

# **HOE MAKEN WE SCHOLEN AUTISMEVRIENDELIJK VOOR LEERKRACHTEN?**

**EEN INTERVIEWSTUDIE MET AUTISTISCHE LEERKRACHTEN UIT  
HET SECUNDAIR ONDERWIJS IN VLAANDEREN.**

Aantal woorden: 13073

**Wim Delanoy**

Studentennummer: 19943093

Promotor: Prof. dr. Herbert Roeyers

Masterpraktijkproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de Gedragwetenschappen

Academiejaar: 2024 – 2025, Educatieve Masteropleiding



## Voorwoord

In deze kwalitatieve studie verwoorden we de stem van leerkrachten met autisme. Het is tegelijk ook mijn stem. Ik wil daarom in de eerste plaats de leerkrachten bedanken die meewerkten aan dit onderzoek. In het resultatengedeelte laten we deze leerkrachten veel zelf aan het woord, zodat de lezer echt voelt hoe het is om een leerkracht met autisme te zijn in het Vlaamse secundair onderwijs.

Het is niet vanzelfsprekend om een leerkracht met autisme te zijn, dat lezen we zowel in de literatuur als in de resultaten. Noch de lerarenopleiding, noch de schoolomgeving houdt echt rekening met deze onbekende groep van leerkrachten. Want we zijn experts in camouflage en passen ons almaar aan.

Ondertussen lopen onze batterijen almaar sneller leeg. En dat in tijden van een lerarentekort zoals we in de inleiding schrijven.

Nochtans geloven we in de goede intenties van scholen naar alle leraren en leerlingen toe. Het is tijd om op te staan en ons bekend te maken. Deze studie kan een startpunt zijn. Als scholen weten hoe leerkrachten met autisme in elkaar zitten, dan kunnen zij aanpassingen doen. Want zoals een leerkracht in een interview aangeeft: “een school is niet gebouwd op stenen maar op mensen”.

Graag houden we onze leerkrachten met autisme aan boord. Ze voegen een meerwaarde toe aan het lerarenkorps zoals deze studie ook aantoont. En tegelijk houden we andere leerkrachten aan boord die meeprofiteren van een autismevriendelijke schoolomgeving. En leerlingen.

De focus van deze studie ligt daarom op wat scholen zelf kunnen doen, zonder bijkomende overheidsmiddelen, om een betere werking en een betere omgeving te creëren voor hun leerkrachten met autisme.

Ik wil dan ook mijn promotor Professor dr. Herbert Roeyers bedanken om mij te ondersteunen in deze visie. In het bijzonder wil ik hem bedanken omdat hij mij niet altijd tot de makkelijkste, maar wel tot de juiste keuzes aanspoorde.

Tenslotte kijken we in het discussiegedeelte van deze studie maatschappijbreed. Hoe kunnen we als maatschappij beter zorgen voor onze mensen met autisme? Het advies van onze leerkrachten met autisme kan makkelijk naar andere werkomgevingen vertaald worden.

## Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Lijst van figuren en tabellen	4
Samenvatting	5
1. Inleiding	6
2. Literatuurstudie	9
- Paradigma-shift	9
- Maskeren van autisme	10
- Stereotypering van autisme	12
- Sensorische gevoeligheden en talenten	14
- Een duidelijke en voorspelbare structuur	15
- Mentorschap en schoolleiders	16
- De veelheid van de lerarenjob	16
- Topic lijst voor onderzoek	17
3. Onderzoeksdesign	18
4. Resultaten	22
- Bewustzijn en kennis (stigma) in scholen	22
- Niet les gerelateerde taken of opdrachten	26
- Ontprikken binnen de schoolomgeving	31
- Mentorschap	33
- Erkenning van en ruimte voor talenten	35
5. Discussie	39
- Vijf thema's gedragen door de literatuur en dit onderzoek	39
- Over dit onderzoek en toekomstig onderzoek	40
- Naar een autismevriendelijke school	41

6. Conclusie	42
Literatuurlijst	43
Bijlagen	46
- Bijlage 1: Uittreksel interview met leerkracht 7	46
- Bijlage 2: Ideeënbord voor een autismevriendelijke school	47
- Bijlage 3: Verantwoord gebruik van Generatieve Artificiële Intelligentie	48

