Buitengewone wereldburgers

Wereldburgerschapseducatie voor leerlingen met autisme: een didactisch kader

djapo

Jonge denkers. Grote doeners.

1 Voorwoord

Deze publicatie is bestemd voor leerkrachten in het buitengewoon lager onderwijs derde graad type 9 en voor leerkrachten lager onderwijs derde graad die leerlingen met autisme in de klas hebben. Voor die leerkrachten die met hun leerlingen aan de slag willen gaan met mondiale, maatschappelijke vraagstukken, biedt dit document beknopte theorie maar vooral didactische tips en handvaten.

Dit didactisch kader geeft geen richtlijnen voor onderwijs aan leerlingen met autisme in het algemeen maar richt zich specifiek op het lesgeven over (mondiale) maatschappelijke uitdagingen.

In de publicatie spreken we bewust over 'autisme', met respect voor het spectrum waarbinnen leerlingen met autisme functioneren of het spectrum dat iets zegt over de manier waarop ze zichzelf en/in de wereld beleven/ervaren. Op die manier streven we ernaar voorbij het stoornisdenken de eigenheid van leerlingen met autisme te bekrachtigen.

We starten met een beknopte omschrijving van het begrip 'wereldburgerschapseducatie'. Vervolgens geven we een beknopte omschrijving van autismespectrumstoornissen, en benoemen we kenmerken van leerlingen met autisme die in het kader van wereldburgerschapseducatie relevant zijn. We verwijzen naar meer gespecialiseerde literatuur in de bronnenlijst. Het laatste onderdeel verbindt inzichten uit beide rubrieken en benoemt een aantal didactische uitdagingen van wereldburgerschapseducatie aan leerlingen met autisme. Ook hier werden er een aantal geselecteerd die binnen de termijn van het project Buitengewone wereldburgers werden vastgesteld. Ongetwijfeld botsen leerkrachten nog op bijkomende uitdagingen die verband houden met de eigenheid van leerlingen met autisme.

Dit document kwam tot stand dankzij de kostbare tijd en expertise van verschillende deelnemers en partners van het professionaliseringstraject Buitengewone Wereldburgers (2024-2026). Dit pilootproject heeft als doelstelling in West-Vlaanderen een draagvlak te creëren bij leerkrachten buitengewoon lager onderwijs (type 9) om aan de slag te gaan met wereldburgerschapseducatie. Djapo begeleidde leerkrachten uit drie scholen buitengewoon lager onderwijs type 9: Futura Geluwe, Mijn Oogappel (Vichte) en De Kim & De Sam (Deerlijk). In het voorjaar 2025 namen de leerkrachten deel aan een aantal vormingen over onderwijs aan leerlingen met autisme en over wereldburgerschapseducatie. Vervolgens ontwikkelden de leerkrachten onder leiding van Djapo lessen rond mondiale maatschappelijke onderwerpen tijdens een co-creatief traject.

Gedurende twee schooljaren werd Djapo hierin met raad en daad bijgestaan door experten in buitengewoon onderwijs type 9: Hilde L'Ecluse van VIVES Kortrijk, Liesbeth Desmyter van Leersteuncentrum Zuid-West-Vlaanderen en Kurt Bisschop van de pedagogische begeleidingsdienst buitengewoon onderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

2 Wat betekent wereldburgerschapseducatie?

2.1 Burgerschap

Burgerschap is een dynamisch en meerlagig begrip dat de afgelopen decennia verschillende invullingen kreeg en evolueerde. De term heeft een politieke en sociale lading, als burger heb je immers rechten en plichten ten aanzien van de gemeenschap waarvan je lid bent.

In de jaren 2000 groeide de aandacht voor de morele en identiteitsdimensies van het begrip, er werd met andere woorden steeds meer nagedacht over de rol en verantwoordelijkheid die je als burger en dus lid van de gemeenschap hebt. De mate waarin je je wil engageren voor het publieke belang, hangt samen met de mate waarin je je werkelijk lid voelt van een bepaalde groep/gemeenschap, dat kan zowel cultureel, etnisch als geografisch/nationaal zijn.

Wilschut & Nieuwelink (2016, p. 4–5) definiëren burgerschap als volgt (2016, p. 4–5):

“Lidmaatschap van een samenleving met als centraal uitgangspunt de gelijkwaardigheid en verantwoordelijkheid van de leden onderling en naar elkaar toe. Burgerschap gaat over mensen die op basis van gelijkheid een bijdrage leveren aan het zelfbestuur van hun gemeenschappen. Over het belang van actieve betrokkenheid bestaat overeenstemming maar niet over de manier waarop en de uitkomst ervan.”

2.2 Van burger naar wereldburger

Als betrokken burger denk je dus na over je verhouding tot de ander en het collectief en over de manier waarop je daar een constructieve bijdrage aan kan leveren. Dat leidt automatisch naar de vraag: Welk onderwijs is daarvoor nodig?

Om die heel fundamentele vraag te beantwoorden, kijken we ook naar de context waarin onderwijs is ingebed. Die samenleving is de afgelopen decennia immers pijlsnel veranderd en complexer geworden. Denken we aan de opkomst van sociale media, AI, genderkwesties, verschillende gezins- en relatievormen, armoede, de groeiende culturele en etnische diversiteit.

Over de rol van onderwijs in die context blijft het debat levendig. De visie die in dit document wordt weergegeven, is die van de ‘school als oefenplaats’. Het onderwijs biedt volgens dat concept kansen aan leerlingen om kritisch na te denken over maatschappelijke vraagstukken en mee te bouwen aan een leefbare wereld.

De globalisering met daarbij horende mondiale uitdagingen vroegen een ruimere invulling van burgerschap met name wereldburgerschap.

We kunnen stellen dat wereldburgerschap betekent dat je je bewust bent van je verbondenheid wereldwijd met anderen en van de wederzijdse afhankelijkheid van elkaar. Bijgevolg vertrek je vanuit gelijkwaardigheid van mensen en toon je je bereid om je te engageren voor het belang van de gemeenschap op welke schaal dan ook – buurt, stad, land, continent en bij uitbreiding de wereld. Wereldburgerschap verwijst naar de manier waarop we als burger deel (willen) uitmaken van onze eigen samenleving en hoe we als mens in de wereld staan.

Een betrokken wereldburger is zich ervan bewust dat individuele handelingen of keuzes een impact hebben op de omgeving. Net omwille van die betrokkenheid bij wereldwijde vraagstukken, is het in ieders belang om voldoende mondiale burgerzin aan de dag te leggen. Om dit te oefenen en hierin te groeien, is een cruciale rol voor het onderwijs weggelegd.

There are different interpretations of the notion 'global citizenship'. A common understanding is that it means a sense of belonging to a broader community, beyond national boundaries, that emphasizes our common humanity and draws on the interconnectedness between peoples as well as between the local and the global. Global citizenship is based on the universal values of human rights, democracy, non-discrimination and diversity. It is about civic actions that promote a better world and future. (UNESCO, 2014, p. 6)

2.3 Wereldburgerschapseducatie

Wereldburgerschapseducatie evolueerde van mondiale vorming naar een educatie die leerlingen specifieke competenties helpt ontwikkelen, toegepast op (mondiale) maatschappelijke vraagstukken.

Wereldburgerschapseducatie bevordert het mondiaal bewustzijn van kinderen en jongeren en stimuleert kritisch burgerschap om hen zo aan te moedigen tot een individueel en collectief engagement voor een rechtvaardige, solidaire en duurzame samenleving.

