

Integratie van muziek in het buitengewoon basisonderwijs aan leerlingen met ASS

bachelor Onderwijs: Secundair Onderwijs
Keuzemogelijkheid: Muzikale Opvoeding
academiejaar 2014-2015

Annelies Smits

Promotor: Greet Steeman / Marc Willems

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Woord vooraf | 4 |
| Inleiding | 5 |
| Theoretisch Deel | 7 |
| 1 Wie - Doelgroep Autisme | 7 |
| 1.1 De buitenkant van autisme | 7 |
| 1.1.1 Een gedragsdiagnose | 7 |
| 1.1.2 Spectrum | 8 |
| 1.1.3 De diagnostische criteria: symptomen | 8 |
| 1.1.4 Comorbiditeit | 11 |
| 1.1.5 Besluit: de buitenkant van autisme | 11 |
| 1.2 De binnenkant van autisme | 12 |
| 1.2.1 Zintuigelijke waarneming en ervaring | 13 |
| 1.2.2 Cognitieve theorieën | 14 |
| 2 Wat - Doelstellingen voor muziekles aan leerlingen met autisme en een normale begaafdheid in het buitengewoon basisonderwijs | 18 |
| 2.1 Situering van leerlingen met autisme en een normale begaafdheid in het buitengewoon basisonderwijs, type 7 | 18 |
| 2.2 Sterkte/zwakte-analyse van de doelgroep op basis van de uitgangspunten van het leerplan muzische vorming | 19 |
| 2.2.1 Mogelijke drempels en hindernissen | 20 |
| 2.2.2 De sterke kanten van leerlingen met ASS | 21 |
| 2.3 Leergebiedoverschrijdende ontwikkelingsdoelen | 22 |
| 3 Hoe - Richtlijnen voor autismevriendelijk muziekonderwijs | 25 |
| 3.1 Autismevriendelijkheid | 27 |
| A. Autistisch denken (anti-bril) | 27 |
| B. Basisrust | 28 |
| C. Concrete communicatie | 29 |
| D. Dubbelspoor | 30 |
| E. Eigenheid | 31 |
| F. Functionaliteit | 32 |

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 3.2 | Stappenplan 'omgaan met autisme' | 33 |
| 3.3 | Selecteren van materiaal voor muziekles aan leerlingen met ASS | 35 |
| 3.3.1 | Twee maten rust. Anti-agressie en relaxatie met muziek en beweging | 35 |
| 3.3.2 | Coöperatief leren in muziek. Activiteiten basisonderwijs | 36 |
| 3.3.3 | 100 nieuwe muziekspelen voor kinderen van 6 tot 16 jaar | 36 |
| 3.3.4 | Liedbundels | 37 |
| 4 | Besluit Theoretisch Deel | 38 |
| | Praktisch Luik | 39 |
| 1 | Inleiding | 39 |
| 2 | Vorbereidende Fase | 40 |
| 2.1 | Verkendend gesprek en bepaling van de doelgroep | 40 |
| 2.2 | Globale planning van het project | 40 |
| 2.3 | Observaties tijdens de observatieperiode | 41 |
| 2.3.1 | Algemene observaties | 41 |
| 2.3.2 | Kennismaking met de leerlingen | 41 |
| 2.3.3 | Algemene klasgroep-observaties | 42 |
| 2.4 | Bespreking van het projectdoel | 44 |
| 3 | Uitvoerende fase | 44 |
| 3.1 | Uitwerken van het project | 44 |
| 3.2 | De lessen | 46 |
| 3.2.1 | LES 1: ritme | 46 |
| 3.2.1.1 | Les 1 – Opdracht 1: stilte of geluid | 46 |
| 3.2.1.2 | Les 1– Opdracht 2: ritmekaarten | 47 |
| 3.2.1.3 | Les 1 – Opdracht 3: rappen | 48 |
| 3.2.1.4 | Les 1: Analyse | 49 |
| 3.2.1.5 | Verbeteringen en aanbevelingen na les 1 | 49 |
| 3.2.2 | LES 2: zingen | 53 |
| 3.2.2.1 | Les 2 – Opdracht 1: improvisatie met ritme | 53 |
| 3.2.2.2 | Les 2 – Opdracht 2: "Heb je't al gelezen van de regen" | 54 |
| 3.2.2.3 | Les 2: Analyse | 55 |
| 3.2.2.4 | Verbeteringen en aanbevelingen na les 2 | 56 |
| 3.2.3 | LES 3: Grafische partituur en luisteren naar muziek | 57 |
| 3.2.3.1 | Les 3 – opdracht 1: muzikale dialoog met muziekinstrumenten | 58 |
| 3.2.3.2 | Les 3 – opdracht 2: grafische partituur | 58 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.2.3.3 | Les 3 – opdracht 3: Luisteren naar New Age | 59 |
| 3.2.3.4 | Les 3 – opdracht 4: Lied "I like the flowers" | 61 |
| 3.2.3.5 | Les 3: Analyse | 62 |
| 3.2.3.6 | Verbeteringen en aanbevelingen na les 3 | 64 |
| 4 | Eindevaluatie project | 67 |
| | Conclusie en discussie | 68 |
| | Literatuur | 70 |
| | Bijlagen | 73 |
| 1. | KOCA vzw – Opdrachtverklaring | 73 |
| 2. | Ontwikkelingsdoelen Lager Onderwijs Leerlijn niveau 5e en 6e leerjaar | 74 |
| 3. | Lager Onderwijs – Muzische Vorming - Uitgangspunten | 78 |
| 4. | Evaluatie Eindproject | 79 |

Woord vooraf

In dit woord vooraf bedank ik graag enkele mensen die hun bijdrage geleverd hebben bij het tot stand komen van dit werk. Het puzzelstukje per puzzelstukje verwerken van alle informatie, van die berg informatie en het puzzelen van al die stukjes tot een gestructureerde, samenhangende tekst, is voor mij persoonlijk zeer intensief geweest.

In de eerste plaats een woord van dank aan mijn promotoren. Greet Steeman dank ik voor het bijwonen van de eerste les in het eindproject en voor de feedback tijdens de uitvoering van het project en op het schrijfproces. Marc Willems en Greet Steeman, dank voor het vertrouwen en de geruststelling tijdens het proces.

Dank aan Katrien Onghena voor de begeleiding bij het eindproject en de feedback en aan het hele team voor de fijne samenwerking en hartelijke ontvangst.

Ellen Wolfs voor het beantwoorden van mijn initiële vraag naar een samenwerking met buitengewoon basisonderwijs KOCA vzw. Dank voor verslaggeving bij overlegmomenten, de depannage bij het schrijven, het nalezen van de tekst vanuit perspectief van KOCA en de steun en support dit academiejaar en de voorbije jaren.

Dank aan de leerlingen uit de klas van leerkracht Lori voor de fijne samenwerking!

Dank aan Gitta Van Lommel, anti-coach en muziekleerkracht, voor de begeleiding en de tips tijdens het project. En aan Inge de Pauw, voor begeleiding bij de planning van mijn schrijfwerk en het kritisch nalezen van de tekst.

Een bijzonder woord van dank aan Dave Dauwe en Lieven Verbert voor het ter beschikking stellen van prikkelarme infrastructuur binnen de hogeschool waar ik kon schrijven en voor het 'klankbord': de steunende gesprekken, het lezen van mijn talloze mails.

Liesbeth Willekens, master in de psychologie, mijn mama, bedankt voor het kritisch nalezen van de tekst en de tips bij het opmaken van de lay-out.

Joris de Fraeye dank ik graag voor uitfilteren van de tekst op detailfouten en de suggesties voor verbetering.

Mijn vrienden en familie, dank voor de steun!

Bedankt!

Annelies Smits, juni 2015

Inleiding

Ik startte de lerarenopleiding met reeds een diploma bachelor in de orthopedagogie en een bachelor-na-bachelor in de creatieve therapie medium muziek op zak. In mijn tienerjaren werkte ik als vrijwilligster in een opvangcentrum voor asielzoekers als begeleidster in de kinderwerking. Daar werd mijn interesse gewekt in hulpverlening aan kinderen en jongeren in bijzondere omstandigheden. Tijdens de opleiding orthopedagogie deed ik een stage in een observatie- en behandelingscentrum voor kinderen en jongeren met een gedrags- en emotionele problematiek. Daar in de leefgroep kwam ik voor het eerst in contact met kinderen en jongeren met een (vermoeden van) autismespectrumstoornis en/of ADHD. Ik vond het boeiend om met deze doelgroep te werken.

Tijdens de stages van de opleiding orthopedagogie werd mijn interesse gewekt in de wijze waarop we als pedagogisch begeleider via muziek ontwikkeling bij kinderen en jongeren kunnen stimuleren, vooral daar waar de ontwikkeling moeilijker verloopt of dreigt te stagneren. Tijdens de stage in het observatie- en behandelingscentrum ging ik met muziek aan de slag. In het kader van mijn eindproject voor de opleiding creatieve therapie introduceerde ik muziekactiviteiten in het opvangcentrum voor asielzoekers. De bedoeling was om via muziek deze mensen te ondersteunen en versterken in het omgaan met de moeilijkheden waarmee zij geconfronteerd werden.

Intussen had ik zelf problemen en moeilijkheden. Na een ontslag op het werk, omwille van problemen in het contact en de communicatie met collega's, werd bij mij de diagnose van autismespectrumstoornis (ASS) en ADHD gesteld. Ik verdiepte mij in dit onderwerp, vanuit de behoefte om mezelf en mijn omgeving beter te begrijpen en zo mezelf beter begrijpbaar te maken voor anderen. Er volgde een diepgaand zelfonderzoek en ik maakte het tot mijn missie om een brug te leren slaan tussen de autisme-wereld en de wereld van niet-autisten. Tegelijkertijd groeide het besef van het belang dat ik als jong kind de kans gekregen had om mijn muzikaal talent te ontdekken en te ontwikkelen. Muziek is voor mij een uitlaatklep, een middel om emoties te uiten en verwerken. Muziek is een vluchtoord. Ik kan mijn passie voor muziek delen met anderen en kan me zo verbonden voelen met anderen. Ik heb een vriendenkring 'voor het leven' via muziek, een groep waar ik er écht bij hoor.

Ik werd tijdens de lerarenopleiding geprikkeld door twee vragen:

- Hoe werkt het buitengewoon basisonderwijs met leerlingen met autisme en welke plaats krijgen de lessen muzische vorming, meer specifiek muziek, in dit geheel?
- Kan ik als ervaringsdeskundige op het vlak van autisme een meerwaarde betekenen voor het leerkrachtenteam?

Ik kende de vzw Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen (KOCA) via een project tijdens de opleiding orthopedagogie en via mijn persoonlijke GON-leerkracht. Zij hebben een specifieke werking hebben voor leerlingen met autisme in buitengewoon onderwijs. Daarom klopte ik met een vraag tot samenwerking bij hen aan. Vanuit het team kwam een vraag naar versterking in didactiek rond muziek bij de doelgroep leerlingen met ASS en normale begaafdheid. Het lerarenteam stuitte op onzekerheid bij het aanbieden van muziekles aan de oudste leerlingen van deze basisschool. Er was een nood aan praktische richtlijnen voor de aanpak van muziekles bij deze doelgroep.

Specifieke literatuur over muziekles aan leerlingen met autisme in het buitengewoon basisonderwijs bleek nauwelijks te bestaan. Het aanschrijven van drie andere scholen

met een anti-werking leverde geen informatie op, behalve dat er interesse is voor het resultaat van dit onderzoek.

Het praktijkonderzoek heeft tot doel een antwoord te bieden op de vraag wat een goede manier kan zijn om muziek te integreren in het basisonderwijs van KOCA vzw aan leerlingen van 11-12 jaar met een autismespectrumstoornis. De vraagstelling valt uiteen in een aantal deelvragen:

1 Wie is de doelgroep?

- Wat is autisme?
- Hoe herken je autistische symptomen?
- Hoe kan je het gedrag van leerlingen met autisme begrijpen?

Het eerste deel formuleert een antwoord op deze vragen.

2 Wat willen we met de doelgroep bereiken?

- Welke doelstellingen zijn er binnen het leergebied muzische vorming, domein muziek voor de doelgroep?
- Welke hindernissen kent de doelgroep bij het bereiken van deze doelstellingen?
- Welke vakoverschrijdende doelstellingen worden nagestreefd binnen de muzieklessen?

Het tweede deel behandelt het 'wat'.

3 Hoe kunnen we met de doelgroep de vooropgestelde doelen bereiken?

- Wat is een goede werkwijze en aanpak?
- Welke noden hebben leerlingen met autisme op school en tijdens muziekles?
- Bestaan er specifieke werkvormen of specifieke methodes voor muziekles aan de doelgroep?
- Welke werkvormen zijn geschikt? Welke werkvormen zijn minder geschikt?

Het 'hoe' vormt in het derde deel het sluitstuk van het theoretisch onderzoek.

Bij de theoretische voorstudie heb ik me beperkt tot het zoeken van doelstellingen en werkvormen voor muziekles aan de doelgroep. Als ervaringsdeskundige kon ik immers met heel wat achtergrondkennis over de ASS starten. Na mijn eigen diagnose heb ik me gedurende vier jaren intensief verdiept in literatuur over ASS. Ik heb nu een privébibliotheek. De theorie uit de boeken koppelde ik aan mijn persoonlijke ervaringen en aan verhalen van andere ervaringsdeskundigen. Zowel binnen als buiten de opleiding kreeg ik heel wat kansen om mijn reflecties te bespreken en mijn bevindingen betreffende dit zelfonderzoek te verbreden. Van het beeld dat ik had over autisme na mijn opleiding orthopedagogie, schiet nog nauwelijks iets over. Van september tot november 2014 nam ik deel aan de basis cursus 'omgaan met autisme' van de Vlaamse Vereniging voor Autisme. Met deze achtergrond en de observaties in het KOCA kon ik vrijwel meteen aan de slag met de doelgroep. Tijdens de uitvoering van het eindproject toetste ik ervaringen en bevindingen uit de praktijk aan de literatuur en bij autismedeskundigen in mijn omgeving.

Het eerste deel geeft een theoretische basis mee over autismespectrumstoornissen. Deze literatuurstudie maakt situaties in het praktijkonderzoek begrijpbaar. De twee daarop volgende delen bespreken de doelstellingen voor de doelgroep en de aanpak. Het vierde deel van dit werk is een neerslag van het praktijkonderzoek. Dit deel omvat een beschrijving van voorafgaande observaties in de school en het verloop van de gegeven lessen. Via bevindingen vanuit de praktijk worden gaandeweg een aantal praktische tips, richtlijnen en ideeën voor muziekles aan de doelgroep geformuleerd.

Theoretisch Deel

1 Wie - Doelgroep Autisme

Een theoretische onderbouw betreffende autismespectrumstoornissen is noodzakelijk. Frowijn (2005) stelt dat het herkennen van ontwikkelingsproblematieken en deficiënties één van de fundamentele beroepsvaardigheden voor een (muziek)leerkracht in specifieke onderwijssituaties is. Er staat in literatuur in verband met autisme beschreven dat begrijpen en weten wat autisme is, belangrijk is wanneer je in contact komt met mensen met autisme. Mensen met autisme communiceren anders en ontwikkelen zich anders (Participatel, 2013).

Om te kunnen werken met mensen met autisme is meer nodig dan een louter theoretische kennis. Omdat er bij de begeleiding van mensen met autisme specifieke competenties en studie vereist zijn, bieden een aantal hogescholen specifieke praktijkgerichte opleidingen aan voor het leren werken met deze doelgroep (Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen, 2013; Arteveldehogeschool, 2015; Hogeschool PXL; Thomas More, 2015).

In haar visie op autismespectrumstoornissen onderschrijft KOCA vzw de noodzaak aan deze specifieke kennis en deskundigheid (Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen, z. j.). Deze veronderstelt een inzicht in autismespectrumstoornissen en een 'aanvoelen' dat te verwerven valt via intensief en langdurig contact met mensen binnen het autismespectrum. KOCA vzw verwacht van haar medewerkers een engagement tot 'levenslang leren' (<http://www.koca.be/>).

De literatuurstudie beschrijft eerst autisme op gedragsniveau. De specifieke gedragingen waaraan we het autisme kunnen herkennen, vormen de buitenkant van autisme. Daarna volgt een onderdeel over de verklaringen voor het gedrag van mensen met autisme, de beschrijving van de binnenkant van autisme. De focus binnen dit kader ligt op autismespectrumstoornissen bij een normale begaafdheid. De jongeren in de doelgroep van het project hebben immers allen een normale begaafdheid.

1.1 De buitenkant van autisme

Hier volgt een eerste inzicht in de diagnose autismespectrumstoornis. Dit deel beschrijft de waarneembare symptomen en het specifieke gedrag waaraan autisme kan herkend worden. Het biedt een verklaring van het woord 'spectrum'. Er wordt aandacht besteed aan recente evolutie op het vlak van de diagnostiek, omdat we in de literatuur en de praktijk nog oude terminologie kunnen tegenkomen. Ten slotte volgt een opsomming van de psychische stoornissen die vaak samengaan met een autismespectrumstoornis.

1.1.1 Een gedragsdiagnose

Een autismespectrumstoornis is een neurobiologische ontwikkelingsstoornis. Dit betekent dat het een aangeboren stoornis is, waarbij de ontwikkeling vanaf de kindertijd anders verloopt (American Psychiatric Association, 2014). Het wordt steeds duidelijker dat een complexe combinatie van genetische en omgevingsfactoren (bv. omgeving van de baarmoeder, leeftijd van de ouders, infecties,...) aan de basis ligt (Spek, 2013). Op basis van neurobiologisch onderzoek zijn er sterke aanwijzingen dat de ontwikkeling van de hersenen van mensen met autisme anders verloopt. Via beeldvormingsstudies van de hersenen vinden onderzoekers steeds meer bewijzen voor het anders functioneren van de hersenen van mensen met autisme en dat bepaalde hersenstructuren er anders

uitzien (Frith, 1989, 2003). Autisme kan beschouwd worden als een “grootschalige neurale netwerkstoornis. Dit impliceert dat de informatieverwerking minder efficiënt en minder integratief verloopt.” (Roeyers, 2014, p. 48) De wetenschap staat op dit moment nog niet zo ver dat de diagnose autisme op basis van bijvoorbeeld een hersenscan of bloedonderzoek kan gesteld worden. Het blijft vooralsnog een gedragsdiagnose, die door een multidisciplinair team gesteld wordt op basis van het gedrag, na een reeks cognitieve tests en vragenlijsten of een vraaggesprek (Roeyers, 2014; Spek, 2013).

1.1.2 Spectrum

In de vijfde editie van het handboek voor psychiatrische diagnostiek, de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, wordt op basis van recente kennis en wetenschappelijke inzichten over autismspectrumstoornissen nog maar één overkoepelende diagnose gehanteerd, namelijk autismspectrumstoornis (American Psychiatric Association, 2014; Spek, 2013). Er wordt onder andere geen onderscheid meer gemaakt tussen klassiek autisme, het syndroom van Asperger en de pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anders omschreven (PDD-NOS). Mensen met opvallende tekortkomingen in de sociale communicatie, maar bij wie te weinig symptomen aanwezig zijn om een diagnose autismspectrumstoornis te stellen, kunnen onderzocht worden op de nieuwe classificatie sociaal (pragmatische) communicatiestoornis. De DSM-5 maakt wel onderscheid tussen mensen met een autismspectrumstoornis volgens drie niveaus die de ernst van de beperkingen en de ondersteuningsbehoefte aangeven. De DSM-5 vermeldt dat de ernst van de beperkingen per situatie en door de tijd heen kan fluctueren (American Psychiatric Association, 2014).

Het woord ‘spectrum’ geeft aan dat mensen met autisme onderling erg van elkaar kunnen verschillen en dat autisme verschillende uitingsvormen kent. Er zijn eigenlijk net zoveel vormen van autisme als er mensen met autisme zijn. In de DSM-5 staat: “Het stadium waarin de functionele stoornissen duidelijk worden, varieert naargelang van de eigenschappen van de betrokkene en zijn of haar omgeving. De kernsymptomen blijken duidelijk in de ontwikkelingsperiode, maar interventies, compensatie en actuele ondersteuning kunnen de problemen in een aantal situaties maskeren. Wat er van de stoornis manifest wordt, varieert eveneens sterk. Dit is afhankelijk van de ernst van de autistische aandoening, het ontwikkelingsniveau en de kalenderleeftijd; vandaar de term spectrum.” (American Psychiatric Association, 2014, p. 114).

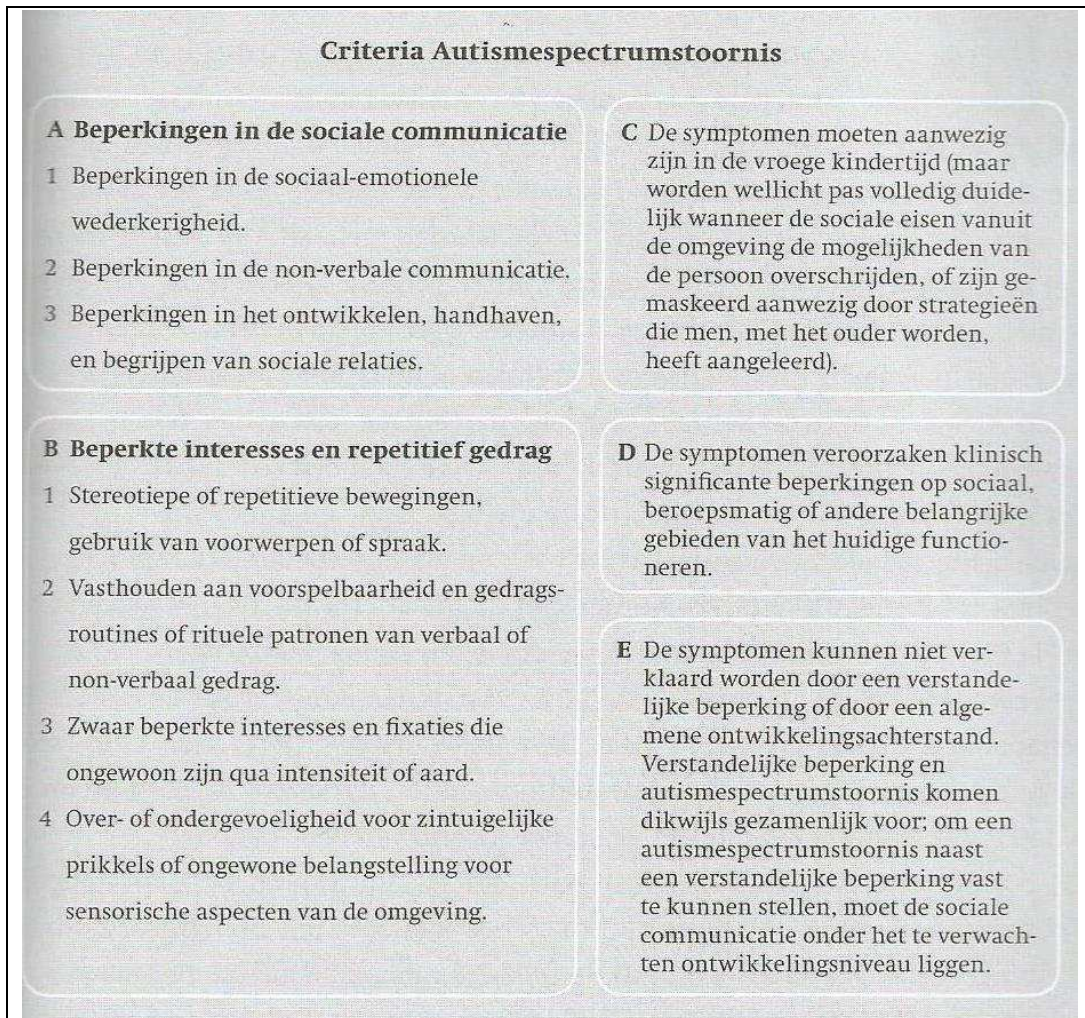
Deze verschillen zijn ook terug te vinden tussen meisjes en jongens met ASS. Volgens Attwood (Attwood et al., 2009) zouden begaafde meisjes met autisme hetzelfde profiel van mogelijkheden en beperkingen hebben als begaafde jongens met autisme, maar de kenmerken van de autismspectrumstoornis zijn bij meisjes subtieler aanwezig of komen minder duidelijk tot uiting dan bij jongens.

1.1.3 De diagnostische criteria: symptomen

Naast een overkoepelende term heeft de American Psychiatric Association in de DSM-5 enkele inhoudelijke veranderingen doorgevoerd op het vlak van de criteria voor de autismspectrumstoornis. Wat betreft de symptomen erkent American Psychiatric Association sensorische bijzonderheden bij autismspectrumstoornissen als symptoom onder het criterium stereotype gedragingen en interesses. Hiermee krijgt de zintuiglijke waarneming en ervaring van mensen met autisme een volwaardige plaats binnen de diagnostiek. Een eventuele taalachterstand wordt niet meer gezien als symptoom van de autismspectrumstoornissen, maar als een bijkomende (of comorbide) stoornis. Daarnaast is men van een ‘triade’ van stoornissen naar een ‘duade’ gegaan. Aangezien

communicatie en sociale interactie elkaar impliceren en mensen met autisme vooral op het pragmatische aspect van de communicatie uitvallen, werden deze twee criteria samengebracht tot één criterium (Spek, 2013).

Figuur 1 geeft een overzicht van de criteria voor een diagnose binnen het autismespectrum. De symptomen zijn gecategoriseerd in twee groepen van symptoomcriteria. Bij alle mensen met autisme zijn de drie symptomen betreffende de beperkingen in de sociale communicatie en sociale interactie in min of meerdere mate aanwezig. Daarnaast moeten minstens twee van de vier symptomen op vlak van beperkte repetitieve gedragingen, interesses of activiteiten blijken uit actuele of biografische gegevens.



Figuur 1: Criteria autismespectrumstoornis volgens DSM-5

Bron: SPEK ANNELIES, (2013) *Autismespectrumstoornissen bij volwassenen. Een praktische gids voor volwassenen met ASS, naastbetrokkenen en hulpverleners.* Amsterdam: Hogrefe. (p.95)

1.1.1.1 Sociale communicatie

Mensen met autisme nemen de wereld anders waar, denken anders en komen tot andere betekenissen. Dit beïnvloedt de ontwikkeling van hun verbale en non-verbale communicatie en sociale vaardigheden (Vlaamse Vereniging voor Autisme, 2014).

Er zijn beperkingen in de sociaal-emotionele wederkerigheid. Reeds op jonge leeftijd is er bij kinderen met autisme sprake van verminderde 'gedeelde aandacht'. Dit is "de coördinatie van aandacht tussen een kind en een andere persoon, waarbij beide partijen zich bewust zijn van de aandachtsfocus van de ander." (Participate!, 2013, p. 59). Kinderen met autisme blijken zich minder bewust te zijn van en minder rekening te houden met de gesprekspartner. De communicatie neigt daardoor soms naar eenrichtingsverkeer (Vermeulen, 2001). In hun latere leven kunnen mensen met autisme minder goed hun communicatie afstemmen op de ander. Zij voelen niet zo goed aan welke informatie je wel of niet geeft in een bepaalde sociale situatie, welke details relevant zijn binnen die situatie. Ze hebben moeite om te begrijpen dat gepast gedrag in een bepaalde situatie ongepast is in een andere situatie. Ook het aanvoelen wanneer een gesprek te starten of beëindigen of beurtname in de conversatie geeft problemen (American Psychiatric Association, 2014; Van Hees & Roeyers, 2014).

Door beperkingen in de non-verbale communicatie bij mensen met autisme, is het zowel voor de persoon met autisme als de gesprekspartner moeilijk om elkaars non-verbale signalen te begrijpen. Derek Ricks toonde al in 1976 aan dat zeer jonge kinderen met autisme, die nog niet kunnen spreken, geen gebruik maken van universele uitingen van emoties, maar zichzelf op een zeer specifieke en individuele wijze uitdrukken. Later, wanneer zij gesproken taal gaan hanteren, blijven zij zich door hun specifieke autistische associaties gewaarwordingen en gevoelens op unieke wijze uiten (Vermeulen, 2005). Concreet valt het op dat mensen met autisme in mindere mate of op een atypische manier gebruik maken van oogcontact, gebaren, gezichtsuitdrukkingen, lichaamstaal en spraakintonatie. Voor iemand die de persoon met autisme niet goed kent, is het vaak moeilijk om te achterhalen hoe de persoon zich voelt. Andersom is het voor de persoon met autisme moeilijk om non-verbale signalen van anderen op te merken en te begrijpen (Van Hees & Roeyers, 2014). Zij begrijpen een boodschap vaak te letterlijk, houden bij de betekenisverlening te weinig rekening met context en het non-verbale, en hebben daardoor moeite met wisselende woordbetekenissen en dubbelzinnigheden (Vermeulen, 2001).

Door deze problemen op het gebied van de sociale communicatie, is het voor mensen met autisme moeilijk om duurzame relaties te ontwikkelen en onderhouden.

1.1.1.2 Stereotype gedragingen en interesses

Kinderen met autisme vertonen geen typisch spelgedrag. Er zijn enerzijds kinderen die weinig tot geen sociaal spel of fantasiespel ontwikkelen en anderzijds kinderen die zodanig in hun rol opgaan dat zij hun fantasie met de werkelijkheid verwarren. Tussen deze twee uitersten bestaan verschillende variaties van spelgedrag. Vooral bij symbolisch spel of doen-alsof spel vallen problemen op bij kinderen met autisme. Zij hebben daarbij moeite met de letterlijke betekenis te overstijgen en zich te verbeelden dat bijvoorbeeld een blokje een auto wordt of papa een paard (www.participatie-autisme.be, 2015). Mensen met autisme kunnen op een starre manier functioneren. Dit komt tot uiting in:

- verhoogde behoefte aan routines (herhalende gebeurtenissen) en rituelen (herhalende handelingen).

- repetitief gebruik van voorwerpen zoals een geldstuk laten tolleren, speelgoed op een rij zetten
- repetitieve bewegingen zoals fladderen, wiebelen, ronddraaien, vingerknippen
- ook non-verbale rituelen zoals echolalie, stereotiep gebruik van woorden en zinnen, herhaald vragen stellen of stereotype gespreksonderwerpen
- weerstand tegen veranderingen en moeite om zich flexibel aan te passen aan nieuwe situaties. Dit vergt de nodige tijd en energie.
- specifiek afgebakende interesses. Daarbij is niet bepaald het onderwerp van de interesse afwijkend, maar wel de abnormale focus en hoge intensiteit, de plaats die de interesse of bezigheid inneemt in hun leven. Voor sommige mensen met autisme kan preoccupatie voor een bepaald interessegebied mogelijkheden bieden voor opleiding en werkgelegenheid.

Door hun specifieke waarneming en verwerking van prikkels en informatie, kan de wereld voor mensen met autisme zeer onvoorspelbaar zijn en onveilig aanvoelen. Zij vinden houvast in hun rituelen, routines en stereotype bezigheden. Deze gedragingen kunnen niet-functioneel lijken, maar hebben doorgaans de functie om stress en spanning te verminderen. Normaal begaafde mensen met autisme zijn zich meestal bewust van het feit dat bepaalde gedragingen vreemd overkomen. Zij proberen dit gedrag te onderdrukken zodat het minder opvallend is, maar vooral in stresssituaties komt het nog boven water (Van Hees & Roeyers, 2014).