## Lijst van figuren en tabellen

Figuur 1: Verloop bij leerkrachten in het Vlaamse onderwijs

Figuur 2: Vier pilaren van neurodiversiteit

Figuur 3: Thematische analyse met 6 centrale thema's (ovalen) en 11 subthema's  
(rechthoeken)

Figuur 4: Vijf pijlers voor een autismevriendelijke school

Tabel 1: Deelnemers aan het onderzoek

## Samenvatting

Om het lerarentekort op te lossen verwijzen vele experts naar het verhogen van de diversiteit in de lerarenkamer. Eén groep leerkrachten wordt hierbij telkens vergeten: de leerkrachten met autisme. Deze interviewstudie stelt daarom de vraag hoe we scholen meer autismevriendelijk kunnen maken om de tewerkstelling én het welbevinden van deze leerkrachten te verbeteren. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden nemen we een semigestructureerd interview af bij 8 leerkrachten met autisme, werkzaam in het Vlaamse secundair onderwijs. De thematische analyse van deze interviews levert 5 grote thema's op. Vooreerst verwoorden de geïnterviewde leerkrachten dat er in scholen nog steeds stereotiep gekeken wordt naar autisme, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen, en dat het stigma hieromtrent bij deze leerkrachten leidt tot gevoelens van schuld, schaamte en angst. Verder komt het les geven van deze leerkrachten opvallend weinig aan bod – dit loopt doorgaans goed – maar wel dat de niet les gerelateerde activiteiten zorgen voor veel stress, met een fatalistische ondertoon. Voorts blijkt de uitspraak dat leerkracht zijn niet eindigt bij de schoolbel nog meer voor leerkrachten met autisme te gelden en dit op twee vlakken. De leerkrachten besteden veel privé-tijd aan ontspannen enerzijds, en aan professionele begeleiding, al dan niet gecombineerd met medicatie, anderzijds. Tenslotte geven de leerkrachten duidelijk aan dat zij wel empathisch en creatief zijn en dit volledig tegen de nog heersende stereotiepe kijk op autisme in. Overeenkomstig met de bovenstaande thema's vragen de leerkrachten met autisme eerst en vooral een stigma doorbrekende psycho-educatie binnen de scholen omtrent autisme. Voorts is een bijzondere aandacht voor niet les gerelateerde activiteiten aangewezen, want het is daar waar onze leerkrachten met autisme het meeste energie verspillen en zelfs kapot gaan. Ook vragen de leerkrachten om van scholen een meer prikkelarme omgeving te maken, waarbij de vraag naar een stille lerarenkamer het luidste weerklinkt. Een vorm van structureel mentorschap binnen de schoolomgeving is eveneens belangrijk. Tenslotte vragen de leerkrachten ruimte voor en erkenning van hun bijzondere interesses en talenten. We zijn ervan overtuigd dat het implementeren van deze 5 pijlers een school tot een meer autismevriendelijke omgeving maakt, en dat hiervan zowel de leerkrachten als de leerlingen, ook deze zonder autisme, zullen profiteren. We durven te stellen dat deze aandachtspunten makkelijk te vertalen zijn naar andere werkomgevingen zodat werknemers maatschappijbreed kunnen genieten van een meer autismevriendelijke werking en omgeving. Want wat goed is voor iemand met autisme, is doorgaans tegelijk goed voor iedereen.

## 1. Inleiding

Kunnen we het lerarentekort nog oplossen? Het is de kop van een artikel in het onderwijstijdschrift Klasse (Frederix & De Wilde, 2024) waarin gesteld wordt dat er in Vlaanderen jaarlijks 7400 nieuwe voltijdse leerkrachten nodig zijn, terwijl de VDAB bij de start van het huidige schooljaar 2024-2025 nog ongeveer 3000 openstaande onderwijsvacatures telt.

Zoals geïllustreerd in Figuur 1 wordt het tekort groter doordat een kwart van de leerkrachten het onderwijs binnen de vijf jaar verlaat (Frederix & De Wilde, 2024; Nelisse, 2024). Vooral in het secundair onderwijs zijn de cijfers hoog: in het lager secundair onderwijs vertrekken 3 op de 10 leerkrachten, in het hoger secundair onderwijs verlaten 4 op de 10 leerkrachten het onderwijs (Nelisse, 2024), mede omdat hoogopgeleide leerkrachten ook elders op de arbeidsmarkt terecht kunnen (Frederix & De Wilde, 2024; Nelisse, 2024).