Djapo onderscheidt in De school als oefenplaats (2022) vier competenties die leerlingen helpen te groeien tot bewuste, kritische en actieve wereldburgers.

1. Systeemdenken

Maatschappelijke vraagstukken blinken uit in complexiteit: er zijn steeds tal van elementen, perspectieven, oorzaken en gevolgen mee verbonden. Systeemdenken is een denkwijze maar ook een methodiek die (on)zichtbare verbanden in kaart brengt, onthult en op die manier helpt om een complex vraagstuk te ontrafelen.

2. Sociale vaardigheden

Globale uitdagingen zoals de klimaatcrisis, conflicten, armoede, kinder- en mensenrechten … zijn complex en vragen het vermogen om vanuit meerdere perspectieven te denken. Sociale vaardigheden en empathisch vermogen stellen leerlingen in staat om hierover samen na te denken en met respect in dialoog te gaan.

3. Creatief denken

Om de steeds veranderende wereld het hoofd te bieden, helpt flexibel denken om nieuwe denkpistes te bewandelen naar een oplossing. Al dan niet samen ideeën genereren voor verandering stimuleert het transformatief vermogen van leerlingen en helpt hen een betere samenleving de ontwerpen.

4. Reflecteren

Terugkijken op je denken en handelen maakt je bewust van je persoonlijke al dan niet zichtbare waardenkaders, en waar nodig je handelen bij te sturen. Reflecteren betekent evengoed samen kritisch kijken naar de referentiekaders van de groep of de maatschappij die onderliggend mee acties en beslissingen sturen.

3 Autismespectrumstoornis (ASS) beknopt

Autismespectrumstoornis is een ontwikkelingsstoornis die al vanaf de geboorte aanwezig is maar die je pas later tijdens de vroege kindertijd hetzij later bij een kind kan opmerken. Kinderen met autismespectrumstoornis vertonen een aantal typerende gedragingen – omschreven in de DSM1 - die het gevolg zijn van een brein dat op een atypische manier werkt.

3.1 Sociale communicatie en interactie

Kinderen met autisme vertonen ten eerste moeilijkheden in sociale communicatie en interactie. Dat uit zich op drie terreinen.

1. De sociaal-emotionele wederkerigheid

Voor kinderen met autisme kan omgaan met andere kinderen als inspannend worden ervaren. Ze ervaren moeilijkheden in het vinden van balans tussen geven en nemen in gesprekken en relaties. Ze reageren onverwacht op anderen wat een normale omgang belemmert.

2. Non-verbale communicatie

Kinderen met autisme begrijpen, interpreteren of gebruiken lichaamstaal of gelaatsuitdrukkingen moeizaam.

3. Aangaan, onderhouden en begrijpen van relaties

Voor kinderen met autisme verloopt het maken en houden van vrienden moeizamer. Ze onderscheiden eveneens minder goed verschillende vormen van relaties. Zo kan een kind met autisme bijvoorbeeld te familiair omgaan met een directeur of net wat formeler omgaan met klasgenoten.

3.2 Repetitief gedrag

Kinderen met autisme vertonen vaak beperkte, repetitieve patronen van gedrag, interesses of activiteiten. Dat kan zich op verschillende manieren uiten.

- Stereotiepe of repetitieve bewegingen (bv. fladderen, wiegen, ...), repetitief gebruik van voorwerpen of spraak (bv. woorden of zinnen herhalen, echolalie, ...)
- Weerstand tegen veranderingen: hardnekkig vasthouden aan hetzelfde en/of star gehecht zijn aan routines of rituelen
- Beperkte, gefixeerde interesses die abnormaal zijn qua intensiteit of focus
- Te weinig of te heftige reacties op zintuiglijke prikkels of ongewone interesse in zintuiglijke aspecten van de omgeving

Niet elk kind vertoont alle beschreven gedragskenmerken of in dezelfde mate. Zo kan het ene kind heel fel, een ander kind amper reageren op zintuiglijke prikkels. Hetzelfde geldt voor sociale interactie: een kind vermijdt contact met anderen, een ander kind zoekt net actief naar contact maar dan op een ongepaste manier. Om die reden spreekt men van een autismespectrumstoornis.

3.3 Het voorspellende brein

De gedragskenmerken van kinderen met autisme zijn te verklaren door de manier waarop hun brein informatie verwerkt. Een doorsneebrein verzamelt heel veel informatie in verschillende situaties zodat het op een volgende situatie kan anticiperen, snelle inschattingen kan maken of ad hoc reageren. Dit wordt 'het voorspellende brein' genoemd. Die reactiesnelheid is noodzakelijk, net omdat je niet in elke mogelijke situatie eerst rustig alle (niet-)zintuiglijke elementen kan verzamelen. Een autistisch brein voorspelt ook maar is daarin heel erg precies en minder tot niet contextgevoelig wat tot spanning en bijzonder gedrag kan leiden.

Tot slot spreken we om eerder vermelde redenen in deze publicatie liever over 'leerlingen met autisme', om hen te benaderen niet vanuit het stoornisdenken maar met respect en aandacht voor hun unieke kwaliteiten.

Kinderen met autisme ervaren heel wat uitdagingen, zowel thuis, op school als elders. Leerkrachten die over maatschappelijke kwesties lesgeven aan leerlingen met autisme staan eveneens voor diverse uitdagingen.

4 Didactische uitdagingen in relatie tot wereldburgerschapseducatie

Het absolute denken van leerlingen met autisme plaatst een leerkracht die rond maatschappelijke vraagstukken wil werken, voor een aantal uitdagingen. Dit autistisch denken kan zich bij verschillende leerlingen op een andere manier uiten. We zetten hieronder drie uitdagingen specifiek voor wereldburgerschapseducatie op een rij: contextblindheid, flexibel denken en het inleven in andere perspectieven.

4.1 Contextblindheid

Het brein van een kind met autisme verwerkt informatie op een andere manier. Een van de meest in het oog springende kenmerken van personen met autisme is het absoluut of rechtlijnig denken. Een autistisch brein verwerkt en borgt informatie op een eenduidige manier zonder of met beduidend minder oog voor een context. Regels worden daarbij onveranderlijk geïnterpreteerd met als gevolg dat een autistisch brein amper nuance en uitzonderingen tolereert of vat.

Een kind met autisme heeft de neiging om in verschillende op elkaar gelijkende situaties absoluut te denken in plaats van spontaan rekening te houden met varianten van een situatie. Een autistisch brein raakt bijgevolg in de war door veranderende omstandigheden. Dit kenmerk wordt contextblindheid genoemd.

Wanneer een leerkracht aan de slag gaat rond (mondiale) maatschappelijke uitdagingen zoals bijv. armoede, klimaatverandering, conflict, ... komen de leerlingen in contact met diverse situaties waar bijv. regels, rechten en afspraken anders geïnterpreteerd of zelfs geschonden worden. Ze observeren hoe mensen problemen anders aanpakken of op een andere manier functioneren. Dit alles kan botsen met hun eigen meer rigide begrip van de wereld.

Om leerlingen vertrouwd te maken met verschillende mogelijke contexten, is net die context opzoeken en ervan/erin leren, heel waardevol. Dit kan in de vorm van een buurtwandeling, natuurwandeling, een bezoek aan een locatie of een andere leeruitstap. Zorg ervoor dat je leerlingen voorbereidt op een activiteit buiten de klasmuren aan de hand van de PLATO-richtlijnen waarmee je de leerlingen in detail informeert over de organisatie (zie bijlage 1).