1.1.4 Comorbiditeit

De DSM-5 vermeldt dat 70% van de mensen met een autismspectrumstoornis een bijkomende (comorbide) psychische stoornis heeft. 40% heeft zelfs twee of meer comorbide psychische stoornissen. Problemen die vaak samengaan met de autismspectrumstoornis zijn:

- Verstandelijke beperking
 - Structurele taalstoornis
 - ADHD (Aandachtsdeficiëntie -/hyperactiviteitsstoornis). Dit is een ontwikkelingsstoornis waarbij de symptomen van onoplettendheid, hyperactiviteit en impulsiviteit op de voorgrond treden
 - Coördinatieontwikkelingsstoornis (DCD)
 - Angststoornissen
 - Depressieve-stemmingsstoornissen
 - Specifieke Leerstoornis waaronder
 - Beperkingen in het lezen (Dyslexie)
 - Beperkingen in de schriftelijke uitdrucksvaardigheden
 - Beperkingen in het rekenen (Dyscalculie)
 - Somatische aandoeningen (o.a. epilepsie, slaapproblemen, constipatie)
 - Vermijdende/restrictieve voedselnamestoornis
- (American Psychiatric Association, 2014)

1.1.5 Besluit: de buitenkant van autisme

De autismspectrumstoornis is een neurobiologische ontwikkelingsstoornis die we tot nog toe enkel kunnen herkennen aan het gedrag. Er zijn enerzijds aanhoudende moeilijkheden op vlak van sociale communicatie en sociale interactie en anderzijds stereotiepe gedragingen en interesses.

Autisme zou veroorzaakt worden door een complexe combinatie van neurobiologische factoren. Dit betekent voor de onderwijspraktijk dat leerlingen met autisme ten gevolge van hun neurobiologische functiebeperking minder controle hebben over hun emoties en gedrag.

De stoornis kent zeer uiteenlopende verschijningsvormen, afhankelijk van de ernst van de stoornis, intelligentie, taalvaardigheid, leeftijd, geslacht, geboden ondersteuning, enz. Leerlingen met autisme verschillen onderling net zozeer van elkaar als leerlingen zonder autisme. Ook binnen een klas met uitsluitend leerlingen met autisme worden we geconfronteerd met uiteenlopende leerstijlen, temperamenten, interesses, ontwikkelingsprofielen, sensorische profielen, ... Diversiteit in de klas blijft het uitgangspunt.

Een relatief groot percentage van de mensen met een autismspectrumstoornis heeft één of meerdere comorbide psychische aandoening. Bij leerlingen met een autismspectrumstoornis dient de leerkracht rekening te houden met mogelijk bijkomende stoornissen, zoals ADHD, angst- of leerstoornissen.

1.2 De binnenkant van autisme

Het gedrag, de buitenkant, van de persoon met autisme wordt in de literatuur vergeleken met het topje van een ijsberg. Er is nog zeer veel onduidelijkheid over wat er onder het wateroppervlak zit, over de binnenkant van autisme. Ruim 40 jaar proberen onderzoekers autisme te begrijpen en inzicht te krijgen in de onderliggende psychologische processen (Participate!, 2013; www.participate-autisme.be). Sinds de jaren 70' van vorige eeuw leeft de overtuiging dat autisme primair een cognitieve stoornis is. Een tiental jaren later stelden Simon Baron-Cohen, Alan M. Leslie en Uta Frith (1985) vanuit de ontwikkelingsliteratuur een eerste echte theorie voor, nl. de theory of mind hypothese. Daarnaast ontstond de theorie van de executieve disfunctie (Antonio R Damasio & Maurer, 1978), vanuit de vaststelling dat een aantal kenmerken van autisme leken op die van mensen met een hersenbeschadiging in de prefrontale cortex. (Baron-Cohen, 2009, 2012)

Uta Frith (1989, 2003) ontwikkelde een derde theorie betreffende een zwakke centrale coherentie bij mensen met autisme. Zij stelde de hypothese dat mensen met autisme geneigd zijn om informatie lokaal en fragmentarisch te verwerken, terwijl typisch ontwikkelende mensen informatie eerder globaal verwerken en daarbij meer oog hebben voor de ruimere context.

Al deze theorieën gaan er feitelijk vanuit dat basale waarnemingsprocessen bij autisme intact zijn. Daartegenover vestigt Olga Bogdashina (2004) de aandacht op de andere zintuiglijke beleving die bij autistische mensen wordt waargenomen en door mensen met autisme zelf wordt gerapporteerd. Een verschillende zintuiglijke waarneming heeft invloed op de cognitieve processen.

Wetenschappers zijn er tot op heden nog niet in geslaagd om alle gegevens om te zetten in een samenhangende universele theorie die alle symptomen van ASS kan verklaren (Participate!, 2013).

De volgende tekst zoomt eerst in op de andere zintuiglijke waarnemingen en ervaringswereld van mensen met autisme. Volgens neuroloog Damasio (1999) vormen emoties, die een automatische en onbewuste reactie zijn op externe prikkels, de basis van bewustzijn en van het denken. Om autisme te begrijpen van binnenuit wordt hier deze wetenschappelijk onderbouwde logica gevolgd: waarnemen komt voor denken, zintuiglijke ervaring komt voor cognitieve verwerking. Na de zintuiglijke bijzonderheden volgt een beschrijving van de gangbare cognitieve theorieën en hun belang voor het begrijpen van autisme van binnenuit.

1.2.1 Zintuigelijke waarneming en ervaring

Zintuiglijke prikkels komen bij mensen met autisme anders binnen en worden anders verwerkt. Spek (2013) schrijft dat onderzoek en klinische praktijk bij mensen met een autismespectrumstoornis laat zien dat bij zo'n 76% onder hen sprake is van sensorische bijzonderheden. Er zijn daarnaast nog vele mensen met autisme die in de onmogelijkheid verkeren om dergelijke ervaringen te rapporteren en/of die van zichzelf niet beseffen dat zij de sensorische wereld anders ervaren.

Bij mensen met autisme verloopt verwerking van informatie anders. Zij hebben problemen met het waarnemen, verwerken en terughalen van informatie (de Bruin, 2012). Volgens Olga Bogdashina (2004) wordt het belang van de andere zintuiglijke waarneming en ervaring voor het begrijpen van autisme indirect ondersteund door studies met betrekking tot sensorische deprivatie en auditieve en/of visuele handicaps. Zij stelt dat bij autisme niet één zintuig maar alle zintuigen betrokken kunnen zijn in de verstoorde prikkel- en informatieverwerking. Zij beschrijft een aantal mogelijke bijzondere zintuiglijke ervaringen bij autisme:

- letterlijke waarneming: de wereld zien zoals die is, waarnemen zonder te interpreteren of begrijpen. Minder vatbaar voor optische illusies.
- Onvermogen om onderscheid te maken tussen voorgrond en achtergrond: alle prikkels komen binnen zonder filtering of selectie
- hyper/hypo-gevoeligheid
- Inconsistentie van waarneming / fluctuatie
- Gefragmenteerde waarneming: waarneming in stukjes en beetjes, hyperselectiviteit van prikkels
- vervormde waarneming
- sensorische agnosie: problemen bij de interpretatie van zintuiglijke gegevens
- vertraagde perceptie, vertraagde verwerking
- kwetsbaarheid voor sensorische overbelasting

Mensen met autisme kunnen overgevoelig of ondergevoelig (of beide) zijn voor zintuiglijke prikkels, waardoor zij hierop anders reageren. Niet alleen prikkels van de 5 klassieke zintuigen (proeven, zien, ruiken, horen, voelen) komen anders binnen, maar ook de prikkels van de interoceptieve zintuigen (honger en dorst, pijn en koude of warmte) en de proprioceptieve zintuigen (evenwicht, dimentioneel zicht,...) worden anders verwerkt (Vlaamse Vereniging voor Autisme, 2014). Mensen met autisme kunnen overgevoelig zijn voor prikkels. Zij kunnen deze niet gemakkelijk negeren of dempen door hun aandacht op iets anders te richten. Daardoor geraken zij sneller overprikkeld en overbelast. "Blootstelling aan die prikkels leidt de aandacht af en is belastend. Een grote blootstelling leidt tot verwarring, angst en vermoeidheid. Op momenten van stress of ziekte kunnen deze reacties meer uitgesproken zijn." (Van Hees & Roeyers, 2014, p. 18). Over het algemeen zien we dat de overgevoeligheid voor zintuiglijke prikkels bij mensen met autisme toeneemt bij vermoeidheid of overbelasting en stress (Spek, 2013). Ook ondergevoeligheid voor prikkels kan problemen geven. Als kinderen met autisme ondergevoelig zijn voor pijnprikkels, dan voelen zij mogelijk niet dat zij ziek zijn of zich gekwetst hebben tijdens het spelen. Het komt ook voor dat mensen met autisme ondergevoelig zijn voor honger of dorst.

Mensen met autisme kunnen naast over- en ondergevoeligheid voor prikkels ook moeilijkheden ondervinden bij het integreren van prikkels tot een geheel. Zo kan iemand met autisme tijdens een gesprek zoveel hinder hebben van geuren of geluiden dat het

moeilijk wordt om nog andere informatie op te nemen (Vlaamse Vereniging voor Autisme, 2014).

Zoals hoger geschreven valt het op te merken bij deze over- of ondergevoeligheid voor prikkels dat de persoon met autisme zelf niet altijd bewust is van de prikkels waarvoor hij/zij over- of ondergevoelig is. Voor mensen met autisme zijn net hun eigen ervaringen en emoties van de moeilijkste zaken in de wereld om te begrijpen. Mensen met autisme hebben soms een gevoel, maar er komt geen feedback vanuit de hersenen, omdat die volop andere informatie aan het verwerken zijn. Daardoor kunnen zij zich op dat moment niet bewust zijn van hun gewaarwordingen of ze voelen wel iets maar weten niet wat ze voelen. Ze ervaren stress en spanning in hun lichaam, maar kunnen deze gevoelens niet koppelen aan een bepaalde prikkel of oorzaak of soms wordt een verkeerde koppeling gemaakt (Vermeulen, 2005). Een emotionele reactie op een gebeurtenis kan met vertraging komen, nadat andere prikkels en informatie verwerkt zijn. Het is dan vaak onduidelijk voor de persoon zelf en de omgeving wat de oorzaak van de emotie is (Spek, 2013).

Mensen met autisme kunnen zodanig overspoeld geraken door hun ervaringen of emoties dat zij deze niet meer in perspectief kunnen plaatsen. De ervaring gaat dan alles overheersen en hun hele functioneren beïnvloeden. Wanneer mensen met autisme zelf hun eigen ervaringswereld niet zo duidelijk begrijpen, is het moeilijk voor hen om aan anderen duidelijk te communiceren waar zij problemen mee hebben en welke ondersteuning zij nodig hebben (Vermeulen, 2005). Problemen met het bewust waarnemen van interoceptieve of emotionele prikkels, kunnen ertoe leiden dat mensen met autisme hun lichamelijke grenzen moeilijk kunnen herkennen en aangeven (Spek, 2013).

1.2.2 Cognitieve theorieën

1.2.2.1 Centrale coherentie

Centrale coherentie verwijst naar het vermogen van de hersenen om binnenkomende prikkels of informatie globaal en in de context tot een samenhangend (coherent) geheel te verwerken. In normale omstandigheden zien mensen spontaan eerst het geheel. Pas daarna krijgen relevante details betekenis vanuit de context. Hun informatieverwerking gebeurt 'top-down'. Deze werkwijze houdt het risico in details over het hoofd te zien. Mensen met autisme ondervinden moeilijkheden om samenhang te zien ten gevolge van een gebrekkige centrale coherentie. Zij vertrekken vanuit de details om dan via een optelsom tot een globaal beeld te komen. Hun informatieverwerking verloopt 'bottom-up' (Frith, 2009; Vlaamse Vereniging voor Autisme, 2014). Iemand met autisme moet alle losse puzzelstukjes, een chaotische berg aan informatie, tot een zinvol samenhangend geheel puzzelen. Dit vergt extra informatieverwerkingstijd (de Bruin, 2012). Mensen met autisme verliezen voortdurend de context uit het oog bij het verlenen van betekenis aan hun waarnemingen, waardoor zij zaken anders, niet of verkeerd begrijpen. Peter Vermeulen (2009) spreekt in dit verband over 'contextblindheid'. Het is voor begaafde mensen met autisme wel mogelijk om tot een globale informatieverwerking te komen, maar het verkrijgen van dat overzicht vergt meer inspanningen. Het totaal beeld zal meer details bevatten dan bij iemand zonder autisme (Van Hees & Roeyers, 2014). De theorie van de zwakke centrale coherentie biedt volgens Van Hees en Roeyers (2014) een verklaring voor:

- detailgerichtheid (detailfouten en onregelmatigheden zeer goed opmerken is een sterkte van mensen met ASS)
- lang blijven hangen in details

- moeizamer leggen van verbanden
- moeilijkheden bij het onderscheiden van hoofd- en bijzaken
- moeite om het geleerde in andere context toe te passen (transfer)
- communicatieve moeilijkheden:
 - niet steeds kernachtig en samenhangend overbrengen van de boodschap
 - Letterlijk interpreteren van informatie, zonder rekening te houden met de context

1.2.2.2 Theory Of Mind (TOM)

Het begrip 'theory of mind' verwijst naar het vermogen van mensen om zich een samenhangend mentaal beeld te vormen van de gevoelens, gedachten en bedoelingen van zichzelf en andere mensen. Dit heet ook 'mentaliseren' (Allen, Fonagy & Bateman, 2008; Frith, 1989, 2003). Op basis van mentale voorstelling over anderen, krijgen mensen handvatten om het gedrag van anderen te begrijpen en te voorspellen en het eigen gedrag af te stemmen op de situationele context. Beperkingen in het vermogen tot het vormen van een theory of mind, kunnen verklaren waarom mensen met een autismespectrumstoornis het moeilijk hebben om te achterhalen wat er in andere mensen omgaat.

Hoewel mensen met autisme met een relatief hoge intelligentie behoorlijk in staat blijken te zijn om sociale situaties in te schatten, valt er op te merken dat zij hierbij op een andere manier te werk gaan. Het mentaliseren gaat bij mensen zonder autisme intuïtief en automatisch, vaak zonder dat zij zich daarvan bewust zijn. Mensen met autisme daarentegen trachten sociale situaties en menselijk gedrag te begrijpen door alles te analyseren en beredeneren, in plaats van gevoelsmatig een inschatting te kunnen maken. Het kost hen de nodige tijd en energie om zich te kunnen inleven in anderen en betekenis te verlenen aan sociale interacties. Wanneer zij erin slagen, om bedoelingen, ideeën en/of gevoelens van anderen in te schatten, dan nog slagen zij er dikwijls niet in om er adequaat op te reageren. Samenhangend met de problemen op het vlak van centrale coherentie, hebben mensen met autisme moeite met het verkrijgen van overzicht op complexe sociale situaties (Van Hees & Roeyers, 2014).

De problemen bij het vormen van een theory of mind doen zich voor op drie niveaus:

- 1 Door beperkt inzicht in het eigen 'ik' hebben personen met autisme moeite met het herkennen en verwoorden van hun eigen gevoel, hun mening, hun wensen en mogelijkheden of onmogelijkheden.
- 2 Door beperkingen in het inzicht in andermans 'ik' kunnen zij zich moeilijk verplaatsen in de binnenkant (gevoelens, mening, wensen, mogelijkheden of onmogelijkheden) van de ander. Dat maakt het lastig voor personen met autisme om rekening te houden met de ander.
- 3 Er is ten slotte beperkt inzicht in de invloed van het eigen gedrag op de ander: de effecten van het eigen gedrag. Mensen met autisme kunnen zich nauwelijks een beeld vormen van hoe hun gedrag overkomt bij de ander (de Bruin, 2012).

Van Hees en Roeyers (2014) geven volgende mogelijke gevolgen van de problemen op het vlak van theory of mind:

- Problemen in complexe, ongestructureerde situaties
- Moeilijkheden om zich in het dagelijkse leven snel en soepel in anderen in te leven
- Minder delen van belangrijke informatie met de toehoorder
- Minder rekening houden met feedback
- Moeilijkheden om boodschappen met ironie te begrijpen
- Problemen met het hebben van oogcontact

- Problemen bij beurt nemen
- Moeilijkheden met het begrijpen van emoties van zichzelf en anderen.

1.2.2.3 Executieve functies

Executieve functies zijn de hersenfuncties die nodig zijn om ons denken en doen te kunnen plannen, organiseren, uitvoeren en controleren. Deze functies zijn belangrijk om zichzelf in een nieuwe, onbekende situatie snel en flexibel te kunnen aanpassen aan de veranderende omgeving en om gericht te werk te kunnen gaan bij het oplossen van een probleem. In een nieuwe situatie zijn eerder aangeleerde routines niet of onvoldoende functioneel en moeten we beroep doen op verschillende executieve functies (Van Hees & Roeyers, 2014).

Annelies Spek (2013, p. 73) illustreert deze verschillende functies met een tekenend voorbeeld: "Een man neemt elke dag om half acht de bus naar zijn werk. De bushalte is tegenover het huis, dus hij hoeft pas om vijf voor half acht naar buiten. Op een dag is de straat echter opgebroken en is de bushalte tijdelijk opgeheven. Op dat moment kan hij niet meer afgaan op de eerder aangeleerde routine (vijf voor half acht naar buiten en om half acht de bus nemen). De man zal dus allereerst het initiatief moeten nemen om te reageren op de verandering die heeft plaatsgevonden, hij moet actie ondernemen (*genereren van nieuwe ideeën en gedrag*). Hij zal bijvoorbeeld uit moeten zoeken waar de bus dan wel stopt en moeten plannen hoe hij het snelst bij de halte komt (*planning*). Daarnaast zal hij flexibel zijn ochtendritueel aan moeten passen omdat hij eerder weg moet van huis (*cognitieve flexibiliteit*). Ook zal hij de neiging moeten onderdrukken om zijn 'normale' ochtendritueel toch te volgen (*inhibitie*). Als deze man gefrustreerd of op een andere manier ontregeld is door deze verandering in zijn ochtendritueel, dan zal hij wellicht ook met deze emotie om moeten gaan (*emotieregulatie*). Dit bijvoorbeeld door de emotie te uiten (door erover te praten) of te onderdrukken en niet te uiten."

Er vallen verschillende executieve functies te onderscheiden, maar de verschillende functies hangen ook sterk met elkaar samen:

- Planning:
 - plannen van gedrag in functie van een te bereiken doel in een bepaalde situatie
 - prioriteiten stellen
 - inschatten hoe lang bepaalde acties duren
 - monitoren van de situatie en inschatten of het plan dient te worden bijgesteld, dit vereist overzicht op de situatie
 - implementeren van het plan
 - plan aanpassen aan omgevingsveranderingen
- Inhibitie:
 - stoppen of onderdrukken van impulsen en bepaalde reacties
 - het negeren of onderdrukken van bepaalde informatie of prikkels
- Werkgeheugen:
 - onthouden en toepassen van informatie of vaardigheden die je eerder hebt geleerd
 - tijdelijk toegankelijk houden (onthouden) van informatie
 - zodat die nog kan worden bewerkt
 - terwijl je een andere taak doet
- Cognitieve flexibiliteit:
 - aanpassen van je plan wanneer dit nodig is
 - schakelen tussen strategieën en taken
- Initiëren of genereren van verbale of non-verbale ideeën en gedrag

- zelfstandig tot actie komen wanneer dit nodig is, op tijd en op een efficiënte manier beginnen met een bepaalde taak
 - zelfmonitoring: georganiseerd kunnen zoeken en het eigen gedrag kunnen bijsturen
 - Emotieregulatie:
 - het herkennen van de eigen emoties
 - uitdrukking geven aan de eigen emoties
 - afstand kunnen nemen van bepaalde emoties en de aandacht op iets anders richten.
- (Spek, 2013; Van Hees & Roeyers, 2014)

Executief disfunctioneren zien we ook bij andere psychische stoornissen zoals ADHD, dyslexie en schizofrenie, maar er zou mogelijk een specifiek profiel van executiefunctieproblemen zijn bij de autismespectrumstoornis (Spek, 2013). De theorie van het executief disfunctioneren kan een verklaring bieden voor het herhalingsgedrag van mensen met autisme en hun nood aan voorspelbaarheid en duidelijkheid. (Baron-Cohen, 2008, 2009, 2012) Wanneer het voor iemand met autisme, bijvoorbeeld in een onbekende situatie, onvoldoende duidelijk of voorspelbaar is wat er van hem/haar verwacht wordt, hoe een taak of deeltaak dient uitgevoerd te worden, dan kan hij/zij grip verliezen en in paniek geraken of blokkeren. Bij onduidelijkheden over een taak op lange termijn, kunnen zij moeilijk afstand nemen van dit probleem, waardoor dat 'mapje' in hun hoofd blijft open staan. Dat geeft onrust en kost veel energie. Hij/zij zal op zoek gaan naar noodoplossingen om de spanning te verminderen, bijvoorbeeld piekeren, drammen, zeuren, vervelen of repetitieve handelingen. Deze gedragingen brengen (schijn)duidelijkheid, maar blijven nodig tot het duidelijk is wat de persoon met autisme te doen staat (de Bruin, 2012).

Rond executief functioneren valt nog op te merken: voor alle mensen geldt dat bij oververmoeidheid of in situaties met hoge stress deficiënties in het executief functioneren kunnen optreden. Mensen zijn sneller geprikkeld en reageren impulsiever. "Als mensen in goeden doen zijn, gedragen zij zich vaak zoals de omgeving van hen verwacht. Maar wanneer zij onder druk staan, wordt dit sociale masker afgelegd en komt hun ware aard boven."(Boer, 2012, p. 108). Vermoeidheid en sensorische overbelasting kunnen executief disfunctioneren bij mensen met autisme versterken.

1.2.2.4 Besluit: de binnenkant van autisme

De verschillende verklaringsmodellen kunnen helpen om de oorzaak of functie van eventueel problematisch gedrag bij leerlingen met autisme te achterhalen. De verklaring voor het gedrag van een leerling met autisme, de binnenkant van autisme, is onzichtbaar voor de omgeving. Een goed inzicht in het autismespectrum is daarom noodzakelijk om in de praktijk te kunnen inspelen op noden van de leerlingen met autisme bij het integreren van muziek in hun dagelijks onderwijs.

Het autistisch waarnemen en autistisch denken vormen de binnenkant van autisme. Er is sprake van een zwakke centrale coherentie, detaildenken, generalisatieproblemen, contextblindheid, letterlijk begrijpen, verbeeldingsproblemen en problemen bij het vormen van een theorie of mind. Bij dit laatste kan zowel de mind van anderen als hun eigen mind een blinde vlek zijn. Tevens zijn er bij leerlingen met autisme beperkingen in het executief functioneren.

Autisme is een complexe stoornis, waarvan elk van de beschreven theorieën een stukje van de waarheid belicht. Zeker de sensorische aspecten van de autismespectrumstoornis zijn belangrijk om in het achterhoofd te houden bij het

klassenmanagement van een muzikles. Binnen de werking van KOCA vzw wordt expliciet aandacht geschonken aan de ondersteuningsvragen- en noden betreffende de mogelijke sensorische problematiek van de leerlingen (<http://www.koca.be/> ; Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen, z. j.).

Daarnaast is het nuttig te onthouden dat de problemen op de verschillende gebieden van de autismespectrumstoornis bij vermoeidheid, stress en overbelasting in ernst kunnen toenemen. Wanneer symptomen toenemen, is het aangewezen om de leerling met autisme een time out of rustmoment te geven en te trachten de bron van de stress aan te pakken, in plaats van rechtstreeks het ongewenste gedrag te proberen bestrijden.

Begaafde leerlingen met autisme zijn in staat te leren compenseren voor hun beperkingen. Deze mogelijkheden vormen het uitgangspunt voor begeleiding en ondersteuning in de klas.

2 Wat - Doelstellingen voor muzikles aan leerlingen met autisme en een normale begaafdheid in het buitengewoon basisonderwijs

Dit tweede deel van de tekst behandelt het 'wat' van het vraagstuk betreffende de aanpak van muzikles bij leerlingen met autisme en normale begaafdheid in het buitengewoon onderwijs. Wat willen we met de doelgroep bereiken? Dit deel handelt over de na te streven doelstellingen in de lessen muzische vorming muziek. Daarbij wordt een globale inschatting gemaakt over de sterke en zwakke kanten van de betrokken leerlingen op basis van wat we weten over autismespectrumstoornissen.

Er komt eerst een situering van de doelgroep binnen het (buitengewoon) onderwijs op dit moment. Vervolgens worden de uitgangspunten van het leerplan muzische vorming voor de basisschool nader bekeken om zicht te krijgen op mogelijkheden en aandachtspunten bij de doelgroep. Het derde stuk van dit deel vestigt de aandacht op mogelijke leergebiedoverschrijdende of buitenmuzikale ontwikkelingsdoelen.

2.1 Situering van leerlingen met autisme en een normale begaafdheid in het buitengewoon basisonderwijs, type 7

Na een multidisciplinair onderzoek kan het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) aan leerlingen met een functiebeperking een attest uitreiken voor buitengewoon onderwijs (BuO). Een heel aantal normaal begaafde leerlingen met autisme met een BuO-attest kunnen met GON-begeleiding (GON staat voor geïntegreerd onderwijs) terecht in het gewoon onderwijs. Binnen het M-decreet, vanaf september 2015, kan het CLB aan leerlingen met een functiebeperking een gemotiveerd verslag uitreiken. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2014)

Bij geïntegreerd onderwijs krijgt de leerling en de school voor gewoon onderwijs gedurende maximaal 2u per week ondersteuning van een leerkracht uit het buitengewoon onderwijs. Wanneer deze vorm van ondersteuning onvoldoende is voor het kind, kan buitengewoon onderwijs een oplossing bieden. In het buitengewoon onderwijs zijn de klasgroepen kleiner, ongeveer acht leerlingen, waardoor er meer op maat van het kind kan gewerkt worden. Het schoolteam van de school voor buitengewoon onderwijs selecteert ontwikkelingsdoelen die het voor een bepaalde leerling of leerlingengroep wil nastreven. Deze doelstellingen worden geselecteerd uit eindtermen of ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs en de decretaal vastgelegde aanvullende of specifieke ontwikkelingsdoelen voor bepaalde types van buitengewoon onderwijs.

De verschillende types voor buitengewoon onderwijs werden gedefinieerd in de periode 1970-1980, toen er op het vlak van autismespectrumstoornissen nog weinig kennis ter zake was. Daardoor volgen kinderen met autisme in Vlaanderen tot op dit moment les in verschillende types van het buitengewoon onderwijs. De leerlingen in KOCA basisonderwijs uit het praktijkgedeelte van dit project volgen les binnen type 7, een type buitengewoon onderwijs voor kinderen met een gehoorstoornis of spraaktaalontwikkelingsstoornis (STOS). Binnen type 7 onderwijs staan bijkomende specifieke ontwikkelingsdoelen op het gebied 'communicatie en taal' (Nederlands en Vlaamse gebarentaal) en het gebied 'sociaal-emotionele ontwikkeling' voorop. Bij leerlingen met autisme is er een gelijkaardige behoefte aan extra aandacht en een specifieke aanpak op het leergebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het gaat hier om ontwikkelingsdoelen betreffende de dynamisch-affectieve ontwikkeling, de sociale cognitie (waaronder theory of mind) en de sociale competentie.

Het buitengewoon onderwijs type 7 streeft zoveel mogelijk naar gelijkvormigheid met het gewone basisonderwijs. Voor het leergebied muzische vorming vertrekt men vanuit het leerplan muzische vorming voor het gewoon basisonderwijs. Verder zijn er enkele aanvullende doelstellingen voor type 7 van het BuO, maar deze zijn te specifiek voor kinderen met een gehoorstoornis. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.)

Op basis van moderne inzichten rond handicap werd door het Vlaams Parlement op 12 maart 2014 in het M-decreet beslist een wijziging aan te brengen aan de type-structuur van het BuO. Vanaf het schooljaar 2015-2016 kunnen normaalbegaafde leerlingen met autisme (ook bij KOCA vzw) terecht in het nieuwe type 9, specifiek voor (rand)normaalbegaafde leerlingen (= niet onder IQ grens 60) met een autismespectrumstoornis. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015)

2.2 Sterkte/zwakte-analyse van de doelgroep op basis van de uitgangspunten van het leerplan muzische vorming

In een klasgroep met acht leerlingen met een autismespectrumstoornis in het buitengewoon onderwijs is er grote verscheidenheid onder de leerlingen. Het woord 'spectrum' binnen autismespectrumstoornis impliceert dat diversiteit de norm is binnen de doelgroep normaalbegaafde leerlingen met ASS. Elke leerling met autisme heeft een uniek profiel van mogelijkheden, leernoden en interesses. Het buitengewoon onderwijs streeft ernaar doelstellingen af te stemmen op de leerling of leerlingengroep en de aanpak te individualiseren. Dit betekent dat de leerkracht in een anti-klas flexibel en geïntegreerd zal werken. Hierop biedt wellicht onder andere UDL (Universal Design for Learning) een antwoord. UDL baseert zich op de wetenschap dat er grote individuele verschillen zijn in de neurologische activiteit van de hersenen van mensen bij het uitvoeren van eenzelfde taak. Als diversiteit de norm is, dan moet het curriculum ontworpen of opnieuw ontworpen worden, zodat het van bij het begin tegemoet komt aan de noden van een grote groep leerlingen (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, 2012). Dit betekent dat er vooraf een analyse gemaakt wordt van de doelen en de mogelijke drempels/hindernissen die het bereiken van deze doelen bemoeilijken. Daarnaast is het belangrijk om te kijken welke mogelijkheden en sterke kanten de leerlingen in zich hebben. Zo ontwikkelt de leerkracht een alertheid voor zowel de groeikansen als de aandachtspunten bij leerlingen met autisme en kan daaraan tegemoet gekomen worden.

De uitgangspunten van het leerplan muzische vorming voor het gewoon basisonderwijs (zie bijlage 3) vormen het vertrekpunt om deze analyse te maken. Het is uit dit leerplan dat er doelstellingen geput worden in muziekles aan de doelgroep. Een koppeling van de

hogervermelde basiskennis aan de uitgangspunten uit dit leerplan levert onderstaande aandachtspunten op voor lessen muzische vorming aan leerlingen met autisme. Gezien de diversiteit van de autismspectrumstoornissen, is het niet mogelijk met zekerheid te voorspellen welke specifieke drempels er in deze klas zullen voorkomen. Drempels zijn bij alle leerlingen met autisme verschillend. Vandaar het gebruik van de woorden 'mogelijk' en 'kunnen'. Dit houdt in dat het niet per definitie zich voordoet. Na de analyse van de zwakke kanten en mogelijke drempels volgt een paragraaf over de mogelijk zichtbare en onzichtbare sterke kanten van leerlingen met autisme. Ook dit zijn zaken die vaker dan gemiddeld bij leerlingen met autisme voorkomen, maar daarom niet bij alle leerlingen met autisme.

