens dat neuro-inclusie concreet vorm krijgt via sociale veiligheid, prikkelbewuste leeromgevingen, duidelijke communicatie, voorspelbaarheid, keuzevrijheid, herstelruimte en aandacht voor sterktes en interesses. Tot slot maakte de relationele invalshoek duidelijk dat gedeelde taal, peer support, veilige plekken en samenwerking met ouders en opvoedingsverantwoordelijken noodzakelijke bouwstenen zijn om neuro-inclusie duurzaam te dragen.

Op basis van deze theoretische analyse blijft het veranderingsdoel uit fase 1 inhoudelijk overeind, maar het krijgt nu een scherpere focus. Neuro-inclusie wordt in deze fase niet opgevat als een geheel van losse maatregelen voor individuele leerlingen, maar als een veranderingsproces waarin schoolcontexten bewuster worden afgestemd op neurodivergente noden, sterktes en ervaringen. Het doel is dat leerlingen met autisme niet pas ondersteuning krijgen wanneer zij vastlopen, maar dat hun stem, draagkracht, prikkelverwerking, nood aan veiligheid, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling van bij het begin worden meegenomen in de school- en klaspraktijk.

Daarom richt fase 3 zich op veranderingsgerichte strategieën die haalbaar, praktijkgericht en theoretisch onderbouwd zijn. Deze strategieën sluiten aan bij drie niveaus. Op microniveau ligt de focus op de dagelijkse schoolervaring van de leerling en op concrete afstemming in communicatie, ondersteuning, herstel en participatie. Op mesoniveau ligt de nadruk op de school

als organisatie, met aandacht voor gedeelde taal, relationele veiligheid, ouderpartnerschap en een neuro-inclusieve schoolcultuur. Op macroniveau wordt de link gelegd met de bredere Vlaamse evolutie naar scholen voor iedereen, waarbij inclusie pas betekenis krijgt wanneer aanwezigheid ook leidt tot welbevinden, participatie, verbondenheid en erkenning.

De veranderingsstrategieën in deze fase vertrekken dus vanuit één centrale gedachte: neurodiversiteitsaffirmatieve inzichten moeten vertaald worden naar haalbare praktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken. Daarbij wordt telkens nagegaan op welke theoretische inzichten uit fase 2 de strategie steunt, voor welke betrokkenen ze betekenisvol kan zijn, welke randvoorwaarden nodig zijn en welke grenzen of aandachtspunten in de implementatie meespelen. Zo vormt fase 3 de brug tussen theoretische analyse en veranderingsgericht handelen binnen een neuro-inclusieve onderwijspraktijk. In de volgende rubriek wordt toegelicht waarom deze bachelorproef kiest voor één geïntegreerde veranderingsstrategie: het neuro-inclusief schoolkompas.

6.2 Keuze voor één geïntegreerde veranderingsstrategie

De theoretische analyse uit fase 2 toont dat neuro-inclusie niet via één afzonderlijke maatregel kan worden gerealiseerd. De besproken bouwstenen grijpen op elkaar in: gedeelde taal ondersteunt leerlingenstem, prikkelbewuste leeromgevingen versterken veiligheid, ouderpartnerschap verruimt het zicht op ondersteuningsnoden en relationele afstemming draagt bij aan verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling. Daarom kiest deze bachelorproef niet voor losse veranderingsvoorstellen, maar voor één geïntegreerde veranderingsstrategie.

Die strategie wordt in deze fase uitgewerkt als het neuro-inclusief schoolkompas. Het schoolkompas is bedoeld als richtinggevend kader dat scholen ondersteunt om stapsgewijs, participatief en haalbaar te groeien naar neurodiversiteitsaffirmatieve schoolpraktijken. De focus ligt daarbij vooral op mesoniveau, omdat de school als organisatie centraal staat. Tegelijk moet de strategie doorwerken op microniveau, in de dagelijkse klas- en schoolervaring van leerlingen, en aansluiten bij de bredere macroniveau-ambitie van scholen voor iedereen.

6.2.1 *Belonging in School als praktijkgerichte inspiratiebron*

In de synthese van fase 2 werd *Belonging in School* al kort benoemd als praktijkgerichte inspiratiebron voor de vertaalslag naar fase 3. In deze fase wordt deze planningsgids concreter gebruikt om de opbouw van het neuro-inclusief schoolkompas te ondersteunen. De gids wordt daarbij niet opgevat als bijkomend theoretisch kader en wordt ook niet rechtstreeks overgenomen. Ze biedt vooral een procesmatige logica om neurodiversiteitsaffirmatieve inzichten om te zetten in haalbare schoolontwikkeling.

Belonging in School sluit aan bij de nood aan een cyclische, participatieve en systeemgerichte aanpak. De gids beschrijft een actiecycclus waarin scholen stapsgewijs voorbereiden, hun huidige

situatie in kaart brengen, doelen en acties plannen, uitvoeren, evalueren en bijsturen (Alcorn et al., 2023b). Die cyclische benadering is relevant voor deze bachelorproef, omdat neuro-inclusieve schoolontwikkeling niet kan worden opgevat als een eenmalige ingreep. Scholen verschillen in beginsituatie, draagkracht, expertise, leerlingengroep, infrastructuur en samenwerking met ouders en externe partners. Een bruikbaar kader moet daarom richting geven, maar ook ruimte laten voor lokale keuzes, gefaseerde groei en bijsturing.

Daarnaast reikt *Belonging in School* vier benaderingen aan die aansluiten bij de uitgangspunten van deze bachelorproef: *inclusion-as-belonging*, *participatory policy design*, *inclusion by design* en *neurodiversity-affirmative school* (Alcorn et al., 2023a, 2023b). Deze benaderingen bieden geen vast stappenplan dat elke school op dezelfde manier moet volgen. Ze vormen wel een richtinggevend proceskader dat scholen kunnen aanpassen aan hun eigen context, noden en mogelijkheden.

Voor het neuro-inclusief schoolkompas zijn deze vier benaderingen vooral richtinggevend. *Inclusion-as-belonging* versterkt de aandacht voor verbondenheid, veiligheid en erkenning. *Participatory policy design* sluit aan bij leerlingestem, ouderstem en gedeelde besluitvorming. *Inclusion by design* ondersteunt de verschuiving van individuele aanpassingen naar proactieve contextafstemming. *Neurodiversity-affirmative school* sluit ten slotte aan bij het waardekader van deze bachelorproef, waarin neurodivergente manieren van leren, communiceren en participeren niet worden benaderd vanuit normalisering, maar vanuit erkenning, afstemming en gelijkwaardigheid (Alcorn et al., 2023a, 2023b).

Daarmee vormt *Belonging in School* geen model dat letterlijk wordt overgenomen, maar een inspiratiebron voor de structuur en logica van het neuro-inclusief schoolkompas. De inhoudelijke invulling van het schoolkompas steunt op de theoretische bouwstenen uit fase 2 en op de praktijkgerichte probleemverkenning uit fase 1.

6.3 Het neuro-inclusief schoolkompas

Het neuro-inclusief schoolkompas vormt de centrale veranderingsstrategie van deze bachelorproef. Het is geen vaststaand programma dat scholen stap voor stap moeten uitvoeren, maar een richtinggevend kader dat helpt om neurodiversiteitsaffirmatieve inzichten om te zetten in haalbare schoolontwikkeling. Het schoolkompas ondersteunt scholen om bewuster te kijken naar hun huidige praktijk, samen prioriteiten te bepalen, concrete acties te bepalen en die acties systematisch te evalueren.

De term schoolkompas verwijst naar de richtinggevende functie van de strategie. Een kompas bepaalt niet exact welke weg een school moet volgen, maar helpt wel om koers te houden. Dat is belangrijk omdat neuro-inclusieve schoolontwikkeling afhankelijk is van de beginsituatie, draagkracht, leerlingengroep, infrastructuur, professionele expertise en samenwerking met

ouders en opvoedingsverantwoordelijken. Scholen hebben daarom geen uniforme oplossing nodig, maar een proces dat richting geeft en tegelijk ruimte laat voor lokale keuzes.

6.3.1 Doel van het schoolkompas: naar een neurodiversiteitsaffirmatieve schoolcultuur

Het neuro-inclusief schoolkompas is een geïntegreerde veranderingsstrategie voor scholen die willen groeien naar neurodiversiteits-affirmatieve onderwijspraktijken. Het kompas helpt scholen om stap voor stap, participatief en haalbaar te werken aan een schoolcultuur waarin neurodiversiteit erkend wordt als normale menselijke variatie.

Het doel is om inclusie te benaderen als een voortdurende leer- en veranderbeweging. Een school wordt niet van vandaag op morgen neuro-inclusief. Ze groeit daarin door te kijken, te luisteren, te proberen, te evalueren en bij te sturen. Het kompas biedt daarvoor een duidelijke richting.

De strategie sluit aan bij de centrale vraag van deze bachelorproef: hoe kan een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, met het oog op welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling? Het kompas vertaalt deze vraag naar een praktische aanpak op micro-, meso- en macroniveau.

Het schoolkompas situeert zich in hoofdzaak op mesoniveau, omdat de school als organisatie centraal staat. Het richt zich op schoolpraktijk, schoolcultuur, gedeelde taal, participatie, ouderpartnerschap en structurele afstemming. Tegelijk moet het schoolkompas doorwerken op microniveau, in de dagelijkse klas- en schoolervaring van leerlingen met autisme en andere neurodivergente leerlingen. Leerlingen moeten zich veiliger, meer erkend en meer verbonden kunnen voelen. Zij krijgen taal om hun sterktes, noden, grenzen, prikkelverwerking en energiehuishouding beter te begrijpen en te verwoorden. Op macroniveau sluit het aan bij de bredere Vlaamse beleidsambitie om tegen 2040 te evolueren naar scholen voor iedereen. Neuro-inclusie wordt dan niet alleen een schoolintern project, maar ook een bijdrage aan een bredere onderwijsontwikkeling richting 2040. De consultatienota beschrijft een langetermijnvisie waarin alle leerlingen toegang krijgen tot hoogstaand kwaliteitsvol onderwijs binnen een meer inclusief onderwijssysteem. Het Neuro-inclusief Schoolkompas wil aan die beleidsambitie een concrete neurodiversiteitsaffirmatieve invulling geven. Het maakt zichtbaar hoe scholen niet alleen structureel inclusiever kunnen worden, maar ook pedagogisch, relationeel en cultureel beter kunnen afstemmen op leerlingen met autisme en andere neurodivergente profielen.

6.3.2 Uitgangspunten van het schoolkompas

Het schoolkompas vertrekt vanuit vijf uitgangspunten.

Ten eerste vertrekt het vanuit een neurodiversiteitsaffirmatieve kijk. Autisme en neurodivergentie worden niet benaderd vanuit normalisering, maar vanuit erkenning, afstemming en gelijkwaardigheid.

Ten tweede staat contextafstemming centraal. Wanneer leerlingen vastlopen, wordt niet alleen gekeken naar individuele kenmerken, maar ook naar factoren in de klas- en schoolomgeving die participatie kunnen ondersteunen of belemmeren.

Ten derde vraagt het schoolkompas participatie. Leerlingen, ouders en opvoedingsverantwoordelijken worden gezien als belangrijke kennisbronnen bij het begrijpen, plannen en evalueren van ondersteuning.

Ten vierde is verbondenheid een kernvoorwaarde. Neuro-inclusie gaat niet alleen over aanpassingen of procedures, maar ook over relaties, gedeelde taal, veiligheid, herkenning en erbij horen.

Ten vijfde staat haalbaarheid centraal. Neuro-inclusieve schoolontwikkeling vraagt geen eenmalige grote hervorming, maar kleine, gedragen stappen die geëvalueerd en bijgestuurd kunnen worden.

6.4 Toepassing van het schoolkompas in de schoolpraktijk

De uitgangspunten van het neuro-inclusief schoolkompas worden vertaald naar vijf stappen: voorbereiden, in kaart brengen, doelen kiezen, acties uitvoeren, en evalueren en bijsturen. Samen vormen deze stappen een cyclisch proces dat scholen helpt om gericht te starten, acties uit te proberen en bij te sturen op basis van ervaringen van leerlingen, ouders, opvoedingsverantwoordelijken en onderwijsprofessionals (Alcorn et al., 2023b).

6.4.1 Voorbereiden: draagvlak, focus en veiligheid

In de voorbereidende stap bepaalt de school waarom zij met neuro-inclusieve schoolontwikkeling aan de slag wil, wie betrokken wordt en welke focus haalbaar is. Deze stap voorkomt dat de school te snel naar oplossingen springt zonder voldoende zicht op draagvlak, veiligheid en beschikbare middelen.

Een eerste vraag is welke signalen aanleiding geven tot verandering. Dat kan gaan om overbelasting bij leerlingen, spanning tijdens pauzes, schoolafwezigheid, terugtrekking, conflicten in de klasgroep, moeilijkheden in communicatie of bezorgdheden van ouders en opvoedingsverantwoordelijken. Door deze signalen eerst helder te benoemen, ontstaat een realistischer vertrekpunt.

Daarnaast bepaalt de school wie bij het proces betrokken wordt. Minimaal gaat het om leden van het schoolteam, leerlingen, ouders en opvoedingsverantwoordelijken. Waar nodig kunnen ook CLB, leerondersteuners, welzijns- of gezondheidszorgactoren en andere partners betrokken worden. Daarbij is het belangrijk om niet alleen te kijken naar formele functies, maar ook naar personen die door leerlingen als veilig en betrouwbaar worden ervaren.

De school kiest in deze stap ook een afgebakende focus. Een eerste cyclus kan bijvoorbeeld gericht zijn op gedeelde taal over neurodiversiteit, prikkelbewuste pauzemomenten, veilige herstelplekken, leerlingsthem of samenwerking met ouders. Een beperkte focus maakt het proces haalbaarder en vergroot de kans dat acties effectief worden uitgevoerd.

6.4.2 In kaart brengen: ervaringen zichtbaar maken

In de tweede stap brengt de school in kaart wat leerlingen, ouders, opvoedingsverantwoordelijken en onderwijsprofessionals als helpend of belastend ervaren. Neuro-inclusieve ondersteuning kan niet vertrekken vanuit veronderstellingen alleen. De school moet zicht krijgen op concrete ervaringen in de eigen context.

Bij leerlingen kan de school nagaan hoe zij de dagelijkse schoolcontext beleven. Mogelijke thema's zijn prikkelbelasting, overgangsmomenten, pauzes, groepswerk, instructies, sociale veiligheid, herstelmogelijkheden, voorspelbaarheid en het gevoel erbij te horen. Leerlingen moeten hun ervaringen op verschillende manieren kunnen delen. Dat kan via gesprekken, korte vragenlijsten, visuele werkvormen, keuzevragen, ervaringskaarten, observaties of contact met een vertrouwde volwassene.

Ouders en opvoedingsverantwoordelijken brengen aanvullende informatie binnen. Zij zien vaak signalen die op school minder zichtbaar zijn, zoals vermoeidheid, spanning, ontlading thuis, schoolweerstand of stress rond overgangen. Hun ervaringskennis helpt om de ondersteuningsnoden vollediger te begrijpen. Tegelijk blijft de leerlingsthem richtinggevend en mag oudersthem die niet vervangen.

Ook het schoolteam wordt bevraagd. Onderwijsprofessionals kunnen aangeven waar zij handelingsverlegenheid ervaren, welke situaties veel spanning oproepen, welke aanpassingen al werken en welke ondersteuning zij nodig hebben. Zo wordt duidelijk welke noden er zijn bij leerlingen én welke draagkracht en ondersteuning het team nodig heeft.

6.4.3 Doelen kiezen: gericht en haalbaar werken

In de derde stap kiest de school op basis van de verzamelde signalen één of meerdere doelen. Die doelen moeten concreet, positief en haalbaar zijn. Een doel zoals “meer inclusief worden” blijft te algemeen. Een sterker doel maakt duidelijk wat de school wil versterken, voor wie en in welke context.

Op microniveau kan een doel zijn dat leerlingen meer voorspelbaarheid ervaren tijdens overgangsmomenten, gemakkelijker kunnen aangeven wanneer zij herstel nodig hebben of zich veiliger voelen tijdens pauzes. Op mesoniveau kan een doel zijn dat het schoolteam gedeelde taal ontwikkelt rond neurodiversiteit, dat pauzemomenten prikkelbewuster worden georganiseerd of dat oudergesprekken sterker vertrekken vanuit afstemming. Op macroniveau kan de school haar praktijk verbinden met de bredere evolutie naar scholen voor iedereen.

Bij het kiezen van doelen is participatie belangrijk. Leerlingen, ouders, opvoedingsverantwoordelijken en personeelsleden moeten kunnen herkennen waarom een doel relevant is. Wanneer een doel te groot is, wordt het opgesplitst in kleinere stappen. Zo blijft het veranderingsproces uitvoerbaar en gedragen.

6.4.4 Acties uitvoeren: passende deelstrategieën kiezen

In deze stap vertaalt de school de gekozen doelen naar concrete acties. De acties worden niet willekeurig gekozen, maar sluiten aan bij de analyse en bij de draagkracht van de school. Elke school bepaalt welke acties op dat moment het meest relevant en haalbaar zijn. Ze hoeven niet groot te zijn, maar moeten wel betekenisvol en evalueerbaar zijn.

Een eerste mogelijke deelstrategie is het versterken van gedeelde taal over neurodiversiteit. LEANS kan hierbij worden ingezet als klasbrede aanpak om leerlingen en onderwijsprofessionals taal te geven rond verschillen in denken, leren, communiceren, prikkelverwerking en ondersteuning. Deze actie past vooral wanneer uit de analyse blijkt dat misverstanden, stigma of gebrek aan gedeelde taal een drempel vormen (Alcorn et al., 2025).

Een tweede mogelijke deelstrategie is het versterken van leerlingsthem. Dit kan door vaste en toegankelijke manieren te ontwikkelen waarop leerlingen kunnen aangeven wat zij nodig hebben, wat hen overbelast en welke ondersteuning voor hen werkt. Dat kan via leerlinggesprekken, visuele check-ins, korte reflectievragen, ervaringskaarten of overlegmomenten met een vertrouwde volwassene.

Een derde mogelijke deelstrategie is het werken aan prikkelbewuste leer- en leefomgevingen. Dit kan gaan over duidelijke routines, voorspelbare overgangsmomenten, rustiger pauzemogelijkheden, minder visuele drukte, duidelijke communicatie of afspraken rond

herstelruimte. De kern is dat de school niet wacht tot leerlingen overbelast raken, maar vooraf nadenkt over contextfactoren die spanning kunnen verminderen.