Figuur 1: Verloop bij leerkrachten in het Vlaamse onderwijs

(Nelisse, 2024, [https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20240522\\_96191190](https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20240522_96191190))

Eén van de oplossingen die experts vermelden, is om meer aandacht te besteden aan diversiteit in de lerarenkamer (en de lerarenopleiding). Onder deze diversiteit worden dan vooral leerkrachten met een migratieachtergrond genoemd, leerkrachten met

functiebeperkingen (zoals gezichts- of gehoorbeperking) en leerkrachten met leerstoornissen zoals dyslexie (Frederix & De Wilde, 2024).

De auteurs vergeten hierbij dat er reeds een zekere mate aan diversiteit in de lerarenkamer (en de lerarenopleiding) aanwezig is, namelijk: leerkrachten met autisme. Dat het een niet te verwaarlozen groep is, toont de Vlaamse studie van Lambelin die 36 leerkrachten met autisme bereikte (Lambelin, 2024) en de Britse studie van Wood en Happé (2020; 2023) waaraan 149 leerkrachten met autisme deelnamen.

Noch in Vlaanderen, noch in het Verenigd Koninkrijk weten we wat de reële grootte van de groep van leerkrachten met autisme is binnen het lerarenkorps. Cijfers over personen met een beperking zijn er wel, maar leerkrachten met autisme zien zichzelf niet als een persoon met een beperking, wel als anders (Lawrence, 2019). Bovendien maskeren heel veel mensen met autisme hun autisme (Pearson & Rose, 2021) en zoeken zij niet altijd een diagnose (Lawrence, 2019). Zij blijven vaak onzichtbaar.

Verschillende studies geven aan dat ongeveer 1% van de mensen autisme heeft en dat meer dan de helft, zelfs tot twee derden, geen verstandelijke beperking heeft (Brugha et al., 2011; Zeidan et al., 2022). De vele getuigenissen en studies – vooral uit het Verenigd Koninkrijk – die verder aan bod komen in de literatuurstudie tonen aan dat een niet verwaarloosbaar deel van hen als leerkracht in het onderwijs terecht komt.

De Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding erkent recent dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan neurodiversiteit – waaronder autisme - op de werkvloer (VDAB, s.d.), dus ook in het onderwijs. Neurodiverse mensen ervaren drempels en problemen in een samenleving die niet op hen is afgestemd, en dit zorgt voor een lagere tewerkstellingsgraad (VDAB, s.d.; Wood, 2022; Wood & Happé, 2023). Mensen met autisme hebben tegelijk een hoger risico op psychische aandoeningen (Griffiths et al., 2019).

De overtuiging groeit dat mensen met autisme unieke eigenschappen toevoegen aan een team, ook in het onderwijs. Leerkrachten met autisme zijn eerlijk, betrouwbaar, enthousiast, rechtvaardig, empathisch, loyaal en creatief (Limberg, 2019; O'Neill & Kenny, 2023; Wood, 2022). Bovendien kunnen ze een rolmodel zijn voor neurodiverse leerlingen (O'Neill & Kenny, 2023; Wood, 2022; Wood & Happé, 2023). Moeten we niet even goed voor onze leraren zorgen als voor onze leerlingen? Het is een vraag die De Wilde stelt in het tijdschrift Klasse (2021). In dit artikel worden de leerkrachten met autisme vergeten, en de voorgestelde oplossingen zijn vooral gericht op neurotypische leerkrachten (dus leerkrachten zonder autisme). Belangrijk hierbij is de opmerking van De Wilde dat van de leerkrachten die uitvallen (door bijv. burn-out) slechts de helft terugkeert naar het onderwijs. Hoe zit dat met leerkrachten met autisme? Een

Britse studie vindt dat burn-out de meeste gemelde reden is waarom leerkrachten met autisme niet meer werken in een school (Wood & Happé, 2020).