Evi Legiest van Futura Geluwe werkte in de Toekanklas (oudste klas in type 9 lager onderwijs) rond het thema 'Allemaal verbonden' waarin de afhankelijkheid van de mens van de natuur centraal stond.

"Tijdens een stellingenspel oefenden we om vanuit verschillende standpunten te kijken naar een uitspraak. Een van de uitspraken die opvallende reacties uitlokte was: "Het is oké om bomen te kappen als we hout nodig hebben." Bijna de volledige klas reageerde alsof ze niet anders konden dan akkoord gaan met deze stelling. Ze hadden niet voldoende inzicht in onze afhankelijkheid van de natuur en al zeker niet in welke alternatieven er bestaan. Dat iemand zou afwijken van die noodzaak zoals omschreven in de stelling lijkt voor hen onmogelijk. Toen iemand alternatieven omschreef, kantelden ze volledig naar de andere kant als groep. De context verbreedde, maar tegelijkertijd hadden ze geen oog meer voor de mogelijke gevolgen van die alternatieven waardoor ze dan weer geen oog meer hadden voor hun eigen noden en behoeftes. Door het aanbrengen van een andere context liep ik vaak in de valkuil dat ze dan weer bleven vastzitten in die context. Het lijkt me dus van groot belang om in de toekomst zoveel mogelijk contexten te blijven creëren om hun blindheid een stuk weg te werken."

Marie-Line Mauroo en Anouk Dekeyster van De Kim & De Sam (type 9 klas niveau 6de leerjaar) werkten rond het thema 'Armoede' met behulp van de werkvorm 'Siamese rups' waarin ze gevogen van armoede onderzochten.

"Bij de situatie "Er is geen eten in huis" kon een deel van de leerlingen heel snel een gevolg geven. Voor sommige leerlingen was het moeilijk om op basis daarvan dan verder gevolgen te bedenken en in een ruimere context te denken.

De leerlingen bedachten gevolgen als: "Hun brooddoos op school is leeg. Ze konden niet eten. Ze gingen dood."

Andere leerlingen bedachten wel meer tussenstappen. Zij waren al in staat om meer context te creëren. Ondanks die mooie voorbeelden, was het heel moeilijk om de andere groep leerlingen om te buigen of te sturen in hun denken en hun context te verruimen."

Link met wereldburgerschapseducatie

Mondiale maatschappelijke uitdagingen zijn complex. Systeemdenken is de vaardigheid die helpt complexiteit te ontrafelen om er een helder inzicht in te krijgen. Leerlingen doen aan systeemdenken wanneer ze oorzaken en gevolgen onderzoeken en problemen bekijken vanuit verschillende perspectieven. Dit soort denkoefeningen ondersteunt leerlingen immers om verbanden en samenhang in complexere situaties te zien en begrijpen.

Wanneer een leerkracht aan de slag gaat rond (mondiale) maatschappelijke uitdagingen zoals bijv. armoede, klimaatverandering, conflict, ... komen de leerlingen in contact met diverse situaties waar bijv. regels, rechten en afspraken anders geïnterpreteerd of zelfs geschonden worden. Ze observeren hoe mensen problemen anders aanpakken of op een andere manier functioneren.

Wanneer leerlingen een maatschappelijk vraagstuk analyseren, krijgen ze dus te maken met veel verschillende contexten, waarin mensen zich telkens anders gedragen, anders denken en/of voelen. Dit alles kan botsen met hun eigen rigide begrip van de wereld.

4.2 Flexibel denken

Leerlingen met autisme die een veranderende context met moeite opnemen, kunnen moeilijker schakelen tussen wisselende regels en perspectieven, of zich aanpassen aan verandering. Ze gieten de wereld in vaste schema's en verwachten dat die wereld zich voorspelbaar gedraagt. Leerlingen met autisme kunnen, als gevolg van contextblindheid, moeite ervaren met flexibel denken.

Wat dat flexibel denken betreft, maken we een kanttekening en zetten we het 'spectrum' van leerlingen met autisme in het licht. Sommige van die leerlingen zijn namelijk heel sterk in het out-of-the-box denken, ze leggen daarbij onverwachte verbanden met iets wat ze al weten of eerder ervaren hebben.

Link met wereldburgerschapseducatie

Voor mondiale maatschappelijke uitdagingen bestaan geen kant-en-klare noch eenduidige oplossingen. Om hierop toch een antwoord te bieden, moeten we soms afwijken van de bekende en al betreden paden om nieuwe denkpistes te verkennen. Soms moeten we daarvoor onze verbeelding aanspreken of denkexperimenten toepassen.

Evi Legiest van Futura Geluwe werkte rond armoede in de Toekanklas (oudste klas in type 9 lager onderwijs) waarin ze de leerlingen inzicht wilde geven in verschillende gradaties van armoede.

"Ik wou mijn leerlingen aan de hand van afbeeldingen laten zien dat we vooroordelen hebben over mensen in armoede. Ik startte met een reeks afbeeldingen geknipt uit grotere foto's uit de actualiteit. De vraag was steeds hetzelfde: "Leeft deze persoon in armoede en waarom denken jullie dat?" Ik merkte heel snel dat de les heel lang zou kunnen duren door de stilte die viel per foto. De eerste foto die enkele vrouwen met hoofddoek toonde, bracht al snel reacties teweeg van verwarring.

De ene helft van de klas had duidelijk aangeleerd dat mensen van een ander origine niet noodzakelijk arm waren, de andere helft was echter vervreemd met het beeld en bleek daar ook in vast te zitten. De meningen waren verdeeld maar wel overduidelijk ingegeven. Ik hoorde herhaaldelijk de stemmen van de ouders weerklinken, wat me niet abnormaal lijkt. Zodra ze per voorbeeld meer geconfronteerd werden met de verschillen en ook de “foute” inschatting met betrekking tot mensen in armoede op de foto, bleek dat ze niet meer wisten wat ze moesten denken. Voor hen leek het op de duur een gokspelletje waar ze geen verklaring konden aan geven aangezien ze andere “regels” hadden aangeleerd. Velen van hen konden geen afstand doen van het idee dat armen geen toegang hebben tot een huis of eten. Alle armen zijn voor vele leerlingen per definitie dakloos en het aanpassen van die definitie bleek, ondanks de voorbeelden voor velen, iets onoverkomelijks.

Tijdens de volgende les bevroeg ik dezelfde zaken via andere afbeeldingen en bleek dat een aantal leerlingen exacte uitspraken van de vorige les konden gebruiken om een tweede denkpiste te verklaren. Andere leerlingen klampten zich hardnekkig aan hun eerste idee vast. Uit deze ervaring nam ik vooral mee dat ik bewuster moet omgaan met het aanbieden van voorbeelden. Mijn leerlingen zijn zo afhankelijk van de beelden – en daarbij horende waarden en normen die ze in hun opvoeding aangeboden krijgen - dat een te eenzijdige visie zou kunnen leiden tot een starre visie op de wereld.”

Marie-Line Mauroo en Anouk Dekeyster van De Kim & De Sam (Type 9 klas niveau 6de leerjaar) werkten rond het thema ‘Armoede’ met de werkvorm ‘Foto’s en hun verhaal’.