Een vierde mogelijke deelstrategie is het creëren van veilige plekken en relaties. Dit sluit aan bij het concept Islands of Safety. Scholen kunnen nagaan welke personen, plekken en momenten door leerlingen als veilig worden ervaren en hoe die beter ingebed kunnen worden in de schoolwerking. Een herstelplek mag daarbij geen sanctie of uitsluitingsplek worden, maar moet bijdragen aan regulatie, rust en hernieuwde participatie (Rose, 2025).

Een vijfde mogelijke deelstrategie is peer support. Wanneer dit past bij de doelgroep en de context, kan de school verkennen hoe neurodivergente leerlingen herkenning en verbondenheid met elkaar kunnen ervaren. Dit vraagt vrijwilligheid, zorgvuldige begeleiding en aandacht voor groepsdynamiek. Peer support mag geen verplicht aanbod worden dat leerlingen labelt, maar moet ruimte bieden voor ontmoeting, eigenaarschap en wederzijdse erkenning (Fotheringham et al., 2025).

Een zesde mogelijke deelstrategie is ouderpartnerschap. De school kan ouders en opvoedingsverantwoordelijken sterker betrekken bij het begrijpen van signalen, het afstemmen van ondersteuning en het evalueren van acties. Dit vraagt duidelijke communicatie, erkenning van ouderlijke ervaringskennis en aandacht voor de stem van de leerling. Ouders worden daarbij niet verantwoordelijk gemaakt voor het oplossen van schoolse drempels, maar erkend als partners in afstemming.

6.4.5 Evalueren en bijsturen: leren uit ervaringen

In de vijfde stap onderzoekt de school wat de gekozen acties hebben veranderd. Daarbij gaat het niet alleen om de vraag of een actie werd uitgevoerd, maar vooral om de betekenis ervan voor leerlingen, ouders, opvoedingsverantwoordelijken en onderwijsprofessionals.

Belangrijke evaluatievragen zijn: voelen leerlingen zich veiliger, meer erkend of meer verbonden? Is de prikkelbelasting verminderd? Kunnen leerlingen hun noden beter aangeven? Is er meer gedeelde taal in de klasgroep of het schoolteam? Ervaren ouders en opvoedingsverantwoordelijken meer afstemming? Voelen personeelsleden zich competent en meer gedragen? Zijn er ook ongewenste effecten ontstaan?

Evaluatie kan gebeuren via korte gesprekken, vragenlijsten, observaties, leerlingfeedback, ouderfeedback, teamoverleg of analyse van concrete signalen, zoals aanwezigheid, terugtrekking, crisismomenten, conflicten of gebruik van herstelruimte. Ook negatieve of gemengde ervaringen moeten zichtbaar mogen worden. Niet elke actie werkt voor elke leerling of elke context. Dat is geen mislukking, maar informatie voor verdere afstemming.

Na de evaluatie beslist de school welke acties behouden, aangepast, uitgebreid of stopgezet worden. Daarna kan een nieuwe cyclus starten. Zo wordt neuro-inclusie geen eenmalig project, maar een blijvend leerproces waarin schoolpraktijk en schoolcultuur stap voor stap groeien.

6.5 Praktijktoeepassing op GO! SBSO Nautica type 9

Binnen deze bachelorproef fungeert GO! SBSO Nautica als praktijkvenster voor de toepassing van het neuro-inclusief schoolkompas. De school beschikt al over een sterke autismevriendelijke basiswerking. De toepassing van het schoolkompas vertrekt daarom niet vanuit een tekort, maar vanuit de ambitie om bestaande praktijken verder te verfijnen, verdiepen en structureel te verankeren. Concreet betekent dit dat Nautica neurodiversiteitsaffirmatieve principes explicieter kan opnemen in de klaspraktijk, schoolcultuur, leerlingenbegeleiding, ouderpartnerschap, kwaliteitszorg en samenwerking met vervolgculturen.

De beweging gaat daarbij van autismevriendelijk naar neurodiversiteitsaffirmatief. Dat betekent dat de school niet alleen inzet op voorspelbaarheid, structuur en ondersteuning, maar ook meer op erkenning, gedeelde taal, positieve identiteit, zelfinzicht, zelfbehartiging en gedeelde verantwoordelijkheid.

Binnen het schoolkompas worden voor Nautica drie prioriteiten naar voren geschoven. Deze prioriteiten vormen samen een doorlopende leerlijn. De eerste prioriteit richt zich op gedeelde schooltaal, met LEANS als deelstrategie voor klasbrede neurodiversiteitseducatie in de begin- en middenjaren van het secundair onderwijs. De tweede prioriteit richt zich op leerlingenstem, zelfacceptatie, zelfbehartiging en positieve identiteit, met een lessenreeks zelfbehartiging in de laatste jaren van het secundair onderwijs. De derde prioriteit richt zich op zichtbare leerlingenstem en verbondenheid via een posterreeks die neurodivergente ervaringen zichtbaar maakt in de schoolomgeving.

6.5.1 Deelstrategie 1: gedeelde schooltaal en LEANS als klasbrede neurodiversiteitseducatie

De eerste prioriteit voor Nautica is het ontwikkelen van gedeelde schooltaal. In fase 2 werd LEANS al besproken als relationele en pedagogische bouwsteen voor gedeelde taal over neurodiversiteit. In fase 3 verschuift de focus naar de implementatie ervan binnen Nautica als concrete deelstrategie binnen het neuro-inclusief schoolkompas.

Gedeelde schooltaal is nodig omdat taal bepaalt hoe leerlingen, gedrag, ondersteuning en noden worden begrepen. Wanneer gedrag vooral wordt benoemd als probleem, ongehoorzaamheid of tekort, blijft de focus gemakkelijk liggen op correctie. Een neurodiversiteitsaffirmatieve schooltaal zoekt daarentegen naar betekenis, context en afstemming. Nautica kan daarom expliciete

afspraken maken over hoe in overleg, rapporten, brieven, leerlinggesprekken, oudergesprekken en teamcommunicatie over autisme, gedrag, ondersteuning en noden wordt gesproken.

Concreet betekent dit dat de taal verschuift van “probleemgedrag” naar “signaal”, van “niet willen” naar “niet haalbaar op dit moment”, en van “zich aanpassen aan de klas” naar “afstemming zoeken tussen leerling en context”. Zulke taal ondersteunt niet alleen het professioneel handelen van het team, maar ook de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Leerlingen krijgen minder snel de boodschap dat zij het probleem zijn en meer de ervaring dat hun noden begrepen en ernstig genomen worden.

LEANS kan binnen deze prioriteit worden ingezet als deelstrategie om gedeelde taal klasbreed te versterken. Het pakket helpt om neurodiversiteit bespreekbaar te maken als onderdeel van het gewone schoolleven. Voor Nautica is dat bijzonder relevant omdat de school werkt met leerlingen met uiteenlopende profielen, sterktes, prikkelverwerking, communicatiestijlen en ondersteuningsnoden. Hoewel alle leerlingen in type 9 een autismediagnose hebben, betekent dat niet dat zij dezelfde ervaringen, noden of identiteiten delen. Net daarom blijft een klasbrede aanpak waardevol: alle leerlingen krijgen taal om zichzelf en elkaar beter te begrijpen.

LEANS werd oorspronkelijk ontwikkeld voor het gewoon basisonderwijs, maar de denkpiste om het ook in het buitengewoon onderwijs en specifiek in type 9 te gebruiken, blijft belangrijk. In type 9-scholen is neurodiversiteit immers dagelijks aanwezig, maar wordt ze niet altijd expliciet besproken vanuit een waarderend en gemeenschappelijk kader. LEANS kan helpen om verschillen binnen de groep zichtbaar en bespreekbaar te maken zonder leerlingen te herleiden tot hun diagnose. Zo krijgen leerlingen taal om te spreken over prikkelverwerking, communicatie, ondersteuningsnoden, eerlijkheid, misverstanden en verschillen in leren of deelnemen.

De meerwaarde van LEANS in buitengewoon onderwijs ligt dus niet alleen in kennisoverdracht. Het pakket kan bijdragen aan zelfbegrip, onderlinge erkenning en verbondenheid. Leerlingen leren dat ook binnen een groep leerlingen met autisme veel verschillen bestaan. Dat kan helpen om misverstanden tussen leerlingen te verminderen en ondersteuningsnoden minder snel als vreemd, lastig of oneerlijk te beoordelen. Op die manier wordt LEANS een middel om zowel zelfacceptatie als wederzijds begrip te versterken.

De beleidsfocus van Nautica op het herintroduceren van groepsgerichte psycho-educatie vormt hiervoor een gunstige context. Wanneer psycho-educatie te sterk vertrekt vanuit diagnose, kan dit voor sommige leerlingen of ouders confronterend zijn. LEANS biedt een alternatief omdat het niet vertrekt vanuit individuele labels, maar vanuit het bredere concept neurodiversiteit. Daardoor kan de school werken aan zelfinzicht en wederzijds begrip zonder dat leerlingen verplicht worden om persoonlijke informatie of een diagnose te delen.

Binnen de vijf stappen van het schoolkompas kan LEANS gericht worden ingebed. In de voorbereidende stap onderzoekt Nautica of de klas- en schoolcontext voldoende veilig zijn om met LEANS te starten. Een werkgroep kan de implementatie dragen en bestaat bij voorkeur uit leerkrachten uit verschillende opleidingsvormen, leerlingenbegeleiding, teambegeleiding, paramedische ondersteuning, orthopedagogische ondersteuning en directie. In de stap in kaart brengen onderzoekt de school welke taal leerlingen, ouders en personeelsleden vandaag gebruiken rond neurodiversiteit, gedrag, ondersteuning en verschillen. In de stap doelen kiezen kan Nautica doelen formuleren zoals: gedeelde taal versterken, stigma verminderen, ondersteuningsnoden bespreekbaar maken en groepsgerichte psycho-educatie structureel inbedden. In de stap acties uitvoeren wordt LEANS gefaseerd gebruikt, bijvoorbeeld binnen Burgerschap in OV4 en algemene sociale vorming in OV1. In de stap evalueren en bijsturen onderzoekt de school of leerlingen en personeelsleden meer taal hebben om verschillen, noden en ondersteuning respectvol te bespreken.

Een veilige implementatie vraagt duidelijke randvoorwaarden. De lessen moeten plaatsvinden in een veilig klasklimaat, met afspraken rond respect, vertrouwelijkheid en omgaan met verschillen. Leerlingen mogen niet verplicht worden om persoonlijke ervaringen te delen. Daarnaast moet de cognitieve belasting bewaakt worden. Voor sommige leerlingen zullen abstracte begrippen vereenvoudigd moeten worden, met visuele ondersteuning, concrete voorbeelden, vaste structuur en voldoende verwerkingstijd. Ook teamgerichte voorbereiding is noodzakelijk. Een pedagogische studiedag, gezamenlijke bespreking van het pakket en intervisie kunnen helpen om de aanpak schoolbreed te dragen.

LEANS is een deelstrategie binnen het schoolkompas. De kracht ligt in het versterken van gedeelde taal, wederzijds begrip en positieve beeldvorming. Die gedeelde taal kan vervolgens andere acties ondersteunen, zoals zelfbehartiging, ouderpartnerschap, peer support, prikkelbewuste leeromgevingen en veilige herstelplekken.

6.5.2 Deelstrategie 2: leerlingenstem, zelfacceptatie, zelfbehartiging en positieve identiteit

Een tweede deelstrategie binnen het neuro-inclusief schoolkompas is het uitwerken van een thematische lessenreeks rond zelfbehartiging en transitie. Deze strategie bouwt verder op de eerste deelstrategie rond gedeelde taal en neurodiversiteit. Waar leerlingen in een eerste stap vooral taal krijgen om verschillen in denken, leren, communiceren en prikkelverwerking te begrijpen, richt deze vervolgstategie zich op het versterken van leerlingen in hun eigen stem, keuzes, grenzen en toekomstgerichte participatie. Zo vormen beide deelstrategieën samen een doorlopende leerlijn voor Nautica: van gedeelde taal en bewustwording naar zelfinzicht, zelfacceptatie, zelfbehartiging en voorbereiding op vervolgcontexten.

De themareeks is in het bijzonder relevant voor neurodivergente leerlingen in de derde graad, omdat zij zich voorbereiden op vervolgcontexten zoals hoger onderwijs, werk, stage, daginvulling, vrije tijd of zelfstandig(er) wonen. Tegelijk is de reeks niet uitsluitend bedoeld voor leerlingen met een formele diagnose. Zelfinzicht, grenzen aangeven, hulp vragen, omgaan met stress, keuzes maken en communiceren over ondersteuningsnoden zijn vaardigheden die voor alle jongeren waardevol zijn. Daarom kan deze deelstrategie in alle onderwijscontexten worden ingezet. In OV1 kan de reeks sterker ingebed worden in toekomstplanning, sociaal-emotionele ontwikkeling en voorbereiding op daginvulling of werk. In OV4 en in het gewoon onderwijs kan ze aangeboden worden als aanvullend traject binnen leerlingenbegeleiding, projectwerking, stagevoorbereiding of transitiebegeleiding.

De themareeks vertrekt vanuit een neurodiversiteitsaffirmatief uitgangspunt. Zelfbehartiging betekent daarbij niet dat leerlingen zich beter moeten leren aanpassen aan een onaangepaste context. Het doel is ook niet dat zij hun noden telkens alleen moeten uitleggen of verdedigen. De reeks versterkt zelfbehartiging vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid. Leerlingen krijgen taal en oefenkansen om hun ervaringen, sterktes, noden en grenzen te verkennen, terwijl de schoolcontext mee zoekt naar passende ondersteuning en afstemming. Op die manier wordt zelfbehartiging verbonden met welbevinden, sociale veiligheid, positieve identiteitsontwikkeling en participatie.

De lessenreeks kan worden opgebouwd als een themareeks rond zelfbehartiging en transitie. Mogelijke thema's zijn: neurodiversiteit en veilige groepsvorming, mijn brein en mijn manier van functioneren, sterktes en interesses, een goede dag ontwerpen, prikkels en stress, zelfcompassie, maskeren en jezelf mogen zijn, communicatie en grenzen, hulp vragen, voorbereiding op vervolgcontexten en het opstellen van een persoonlijke Wegwijzer. Deze Wegwijzer bundelt op een leerlinggerichte manier wat de jongere zelf belangrijk vindt om te delen over sterktes, noden, stresssignalen, communicatievoorkeuren, ondersteuningsafspraken en toekomstgerichte stappen.

De begeleiding gebeurt bij voorkeur in een kleine en vaste groep, met voldoende structuur, voorspelbaarheid, keuzevrijheid en vertrouwelijkheid. Waar mogelijk kan een ervaringsdeskundige betrokken worden, omdat ervaringskennis aansluit bij het neurodiversiteitsaffirmatieve uitgangspunt dat de stem van neurodivergente personen zelf richtinggevend is. De inzet van ervaringsdeskundigheid kan leerlingen herkenning bieden en bijdragen aan een veiligere ruimte waarin thema's zoals schaamte, maskeren, overprikkeling, identiteitsontwikkeling en hulp vragen bespreekbaar worden.

Binnen de vijf stappen van het neuro-inclusief schoolkompas krijgt deze deelstrategie een duidelijke plaats. In de voorbereidende stap bepaalt de school welke leerlingengroep gebaat is bij de themareeks, wie de begeleiding opneemt en welke randvoorwaarden nodig zijn om veiligheid, voorspelbaarheid en vertrouwelijkheid te waarborgen. In de stap in kaart brengen onderzoekt de

school welke thema's bij leerlingen leven, zoals maskeren, schaamte, stress, prikkelbelasting, hulp vragen, grenzen aangeven of onzekerheid rond stage en vervolgcontexten. In de stap doelen kiezen formuleert de school haalbare doelen, bijvoorbeeld leerlingen meer taal geven om hun noden te benoemen, zelfacceptatie versterken, ondersteuning bespreekbaar maken of leerlingen voorbereiden op gesprekken in stage, werk, vervolgonderwijs, daginvulling of vrije tijd. In de stap acties uitvoeren wordt de themareeks georganiseerd en afgestemd op de draagkracht van de leerlingen en het schoolteam. In de stap evalueren en bijsturen wordt nagegaan wat de reeks betekent voor het zelfinzicht, de veiligheid, de autonomie, de verbondenheid en de participatie van leerlingen.

Een concreet eindproduct van de reeks kan een persoonlijke Wegwijzer zijn. De jongere brengt daarin op een toegankelijke manier in kaart welke sterktes, interesses, noden, stresssignalen, communicatievoorkeuren, grenzen, ondersteuningsafspraken en toekomstgerichte stappen belangrijk zijn. De leerling beslist zelf wat gedeeld wordt, met wie en op welk moment. Zo ondersteunt de Wegwijzer eigenaarschap, zelfbehartiging en warme overdracht naar stage, werk, hoger onderwijs, daginvulling of andere vervolgcontexten.

De themareeks kan ook verbonden worden met bestaande initiatieven rond transitie, talentontwikkeling en voorbereiding op vervolgcontexten. Voorbeelden uit projecten rond vervolgonderwijs, creativiteit, veerkracht, stage en werk tonen dat jongeren baat hebben bij een brede voorbereiding op de stap na school. Binnen deze bachelorproef wordt deze gedachte neurodiversiteitsaffirmatief ingevuld: niet de aanpassing aan een norm staat centraal, maar het versterken van zelfkennis, keuzevaardigheid, ondersteuningscommunicatie, verbondenheid en toekomstperspectief.

Op microniveau versterkt de themareeks leerlingen in zelfinzicht, zelfacceptatie, zelfcompassie en zelfbehartiging. Zij leren hun noden herkennen, hun grenzen aangeven en concrete steun vragen op een manier die bij hen past. Op mesoniveau draagt de reeks bij aan een schoolcultuur waarin leerlingenstem, ervaringskennis en gedeelde taal rond neurodiversiteit meer plaats krijgen. Op macroniveau ondersteunt de reeks de bredere evolutie naar scholen voor iedereen, omdat zij neuro-inclusie verbindt met transitie, participatie en levensloopgericht denken.

De kracht van deze deelstrategie ligt in haar dubbele beweging. Enerzijds worden leerlingen sterker gemaakt in hun eigen stem en toekomstgerichte keuzes. Anderzijds wordt de school uitgedaagd om niet alleen vaardigheden aan te leren, maar ook contexten toegankelijker, veiliger en responsiever te maken. Zo wordt zelfbehartiging geen individuele opdracht van de leerling, maar een hefboom voor neuro-inclusieve schoolontwikkeling.

Een mogelijke concrete uitwerking van deze deelstrategie werd opgenomen in bijlage 4. Daar wordt de Thematische lessenreeks zelfbehartiging en transitie uitgewerkt in elf sessies, met per

sessie een doel, kerninhoud, mogelijke opdrachten, reflectievragen en een bouwsteen voor de persoonlijke Wegwijzer van de leerling.