Dit onderzoek wil de leerkrachten met autisme zichtbaar maken in het Vlaamse onderwijs. Zij vormen een onzichtbare groep die doorheen de hierboven geschetste lerarentekorten en burn-outs het onderwijs mee recht houden. De leerkrachten met autisme maken het lerarenkorps meer divers en voegen unieke eigenschappen toe aan een team. Tegelijkertijd ervaren ze drempels en moeilijkheden, gerelateerd aan autisme, maar ook aan hoe een school zich organiseert.

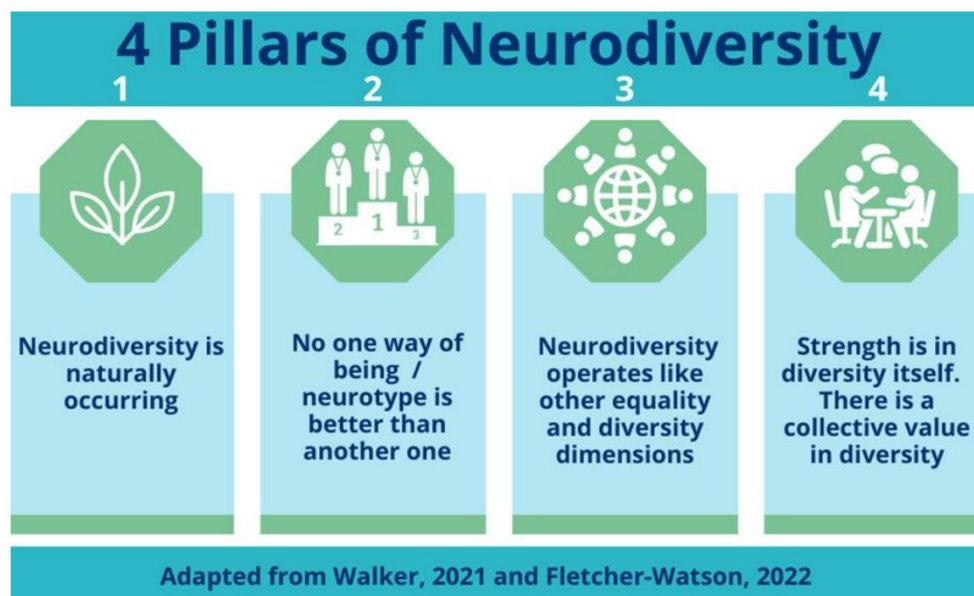
Dit laatste is onze focus. Er zijn nochtans veel boeken geschreven over hoe personen met autisme zich kunnen aanpassen aan een maatschappij die niet afgestemd is op dit autisme, met tips over hoe omgaan met stress, prikkels, sociale situaties, organiseren, denkpatronen,... (Garnett & Attwood, 2022). Dit doen wij niet. Dit onderzoek beoogt niet dat de leerkracht met autisme zich – nog meer – aanpast aan de werkomgeving, in het bijzonder de schoolomgeving, omdat dit maskeren net één van de risicofactoren is op het vlak van mentaal welzijn voor mensen met autisme (Pearson & Rose, 2021). Dit onderzoek doet het omgekeerde. Wij stellen de vraag wat scholen kunnen doen om meer autismevriendelijk te zijn naar hun leerkrachten toe. [Wat is er nodig om de tewerkstelling én het welbevinden van autistische leerkrachten in scholen te verbeteren?](#) We laten hiertoe de stem horen van leerkrachten met autisme, werkzaam in het Vlaamse secundair onderwijs.

We hopen dat onze bevindingen scholen ertoe aanzetten om een betere werkomgeving te creëren voor leerkrachten met autisme, en daardoor ook voor leerlingen met autisme. We hopen hiermee een kleine bijdrage te leveren aan het lerarentekort, mede veroorzaakt door burn-out. Maar deze kleine bijdrage kan grote gevolgen hebben. Want, zoals vele experts aangeven, worden personen met autisme vaak vergeleken met de kanarie in de koolmijn (Awouters & Beunckens, 2017; Frederix, 2020). Wat goed is voor leerkrachten met autisme, is daarom waarschijnlijk goed voor iedereen (Wood, 2022). En zodanig houden we niet enkel meer leerkrachten met autisme aan boord, maar hopelijk ook een deel van de neurotypische leerkrachten die eveneens baat hebben bij een autismevriendelijker schoolomgeving.