“De leerlingen kregen afbeeldingen van verschillende kinderen met daarbij de vraag “Welk kind leeft in armoede?” Heel moeilijk hierbij was dat er nadien geen correct antwoord was. De vraag bleef eigenlijk open. De leerlingen keken naar details zoals staartjes in het haar, een kindje buiten en beslisten op basis daarvan wie volgens hen in armoede leeft. De leerlingen ervaarden moeite met het feit dat er niet één juist antwoord was maar dat ze leerden nadenken over ‘armoede’ op basis van afbeeldingen. Die vorm van flexibel denken is geen vertrouwd terrein.”

4.3 Inleven in andere perspectieven

Wat betreft het empathisch vermogen of het zich inleven in andere perspectieven bij leerlingen met autisme, bestaan er verschillende, verklarende theorieën. Een ervan heet de Theory of Mind, die het sociaal-cognitieve vermogen om de intenties, emoties en gedachten van anderen te (h)erkennen, beschrijft. Die vaardigheid ondersteunt ons dus om de mentale toestand van anderen te begrijpen.

Sommige kinderen met autisme ontwikkelen deze vaardigheid maar de meerderheid heeft hierbij nood aan ondersteuning. Ze gebruiken immers niet spontaan de context om iemands perspectief of gevoel impliciet betekenis te geven. Ze hebben tijd en/of verduidelijking nodig om iemands mentale toestand vanuit een context te begrijpen. Bovendien vraagt het erkennen van verschillende perspectieven ook een bijkomende uitdaging voor een autistisch brein dat absoluut denkt en contextblind is: Hoe kan het dat er twee (of meer) verschillende gevoelens/meningen zijn over eenzelfde onderwerp?

Leerkracht Evi Legiest vertelt

"Ik vind het belangrijk dat we leerlingen met autisme aanleren dat 'anders denken' oké is. Ik ervaar dat mijn leerlingen zichzelf aanleren om gesprekken waarin hun mening of emotie aan bod kan komen, te mijden. Ze hebben schrik om fout te reageren. Ik probeer hen te laten inzien dat verschillende waarden en normen oké zijn en dat daarbij hun autistisch-empatisch vermogen voldoende is. Wanneer ze een emotie herkennen zonder de oorzaak te zien, kunnen ze immers ook een betekenisvolle rol spelen in een situatie. Ook afstand nemen van wat hun ouders zeggen, is een grote stap."

Leerkrachten Marie-Line Mauroo en Anouk Dekeyster vertellen

"De leerlingen kregen de opdracht een brief te schrijven aan Abdul, een jongen die in armoede leeft waar ze net een filmpje over zagen. De leerlingen schreven in hun brief concrete oplossingen om zelf te helpen, maar evengoed schreven ze woorden van steun. In deze opdracht lukte het dus voor de meeste kinderen wel om mee te zijn met het verhaal en hier empathisch mee om te gaan. Ik geloof dat het zien van een filmpje, een heel concrete situatie hierbij geholpen heeft. Hoe beter het gegeven beeld en hoe ruimer de gegeven context, hoe makkelijker het voor hen is om zich in te leven."

Mensen met autisme ontwikkelen scripts om in bepaalde situaties op een gepaste manier te reageren. Eerst leren ze begrijpen wat anderen denken of voelen en proberen aan de hand van 'scripts' hierop te anticiperen en te reageren.

De moeilijkste component van het empathisch vermogen voor hen, is het gevoelsmatig meeleven met anderen of het begrijpen en respecteren van iemands andere mening. Daarnaast ontwikkelen kinderen met autisme vaak wel een sterk rechtvaardigheidsgevoel, net omdat ze situaties eerder objectief dan wel subjectief bekijken.



Link met wereldburgerschapseducatie

Mondiale maatschappelijke uitdagingen belangen iedereen aan, het gaat om gemeenschappelijke bezorgdheden waar iedereen in meer of mindere mate bij betrokken is. De perspectieven op die uitdagingen, de meningen en emoties die ze oproepen, kunnen echter heel verschillend zijn. Die verschillen merk je op wanneer je bijvoorbeeld een onderwerp als 'klimaatacties' aansnijdt. Voor leerlingen met autisme kan het onderscheiden en begrijpen van die verschillende standpunten en emoties moeizaam verlopen.

Evi Legiest van Futura Geluwe ging met het thema 'dieren' aan de slag in de Toekanklas (oudste klas in type 9 lager onderwijs). Ze gebruikte de werkvorm 'De medaille' om leerlingen bewust andere perspectieven te laten verkennen.

"In het WO-thema 'Dieren' besloot ik de leerlingen verschillende perspectieven te laten verkennen met behulp van De medaille (methodiek Djapo). Als inleiding liet ik de leerlingen eerst nadenken over welke partijen in een situatie betrokken zijn vooraleer ik hen liet nadenken over het perspectief van een partij. De opdracht startte dus eenvoudig met een situatieomschrijving 'Een boer laat zijn kippen vrij rondlopen in de plaats van ze op te sluiten in een hok.' Ik splitste de omschrijvingen eerst zelf op in partijen om hen te tonen dat niet alleen de benoemde partijen (boer en kip) een betrokken partij zijn. Gaandeweg hadden ze dus al snel door dat ze verder moesten denken dan de omschrijving. Het benoemen van de partijen op zich kwam snel op gang.

Het vervolgens bedenken van de emoties en mogelijke gedachtegangen van die partijen was echter een groot struikelblok. Herkenbare situaties en emoties kwamen snel aan bod, maar emoties die ze nog niet ervaarden of situaties die hen nog niet zijn overkomen of hen niet raken, creëerden reacties zoals: “Hoe kan ik nu weten wat die denkt!” Het begrijpen van iemand anders lijkt voor sommigen onnodig en de emoties zijn voor hen onbelangrijk. De leerlingen benoemden makkelijk voordelen en nadelen op en kozen op basis van die afweging of een situatie al dan niet oké was. Ik worstelde vaak met de nood van mijn leerlingen op dat ogenblik aan een soort visuele weegschaal aan emoties van verschillende partijen. Alsof ze geloven dat emoties kunnen afgewogen worden. De voor hen meest herkenbare emotie primeert op dat ogenblik en zal vaak de basis van hun mening vormen. Al lijken de meeste toch nog vooral angstig tijdens zo’n opdracht om emoties te omschrijven of toe te schrijven aan iemand.”

Sandra Volckaert van Mijn oogappel (klas Rood - 2e graad type 9, basisaanbod) werkte met haar leerlingen rond plastic afval.

“Ik gaf les over de plasticsoep. Voorafgaand hadden we al geleerd dat afval beter in de vuilnisbak belandt. Tijdens een projectles had een leerling verteld over de Eneco Clean Beach cup. Zelf gingen we ook op pad, verwonderd van al het afval dat we vonden in de beken en rivieren. Ook aangedaan door het leed van de dieren. Plastic gaat nooit weg, maar wat gebeurt er dan precies? Wanneer de leerlingen ontdekten dat er plastic in vis kan zitten klonk het al snel: “Ik eet nooit geen vis meer!” Dat werd versterkt door andere leerlingen. Om dan linken te leggen naar duurzame keuzes zoals bijvoorbeeld minder verpakking te kopen of te gebruiken, heeft veel ondersteunende denkvragen nodig. Je kan voor jezelf kiezen “Ik eet geen vis meer of kies ik om anders om te gaan met verpakking?” Zo is er een leerling die hardnekkig folie gebruikt voor zijn broodje. In een brooddoos moet het in twee stukken gesneden worden, anders wil hij/zij het niet opeten. Wanneer foto’s en belevingen dichtbij hun leefwereld komen, kunnen ze bewuste keuzes maken. Neem dat weg, dan gaan ze snel naar hun eigen leefwereld kijken en wat voor hen op dat moment belangrijk is. Vanuit een gevoel andere keuzes maken is dan lastig.”