2.2.1 Mogelijke drempels en hindernissen

- De sensorische bijzonderheden bij autismspectrumstoornissen hebben invloed op de beleving van het muzische. De verschillende prikkels in muzische vorming worden anders waargenomen en verwerkt.
 - Zintuiglijke overgevoeligheden kunnen het genieten van muzische en muzikale activiteiten verstoren. Interne (bv. angst) of externe (bv. storende geluiden of licht) stoorzenders kunnen de concentratie van kinderen met autisme kan verstoren. Op dat moment is het voor leerlingen met autisme niet mogelijk de nieuwe indrukken in muzische vorming 'bewust en met aandacht' in zich op te nemen.
 - Een minder goed ontwikkeld lichaamsbewustzijn ten gevolge van ondergevoeligheid voor lichamelijke prikkels kan een drempel betekenen bij het werken met de stem en het lichaam. Het ontwikkelen van lichaamsbewustzijn en lichaamsgevoel zijn van belang om ontspannen en zuiver te leren zingen (van Doorn, 2009).
- De behoefte van kinderen aan experimenteren en exploreren en hun nieuwsgierigheid vormen uitgangspunten van het leerplan muzische vorming. Daarentegen kunnen kinderen met autisme gehinderd zijn door angst, blokkages, geremdheid, moeite met veranderingen. Dit kan resulteren in het schijnbaar ontbreken van nieuwsgierigheid en exploratiedrang.
- Leerlingen met autisme, vooral in combinatie met ADHD, kunnen aan de andere kant ook ontremd zijn bij het experimenteren en exploreren en daarbij ongestructureerd te werk gaan.
- Zwakke centrale coherentie kan resulteren in het niet spontaan overdragen van de componenten van de muzische vorming op andere toepassingsgebieden. De samenhang met de vormingscomponenten van de andere leergebieden wordt mogelijk niet spontaan gezien. Door de 'bottom-up'-stijl van informatie verwerken kan het voor leerlingen met een ASS extra tijd en inspanning vergen om het kunstzinnige te integreren.
- Het verbeeldingsvermogen en de fantasie van kinderen zijn ook uitgangspunten van het leerplan. Leerlingen met autisme kunnen erg van elkaar verschillen in hun mogelijkheden en beperkingen betreffende verbeeldingsvermogen. Leerlingen met ASS kunnen vasthangen aan hun letterlijke waarneming en moeite hebben om te verbeelden dat iets gewijzigd of veranderd kan worden. Sommige leerlingen met ASS komen niet of moeilijk tot symbolisch spel of doen-alsof, terwijl andere leerlingen met ASS de neiging hebben helemaal in hun fantasie en eigen wereldje op te gaan. 'Doen-alsof'-spel kan bij een aantal leerlingen met autisme verwarring met zich meebrengen en tot een blokkage leiden. Een (ontwerp)opdracht lukt mogelijk beter wanneer de leerlingen bestaande of gegeven elementen mogen combineren, dan wanneer zij volledig vanuit de eigen verbeelding moeten vertrekken.

- Executief disfunctioneren kan moeilijkheden geven bij onder andere het plannen en vormgeven en oriënteren in muzische vorming.
- In verband met het uitgangspunt 'zich kwalificeren' (nastreven van het verwerven van bepaalde vaardigheden) dient er aandacht te gaan naar de extra inspanningen die het kost voor leerlingen met autisme om vaardigheden te verwerven als gevolg van de andere informatieverwerking. Het aanbod binnen muziekles moet voldoende kansen bieden op succeservaring.
- Reflecteren over muzische vorming en evalueren gaat mogelijk bij leerlingen met autisme niet vanzelfsprekend.
 - Leerlingen met autisme kunnen moeilijkheden hebben met het ontcijferen van hun emoties en gevoelens ten gevolge van de moeilijkheden bij het vormen van een theory of mind over hun eigen innerlijk leven. Zij hebben mogelijk extra verwerkings- en bezinkingstijd nodig om de volledige situatie te kunnen beredeneren en analyseren en vervolgens een mening over iets te kunnen vormen. De koppeling tussen gebeurtenis, gevoel en taal ontstaat mogelijk met vertraging.
 - Wanneer leerlingen met ASS onvoldoende contextgegevens in zich opnemen, kunnen zij niet tot een adequate reflectie en betekenisverlening komen.
 - Bij een groepsgesprek kan de beurtname in het gesprek verstoord zijn: sommige leerlingen blijven lang aan het woord, sommige leerlingen kunnen hun beurt moeilijk afwachten, sommige leerlingen vragen niet om het woord te krijgen,...
 - Het is voor leerlingen met autisme niet vanzelfsprekend om bij het formuleren van een mening of feedback hun communicatie af te stemmen op de ander. Bij het ontvangen van feedback kan het lastig voor hen zijn om de boodschap te begrijpen zoals die bedoeld werd.

2.2.2 De sterke kanten van leerlingen met ASS

ASS is bij elke persoon anders, uit zich anders, waardoor de leerkracht in de klas met een zeer divers publiek zal geconfronteerd worden. Wat een drempel betekent voor één leerling, valt niet te generaliseren naar alle leerlingen met autisme. En een hindernis waar de meeste leerlingen met autisme tegenaan lopen, is niet voor alle leerlingen een hindernis. De uitdaging zal er in liggen om te proberen aan te sluiten op individuele mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen. De aandacht wordt hier gevestigd op het feit dat het gaat om een *stoornis* in de ontwikkeling, geen *beperking* in de ontwikkeling. Dit houdt in dat ontwikkeling op een aantal domeinen mogelijk is mits de aanpak goed afgestemd wordt op de bijzonderheden van de leerlingen, de lat bij aanvang niet te hoog ligt en verwachtingen tijdig bijgestuurd worden.

In de praktijk zal die gerichtheid op mogelijkheden van belang zijn om groeikansen bij leerlingen met autisme te ontdekken. De sterke kanten, die een autistische waarnemings- en denkstijl met zich kan meebrengen, zijn bijvoorbeeld:

- uitzonderlijk talent, bijvoorbeeld binnen een domein van de muzische vorming.
- authenticiteit en originaliteit: bij het oplossen van problemen gaan zij minder uit van de verwachtingen van anderen. Zij maken meer gebruik van hun eigen ideeën, associaties en creativiteit.
- eerlijk en direct
- objectiviteit en onbevooroordeeld
- oog voor detail
- uitzonderlijk waarnemingsvermogen: een absoluut gehoor komt vaker voor bij mensen met autisme
- motivatie, passie en toewijding, zeker wanneer taken aansluiten op een persoonlijk interessegebied

- sterk geheugen
- visueel, goed in het denken in beelden
- visueel-ruimtelijke vaardigheden
- sterk in analytisch denken en systematiseren van informatie
(Peeters, 2014; Van Hees & Roeyers, 2014)

De minder zichtbare sterke kanten van leerlingen met autisme kan de leerkracht ook ontdekken door moeilijk gedrag bij een leerling met autisme te zien als een valkuil van een bepaalde kwaliteit en zo de vertaalslag te maken naar de positieve connotatie van het gedrag (Peeters, 2014 tip nr. 80). Enkele voorbeelden:

- Iemand die ‘doordramt’, heeft doorzettingsvermogen
- ‘hyperactief’ gedrag, wijst op een ‘energiek’ iemand
- Een ‘muggenzifter’, is nauwlettend
- Iemand die steeds doet zonder te vragen, heeft zin voor initiatief
- Een curieuze-neuze-mosterdpot, is een betrokken leerling

2.3 Leergebiedoverschrijdende ontwikkelingsdoelen

Binnen het buitengewoon onderwijs kunnen type-specifieke ontwikkelingsdoelen geselecteerd worden. Bij leerlingen met een autismespectrumstoornis zal daarbij de sociaal-emotionele ontwikkeling centraal staan. Bewust bezig zijn met muziek als leerkracht, impliceert daarom aandachtig zijn voor toepassingsmogelijkheden van muziek bij cognitieve, sociaal-emotionele, zintuiglijke en motorische problemen. O.a. kan via muziek gewerkt worden aan spraak en taal, ademhaling (bijvoorbeeld in functie van ontspanning), contactvaardigheden,...

Binnen het leergebied sociaal-emotionele ontwikkeling voor buitengewoon onderwijs type 7 worden verschillende ontwikkelingsaspecten onderscheiden. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.) Tabel 1 op de volgende bladzijde geeft een overzicht van deze aspecten met telkens voorbeelden van toepassingen in muzische vorming, domein muziek.

Als we binnen het domein muziek aandacht besteden aan deze functionele doelstellingen, dan benaderen we het domein van de muziektherapie en ortho-agogische muziekbeoefening. In het “handboek muziektherapie” van psycho-musicoloog Dr. Smeijsters staan een aantal doelstellingen voor de doelgroep kinderen met een autismespectrumstoornis beschreven waaraan binnen een muziektherapeutische of muziekagogische setting gewerkt kan worden (Henstra, Veldhuizen, van Os & Poismans, 2006)

De tabel op bladzijde 24 (tabel 2), gebaseerd op tabel 15.4 uit het handboek muziektherapie (Smeijsters et al., 2006) geeft een aantal buiten-muzikale doelstellingen weer die we kunnen nastreven bij kinderen met een autismespectrumstoornis, middels het medium muziek. Per doelstelling geef ik een aantal activiteiten of interventies die we kunnen doen in de muziekles, waarbij we de ontwikkeling van de kinderen op vlak van deze doelstellingen kunnen beïnvloeden.

| | | | |
|--|--|--|---|
| 1 | Stimuleren van de dynamisch-affectieve ontwikkeling | zelfwaardering bevorderen | succeservaringen binnen muziekles |
| | | | ontdekken en aanboren van talenten en kwaliteiten binnen en buiten het domein van de muzische vorming muziek |
| | | vergroten van de zelfcontrole | herkennen van en leren omgaan met zintuiggevoeligheid; |
| | | | stress hanteren bijvoorbeeld door ontspanningstechnieken aan te leren of kennis te maken met ontspannende muziek; |
| | | | Vergroten van expressiemogelijkheden via het musiceren en andere muzische activiteiten. |
| | | motivatie versterken | door leerstof aan te bieden die functioneel is voor de leerlingen, |
| bijvoorbeeld de verschillende functies en toepassingsmogelijkheden van muziek en muzische activiteiten in het dagelijkse leven | | | |
| 2 | Stimuleren van de ontwikkeling van sociale cognitie | kennis van gevoelens en gedachten van zichzelf en de andere via | het leren kennen en herkennen van de functie en betekenis van een geluidsomgeving; leren kennen en herkennen van emoties in muziek |
| | | | verduidelijking van gevoelens en gedachten van zichzelf en de andere, bijvoorbeeld bij de bespreking van een muzikale compositie |
| | | | benoemen van verschillen tussen mensen, bijvoorbeeld verschillen in muzikale voorkeur, kennis maken met muziek uit verschillende tijden, landen en culturen |
| | | | benoemen van je eigen mogelijkheden en beperkingen, bijvoorbeeld door te verduidelijken dat je verwacht dat de leerlingen in stilte luisteren wanneer je voorzingt of voorspeelt, omdat je jezelf anders minder goed kunt concentreren op je uitvoering |
| | | sociale probleemoplossing | scenario's of social scripts aanreiken via coöperatieve werkvormen in muziekles |
| 3 | Stimuleren van de sociale competentie zoals bijvoorbeeld | op gepaste en adequate manier een hulpvraag stellen in functie van de sensorische problematiek | |
| | | assertiviteit bij het niet begrijpen van een opdracht in muziekles | |
| | | oefenen van gespreksconventies bij het voor- en nazingen en via muzikale spelvormen zoals een muzikale dialoog | |
| | | samenwerken met anderen, samen musiceren | |

Tabel 1: Sociaal emotionele ontwikkelingsdoelen in muzische vorming muziek

| Buiten-muzikale doelstellingen | | |
|--------------------------------|---|--|
| onderwerp | doelstelling | activiteit |
| communicatie en contact | versterken en verbeteren van contactvaardigheden | groepswork, presenteren, muzikale dialoog |
| | inzicht verkrijgen in de eigen bijdrage in het contact | reflecteren over eigen bijdrage in muzikaal geheel |
| | ontwikkelen en stimuleren van het initiatief in het contact | improviseren, componeren |
| | aangaan en onderhouden van contact | Verbondenheid ervaren met een groep bij het musiceren in groep, informatie over muziek als aanknopingspunt voor een gesprek of als gemeenschappelijk interessegebied met anderen |
| | bevorderen van de spraak | zingen, rappen, reflecteren met reflectiekaartjes |
| sociaal | contact onderhouden, stimuleren en ontwikkelen van wederkerigheid, actie en reactie | muzikale dialoog, echospel, voor- en nadoen |
| | ervaren van de ander(en) en leren om hen ruimte te geven, de beurt geven, de aandacht naar buiten richten | improvisatiespelen met fill-in, kijken en luisteren naar de uitvoering van anderen, reflectie en evaluatie, muzikale spelen met beurtrol, concentratiespelen,... |
| | versterken van de sociale vaardigheden; de regie nemen, spelregels hanteren, samenspelen | dirigent spelen, samen werken in duo's/trio's/viertallen, in groep de eigen inbreng afstemmen op het geheel |
| | leren omgaan met de veranderende omgeving, de flexibiliteit vergroten | Muziek beluisteren als middel om te ontspannen |
| | leren omgaan met en reduceren van niet reële sociale angsten | |
| emotioneel | leren kennen en vormgeven van emoties | opdrachten rond muzikale sfeer, emoties in muziek herkennen, muzikale expressie |
| | ontwikkelen van de eigenheid, initiatief nemen, herkennen van zichzelf | eigen inbreng, improviseren en componeren individueel en in groep, bekijken of beluisteren van audio/video-opname van de les |
| | vergroten van het zelfvertrouwen en stimuleren van een positief zelfbeeld, verminderen van faalangst en vergroten van levensvreugde | presentaties en uitvoeringen uitbundig waarderen, omgaan met feedback, procesgerichte muzikale activiteiten, laagdrempelige activiteiten, plezier beleven aan het musiceren alleen of in groep |
| | ontspannen, ontladen en rust geven (omgaan met frustraties) | kanaliseren van emoties via muzikale expressie, ontspanningsactiviteiten bij muziek, kennis maken met verschillende muziekstijlen -en genres die rust kunnen geven,... |
| cognitief | verbeteren van de kennis en het abstractievermogen, begrippen verduidelijken | evalueren en reflecteren, informeren over essentiële vorm- en structuurprincipes in muziek, informeren over muzikale bouwstenen/parameters, opdrachten rond muzikale parameters |

| | | |
|--------------------------|---|---|
| | vergroten van het concentratievermogen en de spanningsboog | concentratiespelen, luisterspelen |
| | leren om zichzelf te structureren | planmatig te werk gaan bij het componeren, werken met compositiekaartjes, stop- en startteken, stilte of geluid |
| | ervaren van structuur en ordening | ervaren en herkennen van belangrijkste vorm- en structuurprincipes in muziek: motief, herhaling, variatie, contrast, ABA-vorm, Rondo-vorm, strofe-refrein en andere delen van een lied, ostinato en bourdon,... |
| zintuiglijk en motorisch | doorbreken van stereotype gedragingen | |
| | verminderen van rigiditeit en reguleren van impulsen | spelvormen waarbij wel of geen reactie gevraagd wordt bij auditieve prikkels, gepast leren omgaan met het materiaal |
| | vergroten van het lichaamsbesef, stimuleren van de beweging | bewegen op muziek |
| | verbeteren van de motoriek | via het musiceren op instrumenten, links-rechts-coördinatie, oog-hand-coördinatie,... |
| | tolerantie ten opzichte van geluiden verbeteren, omgaan met overgevoeligheid en ondergevoeligheid | musiceren: alleen, per duo's, per kleine groepjes, klassikaal, ... luisteropdrachten, concentratiespelen |

Tabel 2 - tabel 15.4 uit Smeijsters, H. (2006). Handboek muziektherapie: Evidence based practice voor de behandeling van psychische stoornissen, problemen en beperkingen. Houten, Bohn Stafleu van Loghum. p.289. (Aangevuld met mogelijke activiteiten in de muziekles.)

Binnen muziekles, ook aan kinderen met een beperking van eender welke aard, dient het onderwerp muziek centraal te staan. Het zal niet de bedoeling zijn om deze leerlingen muziektherapie te bieden in plaats van muziekles. Als we echter als muzieklerkracht in het buitengewoon onderwijs in het achterhoofd houden dat muziek ook een middel kan zijn om op speelse wijze bepaalde functies te trainen, dan kunnen we bij leerlingen met ASS op dit vlak bijkomende effecten ressorteren.

3 Hoe - Richtlijnen voor autismevriendelijk muziekonderwijs

Om zicht te krijgen op een goede manier om muziekles te integreren bij de doelgroep, heb ik gezocht naar specifieke literatuur over muziekles aan leerlingen met autisme in het buitengewoon onderwijs, maar deze werd niet gevonden. De STICORDI-maatregelen (Smet & Cooreman, 2011) zijn veelal specifiek voor de aanpak van bepaalde problemen bij muziekles in het deeltijds kunstonderwijs (DKO). Daar worden andere doelstellingen nagestreefd dan in muzische vorming deelgebied muziek. Wanneer leerlingen in muzische vorming moeilijkheden hebben op een gebied van muziekonderwijs dat overeenkomsten heeft met Algemene Muzikale Vorming (bijvoorbeeld bij het spelen van een ritme), dan kunnen een aantal tips toepasbaar zijn. De omschrijving van autismespectrumstoornissen in de bundel is zeer beknopt en eerder clichématig. Er wordt wel gewezen op het feit dat leerlingen met autisme heel sterk reageren op de leerkracht. Een goed contact met de leerkracht werkt enorm stimulerend maar een slecht contact is

moelijk te keren. Er staan geen richtlijnen bij voor de muzikleerkracht om een goed contact te bekomen met de leerling met autisme (Smet & Cooreman, 2011).

In muziektherapie en ortho-agogische muziekbeoefening streeft men hoofdzakelijk buitenmuzikale doelstellingen na met de doelgroep. Deze staan hogerop beschreven in het hoofdstuk over leergebied-overschrijdende doelstellingen. Wat betreft methodisch handelen spreekt men in de muziektherapie over een praktijkmethode met twee uitgangspunten van waaruit je kunt vertrekken. De meeste muziektherapeuten streven naar het vinden van een balans tussen het gezichtspunt flexibel volgen van de cliënt en het gezichtspunt bieden van structuur en ordening. Verder blijkt uit praktijkonderzoek dat vooral de grondhouding van de muziektherapeut of ortho-agogisch werker een voorwaarde is voor het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen met kinderen met autismespectrumstoornissen (Henstra et al., 2006). De aanbevelingen betreffende grondhouding en basisprincipes voor het aangaan van contact met kinderen met autisme vinden we ook terug in literatuur over omgaan met autismespectrumstoornissen. Vermeulen en Degrieck (2015) schrijven dat autismevriendelijk onderwijs een noodzakelijke voorwaarde is voor begaafde leerlingen met autisme om te kunnen leren en hun energie te kunnen stoppen in de te verwerken leerstof in plaats van in het proberen overleven op school. Blijkbaar vragen leerlingen met autisme van de leerkracht een autismevriendelijke grondhouding.

Het Nederlandse boek 'Muziek leren, handboek voor het basis- en speciaal onderwijs' bevat een hoofdstuk over 'de vakleraar muziek in het speciaal onderwijs'. Ria Frowijn (2005) onderschrijft in die tekst dat leerlingen in het speciaal onderwijs een groot beroep doen op de pedagogische kwaliteiten en grondhouding van de vakleerkracht muziek. De pedagogische grondhouding bestaat uit invoelingsvermogen, gevoel voor gelijkwaardigheid, responsiviteit en afstemming. De leerkracht dient leerlingen met een beperking of ontwikkelingsstoornis als 'volwaardig' te beschouwen. Dit houdt in dat de leerkracht erover waakt dat een (bewust of onbewust) gevoel van medelijden het handelen in de praktijk niet in de weg staat. De leerkracht blijft gericht op het stimuleren en versterken van leerlingen met een beperking binnen een veilig pedagogisch klimaat. De basis van die pedagogische grondhouding wordt dus gevormd door een uiterst reflectieve attitude.

Wat betreft methodes en werkvormen schrijft Ria Frowijn (2005) dat er voor muziekles in het Nederlandse speciaal onderwijs geput kan worden uit het reguliere basisschoolrepertoire en uit reguliere methodes en werkvormen, gezien de inhoud van het muziekonderwijs in het speciaal onderwijs dezelfde is als die in het gewoon onderwijs. De specifieke samenstelling van de klasgroep vraagt echter om een doelgerichte keuze van werkvormen, afhankelijk van de situatie en specifieke groep.

De deskundigheid van een vakleerkracht muziek in een anti-klas valt dus uiteen in twee luiken: enerzijds affiniteit met autismespectrumstoornissen, anderzijds deskundigheid op het vlak van muziekdidactiek. Autismevriendelijkheid is noodzakelijk om voor deze leerlingen een veilig pedagogisch klimaat te creëren waarbinnen zij zichzelf muzikaal kunnen ontplooiën. Daarnaast zal de muzikleerkracht bij deze doelgroep een ruime bagage nodig hebben van methodieken en werkvormen. Daaruit zal telkens opnieuw een selectie en de nodige aanpassingen moeten gemaakt worden in functie van de specifieke klassituatie met kinderen met zeer uiteenlopende kenmerken, die allen gevoelig zijn voor de kleinste veranderingen in de omgeving. Sommige individuele kindkenmerken zullen vragen om een individuele aanpak. Continue reflectie en planmatig handelen van de vakleerkracht zijn essentieel.

In functie van de praktijk worden eerst richtlijnen gegeven voor autismevriendelijkheid in muziekles, gebaseerd op de principes van Autisme Centraal. Vervolgens staat een

stappenplan voor reflectie en planmatig handelen met de doelgroep beschreven. Om geschikte werkvormen te vinden, dient een autismevriendelijke selectie gemaakt te worden uit het repertoire en werkvormen voor het gewone basisonderwijs. Dit theoretisch luik sluit af met een beknopte beschrijving van de gehanteerde bronnen van het gebruikte materiaal in het praktijkonderzoek. Daarbij wordt aangegeven welke muzikale activiteiten of werkvormen uit deze bronnen naar inschatting meer of minder geschikt zullen zijn voor toepassing in een klas met leerlingen met een autismespectrumstoornis.

3.1 Autismevriendelijkheid

Om de bouwstenen van autismevriendelijkheid makkelijk te onthouden gebruikt Autisme Centraal (Aerts, 2015; Autisme Centraal, 2015; Vermeulen & Degrieck, 2015) de eerste zes letters van het alfabet:

- A – autistisch denken
- B – basisrust
- C – concrete communicatie
- D – dubbelspoor
- E – eigenheid
- F – functionaliteit

De principes van het ABCDEF kennen een sterke onderlinge samenhang. In de volgende tekst, wordt dit ABCDEF verduidelijkt en aangevuld met richtlijnen uit de literatuur voor de omgang met mensen met autisme (Bauwens, 2014; Bouwhuis & Verstraete, 2011; de Bruin, 2012; Henstra et al., 2006; Peeters, 2014). Voorbeelden en tips uit muziekles zijn geïntegreerd.

Het ABCDEF van Autisme Centraal is eerder een methodiek, die een aantal basisprincipes weergeeft, dan een handleiding voor wat je concreet in een bepaalde situatie kunt doen. Alle principes van die methodiek zullen we telkens opnieuw moeten aanpassen aan een specifieke situatie en aan het unieke profiel van de leerling (Vermeulen & Degrieck, 2015). Continue reflectie is essentieel bij de omgang met leerlingen met autisme en bij de integratie van muziekles. Daarom volgt na het ABCDEF een stappenplan voor het analyseren van en omgaan met specifieke barrières in de lespraktijk, gebaseerd op richtlijnen uit de 'basiscursus omgaan met autisme' van de Vlaamse Vereniging voor Autisme (Bauwens, 2014).

A. Autistisch denken (anti-bril)

De motieven voor situaties die we tegenkomen bij leerlingen met autisme, vinden we in hun andere informatieverwerking en andere denkstijl. De mogelijke verklaringen voor het gedrag werden hogerop uitvoerig beschreven. Wanneer we autistisch gedrag trachten te benaderen of verklaren vanuit een ander psychologisch verklaringsmodel of perspectief, dan levert dit mogelijk niet het gewenste effect op. Iemand met autisme kan zelfs in verwarring geraken door een aanpak die niet gericht is op het autistische denken (Vermeulen & Degrieck, 2015).

Het gedrag van leerlingen met autisme kan, door een anti-bril bekeken, gezien worden als een signaal dat er zaken onduidelijk of onvoorspelbaar zijn (de Bruin, 2012). Bijvoorbeeld kunnen leerlingen in de muziekles overprikkeld geraken of vastlopen bij een taak die beroep doet op verbeeldingsvermogen of fantasie. Het kan dan helpen dat de leerkracht gevoelens, frustraties en angsten die voortvloeien uit deze autistische denkstijl herkent en oprecht erkent (Bauwens, 2014).

Wanneer iets met een leerling met ASS niet loopt zoals verwacht, dan is het opportuun om dit gegeven te interpreteren als '(nog) niet kunnen' in plaats van 'niet

willen'. Zo draag je bij aan een constructieve samenwerkingsrelatie en kan op een dag het '(nog) niet kunnen' veranderen in kunnen (Peeters, 2014).

B. Basisrust

Een veilige en overzichtelijke wereld die rust geeft, is een basisvoorwaarde voor een kind om te kunnen openstaan voor zijn omgeving en nieuwe zaken te leren. Niemand kan leren en ontwikkelen onder stressvolle en verwarrende omstandigheden. Een veilig pedagogisch klimaat scheppen voor leerlingen met autisme betekent werken aan voldoende basisrust en ontspanning. Het aanpassen of verhelder van de omgeving kan leerlingen met autisme de benodigde veiligheid en vertrouwen bieden (Vermeulen & Degriek, 2015). Deze aanpassing of verheldering betekent in de eerste plaats dat je als leerkracht bewust bent van en continu reflecteert over je eigen invloed in de interactie. Wanneer je een leerling met autisme ontmoet, ontmoet je die leerling immers altijd in interactie met jezelf (Peeters, 2014). Een houding van acceptatie en respect, uitnodigend, niet-eisend en een heldere, concrete communicatie vormen de grondslag voor basisrust (Smeijsters et al., 2006).

Basisrust houdt ook in dat we onze verwachtingen in muziekles niet te hoog stellen en doelstellingen op maat kiezen met oog op succeservaringen (Vermeulen & Degriek, 2015). Leerlingen met autisme beschikken over een gevoel van eigen-effectiviteit en zullen reageren met weerstand als de lat naar hun gevoel te hoog ligt. Het is echter onmogelijk om als muzikaleerkracht in klasverband altijd een goede afstemming te bekomen tot elke individuele leerling met autisme. Dwing leerlingen met autisme niet tot deelname, maar moedig hun betrokkenheid bij de muziekles aan.

We zorgen ook voor basisrust bij leerlingen met autisme door de sensorische omgeving voldoende te monitoren en indien het nodig is prikkels doseren of reduceren (Bouwhuis & Verstraete, 2011). De beschrijving van de zintuiglijke waarneming en ervaring bij ASS leert dat leerlingen met autisme doorgaans zeer veel prikkels uit hun omgeving ontvangen en gevoelig zijn voor sensorische overbelasting. Het is daarom belangrijk vooraf na te denken over de sensorische prikkels waarmee leerlingen met autisme tijdens een muziekles geconfronteerd worden (Attwood, 2007; Spek, 2013). Annelies Spek (2013) en Tony Attwood (2007) beschrijven gedetailleerd verschillende sensorische prikkels die belastend zijn voor autistische mensen. Als we dit toepassen op muziekles, denken we bijvoorbeeld aan:

- verschillende geluiden die tegelijkertijd binnenkomen: instrumenten die door elkaar klinken, onbedoelde achtergrondgeluiden of geluiden van andere leerlingen bij het beluisteren van een muziekfragment, zingen terwijl een begeleidingsinstrument klinkt,...
- een overvloed aan of overbodige visuele prikkels in werkblaadjes, handboeken, op het bord
- lichtinval van de zon op de bank, weerkaatsing van het licht op de staafjes van een klokkenspel of knipperende lampen
- verschillende muziekinstrumenten, vervaardigd uit verschillende materialen, voelen anders aan: denk aan snaren van een gitaar, staven van een metallofoon of klokkenspel, het vel van een djembé of handtrommel.

Oordopjes of oorkapjes kunnen helpen bij overgevoeligheid aan geluiden. noppen of tennisballen onder de poten van tafels en stoelen voorkomen het schrapende geluid ervan. Waar mogelijk kun je leerlingen met autisme in de klas een plek op maat van hun sensorisch profiel geven. Bij muziekles is het aan te raden steeds een rustplek of

vluchtweg te voorzien waar de leerling zich kan terugtrekken bij overprikkeling. Het kan ook helpen om bepaalde prikkels te benoemen, het kind te informeren hoe deze prikkels ontstaan en hoe lang ze duren, zodat de sensorische omgeving duidelijk en voorspelbaar wordt. Deze verheldering kan helpen voor leerlingen met autisme om intens ervaren prikkels te plaatsen en ermee te leren omgaan (Peeters, 2014).

C. Concrete communicatie

Alle verschillende prikkels en informatie vormen een chaotische berg losse puzzelstukjes in het hoofd van iemand met een ASS. Uit deze chaos moeten leerlingen met ASS een zinvol samenhangend geheel 'puzzelen' (de Bruin, 2012). Een veilig pedagogisch klimaat scheppen voor leerlingen met autisme wil zeggen dat je als leerkracht erover waakt dat de omgeving duidelijk, voorspelbaar en helder is en dat je de samenhang aanbrengt die de leerling met autisme zelf niet kan zien. Volgens Vermeulen en Degrieck (2015) is 'verhelderen' het sleutelwoord in de aanpassing van de omgeving voor kinderen met autisme. Dit betekent dat zaken die de leerlingen moeilijk begrijpen zodanig geconcretiseerd worden dat voor de leerlingen met autisme geen verbeelding meer nodig is om abstracte begrippen als tijd, ruimte en sociale regels te begrijpen.

Waarnemingen, situaties, context, taken, gevoelens en wensen van zichzelf en anderen worden helder en voorspelbaar gemaakt door concreet antwoord te geven op een aantal vragen: wat, waar, wie, hoe, wanneer, waarom, wat eraan, ... (de Bruin, 2012).

Vermeulen en Degrieck (2015) stappen af van het cliché-woord 'structuur', omdat dit leidt tot het misverstand dat met autistische kinderen alles op hetzelfde moment, op dezelfde plaats en in dezelfde volgorde dient te gebeuren. Dat klopt niet. Het is dus niet noodzakelijk om bij leerlingen met autisme en een normale begaafdheid een vaste structuur binnen muziekles te hanteren. Wel is het van belang te verhelderen en verduidelijken wat je gaat doen in een specifieke les, welke muzikale gedragsvormen aan bod komen en wat er precies verwacht wordt van de leerlingen met ASS per specifieke taak.