## 2. Literatuurstudie

### Paradigma-shift

Doorgaans wordt autisme gedefinieerd vanuit een tekort, een deficit, en dit vanuit een medisch, neurologisch perspectief (Milton, 2012; O' Neill & Kenny, 2023). Deze benadering, die gebaseerd is op pathologie, is een bron van ergernis voor vele leerkrachten met autisme, en meer nog als bijvoorbeeld de autisme-workshop binnen de school geleid wordt door een lesgever zonder autisme (Wood, 2023). Meer en meer publiceren autistische wetenschappers hun onderzoeken m.b.t. autisme vanuit een neurodiversiteit-bevestigend-paradigma waarbij we een duidelijke verschuiving zien van het medische perspectief naar een meer respectvol perspectief dat gebaseerd is op verschil in plaats van tekorten (O' Neill & Kenny, 2023). De genoemde auteurs noemen dit een belangrijke **paradigma-shift** in de manier waarop naar neurodiversiteit, waaronder autisme, gekeken wordt, en hoe neurodiversiteit, waaronder autisme, begrepen wordt. Om deze paradigma-shift te illustreren, nemen we graag de figuur uit hun artikel (p. 3) over:



Figuur 2: Vier pilaren van neurodiversiteit

Milton (2012) plaatst de volgende triade van dominante theorieën omtrent autisme binnen het medische, neurologische perspectief: een tekort aan *theory of mind*, een dysfunctie in de executieve functies en een zwakke centrale coherentie. Vervolgens stelt Milton dat vanuit deze

dominante theorieën gedragsmatige en cognitieve behandelprogramma's opgestart worden opdat de autistische persoon zich zou aanpassen aan de dominante – *mainstream* – cultuur of samenleving. We zullen zien dat dit aanpassen – maskeren van autisme – ernstige gezondheidsrisico's voor mensen met autisme, en dus ook voor leerlingen en leerkrachten met autisme, met zich meebrengt (Pearson & Rose, 2021).

In dit onderzoek volgen we de hierboven beschreven paradigma-shift, wat niet wegneemt dat de vroegere dominante theorieën wel een aantal zaken aangeven die bij mensen met autisme anders zijn dan bij mensen zonder autisme, zonder dat wij dit anders zijn aan een tekort verbinden. We laten deze theorieën dan ook verder in de tekst aan bod komen, en zullen deze aan een kritische blik onderwerpen.

### Maskeren van autisme

Maskeren is het bewust of onbewust onderdrukken van spontaan gedrag en het stellen van alternatief gedrag, en dit op verschillende vlakken: sociale interactie, sensorische ervaringen, gedachten, motoriek, en gedrag in het algemeen (Pearson & Rose, 2021). De auteurs brengen maskeren in verband met het medische, neurologische paradigma van waaruit naar autisme gekeken wordt. Autisme is dan een stoornis die genezen moet worden, of die minstens behandeld dient te worden. Pearson en Rose (2021) schrijven dat autistische mensen, als een gemarginaliseerde groep, voortdurend de boodschap krijgen dat hun manier van zijn in deze wereld abnormaal, dysfunctioneel of "gehandicapt" is. De auteurs stellen dat om te overleven als gemarginaliseerde personen, de gestigmatiseerde delen van hun identiteit onderdrukt worden waardoor mensen met autisme kunnen meedraaien in twee (of meer) werelden. Deze voortdurende onderdrukking en cognitieve impasse (tussen twee of meer werelden) vergt volgens de genoemde auteurs significant veel psychologische inspanningen.

Deze mismatch tussen een autistisch functioneren en de verwachtingen van de *mainstream* samenleving, met maskeren als gevolg, zorgt ervoor dat mensen met autisme heel kwetsbaar zijn voor negatieve levenservaringen, en dit zowel als kind en als volwassene (Griffiths et al., 2019). Hun onderzoek toont aan dat kinderen met autisme meer gepest worden, en vaker slachtoffer worden van fysiek en psychisch, emotioneel en seksueel geweld. Verder stellen deze auteurs dat volwassenen met autisme meer problemen ondervinden op zowat alle domeinen (opleiding, tewerkstelling, financiën, openbare diensten, rechtspraak, huiselijk misbruik, mentale gezondheid, sociale ondersteuning,...) en symptomen rapporteren van angst, depressie en een lagere levensvoldoening. Opnieuw stellen we een lagere tewerkstellingsgraad bij volwassenen met autisme vast, ook bij diegenen met een universitair diploma (Griffiths et al., 2019). Het meest zorgwekkende resultaat uit deze studie is dat 60%