6.5.3 Deelstrategie 3: zichtbare leerlingstern en belonging via een posterreeks

De derde prioriteit voor Nautica is het zichtbaar maken van neurodivergente leerlingstern in de schoolomgeving. Deze prioriteit sluit aan bij de posterreeks als deelstrategie. Waar LEANS inzet op gedeelde taal en de lessenreeks zelfbehartiging leerlingen sterker maakt in zelfinzicht en communicatie, maakt de posterreeks neurodivergente ervaringen zichtbaar in het dagelijkse schoolleven.

Voor deze bachelorproef vertaalde ik de posterreeks naar het Nederlands, zodat de boodschappen toegankelijker worden voor gebruik binnen de Vlaamse schoolcontext. Die vertaling is een eerste praktische eerste stap om de stern van neurodivergente jongeren zichtbaarder te maken binnen de context van Nautica. De vertaalde posterreeks is opgenomen in de bijlage.

De posterreeks kan worden opgevat als een laagdrempelige en schoolbrede manier om belonging, erkenning en positieve identiteit te versterken. Posters in klaslokalen, gangen, begeleidingsruimtes of gemeenschappelijke ruimtes geven boodschappen mee over wat neurodivergente jongeren nodig hebben om zich veilig, begrepen en gewaardeerd te voelen. Ze maken zichtbaar wat leerlingen niet altijd rechtstreeks durven of kunnen uitspreken. Daardoor ondersteunen ze een schoolcultuur waarin neurodivergente ervaringen niet verborgen blijven, maar erkend worden als geldige kennisbron.

Binnen Nautica kan deze posterreeks verschillende functies opnemen. Ten eerste biedt zij herkenning voor leerlingen. Wanneer leerlingen hun ervaringen verwoord of verbeeld zien, kan dit bijdragen aan zelfacceptatie en een positiever zelfbeeld. Ten tweede vormt de posterreeks een gespreksstarter. Leerlingen kunnen aangeven welke boodschappen voor hen herkenbaar zijn, welke niet, en welke aanvullingen zij zelf belangrijk vinden. Ten derde ondersteunt de posterreeks het schoolteam. De posters herinneren onderwijsprofessionals eraan dat achter gedrag vaak noden, spanning, overbelasting, maskeren of een vraag naar veiligheid schuilgaan.

Binnen de vijf stappen van het schoolkompas kan deze deelstrategie concreet worden uitgewerkt. In de stap voorbereiden bepaalt de school waar en hoe de posterreeks wordt ingezet, wie betrokken wordt en welke boodschappen aansluiten bij de visie van Nautica. In de stap in kaart brengen vraagt de school aan leerlingen welke thema's zij zichtbaar willen maken, bijvoorbeeld rust, maskeren, prikkelverwerking, hulp vragen, anders communiceren, nood aan voorspelbaarheid of het verlangen om erbij te horen. In de stap doelen kiezen kan Nautica bepalen dat de posterreeks moet bijdragen aan positieve beeldvorming, herkenning, gesprek en

gedeelde verantwoordelijkheid. In de stap acties uitvoeren worden de posters zichtbaar gemaakt en gekoppeld aan klasgesprekken, leerlinggesprekken, oudermomenten of teamreflectie. In de stap evalueren en bijsturen wordt nagegaan of leerlingen zich herkennen in de boodschappen en of de posters effectief bijdragen aan gesprek, taal en bewustwording.

De kracht van de posterreeks ligt in de koppeling met reflectie en gesprek. Een poster aan de muur verandert op zichzelf nog geen schoolcultuur. De boodschap krijgt pas betekenis wanneer het team ze gebruikt als aanleiding om anders te kijken, anders te spreken en anders te handelen. Daarom kan de posterreeks bijvoorbeeld gekoppeld worden aan korte teamreflecties, klasgesprekken, oudercommunicatie of individuele begeleiding.

Deze deelstrategie sluit sterk aan bij het uitgangspunt van erbij horen. Leerlingen moeten niet alleen fysiek aanwezig zijn op school, maar zich ook deel kunnen voelen van de schoolgemeenschap. De posterreeks kan dat ondersteunen door de schoolomgeving expliciet te laten spreken in een taal van erkenning, veiligheid en waardering. Ze maakt zichtbaar dat neurodivergente leerlingen niet veranderd moeten worden om erbij te horen, maar dat de omgeving mee verantwoordelijkheid draagt om hen te begrijpen en te ondersteunen.

Voor Nautica heeft deze deelstrategie ook een mesoniveau-betekenis. Door de posterreeks schoolbreed te gebruiken, wordt de neurodiversiteitsaffirmatieve visie niet alleen besproken in lessen of overlegmomenten, maar ook zichtbaar in de dagelijkse omgeving. Dat helpt om de visie te verankeren in schoolcultuur, teamtaal en dagelijkse interacties. Op die manier vormt de posterreeks een brug tussen leerlingenstem en schoolontwikkeling.

6.5.4 *Samenhang tussen de drie deelstrategieën*

De drie prioriteiten vormen samen geen losse acties, maar een samenhangende praktijktoepassing van het neuro-inclusief schoolkompas. LEANS biedt leerlingen in de begin- en middenjaren een gedeelde taal om neurodiversiteit te begrijpen en onderlinge verschillen bespreekbaar te maken. De lessenreeks zelfbehartiging bouwt daarop voort in de laatste jaren van het secundair onderwijs en versterkt leerlingen in zelfinzicht, zelfacceptatie, zelfbehartiging en positieve identiteit. De posterreeks maakt neurodivergente leerlingenstem zichtbaar in de dagelijkse schoolomgeving en ondersteunt belonging.

Samen vormen deze deelstrategieën een doorlopende leerlijn van begrijpen naar verwoorden en zichtbaar maken. Leerlingen leren eerst neurodiversiteit begrijpen en waarderen, krijgen daarna meer taal en vaardigheden om hun eigen noden en grenzen te communiceren, en zien ten slotte hun ervaringen erkend in de schoolcultuur. Voor het schoolteam ontstaat tegelijk een gedeelde taal en een concreter handelingskader. Voor ouders en opvoedingsverantwoordelijken wordt

duidelijker welke visie de school uitdraagt en hoe zij samen met de school kunnen bijdragen aan afstemming.

Deze praktijktoepassing toont hoe Nautica de bestaande autismevriendelijke werking verder kan verdiepen. Het schoolkompas helpt de school om niet alleen ondersteuning te bieden wanneer leerlingen vastlopen, maar neurodiversiteitsaffirmatieve principes van bij het begin mee te nemen in taal, relaties, klaspraktijk, begeleiding, transitievoorbereiding en schoolcultuur.

6.6 Betekenis richting scholen voor iedereen

De toepassing op GO! SBSO Nautica toont hoe het neuro-inclusief schoolkompas concreet kan worden ingevuld binnen één schoolcontext. Tegelijk is het kompas breder bruikbaar. Elke school kan, vanuit de eigen beginsituatie, draagkracht en leerlingengroep, bepalen welke prioriteiten het meest relevant zijn. Voor Nautica ligt de focus op gedeelde schooltaal via LEANS, zelfacceptatie en zelfbehartiging in functie van transitie, en zichtbare leerlingenstem via de posterreeks. Andere scholen kunnen andere accenten leggen, bijvoorbeeld op prikkelbewuste leeromgevingen, pauzemomenten, ouderpartnerschap, peer support of teamprofessionalisering.

Daarin ligt de meerwaarde van het schoolkompas: het biedt geen vast programma, maar een richtinggevend kader. Scholen kunnen de vijf stappen gebruiken om eigen noden in kaart te brengen, gedragen doelen te kiezen, passende acties uit te voeren en systematisch bij te sturen. Zo wordt neuro-inclusie geen los project, maar een manier om schoolontwikkeling cyclisch en participatief vorm te geven.

Deze benadering sluit aan bij de bredere Vlaamse evolutie naar scholen voor iedereen. Die evolutie vormt een belangrijk momentum om neuro-inclusie niet als aparte zorgmaatregel te benaderen, maar als onderdeel van kwaliteitsvolle schoolontwikkeling. Als scholen in de komende jaren nadenken over inclusie, ondersteuning en samenwerking tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, is het essentieel dat neurodiversiteitsaffirmatieve principes daarin vanaf het begin worden meegenomen.

Het neuro-inclusief schoolkompas kan daarbij drie ontwikkelijnen ondersteunen. Een eerste ontwikkelijn is de verschuiving van individuele aanpassing naar proactieve afstemming. Veel ondersteuning wordt vandaag pas georganiseerd wanneer een leerling vastloopt. Het schoolkompas nodigt scholen uit om bij lessen, ruimtes, communicatie, evaluatie, pauzes en overgangsmomenten vooraf rekening te houden met verschillen tussen leerlingen.

Een tweede ontwikkelijn is de verschuiving van zorg als aparte laag naar ondersteuning in de dagelijkse schoolpraktijk. Neuro-inclusie vraagt dat leerlingenbegeleiding, leraren, ouders, CLB, leersteun en externe partners niet naast elkaar werken, maar rond gedeelde doelen worden

verbonden. Ondersteuning wordt dan geen parallel traject buiten de klas, maar een gedeelde verantwoordelijkheid binnen de schoolwerking.

Een derde ontwikkellijn is de verschuiving van inclusie als plaatsing naar inclusie als belonging. De evolutie naar scholen voor iedereen mag niet alleen gaan over waar leerlingen les volgen. Ze moet ook gaan over hoe leerlingen zich voelen, hoe zij deelnemen, of zij zich erkend weten, of zij relaties kunnen opbouwen en of hun identiteit positief kan ontwikkelen. Precies daar biedt het neuro-inclusief schoolkompas een meerwaarde: het vult de structurele beleidsambitie richting 2040 aan met een pedagogische, relationele en identiteitsgerichte invulling.

Op die manier kan het schoolkompas scholen ondersteunen om neuro-inclusie niet uit te stellen tot een toekomstig onderwijssysteem volledig hervormd is. Het biedt nu al een praktisch kader om stappen te zetten richting meer afstemming, veiligheid, participatie, verbondenheid en erkenning.

Algemeen besluit

Deze bachelorproef vertrekt vanuit een duidelijke praktijkgerichte en maatschappelijke urgentie: leerlingen met autisme botsen in onderwijscontexten nog te vaak op drempels die hun welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling onder druk zetten. Thuiszitten, overbelasting, maskeren, pesten, sociale uitsluiting en verlies van schoolverbondenheid zijn daarbij geen louter individuele problemen. Ze maken zichtbaar dat de afstemming tussen leerling, gezin, school en bredere onderwijscontext soms onvoldoende is.

De centrale vraag van deze bachelorproef luidt: **Hoe kan een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering richting geven aan neuro-inclusieve onderwijspraktijken die leerlingen met autisme en hun context versterken, met het oog op welbevinden, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling?** Het antwoord op die vraag ligt niet in één afzonderlijke methode of maatregel, maar in een bredere verschuiving in kijken, spreken en handelen. Een neurodiversiteitsaffirmatieve benadering helpt om autisme niet uitsluitend te begrijpen vanuit tekorten, aanpassing of normalisering, maar vanuit menselijke variatie, erkenning, waardigheid, contextafstemming en ervaringskennis.

De praktijkgerichte probleemverkenning maakt duidelijk dat onderwijsdrempels zich op meerdere niveaus tonen. Op microniveau worden ze zichtbaar in de dagelijkse schoolervaring van leerlingen: prikkelbelasting, sociale onzekerheid, prestatiedruk, maskeren, vermoeidheid en kwetsbare aanwezigheid. Op macroniveau komen bredere structurele spanningen naar voren, zoals de toenemende ondersteuningsvragen, de druk op scholen en de spanning tussen inclusie en gespecialiseerde expertise, of tussen beleid en praktijk. Deze niveaus beïnvloeden elkaar voortdurend. Daarom kan neuro-inclusie niet worden herleid tot individuele aanpassingen voor afzonderlijke leerlingen.

Het theoretisch kader verdiept deze praktijkbevindingen vanuit vier samenhangende invalshoeken. De conceptuele en emancipatorische invalshoek biedt met het neurodiversiteitsaffirmatieve waarde kader een basis om autisme anders te begrijpen: niet als afwijking die weggewerkt moet worden, maar als een vorm van neurodivergentie waarbij ondersteuning, erkenning, waardigheid, taal, beeldvorming en contextafstemming samen nodig zijn. De psychologische, sociaal-agogische en empowerende invalshoek maakt via leerlingenstem, psycho-educatie, zelfacceptatie, zelfcompassie en zelfbehartiging duidelijk dat leerlingen niet alleen object van ondersteuning mogen zijn, maar ook mee richting moeten kunnen geven aan wat voor hen helpend, haalbaar en betekenisvol is. De pedagogische en didactische invalshoek toont hoe neuro-inclusie vorm krijgt in de dagelijkse onderwijspraktijk, door afstemming van pedagogisch handelen, didactische keuzes, leeromgeving, sociale omgeving en schoolactiviteiten. De relationele en contextgerichte invalshoek benadrukt ten slotte dat duurzame neuro-inclusie

ook gedragen wordt door relaties, ouderbetrokkenheid, samenwerking en een schoolcultuur waarin leerlingen zich veilig, erkend en verbonden kunnen voelen.

Vanuit die inzichten werkt fase 3 het neuro-inclusief schoolkompas uit als geïntegreerde veranderingsstrategie. Dit schoolkompas ondersteunt scholen om stapsgewijs, participatief en haalbaar te groeien naar neurodiversiteitsaffirmatieve onderwijspraktijken. De kracht van het schoolkompas ligt in de combinatie van richting en ruimte. Het biedt scholen een duidelijke ontwikkellijn, maar laat tegelijk ruimte voor hun eigen beginsituatie, draagkracht, context en prioriteiten. Daardoor wordt neuro-inclusie geen vast stappenplan dat overal identiek moet worden uitgevoerd, maar een gedeeld leer- en veranderingsproces waarin scholen eigen accenten kunnen leggen.

Binnen die veranderingsstrategie worden drie deelstrategieën uitgewerkt die samen een doorlopende leerlijn vormen. De eerste deelstrategie richt zich op gedeelde taal en klasbrede neurodiversiteitseducatie via LEANS. Deze aanpak helpt om neurodiversiteit bespreekbaar te maken, verschillen te normaliseren en leerlingen, leerkrachten en schoolteams een gemeenschappelijke taal te geven. De tweede deelstrategie bouwt daarop verder met een lessenreeks rond leerlingsthem, zelfacceptatie, zelfbehartiging en transitie. Daarin worden leerlingen ondersteund om hun eigen ervaringen, sterktes, noden, grenzen en ondersteuningsvragen beter te begrijpen en te verwoorden. De derde deelstrategie maakt de stem van neurodivergente jongeren zichtbaar via een posterreeks. Die posterreeks versterkt belonging, herkenning en bewustwording in de bredere schoolomgeving en nodigt uit tot reflectie over taal, beeldvorming, veiligheid en verbondenheid.

Samen vormen deze deelstrategieën een doorlopende leerlijn voor Nautica. LEANS legt een brede basis door neurodiversiteit klas- en schoolbreed bespreekbaar te maken. De lessenreeks verdiept die gedeelde taal op leerlingniveau en ondersteunt zelfinzicht, zelfacceptatie en zelfbehartiging. De posterreeks verbreedt de inzichten opnieuw naar de schoolcultuur door leerlingsthem zichtbaar te maken in de dagelijkse schoolomgeving. Zo ontstaat een beweging van bewustwording naar persoonlijke betekenisgeving en vervolgens naar schoolbrede verankering. Neuro-inclusie wordt daardoor niet beperkt tot losse acties of individuele ondersteuning, maar krijgt vorm als een samenhangend proces dat taal, relaties, klaspraktijk, participatie en schoolcultuur met elkaar verbindt.

Het schoolkompas verbindt deze deelstrategieën met de veranderingsdoelen op micro-, meso- en macroniveau. Op microniveau ondersteunt het scholen om klaspraktijken veiliger, voorspelbaarder, prikkelbewuster en meer afgestemd te maken. Leerlingen krijgen meer taal om hun ervaringen te begrijpen en te delen, en meer ruimte om hun noden, grenzen en ondersteuningsvragen op een veilige manier kenbaar te maken. Op mesoniveau helpt het schoolkompas om neurodiversiteitsaffirmatieve principes te verankeren in schoolcultuur, gedeelde taal, samenwerking met ouders en opvoedingsverantwoordelijken,

leerlingenparticipatie, teamreflectie en relationele afstemming. Op macroniveau maakt het zichtbaar hoe neuro-inclusieve schoolontwikkeling kan bijdragen aan de bredere Vlaamse evolutie naar scholen voor iedereen.

Juist binnen die evolutie naar scholen voor iedereen ligt een belangrijk momentum. Wanneer Vlaanderen toewerkt naar inclusiever onderwijs, is het essentieel dat neurodiversiteitsaffirmatieve principes vanaf het begin worden meegenomen in visieontwikkeling, schoolcultuur, professionalisering, ondersteuning en beleid. Inclusie mag daarbij niet beperkt blijven tot toegang tot een school of fysieke aanwezigheid in de klas. Ze moet ook gaan over de mogelijkheid om zich veilig, erkend, verbonden en betekenisvol aanwezig te voelen. Het neuro-inclusief schoolkompas biedt scholen daarom niet alleen een praktisch veranderingsinstrument, maar ook een richtinggevend kader om de overgang naar scholen voor iedereen menselijker, preventiever en meer afgestemd vorm te geven.

De meerwaarde van deze bachelorproef ligt precies in die verbinding tussen visie en praktijk. Het neurodiversiteitsaffirmatieve waarde kader wordt vertaald naar concrete, haalbare en schoolbrede veranderingsstrategieën. Daardoor wordt neuro-inclusie geen bijkomende zorgmaatregel naast het bredere schoolbeleid, maar een hefboom om onderwijscontexten toegankelijker, veiliger en betekenisvoller te maken voor leerlingen met autisme en hun context. Tegelijk reikt deze benadering verder dan één doelgroep of één school. Ze nodigt alle scholen uit om neurodiversiteit niet pas achteraf als aandachtspunt toe te voegen, maar vanaf het begin mee te nemen in de ontwikkeling van een inclusieve, participatieve en rechtvaardige schoolcultuur.

Deze bachelorproef toont zo dat neuro-inclusie niet draait om leerlingen met autisme sterker aan te passen aan bestaande schoolnormen, maar om onderwijscontexten kritischer, relationeler en meer afgestemd vorm te geven. Neuro-inclusie verschuift de vraag van wat een leerling moet veranderen om te kunnen passen binnen de school, naar wat een school kan veranderen om veiligheid, participatie, verbondenheid en positieve identiteitsontwikkeling mogelijk te maken. Zo kan neurodiversiteit uitgroeien van een individueel ondersteuningsvraagstuk tot een richtinggevend principe voor de school van morgen.