Vertaald naar de praktijk is het bij leerlingen met autisme en een normale begaafdheid aangewezen om de focus te leggen op het aanleren van het concept muziek met verschillende muzikale gedragsvormen en mogelijkheden, omdat dit aansluit bij hun mogelijkheden en gericht is op versterken van die mogelijkheden en vaardigheden om zelfstandig (flexibel) te kunnen functioneren in een voortdurend veranderende samenleving. Binnen muzische vorming streven we immers naar de attitude bij de leerlingen om blijvend nieuwe dingen uit hun omgeving te ontdekken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.). (Eindtermen lager onderwijs, Muzische Vorming, 6.1)

Tips en richtlijnen voor concrete communicatie binnen (muziek)klasverband:

- Geef vooraf je planning
- Schets het kader, maak het doel duidelijk
- Maak je instructies expliciet. Zorg voor een concrete opdracht eventueel met concrete voorbeelden. Vermijd het stellen van open vragen.
- Geef concreet aan wat er van de leerling verwacht wordt en bevestig de leerling wanneer je gewenst gedrag ziet. Complimenten zijn ontzettend belangrijk om mensen te stimuleren maar door leerlingen met autisme worden deze niet altijd begrepen zoals we bedoelen. Enkel de woorden 'prima', 'schitterend' of 'uitstekend' betekenen niets als je niet weet wat je prima of schitterend of uitstekend hebt gedaan en waarom dat zo goed was. Leerlingen met autisme zouden er ook over kunnen beginnen piekeren wat het betekent als een welbepaald gedrag de ene keer 'schitterend' is en de andere keer 'super'. Was het dan beter of juist minder goed dan de vorige keer? (Peeters, 2014)

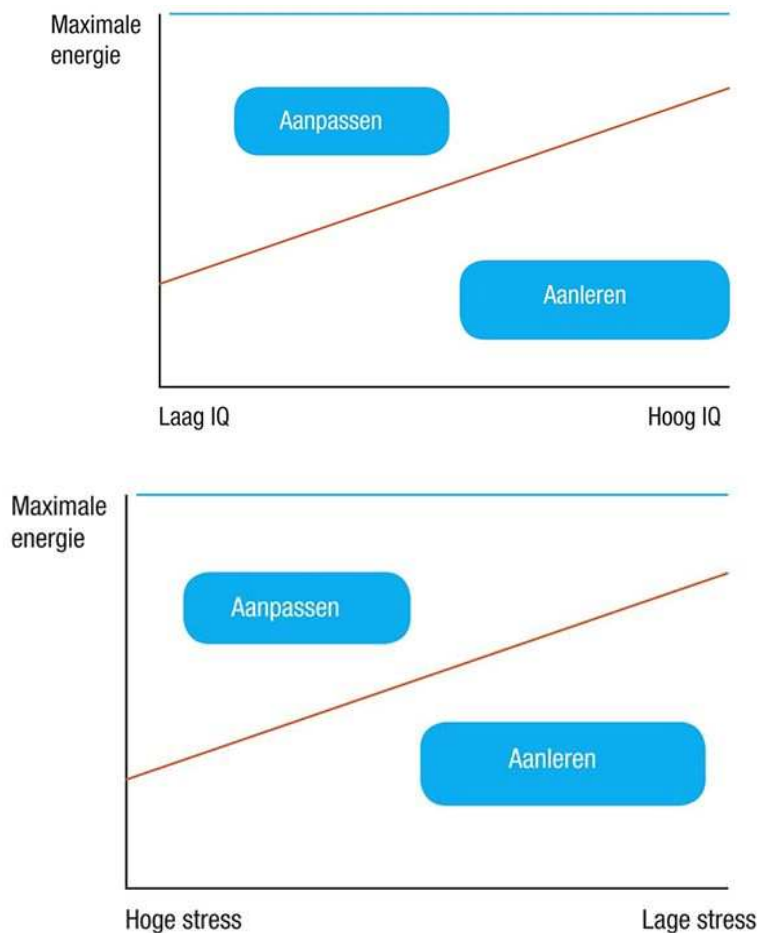
- Check of je boodschap of instructie begrepen werd: vraag om in eigen woorden te herhalen wat er gezegd is en wat er in concreet handelen verwacht wordt.
- Gebruik visuele hulpmiddelen zoals het bord, picto's of foto's, ritmekaarten, visualisaties van de liedtekst, ICT-toepassingen,...
- Wees eenduidig in het gebruik van taal (woorden) en andere communicatiemiddelen, bijvoorbeeld verwijzers zoals picto's of foto's
- Geef de leerling bedenktijd en tijd om zijn gedachten te verwoorden en ondersteun eventueel bij het zoeken naar de juiste woorden
- Biedt leerlingen de mogelijkheid om hulp te vragen bij frustratieblokkade. Communicatiekaartjes kunnen hierbij een hulpmiddel zijn.
- Biedt een stappenplan aan. Indien een leerling de neiging heeft door de verschillende stappen de focus op een bepaalde deelstap te verliezen, kun je de taak stap voor stap aanbieden. In muzikales kun je bijvoorbeeld iets grotere componeeropdrachten of het instuderen van een ritme of melodie in deelstappen opdelen.
- Ga als leerkracht ook stapsgewijs te werk bij het aanbrengen van nieuwe informatie.
- Geef korte instructies en geef geen hele lange uitleg. Leerlingen met ASS denken snel associatief. Elk woord kan een gedachtereeks op gang brengen waardoor de leerling afgeleid is.
- Evalueer concreet. Dit betekent dat je expliciet en gedetailleerd benoemt wat goed en minder goed loopt.

(Bauwens, 2014; Bouwhuis & Verstraete, 2011; Henstra et al., 2006; Peeters, 2014; Vermeulen & Degrieck, 2015)

D. Dubbelspoor

De handicap van autisme is het gevolg van zowel de stoornis als de omgeving. De aanpak van autisme richt zich dus zowel op het aanpassen van de omgeving als het versterken van het kind. Beide sporen zijn steeds nodig en mogelijk. Kinderen met autisme kunnen heel wat leren aan vaardigheden en trucjes die hen helpen om de beperkingen van autisme te omzeilen of zelfs te overwinnen, op voorwaarde van een aangepaste stimulering en een aangepaste omgeving. Basisrust is een voorwaarde voor het kind met autisme om te kunnen ontwikkelen en nieuwe vaardigheden te leren. Daarom is in eerste instantie een aanpassing van de omgeving nodig, alvorens de aandacht te richten op aanleren van vaardigheden of werken aan de draagkracht bij het kind. (Vermeulen & Degrieck, 2015)

Of we het accent eerder leggen op het aanpassen van de omgeving dan wel op het aanleren van vaardigheden aan de persoon in kwestie, hangt volgens Steven Degrieck af van het intelligentieniveau en de hoeveelheid stress die iemand in een gegeven situatie of tijdens een bepaalde periode in zijn/haar leven heeft. Degrieck stelt dit voor in twee grafieken (figuur 2) . De grafieken tonen dat bij lage verstandelijke mogelijkheden of bij hoge stress de focus meer komt te liggen op het aanpassen van de omgeving. Naarmate het IQ hoger is en/of de stress lager, kan er meer ingezet worden op het aanleren van vaardigheden.



Figuur 2 : Aanpassen of Aanleren
(Steven Degrieck, 2015a, 2015b)

De omgeving aanpassen voor leerlingen met autisme impliceert:

- Inzicht in autisme (zie Autistisch denken)
- Prikkelreductie (zie Basisrust)
- Stress- en angstreductie door verheldering (zie Concrete communicatie)
- Individuele aanpassingen van de doelstellingen, verwachtingen, leerstof, evaluatievorm, extra bedenkingstijd,...

Bij het aanleren van vaardigheden en versterken van de leerling met autisme gaat het hier om het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling zoals beschreven staat in het hoofdstuk over leergebied overschrijdende ontwikkelingsdoelen.

E. Eigenheid

Er bestaat geen standaardprogramma voor alle kinderen met autisme om de omgeving te verhelderen en nieuwe vaardigheden aan te leren. Alle kinderen met autisme zijn immers zeer verschillend en bij ieder van hen komt autisme op een unieke wijze tot uiting (Vermeulen & Degrieck, 2015). Een aanpak die bij de ene leerling succesvol is, kan bij een andere leerling een heel ander effect hebben. Wat duidelijk is voor de ene, kan verwarrend zijn voor de andere. Wat aangenaam is voor de ene betreffende de klanksterkte of klankkleur, kan een kwelling zijn voor de andere. En niet elke leerling met autisme zal in elke situatie gebaat zijn bij een grote dosis voorspelbaarheid. Het kan voor

sommige leerlingen met autisme erg stresserend zijn, wanneer ze iets geruime tijd op voorhand weten.

De beschrijving met betrekking tot de sociale communicatie bij autismespectrumstoornissen leert ons dat kinderen met autisme een eigen unieke, emotionele taal hanteren. Daarnaast houden we rekening met hun uiteenlopende sensorische profielen. Elke leerling met autisme zal een eigen unieke, muzikale beleving hebben en een unieke wijze om zichzelf muzisch/muzikaal uit te drukken. Respect voor deze eigen wijze van vormgeven en communiceren behoort tot de grondhouding van een muzische leerkracht, met het oog op basisrust. Je gaat uit van de belevingswereld van leerlingen door aan te sluiten bij muzische/muzikale elementen, vormen of instrumenten die de leerlingen al kennen en die houvast bieden. Ga ook eens na of een stereotype interesse of stereotiep gedrag van een leerling met autisme voorwerp of middel kunnen zijn binnen de muziekles. (Henstra et al., 2006)

Als leerkracht muzische vorming kun je leerlingen met autisme kansen geven om verschillende uitdrukkingswijzen uit te proberen, mits voldoende basisrust en concrete communicatie. Voor sommige leerlingen met autisme zal het nodig zijn om aanvankelijk de keuzemogelijkheden bij het musiceren of ontwerpen te beperken (bijvoorbeeld het aantal noten waarmee je mag improviseren) . Stelselmatig biedt je meerdere keuzes aan. Dit is afhankelijk van de individuele mogelijkheden van de leerlingen met betrekking tot selecteren en planmatig werken.

Peeters (2014) schrijft dat we niet mogen verwachten dat de eerste stap precies die stap is die we voor ogen hebben. Ze schrijft: "De eerste stap is meestal een stap die het meest haalbaar lijkt. Het gaat dus om iets persoonlijks. Wat door de een als 'meest haalbaar' wordt bevonden, kan door de ander als erg ongewoon worden gezien. Help iemand met autisme om te kiezen voor een eerste stap die écht bij hem past." (Peeters, 2014 tip nr. 42)

F. Functionaliteit

Het principe 'functionaliteit' houdt in dat we ervoor zorgen dat wat we leerlingen met autisme aanleren hen echt helpt in het dagelijkse leven en bijdraagt tot een zelfstandiger en kwaliteitsvoller bestaan. Kinderen met autisme doen al enorm veel inspanningen om dagdagelijks te overleven in een voor hen vaak overweldigende wereld. We helpen hen in hun leerproces door te trachten de aan te leren kennis en vaardigheden zinvol en logisch-functioneel aan te bieden. Hun leermotivatie kan er wel bij varen. Hierbij valt op te merken dat 'zinvol' steeds een persoonlijk en relatief begrip is, gekoppeld aan een unieke (autistisch) denkstijl. Als we daaraan willen voldoen is het belangrijk de leerlingen te betrekken bij de evaluatie van de muziekles bijvoorbeeld via een nabespreking.

Volgens Vermeulen en Degrieck (2015) is er een belangrijke taak weggelegd voor de school bij het aanleren van alledaagse functionele vaardigheden. Het gaat hier om sociaal-cognitieve en probleemoplossende vaardigheden zoals: zelfstandig aanpakken van taken, leren omgaan met frustraties, het leren herkennen en benoemen van gevoelens. Er dient daarnaast bij leerlingen met autisme aandacht te gaan naar het aanleren van vrijetijdsvaardigheden, welke zij niet spontaan en zonder leerinspanningen verwerven door tekorten in het verbeeldingsvermogen.

Leerlingen maken in muziekles kennis met verschillende functies/gebruikssituaties van muziek: muziek als middel om te ontspannen of ontstressen, programmatische of verhalende muziek, muziek als sociale activiteit, muziek als universele emotionele taal en middel tot expressie, muziek als uitlaatklep,... Door verschillende klankbronnen en klankeigenschappen te ontdekken leren de leerlingen hun geluidsomgeving beter kennen en begrijpen. Dit kan leerlingen met autisme helpen om te gaan met overgevoeligheid

voor bepaalde geluiden. Verdere voorbeelden van de functionaliteit van muziek zijn reeds aan bod gekomen bij de sociaal-emotionele doelstellingen.

Bij leerlingen met autisme kunnen moeilijkheden voorkomen met het veralgemenen van de geleerde vaardigheden naar het leven buiten de muziekles (andere leergebieden, buiten de school, het dagelijks leven,...) De link naar de toepassingsmogelijkheden van de aangeleerde kennis en vaardigheden in verschillende situaties dient expliciet vermeld te worden. Samenwerking met collega's en ouders is daarbij essentieel om een transfer van het geleerde naar situaties buiten de muziekles en buiten de schoolmuren mogelijk te maken (Vermeulen & Degrieck, 2015).

3.2 Stappenplan 'omgaan met autisme'

Met de basisprincipes voor autismevriendelijkheid kom je al een heel eind verder. Dat, wat je uiteindelijk doet in de klas, ontstaat vanuit de interactie met de leerlingen. Het is in interactie met de leerlingen dat je telkens op zoek zult moeten gaan naar een optimale afstemming in communicatie, naar de eerst mogelijke stap en naar eventueel alternatieve werkvormen of doelstellingen. Uitgangspunt hierbij is de eigenheid en het individueel profiel van elk kind.

Essentieel is dat je bij het observeren objectief kijkt naar gedrag van kinderen met autisme en dat je jezelf bewust bent van invloeden uit de omgeving op het kind, waaronder de invloed van je eigen handelen.

Bij dit proces van continu evalueren en bijsturen van de aanpak kan een model voor reflectie een handig instrument zijn. (Frowijn, 2005)

De Vlaamse Vereniging voor Autisme (2014) biedt in haar basiscursus 'Omgaan met autisme' onderstaand model aan als hulpmiddel voor reflectie over de omgang met mensen met autisme. De leerkracht kan dit stappenplan gebruiken om een goede klasregie te bewaken.

Stap 1: Objectieve observatie

Beschrijf de situatie en het gedrag van de leerling(en) objectief, letterlijk en gedetailleerd. Dit wil zeggen: zonder interpretatie.

Stap2 : Hypothese voor gedrag

Houd rekening met alle mogelijke beïnvloedende factoren en maak een objectieve analyse van de situatie en het leerlingengedrag. Dit behelst zowel een zelfevaluatie als een evaluatie van de leerling en het totale gebeuren.

De Vlaamse Vereniging voor Autisme bundelt mogelijke factoren onder twee ezelsbruggetjes:

OMA =

- **O**ntwikkelingsleeftijd van de leerling of het ontwikkelingsniveau van de leerling met betrekking tot de specifieke activiteit. Sluit de doelstelling die ik voor ogen had aan op de mogelijkheden van de leerling(en)? Is de leerling er rijp voor? Zijn er eventueel bijkomende tussenstappen nodig?
- **M**edische factoren bij de leerling waaronder stress, vermoeidheid of overprikkeling, ziekte of pijn. Houdt ook in het achterhoofd dat leerlingen met autisme ondergevoelig kunnen zijn voor lichamelijke prikkels en niet steeds communiceren dat zij zich ziek voelen of zich bezeerd hebben bijvoorbeeld tijdens de speeltijd.
- **A**utisme: de specifieke denkstijl van de leerling met specifieke beperkingen betreffende verbeeldingsvermogen, het zien van samenhang, het begrijpen van de innerlijke wereld van zichzelf en de andere betrokkenen, executief functioneren. Zijn er bij deze leerling bijkomende leer- en ontwikkelingsstoornissen?

OPA =

- **Omgeving:** Wat is mijn eigen invloed en wat is eventueel de invloed van de andere betrokkenen? Voldoet de omgeving aan de voorwaarden voor basisrust voor de leerling in kwestie? Heb ik als leerkracht voldoende concreet gecommuniceerd? Straalde ik zelf voldoende rust, veiligheid en vertrouwen uit? Waren er onvoorziene of onvoorspelbare omstandigheden tijdens de les?
- **Persoonlijkheid:** Heeft het te maken met karakter of temperament van mezelf of de leerling? Welke kwaliteiten en valkuilen zie ik bij mezelf en de leerling(en)?
- **Andere:** Hoe was de algemene sfeer van het gebeuren? Zijn er factoren buiten de muziekles die een invloed hebben? Bijvoorbeeld factoren in de thuissituatie van de leerling of afwezigheid van een vertrouwenspersoon van de leerling.

Wanneer een barrière ontstaat door één van bovenstaande factoren dan betekent dit dat de doelen, methodes, materialen onvoldoende afgestemd zijn op de noden en mogelijkheden van de leerling.

Stap 3: veranderen

Bepaal eerst wat je precies wilt veranderen en wie je precies wilt veranderen. Leg je het accent bij het aanpassen van de omgeving of bij het aanleren van vaardigheden bij de leerling? Denk daarbij aan het principe 'dubbelspoor' en de aldaar beschreven richtlijnen. De draagkracht van de leerling zal het eerste criterium zijn om je accent te bepalen. Bij het bepalen van een doel hoort dus een afweging van de haalbaarheid.

Bepaal vervolgens de manier waarop je het gaat aanpakken. Er kunnen zeer veel verschillende verklaringen en mogelijke oplossingen zijn voor een bepaalde situatie. Het zal een kwestie zijn van een mogelijke verklaring en mogelijke oplossing te selecteren en uit te proberen: trial and error. Op het moment zelf kun je niet altijd een uitgebreide analyse maken, dan moet je onmiddellijk handelen. Des te vaardiger je wordt in het kijken naar het kind door een anti-bril, des te sneller zal je tot een adequate oplossing komen. Naarmate leerkracht en leerlingen elkaar beter leren kennen en begrijpen, zal de gekozen aanpak effectiever worden.

Dit veranderingsproces is een continu proces van leren en ontwikkelen, waarbij we steeds opnieuw op zoek gaan naar verklaringen voor nieuwe barrières. Na elke overwinning staat er een nieuwe uitdaging voor de deur. Het gaat hier om een gezamenlijk leerproces: zowel de leerkracht als de leerlingen hebben invloed in de interactie en kunnen van elkaar leren uit die interactie. Leerlingen zijn volwaardige deelnemers in dit proces. Het betrekken van de leerlingen bij de evaluatie, de analyse en het zoeken naar verbeteringen is cruciaal om een positieve lijn in het veranderings- en leerproces te behouden.

Het komt erop neer dat je voortdurend reflecteert over je eigen handelen, veel meer dan in een klas met niet-autistische kinderen zal je voortdurend de aanpak moeten bijsturen:

- verwachtingen bijstellen, doelen in kleinere stapjes opdelen en stap per stap tewerk gaan
- aanpassingen aan de omgeving in functie van basisrust en voorkomen van overprikkeling
- verhelderen van de opdracht of omgeving
(Bauwens, 2014)

3.3 Selecteren van materiaal voor muziekles aan leerlingen met ASS

Dit theoretisch gedeelte sluit af met een beschrijving van enkele bronnen waaruit materiaal kan geput worden voor muziekles in het basisonderwijs. Het gaat hier om een beperkte selectie. Er zijn nog heel wat andere bronnen beschikbaar. Op basis van de gegevens uit literatuur over autisme, de observaties in de praktijk en persoonlijke ervaring, maak ik een afweging over welk materiaal meer of minder geschikt is voor de doelgroep. De bron staat wordt kort beschreven en ik geef telkens een persoonlijke reflectie bij het materiaal.

3.3.1 Twee maten rust. Anti-agressie en relaxatie met muziek en beweging

(Flameng, 2014)

Het boek is bedoeld voor leerkrachten, opvoeders en begeleiders. De opzet is om praktische tips en voorstellen aan te reiken met betrekking tot ontspanning in muzische vorming, domeinen muziek en beweging, onder andere bij kinderen met gedragsproblemen. Ontspannen betekent spanning ontladen en tot rust komen. Het boek bevat een CD met aangepaste muziekfragmenten als begeleiding bij de oefeningen.

Doelstellingen van de oefeningen:

- Spelenderwijs
- Accent op spontaneïteit, succesbeleving, uiten van gevoelens en emoties
- Zelfvertrouwen en positief gevoel van eigenwaarde
- Innerlijke rust, relaxatie
- Trainen van focus, aandacht en concentratie
- Bevorderen van contact en communicatie (muziek als universele taal)
- Muziek als communicatiemiddel: uiten en bespreken van emoties en gevoelens
- Samenhangigheid en verbondenheid
- Motoriek, lichaamsbewustzijn
- tegengaan van spanning en hoge eisen/verwachtingen

Het boek bevat interessante achtergrondinformatie betreffende gedragsproblemen bij kinderen met bijvoorbeeld een ontwikkelingsstoornis en het waarom van relaxatie en ontspanning in muzische vorming. Er staat ook bruikbare informatie in over muziekinstrumenten die relaxerend kunnen inwerken en adviezen voor muziekkeuze.

Voor de doelgroep normaalbegaafde leerlingen met autisme in de leeftijdsgroep 11-12 jaar, lijken mij de liedjes en het materiaal op de CD niet geschikt. Ik vermoed dat leerlingen van deze leeftijdsgroep de liedjes 'te kinderachtig' zullen vinden. Deze zijn echter volgens het boek belangrijk voor een goede uitvoering van de activiteiten. Het kan wel gebruikt worden bij jongere kinderen. Los daarvan geeft het boek wel ideeën voor het ontspannen via luisteren naar muziek, ademhalingsoefeningen, neuriën en zingen. Als je een voldoende ruim lokaal hebt of buiten kunt werken, dan zijn shoutoefeningen (spanning ontladen via oerkreten) en bewegen op muziek mogelijke ideeën om spanning te ontladen. In een klein klaslokaal, waar het geluid 'opgesloten' zit, zou ik deze laatste oefeningen met de doelgroep niet doen. Dat zou tot klassikale overprikkeling kunnen leiden.

Het boek bevat een aantal activiteiten rond massage bij muziek. Ik raad af om massage in klasverband met leerlingen met autisme toe te passen, omwille over- en ondergevoeligheden voor aanrakingen. De ene leerling wordt heel graag aangeraakt, de andere kan er niet tegen. De ene leerling raakt heel graag aan, de andere niet. Misschien

zijn sommige oefeningen wel individueel toepasbaar. Maar hier is toch enige voorzichtigheid aangewezen.

Gezien de uiteenlopende sensorische profielen, zal ieder kind met autisme een eigen unieke manier van ontspannen hebben. Door verminderd lichaamsbewustzijn kunnen kinderen met autisme zich minder bewust zijn van wat ontspanning is. Spanning en ontspanning visualiseren kan een hulpmiddel zijn om dit in kaart te brengen. (Autisme Centraal, 2015) Bijvoorbeeld, bij het luisteren naar muziek of het uittesten van klankbronnen kun je de leerlingen een ontspannings-schaal laten kleuren, zodat zij zicht krijgen op welke muziek en geluiden kunnen helpen om te ontspannen.

3.3.2 Coöperatief leren in muziek. Activiteiten basisonderwijs

(Evelein, 2007)

Coöperatief leren in muziek bevat een heel aantal activerende werkvormen voor muziek in het basisonderwijs: ervaren van sfeer in muziek, werken met muzikale parameters, werken met de stem, instrumentaal musiceren, ontwerpen en componeren,... Het boek bevat een CD-ROM met muzikale contexten (grooves) waarbij de leerlingen kunnen musiceren. De CD-ROM bevat ook pdf's met kaartjes (ritmekaartjes, reflectiekaartjes, rapkaartjes, echo-zinnen,...) voor de spelvormen bij ontwerpen en combineren. De activiteiten zijn coöperatief en dus gericht op leren samenwerken in muziek.

Voor de doelgroep ASS bieden de kaartjes uit het boek zeer bruikbaar werkmateriaal. Deze kaartjes komen tegemoet aan de noden van leerlingen met ASS: visueel, concreet en een duidelijke focus. Je kan met de kaartjes ook andere activiteiten ontwikkelen dan deze die in het boek staan.

Het coöperatieve aan de werkvormen doet veel beroep op de sociale vaardigheden van de leerlingen. Dit is een aandachtspunt bij leerlingen met autisme. We zullen van deze 11-jarigen niet dezelfde samenwerkingsvaardigheden kunnen verwachten als van leerlingen in een gewone basisschool. Het is waarschijnlijk wel mogelijk om bij een aantal leerlingen met autisme stapsgewijs, over een lange termijn, te werken aan die samenwerkingsvaardigheden via deze coöperatieve muzikale activiteiten.

Verschillende activiteiten kunnen ook zonder de samenwerkingscomponent worden aangeboden.

Bij actief musiceren met instrumenten zullen we bij de doelgroep wel extra waakzaam moeten zijn voor overprikkeling door geluiden.

Het boek probeert een duidelijke en concrete instructie te geven, wat kan aansluiten bij autismevriendelijkheid. Toch hoort hier een kanttekening bij. Sommige instructies, als je ze op de letter leest, zijn mogelijk toch verwarrend voor leerlingen met autisme. Deze leerlingen zouden kunnen vastlopen op de woordjes 'goed', 'zo goed mogelijk' en 'flink'. Bijvoorbeeld: 'zo goed mogelijk' betekent letterlijk gevat niet hetzelfde als 'zo goed als jij kan'. En de instructie 'luister goed' of 'oefen flink': hoe is dat dan concreet? De instructies 'luister gericht' en 'oefen geconcentreerd' zijn al iets concreter. Sowieso zal er bij de leerlingen steeds gecheckt moeten worden of ze de instructie begrepen hebben. Bij de introductie van nieuwe muzikale activiteiten laat je 'goed' en 'flink' beter weg in de instructie en bewaar je die woorden ter bekrachtiging als ze de opdracht goed of flink gedaan hebben, uiteraard met een expliciete koppeling aan hetgeen je wil bekrachtigen. Zo leren de leerlingen wat je bij een bepaalde opdracht met 'goed' en 'flink' bedoelt.

3.3.3 100 nieuwe muziekspelen voor kinderen van 6 tot 16 jaar

(Storms, 1997)

Dit boek bevat honderd spelsuggesties om met muziek, geluid en beweging aan de slag te gaan in muzische vorming. Het gaat om luisterspelen, concentratiespelen, expressie-

en improvisatiespelen, ritmespelen, klankspelen dans- en bewegingsspelen, ontspanningsspelen, interculturele spelen, spelprojecten en kaart- en bordspelen.

Doelstellingen van deze spelen zijn:

- Sociale vorming: samenwerken en overleggen, luisteren en concentreren, gerichtheid op anderen, verbondenheid met anderen, groepsvorming,...
- Creatieve vorming: creativiteit en vindrijkheid, expressie
- Muzikale vorming: stemvorming, structureren van geluid, bespelen van allerlei instrumenten, bedenken en uitvoeren van ritmische figuren, omgaan met grafische notatie,...

De spelen zijn niet-prestatiegericht en laagdrempelig, wat tegemoet kan komen aan eventuele faalangst of problemen met frustratietolerantie. Het materiaal kan gebruikt worden als inleiding, aanvulling en afwisseling bij het zingen en musiceren. Voor de doelgroep ASS kun je bij de introductie van muziekles uit deze spelen korte concrete spelvormen die vooral gericht zijn op muzikale vorming, selecteren. De meeste spelen zijn haalbaar voor de doelgroep (mits het geluidsvolume en de rust in de klas goed bewaakt wordt).

De ontspanningsspelen in deze bundel lijken mij geschikt voor het gebruik bij de doelgroep ASS, omdat ze vertrekken vanuit 'geleide fantasie'. Ze schieten tekort in concreetheid en doen beroep op het verbeeldingsvermogen van kinderen ASS. Leerlingen met autisme kunnen erdoor in de war geraken wanneer zij de taal letterlijk nemen. Zeker als het doel ontspannen is, dienen we als leerkracht te zorgen voor voldoende basisrust en concrete communicatie. Concrete luisteropdrachten bij rustgevende muziek zijn geschikter als ontspannings- of rustmoment in de les. (Aerts, 2015; Spek, 2011)

3.3.4 Liedbundels

Liedbundels met CD voor basisonderwijs zijn aan te raden, zeker als je geen begeleidingsinstrument ter beschikking hebt. Wanneer een leerling het groepsgebeuren even niet meer aankan, kun je de opname van het lied aanbieden tijdens een individueel rustmoment. (zie verder in het praktijkgedeelte)

Vierhoog in de wolken (Werkgroep basis- en seniorenkoren, 2004). Ik selecteerde de liedjes "Heb je 't al gelezen van de regen" (Toon Hermans) en "I like the flowers" (anoniem) uit deze bundel voor het praktijkgedeelte. Vierhoog in de wolken is een bundel eenvoudige twee- of driestemmige bewerkingen van Nederlandstalige liederen, die werd samengesteld voor basiskoren. De geselecteerde liederen en andere liederen in de bundel kunnen éénstemmig of met elementaire meerstemmigheid gezongen worden in de klas, met leerlingen uit de leeftijdsgroep 11/12 jaar. De bundel voorziet didactische tips en vertalingen.

Stemmig (Coeck et al., 1996) De liedbundel 'stemmig' is gemaakt voor de eerste graad secundair onderwijs en bevat liederen met thema's die aansluiten bij de leefwereld van tieners: pukkels, verlegenheid, grootdoenerij, maar ook over verliefdheid, vriendschap en rechtvaardigheid.

Attakatamoeva (Werkgroep Attakatamoeva & Algemene coördinatie: Koenraad De Meulder, 2009), zang met CD voor basisonderwijs – Een reeks van drie liedbundels voor eerste, tweede en derde graad lager onderwijs.

Toemaatjes (Bouttery & Vanslembrouck, 1996). Deze bundel met meezing CD bevat tien hedendaagse liedjes met een ruime variatie aan genres en thema's voor jongeren van diverse leeftijdsgroepen. interesseren deze liedjes diverse leeftijdsgroepen.

Eigen-wijs liedbundel voor het basisonderwijs (Haverkort, van der Lei & Noordam, 2007). Eigen-wijs is een liedbundel met heel wat bruikbaar liedmateriaal voor de leeftijdsgroep 11/12 jaar, groep 7-8. Sommige liedjes voor groep 5-6 zullen ook nog aanslaan bij deze leerlingen. De uitgave van 2009 is met CD. Op de cd-rom staan het eerste couplet en het refrein van alle liederen. De Het boek bevat concrete, bruikbare aanleertips en lestips voor het zingen.

Come follow me! Canons en quodlibets (Kruimink, 2009) Deze bundel bevat liederen die in canon of als quodlibet kunnen gezongen worden. Een quodlibet Wanneer de leerlingen meer vertrouwd zijn met zingen in de klas, kan een korte canon gezongen worden om meerstemmigheid te oefenen. De liederen kunnen ook eenstemmig gezongen worden. Het hoeft niet in canon. Vaak wordt een bourdon, ritmisch of melodisch ostinato als mogelijk begeleidingsmotief gegeven. Je kan deze begeleiding door één of twee leerlingen laten spelen, terwijl de andere leerlingen zingen. In een kleine klasgroep kan met een beurtroolsysteem iedereen eens spelen op de instrumenten.

4 Besluit Theoretisch Deel

Basiskennis en inzicht in autismespectrumstoornissen zijn belangrijk voor het werken met de doelgroep. Een autismevriendelijk klimaat, dat gestoeld is op de basisprincipes uit het ABCDEF, vormt het uitgangspunt voor de praktijk. Mits deze basiszorg kunnen verschillende muzikale spelvormen en werkvormen uit het reguliere repertoire voor muziekonderwijs in het basisonderwijs aangeboden worden aan leerlingen met autisme in het buitengewoon basisonderwijs van KOCA vzw. Muzikale doelstellingen uit het leerplan muzische vorming staan daarbij voorop.