van de deelnemende mensen met autisme suicideplannen rapporteert, dat zelfs 41% een suicidepoging doet, en dat 64% zichzelf schade toebrengt. Dit verhoogde risico op zelfmoord bij mensen met autisme wordt ook gerapporteerd in de studie van Cassidy et al. (2018). Zij vinden bovendien nog twee belangrijke resultaten. Er is een rechtstreeks(!) verband tussen maskeren en een sterk verhoogd risico op zelfmoord. Deze auteurs stellen ook vast dat evenveel mannen als vrouwen met autisme hun autisme maskeren om zich aan te passen aan sociale situaties, maar dat vrouwen dat wel over meer situaties heen doen, meer frequent en langer in de tijd.

Naast de genoemde kwetsbaarheden is het bijzonder belangrijk voor ons onderzoek dat maskeren in zowat alle studies in verband gebracht wordt met een [autistische burn-out](#) (Pearson & Rose, 2019; Raymaker, 2020). In het artikel over autistische burn-out schrijft Raymaker [dat mensen met autisme het maskeren van hun autisme als de grootste stressfactor in hun leven vermelden](#). Binnen de Nederlandstalige literatuur schrijft Heslinga (2022) dat maskeren één van de belangrijkste oorzaken is van een autistische burn-out. Dit wordt binnen ons taalgebied bevestigd door Spek et al. (2023) die nog eens beklemtonen dat maskeren ervoor zorgt dat mensen met autisme volledig uitgeput uit hun werkdag komen. Leerkrachten met autisme bevestigen dit (Wood & Happé, 2023). Meer nog, in de studie van O'Neill en Kenny (2023) geven leerkrachten expliciet aan dat BIMS (een verzamelnaam voor de Engelse termen *burnout*, *inertia*, *meltdown* en *shutdown*) getriggerd worden door het schoolse systeem.

De studies rond maskeren van autisme, leiden in de literatuur tot een theoretische discussie wat betreft het tekort aan *theory of mind*, één van de drie genoemde dominante theorieën vanuit het medische, neurologische paradigma. De *theory of mind* stelt dat mensen met autisme moeilijkheden hebben om gevoelens, gedachten, wensen en bedoelingen – dus innerlijke mentale toestanden – te herkennen bij anderen en zichzelf (Awauters & Beunckens, 2017; Roeyers, 2018). Pearson en Rose (2021) ondermijnen de *theory of mind* door te stellen dat je autisme enkel kan maskeren als er een bewustzijn is, en kennis is, van hoe mensen naar je kijken, wat mensen van je verwachten, dus een bewustzijn van interne mentale toestanden bij die mensen. Overeenkomstig verwijst Roeyers (2018) naar een onderzoek van Senju waaruit blijkt dat mensen met autisme het moeilijk vinden om zich te richten op relevante sociale informatie, maar dat het verwerken van die informatie zelf wel lukt.

[In het bijzonder geven leerkrachten met autisme zelf duidelijk aan dat zij empathisch zijn, en ze benoemen dit als een sterkte naar leerlingen toe](#) (O'Neill & Kenny, 2023; Wood, 2022; Wood & Happé 2023). Dit is een vaardigheid die zij volgens de *theory of mind* niet zouden mogen bezitten. Roeyers (2018) vindt hiermee overeenkomstig in eigen onderzoek

(2001; 2008) dat vooral de mate van structuur of voorspelbaarheid van een gesprek verklaart waarom er verschillen zijn in empathische juistheid tussen mensen met en zonder autisme. Kortom, samen met het bovenstaande onderzoek, kunnen we besluiten dat mensen met autisme empathisch kunnen zijn.