5 Didactische aanpak in de praktijk

Inleiding

Wereldburgerschapseducatie laat leerlingen aan de slag gaan met maatschappelijke uitdagingen en zet hierbij in op zowel kennis als vaardigheden. In Djapo's visie - de 'school als oefenplaats' (Djapo, 2021) - staan vier vaardigheden centraal met name systeemdenken en creatief denken, het vermogen om in interactie te gaan met verschillende perspectieven (sociale competentie) en reflecteren. Om die vaardigheden te ontwikkelen, kan de leerkracht tal van methodieken inzetten en een bepaalde begeleidingsstijl toepassen.

Leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met autisme staan hierbij voor drie didactische uitdagingen nl. het omgaan met de contextblindheid, een minder aanwezig vermogen om flexibel te denken en zich in te leven in andere perspectieven.
Hieronder vind je richtlijnen, specifiek voor het werken rond maatschappelijke onderwerpen, rekening houdend met de drie hierboven vermelde didactische uitdagingen.

De Autisme Centraal Methodiek (Vanroy, 2018) is een methodiek die je meer bewust maakt van het gedrag en een begeleiding op maat van mensen met autisme in verschillende contexten.

Deze methodiek bundelt zes principes die de basis vormen voor onderstaande didactische richtlijnen.

1. Autistisch denken
2. Basisrust
3. Concrete Communicatie
4. Dubbelspoor
5. Eigenheid
6. Functionaliteit

Wanneer je lesgeeft aan kinderen met autisme helpen die principes je les voor te bereiden, je houding en handelen te bepalen en/of bij te sturen. Je zal merken dat de principes ook onderling naar elkaar verwijzen. Vragen die je je als leerkracht bij elk principe kan stellen, luiden: 'In welke mate houd ik rekening met ...? Heb ik voldoende aandacht voor ...?'

De Autisme Centraal Methodiek focust dus niet op het gedrag van leerlingen, wel op jouw houding en handelen als leerkracht.

Eveneens werden de observaties en ervaringen van de deelnemende leerkrachten aan het project Buitengewone wereldburgers, hierin meegenomen.

Principe 1: Autistisch denken

Leerlingen met autisme verwerken informatie en verlenen betekenis aan de wereld rondom, op een andere, meer rechtlijnigere manier. Hun grootste uitdagingen lijsten we beknopt hieronder op.

- Blindheid voor de context is hun grootste uitdaging. Eén prikkel krijgt voor een contextblind brein slechts één betekenis, meerdere betekenissen in verschillende situaties zorgen dus voor verwarring.
- Die contextblindheid daagt hen uit om flexibel te denken: een detail heeft in de ene situatie een heel andere betekenis dan in een andere. Soepel omgaan met wijzigende situaties of afspraken kan moeizaam verlopen.
- Door hun sterke focus op details, hebben ze meer tijd nodig om informatie te verwerken. Ze begrijpen moeizamer de samenhang omdat ze niet altijd intuïtief verbanden tussen verschillende zaken of gebeurtenissen zien.
- Ze hebben moeite met het zich inleven in anderen: non-verbale communicatie, intenties en impliciete boodschappen begrijpen ze niet altijd.

Je bewust zijn van de eigenheid van het autistisch denken helpt je je lespraktijk aan de passen of vorm te geven.

Wat betekent dit voor de praktijk van wereldburgerschapseducatie?

Laat leerlingen in de context leren en benoem hierbij alle relevante elementen. Bied verschillende contexten aan binnen een thema.

Voorbeeld
Leer je over fair trade voeding of over armoede? Breng een bezoek aan de supermarkt als vertrouwde context. Bezoek ook een voedselbank of een Oxfam wereldwinkel om het begrip van ‘winkel’ en de bijhorende kenmerken op te rekken. Breng verschillende producten naar de klas zodat de leerlingen kunnen waarnemen en ervaren.

Bied houvast door expliciet structuur en verbanden te benoemen.

Werk je rond een onderwerp dat linken heeft met een thema dat vroeger aan bod kwam? Benoem hoe je verder borduurt op een inhoud van dat thema. Visualiseer de input (ideeën, vragen, meningen) van de leerlingen zodat je hun denken gemeenschappelijk maakt. Visualiseer complexe verbanden in een schema wanneer je een complexere denkoefening of werkvorm uitvoert.

Voorbeeld

- In maart doe je een actie rond Wereldwaterdag, in mei werk je rond plasticsoep. Bereid een set vragen voor die de leerlingen helpt om verbanden te begrijpen want beide thema's gaan o.a. over water(gebruik), schaarste, de nood aan water hier en wereldwijd.
- Een interessante werkvorm om voorwerpen en situaties te vergelijken, is Radar (https://www.djapo.be/aanbod/download/radar)
- Laat je inspireren door de leidraad systeemdenken (op djapo.be) om het denken in verbanden van de leerlingen te stimuleren.

Verschillende contexten reiken ook verschillende verhalen, betrokkenen en/of personages aan. Laat de leerlingen op diverse manieren kennismaken met verschillende standpunten over een onderwerp. Richt daarbij blijvend de aandacht op het nuanceren van vooroordelen en stereotypen.

Voorbeeld

In een les over armoede kan de foutieve indruk ontstaan dat mensen uit het Globale Zuiden allemaal arm zijn. Vul je lesmateriaal aan met beelden en/of verhalen van mensen hier en elders die een positief, krachtig beeld geven: mensen die oplossingen bedenken, elkaar ondersteunen, actie ondernemen. Op die manier werk je ook aan een gevoel van verbondenheid.

Laat je leerlingen oefenen in actief luisteren door de 'luisteraar' te laten noteren wat de 'verteller' heeft verteld. Bespreek dit nadien klassikaal.

Leerkrachten Marie-Line Mauroo en Anouk Dekeyster

Het koppelen van een ervaringsgerichte activiteit of uitstap zorgt ervoor dat leerlingen een situatie of context echt zien zoals het is. Het is niet gebaseerd op een werkblad of verhaal of filmpje dat ze dus gedeeltelijk nog zelf verder moeten invullen.

Principe 2: Basisrust

Basisrust omschrijft de balans tussen de mogelijkheden van het kind met autisme en de verwachtingen van de omgeving. Een autistisch brein verwerkt informatie op een meer rechtlijnige manier dan het doorsneebrein.

De continu veranderende en dus onvoorspelbare omgeving werkt verwarrend voor leerlingen met autisme. Die rusteloosheid, vaak in de vorm van overprikkeling, kan stress veroorzaken waardoor die leerling onzeker, prikkelbaar of gefrustreerd wordt. Leerlingen met autisme kunnen voor sommige zintuigen overprikkeld maar evengoed onderprikkeld zijn.

Balans betekent niet enkel je les afstemmen vanuit hoge verwachtingen in verhouding tot beperkte mogelijkheden maar ook omgekeerd. Leerlingen die uitblinken door kennis, een specifieke interesse of talent, hebben meer mogelijkheden dan je verwacht: stem je les ook op hen af.

Wat betekent dit voor de praktijk van wereldburgerschapseducatie?