Daarnaast kan aandacht geschonken worden aan buitenmuzikale doelen bijvoorbeeld op het vlak van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Vanuit de praktijk, in interactie met de leerlingen, zullen alternatieve of aangepaste werkvormen en een aanpak 'op maat' ontwikkeld worden. De E van 'eigenheid' uit het ABCDEF wijst op het belang van individualiseren. De focus voor het handelen in de klas komt te liggen op flexibiliteit in het aanbod van doelstellingen, methodes, materialen en werkvormen. De grondhouding van een muziekleerkracht bij de doelgroep is respectvol, uitnodigend, niet eisend, toch stimulerend. Tijdens het proces van steeds opnieuw selecteren, aanbieden en aanpassen van muzikale spelvormen is een voortdurende reflectie op het eigen handelen vereist.

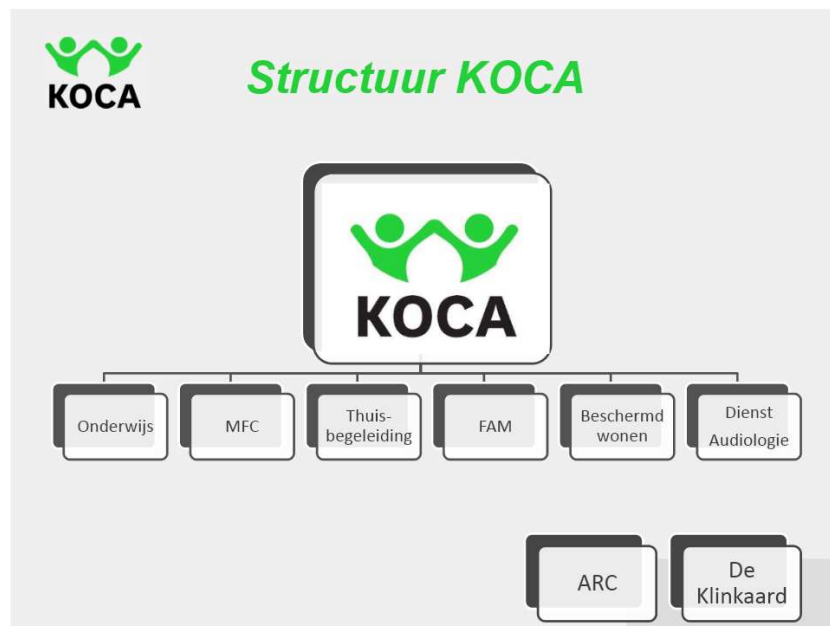
Praktisch Luik

1 Inleiding

In het kader van deze bachelorproef ging ik een samenwerking aan met het Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen (KOCA). KOCA biedt onderwijs en ondersteuning aan personen met communicatieve beperkingen: gehoorstoornissen, leerstoornissen, autisme, spraaktaalontwikkelingsstoornissen, en gedrags- en emotionele problemen. Kinderen en jongeren van de doelgroep ASS kunnen terecht in het buitengewoon onderwijs en het multifunctioneel centrum (MFC). Dit centrum omvat de voormalige (semi)internaatplaatsen, die sinds 2014 omgezet zijn naar begeleidingsovereenkomsten waarin het aanbod voor verblijf, dagopvang en begeleiding soepel kan worden afgestemd op de ondersteuningsnoden van de kinderen/jongeren en hun context. KOCA vzw heeft ook een dienst voor GON (geïntegreerd onderwijs), die kinderen, jongeren of studenten uit de doelgroepen speciale onderwijsbegeleiding aanbiedt bij hun integratie in het gewoon onderwijs. Volwassenen met ASS kunnen voor begeleiding terecht bij de dienst Flexibel Aanbod Meerderjarigen (FAM) of de dienst beschermd wonen.

Het eindproject heeft plaats gevonden in KOCA buitengewoon basisonderwijs, in de afdeling voor leerlingen met autismespectrumstoornissen.

Onderstaande figuur 3 toont de structuur van KOCA vzw, met alle afdelingen. Zie bijlage 1 voor de opdrachtverklaring van KOCA vzw



Figuur 3: structuur van KOCA vzw

Vanuit een persoonlijke interesse in de werking van het buitengewoon onderwijs, en meer bepaald in de plaats die het muziekonderwijs krijgt binnen het buitengewoon onderwijs, heb ik de eerste stap gezet naar KOCA.

In dit praktische luik staat eerst de voorbereidende fase van het praktijkonderzoek beschreven en daarna de uitvoerende fase. Dit onderdeel eindigt met een weergave van de drie gegeven lessen.

2 Voorbereidende Fase

2.1 Verkennend gesprek en bepaling van de doelgroep

Op 25 september 2014 vond een eerste overleg plaats met Ellen Wolfs, directeur extern beleid, en Katrien Onghena, leerkracht muzische vorming in het buitengewoon basisonderwijs, afdeling ASS. Het doel van dit gesprek bestond erin om te verkennen hoe het eindproject vorm kon krijgen, welke noden de school had en hoe ik daarop een antwoord zou kunnen bieden.

Katrien had vooral een vraag naar tips en richtlijnen voor muzieklessen aan de oudste leerlingen van, de 11/12-jarigen. Daarom werd de klas van leerkracht Lori gekozen: een klas van 8 jongeren met normale begaafdheid en een autismspectrumstoornis, type 7.

2.2 Globale planning van het project

Er werd volgende planning afgesproken voor het project:

- Observatieperiode (+/- 3 weken)
 - Doelstellingen voor de observatieperiode:
 - Een eerste kennismaking met leerlingen van 11/12-jaar met autisme, die aangewezen zijn op het buitengewoon basisonderwijs: beeldvorming van de kinderen uit de doelgroep door middel van observaties in verschillende situaties binnen de school.
 - Inschatten van de beginsituatie van de klas: sterktes en zwaktes van leerlingen
 - Kennismaking (wederzijds) met de leerlingen uit de klas
 - Kennismaking met collega's en werking van de school
 - De observaties gaan door op dinsdag- en donderdagnamiddag en bestaan uit:
 - Observeren van de overgang van het middagmoment naar het lesmoment en de overgang van de school naar de leefgroep.
 - Speelplaats observatie
 - Klasobservatie tijdens verschillende lessen: wiskunde en algemene sociale vaardigheden en muzische vorming
 - Participerende klasobservatie tijdens de les muzische vorming, domein beeld
- Bespreking van het projectdoel
 - In samenspraak met de vakleerkracht muzische vorming (Katrien Onghena) en waar mogelijk met de jongeren wordt na de observatie het uiteindelijke project bepaald.
 - Concrete afspraken betreffende de lesmomenten
- Uitwerken van het project (+/- 2 weken)
 - Opzoeken en verzamelen van bijkomende informatie naar aanleiding van de observaties
 - Selecteren van werkvormen en uitwerken van lesvoorbereidingen
- Uitvoeren van het project (3 tot maximaal 4 weken)
 - Zelf muziekles geven op dinsdag- en donderdagnamiddag
- Evaluatiegesprek

2.3 Observaties tijdens de observatieperiode

Dit onderdeel geeft een beschrijving van mijn observaties over de algemene situatie van het muziekonderwijs in de school, observaties van de leerlingen in de groep en algemene observaties van de klasgroep.

2.3.1 Algemene observaties

- Lessen muzische vorming focussen tot hier toe vooral op het deelgebied 'beeld'. Katrien is gestart met het geven van muzieklessen in de afdeling ASS in de andere klassen.
- Bij de start zijn er geen muziekinstrumenten aanwezig in de school. Een koffer met ritmische slaginstrumenten wordt geleverd tijdens de observatieperiode. Wat betreft melodisch instrumentarium is er nagenoeg niets. Een klokkenspel in de koffer heeft een kleurensysteem, verschillend van de boomwhacker-kleuren. (Boomwhackers zijn getunedede PVC-buizen, waarbij elke toonhoogte een bepaalde kleur kent).
- Het crea-lokaal:
 - bevat weinig tot geen ruimte om met acht leerlingen te bewegen op muziek
 - bevat weinig of geen ruimte om op georganiseerde wijze te musiceren met leerlingen met beperkingen op het vlak van impulscontrole
 - er is geen bord in het lokaal aanwezig: geen of weinig mogelijkheden tot het visualiseren van opdrachten

2.3.2 Kennismaking met de leerlingen

De gebruikte namen zijn pseudoniemen.

- Jens en Rachid hebben in september de overstap gemaakt van gewoon naar buitengewoon onderwijs.
- Jens begint tijdens een crea-les spontaan een lied te zingen. Zijn beeldend werk is relatief waarheidsgetrouw. Hij heeft tijdens algemene vakken achteraan in het klaslokaal een afgeschermd werkplek, waar hij 'prikkelarm' kan werken. Jens komt enthousiast en energiek over. Hij stelt aldoor directe en persoonlijke vragen. Aan mij vraagt hij of ik zenuwachtig ben en wat ik telkens in het andere gebouw te zoeken heb (daar is een ruimte waar ik naartoe ga om na de les een aantal indrukken te noteren en even tot rust te komen). Op een dag vertelt Katrien me dat Jens gevraagd heeft of ik autisme heb. Volgens mij voelt Jens zijn omgeving sterk aan en heeft hij meer dan andere kinderen met autisme nood aan verheldering om betekenis te kunnen koppelen aan zijn observaties en ervaringen. Vandaar de directe en persoonlijke vragen. Hij vraagt de leerkracht om een grote mate van authenticiteit.
- Rachid kan ukelele spelen. Hij is van Marokkaanse afkomst. Hij vraagt bij de allereerste kennismaking of ik enkel een leerkracht ben voor autisten? Of ook voor Marokkanen? Ik antwoord dat ik een muziekleerkracht ben voor alle kinderen en ook voor volwassenen! Rachid heeft tijdens algemene vakken een plek achteraan in het lokaal. De plaats waar zijn bank moet staan, wordt met lijnen op de vloer verduidelijkt. Hij heeft moeite om de aandacht bij de les te houden.

- Nele speelde vroeger altviool. Zij heeft deze hobby moeten opgeven omwille van haar verblijf in het internaat. Nele neemt initiatief tijdens de crea-les en maakt creatieve en originele werkjes. Zij is relatief sterk in het uiten en verbaliseren van haar mening en frustraties. Wanneer iets niet loopt zoals verwacht, wanneer een samenwerking niet loopt zoals verwacht, is dit moeilijk voor haar en maakt ze dit duidelijk aan haar omgeving.
- Julie is eerder verlegen en stil. Wanneer het haar te veel wordt, vertoont zij een teruggetrokken reactie. Zij geniet van één-op-één-contact met de leerkracht. Zij komt tijdens de crea-les niet zonder ondersteuning tot het ontwerpen van een kijkdoos. Zij heeft begeleiding nodig bij het genereren van ideeën en het nemen van een beslissing. Nadat ik bij haar ben komen zitten, haar een aantal concrete vragen gesteld heb en voorstel om haar te helpen met meubeltjes maken voor in de kijkdoos, begint ze haar kijkdoos wel uit te werken. Julie heeft het moeilijk met de drukte van het groepsgebeuren. Zij blijft tijdens speeltijden binnen omwille van de drukte. Zij verdraagt moeilijk geluiden en drukte van andere kinderen.
- Yannick is impulsief. Regelmatig rolt een scheldwoord over zijn tong of steekt hij zijn middenvinger op. Hij houdt van DJ en mengtafels. Hij is gefascineerd door automatische wapens en een bepaalde horrorfiguur. Hij heeft het vaak moeilijk en wordt geregeld uit klas gestuurd.
- Vincent zegt dat hij de activiteit niet leuk vindt, maar werkt tijdens crea wel mee.
- Sven komt enthousiast en gemotiveerd over. Hij heeft nog een broer in een andere klas in de afdeling ASS. Ze lijken als twee druppels water op elkaar.
- Jules valt wat op door zijn grote gestalte. Ik heb de indruk dat zijn verbale communicatie minder sterk is dan die van de andere leerlingen. Hij houdt van fysiek contact (andere kinderen aanraken en omarmen), maar andere kinderen vinden dat niet leuk. Dit leidt af en toe tot conflictjes.

2.3.3 Algemene klasgroep-observaties

- Tijdens een kringgesprek valt meteen op dat het moeilijk is voor de meeste leerlingen om hun beurt af te wachten. Verschillende leerlingen in de groep zijn impulsief. Na de les vraag ik aan de leerkracht waarom deze opdracht niet gevisualiseerd wordt. Bijvoorbeeld kan degene die aan het woord is een voorwerp vasthouden, zodanig dat het duidelijk zichtbaar is wie mag spreken en dat van de andere verwacht wordt dat zij luisteren. De leerkracht antwoordt mij dat er in andere vakken wel geoefend wordt op de beurtname. Bij jongere kinderen werken ze ook op deze wijze. Misschien hebben de leerlingen moeite met het generaliseren van deze vaardigheid vanuit de les algemene sociale vaardigheden (ASV) naar de les muzische vorming. Vermoedelijk heeft de groep nood aan meer herhaling bij deze taak en een expliciete link met de lessen ASV. Daarnaast maak ik mij de bedenking dat problemen met het beurtrolnemen bij leerlingen met autisme niet gebonden zijn aan leeftijd of intelligentie. De leeftijd en intelligentie van deze leerlingen kan misleidend zijn, waardoor we geneigd zijn om te hoge verwachtingen te hebben. We mogen natuurlijk hoge verwachtingen hebben ten aanzien van de ontwikkeling van sociale vaardigheden bij leerlingen met

autisme en een normale intelligentie. Hier weet ik door mijn eigen ervaring dat zij de mogelijkheden in zich hebben om te *leren* compenseren. Maar dit leren gaat niet spontaan en zonder inspanning. Het inzicht komt niet vanzelf zoals bij andere kinderen vaak wel het geval is. Misschien hebben de leerlingen voorlopig meer verheldering of meer tussenstapjes nodig.

- Over het algemeen reageren vooral de jongens agressief naar elkaar toe als ze escaleren.
- De eerste crea-les start met het luisteren naar een avant-garde muziekwerk. De leerlingen krijgen daarbij geen concrete luisteropdracht. De meeste leerlingen slagen er niet in om met aandacht te blijven luisteren tot het einde van het luisterfragment. Er wordt gepraat tijdens het beluisteren van de muziek.
- Na het luisteren van het muziekwerk krijgen de leerlingen een opdracht waarbij ze in groepjes van vier moeten samenwerken. De opdracht bestaat eruit een filmpje te maken bij het avant-garde muziekwerk. Hier mogen ze een aantal lessen aan werken. Yannick en Rachid worden elk in een andere groep geplaatst. Zij kunnen niet samenwerken met elkaar. De twee jongens die dit jaar pas de overstap maakten naar buitengewoon onderwijs, zitten samen in een groepje. Deze groep komt, mits begeleiding, goed tot ideeën. Zij brainstormen samen, verdelen de taken en gaan dan elk op hun eilandje aan hun eigen decorstuk knutselen. De andere groep komt niet tot een samenwerking. Op het papier voor hun brainstorm bakenen zij vrij snel elk hun gebied af en maken elk hun eigen tekening. Er is geen samenhang tussen de verschillende tekeningen en nauwelijks overleg. Tijdens de uitwerking van de opdracht vergeten alle leerlingen het muziekwerk en er is geen link meer tussen de opdracht en de muziek.
- Leerlingen gebruiken tijdens de lessen oorkappen om geluid te dempen. In het klaslokaal voorkomen tennisballen onder de poten van tafels en stoelen het schrapende geluid bij verplaatsingen. Tijdens de algemene lessen hanteren de leerkrachten een beloningsstelsel. Dit wordt tijdens de lessen muzische vorming niet gebruikt.
- De leerlingen hebben elk een kaartje op hun bank met 'wil je me helpen'. Wanneer ze tijdens een algemeen vak hulp nodig hebben, draaien zij dit kaartje om en wachten ze tot de leerkracht beschikbaar is.
- Omstandigheden: De klasleerkracht is afwezig tijdens de observatieperiode. Ook de klastherapeute werd vervangen. Deze veranderingen zijn moeilijk voor de leerlingen en brengen een zekere onrust met zich mee.
- Ik observeer 'handelingsverlegenheid' van de leerkracht muzische vorming naar muziekles toe, vooral bij de oudere leerlingen. De leerlingen mogen tijdens de crealessen werken met een lijmpistool en breekmessen. Maar voor muziekles geeft ze aan dat zij de leerlingen geen boomwhackers of stokken in handen te durft geven in verband met agressie.
- De leerkracht muzische vorming is kleuteronderwijzeres van opleiding met een bijkomend diploma BaNaBa Buitengewoon Onderwijs. Zij kan geen begeleidingsinstrument bespelen.

2.4 Bespreking van het projectdoel

Voor de aanvang van de observatie had ik het idee om met leerlingen met autisme samen een muziekproject uit te werken en met op het einde een muziekvoorstelling als kers op de taart. Na observatie dien ik deze doelstelling meteen bij te stellen en de lat een pak lager te leggen voor de leerlingen. Wat ik oorspronkelijk in mijn hoofd had, zal te veel gevraagd zijn van deze klas, onder andere op het vlak van samenwerkingsvaardigheden.

De essentiële vraag vanuit de school luidt: op welke wijze kan muziekles gegeven worden aan de oudere leerlingen? Welke methodieken en werkvormen bestaan er en welke dragen de voorkeur voor deze doelgroep, deze klas?

Tijdens de bespreking van het projectdoel heb ik met de leerkracht muzische vorming afgesproken dat het product een bundeling zou worden van tips voor de aanpak van muziekles bij de doelgroep. Tijdens de geplande lessen in de uitvoeringsfase van het eindproject zal ik werkvormen uittesten en de richtlijnen toetsen aan de praktijk. Leerlingen worden telkens op het einde van de les betrokken bij de evaluatie van de les en de aangeboden werkvormen. Hiermee worden tips en feedback van de leerlingen geïntegreerd in het project. Dit bevordert de betrokkenheid van de leerlingen.

Bij deze doelgroep lijkt het me aangewezen om sterk visueel te werken: met ritmekaarten, kaartjes met echozinnen, grafische partituren, visualisaties van de liedtekst, enzovoort. De keuze van de ruimte valt op het klaslokaal van algemene vakken. Er is op de voorziene lestijden enkel de keuze tussen het crealokaal of dit klaslokaal. Dit klaslokaal bevat een bord en de banken staan uit elkaar zodat iedere leerling een eigen plek heeft. Het klaslokaal biedt betere mogelijkheden tot visualiseren. De klasopstelling creëert fysieke afstand tussen de leerlingen. Deze veiligheidsmarge lijkt me nodig bij deze doelgroep, wanneer je met muziekles start. Enige voorzichtigheid mag je wel in acht nemen, gezien de gevoeligheid van de leerlingen voor prikkels en nieuwe dingen. We kunnen niet op voorhand tot op de graad voorspellen hoe het zal verlopen en hoe de leerlingen zullen reageren.

Bij het selecteren van werkvormen zoek ik naar mogelijkheden voor de leerkracht om zonder instrumentale vaardigheid en met een minimum aan instrumentarium te kunnen musiceren en zingen met deze klas. Om muziekles duurzaam te integreren in deze school is het van belang om bij het uitwerken van praktische tips en richtlijnen rekening te houden met beperkingen binnen de organisatie.

3 Uitvoerende fase

In dit onderdeel komt de uitwerking van het project met achtereenvolgens de inschatting van de muzikale beginsituatie van de betrokken klasgroep, een motivering van de gekozen doelstellingen en de gekozen volgorde van de werkvormen. Daarna volgt een beschrijving van de gegeven lessen.

3.1 Uitwerken van het project

Na de observaties en de bepaling van het projectdoel ben ik op zoek gegaan naar doelstellingen voor muziekles aan de doelgroep en naar een werkwijze waarop de integratie van muziek kan aangepakt worden. Deel 2 en deel 3 van het theoretisch gedeelte beschrijven de bevindingen.

De leerlingen starten zonder voorervaring met muzische vorming muziek. Twee leerlingen kunnen een muziekinstrument bespelen. De twee leerlingen die net de overstap maakten naar buitengewoon onderwijs, hebben vermoedelijk in het gewoon onderwijs lessen muzische vorming muziek gekregen. Tijdens de observatieperiode blijkt het groepswerk voor velen een te hoog gegrepen kaart. De luistervaardigheid van de meeste leerlingen lijkt zwak. Het beluisteren van een muziekwerk, weliswaar zonder voorafgaande luisteropdracht, verloopt niet zonder praten tussendoor. Verschillende leerlingen vertonen overgevoeligheid voor geluid.

Gelet op de beginsituatie lijkt het me aangewezen om bij de introductie van muziekles de lat ruim beneden het niveau van een doorsnee-klas derde graad basisonderwijs te leggen.

Ik kies ervoor om in de eerste les te starten met enkele eenvoudige ritmische spelen. Daarbij worden ritmekaarten aan het bord gebruikt. Naast het aanleren van de ritmes spelenderwijs kan aan een basisattitude voor muziekles worden gewerkt. Ik vermoed dat de leerlingen deze ritmische spelen als aangenaam zullen ervaren, omwille van het structurerende en overzichtelijke karakter ervan.

Ik leg tijdens mijn lessen bij het instrumentaal musiceren het accent op improviseren en componeren met compositie-kaartjes. Korte eenstemmige ritmische motieven kunnen gespeeld worden.

Op het vlak van samenwerking ligt mijn verwachting ten aanzien van de leerlingen relatief laag. Ik zal samenwerkingsopdrachten uit 'Coöperatief leren in muziek' (Evelein, 2007) verwerken in de lesvoorbereiding, maar in de praktijk zal ik aftasten wat de leerlingen op dat moment aankunnen. De ervaringen en observaties tijdens muziekles vormen de basis voor verdere uitwerking of aanpassing van deze coöperatieve werkvormen.

In de eerste les neem ik voor het werken met de stem een (vermoedelijk) laagdrempelige start met rappen. Dit zal mij observaties opleveren om voor de volgende lessen uit het liedrepertoire voor de derde graad van het basisonderwijs gericht een lied te kiezen 'op maat' van de klas. Het lijkt me aangewezen te kiezen voor korte (haalbare) liedjes, met een herkenbare vorm en een toegankelijke tekst en melodie.

Ik plan het veelvuldig gebruik van visuele hulpmiddelen: ritmekaarten aan het bord, kaartjes uit 'Coöperatief leren in muziek' (Evelein, 2007), prenten van de liedtekst,... Deze visualisaties maken de opdracht concreet en tegelijkertijd sluiten zij aan bij de visuele sterkte van leerlingen met autisme.

De leerlingen oefenen hun luistervaardigheid door te luisteren naar een voorgedaan ritme of voorgezongen lied en naar elkaars improvisaties of composities. Deze vorm van luisteren (luisteren bij actief musiceren) sluit aan bij de beginsituatie van de leerlingen. Tijdens de eerste les kan ik de gehoorvaardigheid van de leerlingen beter in kaart brengen en een luisteropdracht op maat van de klas kiezen.

Ik hou er van bij de start rekening mee dat mijn les anders kan verlopen dan voorzien. Het functioneren van leerlingen met autisme kan enorm fluctueren. Onvoorspelbare of veranderende factoren in de omgeving krijgen een grotere impact ten gevolge van hun beperkingen. Het is niet te voorspellen hoe elke leerling zal reageren op muziekles. Leerlingen met autisme generaliseren gedrag niet automatisch. Onder nieuwe omstandigheden kies ik voor een voorzichtige aanpak, rekening houdend met de onvoorspelbaarheid van hun reactie. Er zal flexibel omgegaan worden met het voorbereide materiaal.

Op het einde van de les voorzie ik 5-10 minuutjes tijd om samen met de leerlingen de les te evalueren. Bij deze nabespreking vraag ik de leerlingen om iets te benoemen dat ze als leuk ervaren hebben en iets dat ze als minder leuk ervaren hebben. Zij mogen

meerdere zaken benoemen en het is ook goed als iemand niets weet te zeggen. Ik hoop dat sommige leerlingen bij de nabespreking tips kunnen geven voor verbetering van de aanpak.

3.2 De lessen

Ik beschrijf per les de verschillende opdrachten met telkens de doelstelling, de werkvormen en het verloop en evaluatie. Na elke les volgt een analyse van de problemen tijdens de les en mogelijke verbeteringen, aanbevelingen of ideeën voor volgende lessen. Tijdens de muzieklessen staan voornamelijk muzikale doelstellingen voorop. (Zie bijlage 2 voor ontwikkelingsdoelen lager onderwijs leerlijn 5^e en 6^e leerjaar).

Waar mogelijk wordt binnen de activiteit aangesloten op de sociaal emotionele doelen. Deze houden we in het achterhoofd.

3.2.1 LES 1: ritme

3.2.1.1 Les 1 – Opdracht 1: stilte of geluid

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.1: De leerlingen kunnen muziek beluisteren en ervaren, muzikale impressies opdoen uit de geluidsomgeving met aandacht voor enkele kenmerken van de muziek:

- Klankeigenschap
- Gebruiksfunctie

Leerplandoelen: Ik kan geluiden, klanken en klankeigenschappen herkennen, vergelijken en ordenen volgens diverse criteria; Ik herken beelden en symbolen van auditieve prikkels

Oefening: herkennen en reageren op stilte of geluid, de symbolen noot of rust, parameter luid of zacht

Werkvormen

- “freeze”: hierbij bewegen de leerlingen wanneer geluid klinkt, en bevriezen zij wanneer het geluid stopt.
- “rust of noot”: aan het bord komen een kaart met een noot en een kaart met een rust. De leerlingen maken geluid met eigen slagwerk of instrumenten wanneer een noot aangeduid wordt, wanneer de rust aangeduid wordt moet het stil zijn. Bij een variatie wordt de parameter luid of zacht toegevoegd. Wanneer een leerling speelt als het ‘rust’ moet zijn, dan gaat die de volgende beurt achteraan op de ‘ruststoel’ zitten. Wanneer duidelijk is hoe het spel gespeeld wordt, komt een leerling aan het bord de noot of rust aanduiden.

Verloop en evaluatie:

- Katrien geeft net voor de start van de les aan dat de leerlingen redelijk druk zijn vandaag. Naar inschatting zal de werkvorm op dit moment te veel drukte geven en zullen de leerlingen de opdrachten met beweging niet aankunnen. Ik ben Katrien daarin gevolgd en heb de oefening “freeze” niet uitgevoerd.
- Jens geeft bij de evaluatie van de les aan dat ik ‘strenger’ mag zijn, onder andere wat betreft het stilteteken.
- Achteraan in de klas staat een stoel met een rust-symbool opgesteld. Nele gaf me de tip dat het beter is om het rust-symbool aan te geven de leerling die even buitenspel is,

in plaats van telkens leerlingen naar achter in de klas te sturen. Zo zal er minder beweging en dus minder drukte in de klas zijn.

- ‘Rust of noot’ is een werkvorm die doorgaans in de gewone basisschool en in de B-stroom van het secundair onderwijs goed aanslaat. Tijdens een stage in de gewone basisschool leefde een leerling met autisme helemaal op toen zij de dirigeerstok (en de controle over het geluid) in handen kreeg. Voor de leerlingen uit de huidige klas blijkt de oefening geen evidentie. Het vergt concentratie en inspanning. Ze zijn sneller ‘gefopt’ dan andere leerlingen wanneer je plots een rust aanduidt.

3.2.1.2 Les 1– Opdracht 2: ritmekaarten

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.2: De leerlingen kunnen improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken.

Leerplandoelen: Ik durf me door middel van klank en geluid uiten. Ik kan een eenvoudige (grafische) muziekpartituur vocaal of instrumentaal verklanken.

Oefening: eenvoudige ritmische figuren met kwartnoot, twee achtste noten en kwartrust uitvoeren. Componeren van eenvoudige ritmische motieven met ritmekaarten.

Werkvormen

- “Ritmekaarten aan het bord”: Er zijn kaarten met een rust, een noot (1/4) of een dubbele noot (2 x 1/8). Met deze kaarten bouw ik ritmes van 4 tellen aan het bord.
- De leerlingen voeren deze ritmes uit, terwijl ik met een stok het ritme aan het bord aanwijs.
- De ritmes worden uitgevoerd met eigen slagwerk of op ritmische slaginstrumenten.
- De ritmes worden uitgevoerd bij een klinkende groove.
- De leerlingen komen om beurt aan het bord en componeren zelf een ritme met de kaarten, dat door de andere leerlingen wordt uitgevoerd. De leerling duidt het zelf gecomponeerde ritme aan het bord aan (eventueel met begeleiding van de leerkracht)

Verloop en evaluatie

- De leerlingen kunnen de ritmes met ritmekaarten goed uitvoeren. Het componeren met de kaarten gaat goed.
- Verschillende leerlingen gebruiken hun oorkap.
- Sommige leerlingen nemen een time out. Zij verlaten de klas.
- Een leerling geeft bij de evaluatie van de les aan dat er meer afwisseling mag zijn.
- De nieuwe instrumentenkoffer staat vooraan. De leerlingen mogen om beurt een instrument kiezen. Op deze manier neemt het verdelen van muziekinstrumenten veel tijd in beslag.
- Verschillende leerlingen vinden het spelen op instrumenten zeer leuk, waaronder Sven. Sven blijkt heel graag met de belletjes te rinkelen, een geluid dat door de meeste andere mensen in het lokaal als te intens ervaren wordt. Terwijl Sven overduidelijk geniet van het rinkelende, allesoverheersende geluid van het belletje in zijn hand, bedekt Julie vlak voor hem haar oren met haar handen. Voor Julie is er té veel geluid. Zij heeft nood aan meer ‘stilte’ en vraagt om een rustmoment buiten de klas. Bij elke nieuwe opdracht nodig ik haar opnieuw uit. Ze mag telkens beslissen wanneer het te veel wordt voor haar en dan mag ze opnieuw een rustmoment nemen.

- Julie vindt het spelen op instrumenten niet leuk, zegt ze bij de evaluatie. Na afloop van de les, tijdens de speeltijd, nodig ik Julie uit om me te helpen de muziekinstrumenten op te ruimen. Dat wil ze wel doen. Het duurt niet lang of Julie begint spontaan te spelen op de instrumenten. Ze is helemaal ‘weg’ van het geluid van de shaker-eggs en vergeet dat de bedoeling was om deze op te ruimen. Ik laat haar even begaan en ruim wel alleen op terwijl zij een ritme staat te schudden met de eitjes.
- Jens vraagt me vlak voor de les: “ben jij zenuwachtig?” Ik antwoord dat het voor mij ook een nieuwe situatie is en dat ik dit spannend vind. CD met grooves lag niet meer op de juiste plek. Pas na enige tijd werd die terug gevonden. Intussen moest ik à la minute een oplossing verzinnen. Op dat moment vraagt Jens: “heb je stress”? Ik antwoord dat mijn CD niet meer ligt waar ik dacht dat ik hem gelegd had en dat we daardoor iets anders moeten doen dan ik in mijn hoofd had. Zo probeer ik mezelf te verhelderen naar Jens toe. Ik denk dat dit hem helpt om hetgeen hij bij mij observeert een plaatsje te geven en dat de informatie bijdraagt aan basisrust voor hem. Daarnaast kan deze verheldering ook bijdragen tot het ontwikkelen van sociale vaardigheden (mentaliseren).

3.2.1.3 Les 1 – Opdracht 3: rappen

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.2 De leerlingen kunnen improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken.

Leerplandoelen: Ik durf me door middel van klank en geluid uiten.