### Stereotypering van autisme

Waarom maskeren mensen met autisme hun autisme? Wat is er zo belangrijk voor mensen met autisme dat zij hiervoor bijna letterlijk hun mentale welzijn opgeven? Pearson en Rose (2021) stellen dat dit een gevolg is van het medische, neurologische paradigma waarbinnen autisme gestigmatiseerd wordt als een stoornis, als een “handicap”. Zij schrijven dat mensen met autisme zichzelf niet als beperkt zien, wel als anders, en dit stigma willen vermijden, zowel op een individueel niveau, als op een groepsniveau. De literatuurstudies m.b.t. maskeren van autisme verwijzen allemaal in de richting van dit stigma. Lawrence (2019) geeft aan dat het stigmatiseren van autisme ertoe leidt dat vele mensen met autisme zich verbergen achter een neurotypische façade. Ook leerkrachten met autisme geven aan dat zij hun autisme maskeren tijdens hun job in het onderwijs en dat dit – samen met sociale en sensorische aspecten (zie verder) – bijdraagt aan een gevoel van uitputting (Wood & Happé, 2023).

Dat de stereotypering van autisme geen verbeelding is, toont de studie van Wood en Freeth (2016) aan. Hun onderzoek toont dat studenten de volgende tien eigenschappen het vaakst associëren met autisme (in volgorde van hoge naar lagere frequentie): zwakke sociale vaardigheden, introvert en teruggetrokken, zwakke communicatievaardigheden, moeilijke persoonlijkheid en moeilijk gedrag, zwakke emotionele intelligentie, bijzondere talenten, hoge intelligentie, raar/bizar, obsessief, en lage intelligentie. Het valt de onderzoekers hierbij op dat positieve vaardigheden, zoals vaak gemeld door mensen met autisme zelf, ontbreken, zoals bijvoorbeeld oog voor detail en een verhoogd analytisch vermogen. Dit onderzoek bevestigt dat mensen vaak negatieve stereotypische kenmerken verbinden aan autisme.

[Leerkrachten met autisme rapporteren eenzelfde stereotypering van autisme binnen de school](#) waar ze werkzaam zijn (O’ Neill & Kenny, 2023; Wood, 2022; Wood & Happé, 2023), en dit eveneens naar leerlingen met autisme toe (Wood, 2022; Wood & Happé, 2023). Zo herinnert een leerkracht zich dat de doelstellingen voor autistische leerlingen binnen de school de volgende waren: oogcontact maken, stoppen met fladderen en wiegen, speciale interesses stopzetten, en het leren van scenario’s voor beleefde conversatie (Wood, 2022). Stereotiep gedrag, zoals fladderen en wiegen, dient daarentegen aanvaard te worden omdat dit een verwerken van spanning en prikkels kan zijn (Spek et al., 2023). Wood (2022) verwijst naar een studie van Moyse in 2021 die stelt dat de klemtoon in de scholen op uniformiteit

vernietigend is voor zowel de opleiding als het mentale welzijn van de leerlingen met autisme. Lawrence (2019) vat het mooi samen door te stellen dat er een behoefte is aan een schoolbreed begrip van, en een schoolbrede ondersteuning van, autisme.

We stoten hier op wat Milton (2012) het “[dubbele empathie probleem](#)” noemt en we geven de conclusie van het betrokken artikel graag verkort in eigen vrije vertaling mee: Als het waar is dat autistische mensen onvoldoende inzicht hebben in niet autistische mensen, dan is het omgekeerde evenzeer waar dat niet autistische mensen onvoldoende inzicht hebben in autistische mensen. Meer nog: vele autistische mensen hebben een hoger niveau van inzicht verworven in de niet autistische wereld, dan omgekeerd, vermoedelijk vanuit de nood om te overleven in deze niet autistische samenleving. Dit kan niet gezegd worden van niet autistische mensen gezien zij deze nood tot inleving niet ervaren, tenzij ze dicht bij een autistische dierbare staan.

Naast de bovenstaande vaststellingen geven dezelfde auteurs tegelijk advies om te komen tot een schoolklimaat waar neurodiversiteit, waaronder autisme, wel de volwaardige plaats krijgt die het verdient. Wood en Happé (2023) geven aan dat de autistische leerkrachten zelf de vertegenwoordigers van inclusie (en dus van neurodiversiteit) kunnen zijn door als [rolmodellen](#) te fungeren voor leerlingen, mede dankzij hun doorleefde ervaring van dit autisme. Zij kunnen autistisch gedrag van leerlingen als geen ander vertalen (Wood, 2022). Verschillende leerkrachten met autisme bevestigen dit en geven tegelijk aan dat meer autistische leerkrachten in leidinggevende posities binnen een school bevorderend zouden zijn voor autistische leerlingen, en voor het vormgeven van het pedagogisch project van de school (Wood, 2022). Tenslotte merken O’Neill en Kenny (2023) op dat een training in diversiteit en inclusie momenteel geen voorwaarde is om – in het Ierse onderwijssysteem – schoolleider (directie) te worden.