Referentielijst

ACTIVATE. (2026, 15 januari). *A year of empowerment & advocacy with ACTIVATE*. Geraadpleegd op 30 mei 2026, van <https://neuroadvocacy.eu/a-year-of-empowerment-advocacy-with-activate/>

ACTIVATE. (z.d.). *Autistic Advocacy Academy*. Geraadpleegd op 30 mei 2026, van <https://neuroadvocacy.eu/>

Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi). (z.d.). *Opleidingsvormen in het buitengewoon secundair onderwijs*. Vlaanderen.be. Geraadpleegd op 12 juli 2025, van <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/buitengewoon-secundair-onderwijs/opleidingsvormen-buso>

Alcorn, A. M., Fletcher-Watson, S., McGeown, S., Murray, F., Aitken, D., Peacock, L. J. J., & Mandy, W. (2022). *Learning about neurodiversity at school: A resource pack for primary school teachers and pupils* (Versie 1.0). University of Edinburgh. <https://salvesen-research.ed.ac.uk/leans>

Alcorn, A. M., Fletcher-Watson, S., McGeown, S., Murray, F., Aitken, D., Peacock, L. J. J., & Mandy, W. (2025). *Leren over neurodiversiteit op school: Een lespakket voor de lagere school* (E. Tilkin-Franssens, E. van der Deen, G.-J. Vanaken, L. Van Den Plas, L.-E. Vannieuwenhuysen, & I. Noens, Vert.). KU Leuven. (Oorspronkelijk werk gepubliceerd in 2022)

Alcorn, A. M., McGeown, S., Mandy, W., Aitken, D., & Fletcher Watson, S. (2024). Learning about neurodiversity at school: A feasibility study of a new classroom programme for mainstream primary schools. *Neurodiversity*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/27546330241272186>

Alcorn, A. M., Zdorovtsova, N., & Astle, D. E. (2023a). *Belonging in School Part 1: An introduction to school-level approaches for developing inclusive policy*. Medical Research Council Cognition and Brain Sciences Unit, University of Cambridge.

Alcorn, A. M., Zdorovtsova, N., & Astle, D. E. (2023b). *Belonging in School Part 2: A practical guide to inclusive policy planning*. Medical Research Council Cognition and Brain Sciences Unit, University of Cambridge.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e ed.). Author.

Andreus, H. (2024). *Je bent zo mooi anders: Liefdevolle gedichten* (2e druk). Leopold.

AP Research & Innovation. (z.d.). *Werkbaar werkt* [Projectbeschrijving]. Geraadpleegd op 1 augustus 2025, van <https://www.ap.be/project/werkbaar-werkt>

Autism Research Centre. (2025). *Spectrum 10K*. University of Cambridge. <https://www.autismresearchcentre.com/projects/spectrum-10k/>

Autisme Vlaanderen. (2026, april). *Open brief: Autisme Vlaanderen roept regering op tot versoepeling mantelzorg en aanpassingen onderwijs om schooluitval aan te pakken*. https://autismevlaanderen.be/sites/default/files/Openbrief_demir_vandenbroucke.pdf

Baeck, S. (2026, 22 april). Joppe (10) kan en mag niet meer naar school door zijn complexe zorgnoden: “Ik wil naar school, ik wil bijleren”. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2026/04/20/pano-joppe-niet-naar-school/>

Baumers, K., Demol, K., & Noens, I. (2023). Experts na twee zelfdodingen van gepeste kinderen: “Er wordt soms nog gedacht dat pesten normaal is. Dat is niet zo.” *VUM Groot-Bijgaarden*.

Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N., & Stenning, A. (Reds.). (2020). *Neurodiversity studies: A new critical paradigm*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429322297>

Best, M. E., Rossetti, Z., Hughes, O. E., Demissie, S. A., Kunzier, T., Lindsay, R., Burke, M. M., Weir, L., & Tarconish, E. J. (2025). Empowering self-advocacy: Youth with disabilities share their experiences and perspectives. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/21651434251400309>

Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., & Hand, B. N. (2021). Avoiding ableist language: Suggestions for autism researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18–29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>

Bovell, V. (2020). Is there an ethical case for the prevention and/or cure of autism? In H. Bertilsdotter Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Reds.), *Neurodiversity studies* (pp. 39–54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429322297-5>

Bury, S. M., Hedley, D., Uljarević, M., Stokes, M. A., & Begeer, S. (2024). A repeated cross-sectional study of daily activities of autistic adults. *Autism Research*, 17(5), 947–954. <https://doi.org/10.1002/aur.3135>

Cepollaro, B., Jorba, M., & Petrolini, V. (2026). The case of ‘autistic’: Pejorative uses and reclamation. *Ergo: An Open Access Journal of Philosophy*, 13, 204–223. <https://doi.org/10.3998/ergo.7173>

Claeys, L., De Meester, M., Vandesande, S., Maes, B., Struyf, E., & Nijs, S. (2025a). *OBPWO 2023.04. Deelrapport 1B. Inleiding en conceptueel kader*. Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/OBPWO23-04-deelrapport1B-september2025-finaal.pdf>

Claeys, L., De Meester, M., Vandesande, S., Maes, B., Struyf, E., & Nijs, S. (2025b). *OBPWO 2023.04. Deelrapport 2B. Systematische literatuurreview*. Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/OBPWO23-04_deelrapport2B_%28september2025_finaal%29.pdf

Claeys, L., De Meester, M., Vandesande, S., Maes, B., Struyf, E., & Nijs, S. (2025c). *OBPWO 2023.04. Deelrapport 4B. Focusgroepstudie om zicht te krijgen op het toeleidingsproces en kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met (noden gerelateerd aan) een verstandelijke beperking*. Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/OBPWO23-04_deelrapport4B_%28september2025_finaal%29.pdf

Commissie Attesteringen. (2026). *Advies Commissie Attesteringen*. Vlaamse overheid. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/Rapport%20Advies%20Commissie%20Attesteringen-DEF.pdf>

Cooper, K., Russell, A. J., Lei, J., & Smith, L. G. E. (2023). The impact of a positive autism identity and autistic community solidarity on social anxiety and mental health in autistic young people. *Autism*, 27(3), 848–857. <https://doi.org/10.1177/13623613221118351>

Cooper, R., Cooper, K., Russell, A. J., & Smith, L. G. E. (2021). “I’m proud to be a little bit different”: The effects of autistic individuals’ perceptions of autism and autism social identity on their collective self-esteem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 704–714. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04575-4>

Davidson, D., & Morales, D. M. (2023). Reducing stigma toward autistic peers: A pilot investigation of a virtual autism acceptance program for children. *Frontiers in Psychiatry*, 14, Article 1241487. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1241487>

Davies, J., Cooper, K., Killick, E., Sam, E., Healy, M., Thompson, G., Mandy, W., Redmayne, B., & Crane, L. (2024). Autistic identity: A systematic review of quantitative research. *Autism Research*, 17(5), 874–897. <https://doi.org/10.1002/aur.3105>

Dawson, M. (2004). *The misbehaviour of behaviourists: Ethical challenges to the autism-ABA industry*. Autism Crisis. https://www.sentex.ca/~nexus23/naa_aba.html

De Meester, M., & Van den Rym, K. (2024). *Neurodiversiteit op school: Onderzoek naar de feasibility van het LEANS-lespakket in Vlaanderen* [Masterproef, KU Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen]. KU Leuven.

De Meester, M., Claeys, L., Boonen, H., Noens, I., Struyf, E., & Nijs, S. (2025a). *OBPWO 2023.03. Deelrapport 1A. Inleiding en conceptueel kader*. Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen & UCLL. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=26813>

De Meester, M., Claeys, L., Boonen, H., Noens, I., Struyf, E., & Nijs, S. (2025b). *OBPWO 2023.03. Deelrapport 2A. Systematische literatuurreview*. Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen & UCLL. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/OBPWO23-03_deelrapport2A_%28september2025_finaal%29.pdf

De Meester, M., Claeys, L., Boonen, H., Noens, I., Struyf, E., & Nijs, S. (2025c). *OBPWO 2023.03. Deelrapport 4A. Focusgroepstudie om zicht te krijgen op het toeleidingsproces en kwaliteitsvol onderwijs voor leerlingen met (noden gerelateerd aan) autisme*. Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven, i.s.m. UAntwerpen & UCLL. https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/OBPWO23-03_deelrapport4A_%28september2025_finaal%29.pdf

Dekker, M. (2020). From exclusion to acceptance: Independent living on the autistic spectrum. In S. Kapp (Red.), *Autistic community and the neurodiversity movement* (pp. 41–49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0_3

Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66(2), 73–92. <https://doi.org/10.1159/000523723>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (z.d.). *Voices into Action Toolkit: A digital resource supporting learner and family participation in educational decision-making*. Geraadpleegd op 30 mei 2026, van <https://www.e-d-agency.com/via-online-toolkit.html>
European Council of Autistic People. (z.d.). *ACTIVATE*. Geraadpleegd op 30 mei 2026, van <https://eucap.eu/projects/project-activate/>

Fotheringham, F., Barrowman, K., & Young, J. (2025). Empowering neurodivergent young people: Insights from a school-based peer support initiative. In R. Davis, C. O'Neill, & S. Fletcher-Watson

(Reds.), *It takes all kinds of minds: Fostering neurodivergent thriving at school*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003493044-16>

Geuten, S. (2025). LEANS lespakket over neurodiversiteit: Staat het Vlaamse onderwijs ervoor open? *Caleidoscoop*, 36(2), 16–19.

GO! Nautica. (z.d.). *Buitengewoon secundair onderwijs Merksplas*. Geraadpleegd op 12 juli 2025, van <https://www.go-nautica.be/>

Goodall, C. (2025). Informing educational practice by supporting, listening to, and acting upon the voices of neurodivergent learners. In R. Davis, C. O'Neill, & S. Fletcher-Watson (Reds.), *It takes all kinds of minds: Fostering neurodivergent thriving at school*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003493044-10>

Gray, L., Hill, V., & Pellicano, E. (2023). “He’s shouting so loud but nobody’s hearing him”: A multi-informant study of autistic pupils’ experiences of school non-attendance and exclusion. *Autism & Developmental Language Impairments*, 8, 1–17. <https://doi.org/10.1177/23969415231207816>

Jacobs, K., Coppens, L., Geukens, F., Borremans, L., Boonen, H., & Emmers, E. (2025). *Toeleiding naar leersteun: Onderzoek naar praktijken en objectieve factoren. Eindrapport*. UHasselt, U-RISE. <https://documentserver.uhasselt.be/bitstream/1942/48877/1/Eindrapport%20Leersteun%20Finiaal.pdf>

Johnston, L. J., Maciver, D. M., Rutherford, M., Gray, A. G., Curnow, E. C., & Utley, I. (2024). A brief neuro-affirming resource to support school absences for autistic learners: Development and program description. *Frontiers in Education*, 9, Article 1358354. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1358354>

Kapp, S. K. (2020). Introduction. In S. K. Kapp (Red.), *Autistic community and the neurodiversity movement* (pp. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0_1

Kasztelan Chapman, H., Southall, A., & Grieshaber, S. (2025). What autistic students say about their learning and teaching experiences in mainstream secondary school: A scoping review. *The Australian Educational Researcher*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00838-0>

Kinderrechtencommissariaat. (2025). *Thuiszitters uit de schaduw: Wat kinderen en jongeren, ouders en professionals ons leren*. <https://www.kinderrechten.be/sites/default/files/2025-09/Dossier%20Thuiszitters%20uit%20de%20schaduw.pdf>

Kinderrechtencommissariaat. (2026, 23 april). *Steeds meer kinderen zitten thuis en verdwijnen stilletjes uit ons onderwijs*. <https://www.kinderrechten.be/project/thuiszitters-uit-de-schaduw>

KU Leuven. (2025, 28 februari). *Learning About Neurodiversity at School*. Geraadpleegd op 13 augustus 2025, van <https://ppw.kuleuven.be/ogop/leans>

KU Leuven. (2025, 27 oktober). *Emanciperende psycho-educatiematerialen rond autisme*. <https://ppw.kuleuven.be/ogop/psycho-educatie>

KU Leuven. (2026, 26 januari). *De LEANS-materialen*. <https://ppw.kuleuven.be/ogop/leans/de-leans-materialen>

KU Leuven. (2026, 6 februari). *Leren over Neurodiversiteit op School*. <https://ppw.kuleuven.be/ogop/leans>

KU Leuven. (2026, 27 februari). *EPANEMA*. <https://ppw.kuleuven.be/ogop/epanema>

KU Leuven Stories. (2023, 17 mei). *Een andere kijk op autisme: Geen labels, minder drempels* [Webartikel]. KU Leuven. <https://stories.kuleuven.be/nl/verhalen/een-andere-kijk-op-autisme-geen-labels-minder-drempels>

Leadbitter, K., Buckle, K. L., Ellis, C., & Dekker, M. (2021). Autistic self-advocacy and the neurodiversity movement: Implications for autism early intervention research and practice. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 635690. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635690>

Liga Autisme Vlaanderen. (2026, 24 april). De PANO-reportage over Joppe (10), Elle (13) en Nicolas (14) raakt diep en vertelt het verhaal van veel kinderen [Post]. *LinkedIn*. <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:7453360987157557248/>

Martino, D. C., Brantley, A., & Scarpa, A. (2025). The role of self-advocacy and self-determination in positive adjustment for autistic adolescents and young adults: A mini-review. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry, 4*, Article 1542543. <https://doi.org/10.3389/frcha.2025.1542543>

McGreevy, E. (2025). Embedding a humanising, compassionate pedagogy for collaborative learning in the neurodiverse classroom. In R. Davis, C. O'Neill, & S. Fletcher-Watson (Eds.), *It takes all kinds of minds: Fostering neurodivergent thriving at school*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003493044-9>

Milton, D., Gurbuz, E., & López, B. (2022). The “double empathy problem”: Ten years on. *Autism, 26*(8), 1901–1903. <https://doi.org/10.1177/13623613221129123>

Murray, F., & Edgar, H. (2025). Embracing monotropism and flow. In R. Davis, C. O'Neill, & S. Fletcher-Watson (Eds.), *It takes all kinds of minds: Fostering neurodivergent thriving at school*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003493044-8>

National Council for Special Education. (2024). *The physical classroom environment: Creating universal learning spaces*. NCSE. <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2024/10/NCSE-Physical-Classroom-Environment.pdf>

Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2024, mei). *Als iedereen naar school kan behalve jij: Onderzoeksrapport over thuiszittende kinderen met autisme*. https://www.autisme.nl/wp-content/uploads/2024/05/NVA_rapport-thuiszitters_Als-iedereen-naar-school-kan-behalve-jij_loos.pdf

Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2025, 19 mei). *Massale uitval van leerlingen met autisme moet stoppen*. Geraadpleegd op 7 augustus 2025, van <https://www.autisme.nl/2025/05/19/massale-uitval-van-leerlingen-met-autisme-moet-stoppen/>

Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2026). *Autisme voorop binnen inclusief onderwijs* (versie 2). https://www.autisme.nl/wp-content/uploads/2026/03/Autisme-voorop-binnen-inclusief-onderwijs_v2.pdf

Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
Neurodiversity Education Academy. (z.d.). *Wat ik graag wil dat jij weet (Dutch version)* [Posterreeks]. Geraadpleegd op 10 augustus 2025, van <https://www.neurodiversityeducationacademy.org/product-page/wat-ik-graag-wil-dat-jij-weet-dutch-version>

Noens, I. (2024, 3 mei). *Neurodiversiteit in onderwijs, werk en hulpverlening: Een hefboom voor verandering?* [Online presentatie]. KU Leuven. https://ppw.kuleuven.be/ppwcontinuo/aanbod/lips/presentaties/LIPS_Noens_2024.pdf

Noens, I. (2025, 15 februari). *Een nieuwe kijk op autisme* [Video]. KU Leuven. <https://ppw.kuleuven.be/continue/archief/2024-2025/600secondenlezingen#IIsNoens>

Noens, I., Hens, K., Steyaert, J., Dehennin, S., Libeert, M., Van Beneden, E., & Vandewalle, K. (2020, 27 januari). *Autisme is niet uitzichtloos. De Standaard*. https://www.standaard.be/cnt/dmf20200127_04822814

Noens, I., Vanaken, G.-J., Vannieuwenhuysen, L.-E., & Michiels, R. (2025). *Neurodiversiteit bekrachtigen in onderwijs en zorg: Een wetenschappelijke stand van zaken* [Webinar]. SIG vzw.