Oefening: rappen met namen en rap-kaartjes

Werkvormen

- “Namen(rap)ronde”: Het algemene principe van de ‘namenronde’ bestaat erin dat één leerling zijn/haar naam muzisch/expressief brengt, waarna de andere groepsleden dit herhalen. Dit kan ondersteund worden met een ritmische groove of begeleidingsinstrument.
- “Rap-song met rap-kaartjes”: Er zijn verschillende kaartjes met rap-zinnen opgeschreven. De leerlingen trekken (of kiezen) uit de stapel een kaartje.
 - Om beurt rappen de leerlingen hun zin en de groep herhaalt
 - Opdracht in groepjes: Leerlingen kiezen elk 2 kaartjes, vormen daarna duo’s met in totaal 4 kaartjes, vormen daarna viertallen met 8 kaartjes. De groepjes van 4 voeren hun rapsong voor elkaar uit.

Verloop en evaluatie

- De opdracht in groepjes heb ik niet uitgevoerd. Naar mijn aanvoelen tijdens de les, vergt deze samenwerkingsopdracht teveel van de leerlingen. Zij hebben kleinere stapjes nodig om tot samenwerking te komen.
- Bij de namen(rap)ronde zijn er in functie van de timing minder verschillende opdrachten uitgevoerd.
- De werkvorm ‘namen(rap)ronde’ valt bij de meeste leerlingen in de smaak, zo blijkt uit de nabespreking. Leerlingen vertellen dat ze opgelucht waren om even iets anders te kunnen doen dan spelen op instrumenten. Het werken met de stem slaat bij de meeste leerlingen zeer goed aan en geeft minder geluidsdruk. Met het beurtsysteem is de algemene sfeer in de groep rustiger. Er zijn minder geluiden door elkaar. De opdracht

blijft groepsgericht. Op deze manier in groep musiceren, met een duidelijk leiderschap is haalbaar voor de leerlingen.

- Voor Julie is het confronterend om haar naam of een rap-kaartje te zeggen voor de groep. Ik heb voorgesteld om samen met mij voor te doen of dat zij haar kaartje aan mij toont en dat ik het aan de klas voordoe. Samen met de leerkracht lukt het beter voor haar.

3.2.1.4 Les 1: Analyse

Observatie:

De groepsopdracht heb ik niet uitgevoerd. Samenwerking in duo's of viertallen lijkt op dit moment te hoog gegrepen.

Hypothese:

- Hebben de leerlingen op het vlak van samenwerken nog een ontwikkeling door te maken?
- Kunnen de leerlingen de geleerde vaardigheden op vlak van samenwerking (nog) niet transfereren naar muziekles?
- Er zijn veel nieuwe dingen. Veranderingen in de omgeving en al het nieuwe in de les veroorzaken een zekere onrust. Beperkt dit de leerlingen bijkomend in hun functioneren?

Observatie:

Leerlingen verlaten de klas voor een time-out of rustmoment. Na afloop van de les zijn verschillende leerlingen overprikkeld. Er ontstaat een handgemeen tussen twee jongens buiten het klaslokaal.

Hypothese:

Welke oorzaken kunnen aan de basis liggen van de overprikkeling?

- Muziekles als nieuw en onbekend concept/terrein?
- Nieuwe leerkracht? Aanpak van de leerkracht?
 - mijn stress, die zich vertaalt in stroefheid bij het schakelen naar een volgende opdracht? Lestempo? Afwisseling?
- Onzekerheid bij de aanwezige volwassenen over de invloed van deze nieuwigheden op de leerlingen? Ervaren de leerlingen onvoldoende houvast van de volwassenen?
- Duur van de les? Te lang?
- Aanwezigheid van promotor Greet Steeman?
- Factoren buiten de muziekles? De afwezigheid van de klasleerkracht?
- Geluidsdruk?
 - En welk aspect van het geluid is lastig voor welke leerling?
 - Geluiden door elkaar? Te veel geluiden?
 - Het geluid dat door andere kinderen wordt gemaakt?
 - Het geluid van een specifiek instrument?

3.2.1.5 Verbeteringen en aanbevelingen na les 1

De lat lager leggen en kleine stapjes nemen

Op het vlak van groepswork hebben de leerlingen nood aan kleine stapjes, één stapje per keer. De stapjes spreiden over verschillende lessen. We dienen de taak te analyseren op al deze tussenstapjes die de leerlingen moeten leren zetten alvorens de taak te kunnen uitvoeren. Elke tussenstap dient apart aangeleerd worden. Stap per stap

kijk je als leerkracht waar er individuele barrières opduiken. Mogelijk is die leerling nog niet toe aan de volgende stap, heeft hij of zij meer herhaling nodig,...

Hieronder een voorbeeld van een analyse die ik maak van de opdracht uit 'Coöperatief leren in muziek'.

Stap 1: de leerlingen maken individueel een korte componeeropdracht met ritmekaartjes

- Zij tonen hun eigen compositie aan de groep
- Zij tonen hun compositie aan elkaar in duo's. (waar mogelijk: de leerlingen leren elkaar de eigen compositie aan)
- In duo tonen elkaars compositie aan de groep

Stap 2: de leerlingen tonen de individueel gecomponeerde opdracht aan een andere leerling. In duo komen zij tot een samengevoegd geheel van de twee composities.

Stap 3: De leerlingen maken een compositie in duo's.

- Twee duo's tonen elkaar hun compositie.
- De duo's tonen elkaars compositie aan de groep

Stap 4: Tenslotte kunnen twee duo's elkaars compositie aanvullen of samenvoegen tot een nieuw geheel.

Stap per stap kijk je als leerkracht waar er individuele moeilijkheden opduiken. Mogelijk is die leerling nog niet toe aan de volgende stap, heeft hij of zij meer herhaling nodig, ... Dan is er differentiatie nodig. Voor het stimuleren van de samenwerkingsvaardigheden zal verder gezocht moeten worden naar een werkwijze waarbij iedere leerling in de klas op het eigen niveau kan werken.

Een duidelijke taakverdeling bij coöperatieve werkvormen is aan te raden: bijvoorbeeld iemand die de tijd bewaakt, iemand die het ritme kiest, iemand die de instrumenten kiest en bewaart, ... De leerkracht zal aanvankelijk eerst zelf de klas moeten aansturen en les per les telkens een klein stapje achteruit zetten op de leerlingen te stimuleren in het zelfstandig met elkaar samenwerken. Misschien is het mogelijk om leerling die verder staan op het vlak van samenwerkingsvaardigheden al sneller in duo's te laten werken, terwijl de anderen een opdracht uitvoeren onder leiding van de leerkracht of individueel.

Time out/rustmoment

Voor leerlingen die naar de gang wensen te gaan voorzie ik een cd-speler en CD's met rustige muziek. Op het moment dat zij aangeven dat zij een rustmoment nodig hebben, zal ik hen uitnodigen om te een CD te kiezen en naar de muziek te luisteren. Dit is geen verplichting, maar een aanbod. Achteraf zal ik bevragen welke CD de leerling gekozen heeft en hoe die dat ervaren heeft. Op deze manier is de leerling betrokken bij muzikles tijdens het rustmoment. Daarbij is het een methode om hen te laten ontdekken welke muziek hen (persoonlijk) kan helpen om tot rust te komen.

Voorspelbaarheid

Volgende les verhelder ik vooraf het programma van de muziekles. Ik zal overlopen wat er vorige les op het programma stond en geef vervolgens de planning geven van de les. Ik schrijf dit op het bord in twee kadertjes:

| <u>Vorige les:</u> | <u>Deze les:</u> |
|----------------------------|----------------------------|
| Ritmekaarten: componeren | Ritmekaarten: improviseren |
| Musiceren met instrumenten | Musiceren met stem: rappen |
| Musiceren met stem: Rappen | Musiceren met stem: zingen |
| Evaluëren | Grafische partituur |
| | Evaluëren |

Ik overloop met de leerlingen en verduidelijk dat 'muziekles' verschillende onderdelen heeft. Voor elk element in muziekles bestaan er verschillende invullingen. Bijvoorbeeld kunnen we musiceren met instrumenten maar ook met de stem. Ik verduidelijk dat de volgorde van de elementen in muziekles kan variëren, behalve evaluëren, dat doen we altijd op het einde van de les. Ik kies ervoor om op bord een beperkt plan te noteren, niet de exacte inhoud en zeker geen timing. Dat geeft mij de ruimte om flexibel om te gaan met de invulling en mij af te stemmen op de noden van het moment.

Lestempo

Mijn lestempo ligt te laag. Ik blijf te lang hangen bij dezelfde opdracht of werkvorm. De leerlingen hebben meer afwisseling nodig. Ik moet sneller schakelen naar een andere opdracht. Deze muziekles was voor mij en voor alle leerlingen een nieuwe ervaring. De leerlingen verbaasden mij vaak met wat zij wel of niet goed konden. Als iets lukt en leuk is, dan dacht ik 'meer van dat'. Als iets niet zo goed lukte bij een bepaalde leerling, dan wou ik daar extra ondersteunen. Beide zaken kosten tijd, die er niet tot in het oneindige is. Dit in combinatie met heel wat nieuwe indrukken die ik ter plaatse moest verwerken, maakte dat ik traag handelde.

Het verdelen van muziekinstrumenten verliep te traag. Voor de leerlingen zijn er zodanig veel keuzemogelijkheden, dat zij moeilijk kunnen beslissen. Het lijkt me beter om zelf elke leerling een instrument te geven en deze instrumenten te laten rouleren in de klas (op afgesproken momenten). Wanneer leerlingen de instrumenten beter hebben leren kennen, verwacht ik dat zij sneller een keuze maken.

Vorbereiding en overleg

Er zijn te veel drukke en 'lawaaierige' activiteiten geweest. Actief en energiek... Volgende lessen moet ik meer rust in de activiteiten brengen.

Voor mij zou het goed zijn om ruim voor aanvang van de les te weten of het een moeilijke dag is. Dan kan ik daar beter op inspelen en andere materialen voorzien. Als de bel gaat kan ik niets anders meer klaar zetten. "Die of die CD zou ik nu kunnen gebruiken", is dan te laat.

Ik spreek met Katrien af om vanaf nu op donderdag tijd te nemen om het verloop van de vorige les, eventuele aandachtspunten van de klas of individuele leerlingen te bespreken. Ik geef aan dat ik nood heb aan gestructureerd overleg en rustige feedbackmomenten. Dingen die tussendoor, vlak voor en vlak na de les, gezegd worden, die gaan verloren. Ik ben beperkt 'aanwezig' in de school, waardoor ik onvoldoende

toegang heb tot achtergrondinformatie over de leerlingen en veranderende omstandigheden voor deze klas. Zo kom ik steeds voor verrassingen en onverwachte veranderingen te staan. Mogelijk pikken sommige leerlingen met autisme mijn stress hier rond op en geraken zij hierdoor sneller overprikkeld. Wanneer we regelmatig de tijd nemen om even te overleggen, kan ik mijn betrokkenheid in de school en bij de klas vergroten. Daardoor zal ik rustiger voor de klas kunnen staan en dit komt ten goede aan de basisrust voor de leerlingen.

Basisrust

Niet zozeer de geluiden van de instrumenten vormen een probleem, wel de geluiden door elkaar. Voor Julie is er echt te veel geluid. Vooral de geluiden die de andere leerlingen maken zijn moeilijk voor haar. Waarschijnlijk zijn deze geluiden te onvoorspelbaar. Volgende les moet ik kiezen voor opdrachten waarbij minder geluiden door elkaar klinken, waarbij minder leerlingen tegelijkertijd instrumenten bespelen. Een beurtsysteem en werken met de stem blijken meer rust te bieden aan deze groep. Het rustteken is op die momenten helemaal niet nodig in deze groep.

Als het stilteteken verder gebruikt wordt, dan moet het duidelijker: een combinatie van visueel en auditief. Als leerkracht moet ik het signaal consequent hanteren en de stilte langer vasthouden.

Misschien duurt de les te lang. De leerlingen krijgen anders ook 75 minuten muzische vorming, maar dit is dan 75 minuten knutselen in plaats van musiceren. Het knutselen geeft zo geen 'lawaaï' in de klas. Er moeten meer rustmomenten ingebouwd worden en meer afwisseling tussen de opdrachten.

Ik heb het voorstel gedaan om maar één les per week te laten doorgaan. Dit zal rustiger zijn voor de leerlingen. De veranderende omstandigheden (bijvoorbeeld een afwezige collega) hebben we immers niet in de hand. Dit brengt voor de jongeren spanning met zich mee. Twee maal per week musiceren lijkt me wat hoog gegrepen.

Volgende les zal er sowieso veel minder nieuwigheid zijn voor iedereen dan tijdens de eerste muziekles.

Behouden wat goed was van les 1

- Het gebruik van muziekinstrumenten. Hierbij moet ik wel de werkvormen extra aanpassen in functie van de prikkelreductie.
- Visuele hulpmiddelen: ritmekaarten aan het bord en rap-zinnen op kaartjes
- Rappen
- De namen(rap)ronde als werkvorm

3.2.2 LES 2: zingen

3.2.2.1 Les 2 – Opdracht 1: improvisatie met ritme

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.2 De leerlingen kunnen improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken.

Leerplandoelen: Ik durf me door middel van klank en geluid uiten; met het oog op een originele expressie durf ik met instrumenten en materialen experimenteren

Oefening: improviseren van eenvoudige ritmische motieven

Werkvormen

- “Improvisatie-rondo”: Op het bord komt een ritme met 4 ritmekaarten. Dit ritme wordt gebruikt als weerkerend motief (2x na elkaar, totaal 8 tellen), dat klassikaal gespeeld wordt (tikken op de bank of klappen in de handen). We spelen het ritme luidop – vervolgens een keer inwendig. Op de plaats van de twee maten rust komen vervolgens improvisaties. De leerkracht doet het improviseren enkele keren voor met verschillende klankvlakken. Daarna mogen de leerlingen om beurt improviseren in rondo-vorm. Telkens wordt het gekende ritme herhaald.
- “Muzikale dialoog”: twee leerlingen voeren een ‘gesprekje’ met elkaar, een beurtelingse improvisatie met als klankbron hun bank of bodypercussie.

Verloop en evaluatie

- Het spelen van het ritme met de ritmekaarten op de bank of klappen in de handen gaat goed.
- De leerlingen hebben begrepen wat improviseren is. Bij de muzikale dialoog geef ik uitleg. Om de opdracht concreet te maken doe ik voor hoe het moet. Terwijl twee leerlingen de opdracht uitvoeren, moedig ik aan om naar elkaar te luisteren, naar elkaar te kijken en op elkanders spel in te spelen. Bij de nabespreking vermelden enkele leerlingen de muzikale dialoog als een leuke activiteit. De muzikale dialoog is een geschikte werkvorm in deze groep. De groep is klein, waardoor het goed rouleert en iedereen aan de beurt kan komen. Er maakt telkens maar één iemand muziek waardoor de geluidsdruk hanteerbaar is.
- Ik heb leerlingen uitgenodigd om bodypercussie te gebruiken in plaats van het trommelen op de bank. De meeste leerlingen kiezen voor het trommelen op de bank.
- Het lukte (nog) niet om een vlotte rondo-vorm uit te voeren. Er zijn leerlingen die een teken nodig hebben om te beginnen. Er vielen af en toe pauzes, waardoor de leerlingen als groep geen maat hielden.
- Na 10-15 minuten vraagt Julie om een rustmoment. Ik geef aan dat in het crea-lokaal CD's klaarliggen met rustige muziek. Als ze wil, mag ze daar eentje uitkiezen en naar de muziek luisteren. Als ik met iets nieuw begin, zal ik haar opnieuw uitnodigen om mee te doen. Julie heeft de bovenste CD van de stapel genomen. New Age pianomuziek met natuurgeluiden. Ze ervaart deze muziek als erg rustgevend. Later, bij het zingen van het lied in de klas, geeft ze aan dat het met deze muziek nu net zo rustig was in haar hoofd, maar in de groep is het te druk.

3.2.2.2 Les 2 – Opdracht 2: “Heb je’t al gelezen van de regen”

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.4: De leerlingen kunnen genieten van zingen en musiceren en dit gebruiken als impuls voor nieuwe muzikale of aanverwante expressiewijzen.

Leerplandoelstellingen: Ik voer een tekst of een lied uit met aandacht voor een correct stemgebruik en een goede stemexpressie; Ik bezit een gevarieerd repertoire van kinderliedjes die ik zuiver en expressief kan zingen.

Oefening: zingen van het lied “Heb je ’t al gelezen van de regen”, (Werkgroep basis- en seniorenkoren, 2004) met visualisaties van de tekst. De klinkers bij de tekst ‘zingezang-zong,...’ worden ondersteund met vingeralfabet.

Werkvormen

- “Vingeralfabet”: ik doe het gebaar van een letter met de juiste klank voor. De leerlingen doen dit na. Ik kies een tweede letter en doe voor. De leerlingen doen dit na. We oefenen twee letters in: ik doe voor, de leerlingen doen na. Ter variatie mogen leerlingen om beurt een letter kiezen en voordoen, de groep doet na.
 - Een variatie bij het voordoen met klank: degene die voordoe, zingt de letter voor (een korte vocale improvisatie)
 - Een variatie bij het voordoen: wie voordoe geeft enkel het gebaar, zonder de klank. De groep antwoordt met het gebaar en de klank.
 - We bereiden het alfabet uit naar 3 letters.
 - ‘Zingezangzong’: Ik zeg of rap stukje per stukje ‘zingezangzong’ uit het lied voor, met vingeralfabet. De leerlingen doen dit na. Variatie: zingen in plaats van zeggen. We oefenen dit stukje goed in, zodat de leerlingen de tekst correct kunnen zingen met ondersteuning van handgebaren. Differentiatie: leerlingen die moeite hebben met gelijktijdig zingen en gebaren maken, mogen enkel zingen en kijken naar mijn gebaren.
- “Lied zingen met weggeeftechniek”: De tekst van het lied komt op het bord. De leerlingen zingen de gekende stukjes, de leerkracht zingt de andere stukjes. De stukjes worden als het ware weggegeven. Er worden steeds meer stukjes van het lied zelfstandig door de leerlingen gezongen. Als het lied goed gekend is, vagen we stap voor stap tekst van het bord af en zingen de leerlingen steeds meer stukjes uit het hoofd. Ik begeleid het lied op ukelele.
 - Ik zing het lied voor. De leerlingen krijgen daarbij de opdracht te luisteren naar de tekst, want achteraf zal ik vragen waar het lied over gaat. Nadat het lied een keer gezongen is, reconstrueren we samen de tekst met prenten aan het bord. Ik zing het lied enkele malen opnieuw voor, telkens met de opdracht om de ontbrekende tekst/prenten te ontdekken. (Leerlingen die tijdens het voorzingen moeilijk hun antwoord kunnen vasthouden, mogen dit noteren op een blaadje.)
 - Het woord ‘gering’ wordt afgebeeld als een rebus met een prent van een ring. Daarbij verduidelijk ik aan de leerlingen waarom ik deze prent gekozen heb en de werkelijke betekenis van het woord ‘gering’. Het heeft niets met een ring te maken, maar ik dacht aan een ring bij het horen van het woord en kon geen beter plaatje verzinnen. Niet gering betekent: niet weinig, niet mis, niet onbelangrijk. In de context

van het lied: De regen kan zo mooi zingen, dat is erg belangrijk (=niet gering) en daarom heeft die de eerste prijs gekregen.

- De leerlingen kennen het stukje ‘Zingezangezong’ al. Ik zing het lied voor. Als ik een teken geef, mogen de leerlingen ‘zingezangezong’ zingen. Vervolgens worden steeds meer zinnestukjes van het lied weggegeven aan de leerlingen
- Als het lied goed gekend is vraag ik de leerlingen even niet te kijken. Ik neem een prent weg van het bord. Welke prent is er verdwenen? Kunnen de leerlingen het lied nog zingen? – Vervolgens mogen de leerlingen om beurt een prent van het bord wegnemen. De anderen raden welke prent weg is. Het lied wordt opnieuw gezongen.

Verloop en evaluatie

- Het spel met het vingeralfabet verloopt vlot. Herhaling en variatie op een werkvorm (namenronde-systeem) werken bij deze leerlingen goed. De vocale improvisaties met de klinkers verlopen minder vlot. De leerlingen lijken de opdracht ‘improviseren met je stem’ niet zo goed begrepen te hebben. Er is geen goed resultaat.
- De leerlingen begrijpen de tekst en de prenten. Hier en daar moet ik zoeken naar de juiste woorden, zodat alle leerlingen het woord ‘gering’ begrijpen.
- De leerlingen kunnen het lied goed uit het hoofd zingen. De weggeeftechniek met de prenten is een zeer geschikte werkvorm. Vooraf was ik wat onzeker of die prenten niet te kinderachtig zijn voor deze leeftijdsgroep, maar de jongeren reageren geamuseerd en gemotiveerd.
- Katrien vertelt me dat ze een gelijkaardig lied in een andere klas geprobeerd heeft en dat het lied daar niet is aangeslagen bij de leerlingen. Ze vertelt dat ze daardoor vooraf bezorgd was over de liedkeuze. Maar de liedkeuze blijkt qua moeilijkheidsgraad, thema, lengte en tessituur voor deze leerlingen zeker oké. De leerlingen zingen gemotiveerd mee.
- De bedoeling is om een manier van werken die duurzaam geïmplementeerd kan worden in de school, te testen. Dit houdt in dat ik mezelf beperk tot de beschikbare materialen in de school. Ik ben er vanaf gestapt en heb mijn ukelele gebruikt om het zingen te begeleiden. Dit werkte. Het instrument trekt meteen de aandacht van de leerlingen en werkt stimulerend. Leerlingen genieten van de klankkleur van het instrument.
- Bij de nabespreking vertellen de leerlingen dat het zingen heel leuk was en het spel met de prenten ook. De leerlingen hebben over het algemeen tijdens deze les meer genoten dan in de eerste les. (minder lawaai, minder drukte)
- Bij de voorbereiding had ik nog een werkvorm voorzien, waarbij een soundscape rond het thema ‘weersomstandigheden’ toegevoegd zou worden als intro bij het lied (regengeluiden). Maar hier er was geen tijd meer voor.

3.2.2.3 Les 2: Analyse

Observatie:

De leerlingen verkiezen trommelen op de bank boven bodypercussie.

Hypothese:

- Trommelen op de bank biedt maar één klankvlak, terwijl bodypercussie meerdere keuzes bevat. Leerlingen hebben mogelijk een selectieprobleem.
- Leerlingen trommelen misschien liever op de bank dan op zichzelf. Bodypercussie geeft doorgaans iets meer tactiele prikkels.

- De leerlingen kennen bodypercussie nog niet. Het is té nieuw voor hen. Ze weten niet goed wat het inhoudt.

Observatie:

Er vallen pauzes tijdens de uitvoering van de improvisaties in rondo-vorm.

Hypothese:

- Het maatgevoel van sommige leerlingen is nog onvoldoende ontwikkeld om tot een vlot rondo te komen. De leerlingen hebben meer tussenstappen nodig .
- De leerlingen kunnen niet vlot schakelen tussen de taak ‘improviseren’ en de taak ‘ritme herhalen’.
- Leerlingen zijn vergeten wanneer ze aan de beurt komen

Observatie:

Het woord ‘gering’ uitleggen aan de leerlingen verloopt minder vlot dan ik had verdacht. Bij het improviseren met de stem lijken de leerlingen de opdracht niet helemaal begrepen te hebben.

Hypothese:

- Ik ben te vaag. Niet concreet.

3.2.2.4 Verbeteringen en aanbevelingen na les 2

Lesstructuur aan het bord

Het op het bord schrijven van de lesstructuur met kernwoorden is een goede manier om de lesstructuur en het concept muziekles te verhelderen bij deze (leeftijds)groep. In deze groep zijn er geen bijkomende aanpassingen nodig. Welk woord je kiest voor welke activiteit blijkt minder belangrijk dan de betekenis die je aan de woorden koppelt en de duidelijkheid van bij het begin dat er verschillende variaties zijn.

Het is mogelijk om pictogrammen te gebruiken in plaats van de woorden of ter verduidelijking van de woorden. Dit lijkt me aangewezen bij jongere kinderen die moeilijker kunnen lezen. Er kan een leerlijn in zitten: hoe beter de leerlingen kunnen lezen, hoe meer je de plaatjes vervangt door woorden. Zo wordt er geleidelijk overgeschakeld op woorden. Je kunt differentiëren door kinderen die het moeilijker hebben met de woorden, langere tijd individueel de picto's aan te bieden.

Duidelijke communicatie

Misschien is ter verduidelijking van ‘niet gering’ een prent met uitroepetekens en een ring met kruis erover duidelijker. Zo geef je in één oogopslag de combinatie van het woord en de betekenis

Het improviseren met de stem moet vaker voorgedaan worden, meer voorbeelden geven.

Basisrust

Tip: Rustig enthousiasme (Peeters, 2014 tip nr.13) Mijn enthousiasme werkt aanstekelijk voor leerlingen. In klassen van het gewoon onderwijs zorgt dat voor een toffe klassfeer, maar in deze klas moet ik mezelf een beetje in toom houden. Voldoende enthousiasme uitstralen, maar gelijktijdig de rust bewaren.

Voor Julie is er nog steeds te veel geluid.

Zingen

Het zingen van een lied kan in de volgorde van het integreren van muzikales komen voor het musiceren met ritme. Het aanleren van een lied bevat al een duidelijke structuur: als de leerkracht zingt luisteren de leerlingen en als de leerlingen zingen luistert de leerkracht. Het is een rustigere activiteit dan het spelen van ritmes.

De ukelele als begeleidingsinstrument bij het zingen is een aanrader. Het instrument trekt de aandacht van de leerlingen en werkt stimulerend. Je kan ermee door de klas stappen tijdens het zingen en staat zo dicht bij de leerlingen.

De weggeeftechniek met prenten van de tekst aan het bord is een geschikte werkvorm.

Time out/rustmoment

Het aanbieden van een muzikale activiteit tijdens de time out werkt voor S goed. Ik voorzie ook volgende keer een opdracht voor de leerlingen die een rustmoment wensen.

Aanbeveling voor bodypercussie

Kijk hoe leerlingen reageren als je bodypercussie aanbiedt. Begin klein en zacht: tikken met de vingers, klappen in de handen, stampen met de voet.

Start een slagvlak en bereid het aantal slagvlakken stapsgewijs uit.

Aanbeveling improvisatierondo

Om de beurtrol bijkomend te verduidelijken kun je de leerlingen hun namen op het bord schrijven in volgorde.

Het is aangewezen om de oefening luidop-inwendig vaker te herhalen alvorens het improvisatierondo te starten. Dan geraakt het herhalende ritme beter ingesleten.

Het schakelen tussen twee taken kan spelenderwijs in muzikales geoefend worden. Geef leerlingen die het hier moeilijker mee hebben, een maat (of twee) de tijd om de omschakeling te maken. Bijvoorbeeld kun je het herhalende ritme twee maal uitvoeren. De leerling die aan de beurt is, stopt na één keer om zich voor te bereiden op de improvisatie. Probeer zo iedereen in de maat te houden. Herhaal het improvisatierondo voldoende keren, zodat leerlingen de omschakeling kunnen oefenen. Leerlingen die het er moeilijk mee blijven hebben, kun je steeds die extra maat blijven aanbieden.

Verschillende werkvormen kunnen ingezet worden om spelenderwijs het maatgevoel te versterken, bijvoorbeeld: djembé spelen (als je djembés hebt), meespelen met een klinkende groove of beat, 'stop-de-band' waarbij een stukje van een lied inwendig gezongen wordt en daarna weer klassikaal verder zingen.

3.2.3 LES 3: Grafische partituur en luisteren naar muziek

Dit schema komt op het bord:

| |
|----------------------------|
| <u>Vorige les:</u> |
| Ritmekaarten: improviseren |
| Musiceren met stem: rappen |
| Musiceren met stem: zingen |
| Grafische partituur |
| Evaluëren |

| |
|----------------------------|
| <u>Deze les:</u> |
| Ritme: improviseren |
| Grafische partituur |
| Luisteren |
| Musiceren met stem: zingen |
| Evaluëren |

3.2.3.1 Les 3 – opdracht 1: muzikale dialoog met muziekinstrumenten

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.2 De leerlingen kunnen improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken.

Leerplandoelen: Ik durf me door middel van klank en geluid uiten; met het oog op een originele expressie durf ik met instrumenten en materialen experimenteren

Oefening: ritmisch improviseren op muziekinstrumenten.

Werkvorm

- ‘Muzikale dialoog’: Twee leerlingen voeren een muzikaal ‘gesprekje’ met elkaar, een beurtelingse improvisatie. De leerlingen die aan de beurt zijn, mogen een instrument kiezen. Er zijn ritmische slaginstrumenten, maar ook de sopraan-ukelele of bas-ukelele mogen zij eens uitproberen. Leerlingen die aan de beurt zijn, worden uitgenodigd om vooraan de muzikale dialoog te spelen. Leerlingen die liever op hun plek blijven zitten, mogen dat doen. Het instrument gaat weer in de koffer na de uitvoering. De leerlingen die niet aan de beurt zijn, luisteren naar de uitvoering en observeren.

Verloop en evaluatie

- Geschikte werkvorm voor de doelgroep. Leerlingen kunnen individueel een instrument kiezen en uittesten op de klankwaarde. De geluidsdruk blijft hierbij goed hanteerbaar en de klankkleur van één instrument kan door allen goed worden waargenomen.
- Yannick neemt initiatief om de muzikale dialogies op te nemen (geluid). Op deze manier werkt hij goed mee aan de les. Hij is geïnteresseerd in de bas-ukelele.
- Verschillende leerlingen kiezen de ukelele om op te improviseren.
- Er is een goede onderlinge interactie tussen de leerlingen die de muzikale dialoog uitvoeren. De meeste leerlingen kijken elkaar goed aan (of minstens in de richting van de ander) en proberen te reageren op elkaars spel. Het afronden van een muzikale dialoog verloopt niet spontaan. De meeste leerlingen hebben een teken van mij nodig om af te ronden.

3.2.3.2 Les 3 – opdracht 2: grafische partituur

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.2: De leerlingen kunnen improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken.

Leerplandoelen: Ik kan een eenvoudige (grafische) muziekpartituur vocaal of instrumentaal verklanken.

Oefening: verklanken een grafische partituur met het thema ‘weersomstandigheden’ in klasgroep onder leiding van de leerkracht.

Werkvorm

- ‘Verklanken van een grafische partituur in thema weersomstandigheden’: Aan het bord komt een grafische partituur rond het weer: prenten met een muzikaal verhaal, waarbij iemand een wandeling maakt en in een onweersbui terecht komt. Elke leerling krijgt de taak om een element van de partituur uit te voeren op een instrument. Stap voor stap bepaal ik samen met de leerlingen hoe elke prent kan klinken op de instrumenten. Ik duid een leerling aan en vraag welk geluid past bij de prent. Zijn er leerlingen die andere ideeën hebben? Om het onweer te verklanken gebruiken we een onweermaker.



Figuur 4: Onweermaker
(Toko Neba Indonesisch Handwerk, z.j.)

Verloop en evaluatie

Ik heb voor de doelgroep ASS vooraf enkele aanpassingen gedaan aan dit muzikale spel. In de gewone lagere school laat ik de leerlingen regen, donder en bliksem door elkaar uitvoeren. Ik verdeel de taken minder strikt en laat telkens meerdere kinderen tegelijkertijd musiceren bij een prent. Ik vertel het verhaal trager en blijf langer stil staan bij de passage van de onweersvlaag. Bij het onweer laat ik leerlingen in de gewone basisschool heel luid trommelen op djembés of op de bank. Leerlingen zonder autisme vinden het wel eens leuk om keihard lawaai te maken.