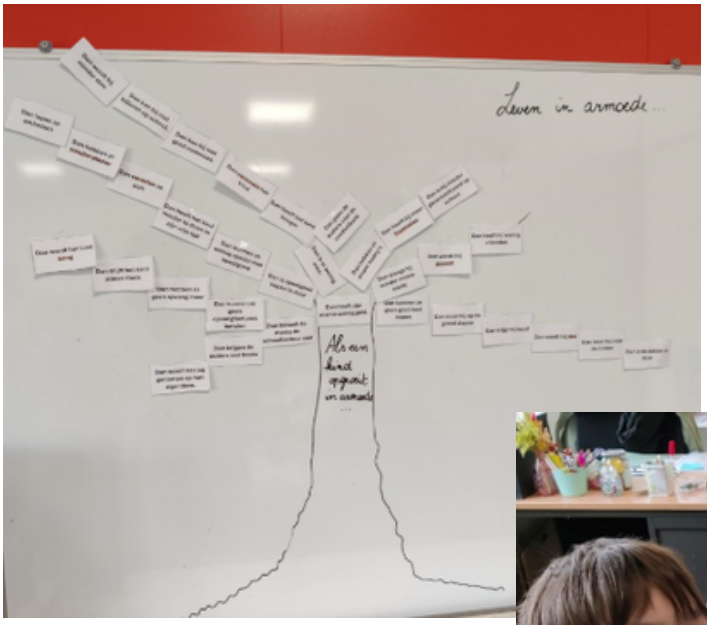
Wanneer je in je lessen werkvormen inzet om rond maatschappelijke onderwerpen te werken, zorg dan dat je haalbare doelen stelt, die aansluiten bij de mogelijkheden van de leerlingen.

Voorbeeld
Je wil met je leerlingen de gevolgen onderzoeken van een gebeurtenis aan de hand van de werkvorm Siamese Rups. Op die manier laat je hen oefenen in denken in verbanden of systeemdenken. De werkvorm nodigt leerlingen uit de gevolgen van gevolgen te bedenken waardoor er diverse gevolgenkettingen ontstaan: dit vraagt dus een vorm van flexibel denken.

Wanneer de leerlingen dit nog nooit hebben gedaan, kan je de leerlingen eerst in echte hoepels naast elkaar positie laten innemen en telkens gevolgen van gevolgen laten benoemen.



In het thema 'Armoede' gebruikten we de Siamese rups om de verschillende perspectieven op armoede in beeld te brengen. De reacties van de kinderen waren zo zwart-wit dat we de rups uiteindelijk omgekeerd zijn beginnen aanvullen. We gebruikten post-its om de "hoepels"/stappen makkelijker te kunnen herschikken zodat ze ruimte hadden om hun antwoorden verder te nuanceren. Na deze opdracht meerdere keren te herhalen kwamen ze automatisch sneller op mogelijke antwoorden bij 'als...dan...' dan voorheen. Een arme man had niet meer zomaar koud in hun ogen, de oorzaken van 'het koud hebben' werd hen helderder waardoor ook een breder begrip van armoede bracht.





Een tweede manier om basisrust te creëren, is de nieuwe werkvorm eerst toepassen op een herkenbaar voorbeeld uit het dagelijks leven zoals bijvoorbeeld ‘Wat als ik niet goed geslapen heb?’ > ‘Als ik niet goed geslapen heb, dan …’ enzovoort. Geef daarbij de instructie dat de leerlingen steeds de woorden ‘als … dan ….’ gebruiken. Ga aan de hand van hun antwoorden na of de leerlingen de methode begrijpen en leg uit dat ze ‘mogelijke’ gevolgen mogen bedenken, die misschien nog niet in het echt zijn gebeurd.

“In een les rond discriminatie merkte ik op dat oorzaken van discriminatie voor mijn leerlingen ondoorgrondelijk zijn. Ze ontkennen bij zichzelf vooroordelen, maar zien wel het nut van zorg dragen voor elkaar en dat niet iedereen evenveel zorg wil dragen voor elkaar. Ik legde hen met die reden uit via concrete situaties dat de angst voor het onbekende vaak de oorzaak van onredelijk negatief denken is. We legden feiten uit de geschiedenis naast een aantal voelbare vooroordelen op school, zoals bijvoorbeeld racistische uitspraken over moslims, naast de gebeurtenissen van 9/11. Aan de hand van die denkoefening konden ze sneller bij die concrete situaties aanduiden waarom iemand een bepaald vooroordeel zou kunnen hebben.” Juf Evi Legiest

Een derde manier om de leerlingen vertrouwd te maken met een werkvorm is modelleren. Als leerkracht expliciteer je daarbij luidop je denkproces aan de hand van vragen en antwoorden en maak je op die manier duidelijk welk soort denken je van de leerlingen verwacht.

Dit soort werkvormen, die vaak in wereldburgerschapseducatie worden ingezet, dagen de leerlingen uit om breder en/of kritisch te denken en worden dus vaak begeleid aan de hand van open vraagstelling. Bovendien vereisen die werkvormen soms dat leerlingen kunnen schakelen naar andere contexten en perspectieven. Als leerkracht kan je dan beslissen om de werkvorm heel strak te begeleiden en te sturen.

In het geval van de Siamese Rups kan je als leerkracht bijvoorbeeld zelf beslissen wanneer er een nieuwe gevolgenketting wordt gecreëerd of wanneer je een gevolgenketting afrondt.

Rust creëren voor een autistisch brein heeft tenslotte ook te maken met een bedachtzame regie van prikkels. Denk bij de lesvoorbereiding waar en wanneer je de werkvorm zal uitvoeren. Kies je voor individueel werk, partnerwerk of groepswerk? Misschien laat je de leerlingen beter in duo's de uitkomst van een werkvorm vergelijken in plaats van in groepen. Als leerkracht ken je je leerlingen en de omstandigheden het best en schat je dus best zelf in op welke manier je de werkvorm organiseert.

Principe 3: Concrete communicatie

Leerlingen met autisme pikken intenties of (impliciete) verwachtingen moeilijk tot niet op. Om breinrust te creëren, helpt het om dan concreet en ondubbelzinnig te communiceren. Het visualiseren van de boodschap werkt daarbij heel ondersteunend. Belangrijk is dat visualisatie inzet op voorspelbaarheid en flexibiliteit. Leerlingen met autisme kunnen moeite hebben met veranderingen. Visuele communicatie maakt concreet wat er gezegd, bedoeld en verwacht wordt en maakt het lesverloop inclusief de veranderingen zichtbaar. Die voorspelbaarheid zorgt dan weer voor rust.

Wat betekent dit voor de praktijk van wereldburgerschapseducatie?

Vermeulen en Van Roy (2023) reiken heel wat waardevolle strategieën voor concrete communicatie aan. Hieronder lees je een selectie van strategieën die specifiek interessant zijn voor het werken rond wereldburgerschapsthema's in de klas.

Maak je boodschap expliciet. Omschrijf het gewenste gedrag in plaats van het effect dat dit gedrag heeft.

Tijdens klas- of groepsgesprekken kan er rumoer ontstaan.
Wat een lawaai ≠ Tijdens de volgende oefening wacht je je beurt om te spreken af. Je spreekt daarbij met een rustige stem die luid genoeg is opdat iedereen in dit klaslokaal je kan horen, maar niet luider dan dat'. Als je niet aan het woord bent, luister je naar je klasgenoot.