O’Byrne, C. (2025). Character strengths: Changing the language to change expectations. In R. Davis, C. O’Neill, & S. Fletcher-Watson (Eds.), *It takes all kinds of minds: Fostering neurodivergent thriving at school*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003493044-12>

Onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs. (2024). *Op weg naar scholen voor iedereen: Advies van de Commissie Inclusief Onderwijs*. Departement Onderwijs en Vorming. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf>

Ortega, Y. (2024). “Un futuro mejor para todos”: Towards a critical humanizing English language teaching. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241262618>

Pellicano, E., & den Houting, J. (2022). Annual research review: Shifting from “normal science” to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(4), 381–396. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>

Powell, L., & Bradley, S. (2025). Helping young people find the words: Exploring the impact of psychoeducational materials for neurodivergent young people. *Neurodiversity*, 3. <https://doi.org/10.1177/27546330251376508>

Prodia. (2024). Het Prodia-model. In *Algemeen Diagnostisch Protocol*. https://prodiagnostiek.be/wp-content/uploads/2024/02/ADP_Prodia-model_2024.pdf

Rajotte, E., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2025). A neuroinclusive school model: Focus on the school, not on the child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 18(2), 281–299. <https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643>

Riebel, M., Bureau, R., Weiner, L., Rohmer, O., & Clément, C. (2025). Self-compassion as an antidote to self-stigma and shame in autistic adults. *Autism*, 29(6), 1569–1584. <https://doi.org/10.1177/13623613251316965>

Riebel, M., Krasny-Pacini, A., Manolov, R., Rohmer, O., & Weiner, L. (2024). Compassion focused therapy for self-stigma and shame in autism: A single case pre-experimental study. *Frontiers in Psychiatry*, 14, Article 1281428. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1281428>

Rieffe, C., Tsou, Y. T., Hooi, D., & Delsink, E. (2024). *Eenzaamheid en autisme* [PDF]. Universiteit Leiden. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/sociale-wetenschappen/psychologie/studenten/werving/college-carolien-rieffe---autisme-en-eenzaamheid-2024.pdf>

Rodríguez Mega, E. (2023, mei). ‘I am not a broken version of normal’: Autistic people argue for a stronger voice in research. *Nature*, 617(7960), 238–241. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-01549-1>

Rose, K. (2025). Islands of safety: The importance of non-teacher-educators in curating felt safety for autistic children and young people. In R. Davis, C. O'Neill, & S. Fletcher-Watson (Eds.), *It takes all kinds of minds: Fostering neurodivergent thriving at school*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003493044-17>

Sasso, I. (2025). "I wanted to learn something. I just couldn't": Autistic students' perspectives on emotions as drivers of absenteeism and attendance. *Frontiers in Education*, 10, Article 1716619. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1716619>

Sterkmakers in autisme. (2024). *Autisme, het werkt! Documentaire en thema-publicatie*. <https://www.autisme.be/categorie/publicaties-en-producten/thema-publicatie-autisme-het-werkt>

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all – Global Education Monitoring Report 2020*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Van Den Plas, L., Vanaken, G.-J., Steyaert, J., Hens, K., & Noens, I. (2024). Towards a neurodiversity-affirmative conceptualisation of psycho-education in the context of autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 114, Article 102391. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2024.102391>

Van Dongen-Boomsma, M. (2025). Winnaars. *Tijdschrift voor Kinder- en Jeugdpsychotherapie*, 52(1), 3. <https://www.vkjp.nl/tijdschrift-artikelen/2025-1-redactioneel>

Van Goidsenhoven, L., & Vanaken, G.-J. (2021). Autisme als meerduidelijk en politiek fenomeen: Een disability studies perspectief. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 15(1), 3–10. <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/671920>

Van Hees, V., Vanaken, G.-J., Van Keer, I., Stokx, R., Willems, K., & Noens, I. (2025). *Leidraad neurodiversiteit in het hoger onderwijs: Van beleid naar praktijk*. KU Leuven, in opdracht van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. <https://www.siho.be/sites/default/files/Leidraad%20neurodiversiteit.pdf>

Van Lysebeth, I., & Kubben, K. (2026, 22 april). *Pano: Niet naar school* [Tv-reportage]. VRT MAX. <https://www.vrt.be/vrtmax/a-z/pano/2026-vj/pano-s2026-vj-a2/>

Vanaken, G.-J. (2022). *Inclusive language use in autism research*. KU Leuven. <https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/fulldisplay?docid=lirias4004715>

Vanaken, G.-J. (2023, 7 december). *Mensen met autisme leven minder lang, en dat kan echt niet meer*. KU Leuven. <https://ppw.kuleuven.be/nieuws-en-agenda/2023/mensen-met-autisme-leven-minder-lang-en-dat-kan-echt-niet-meer>

Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: Een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal Digitaal: Significant voor de professionele hulpverlener*, 2024(1), 1–14.

Vanaken, G.-J. (2024). *Neurodiversiteit: Een andere kijk op autisme* [Lezing]. Uitgenodigd door AP Hogeschool, Antwerpen, België.

Vanaken, G.-J. (2025). *Neurodiversiteit: Een emanciperende blik op autisme en autismezorg* [Lezing]. Uitgenodigd door dr. Kevin Hendrickx, OPZ Geel, Geel, België.

Vanaken, G.-J., Noens, I., Michiels, R., & Vannieuwenhuysen, L.-E. (2025). *Neurodiversiteit bekrachtigen in onderwijs en zorg: Een wetenschappelijke stand van zaken* [Webinar].

Vanaken, G.-J., Noens, I., Steyaert, J., & Hens, K. (2026). Getting the timing right: Autistic adolescents reflect on the value of an early diagnosis. *Frontiers in Psychiatry*, 17, Article 1735842. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2026.1735842>

Vanaken, G.-J., Noens, I., Steyaert, J., Van Esch, L., Warreyn, P., & Hens, K. (2023). The earlier, the better? An in-depth interview study on the ethics of early detection with parents of children at an elevated likelihood for autism. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/RS.3.RS-2402282/V1>

Vancraeyveldt, C., Boonen, H., Coemans, S., Tilkin Franssens, E., & Noens, I. (2025, 4 juni). *LEANS: Leren over neurodiversiteit in het basisonderwijs* [PowerPointpresentatie]. Symposium ORD: Van theorie tot realiteit: Cultuur, praktijk en beleid voor inclusief onderwijs. Niet publiek beschikbaar.

Vandenbussche, H., & De Schauwer, E. (2026). Inclusive pedagogical relationships within family and education. In *Oxford Research Encyclopedia of Disability Studies*. Oxford University Press.

Vlaamse Regering. (2025). *Consultatienota over de evolutie naar scholen voor iedereen*. <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/beslissingen-van-de-vlaamse-regering/consultatienota-over-de-evolutie-naar-scholen-voor-iedereen>

Vlaamse Regering. (2025, 4 april). *Visienota “Stappenplan richting een inclusiever onderwijs”* [Beleidsnota]. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/beslissingen-van-de-vlaamse-regering/visienota-stappenplan-richting-een-inclusiever-onderwijs>

Wagland, Z., Sterman, J., Scott-Cole, L., Spassiani, N., & Njelesani, J. (2025). Promoting neurodiversity-affirming care for autistic children: A scoping review. *Neurodiversity*, 3, 1–23. <https://doi.org/10.1177/27546330251357479>

Walker, N. (2014). *Neurodiversity: Some basic terms and definitions*. Neuroqueer. Geraadpleegd op 19 juli 2025, van <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>

Walker, N. (2021). *Neuroqueer heresies: Notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities*. Autonomous Press. <https://neuroqueer.com/neuroqueer-heresies/>

Williams, E. I., Gleeson, K., & Jones, B. E. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1), 8–28. <https://doi.org/10.1177/1362361317723836>

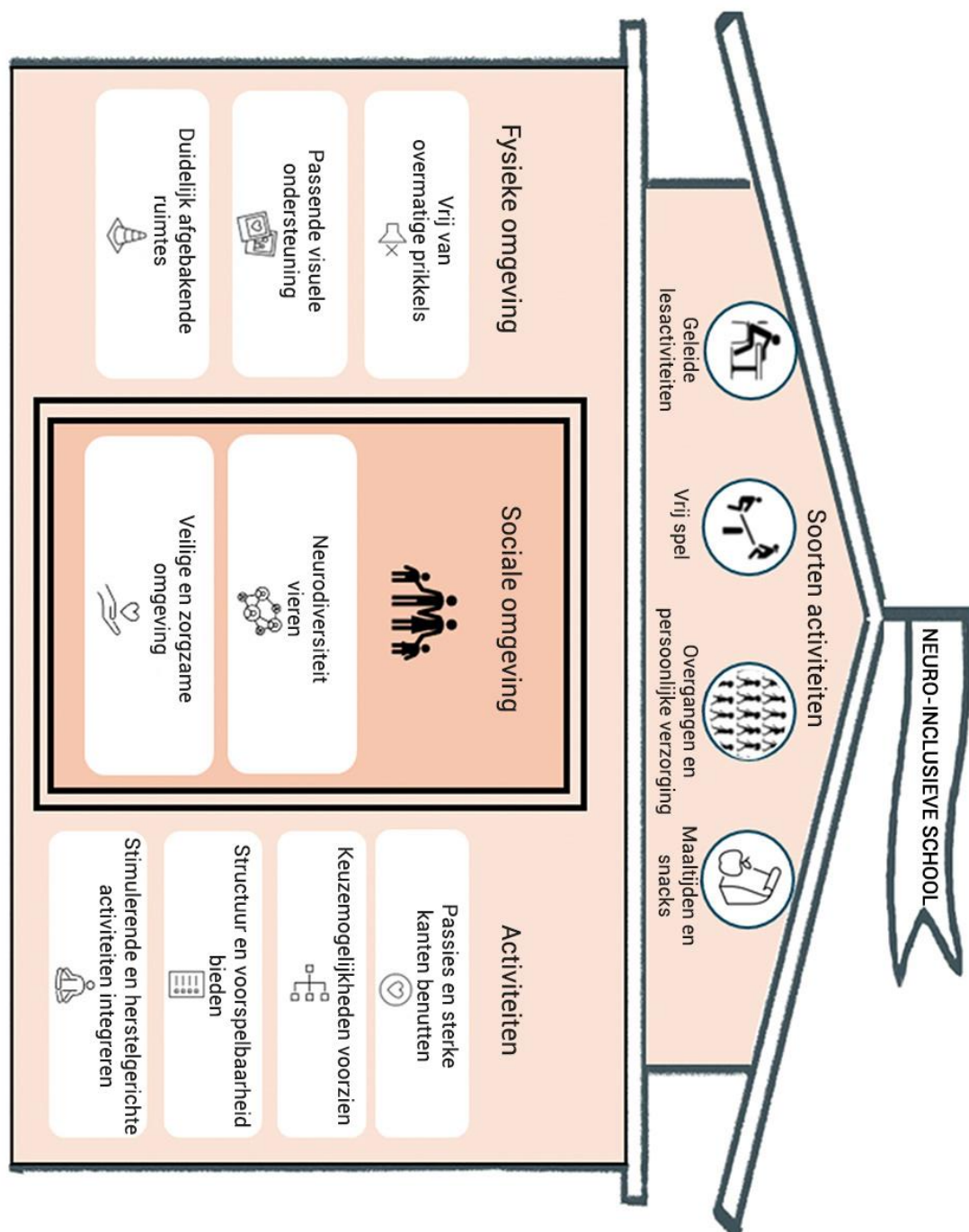
Gebruik genAI

Tijdens de laatste fase van mijn bachelorproef maakte ik kennis met generatieve artificiële intelligentie (GenAI). Deze technologie werd ingezet als ondersteunend hulpmiddel, in overeenstemming met de richtlijnen van de opleiding Gezinswetenschappen. GenAI werd gebruikt als taalassistent voor het herwerken en verbeteren van zelf geschreven teksten, zonder dat er nieuwe inhoud werd toegevoegd of bestaande inzichten werden gewijzigd. Daarnaast vond ik via AI enkele aanvullende bronnen, die ik kritisch analyseerde alvorens ze in mijn werk te integreren.

Bijlagen

Bijlage 1: Een neuro-inclusief schoolmodel dat de participatie en het welzijn van neurodivergente leerlingen en hun klasgenoten bevordert.

Vrije vertaling van Figuur 1 uit: Rajotte, É., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2025). *A neuroinclusive school model: Focus on the school, not on the child* (p. 285). *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 18(2), 281–299. <https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643>



Bijlage 2: Implementatieplan LEANS in GO! SBSO Nautica

1. Oprichting van een werkgroep

Stel een kernteam samen dat de invoering van LEANS zal trekken. Dit team zorgt voor draagvlak en coördinatie binnen de school. Enkele concrete acties:

- **Samenstelling team:** leerkrachten uit OV1 (opleidingsvorm 1) en OV4 (opleidingsvorm 4), vertegenwoordiger teambegeleiding, paramedisch team, leerlingenbegeleiding, orthopedagoog, directie.
- **Taakverdeling:** Leg duidelijk vast wie welke rol op zich neemt. Bijvoorbeeld: één leerkracht coördineert de lesplanning, de orthopedagoog onderhoudt contact met externen (zoals CLB), en de directie faciliteert tijd en middelen.
- **Visie:** Ontwikkel een visie rond neurodiversiteit en zorg voor afstemming op het schoolbeleid.
- **Doelen:** Bepaal samen de doelen van het LEANS-programma op school. In type 9 kan de klemtoon liggen op het vergroten van zelfinzicht en acceptatie bij leerlingen en op neurodiversiteitsaffirmatieve vaardigheden zoals begrip tonen voor elkaars unieke noden.

Resultaat: Er is een gemotiveerde werkgroep die een gedeelde visie heeft op neurodiversiteit en duidelijk weet wat men met LEANS wil bereiken op school.

2. Planning en integratie in het curriculum

Maak een praktisch **tijdschema** en integreer de LEANS-lessen in het bestaande lesprogramma, zodat het geen losstaand project is maar deel wordt van de schoolwerking. Concrete stappen:

- **Lesreeks plannen:** Het LEANS-pakket omvat ongeveer 8 tot 10 modules (aanbieden van het volledige lespakket zal ongeveer 15-19 uren in beslag zal nemen). Beslis of jullie wekelijks één les geven of bijvoorbeeld projectweken organiseren. Leg de lesdata vast in de schoolkalender, zodat collega's en ouders tijdig op de hoogte zijn. Het kan het zinvol zijn om de lessen over een volledig schooljaar te spreiden (bijvoorbeeld elke twee weken een sessie) om leerlingen voldoende verwerkingstijd te geven.
- **Curriculumkoppeling:** Koppel de LEANS-activiteiten aan bestaande vakken of doelen. Zo wordt neurodiversiteit bespreekbaar binnen een vertrouwde context. LEANS kan geïntegreerd worden in lessen Burgerschap (OV4) en in de lessen algemene sociale vorming (OV1).
- **Flexibiliteit voorzien:** Houd rekening met vakanties, uitstappen en mogelijke onderbrekingen. Voor type 9-leerlingen is voorspelbaarheid belangrijk, dus communiceer de planning duidelijk aan de klas en visualiseer de vooruitgang (bijv. met een eenvoudig lessenschema op de muur).

Resultaat: Een realistische planning waarbij LEANS-lessen structureel ingepland zijn en aansluiten bij bestaande leerlijnen, zodat het programma haalbaar én relevant is binnen de volle onderwijsagenda.

3. Professionele ontwikkeling en teamgerichte ondersteuning

Zorg dat alle betrokken leerkrachten en begeleiders bekend zijn met de inhoud en aanpak van LEANS **vóór** de start. Enkele acties om het team voor te bereiden:

- **Training en expertise delen**
 - **Pedagogische studiedag**

Thema: “Neurodiversiteit in de klas – van visie naar praktijk.”

Programma:

 - Introductie neurodiversiteit (focus LEANS) door een interne of externe spreker + ervaringsdeskundige
 - Ervaringsuitwisseling in kleine groepen (good practices en uitdagingen)
 - Workshop - praktische training in gebruik van het pakket (Zo ervaren leerkrachten zelf de werkvormen en kunnen ze anticiperen op reacties van de leerlingen.)
- **Studie van het lespakket:** Reserveer een teamvergadering om gezamenlijk de LEANS-handleiding door te nemen. Bespreek de kernbegrippen (neurodiversiteit, neurotypisch vs. neurodivergent, enz.) en de opzet van de lessen. Dit verhoogt het vertrouwen van leerkrachten om met het materiaal te werken.
- **Aandacht voor type 9-specifieke tips:** Bespreek hoe je de lessen afstemt op leerlingen met autisme. Denk aan concrete aanpassingen zoals: visuele ondersteuning (pictogrammen, tekeningen) bij abstracte concepten, duidelijkere instructies in stappen, ruimte voor prikkelarme verwerking (bijv. een rustige hoek voor wie even wil ontspannen) en expliciete afspraken voor groepswork. De handleiding staat toe om materialen aan te passen aan de eigen context, dus maak hier gebruik van voor de noden van jullie leerlingen.
- **Intervisie:** Intervisiemomenten op regelmatige basis plannen waarin leerkrachten feedback geven en krijgen over hun ervaringen met LEANS.

Resultaat: Het team voelt zich bekwaam en voorbereid om LEANS te geven. Ze begrijpen zowel de inhoudelijke doelstellingen als de didactische aanpak, en hebben aandachtspunten voor autismevriendelijk lesgeven geïnventariseerd.

4. Voorbereiding van materialen en omgeving

Zorg dat voor de eerste les alle praktische zaken geregeld zijn. Dit verhoogt de slagingskans, zeker in een type 9-context waarin een gestructureerde omgeving cruciaal is. Checklist voorbereiding:

- **Lesmateriaal aanpassen en klaarleggen:** Print de benodigde werkbladen, verhalen of kaarten uit het LEANS-pakket. Pas materialen zo nodig aan het niveau van je klas aan (vereenvoudig taal, voeg voorbeelden toe die aansluiten bij jullie leerlingen). Zorg voor visuele aanknopingspunten – bv. hang de LEANS-posters over neurodiversiteit in de klas om het thema zichtbaar te maken. Belangrijk is dat het pakket *gebruiksklaar* is, zodat leerkrachten niet op het laatste moment nog van alles moeten uitzoeken.
- **Klaslokaal inrichten:** Maak de leeromgeving veilig en uitnodigend. In type 9-klassen betekent dit: voorspelbaarheid bieden. Kondig de komende LEANS-lessen ruim op voorhand aan en markeer ze eventueel op een kalender. Richt in de klas een vaste plek in voor LEANS-activiteiten (een geschikte klasindeling voor groepsgesprekken, een prikbord voor gemaakte affiches, etc.). Zo weten leerlingen telkens wat ze kunnen verwachten.
- **Afstemming hulpmiddelen:** Overleg met paramedici (logopedist, ergotherapeut) of leerlingenbegeleiders die in de klas komen zodat zij weten dat het thema neurodiversiteit loopt. Zij kunnen inspelen op dezelfde terminologie of thema's tijdens hun sessies. Dit zorgt voor een coherente aanpak rond de leerling.

Resultaat: Alle benodigdheden (inhoudelijk en logistiek) zijn in orde. De leerkracht heeft geen hindernissen meer op praktisch vlak en de leerlingen komen in een goed voorbereide, autismevriendelijke context terecht bij de start van LEANS.

5. Communicatie en draagvlak creëren

Transparante communicatie met alle betrokken partijen is een succesfactor voor de implementatie. Neem de volgende stappen om iedereen mee te krijgen:

- **Presentatie aan het schoolteam:** Voordat de lessen van start gaan, organiseert de werkgroep een korte presentatie voor het hele schoolteam. Leg uit *wat* LEANS is, *waarom* de school dit invoert en *hoe* het praktisch verloopt.
- **Ouderbetrokkenheid:** Informeer de ouders tijdig over het LEANS-project. Stuur een brief of nieuwsbrief waarin het doel van de lessenreeks wordt uitgelegd – namelijk begrip kweken voor neurodiversiteit en het welbevinden van alle leerlingen verhogen. Geef concreet aan wat de kinderen zullen leren en benadruk dat dit aansluit bij de specifieke noden van de leerlingen (bijv. leren over zichzelf en anderen in een veilige setting). Nodig ouders uit om vragen te stellen; zo ontstaat er vertrouwen. Organiseer een info-avond of korte video-boodschap om het project toe te lichten, eventueel samen met een paar enthousiaste leerlingen die al willen delen wat ze leren.
 - **Ouderavond met lezing**
Thema: “Neurodiversiteit begrijpen en waarderen.”

Sprekers: ervaringsdeskundige (neurodiversiteit algemeen + geleefde ervaring)
+ interne spreker (om uit te leggen hoe LEANS in de klas wordt ingezet).