De strakke leiding en duidelijke taakverdeling bij de uitvoering van de grafische partituur is zeker aan te raden in de groep leerlingen met ASS. Iedere leerling heeft een taak en er spelen maar één of twee leerlingen per prent. Op deze wijze is de geluidsdruk voor de meeste leerlingen met autisme hanteerbaar. Leerlingen kunnen hun oorkap gebruiken om het geluid te dempen. Voor Julie is het nog steeds te veel geluid, maar ze blijft (mits enige aanmoediging) wel aanwezig tijdens het volledige verloop van de opdracht.

Het verdelen van de taken verloopt wat moeizaam en chaotisch. Nele komt met de meeste ideeën. Voor verschillende leerlingen is het moeilijk om bij de prenten een klank te bedenken.

3.2.3.3 Les 3 – opdracht 3: Luisteren naar New Age

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.3: De leerlingen kunnen openstaan voor hedendaagse muziek, muziek uit andere tijden, andere landen en culturen

Leerplandoelen: Ik treed de wereld van stilte, geluid en muziek verwonderd en aandachtig tegemoet.

Oefening: luisteren naar New Age - Forest Piano (Herberman, 1996) en een tekening maken die bij de muziek past. Ontwerpen van een klankstuk vanuit de muziek met bosgeluiden.

Werkvorm

- Luisteren naar New Age: De leerlingen luisteren naar een nummer van de CD 'Forest Piano' (Herberman, 1996) De opdracht luidt: "teken drie prenten die volgens jou bij deze muziek passen". Ik verduidelijk dat het een uitnodiging is om drie prenten te tekenen. Het mogen er minder zijn, maar meer mag ook.
- De leerlingen kiezen een geluid bij hun prent. Nadien komen de prenten op het bord. Deze prenten vormen dan een nieuwe grafische partituur, een nieuw beeldverhaal, wat Dit verklanken wij klassikaal zoals bij de opdracht 'verklanken van grafische partituur in thema weersomstandigheden'.

Verloop en evaluatie

- Ik verwacht dat leerlingen in stilte muziek beluisteren. Maar Jens en enkele andere leerlingen stellen nog vragen over de opdracht tijdens het luisteren.
- Bijna alle leerlingen tekenen letterlijk wat ze horen: een piano, een vogel, muzieknoten. Een leerling heeft een boom getekend waar de vogel in zit. De tekeningen van Nele getuigen duidelijk van een groter verbeeldingsvermogen dan die van de andere leerlingen. Zij tekent zeer veel in verhouding tot de andere leerlingen. Jens daarentegen blokkeert tijdens de opdracht en zegt dat hij echt niet weet wat hij bij de muziek kan tekenen. Er is zichtbaar paniek en frustratie bij hem. Ik zeg dat hij gewoon mag luisteren naar de muziek en niets hoeft te tekenen. Hij mag ook iets tekenen dat hij leuk vindt, los van de muziek. Dat blijft moeilijk voor hem. Maar het gaat wel beter. Bij de evaluatie geeft hij aan dat hij deze opdracht niet leuk vindt.
- Ik heb tijdens de les, op het moment zelf, geaccepteerd dat de leerlingen letterlijk tekenden wat zij hoorden. De leerlingen luisteren naar de muziek en herkennen geluiden. Zij zetten deze geluiden om in (letterlijke) beelden.
- De tekeningen van alle leerlingen lijken op elkaar, hoewel ze door de organisatie van de ruimte hun inspiratie niet bij een andere leerling kunnen halen.
- Er rest geen tijd om een beeldverhaal met de tekeningen van de leerlingen te maken. Ik wil overgaan naar het volgende onderdeel. Maar ik heb bij het geven van de luisteropdracht al verklapt dat de tekeningen aan het bord zouden komen, dat we er nog iets mee zouden doen. Nele heeft het moeilijk met deze verandering en toont dit duidelijk. Ze verwoordt haar frustratie hierover. Ik besef meteen dat ik een foutje gemaakt heb. Ik mag bij deze leerlingen niets 'beloven' wat ik niet kan waarmaken. Ik heb uitgelegd aan de leerlingen (en aan Nele in het bijzonder) dat er echt geen tijd meer is en dat ik mijn plan verkeerd heb ingeschat. Ik heb Nele de taak gegeven om de tekeningen van de haar klasgenoten te verzamelen en zij mag deze aan het bord hangen. Dit is voor Nele een goede oplossing. Intussen ga ik verder met de les.
- Het luisteren naar New Age muziek biedt mogelijkheden tot een klassikaal rust- en ontspanningsmoment. Wanneer je leerlingen toestaat te tekenen wat zij werkelijk horen terwijl de muziek speelt, dan krijgt de opdracht een dubbele functie. Leerlingen luisteren met momenten actief en proberen elementen uit die geluidsomgeving te herkennen. Tijdens het tekenen luisteren zij passief en leren ze de muziek kennen als een mogelijk hulpmiddel om te ontspannen.

3.2.3.4 Les 3 – opdracht 4: Lied “I like the flowers”

Doelstelling

Eindterm MUVO-muziek 2.4: De leerlingen kunnen genieten van zingen en musiceren en dit gebruiken als impuls voor nieuwe muzikale of aanverwante expressiewijzen.

Leerplandoelstellingen: Ik voer een tekst of een lied uit met aandacht voor een correct stemgebruik en een goede stemexpressie; Ik bezit een gevarieerd repertoire van kinderliedjes die ik zuiver en expressief kan zingen.

Oefening: zingen van het lied “I like the flowers”, (Haverkort et al., 2007; Werkgroep basis- en seniorenkoren, 2004) zingen van het melodisch motief. Uitbereiding: het lied “I like the flowers” tweestemmig zingen: melodie + melodisch ostinato

Werkvormen

Aanleren van de tekst en het lied:

- Ik draag de tekst voor in het Engels. De leerlingen krijgen daarbij de opdracht om goed te luisteren waar ik allemaal van hou (I like...?) Deze Engelse woordjes schrijf ik op het bord. De leerlingen krijgen een lesblaadje waarop prenten staan die met de liedtekst te maken hebben. Zij moeten het Engelse woord bij de juiste prent schrijven.
- De leerlingen leren de tekst rappen. Ik rap een zin voor, zij rappen na. We rappen de tekst niet enkel in het Engels, maar ook in het Nederlands. Vervolgens rap ik in het Nederlands en de leerlingen in het Engels. Of ik rap in het Engels en de leerlingen in het Nederlands.
- Als de uitspraak van de Engelse tekst in orde is, dan worden de zinnen gezongen. Bij het voor-en nazingen van zinnen blijven we de Nederlandse vertaling mee inoefenen. Dit brengt afwisseling. De melodie kan ter afwisseling geneueurd worden.
- Voor de Nederlandse vertaling gebruiken we de tekst hieronder.
 - I like the flowers – ik hou van bloemen
 - I like de daffodils – ik hou van narcissen
 - I like the mountains – ik hou van bergen
 - I like the green hills – van groene heuvels
 - I like the firestone – ik hou van vuursteen
 - I like to walk alone – ik wandel graag alleen
 - Doewaka...
- De leerlingen zingen het lied geheel door. Ik begeleid op ukelele.

Tweestemmig zingen:

- De leerlingen luisteren naar het melodisch ostinato. (sh-boom op de tonen van ‘doewaka’). Als luisteropdracht dienen zij de toonhoogte grafisch te noteren: op het bord en op hun werkblaadje.
- De leerlingen zingen het lied. Ik zing daarbij het melodisch ostinato met begeleiding op ukelele.
- De leerlingen zingen het melodisch ostinato. Ik zing daarbij het lied met begeleiding op ukelele.
- Een groepje van vier leerlingen zingt het melodisch ostinato, de andere leerlingen zingen het lied. Met begeleiding op ukelele.

Aanbod bij time-out:

- Ik voorzie een luisterversie van het lied met de tekst van het lied op papier. Een leerling (Julie?) die een time-out wenst te nemen, mag naar deze opname luisteren. De tekst kan gevolgd worden. De leerling probeert zelfstandig een stukje van het lied te leren zingen. Dit is een uitnodiging, geen verplichting. Op deze wijze wordt een passend aanbod gedaan aan leerlingen die het groepsgebeuren (tijdelijk) niet aankunnen.

- Er kan ook geluisterd worden naar de CD's met New Age muziek.

Verloop en evaluatie:

- In klassen van het gewoon onderwijs speel ik een ritme mee op de djembé of cajon. In deze klas doe ik dat niet. Als het geluid van die beat te intens ervaren wordt, dan kunnen de leerlingen niet goed meer luisteren naar de zin die ik voorzeg. Ik probeer overprikkeling door geluiden te vermijden. Eens die tekst goed gekend is door de leerlingen kan de klas de tekst geheel rappen met begeleiding van een ritmische beat. Dus best niet tijdens de aanleerfase, eventueel wel als kers op de taart.
- De leerlingen kunnen na afloop van de les het lied goed zingen. Zij begrijpen de Engelstalige tekst.
- Verschillende leerlingen hebben moeilijkheden bij het noteren van woorden bij de prenten op het blaadje. Zij geven aan de opdracht niet te begrijpen. Ik heb daarop de opdracht nog eens klassikaal verduidelijkt en ben dan bij alle leerlingen individueel langs gegaan om te kijken of het nu lukt en om eventueel te helpen. Dat neemt meer tijd in beslag dan voorzien.
- Tweestemmig zingen lukt, wanneer de groep samen blijft en de leerkracht de tweede stem zingt. De klas kan niet zelfstandig in twee groepjes tweestemmig zingen. Dat is nog te moeilijk.
- Julie heeft een time-out gevraagd. Ik heb haar de luisterversie van het lied aangeboden, maar ze mag ook naar de muziek van vorige keer luisteren. Julie heeft naar het lied geluisterd. Bij terugkomst in de klas kan ze het lied een beetje meezingen.
- Bij het evaluatiegesprek is de inbreng van de leerlingen, net als bij de andere lessen, verschillend per leerling. Het lesschema op het bord helpt de leerlingen om de verschillende werkvormen terug voor de geest te halen en er feedback over te geven. Nele geeft tips ter verbetering van de werkvorm. Jens geeft concrete feedback op de aanpak van de leerkracht. Julie, Rachid, Sven en Jules geven aan wat ze leuk en/of minder leuk vonden. Yannick en Vincent zijn weinig spraakzaam bij de evaluatie. Aan Vincent kun je tijdens de les zien dat hij er van geniet, maar bij de nabespreking beoordeelt hij met één woord de les negatief.

3.2.3.5 Les 3: Analyse

Observatie:

Verschillende leerlingen hebben het moeilijk om bij de prenten over het weer een klank te bedenken. In klassen van het gewone basisonderwijs maken leerlingen spontaan geluiden bij de prenten. Nele heeft bij het bedenken van klanken bij de prenten de meeste input. Bijna alle leerlingen tekenen bij de Forest Piano-muziek letterlijk wat ze horen: een piano, een vogel, muzieknoden. Jens kan deze opdracht niet uitvoeren en blokkeert. Nele tekent dan weer zeer veel prenten.

Het was niet mogelijk een beeldverhaal te maken op basis van de tekeningen.

Hypothese:

- De opdrachten doen beroep op het verbeeldingsvermogen van de leerlingen.
- Leerlingen met autisme kunnen niet allemaal spontaan beeld omzetten naar geluid, zeker wanneer het gaat om een beeld waar in werkelijkheid geen geluid bij komt kijken, zoals bijvoorbeeld de zon of de bliksem. Bij de muziek beelden bedenken is niet vanzelfsprekend voor leerlingen met autisme.
- Ik heb hier bij de inschatting van de beginsituatie verkeerdelijk mijn eigen verbeeldingsvermogen als referentiepunt genomen. Dit uitgangspunt was te hoog gegrepen voor de meeste leerlingen, behalve voor Nele. Nele heeft de meeste muzikale achtergrond. Ze toont ook meer verbeeldingsvermogen dan de anderen. De

vraag stellen wat hiervan de oorzaak is. Kan muziekles helpen compenseren voor beperkingen in het verbeeldingsvermogen? Of zou die leerling met autisme minder beperkt zijn in verbeeldingsvermogen en daardoor meer talent hebben voor muziek en muzische vorming? In elk geval ligt de lat bij deze opdrachten voor de meeste leerlingen te hoog.

- Voor Jens is de opdracht niet concreet. Ook de opdracht ‘gewoon iets tekenen’ is niet concreet voor hem. Hij kan zich daar niets bij voorstellen. Jens heeft bovendien geen alternatief gekregen. Hij weet niet wat hij moet doen, als hij de taak niet kan uitvoeren. Hij weet niet wat er dan zal gebeuren. Daardoor slaat hij in paniek.
- Ik weet dat verbeelding voor deze leerlingen een aandachtspunt is, maar niet dat deze specifieke opdracht een probleem kan geven voor één of meerdere leerlingen. Dat ondervind ik op het moment zelf. Hoewel ik de moeilijkheden van de leerlingen op het vlak van verbeeldingsvermogen zie en begrijp, weet ik niet steeds snel een oplossing. Daardoor ontstaat er wat onrust in de klas.

Observatie:

Nele heeft het moeilijk, wanneer ik de planning moet veranderen.

Hypothese:

- Nele is minder flexibel en kan moeilijker om met veranderingen. Voor Nele hoort: zo gezegd, zo gedaan.
- Mogelijk denkt Nele meer in beelden dan haar klasgenoten. Als je Nele een planning geeft, dan maakt ze daar een plaatje van in haar hoofd: zo zal het zijn. Wanneer die planning dan verandert, dan moet zij dat plaatje in haar hoofd helemaal aanpassen, helemaal opnieuw puzzelen. Dit is voor haar erg moeilijk.
- Nele heeft van haar tekeningen een kunstwerkje gemaakt! Ze heeft haar best gedaan en veel meer getekend dan andere leerlingen. Ze is trots op haar werk. Nele hecht er meer belang aan dan andere leerlingen dat die tekeningen door iedereen gezien worden.

Observatie:

De leerlingen begrijpen de opdracht niet om de liedtekst te koppelen aan de prentjes op hun werkblaadje.

De leerlingen stellen vragen om verduidelijking tijdens de het beluisteren van muziek.

Hypothese:

- Ik leg de opdracht te snel uit. De leerlingen hebben meer tijd nodig om de opdracht te verwerken. Ik moet trager spreken en meer herhalen.
- Mijn opdrachten zijn niet concreet genoeg voor de leerlingen. De leerlingen ‘zien’ niet wat er van hen verwacht wordt.

Observatie:

Het lied tweestemmig zingen lukt nog niet.

Hypothese:

- Het lied is nog onvoldoende gekend om al tweestemmig te kunnen zingen.
- De leerlingen hebben te weinig ervaring met meerstemmigheid. Daardoor geraken zij in de war als de helft van de klas iets anders zingt.

Observatie:

De deelname van Julie aan de les gaat over de drie lessen in stijgende lijn.

Hypothese:

- De geluidsdruk is meer en meer hanteerbaar voor Julie
- Het nieuwe (muziekles) is niet zo nieuw meer.

- Julie kent mij beter en ervaart meer houvast tijdens de les.

Observatie:

Voor de meeste leerlingen is het bij de nabespreking moeilijk om feedback te geven. Nele en Jens hebben de meeste input. Vincent evalueert negatief, terwijl hij er eigenlijk wel van genoten heeft.

Hypothese:

- Door hun informatieverwerkingsstijl hebben leerlingen met autisme meer tijd nodig om alle indrukken te verwerken en tot een conclusie te komen. Het kost tijd om een koppeling te maken tussen gevoel, gedachte, taal. Zij zien bij het einde van de les nog geen samenhang.
- Leerlingen met autisme kunnen moeilijkheden hebben met het verbaliseren van hun mening. Zij stuiten op woordvindingsproblemen. Misschien is het voor sommige leerlingen met autisme gemakkelijker om hun mening schriftelijk te formuleren dan mondeling of hebben zij een schriftelijke tussenstap nodig.
- Leerlingen met autisme kunnen aangeven wat zij leuk of minder leuk vinden, maar zij hebben gemiddeld genomen te weinig verbeeldingsvermogen om zich te kunnen voorstellen hoe iets op een andere wijze zou kunnen verlopen.
- Nele is gericht op een vlotte (samen)werking in de klas. Zij ziet goed hoe het spel beter georganiseerd of gestructureerd kan worden, opdat het rustiger zou verlopen.
- Jens is erg gericht op de leerkracht en observeert goed de sfeer in de klas. Hij geeft concrete feedback op het gedrag van de leerkracht.

3.2.3.6 Verbeteringen en aanbevelingen na les 3

De lat lager leggen en kleine stapjes nemen

Bij leerlingen met autisme moet je in kleinere stapjes denken. Maak een goede taakanalyse en begin met de kleinste stap. Verspreid de stapjes over meerdere lessen.

Leerlingen met deze beginsituatie hebben meer muzikale kennis en ervaring om te kunnen transformeren van muziek naar beeld of van beeld naar muziek.

Best geef je de leerlingen eerst verschillende concrete opdrachten rond muzikale parameters. De muzikale parameters koppelen we stapsgewijs aan sfeer en emoties in de muziek. Leerlingen met autisme nemen de wereld letterlijk waar. Als je muziek opzet, dan horen zij geen sfeer of emotie maar zij horen 'een piano' en 'vogelgefluit'. Wij kunnen een aantal leerlingen met autisme vast wel aanleren dat die pianomuziek met vogelgeluiden de rustieke sfeer van bijvoorbeeld 'een wandeling in het bos op een zonnige ochtend' kan verklanken. Misschien kunnen ze die stap niet allemaal zetten. Lukt de stap zetten niet, dan dispenseer je: de leerling mag concrete (letterlijke) luisteropdrachten doen in plaats van deze die op verbeelding gestoeld zijn.

Start met leerlingen verschillende keren te begeleiden bij het verklanken van beelden en prenten. Gebruik daarbij met prenten van voorwerpen die ook echt geluid maken en moedig hen aan om tot meerdere oplossingen te komen bij één prent (verschillende leerlingen kunnen verschillende oplossingen vinden). Kies prenten waarbij meerdere geluiden mogelijk zijn: bijvoorbeeld een prent van de zoo (verschillende dierengeluiden). Let erop dat leerlingen met autisme geen vaste koppeling maken tussen één bepaald geluid en één bepaalde prent. Als je voldoende aandacht schenkt aan de brainstorm en telkens benadrukt dat meerdere oplossingen goed zijn, dan wordt creatief denken gestimuleerd.

Maak de opdrachten concreet en doe het verschillende keren voor.

Bij het luisteren naar een muziekwerk kan leerlingen laten kiezen uit enkele plaatjes: welk plaatje past het best bij de muziek? Dit kunnen bijvoorbeeld afbeeldingen van de

CD-hoesjes zijn van verschillende CD's. De opdracht voor de leerling luidt dan: welke CD denk je dat ik heb opgezet?

Projecteer het werkblaadje van de leerlingen op het bord of maak prints van elke prent en hang die op zoals het op zoals het op hun blaadje staat. Zo kun je precies laten zien wat de bedoeling is.

Voorspelbaarheid

Geef de leerlingen vooraf de lesstructuur. Let wel op dat je niet te veel van je lesplan of een bepaalde opdracht op voorhand aankondigt. Wanneer je de volledige opdracht al geeft, en er blijkt te weinig tijd om die laatste stap te doen, dan kunnen leerlingen met ASS het daar moeilijk mee hebben.

Aanbeveling voor Basisrust

Bewaak steeds de geluidsdruk.

Luisteren naar muziek kan een klassikaal rustmoment zijn. Zorg wel voor een duidelijke luisteropdracht en een duidelijke taak. Die taak moet haalbaar zijn: concreet, weinig tot geen verbeelding nodig. Het tekenen van de instrumenten of vogels die ze horen is prima! De leerling met meer verbeeldingskracht kan je extra uitdagen.

Zorg dat het voor de leerlingen vooraf duidelijk is wat zij kunnen doen als zij vastlopen op een taak, zeker bij een luisteropdracht. Bij het beluisteren van muziek moeten leerlingen stil zijn, anders kan er niet gericht geluisterd worden naar de muziek. Leerlingen die in paniek geraken en niet weten wat ze moeten of mogen doen, verstoren dat luistermoment. Op het bord staat: Luisteren = stil zijn, niet praten! Weet je niet wat doen? → Kaartje met 'wil je me helpen' en wacht rustig. De leerlingen kennen dit systeem vanuit algemene vakken.

Eigenheid

Tracht de eigenheid van elk kind in de klas te zien en erbij aan te sluiten.

- De leerling die van DJ en mengtafels houdt, kan betrokken worden bij de les door hem audio- of video-opnames te laten maken. Zo kan hij zijn bijdrage leveren. Misschien kan hij de opnames ook monteren of de muziek mixen? Misschien is dat voor hem iets waar hij rustig van wordt?
- De ene leerling heeft meer last van geluiden, de andere heeft graag geluiden: wissel af. Sta de overgevoelige leerling toe om rustmomenten te nemen, zoveel als nodig is. En gun de leerling die graag met belletjes rinkelt af en toe zijn belletjes-moment.

Aanbeveling voor individuele opdrachten ter aanbod bij time out/rustmoment:

Voorzie individuele opdrachten die je kunt aanbieden aan leerlingen voor wie het even te veel wordt in de muziekles. Dit is steeds een aanbod, nooit een verplichting. De leerling bepaalt wat hij/zij op dat moment aankan. Het is een manier om de betrokkenheid van alle leerlingen bij de muziekles bevorderen.

Kijk eens of bepaalde individuele opdrachten ook kunnen gegeven worden tijdens alle time out of rustmomenten in de school. Geef een leerling die tot rustig komt bij het luisteren naar New Age muziek, vaker de gelegenheid om deze muziek te gebruiken als hulpmiddel.

Nodig in eerste instantie uit tot deelname aan het groepsgebeuren. (Doelstellingen uit het leerplan: actieve deelname aan het groepsmusiceren en ervaren van verbondenheid met anderen tijdens het groepsgericht bezig zijn met muziek) Als dit niet mogelijk is, kan de leerling de klas verlaten en biedt je een alternatief aan. Voorzie een individueel equivalent voor hetgeen je in groep doet.

- Voorbeelden van individuele opdrachten:
- Een individuele luisteropdracht: bespreken, evalueren kaartjes in een juiste volgorde leggen, grafische partituur volgen, ...
 - luisteren naar rustgevende muziek
 - luisteren (of op de computer op YouTube kijken en luisteren) naar muziek van een bepaald genre
 - (kijken en) luisteren naar programmatische muziek
 - Bij het aanleren van een lied voorzie je een opname van het lied of een begeleidende CD, zodat de leerling in een andere ruimte (eventueel met hoofdtelefoon) naar het lied kan luisteren.
 - Bij het musiceren voorzie je een aantal instrumenten of klankbronnen waar de leerling individueel mee aan de slag kan
 - onderzoeken en evalueren van klankeigenschappen: welke geluiden vind ik aangenaam of onaangenaam?
 - Individueel inoefenen van een melodisch of ritmisch motief of spelstuk op een muziekinstrument
 - Individuele improvisatie- of componeeropdrachten
 - Informatie opzoeken over muziek uit een bepaalde tijd/plaats/stijl of over een bepaald muziekinstrument.
 - ICT-toepassingen (onder andere muzieksoftware, computer en/of keyboard met hoofdtelefoon) kunnen zich lenen voor individuele opdrachten.

Aanbeveling voor het betrekken van leerlingen met autisme bij de evaluatie

Maak reflectieopdrachten concreet door middel van reflectiekaartjes (woordjes kiezen), schalen of (muziek)barometers. Maak hetgeen geëvalueerd wordt concreet en overzichtelijk op het bord en spreek concrete evaluatiecriteria af bijvoorbeeld:

- 1 samenzang (-- / - / + / ++)
- 2 tekst goed verstaanbaar (-- / - / + / ++)
- 3 toonvast gezongen (-- / - / + / ++)

Met een audio of video-opname kunnen leerlingen een activiteit opnieuw bekijken of beluisteren. Dit kan helpen om de informatie beter te verwerken en tot een conclusie te komen.

Geef leerlingen met autisme extra bedenkings- of bezinkingstijd. Vlak na een les kan het, gezien de autistische informatieverwerkingsstijl, nog te vroeg zijn om een evaluatie te maken. In een ideeënbus of evaluatiebus kunnen leerlingen achteraf hun ideeën, evaluatieformulier of hun mening posten. Op afgesproken bespreek je de inhoud van de brievenbus klassikaal. Een digitaal discussieplatform (sociale media) kan een geschikt hulpmiddel zijn om leerlingen met autisme te betrekken. Nodig leerlingen met autisme uit om je voor of na de les of tijdens een speeltijd aan te spreken wanneer ze bedenkingen of ideeën hebben met betrekking tot de les.

Aanbeveling bij de opdracht ‘muzikale dialoog’

Bij deze werkvorm kun je de leerlingen instrumentenfiches laten opmaken ter evaluatie van het gekozen instrument. Na de muzikale dialoog bespreek je de gekozen instrumenten klassikaal. Geef de leerlingen die niet aan de beurt zijn, een concrete luisteropdracht in functie van de instrumentenfiche. De fiche kent verschillende opdrachten en er zijn telkens twee instrumenten waar op gelet moet worden. Waar mogelijk verdeel je de opdrachten over de klas, zodat elke leerling op één of maximaal twee zaken kan letten tijdens de uitvoering van de muzikale dialoog. Moedig leerlingen

aan om een instrument te kiezen dat nog niet getest werd. Als de leerlingen elke les een ander instrument kiezen, dan krijgen zij verschillende instrumentenfiches bij elkaar. Als het moeilijk is om telkens iets anders te kiezen, dan kunnen leerlingen een fiche maken over een instrument dat een andere leerling uit de klas gekozen heeft.

Via de instrumentenfiche leren de leerlingen de instrumenten zowel inhoudelijk (hoe heet het instrument? Hoe speel je erop? Hoe ontstaat de klank?) als persoonlijk (vind ik het een aangename of onaangename klank?) kennen. Kennismaking met het instrumentarium en beschrijving van de auditieve ervaring zijn doelstellingen uit het leerplan muzische vorming. Daarnaast bereik je met deze leerlingen een bijkomende (functionele) doelstelling: zij leren hierbij geluiden waar ze onder- of overgevoelig voor zijn kennen, herkennen en begrijpen. Het verhelderen van de auditieve omgeving kan leerlingen met autisme ondersteunen bij het leren omgaan met deze prikkels.

Op de fiche zijn volgende concrete opdrachten mogelijk (deze lijst kan aangevuld worden, de opdrachten en fiches kunnen per leerling geïndividualiseerd worden):

- 1 Schrijf de naam van het instrument. Teken het instrument in het kadertje hiernaast
- 2 Is het een melodisch of ritmisch instrument? (Opgelet: Verduidelijk wat melodisch en ritmisch is. Het onderscheid maken tussen ritmische en melodische instrumenten is voor de meeste leerlingen (met of zonder autisme) niet vanzelfsprekend)
- 3 Uit welk materiaal is het instrument gemaakt? Metaal – hout – plastic – dierenhuid – andere...
- 4 Hoe maak je geluid met het instrument? Hoe ontstaat de trilling? Snaren tokkelen of strijken – met stokjes of met de handen op een vel slaan – met het instrument schudden met een stokje op het instrument slaan – blazen ...
- 5 Hoe ervaar jij de klank? (hierbij geef je een schaal of barometer bijvoorbeeld: 1 = onaangenaam; 10 = aangenaam. Dit kan je verduidelijken met smileys of kleuren groen-oranje-rood)

De instrumentenfiche of een gelijkaardige luisterfiche bij het luisteren naar een muziekwerk, kan ook aangeboden worden als individuele opdracht bij een rustmoment.

4 Eindevaluatie project

Na afloop van het project heeft een eindevaluatiegesprek plaats gevonden met Ellen Wolfs, directeur extern beleid van KOCA vzw, en Katrien Onghena, leerkracht muzische vorming van de afdeling ASS binnen buitengewoon basisonderwijs.

Zie bijlage 4 voor het verslag van de eindevaluatie.

Conclusie en discussie

Naar aanleiding van een vraag uit het buitengewoon basisonderwijs van KOCA vzw is getracht een geschikte werkwijze te vinden om muziekles te integreren in het onderwijs aan een klas met leerlingen van 11/12 jaar met ASS. Een autismevriendelijke basishouding, een algemene muziekdidactische basis en muzikaal repertoire uit het regulier basisonderwijs vormen het uitgangspunt voor de praktijk. Het is niet mogelijk om zeer concrete praktische richtlijnen te schrijven die werken voor alle leerlingen met autisme. Maar binnen het kader van het ABCDEF kunnen de volgende algemene conclusies en richtlijnen samengevat worden:

– **Autistisch denken – anti-bril:**

Inzicht in autisme is een absolute meerwaarde bij het werken met leerlingen met autisme. Weten en begrijpen geeft echter geen garanties over het toepassen van de anti-aanpak. Ook toepassingsvaardigheid vergt een leerproces.

Autismedeskundigheid houdt een specialisatie of leerproces in op drie niveau's:

- 1 Informatie, het (her)kennen van de symptomen, het weten dat de leerlingen anders ervaren en anders denken.
- 2 Inzicht in autisme, begrijpen van het gedrag van binnen uit, aanvoelen wat nodig is.
- 3 Autismevriendelijk handelen, praktische vaardigheid, toepassen van een anti-aanpak.

– **Basisrust in muziekles betekent**

- prikkelreductie, het geluidvolume bewaken
- zelf rust uitstralen naar je klas. Enthousiast, stimulerend, maar niet hyperactief.
- basisrust bij jezelf door een brede basisvoorbereiding, zodat je flexibel kunt inspelen op de mogelijkheden of noden van het moment.
- een uitnodigende houding, individuele time out toestaan, rustmomenten inbouwen in de les

– **Concrete communicatie:** vooraf een lesplan geven dat zeker uitvoerbaar is, werken met concrete deelstappen en opdrachten die weinig beroep doen op verbeelding. Visuele middelen zijn een absolute meerwaarde.

– **Dubbelspoor:**

- Als je leerlingen met autisme muziek wil leren, dan moet je zelf leren: je biedt aan, kijkt wat er werkt, reflecteert over je aanpak en doet aanpassingen. Dat proces van aanbieden en aanpassen is een circulair leerproces.
- Musiceren in groep is voor leerlingen met autisme zowel een drempel (aanpassen) als een doel (aanleren).

– **Eigenheid:** Kijk hoe je elke leerling, met zijn/haar unieke profiel, kunt blijven betrekken bij de les. In interactie met elke individuele leerling met autisme ga je telkens op zoek naar een optimale afstemming. De eerst mogelijke stap is bij elke leerling met autisme anders.

– **Functionaliteit:** Kijk hoe je dat wat je doet in muziekles écht functioneel kunt maken voor leerlingen met autisme. Stem je aanpak af op de tools die leerlingen met autisme nodig hebben om in het échte leven te overleven.

Discussie:

Dankzij mijn ervaringsdeskundigheid voel ik in de praktijk sterk aan wat de kinderen met ASS nodig hebben. Om dat 'aanvoelen' zoveel mogelijk te objectiveren en professionaliseren is er tijdens het project overlegd met verschillende partners en daarnaast is literatuur betreffende autisme geraadpleegd. Inzicht in autisme maakt dat ik mezelf vlotter inwerk in de anti-aanpak van de school. Maar inzichten en interpretaties kunnen gekleurd zijn vanuit persoonlijke ervaring.