Formuleer de boodschap positief en benoem daarbij het gewenste gedrag, niet de ongewenste actie.

Jullie mogen nog niet reageren. ≠ Jullie lezen een stelling over het thema. Jullie denken in stilte na of je wel of niet akkoord gaat zonder dit luidop te zeggen. Vervolgens noteer je op het werkblad waarom je wel of niet akkoord gaat.

Ga bij nieuwe werkvormen goed na of de leerlingen de instructie begrepen hebben. In plaats van het vagere 'Is alles duidelijk?' peil je concreet in welke mate de leerlingen de instructie begrepen hebben.

Wat moet je precies doen wanneer ...? Welke volgende stap ga je zetten?

Gebruik korte zinnen. Geef daarbij één boodschap of opdracht per keer.

Wat vind je hiervan en waarom vind je dat? ≠ Vind je dit oké of niet oké? Waarom vind je dat (niet) oké?

Gebruik visuele en structurele ondersteuning voor opdrachten.

Is voor sommige leerlingen een 'mening' een abstract begrip? Visualiseer dit met een pictogram en bevestig dit bij verschillende afbeeldingen van klasgenoten of personen die met het lesonderwerp te maken hebben. Geef aandacht aan de verschillen in standpunten.

Maak in de lay-out van het werkblad je verwachtingen duidelijk. Deze tip leunt deels aan bij de vorige tip.

Vermijd bijvoorbeeld witruimte. Werk met schrijflijnen als je geschreven input verwacht of leg uit waarom je in een bepaalde werkvorm hiervan afwijkt. Ken een lijn consequent de functie 'hier moet je iets schrijven' toe. Maak op een werkblad duidelijk waar de leerlingen antwoorden moeten noteren. Geef aan de hand van bullets weer hoeveel antwoorden je van hen verwacht.

Wanneer je een uitstap of een activiteit plant, houd dan rekening met de PLATO-richtlijnen (bijlage 1).

Principe 4: Dubbelspoor

Het principe ‘dubbelspoor’ gaat over een evenwicht zoeken tussen het aanpassen van de omgeving voor leerlingen met autisme en die leerlingen ondersteunen in het ontwikkelen van vaardigheden. De ‘’omgeving’ wordt hier begrepen als de prikkels, de duidelijkheid van communicatie en moeilijkheidsgraad. Wanneer het moeilijker is om de inhoud te vatten bijvoorbeeld door stress of vermoeidheid, is het aangewezen om vooral in te zetten op het aanpassen van de omgeving. Nadien, wanneer het beter gaat, kan meer ingezet worden op het aanleren van vaardigheden.

Wat betekent dit voor de praktijk van wereldburgerschapseducatie?

‘Dubbelspoor’ is een heel generiek principe en houdt ook verband met de andere principes.

Voorbeeld

- De leerlingen leren over afval tijdens een leeruitstap in de schoolomgeving want je wil hen vaardiger maken in het observeren van en kritisch nadenken over verschillende contexten waarin afval voorkomt. Tegelijkertijd weet je dat sommige leerlingen stress van die uitstap zullen ervaren. Aan de hand van concrete communicatie (pictogrammen, …) verhelder je de verwachtingen en afspraken. Je stippelt samen op een kaart de wandeling uit. Je noteert het tijdsschema op bord. (omgeving aanpassen)

- Je wil de leerlingen aan de hand van een werkvorm in groepjes of duo’s laten oefenen in het verkennen van elkaars standpunten. Dit wijkt af van het klassikaal werken. Voor sommige leerlingen betekent dit stress. Vertel de stappen van de werkvorm en laat hen die vervolgens zelf noteren. Herhaal dit voor het doel van de werkvorm. Visualiseer bijkomende afspraken bijv. over respectvol luisteren.

Principe 5: Eigenheid

Leerlingen met autisme zijn meer dan hun diagnose, je mag je niet blind staren op hun autistisch denken. Heb aandacht voor de talenten, de sterktes, achtergrond en interesses van leerlingen met autisme en zet die tijdens individuele of groepsopdrachten, in.

Wat betekent dit voor de praktijk van wereldburgerschapseducatie?

- Laat leerlingen zelf een onderwerp uit de actualiteit kiezen om te bespreken.

- Laat leerlingen ervaringen uit hun eigen culturele, religieuze, of familiale achtergrond delen met klasgenoten, bijvoorbeeld in duo's. Benoem hoe de leerlingen op die manier zich leren inleven in anderen.

- Sommige leerlingen met autisme zijn goed in het out-of-the-box denken. Bied die leerlingen een kans om hun ideeën te vertellen, visualiseren en te delen. Benoem waarom die manier van denken bijzonder én belangrijk is. Bepaalde problemen zijn heel ingewikkeld, en zijn nog steeds niet overal opgelost: de wereld heeft nood aan innovatieve, creatieve ideeën.

Voorbeeld
In een les over de plasticsoep kan je de oorzaken (plastic zwerfafval) en gevolgen (schade aan ecosystemen en gezondheid van de mens) samen verkennen. Laat leerlingen die interesse hebben in ontwerpen en out-of-the box denken, kennismaken met Boyan Slat. Hij vertrok van de kenmerken van een 'stofzuiger' - o.a. vuil opzuigen in een lange slang - en ontwikkelde als student-ingenieur een apparaat dat plastic afval uit de oceaan kon verwijderen. Artikel Boyan Slat

- Leerlingen met autisme kunnen, omwille van hun meer rechtlijnige manier van denken, een sterk rechtvaardigheidsgevoel hebben. Geef hen de kans om hun verontwaardiging over (sociale) onrechtvaardigheid, armoede of ongelijkheid te uiten, verbaal of visueel. Denk vervolgens samen na over manieren om datgene wat hen raakt, te verminderen of verzachten. Lessen over maatschappelijke onderwerpen bieden net kansen om samen een gesprek aan te gaan en een soort script te ontwikkelen.

Voorbeeld
Werk je rond het thema 'armoede', geef dan ruimte aan individuele gedachten en/of ervaringen. Laat de leerlingen ideeën bedenken om bijvoorbeeld initiatieven een sociale kruidenier of babytheek te ondersteunen of bekend te maken vanuit de klas of school. Laat hen dit idee uitwerken volgens hun talent: met taal, muzisch, beweging, … zodat hun gevoel voor rechtvaardigheid omgezet wordt naar een actie.

Principe 6: Funcionaliteit

Leerlingen met autisme nemen dagelijks wel wat hordes. Dit principe zoomt in op het werken aan de drie basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie. Je lespraktijk is gericht op het ontwikkelen van je leerlingen, hen steeds stappen dichter brengen bij een zelfstandig(er) leven, met oog voor verbondenheid. Net zoals 'dubbelspoor' is ook dit een generiek principe dat we aan de hand van een aantal voorbeelden toelichten.

Wat betekent dit voor de praktijk van wereldburgerschapseducatie?

- Wanneer je met leerlingen met autisme op uitstap gaat, geef je hen meer inzicht in andere contexten. Je werkt aan hun competentie om hiervan te leren, zeker wanneer je hen gelijkenissen en verschillen laat observeren en benoemen.