- op school en via livestream/opname voor ouders die fysiek niet aanwezig kunnen zijn
- **Extern netwerk inschakelen:** Zorg voor een brede maatschappelijke en organisatorische inbedding
 - **Betrekken van partners**
Samenwerking met overkoepelende scholengemeenschap, andere scholen, leersteuncentra, CLB, belangenbehartigingsverenigingen neurodiversiteit,... voor uitwisseling, ondersteuning en advies. Mogelijke samenwerking met jeugdverenigingen voor doorvertaling naar de vrijetijdsbesteding van leerlingen.
 - **Stakeholders betrekken**
Uitnodigen van betrokken organisaties (bijv. oudervereniging, CLB, koepelorganisatie,...) voor een presentatie over de doelstellingen, inhoud en verwachte impact van LEANS, zodat draagvlak ook buiten de school wordt gecreëerd.
- **Leerlingen voorbereiden:** Introduceer het thema ook bij de leerlingen op een positieve, prikkelende manier *voor* de eerste echte les. Bijvoorbeeld, hang een raadsel op in de gang of lees een kort verhaaltje voor dat nieuwsgierig maakt. Dit helpt om leerlingen mentaal voor te bereiden op het nieuwe thema, wat vooral bij autistische kinderen spanning kan wegnemen.

Resultaat: Alle stakeholders – van collega's tot ouders en leerlingen zelf – weten wat er te gebeuren staat en kijken positief mee uit naar de LEANS-lessen. Er is een breed draagvlak gecreëerd, wat de uitvoering ten goede komt.

6. Installeren van een veilige leeromgeving

- Zelfevaluatie uitvoeren
 - Gebruik de *LEANS-zelfevaluatietool* om huidige sterktes en aandachtspunten in de klas en schoolcultuur in kaart te brengen.
- Mogelijke risico's inschatten
 - Denk vooraf na over situaties die de veiligheid kunnen bedreigen (bv. gevoelige uitspraken, pesten, ongelijkwaardige behandeling).
 - Anticipeer op mogelijke problemen en noteer preventieve acties.
- Afspraken maken met de klas

- Stel samen met de leerlingen duidelijke en positieve gedragsafspraken op rond respect en omgang met verschillen.
- Formuleer afspraken in begrijpelijke taal en hang ze zichtbaar op in de klas.
- Positieve houding voorleven
 - Zorg dat alle volwassenen in de klas (leerkracht, ondersteuners, stagiairs) consequent een positieve en accepterende houding tonen tegenover neurodiversiteit.
- Voorbereiden op gevoelige gesprekken
 - Denk na over reacties op:
 - Persoonlijke informatie die leerlingen delen.
 - Vragen over diagnoses of ondersteuning.
 - Uitspraken over anderen.
 - Verzoeken om extra hulp.
- Oudercommunicatie voorzien
 - Bereid antwoorden voor op mogelijke vragen van ouders/verzorgers naar aanleiding van wat hun kind thuis vertelt.
 - Hanteer altijd een respectvolle en open houding.
- Signalen opvolgen
 - Wees alert op pesten, uitsluiting of ongemak en reageer onmiddellijk op een constructieve manier.
- Doorverwijsmogelijkheden kennen
 - Bepaal vooraf wie kan helpen bij vragen buiten de eigen expertise.
- Klimaat borgen
 - Monitor doorheen het schooljaar of leerlingen zich veilig voelen en pas acties aan waar nodig.

Resultaat: De LEANS-lessen kunnen doorgaan in een veilige omgeving. Herhaal deze stappen regelmatig.

7. Uitvoering van de LEANS-lessen

Voer de lessenreeks uit volgens plan, met aandacht voor de specifieke behoeften van de type 9-leerlingen. Belangrijke richtlijnen tijdens de uitvoering:

- **Constance structuur:** Begin elke les met een herkenbaar ritueel (bv. een terugblik op vorige keer, het doel van de nieuwe les op het bord schrijven). Autistische leerlingen floreren bij duidelijkheid. Maak de **lesdoelen expliciet**: “Vandaag leren we dat iedereen anders denkt en leert – en dat dat oké is.” Gebruik eventueel een visueel dagprogramma om aan te geven welk deel van de les eerst komt (een verhaal, dan een opdracht, dan een gesprek).
- **Actieve en gevarieerde werkvormen:** LEANS biedt verhalen, spelletjes en gesprekken. Voel je vrij om deze werkvormen lichtjes aan te passen indien nodig voor je klas. Bijvoorbeeld: een verhaal uit het pakket kan je ondersteunen met pictogrammen of door tijdens het voorlezen extra uitleg te geven voor begrippen die leerlingen moeilijk vinden. Wissel af tussen **klassikale momenten** en **individuele verwerking** (sommige leerlingen uiten zich beter schriftelijk of via tekenen). Zorg ook voor korte pauzes als je merkt dat de concentratie verslapt – even een bewegingsoefening kan wonderen doen.
- **Inclusieve groepsdynamiek:** Moedig samenwerking aan op een manier die veilig is voor deze leerlingen. In type 9-klassen zijn sociale interacties niet altijd vanzelfsprekend, dus geef duidelijk omschreven rollen bij groepsopdrachten (bv. één leerling noteert, een ander rapporteert, etc.) zodat iedereen weet wat verwacht wordt. Benadruk tijdens discussies de waarden van respect en luisteren. Complimenteer leerlingen wanneer ze opstaan voor elkaars ideeën of elkaar helpen – zo versterk je het positief klimaat.
- **Gebruik van hulpmiddelen:** Indien beschikbaar, zet extra ondersteuning in tijdens de lessen. Een ondersteuner kan bijvoorbeeld observaties maken of individuele begeleiding geven aan leerlingen die het moeilijk vinden om te volgen. Ook technologie kan helpen: denk aan een kort filmpje over neurodiversiteit tonen, of leerlingen iets laten opzoeken als onderdeel van een opdracht, om interesse te wekken.
- **Flexibel inspelen op leerlingenfeedback:** Let goed op de signalen van de leerlingen. Als een bepaalde activiteit niet goed valt (bv. een rollenspel dat verwarrend is), pauzeer en leg rustig opnieuw uit of kies een andere aanpak. Het voordeel van een kleine klasgroep in type 9 is dat je de tijd kunt nemen om in te spelen op individuele noden. Maak gebruik van een LEANS-logboek, waarin de leerkracht na elke les noteert wat vlot ging en waar leerlingen vragen over hadden. Dit helpt om tussentijds bij te sturen.

Resultaat: De LEANS-lessen worden in de praktijk gebracht zoals gepland. Leerlingen doen actief mee op een manier die past bij hun mogelijkheden. Ze bouwen gaandeweg meer kennis op over neurodiversiteit en tonen een groei in begrip en acceptatie ten opzichte van zichzelf en anderen.

8. Evaluatie en opvolging

Evalueer tijdens en na de lessenreeks de impact en het proces, om successen te borgen en leerpunten te verzamelen. Een systematische opvolging zorgt dat het project niet ophoudt na de laatste les. Aanpak:

- **Tussentijdse evaluatie:** Plan halverwege de reeks een kort overleg in het implementatieteam. Bespreek: Hoe reageren de leerlingen? Worden de doelstellingen gehaald? Waar hebben leerkrachten extra ondersteuning nodig? Dit is het moment om kleine aanpassingen door te voeren in de tweede helft van de reeks (bv. extra herhaling inbouwen als concepten nog niet door alle leerlingen begrepen zijn).
- **Eindevaluatie met team:** Na afronding van alle LEANS-lessen komt het team opnieuw samen. Evalueer de resultaten aan de hand van concrete indicatoren: **leerlingengedrag** (zien we meer begripvolle interacties of zelfvertrouwen bij leerlingen?), **feedback van leerlingen** (wat vonden ze leuk/moeilijk?), **ervaringen van leerkrachten** (was het materiaal bruikbaar, past het binnen ons programma?). Leg deze bevindingen vast in een kort verslag.
- **Feedback van leerlingen en ouders:** Overweeg om ook de leerlingen zelf op eenvoudige wijze te laten reflecteren, bijvoorbeeld met smileys of een praatrondje over wat ze geleerd hebben. Maak gebruik van beeldmateriaal (foto's of werkjes van de leerlingen) om samen terug te blikken. Deel een samenvatting van het project en de ervaringen ook met de ouders (nieuwsbrief of presentatie met foto's), zodat zij de vooruitgang van hun kind zien en het belang van het programma begrijpen.
- **Opvolgacties formuleren:** Op basis van de evaluatie bepaalt de school hoe het lessenpakket wordt voortgezet en welke good practices kunnen worden ingezet om de aanpak duurzaam te borgen. Leg concrete acties vast zodat het geen eenmalig project wordt, maar een duurzaam onderdeel van de schoolcultuur.

Resultaat: De effecten van het LEANS-project worden zichtbaar gemaakt en besproken. Successen worden gevierd en knelpunten geadresseerd. Er ligt een duidelijk plan voor hoe neurodiversiteitsaffirmatief onderwijs een blijvende plaats krijgt binnen de school.

Bijlage 3: Inhoudsfiche LEANS - Nautica

Wie? De lessen worden gegeven door de leerkracht van het opleidingsonderdeel Burgerschap (OV4) en de klasleerkrachten algemene sociale vorming (OV1) aan de leerlingen van de 1^{ste} graad/2^{de} graad

Waar? Nautica, met:

- ondersteuning van het schoolbeleid;
- aandacht voor sensitieve thema's;
- ruimte voor de tijdsinvestering;
- een positief leefklimaat en een beleid rond pesten.

Waarom? Elkaars verschillen en noden begrijpen en accepteren. Inclusiever en positiever met elkaar omgaan. Een fijne schoolomgeving voor iedereen om tot leren en samen-school-maken te komen.

Hoe? Het lespakket bestaat uit kant-en-klare verhalen, filmpjes, activiteiten en posters. Deze kunnen worden afgestemd op de klasgroep.

Wanneer? Er zijn ongeveer 19 lestijden nodig, verspreid over 1 tot 2 schooljaren.

Bijlage 4: Thematische lessenreeks zelfbehartiging en transitie

Mijn Wegwijzer naar de volgende stap

Doelgroep

Deze themareeks is bedoeld voor leerlingen in de derde graad van het secundair onderwijs, met bijzondere aandacht voor neurodivergente leerlingen. De reeks kan ingezet worden in alle onderwijscontexten.

Algemene doelstelling

De themareeks wil leerlingen ondersteunen om zichzelf beter te leren kennen, hun sterktes en noden te verwoorden, mildheid voor zichzelf te ontwikkelen, bewuster om te gaan met maskeren en concrete stappen te zetten richting vervolgcontexten. De reeks versterkt zelfbehartiging vanuit een relationeel en contextgericht perspectief. Leerlingen krijgen taal en oefenkansen om hun ervaringen, sterktes, noden en grenzen te verkennen, terwijl de schoolcontext wordt uitgenodigd om die signalen ernstig te nemen en om te zetten in passende afstemming.

Werkvorm

De reeks bestaat uit elf sessies van ongeveer 50 minuten. De groep blijft bij voorkeur klein en vast. Elke sessie volgt dezelfde voorspelbare opbouw: aankomen, doel van de sessie, korte introductie, keuze uit opdrachten, delen op vrijwillige basis, persoonlijke reflectie en afronding. Leerlingen mogen kiezen of zij mondeling, schriftelijk, visueel, digitaal of creatief werken. De begeleiding gebeurt idealiter door een tandem van een onderwijsprofessional en, waar haalbaar, een ervaringsdeskundige.

Sessie 1 – Ik ben niet alleen: neurodiversiteit en veilige groep

Doel

Leerlingen maken kennis met het traject en bouwen aan veiligheid, herkenning en vertrouwen. Ze ontdekken dat verschillen in denken, leren, voelen, communiceren en prikkelverwerking normaal zijn en dat niemand verplicht wordt om persoonlijke ervaringen te delen.

Kern

Deze eerste sessie vertrekt vanuit herkenning, veiligheid en vertrouwen. Leerlingen krijgen ruimte om verschillen tussen mensen te verkennen zonder oordeel. De groep wordt opgebouwd als een veilige oefenruimte waarin niemand moet spreken, maar waarin leerlingen wel mogen ontdekken dat zij niet alleen zijn. Er wordt gewerkt aan duidelijke afspraken rond vertrouwelijkheid, keuzevrijheid, rust, respect en niet-moeten-spreken. Zo ontstaat een basis waarin leerlingen zichzelf stap voor stap beter kunnen leren begrijpen.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen kiezen uit kaarten, beelden of woorden wat hen helpt om zich veilig te voelen.
- De groep maakt samen afspraken rond rust, vertrouwen, pauzes, luisteren en delen.
- Leerlingen vullen anoniem aan: “In een groep helpt het mij als ...” en “Ik haak af wanneer ...”.
- Leerlingen kiezen een symbool of beeld dat past bij hoe zij vandaag binnenkomen.
- Er wordt samen besproken dat deelnemen ook kan door te luisteren, tekenen, schrijven of gewoon aanwezig te zijn.

Mogelijke vraagjes

- Wat helpt mij om mij veilig te voelen in een groep?
- Wanneer voel ik mij op mijn gemak?
- Wat heb ik nodig om iets te durven delen?
- Wat geeft mij een goed gevoel?
- Waar word ik blij van?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een eerste persoonlijke notitie mee voor Mijn Wegwijzer: “Wat heb ik nodig om mij veilig te voelen in een groep?”

Sessie 2 – Mijn brein, mijn manier: zelfinzicht zonder tekortdenken

Doel

Leerlingen verkennen hoe hun eigen brein werkt in verschillende situaties. Ze leren hun manier van leren, communiceren, plannen, schakelen en prikkels verwerken beter begrijpen zonder zichzelf te veroordelen.

Kern

In deze sessie onderzoeken leerlingen hoe hun eigen brein werkt op school, thuis, in groep, bij opdrachten en in nieuwe situaties. De nadruk ligt niet op wat fout loopt, maar op begrijpen wat energie geeft, wat energie kost en welke omstandigheden helpend zijn. Leerlingen leren hun eigen manier van functioneren beschrijven zonder tekortdenken. Dit zelfinzicht vormt een belangrijke basis om later noden, grenzen en voorkeuren duidelijker te kunnen verwoorden.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen maken een profiel rond “mijn brein werkt zo”.
- Ze duiden aan wat energie geeft, wat energie kost en wat afhangt van de situatie.
- Ze kiezen een metafoor voor hun functioneren, bijvoorbeeld batterij, mengpaneel, weerbericht, routekaart of handleiding.
- Ze brengen in kaart wat hen helpt bij leren, luisteren, plannen, starten of afronden.
- Ze maken een korte zin die begint met: “Ik functioneer beter wanneer ...”

Mogelijke vraagjes

- Hoe werkt mijn brein op een gewone schooldag?
- Wat helpt mij om informatie te begrijpen?
- Wanneer loopt mijn hoofd vol?
- Wat kost mij veel energie?
- Wat geeft mij rust of duidelijkheid?
- Wat heb ik nodig om beter te kunnen functioneren?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Zo werkt mijn brein meestal, en dit helpt mij om beter te functioneren.”

Sessie 3 – Mijn sterktes, interesses en veerkracht**Doel**

Leerlingen ontdekken hun sterktes, interesses, waarden en kwaliteiten. Ze leren zichzelf niet alleen bekijken vanuit moeilijkheden of ondersteuningsnoden, maar ook vanuit wat hen typeert en kracht geeft.

Kern

Deze sessie richt zich op de vraag wie de leerling is en wat hem of haar kenmerkt. Leerlingen staan stil bij kwaliteiten, interesses, waarden, talenten, motivatie en veerkracht. Het gaat niet alleen om schoolse sterktes, maar ook om persoonlijke eigenschappen zoals eerlijkheid, creativiteit, zorgzaamheid, focus, doorzettingsvermogen, gevoeligheid of rechtvaardigheidsgevoel. De sessie helpt leerlingen om zichzelf vollediger te zien dan hun moeilijkheden. Zo ontstaat een sterker vertrekpunt voor zelfvertrouwen, keuzes en toekomstgerichte stappen.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen maken een sterktekaart.
- Ze kiezen drie eigenschappen die goed bij hen passen.
- Ze brengen interesses in kaart die iets zeggen over wie zij zijn.
- Ze interviewen elkaar in duo's over iets waarin ze goed zijn of graag beter in willen worden.
- Ze koppelen één sterkte aan een mogelijke vervolgcontext: school, stage, werk, daginvulling of vrije tijd.

Mogelijke vraagjes

- Waar ben ik goed in?
- Welke eigenschappen passen bij mij?
- Welke interesse zegt iets over wie ik ben?
- Waar ben ik trots op, ook al is het klein?

- Welke sterkte wil ik meenemen naar mijn volgende stap?
- Wat helpt mij om opnieuw verder te gaan na een moeilijke ervaring?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Dit zijn mijn sterktes, interesses en kwaliteiten.”

Sessie 4 – Mijn goede dag: wat heb ik nodig om mij goed te voelen?

Doel

Leerlingen onderzoeken hoe een goede, haalbare dag of context er voor hen uit ziet. Ze brengen in kaart welke omstandigheden, routines, mensen, plekken en activiteiten bijdragen aan rust, plezier, herstel en welbevinden.

Kern

Deze sessie verschilt bewust van de sessie rond sterktes. Hier ligt de focus niet op wie de leerling is, maar op wat de leerling nodig heeft om zich goed te voelen en goed te kunnen functioneren. Leerlingen ontwerpen als het ware hun “goede dag”: welke start helpt, welke omgeving werkt, welk tempo past, welke pauzes zijn nodig, welke mensen geven vertrouwen en welke activiteiten zorgen voor ontspanning of plezier? Zo wordt welbevinden concreet gemaakt. De sessie helpt om niet alleen problemen te vermijden, maar ook voorwaarden voor levenskwaliteit zichtbaar te maken.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen tekenen, schrijven of ontwerpen hun “goede dag”.
- Ze maken een daglijn met momenten die energie geven, energie kosten of herstel vragen.
- Ze kiezen vijf voorwaarden die helpen om zich goed te voelen.
- Ze brengen in kaart welke plekken, personen of routines rust geven.
- Ze zoeken één haalbare verandering die hun schooldag, stagedag of vrije tijd beter kan maken.

Mogelijke vraagjes

- Hoe ziet een goede dag er voor mij uit?
- Wat helpt mij om mijn dag rustig te starten?
- Welke plek voelt veilig of rustig?
- Welke mensen geven mij vertrouwen?
- Welke activiteit helpt mij ontspannen?
- Wat geeft mij een goed gevoel?
- Waar word ik blij van?
- Wat wil ik vaker doen omdat het mij goed doet?
- Wat mag zeker niet ontbreken op een haalbare dag?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Zo ziet een goede dag of context er voor mij uit, en dit helpt mij om mij goed te voelen.”