De beschrijving van het praktijkonderzoek geeft geen beschrijving van de interventies van de aanwezige leerkracht muzische vorming als co-teacher, om de simpele reden dat deze mij grotendeels ontgaan zijn. Haar aanwezigheid tijdens de lessen is niet onbelangrijk geweest voor het welsalgen van het project. Tijdens de lessen, met nieuwe activiteiten en een nieuwe leerkracht, mogen we de aanwezigheid van een vertrouwd iemand voor leerlingen met autisme niet onderschatten. De voorafgaandelijke observatieperiode, met participerende observatie, is van belang geweest voor de leerlingen en de nieuwe leerkracht om elkaar eerst te kunnen leren kennen alvorens het project op te starten.

Bij muzieklessen van 75 minuten zijn mogelijk meer aanpassingen nodig dan bij kortere muzieklessen. De beginsituatie van de leerlingen binnen deze school zal zeker geen doorsnee-beginsituatie zijn. Van leerlingen op het niveau 5e/6e leerjaar kunnen we doorgaans verwachten dat zij al een minimale ervaring hebben met muzische vorming muziek in de basisschool.

Het doel van het onderzoek heeft eruit bestaan een werkwijze te vinden om muziekles te integreren in een anti-klas. De gevonden werkwijze houdt een proces in van aanbieden en aanpassen van muzikale spel- en werkvormen bij het nastreven van de vooropgestelde doelen. Het werken met de doelgroep vereist specifieke competenties betreffende het begeleiden van leerlingen met autisme. Alertheid en een reflectieve houding blijken in deze groep nog belangrijker omwille van de gevoeligheid van leerlingen.

Het project is een eerste aanzet, een start voor het aanbieden van muzische vorming muziek aan de doelgroep. Met het voorbeeld dat er gesteld is en de gegeven tips kan de drempel om muziekles aan te bieden aan de doelgroep verkleind worden. Bevindingen in één klas, met acht leerlingen met autisme vallen niet te generaliseren naar alle andere anti-klassen. De bevindingen zijn veelal specifiek voor deze klas, deze leerlingen.

Er zijn drie andere scholen met een anti-werking gemild om ervaringen uit te wisselen met een andere muzieklerkracht bij leerlingen met autisme in buitengewoon basisonderwijs. Twee scholen hebben geen vaklerkracht muzische vorming. Met de leerkracht uit de derde school is het niet tot een gesprek gekomen wegens tijdsgebrek. Overleg en samenwerking met andere muzieklerkrachten bij leerlingen met autisme in het buitengewoon basisonderwijs valt aan te raden bij eventueel toekomstig onderzoek, om de bevindingen te kunnen verbreden.

Er zijn nog andere mogelijkheden om muziek te integreren in het onderwijs aan de doelgroep. Misschien kan muziek aangeboden worden tijdens dagdagelijkse activiteiten als speeltijden, rustmomenten of als achtergrondmuziek bij andere lessen. Om te kijken waar muziek nog kan aangeboden worden in de dagdagelijkse werking, is meer overleg met het team nodig en bijkomend onderzoek.

Een nabespreking en evaluatie met de leerlingen na elke les is aan te raden bij het integreren van muziekles. Maar leerlingen met autisme van 11/12 jaar hebben daarbij meer ondersteuning nodig, zodat zij allen betrokken worden bij de evaluatie: bezinkingstijd, mogelijkheid om schriftelijk te evalueren of schriftelijk de mondelinge evaluatie voor te bereiden, visuele hulpmiddelen om te evalueren zoals evaluatieformulieren, evaluatieschalen, reflectiekaartjes,... Gebruik van deze middelen zal een ruimer beeld geven van de beleving van iedere leerling tijdens muziekles.

Tijdens dit eindproject zijn is spelen van melodietjes of melodische improvisaties niet getest omwille van het beperkte instrumentarium. Ook ICT-toepassingen in muziekles zijn niet getest omwille van afwezigheid van het materiaal. Individuele opdrachten met bijvoorbeeld muzieksoftware zouden voor leerlingen uit deze doelgroep interessant kunnen zijn. Het kan interessant zijn in de toekomst deze zaken uit te proberen.

Literatuur


- Allen, J. G., Fonagy, P. & Bateman, A. W. (2008). *Mentaliseren in de klinische praktijk*. Amsterdam, Nederland: Nieuwezijds.
- Aerts, I. (2015). *Spanning bij ontspanning: stressreductie en relaxatie bij autisme*. Paper gepresenteerd op het Lentesymposium Autisme Centraal, Gent.
- American Psychiatric Association. (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5). Nederlandse vertaling van Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Amsterdam: Boom.
- Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen. (2013). BaNaba autismespectrumstoornissen. 2014, via <https://www.ap.be/gezondheid-en-welzijn/opleidingen/banaba-autismespectrumstoornissen>
- Arteveldehogeschool. (2015). Postgraduaat autismespectrumstoornissen. Geraadpleegd op juni, 2015, via <http://www.arteveldehogeschool.be/postgraduaat-autismespectrumstoornissen>
- Attwood, T. (2007). *Hulp gids aspergersyndroom. De complete gids* (Vertaald door M. van der Horst). Amsterdam: Nieuwezijds.
- Attwood, T., Grandin, T., Fatherty, C., Wagner, S., Iland, L., Wrobel, M., . . . Snyder, R. (2009). *Meisjes en vrouwen met Asperger* (Vertaald door R. d. Ridder, tweede ed.). Huizen, Nederland: Pica.
- Autisme Centraal. (2015). *Sterk in autistisch denken*. Paper gepresenteerd op het Lentesymposium, Gent.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Bauwens, T. (2014). *Basiscursus omgaan met autisme*. Beerse: Vlaamse Vereniging voor Autisme.
- Boer, F. (2012). *Broers en zussen van speciale en gewone kinderen: invloed op ontwikkeling en gedrag*. Tiel: Lannoo Campus.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met autisme en aspergersyndroom*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant
- Bouttery, J. & Vanslembrouck, F. (1996). *Toe Maatjes. Deel 1. Liederenbundel met cd en diskette*. Beveren-Leie: Golden River Music.
- Bouwhuis, P. & Verstraete, I. (2011). *Asperger in beeld. Leerlingen met asperger of PDD-NOS in het voortgezet onderwijs* (tweede ed.). Meppel: Ten Brink.
- Coeck, J., Bouckaert, J., De Rijck, J., Hadermann, J., Van den Broeck, M., Van der Roost, J., . . . Vanfleteren, P. (1996). *Stemmig*. Mechelen: WKB NV. Wolters Plantyn.
- Damasio, A. R. (1999). *Ik voel dus ik ben. Hoe gevoel en lichaam ons bewustzijn vormen* (Vertaald door M. Post & A. Mulder, vijfde ed.). Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Damasio, A. R. & Maurer, R. G. (1978). A neurological model for childhood autism. *Archives of neurology*, 35(12), 777-786.
- de Bruin, C. (2012). *Uitleg in beeld. Psycho-educatie ASS. Geef me de 5* (tweede ed.). Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Evelein, F. (2007). *Coöperatief leren in muziek. Activiteiten basisonderwijs*. Baarn: HBuitgevers.
- Flameng, K. (2014). *Twee maten rust. Anti-agressie en relaxatie met muziek en beweging* (derde ed.). Sint-Niklaas: Abimo uitgeverij.
- Frith, U. (1989, 2003). *Autisme: verklaringen van het raadsel* (Vertaald door K. Innekens, derde ed.). Berchem, België: EPO.
- Frith, U. (2009). *Autisme, een korte inleiding* (Vertaald door M. van Horn). Amsterdam, Nederland: Nieuwezijds.
- Frowijn, R. (2005). De vakleraar muziek in het speciaal onderwijs. In J. Herfs (Ed.), *Muziek leren: handboek voor het basis- en speciaal onderwijs* (pp. 109-126). 9400 Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Haverkort, F., van der Lei, R. & Noordam, L. (2007). *Eigen-wijs, Liedbundel voor het basisonderwijs* (Stichting ter bevordering van de Muzikale Vorming Ed. negende ed.). Utrecht: Hoonte Bosch & Keuning.

- Henstra, S., Veldhuizen, R., van Os, K. & Poismans, K. (2006). Kinder- en jeugdpsychiatrie. In H. Smeijsters (Ed.), *Handboek muziektherapie* (pp. 277-298). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Herberman, J. (1996). Forest piano. On *Dan Gibson's Solitudes. Exploring Nature with Music*. Toronto, Canada: Solitudes Ltd.
- Hogeschool PXL. Postgraduaat Anti-Coach. via <https://www.pxl.be/Pub/Opleidingen/Postgraduaat/Postgraduaat-Anti-coach.html>
- Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen (2014) via <http://www.koca.be/>
- Koninklijk Orthopedagogisch Centrum Antwerpen. (z. j.). ASS Doelgroep Autisme spectrum stoornissen. 2014, via <http://www.kocabasisonderwijs.be/ASS>
- Kruimink, J. (2009). *Come, follow me! Canons en quodlibets*. 6121 HG Born, Nederland: Stichting ter bevordering van de Muzikale Vorming
- Participate! (2013). *Autisme een ontdekkingstocht. Autisme begrijpen. Derde editie*. via www.participate-autisme.be
- Peeters, K. (2014). *Autisme Vooruit*. Leuven: LannooCampus.
- Roeyers, H. (2014). *Autismespectrumstoornis: alles op een rijtje* (tweede ed.). Leuven: Acco.
- Smeijsters, H., Vink, A., Wijzenbeek, G., van Nieuwenhuijzen, N., Kurstjens, H., Baerends, A., . . . Isermann, H. (2006). *Handboek Muziektherapie. Evidence based practice voor de behandeling van psychische stoornissen, problemen en beperkingen* (H. Smeijsters Ed.). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Smet, W. & Cooreman, A. (2011). *Sticordi. Ondersteunende maatregelen voor leerlingen AMV en instrument*. Kessel-Lo (België): Eureka Die-'s-lekti-kus.
- Spek, A. (2011). *Mindfulness bij volwassenen met autisme. Een wegwijzer voor hulpverleners en mensen met ASS* (tweede ed.). Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV.
- Spek, A. (2013). *Autismespectrumstoornissen bij volwassenen. Een praktische gids voor volwassenen met ASS, naastbetrokkenen en hulpverleners*: Hogrefe Uitgevers BV.
- Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (2012). 2015, via <http://www.siho.be/>
- Steven Degriek. (2015a). Aanpassen of aanleren? Geraadpleegd op 18 mei, 2015, via <https://www.facebook.com/447010202109929/photos/a.522497554561193.1073741828.447010202109929/646780365466244/?type=1&theater>
- Steven Degriek. (2015b). Aanpassen of aanleren? Verkregen via <https://www.facebook.com/447010202109929/photos/a.522497554561193.1073741828.447010202109929/643600152450932/?type=1&theater>
- Storms, G. (1997). *100 nieuwe muziekspelen*. Katwijk, Nederland: Pantha Rhei.
- Thomas More. (2015). Postraduaat Omgaan met kinderen eb Jongeren met autismespectrumstoornis. Geraadpleegd op 1 juni, 2015, via <http://www.thomasmore.be/postgraduaat-omgaan-met-kinderen-jongeren-met-autismespectrumstoornis>
- Toko Neba Indonesisch Handwerk. (z.j.). Onweermaker, artikelnr. 1758. Verkregen via <http://www.tokoneba.nl/Webwinkel-Product-9588310/onweermaker.html>
- van Doorn, I. (2009). *Professioneel zingen voor iedereen*. Hofstede 'Oud-Bussem' (Nederland): Strengholt United Media BV.
- Van Hees, V. & Roeyers, H. (2014). *Geprikkeld om te weten: studeren met autisme*. Gent: Academia Press.
- Vermeulen, P. (2001). *...!? Over autisme & communicatie* (vijfde ed.). Berchem, België: Epo.
- Vermeulen, P. (2005). *Een gesloten boek: autisme en emoties*. Leuven, België: Acco.
- Vermeulen, P. (2009). *Autisme als contextblindheid*. Berchem, België: EPO.
- Vermeulen, P. & Degriek, S. (2015). *Mijn kind heeft autisme. Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*. België: Lannoo Meulenhoff.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2014). M-decreet. Geraadpleegd op mei, 2015, via <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/beleid/M-decreet/>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2015). Onderwijstype voor kinderen met autisme in 166 scholen vanaf 1 september. Verkregen via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2015/02-09-autisme.htm>

- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.j.). Curriculum. Eindtermen, ontwikkelingsdoelen, basiscompetenties en doelen beroepsgerichte vorming. 2015, via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/index.htm> en <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lageronderwijs/leergebieden/muzische-vorming/uitgangspunten.htm> en <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoononderwijs/basisonderwijs/type7/specifieke-ontwikkelingsdoelen/sociaal-emotionele-ontwikkeling/algemeen.htm> en <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoononderwijs/basisonderwijs/type7/specifieke-ontwikkelingsdoelen/sociaal-emotionele-ontwikkeling/ontwikkelingsdoelen.htm>
- Werkgroep Attakatamoeva & Algemene coördinatie: Koenraad De Meulder. (2009). *Attakatamoeva. Liedjes voor de derde graad van het basisonderwijs*. Antwerpen: Koor & Stem vzw.
- Werkgroep basis- en seniorenkoren. (2004). *Vierhoog in de wolken. Liedbundel voor koren*. Antwerpen: Centrum voor Vocale Muziek vzw.

Bijlagen

1. KOCA vzw – Opdrachtverklaring



**WIE OF WAAR JE OOK BENT,
WIJ STAAN NAAST JE,
OPDAT JE OP EIGEN KRACHT VERDER KAN.**

WIJ – Jij samen

We spreken vooral met jou, niet alleen over jou.
In dialoog en verbondenheid werken we samen met jou, je gezin en je omgeving.
We be-handelen je niet, we handelen samen in een team van verschillende medewerkers uit onderwijs en zorg, waarbij jouw inbreng van bijzonder grote waarde is.
Je vragen, je noden, je bestaan – kortom **JIJ** bent richtinggevend.

Wie je ook bent

Bij ons ben je van harte welkom zoals je bent.
Je mogelijkheden en je talenten zijn belangrijk. Je beperkingen, je kleur, je afkomst, je levensvisie ... zien we als kansen.
Wie je ook bent, wij omringen je met warme, liefdevolle aandacht en we doen dit vanuit het christelijk verhaal.

Waar je ook bent

We ondersteunen je daar waar het nodig is voor je welzijn.
Hier, in het buitengewoon onderwijs al dan niet samen met zorg.
Daar, in je gezin, in je school, in je eigen buurt, in je vrije tijd ...

Wij staan naast je

We staan naast je, samen, gelijkwaardig, respectvol, ondersteunend. We gaan in gesprek over jouw weg, vanuit wat jij, samen met je ouders en je omgeving, ons aangeeft.
Hierbij dringen we ons niet op en geven we onze inzichten en ervaringen een plaats in de begeleiding. Je kan rekenen op onze bewaamte inzet en voortdurende vorming.
We gaan bedachtzaam om met de middelen die we van de overheid – onderwijs en zorg – krijgen en erkennen onze grenzen en beperkingen.
We willen als medewerkers deugd hebben aan en groeien in de weg die we met jou gaan. Daarbij steunen we ook elkaar, we dragen zorg voor de groei en het welzijn van onze collega's.

Opdat je op eigen kracht verder kan ...

We blijven naast je staan zolang en zoveel als nodig voor je welzijn, maar ook niet langer en meer dan nodig!
Vanuit een geloof in **jouw kunnen**, helpen we je om je talenten te ontdekken en uit te bouwen.
Zo kan je op eigen kracht verder, verbonden met je gezin, je vrienden, je omgeving.
om zo zelfstandig mogelijk je eigen leven uit te bouwen.
Tegeijk willen we de omgeving waarin je terecht komt én de samenleving versterken, zodat jij daar echt welkom bent.

2. Ontwikkelingsdoelen Lager Onderwijs - Leerlijn niveau 5e en 6e leerjaar

2 Muzische vorming - Muziek

De leerlingen kunnen

muziek beluisteren en ervaren, muzikale impressies opdoen uit de geluidsomgeving met aandacht voor enkele kenmerken van de muziek:

- klankeigenschap
 - functie/gebruikssituatie.
- a. Ik kan de functie en de betekenis van een geluidsomgeving herkennen en beschrijven.
 - b. Ik kan geluiden, klanken en klankeigenschappen herkennen, vergelijken en ordenen volgens diverse criteria.
 - c. Ik kan eenvoudige vormen van samenklank herkennen en vergelijken.
 - d. Ik kan de structuur en de vorm van een ritme, een melodie of een klank- of muziekstuk aan de hand van de structurele principes (herhaling, variatie, contrast) herkennen en benoemen.
 - e. Ik kan eenvoudige muzikale vormen herkennen en vergelijken.
 - f. Ik herken beelden en symbolen van auditieve prikkels
 - g. Ik kan die beelden en symbolen noteren.
 - h. Ik kan een grafische partituur ontwerpen.
 - i. Bij het luisteren naar klanken en muziek kan ik wat ik hoor omzetten in een grafische notatie of in elementaire vormen van traditionele notatie.

improviseren en experimenteren, klankbronnen en muziekinstrumenten uittesten op hun klankwaarde en in een muzikaal (samen)spel daarvan gebruik maken.

- a. Ik durf me door middel van klank en geluid uiten.
- b. Met het oog op een originele expressie durf ik met instrumenten en materialen experimenteren.
- c. Ik kan musiceren met voorwerpen en instrumenten en heb daarbij aandacht voor klankproductie en speeltechniek.
- d. Ik kan een eenvoudige, grafische muziekpartituur vocaal of instrumentaal verklanken.
- e. Ik kan de opnamemogelijkheden van audioapparatuur zinvol gebruiken.
- f. Ik neem actief deel aan het groepsmusiceren en kan mij aanpassen aan de eisen van het samenspel.
- g. Ik experimenteer met mijn stem en heb daarbij aandacht voor een goed stemgebruik, een zuivere toon en expressiviteit.

openstaan voor hedendaagse muziek, muziek uit andere tijden, andere landen en culturen.

- a. Ik sta kritisch tegenover diverse vormen van muzikale communicatie.
- b. Ik treed de wereld van stilte, geluid en muziek verwonderd en

aandachtig tegemoet.

genieten van zingen en musiceren en dit gebruiken als impuls voor nieuwe muzikale spelideeën of andere aanverwante expressiewijzen.

- a. Bij het musiceren gebruik ik mijn ademhaling bewust en verzorg ik mijn lichaamshouding.
- b. Ik voer een tekst of een lied uit met aandacht voor een correct stemgebruik en een goede stemexpressie.
- c. Ik bezit een gevarieerd repertoire van kinderliedjes die ik zuiver en expressief kan zingen.
- d. Ik kan bij het musiceren verschillende verwerkingsmogelijkheden of musiceervormen toepassen.
- e. Ik herken bij het musiceren de verschillende rolverdelingen en pas die zelf ook toe.
- f. Ik voel me verbonden met de anderen tijdens het groepsgericht bezig zijn met muziek.

vanuit het eigen muzikaal aanvoelen praten over het zingen en het musiceren.

- a. Ik kan mijn auditieve ervaringen beschrijven en met een gepaste woordenschat benoemen.
- b. Ik kan in mijn spreken over muziek veel voorkomende begrippen uit de wereld van klank en muziek passend gebruiken.
- c. Ik kan een eigen mening over de omgang met klank en muziek verwoorden.
- d. Ik kan een klank- of muziekstuk ontwerpen vanuit een buitenmuzikaal gegeven.
- e. Ik kan een klank- of muziekstuk ontwerpen vanuit een muzikaal gegeven.

6 Muzische vorming - Attitudes

| | De leerlingen kunnen |
|------|---|
| 6.1* | <p>blijvend nieuwe dingen uit hun omgeving ontdekken.</p> <ol style="list-style-type: none">a. Ik sta open voor en hou rekening met de kenmerken van een bepaalde muziekcultuur.b. Ik ben nieuwsgierig naar boeken.c. Ik sta open voor de nieuwe dingen die ik in mijn omgeving ontdek als inspiratiebron voor mijn eigen dramatisch spel en geniet daarvan.)d. Ik zoek spontaan naar nieuwe technieken die kunnen bijdragen tot een betere zelfexpressie.e. Ik maak nieuwe combinaties en plannen.f. Ik ga spontaan op zoek naar middelen om mijn vormgevingstechniek te verbeteren.g. Ik ga planmatig te werk bij het werken aan een creatie.h. Ik neem op tijd afstand van mijn werk om na te gaan of en hoe ik moet bijsturen.i. Ik verken spontaan de mogelijkheden tot zintuiglijke waarneming. |

| | |
|------|---|
| 6.2* | <p>zonder vooroordelen naar kunst kijken en luisteren.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ik zie die verscheidenheid als een rijkdom en een kans voor een intense uitwisseling tussen mensen. Ik ben me ervan bewust dat een vastgelegd beeld een subjectieve weergave is van de werkelijkheid. Ik toon belangstelling voor materialen en instrumenten die in expressieve of kunstzinnige realisaties worden aangewend. Ik kan afstappen van het gewone, van wat 'de meesten' denken en doen. Ik ben me bewust van mijn voorkeur voor (een) bepaalde muzische ta(a)l(en), waarmee ik het best tot zelfexpressie kom. |
| 6.3* | <p>genieten van het muzisch handelen waardoor hun expressiemogelijkheden verruimen.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ik ga gedreven door in het zoeken van een eigen weg en ben gericht op de ontwikkeling van een eigen stijl. Ik streef naar een verrijking van mijn eigen beeldtaal. Ik durf bewegen vanuit een persoonlijke stijl. Ik durf me door middel van klank en muziek uiten. Ik ervaar hoe ik een stukje van mezelf kan ontdekken in wat ik met m'n hele 'zijn' vorm geef. Ik ervaar in het samen beleven en muzisch bezig zijn de verbondenheid met de anderen en ik geniet daarvan. Ik beleef veel plezier aan een creatieve en speelse omgang met de werkelijkheid. Ik ga helemaal op in de muzisch-creatieve verwerking van de werkelijkheid. Ik probeer rond mij een muzisch klimaat te scheppen bv. door aankleding en muziek. Ik ga voor mezelf na hoe ik nog meer genoeg kan beleven aan het beschouwend en creërend bezig zijn. |
| 6.4* | <p>vertrouwen op hun eigen expressiemogelijkheden en durven hun creatieve uitingen tonen.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ik kan originele combinaties en ongewone verbanden leggen tussen mijn voorstellingen. Ik ben een associatief en divergent denker. Bij het verzamelen van materiaal put ik uit mijn eigen gevoelsleven, ervaring en beleving, mijn fantasie en door te associëren. Tijdens het spel durf ik met een eigen expressiestijl inspelen op ervaringen, gevoelens, ideeën en fantasieën van anderen. Ik probeer de zeggingskracht van mijn creaties o.a. te vergroten door accenten te leggen, weg te laten wat niet essentieel is, een verrassend element in te bouwen, variatie, herhalingen en tegenstellingen in te bouwen. Ik toon mijn creatief werk graag aan anderen. Ik ervaar mijn eigen uitdrukkingsmogelijkheden en beperkingen om me dramatisch-expressief te uiten. Ik overwin lichamelijke en psychische gêne. Ik speel iets met zelfvertrouwen, met of zonder publiek. Ik ben me bewust van wat me remt en waar mijn knelpunten zitten waarin ik mezelf kan verbeteren of bijsturen, zowel op het gebied van vaardigheden als op dat van houdingen waarmee ik activiteiten benader. |

6.5*

respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot eigen en andere culturen.

- a. Ik beschouw een kunstzinnige expressie als de uitdrukking van een boodschap, een persoon of een gemeenschap.
- b. Ik kan de boodschap van de kunstenaar koppelen aan zijn levensverhaal.
- c. In expressie ervaar ik de relatie van mensen met 'de Andere' (God).
- d. Ik breng respect op voor de manier waarop een bepaald idee of personage, een bepaalde gebeurtenis of omstandigheid wordt gedramatiseerd.
- e. Ik ervaar dat smaken en schoonheidsidealen zoals ook in de mode, de architectuur, de populaire muziek of de dans verschillen naar tijd en ruimte of van cultuur tot cultuur.
- f. Ik toon respect voor de uitingen van leeftijdsgenoten die tot de eigen en andere culturen behoren.
- g. Ik zie hoe beweging en dans waardevol kunnen zijn in het dagelijkse leven, hier en in andere culturen.

3. Lager Onderwijs – Muzische Vorming - Uitgangspunten

Muzisch zijn vraagt geen specialisatie. Kinderen kunnen door hun eigen beleving, hun nieuwsgierigheid en hun fantasie de componenten van de muzische vorming ontdekken en ze overdragen op andere toepassingsgebieden.

In samenhang met de vormingscomponenten van de andere leergebieden kunnen kinderen met plezier en drang naar authenticiteit "het kunstzinnige" wijzigen, aanvaarden, verwerpen, plannen, combineren, waarderen en integreren.

Zo kunnen de leerlingen in het lager onderwijs:

- speels omgaan met audiovisuele taal, beeldtaal, klanktaal, lichaamstaal en woordtaal, en deze 'talen' spontaan gebruiken in andere leergebieden;
- nieuwe indrukken opdoen (exploreren);
- deze indrukken meer bewust en met aandacht in zich opnemen (waarnemen);
- de opgenomen gegevens nadenkend en navoelend uitdiepen (reflecteren);
- ervaringen met nieuwe indrukken combineren en omvormen (verbeelden);
- vanuit hun betrokkenheid met het kunstzinnige hun indrukken en fantasie verwezenlijken, vertolken (vormgeven);
- de vormgevingsmogelijkheden en beperkingen van materialen en beelden, instrumenten en klanken, bewegingen en lichaamstaal, woorden en stem onderzoekend verwerken (experimenteren)
- het verwerven van bepaalde vaardigheden nastreven (kwalificeren);
- nagaan of door het gebruik van bepaalde technieken een idee zich laat verwerken tot een uitdrukkingvorm (oriënteren);
- hun bevindingen vergelijken met het werk van anderen, kijken en luisteren naar het werk van vormgevers en kunstenaars en van daaruit hun voorkeur laten blijken voor bepaalde middelen en technieken in hun eigen muzisch handelen (evalueren);
- zonder vooroordelen kijken en luisteren naar kunst (genieten).

(Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.)

4. Evaluatie Eindproject

Evaluatie bachelorproef Annelies Smits

Aanwezigen: Annelies, Katrien Onghena, Ellen Wolfs

9 december 2014

Doel: evaluatie van

- 1/ wat hebben we geleerd?
- 2/ wat heeft Annelies geleerd? Welke input heeft Annelies kunnen geven?
- 3/ wat heeft Katrien geleerd? Welke input heeft Katrien gekregen?

Katrien:

- Was het te veel dat er iemand anders voor de klas stond?
- Was het voor de oudere groep het nieuwe van de muziekinstrumenten en de werkvormen die te nieuw is?
- Was het in die zin te veel? Én een nieuw iemand én een nieuwe werkvorm én net in deze klas én de nieuwe muziek?
- Weerhouden de moeilijkheden jullie ervan veranderingen door te voeren? Of heb je iets geleerd uit hoe met deze klas veranderingen aan te gaan?
- Welke feedback heeft Katrien naar Annelies toe?
 - o Probeer zelf meer rust te vinden in het voor de klas staan, en zoek wat jou kan helpen in uitstralen van rust. Een goede organisatie helpt, een goede voorbereiding helpt, ervaring helpt ook, probeer in je voorbereiding verschillende mogelijkheden in te schakelen als noodplan?
 - o Gebruik de sterktes die je hebt: je muzikale vaardigheden, je eigenheid,
- Wat heb jij geleerd van Annelies als ervaringsdeskundige?
 - o Tijdens de observatie heb ik dingen gezegd aan Annelies, waarvan ik me achteraf afvroeg of ik dit niet beter op papier had gezet, om te vermijden dat de info te vluchtig was en dus weg was.
 - o Hoe kan ik evaluatie aanpakken? Ik zoek nog naar een vorm, zodat het zowel voor mij als voor hen zelf leerrijk is.
- Was het een positief project? Ja, ik heb geleerd van muziek, maar ook over het feit dat we onze oudste klas soms nog overschatten. Het leerproces tussen aanbieden en aanpassingen bieden die nodig zijn.
- Hoe heeft Katrien ervaren dat Annelies open was over haar diagnose? Moeilijk om te zoeken naar juiste communicatievorm en aanpassingen die wel of niet nodig zijn als collega. Ik heb het als heel aangenaam ervaren om samen met Annelies in een klas te staan, omdat Annelies sterk aanvoelt wat de kinderen nodig hebben. In de auti aanpak heeft Annelies minder sturing nodig. Op kindniveau is Annelies een absolute meerwaarde, als collega die ik nog niet zo goed ken, is het nog erg zoeken.

Annelies:

- Weten en begrijpen geeft geen garantie over hoe toe te passen, dat heb ik geleerd

- Timing is een lastige in het uitvoeren van een taak, tijd speelt een belangrijke rol in de organisatie. Tijd inschatten in deze doelgroep is nog moeilijker dan in andere groepen zonder ASS. Waarom? Leerlingen met ASS reageren door gedrag op veranderingen, en dat inspelen op gedrag vraagt tijd, en is per definitie onverwachts. Dit is ook een leerproces dat je je als leerkracht moete geven.
- Leren hoe een les in een bepaalde klas met die bepaalde leerlingen gestructureerd laten verlopen, is geen evidentie
- Ik heb geleerd ook vanuit de bril van de omgeving te voelen en niet enkel vanuit de bril vanuit autisme
- Ik zie/observeer/begrijp bij leerlingen met ASS beter wat de aanleiding is tot bepaald gedrag, eerder dan met leerlingen zonder ASS.
- Gestructureerd overleg en echte feedback, met uitsluiting van zoveel mogelijk prikkels, helpt me. Niet de dingen die tussendoor worden gezegd, dat gaat verloren.
- Welke feedback geeft Annelies aan Katrien?
 - o Geen schrik hebben om te handelen, ook niet om muziek te geven.
 - o Bedenk: wat maakt dat je soms schrik hebt om met een bepaalde klas te handelen?
 - o Zorg dat elke leerling wel bij de les betrokken blijft, en maak indien nodig aanpassingen in vorm, maar betrek hen wel bij de les. "verleid me met iets sterk, dan kom ik tot mijn werk"
 - o Observeer!
- Annelies heeft zich regelmatig afgevraagd hoe eerlijk en open zij kan zijn naar de leerlingen? Eerlijke open houding als leerkracht, de relevante zaken.
- Ik loop soms vast, dan zakt energie snel weg, dan wordt het moeilijk. Ik voel die stress dan opkomen, dat zit diep dan. Dan zou een "noodplan" helpen?
- Ruimte, zou helpen, voor de leerlingen, om te structureren, om duidelijkheid te scheppen. Dat heeft Annelies ervaren en gezien, ook als ervaringsdeskundige
- Was het een positief project? Ja, ik heb het zelf als heel fijn ervaren. In m'n bachelorproef kan ik echt heel veel integreren van wat ik heb geleerd, zelf ervaren. Ik zie mogelijkheden.
- Evaluatie na elke les met de leerlingen zelf, was voor mij zeer waardevol. Ik heb daar veel uit geleerd. Ook de leerlingen zelf hebben dat als interessant ervaren.
- Hoe heb je zelf ervaren om open te zijn over je eigen autisme t.o.v. collega's? als zeer ontspannen ervaren.
- Ik leer sterk van echt duidelijke feedback.