- Maatschappelijke onderwerpen kunnen heel wat gedachten, gevoelens, meningen losweken bij leerlingen. In dialoog gaan, andere perspectieven onderzoeken, samen acties bedenken en wie weet zelfs uitvoeren, vragen flink wat sociale vaardigheden én flexibiliteit. Leerlingen met autisme hebben daarbij, net als alle leerlingen, nood aan een veilige, hechte band want sociale omgang vormt een uitdaging. Hoe kom je tegemoet aan die nood aan verbondenheid?
  - Maak de lesactiviteiten waarbij leerlingen met elkaar in interactie gaan, voorspelbaar: groepssamenstelling, plaats in de klas, omschrijving van de opdracht.
  - Maak afspraken die nodig zijn voor een respectvolle dialoog of samenwerking.
  - Breng evenwicht in de opdrachten volgens 'apart together' systeem. Laat de leerlingen voor sommige onderdelen samenwerken, maar bied ook individuele werk- of bedenktijd.
  - Stel de groepen bewust samen niet alleen op basis van temperament maar bijvoorbeeld ook op basis van gemeenschappelijke interesse.

- Tijdens lessen over racisme, discriminatie of in brede zin 'anders zijn', kan je leerlingen zelf een verhaal, boek, of andere bron laten kiezen dat verband houdt met dit thema. Je geeft hen op dat moment autonomie om keuzes te maken. Je leest samen een of meerdere gekozen verhalen of kijkt naar een reportage over iemand die zich omwille zijn/haar 'anders-zijn' uitgesloten voelt.

- Vervolgens kan je met de leerlingen bespreken hoe ze zouden reageren als er iemand op de speelplaats wordt uitgesloten: "Wat zouden ze kunnen doen? Welk gesprek zou er kunnen plaatsvinden?" Op die manier werk je ook een stuk aan hun sociale competenties.

6 Besluit

Aan de slag gaan met mondiale, maatschappelijke onderwerpen stelt leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met autisme voor een aantal uitdagingen waarvan contextblindheid, flexibel denken en inlevingsvermogen het meest in het oog sprongen tijdens het pilootproject Buitengewone wereldburgers.

Voor die uitdagingen bestaan geen universele oplossingen. Wel kan je als leerkracht de zes principes van de AutismeCentraalMethodiek als leidraad nemen om je houding en handelen te monitoren. Jij kent je leerlingen het best en weet op welke manier je op hun noden kan anticiperen of die kan beantwoorden. Daarbij zullen voorspelbaarheid en concrete communicatie steeds een belangrijke rol spelen, ook wanneer je met complexe maatschappelijke onderwerpen aan de slag gaat.

Met het pilootproject Buitengewone wereldburgers werden kennis en ervaringen rond wereldburgerschapseducatie door verschillende experten gedeeld én ervaren. Dit maakte het tot een uniek project dat hopelijk veel leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met autisme, kan inspireren en ondersteunen.

Oprechte dank aan de leerkrachten die gedurende twee schooljaren tijd, energie en ideeën investeerden in deze unieke samenwerking: Evi Legiest (Futura Geluwe), Marie-Line Mauroo en Anouk Dekeyster (De Kim & De Sam Deerlijk), Sandra Volckaert en Anja Desmyter (Mijn Oogappel, Vichte).

Onze welgemeende dank ook aan de experten in buitengewoon onderwijs type 9 die ons tijdens het traject vakkundig bijstonden: Hilde L'Ecluse van VIVES Kortrijk, Liesbeth Desmyter van Leersteuncentrum Zuid-West-Vlaanderen en Kurt Bisschop van de pedagogische begeleidingsdienst buitengewoon onderwijs van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

7 Bronnen

ADjapo, De school als oefenplaats. Hoe Educatie voor Duurzame Ontwikkeling bijdraagt aan kwaliteitsvol onderwijs. (2022). Djapo.

Enabel, Belgisch ontwikkelingsagentschap. (2025b, augustus 4). Verschillende stromingen wereldburgerschapseducatie. BeGlobal. https://beglobal.enabel.be/discover/issue-paper-1-verschillende-stromingen-van-wereldburgerschapseducatie/

Enabel, Belgisch ontwikkelingsagentschap. (2025, 4 augustus). Betekenis van burgerschap – Issue paper 4. BeGlobal. https://beglobal.enabel.be/discover/issue-paper-4-welke-betekenis-van-burgerschap-in-wereldburgerschapseducatie/

Vanroy, Kobe. Leren met autisme. Autistisch denken in de onderwijspraktijk. (z.d.). EPO.

Vanroy, Kobe. Autisme Centraal. Methodiek voor ouders en begeleiders. (2018). Acco.

Vermeulen, P. et al. (2010). Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs. Acco.

Vermeulen, P., & Vanroy, K. (2023). Wat echt werkt bij kinderen met autisme. Pelckmans.

Wilschut, A., & Nieuwelink, H. (2016). Definitie van burgerschap. HvA Research Database. https://research.hva.nl/en/publications/definitie-van-burgerschap

Bijlage 1: Het Plato-principe

Leerlingen met autisme hebben moeite met het voorspellen van de omgeving omdat hun voorspellingen vaak heel specifiek zijn. Zowel voor lessen in de klas als activiteiten buiten de klas- of schoolmuren, is voorspelbaarheid dus een noodzakelijke richtlijn.

Werk je rond een maatschappelijk onderwerp dat helemaal nieuw is voor de leerlingen, breng hen dan hiervan op de hoogte. Vertel en visualiseer op de vertrouwde manier waaraan de leerlingen zich mogen verwachten. Verhelder daarbij ook de verwachtingen.

Voorbeeld
Je hebt een aantal lessen gepland rond het thema 'klimaatverandering' met de focus op gevolgen voor mens en natuur in andere streken en landen. Informeer de leerlingen waarover ze zullen leren. Zet je hierbij nog niet vertrouwde werkvormen in, laat dit alvast weten. Gebruik hiervoor eventueel pictogrammen op het vertrouwde dagschema.

Doe je een activiteit buiten het vertrouwde klaslokaal, verduidelijk dan heel goed waaraan de leerlingen zich kunnen verwachten aan de hand van het PLATO-principe.



Personen
Laat de leerlingen weten met wie ze in contact zullen komen of welke personen op de activiteit of uitstap aanwezig zullen zijn.

Locatie(s)
Leg uit naar welke plek je gaat om de activiteit uit te voeren en welke materialen daarvoor nodig zijn. Stel de leerlingen gerust door bijv. te zeggen of en waar er een toilet is, of een ruimte om te ontprikkelen.

Activiteit
Stel op voorhand het programma voor en omschrijf de activiteit(en). Vertel daarbij wat je precies verwacht van de leerlingen. Las eventueel een kort moment in om de leerlingen op de nieuwe plek te laten landen en te wennen aan de nieuwe omgeving.

Tijd(sduur)
Geef bij het voorstellen van het programma ook een tijdsschema mee. Maak mogelijke wijzigingen daarin voorspelbaar, in het geval van een file of een vertraging met openbaar vervoer. Kondig tijdens de activiteit de volgende stap tijdig aan.

Organisatie
Vertel de leerlingen welke activiteit op het programma staat en wat ze precies zullen doen. Laat weten of en welke hulp ze daarbij van jou mogen verwachten. Verhelder daarbij welk gedrag je van hen verwacht.

Bovenstaande principes communiceer je uiteraard in samenhang en niet afzonderlijk. Terwijl je het programma en de activiteit overloopt, benoem je uiteraard al het tijdpad en de locaties. Beschouw bovenstaande principes meer als een extra toetssteen wanneer je je leerlingen niet in maar buiten het vertrouwde klaslokaal aan een (leer)activiteit laat deelnemen.

djapo

Jonge denkers. Grote doeners.