Sessie 5 – Prikkel, stress en energiebeheer**Doel**

Leerlingen leren hun stresssignalen, prikkelnaden, energieverlies en herstelbehoeften herkennen. Ze ontdekken wat hen helpt om overbelasting tijdig te voorkomen of ervan te herstellen.

Kern

In deze sessie leren leerlingen herkennen welke situaties veel energie vragen en welke omstandigheden spanning of overbelasting kunnen veroorzaken. Er wordt gewerkt met signalen, prikkels, stress, pauze en herstel. De focus ligt op tijdig opmerken wat er gebeurt, zodat leerlingen niet pas reageren wanneer het te veel is geworden. Pauze, rust, voorspelbaarheid of een aangepaste omgeving worden niet gezien als zwakte, maar als manieren om afgestemd te blijven functioneren. Deze sessie vult de vorige aan: na de goede dag wordt nu zichtbaar wat een dag moeilijk maakt en wat dan kan helpen.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen maken een persoonlijk stress- of batterijschema.
- Ze onderscheiden vroege signalen, alarmsignalen en herstelstrategieën.
- Ze brengen prikkels in kaart die energie kosten of net rust geven.
- Ze ontwerpen een rustplan voor school, stage, werk of vrije tijd.
- Ze maken een lijstje met drie dingen die kunnen helpen op een moeilijke dag.

Mogelijke vraagjes

- Waaraan merk ik dat het te veel wordt?
- Welke prikkels kosten mij veel energie?
- Wat gebeurt er met mij wanneer mijn batterij leeg raakt?
- Wat helpt mij om te herstellen?
- Wanneer heb ik pauze nodig?
- Wat kan iemand anders merken voordat het echt te veel wordt?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Hieraan merk je dat het te veel wordt, en dit helpt mij om opnieuw tot rust te komen.”

Sessie 6 – Zelfcompassie en omgaan met moeilijke emoties

Doel

Leerlingen oefenen in mildheid voor zichzelf. Ze leren moeilijke emoties erkennen zonder zichzelf te veroordelen en zoeken naar helpende gedachten, woorden en strategieën.

Kern

Deze sessie helpt leerlingen om met meer mildheid naar zichzelf te kijken. Veel jongeren kennen momenten van falen, kritiek, pesten, overbelasting of het gevoel anders te zijn. In plaats van die ervaringen om te zetten in schaamte of zelfverwijt, leren leerlingen zoeken naar helpende gedachten en steunende woorden. Ze oefenen hoe ze op moeilijke momenten vriendelijker tegen zichzelf kunnen spreken. Zo ontstaat ruimte om emoties ernstig te nemen zonder zichzelf als probleem te zien.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen herschrijven een strenge gedachte naar een mildere gedachte.
- Ze maken een brief aan zichzelf voor een moeilijke dag.
- Ze zoeken helpende zinnen die zij kunnen gebruiken bij stress, mislukking of overprikkeling.
- Ze maken een kaartje met één zin die steun kan geven.
- Ze bespreken wat het verschil is tussen “ik faal” en “dit is moeilijk en ik heb steun nodig”.

Mogelijke vraagjes

- Welke strenge gedachte heb ik soms over mezelf?
- Hoe kan ik die gedachte milder maken?
- Wat zou ik tegen een vriend zeggen in dezelfde situatie?
- Wat helpt mij op een moeilijke dag?
- Welke zin wil ik onthouden als het moeilijk gaat?
- Wat mag ik mezelf vaker toestaan?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Dit mag ik tegen mezelf zeggen op een moeilijke dag.”

Sessie 7 – Maskeren, aanpassen en jezelf mogen zijn**Doel**

Leerlingen krijgen taal om maskeren, aanpassen en verbergen bespreekbaar te maken. Ze onderzoeken waar ze zichzelf kunnen zijn en waar ze veel energie verliezen door te forceren.

Kern

In deze sessie onderzoeken leerlingen wanneer zij zich aanpassen, dingen verbergen of doen alsof het beter gaat dan het werkelijk gaat. Dit wordt voorzichtig en zonder oordeel besproken, omdat aanpassen soms een manier is geweest om afwijzing, onbegrip of spanning te vermijden. Tegelijk wordt verkend hoeveel energie dit kan kosten en wat het doet met zelfvertrouwen en eigenheid. Leerlingen zoeken naar situaties en personen waarbij zij meer zichzelf kunnen zijn. De focus ligt op veiligheid, authenticiteit en het recht om niet voortdurend te moeten forceren.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen vullen twee kolommen aan: “Wat toon ik vaak?” en “Wat merken anderen niet?”
- Ze brengen veilige en minder veilige contexten in kaart.
- Ze kiezen één kleine situatie waarin ze minder willen forceren of duidelijker willen aangeven wat ze nodig hebben.
- Ze maken een lijstje van personen bij wie ze meer zichzelf kunnen zijn.
- Ze bespreken welke signalen anderen vaak missen.

Mogelijke vraagjes

- Wat toon ik meestal aan anderen?
- Wat merken anderen vaak niet aan mij?
- Wanneer doe ik alsof het beter gaat dan het gaat?
- Waar kan ik meer mezelf zijn?
- Wie geeft mij het gevoel dat ik niets hoeft te verbergen?
- Wat zou ik willen dat anderen beter begrijpen?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Wat anderen soms niet zien, maar wel mogen begrijpen.”

Sessie 8 – Communicatie, grenzen en hulp vragen

Doel

Leerlingen oefenen hoe zij hun noden, grenzen, voorkeuren en hulpvragen op een haalbare manier kunnen communiceren.

Kern

Deze sessie vertaalt zelfinzicht naar duidelijke communicatie. Leerlingen oefenen hoe zij kunnen aangeven wat zij nodig hebben, wat niet lukt, waar hun grens ligt of welke ondersteuning helpt. Dat kan mondeling, schriftelijk, met kaartjes, via pictogrammen, via mail of met hulp van een vertrouwenspersoon. Er wordt geoefend met haalbare zinnen en herkenbare situaties uit school, stage, thuis of vrije tijd. De kern is dat leerlingen niet alles alleen moeten oplossen, maar wel taal en manieren krijgen om hun noden bespreekbaar te maken.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen maken zinnenstarterkaartjes, zoals “Ik merk dat ...”, “Het helpt mij als ...” en “Ik heb even nodig dat ...”
- Ze oefenen met situaties uit de klas, stage, werk, thuis of vrije tijd.
- Ze maken een persoonlijke hulpvraag in drie versies: kort, uitgebreid en voor noodgevallen.
- Ze oefenen hoe ze een grens kunnen aangeven zonder lange uitleg te moeten geven.
- Ze kiezen een communicatievorm die bij hen past: spreken, schrijven, kaartje, mail of steunpersoon.

Mogelijke vraagjes

- Hoe merk ik dat mijn grens bereikt is?
- Hoe kan ik dat duidelijk maken?
- Welke zin kan mij helpen om hulp te vragen?
- Wat wil ik dat anderen wel doen?
- Wat wil ik liever niet?
- Wie kan mij helpen om mijn noden te verwoorden?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Zo kan ik aangeven wat ik nodig heb.”

Sessie 9 – Mijn volgende stap: school, stage, werk, hoger onderwijs,...

Doel

Leerlingen bereiden zich voor op een volgende context. Ze denken na over wat zij nodig hebben om die stap haalbaar, veilig en betekenisvol te maken.

Kern

Deze sessie richt zich op de overgang naar een volgende context. Leerlingen denken na over wat zij nodig hebben om een nieuwe stap haalbaar, veilig en betekenisvol te maken. Het gaat niet alleen over aanpassen aan wat verwacht wordt, maar ook over zoeken naar omgevingen, afspraken en steun die bij hen passen. Leerlingen brengen kansen, zorgen, energiegevers en mogelijke drempels in kaart. Zo bereiden zij zich voor op stage, werk, hoger onderwijs, daginvulling, vrije tijd of een andere vervolgcontext.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen maken een route naar hun volgende stap.
- Ze brengen kansen, drempels, zorgen en steunfiguren in kaart.
- Ze oefenen een kennismakingsgesprek, stagegesprek of intakegesprek.

- Ze formuleren welke informatie wel of niet gedeeld mag worden.
- Ze maken een lijstje met voorwaarden die een nieuwe context haalbaar maken.

Mogelijke vraagjes

- Wat is mijn volgende stap?
- Waar kijk ik naar uit?
- Waar maak ik mij zorgen over?
- Wat heb ik nodig om die stap haalbaar te maken?
- Welke omgeving helpt mij om mij goed te voelen?
- Wat geeft mij energie in mijn toekomst?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Dit heb ik nodig bij mijn volgende stap.”

Sessie 10 – Mijn ondersteuningsnetwerk en bondgenoten

Doel

Leerlingen brengen in kaart wie hen kan ondersteunen en hoe zij steun kunnen organiseren. Ze leren dat zelfbehartiging niet betekent dat ze alles alleen moeten kunnen.

Kern

Deze sessie maakt duidelijk dat zelfbehartiging niet betekent dat leerlingen alles alleen moeten kunnen. Leerlingen brengen in kaart wie hen kan ondersteunen, wie goed luistert, wie praktisch kan helpen en wie mee kan spreken wanneer dat nodig is. Er is aandacht voor ouders, vrienden, medeleerlingen, leerkrachten, leerlingenbegeleiding, stagebegeleiders, hulpverleners of andere vertrouwenspersonen. De sessie helpt leerlingen nadenken over wie welke rol kan opnemen. Zo wordt steun zichtbaar en wordt de volgende stap minder een individuele opdracht.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen maken een netwerkcirkel.
- Ze onderscheiden wie kan luisteren, wie praktisch kan helpen, wie mee kan spreken en wie beslissingen beïnvloedt.
- Ze maken een plan voor een warme overdracht.
- Ze kiezen één persoon aan wie ze iets willen uitleggen of vragen.
- Ze brengen in kaart welke steun ze al hebben en welke steun nog ontbreekt.

Mogelijke vraagjes

- Bij wie voel ik mij veilig?
- Wie begrijpt mij goed?
- Wie kan mij helpen op school, stage of werk?

- Wie mag iets over mij weten?
- Wie kan mee uitleggen wat ik nodig heb?
- Met wie voel ik mij meer verbonden?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen een bouwsteen mee voor Mijn Wegwijzer: “Dit zijn mijn steunfiguren en zo kunnen zij mij helpen.”

Sessie 11 – Mijn Wegwijzer: delen, vieren en vooruitkijken

Doel

Leerlingen brengen hun inzichten samen in Mijn Wegwijzer. Ze ronden de reeks af met aandacht voor groei, eigenaarschap, successen en toekomstperspectief.

Kern

In de laatste sessie brengen leerlingen hun inzichten samen in Mijn Wegwijzer. Dit is een persoonlijk instrument waarin zij zelf bepalen wat belangrijk is om te onthouden of te delen. De Wegwijzer kan informatie bevatten over sterktes, interesses, een goede dag, stresssignalen, prikkelnoten, communicatievoorkeuren, grenzen, steunfiguren en helpende afspraken. Delen gebeurt vrijwillig en op eigen voorwaarden. De sessie eindigt met erkenning van groei, successen, inzichten en toekomstperspectief, zodat leerlingen hun volgende stap met meer zelfkennis en vertrouwen kunnen voorbereiden.

Mogelijke opdrachten

- Leerlingen werken Mijn Wegwijzer af.
- Ze kiezen wat ze voor zichzelf willen houden en wat ze eventueel willen delen.
- Ze maken een versie voor zichzelf en eventueel een versie voor school, stage, werk of vervolgcontext.
- Ze delen vrijwillig één inzicht, sterkte of helpende afspraak.
- De groep sluit af met successen, wensen en volgende stappen.

Mogelijke vraagjes

- Wat wil ik over mezelf onthouden?
- Wat mogen anderen over mij weten?
- Wat helpt mij om goed te functioneren?
- Wat geeft mij een goed gevoel?
- Waar word ik blij van?
- Welke boodschap wil ik meenemen naar mijn volgende stap?

Wat neem ik mee?

Leerlingen nemen hun persoonlijke Wegwijzer mee als hulpmiddel voor zelfinzicht, zelfbehoortiging en warme overdracht naar een volgende context.

Mijn Wegwijzer: mogelijke rubrieken

- **Mijn sterktes:** Wat geeft mij energie? Waar ben ik goed in? Welke kwaliteiten passen bij mij?
- **Mijn interesses:** Waar word ik nieuwsgierig, gemotiveerd of rustig van? Welke onderwerpen, activiteiten of hobby's maken mij enthousiast?
- **Mijn goede dag:** Hoe ziet een haalbare en fijne dag er voor mij uit? Wat helpt mij om goed te starten, vol te houden en af te ronden?
- **Wat mij goed doet:** Wat geeft mij een goed gevoel? Waar word ik blij van? Wat helpt mij om mij rustig, veilig, verbonden of meer mezelf te voelen?
- **Mijn manier van leren en werken:** Wat helpt mij om informatie te begrijpen en taken uit te voeren? Welke uitleg, structuur, timing of werkvorm werkt goed voor mij?
- **Mijn prikkelprofiel:** Welke prikkels kosten veel energie? Welke omgeving helpt mij om rustiger, aandachtiger of beter afgestemd te blijven?
- **Mijn stresssignalen:** Waaraan merk je dat het te veel wordt? Welke signalen zie, voel of toon ik wanneer mijn spanning stijgt?
- **Wat helpt mij in het algemeen:** Welke ondersteuning, pauze, uitleg, aanpassing, structuur of nabijheid helpt mij om goed te kunnen functioneren?
- **Wat helpt als het moeilijk loopt:** Welke aanpak helpt mij wanneer spanning, stress of overprikkeling toeneemt? Welke aanpak maakt het net moeilijker?
- **Mijn communicatie:** Hoe geef ik liefst aan wat ik nodig heb? Spreek, schrijf, teken of mail ik liever? Heb ik soms een tussenpersoon nodig?
- **Mijn grenzen:** Wat wil ik dat anderen respecteren? Waar ligt mijn grens en hoe kan ik die duidelijk maken?
- **Mijn volgende stap:** Wat heb ik nodig bij stage, werk, hoger onderwijs, daginvulling of vrije tijd? Welke afspraken maken een nieuwe context haalbaar?
- **Mijn steunfiguren:** Wie mag mij helpen en op welke manier? Wie geeft mij vertrouwen, luistert goed of kan mee uitleggen wat ik nodig heb?
- **Wat anderen best weten:** Welke informatie helpt anderen om mij beter te begrijpen? Wat wil ik delen zodat er beter afgestemd kan worden?

Bijlage 5: Postergids stem neurodivergente jongeren

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Zie mij helemaal, niet alleen wat lastig is

"Herleid mij niet tot een diagnose. Ik ben een volledig mens, met sterktes, kwetsbaarheden en dromen."



Onthoud dit alsjeblieft...

Ik ben niet alleen het kind dat snel afgeleid is. Ik ben niet alleen degene die zich soms helemaal afsluit of extra ondersteuning nodig heeft. Ik ben óók degene die patronen ziet die niemand anders opmerkt. Iemand die muziek voelt doorheen heel mijn lijf. Iemand die zo diep voelt dat het soms pijn doet. **Stop er alsjeblieft mee enkel te zien wat moeilijk loopt. Ga ook op zoek naar wat mij doet stralen.**

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik stel misschien de vraag: "Wat vind jij leuk aan mij, los van mijn punten op school?"
- Ik fleur op als iemand opmerkt waar ik écht om geef – en niet alleen waar ik op vastloop.
- Ik klap dicht als ik het gevoel heb dat mensen alleen maar zien wat verkeerd loopt.
- Ik vermijd oogcontact of trek me terug als groeigesprekken enkel focussen op wat er mis is of wat er 'hersteld' moet worden.
- Ik lijk soms niet gemotiveerd, maar eigenlijk ben ik gewoon moe omdat mijn mooie kanten niet gezien worden.



Wat ik nodig heb:

- Dat mijn sterktes in de verf worden gezet, niet alleen mijn noden
- Waardering voor dingen die niet in mijn rapport verschijnen: mijn humor, trouw, creativiteit, diepe gevoeligheid,...
- Eenvoudige boodschappen zoals: "Ik zie je. Niet alleen wat lastig is, maar ook wat mooi is."

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik complimenten wegwuif of zeg: "Dat is niet waar", zoek ik geen aandacht. Ik bescherm mezelf.

In plaats van in discussie te gaan, kan je zeggen:

"Je hoeft het nu nog niet te geloven. Ik blijf je er toch aan herinneren." **"Het is oké dat dit lastig is om te horen. Maar jij bent waardevol, daar hoef je niet aan te twifelen."**

Geef ruimte aan mijn ongemak. Neem tijd om het vertrouwen te laten groeien. Blijf gewoon naast mij staan, 'zie mij' en geloof in mij.

Wanneer ik als geheel gezien word — als mijn sterktes benoemd worden, en mijn verschillen met nieuwsgierigheid in plaats van met kritiek ontvangen worden — dan komt mijn zenuwstelsel tot rust.

Mijn lijf hoeft dan niet langer in overlevingsmodus te blijven. Er ontstaat ruimte in mijn hoofd. Ruimte om na te denken, te plannen en te leren.

Hoe vaker ik herinnerd word aan wat goed is in mij, hoe meer ik ga geloven dat ik er mag zijn.

En vanuit dat gevoel ga ik echt groeien.



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Respecteer wat ik weet over mezelf

“Ik leef al mijn hele leven in dit lijf en brein — jij leert mij nog maar net kennen.”



Onthoud dit alsjeblieft...

Ook al vind ik soms niet de juiste woorden, ik weet wanneer het voor mij te veel is. Ik voel wanneer mijn hoofd begint te tollen. Ik voel wanneer mijn huid tintelt, mijn borst gespannen staat of mijn gedachten mistig worden. Je hoeft het niet allemaal te begrijpen. **Maar alsjeblieft, geloof me als ik zeg dat het echt is.**

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik zeg misschien: “Ik weet niet goed hoe ik het moet uitleggen, maar het is gewoon... veel.”
- Ik verlaat soms ineens de ruimte, val helemaal stil of blokkeer wanneer ik overprikkeld ben.
- Ik lijk misschien geïrriteerd, maar eigenlijk probeer ik rustig te blijven vanbinnen.
- Ik probeer sommige taken te vermijden — niet omdat ik lui ben, maar omdat ik weet wat ze met mij doen.
- Ik word verdrietig of boos als iemand mijn ervaring wegruift met: “Zo erg is het toch niet?”



Wat ik nodig heb:

- Dat je me vraagt hoe het vanbinnen voelt, in plaats van het zelf in te vullen
- Ruimte om te kunnen vertellen hoe mijn lijf en hoofd reageren — ook als het er wat verward uitkomt
- Mensen die evenveel respect tonen voor mijn aanvoelen als voor hun eigen buikgevoel

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik uitval, wegloop of zeg: “Je snapt het toch niet.” Neem het niet persoonlijk. Ik bescherm mijn waarheid, die vroeger vaak niet serieus genomen werd. Zeg liever:

“Ik geloof dat wat jij voelt echt is, ook al snap ik het nog niet helemaal.”

“We nemen onze tijd. Wat vertelt jouw lichaam jou op dit moment?”

Vertrouwen groeit als je mij niet voortdurend corrigeert of overstemt.

Wanneer volwassenen mijn gevoel overstemmen met “Ik weet het beter”, dan voelt mijn systeem zich bedreigd. Ik sluit me dan af of ga in verzet — niet om lastig te doen, maar om mijn binnenwereld te beschermen. Jouw vertrouwen in mij helpt me bij de ontwikkeling van mijn interoceptief bewustzijn (het vermogen om op te merken wat er in mijn lichaam gebeurt). Dat is nodig om mijn emoties te reguleren, mijn energie in evenwicht te houden en goede keuzes te maken. Erkenning — vooral als ik onzeker ben — helpt mij om me veilig te voelen in mezelf.



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Laat mij anders zijn, zonder het gevoel dat er iets mis is

"Anders zijn is geen probleem. Zo ben ik gewoon bedraad."



Onthoud dit alsjeblieft...

Stop met me te vergelijken met wat "normaal" zou zijn.

Mijn brein werkt anders. Mijn lichaam reageert anders. Mijn noden zijn niet verkeerd – ze zijn gewoon anders. Ik wil niet dat je mij gewoon verdraagt – ik wil dat je mij waardeert.

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik stel misschien de vraag: "Waarom moet ik altijd doen zoals de rest?"
- Het kan zijn dat ik 'stim' wanneer ik blij ben, spanning voel of mezelf tot rust probeer te brengen.
- Ik kan stil of boos worden als iemand zegt dat ik "te veel" of "te gevoelig" ben.
- Ik vermijd soms groepssituaties waarin mensen opmerken dat ik anders ben, maar dat niet aanvaarden.
- Ik voel me soms beschaamd over dingen waar ik vroeger van hield – omdat iemand ooit zei dat het "raar" was.



Wat ik nodig heb:

- Mensen die trots zijn op hun anders-zijn, en het niet enkel aanvaarden
- Mentors en rolmodellen die bewegen, leren en leven zoals ik
- Taal die mijn verschil niet neerzet als een probleem dat opgelost moet worden

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik dingen zeg zoals: "Ik wou dat ik niet zo was" of "Ik wil gewoon normaal zijn", probeer dan alsjeblieft niet meteen mijn gevoel om te buigen naar iets positiefs. Zeg liever:

"Het is begrijpelijk dat anders-zijn soms lastig voelt. Maar het is ook een deel van jouw kracht." "Je hoeft niet te veranderen om gerespecteerd te worden."

Help me om ruimte te geven aan beide: het verdriet van anders-zijn in een wereld die er niet op afgestemd is, én de schoonheid van anders-zijn in een wereld die dat nodig heeft.

Als ik keer op keer hoor dat mijn anders-zijn niet oké is, dan begint mijn brein dat te vertalen naar: "Er is iets mis met mij." Dat legt verbanden die kunnen leiden tot schaamte, sociale angst of het voortdurend dragen van een masker. Maar wanneer mijn anders-zijn wordt bevestigd en gewaardeerd, dan activeert dat het beloningssysteem in mijn brein. Er komt dopamine vrij wanneer ik voel dat ik écht aanvaard word zoals ik ben. Dat gevoel voedt mijn trots, mijn motivatie én mijn verbinding met wie ik diep vanbinnen ben. Anders-zijn hoeft niet geminimaliseerd te worden. Het verdient waardigheid.



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Maak het veilig voor mij om mijn masker af te zetten

"Soms verberg ik wie ik ben om me veilig te voelen. Dring niet aan, maar negeer het ook niet."



Onthoud dit alsjeblieft...

Maskeren helpt mij om me veilig te voelen. Het beschermt me tegen plagen, kritiek, oordelen of starende blikken. Maar het kost ook veel energie. Het doet me onecht voelen. Moe. Soms zelfs onzichtbaar.

Als ik begin te 'ontmaskeren' in jouw buurt, dan wil dat zeggen dat ik je vertrouw. Respecteer en waardeer dat alsjeblieft.

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik 'stim' misschien vrijuit in jouw buurt – wieg, tik of neurie – zonder me te verontschuldigen.
- Ik stop met te zeggen "alles is oké" en durf eindelijk toe te geven: "Het is me te veel."
- Ik kan beginnen huilen, ijsberen of stilvallen omdat ontmaskeren kwetsbaar is.
- Ik blijf misschien maskeren in het openbaar, maar laat thuis beetje bij beetje mijn echte zelf zien.
- Soms tast ik bewust de grenzen af door te overdrijven, gewoon om te voelen of ik dan nog steeds veilig ben bij jou.



Wat ik nodig heb:

- Zachte, liefdevolle toestemming om helemaal mezelf te zijn, zonder druk
- Ruimtes waarin ik niet de hele tijd moet presteren
- Mensen die me niet afwijzen wanneer ik uit balans raak, stil word, eigenaardig doe of gewoon anders ben

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik zeg: "Ik kan mijn masker niet afzetten" of "Niemand zou het échte ik leuk vinden", forceer mij dan alsjeblieft niet om mijn masker af te zetten. Zeg liever:

"Je bent niet verplicht om alles van jezelf te laten zien. Maar je verdient wel plekken waar je jezelf minder moet aanpassen of verstoppen." "Laten we samen kijken waar het het veiligst voelt om te beginnen."

Als ik begin te ontmaskeren en daarna in paniek schiet – maak dan geen grapje en noem me niet dapper. Blijf gewoon bij mij. Laat het opnieuw stil en veilig worden.

Als ik aan het maskeren ben, probeer ik te pleasen of bevries ik. Ik scan voortdurend de omgeving, pas mezelf aan en maak mezelf kleiner om veilig te blijven. Na een tijd put dat mijn zenuwstelsel uit. Het kan leiden tot een burnout, verwarring over wie ik ben of trauma veroorzaken.

Maar als ik bij iemand veilig mag ontmaskeren, dan wordt mijn systeem voor sociale veiligheid geactiveerd. Ik kom uit overlevingsmodus en stap in verbinding. Mijn brein leert dan: "Ik ben veilig zoals ik ben."



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Help mij mensen te vinden die mij echt begrijpen

"Ik wil erbij horen, niet gewoon passen in het geheel."



Onthoud dit alsjeblieft...

Ik ben het moe om altijd de enige te zijn. De enige in de groepschat die de mop niet snapt. De enige in de klas die extra tijd of een pauze om te ontspannen nodig heeft. De enige die doet alsof.

Ik wil vrienden bij wie ik mezelf niet de hele tijd moet uitleggen. Mensen die het gewoon snappen.



Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik zeg misschien: "Ik voel me altijd buitengesloten, zelfs als ik er officieel bij hoor."
- Ik haak af op sociaal vlak als ik telkens moet maskeren om mee te doen.
- Ik breng misschien meer tijd door in neurodivergente online gemeenschappen.
- Ik kan huilen of helemaal dichtklappen na sociale situaties waarin ik me niet gezien voelde.
- Ik trek me soms terug – niet omdat ik geen verbinding wil, maar omdat ik verlang naar échte verbondenheid.



Wat ik nodig heb:

- Hulp om plekken te ontdekken (online of in het echt) waar anders-zijn normaal is
- Aanmoediging om contact te zoeken met andere neurodivergente jongeren of groepen rond gedeelde interesses
- Erkenning dat ik niet "te veel" of "te raar" ben – ik heb mijn mensen gewoon nog niet gevonden

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik zeg: "Niemand zal mij ooit begrijpen" of "Ik heb niemand nodig", ga dan alsjeblieft niet in discussie. Zeg liever:

"Het is oké als je genoeg hebt van al dat proberen. Maar ik blijf geloven dat jouw mensen er ergens zijn." "Bij welk soort persoon zou jij je veilig kunnen voelen?"

Forceer me niet om mee te doen aan activiteiten in groep of feestjes. Laat me in mijn tempo bouwen aan verbinding, op basis van wederzijds begrip, zonder het gevoel dat ik moet presteren.

Als ik keer op keer uitgesloten of subtiel afgewezen word, dan raakt dat in mijn systeem opgeslagen als voortdurende sociale dreiging. Dat zorgt ervoor dat ik me terugtrek, constant op mijn hoede ben en anderen wantrouw — zelfs als mensen echt geven om mij.

Maar als ik zelfs maar één persoon vind bij wie ik echt mezelf mag zijn, dan komen mijn hoofd en lijf tot rust. Dan kom ik in een toestand waarin ik kan reguleren, verbinden en rust ervaar. Echte verbondenheid heelt wonden in mijn zenuwstelsel. Wil je mij helpen ze te vinden?



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Help mij me veilig te voelen in mijn lijf en hoofd

"Voor ik kan praten, delen of leren, moet ik me eerst oké voelen."



Onthoud dit alsjeblieft...

Als ik in paniek raak, dichtklap of mentaal afwezig ben, dan stel ik me niet aan. Ik probeer geen problemen te veroorzaken. Mijn zenuwstelsel probeert mij te beschermen. Ik wil graag aanwezig zijn. Ik wil graag leren. Maar eerst moet ik me veilig voelen in mijn lijf.

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik zeg misschien: "Mijn hoofd zit te vol" of "Ik heb even tijd nodig."
- Ik 'stim' misschien, wieg, flapper met mijn handen of bedek mijn oren.
- Ik praat misschien even niet of antwoord met amper één woord.
- Ik ga misschien op de grond liggen, trek me terug in een hoekje of vermijd oogcontact.
- Ik moet misschien eerst ademen, bewegen of huilen – vóór ik ook maar iets kan zeggen.



Wat ik nodig heb:

- Hulpmiddelen die mij helpen bij het reguleren van mijn emoties (beweging, muziek, diepe druk, stilte,...)
- Toestemming om me even terug te trekken zonder terechtgewezen te worden
- Co-regulatie: iemand in de buurt die rustig ademt, zacht praat en niet in paniek raakt als ik dat wel doe

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik zeg: "Laat me met rust" of "Het gaat wel", terwijl je ziet dat het niet zo is – forceer me dan niet. Maar verdwijnt ook niet.

Blijf in de buurt en geef stille steun, bijvoorbeeld: "Ik blijf hier bij jou. Neem de tijd die je nodig hebt." "We zoeken het samen uit zodra jouw lichaam zich weer wat veiliger voelt."

Laat jouw aanwezigheid zeggen: "Je hoeft dit niet alleen te dragen."

Als ik ontregeld ben, zit ik in overlevingsmodus. Het alarmsysteem in mijn brein neemt het over. Daardoor wordt de toegang tot het deel van mijn brein, dat helpt om te reflecteren, logisch te redeneren en helder te communiceren, afgesloten.

Als jij op dat moment verwacht dat ik logisch nadenk, antwoorden geef of mijn gedrag onder controle houd, raak ik alleen maar dieper in vecht-, vlucht-, bevroren- of please-modus. Maar als jij me helpt te reguleren, door te zorgen voor veiligheid, afstemming en nabijheid, dan komt mijn brein weer in verbindingsmodus.



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Laat mij mijn eigen verhaal vertellen

"Spreek niet in mijn plaats. Vraag me wat ik wil delen en wat ik liever voor mezelf houd."



Onthoud dit alsjeblieft...

Ik ben jouw project niet. Ik ben geen casus. Ik ben hier niet om jouw inspirerend verhaal te zijn. Ik wil écht zijn – niet afgevlakt of gefilterd. Vraag me wat ik wil dat anderen weten. Vraag me wat ik liever voor mezelf wil houden.

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik zeg misschien: "Vertel dat niet verder – dat is persoonlijk."
- Ik vertel mijn verhaal misschien via kunst, poëzie of muziek – omdat ik het niet in gewone woorden kan zeggen.
- Ik krimp misschien ineen wanneer mijn verhaal zo verteld wordt dat de moeilijke of juist krachtige stukken verdwijnen.
- Ik klap misschien dicht of trek me terug wanneer anderen over mij heen praten of in mijn plaats spreken.
- Ik verras je misschien met wat ik wél wil delen – als ik tenminste de keuze krijg.



Wat ik nodig heb:

- Het recht om zelf te bepalen wat, wanneer en hoe ik mijn verhaal vertel
- Veilige uitnodigingen om te delen op manieren die bij mij passen: in gesproken of geschreven woorden, beelden, metaforen,...
- Volwassenen die vragen: "Wat wil jij graag dat ik wel of niet vertel als anderen iets over jou vragen?"

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik zeg: "Wat ik zeg telt toch niet – jij beslist toch wat je vertelt", sta daar dan even bij stil.
Dat is geen opstandigheid. Dat is verdriet.
Dat is de stem van iemand die gewend is dat er voor hem of haar gesproken wordt. Zeg liever:
"Ik heb eerder ingevuld wat jij wou zeggen. Dat was niet oké. Kunnen we opnieuw beginnen, en jou laten kiezen wat jij wil vertellen?"

Respect bouwt vertrouwen. Vertrouwen opent deuren.

Tijdens de adolescentie ontwikkelt mijn brein in sneltempo een identiteitsgevoel, en verhalen vertellen speelt daarin een centrale rol. Wanneer mijn verhaal zonder mij wordt verteld, kaapt dat mijn verhalend geheugensysteem – de manier waarop ik betekenis geef aan mijn leven. Maar wanneer ik zelf mag kiezen hoe mijn verhaal vorm krijgt en gedeeld wordt, begin ik eigenaarschap te voelen – niet enkel het gevoel dat ik te kijk sta. Verhalen delen met toestemming werkt helend. Zonder toestemming kan het schadelijk zijn.



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Wees nieuwsgierig, niet controlerend

"Vraag me wat ik nodig heb. Ga er niet van uit dat jij het beter weet."



Onthoud dit alsjeblieft...

Ik weet dat ik nog aan het leren ben. Ik weet dat ik fouten zal maken. Maar alsjeblieft, stop met beslissingen te nemen over mij zonder mij daarin te betrekken.
Ik wil niet overal controle over hebben. Ik wil gewoon deel uitmaken van het gesprek.
Ik wil leren om op mezelf te vertrouwen – met jou naast mij, niet boven mij.

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik vraag misschien: "Mag ik zelf kiezen hoe ik dit aanpak?" of "Kunnen we het op een andere manier proberen?"
- Ik trek me terug of word fel als iemand me voortdurend controleert.
- Ik weiger misschien om deel te nemen – niet omdat het me niets kan schelen, maar omdat ik me machteloos voel.
- Ik heb soms meer tijd nodig om te beslissen, omdat ik eerst wil uitzoeken wat ik echt wil – niet wat er verwacht wordt.
- Ik begin misschien te stralen als ik zelf mag kiezen – ook al gaat het om iets kleins.



Wat ik nodig heb:

- Een stem in beslissingen die mij aanbelangen
- Volwassenen die zeggen: "**Laten we dit samen uitzoeken.**" "**Wat weet jij al over wat voor jou werkt?**"
- Ruimte om fouten te maken, zonder me ervoor te moeten schamen – van fouten leer ik

Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik zeg: "Waarom moet ik dit eigenlijk doen?" of "Jij luistert toch nooit", luister dan naar de vraag die daaronder zit: "Doe ik ertoe in deze relatie, of word ik gewoon gemanaged?"

Zeg liever:

"Ik probeer je niet te sturen, ik wil je steunen. Wat zou helpen om dit voor jou haalbaar te maken?"

Samenwerken is geen zwakte. Het is juist kracht.

Wanneer ik mag meedenken en mee beslissen, dan activeert dat het deel van mijn brein dat helpt bij plannen, zelfinzicht en toekomstdenken. Ik ben meer gemotiveerd om iets vol te houden als ik heb mogen meebepalen hoe het wordt aangepakt. Maar wanneer alles over mijn hoofd heen beslist wordt, gaat mijn interne alarmsysteem af. Ik kom dan in vecht-, vlucht-, of bevroersstand terecht – niet omdat ik opstandig ben, maar omdat het voor mij niet meer voelt alsof ik een keuze heb.



neurodiversityeducationacademy.org

WAT IK GRAAG WIL DAT JIJ WEET

Wees eerlijk over wat jij ook nog aan het leren bent

"Ik kijk naar jou. Wees iemand die blijft groeien, niet iemand die doet alsof."



Onthoud dit alsjeblieft...

Je hoeft niet perfect te zijn.
Ik wil gewoon dat je écht bent.
Als je een fout maakt, geef het toe. Als je nog leert over neurodiversiteit, vertel me wat je aan het ontdekken bent.
Laat me voelen dat ik niet de enige ben die aan het uitzoeken is hoe dit werkt.
Laat me voelen dat jij ook mens bent.

Hoe je dat zou kunnen horen, zien of voelen:

- Ik zeg misschien: "Waarom geef jij nooit toe dat je ongelijk hebt?"
- Ik zeg er misschien iets van als iets oneerlijk voelt, ook al heb ik er nog niet de juiste woorden voor.
- Ik doe soms alsof het me niet interesseert, maar stiekem let ik op alles wat jij voorleeft.
- Ik ontdooi misschien als jij zegt: "Daar zat ik fout."
- Ik stel me misschien meer open als ik voel dat we samen aan het leren zijn, zij aan zij.



Wat ik nodig heb:

- Eerlijke reflecties, niet doen alsof je alles perfect weet
- Volwassenen die zeggen: "**Ik ben dit ook nog aan het uitzoeken.**" "**Dat wist ik niet. Dank je om me dat te leren.**"
- Ruimte om samen te groeien, in plaats van gecontroleerd te worden



Hoe je mij kan steunen als ik in weerstand ga:

Als ik zeg: "Jij snapt het toch niet", ga dan niet meteen bewijzen dat je het wél snapt.

Zeg liever:
"**Je hebt gelijk. Ik ben nog aan het leren. Wat zie ik misschien over het hoofd?**"

Jouw nederigheid helpt mij reguleren. Het brengt ons dichter bij elkaar.

Als jij eerlijk bent, als jij je fouten toegeeft of zegt: "Ik leer dit ook nog", dan helpt dat om mijn zenuwstelsel tot rust te brengen. Mijn brein en lijf krijgen de boodschap: "Deze persoon is echt. Ik hoef me niet anders voor te doen om verbonden te blijven." Vanuit de werking van het brein bekeken, helpt dit bij co-regulatie: jouw kalmte en openheid brengen mijn stressreactie tot rust. Het ondersteunt ook relationele neuroplasticiteit: het vermogen van het brein om nieuwe verbindingen te maken, dankzij authentieke en veilige relaties.



neurodiversityeducationacademy.org