Wood en Happé (2020) vroegen aan leerkrachten met autisme wat hun job als leerkracht in een school beter kan maken:

When asked what would make their work better, the most common element for participants who work in schools now is the provision of a better working environment in terms of less noise, different lighting etc. The second most common element is being able to be open about being autistic. (p. 8)

De tweede belangrijkste genoemde factor is de mogelijkheid om open te kunnen zijn over hun autisme, en dus niet meer hoeven te maskeren. Dit komt hierboven uitgebreid aan bod. De

eerste belangrijkste genoemde factor is een betere werkomgeving. Dit behandelen we in het volgende gedeelte.

### Sensorische gevoeligheden en talenten

Er is een grote consensus in de literatuur dat mensen met autisme sensorische informatie op een andere manier verwerken dan mensen zonder autisme. Een goede beschrijving hiervan vinden we bij Awouters en Beunckens (2017) die stellen [dat bij mensen met autisme alle prikkels gelijktijdig binnenkomen waarbij de ontvangen informatie niet gefilterd of van elkaar gescheiden kan worden](#). Hiermee overeenkomstig melden leerkrachten met autisme hoe ze gesproken taal moeilijk kunnen verwerken in de aanwezigheid van achtergrondlawaai (Wood, 2022). Diezelfde leerkrachten omschrijven de luide schoolbel als een sensorische nachtmerrie of bombardement, en het is niet enkel geluid dat pijn kan doen, maar ook bijvoorbeeld licht, geur en aanrakingen. Leerkrachten met autisme geven aan zich niet graag in een grote groep of menigte te begeven omwille van de algemene drukte die aanwezig is, omdat dit alles bij hen kan leiden tot een sensorische overbelasting en tot uitputting op het einde van een schooldag (Wood & Happé, 2023). Net als het maskeren van autisme, wordt een sensorische overbelasting – een toenemende overprikkeling - in verband gebracht met een verhoogd risico op een autistische burn-out (O'Neill & Kenny, 2023; Raymaker, 2020; Spek et al., 2023). Ondertussen is duidelijk, gezien al het voorgaande, dat een autistische burn-out een aparte aandoening is die dient onderscheiden te worden van andere soorten burn-out (O'Neill & Kenny, 2023; Raymaker, 2020).

In dit verband stelt Morewood (2021) een sensorische checklist ter beschikking die scholen kan helpen om prikkels in verschillende categorieën in kaart te brengen en hieraan acties te verbinden.

De belangrijkste actie die leerkrachten met autisme zelf aangeven om overprikkeling tegen te gaan is [de kans om te ontprikkelen](#) of te decompenseren, en indien dat tijdens de schooluren niet lukt, zoals een leerkracht aangeeft, dan brengt deze leerkracht de avonden in absolute stilte door om te herstellen (Wood, 2022).

Eén van de drie reeds genoemde dominante theorieën vanuit het medische, neurologische paradigma raakt het bovenstaande aan. Mensen met autisme zouden een gebrekkig centrale coherentie hebben waardoor ze focussen op, of afgeleid zijn, door details (zoals bijvoorbeeld achtergrondgeluiden) en de context verloren gaat (Awouters & Beunckens, 2017). Dit terwijl mensen zonder autisme de neiging hebben om wel spontaan rekening te houden met de context (Roeyers, 2018). Roeyers merkt hierbij op dat er meer en meer gedacht wordt in

termen van een andere cognitieve stijl bij mensen met autisme, en niet meer in termen van een tekort. Hij stelt dat mensen met autisme wel in staat zijn om rekening te houden met de context, maar dat dit voor hen een inspanning vraagt en dat dit niet hun eerste automatische respons is. Binnen de hierboven vermelde paradigma-shift wordt de hierbij aansluitende eigenschap van mensen met autisme om zich aangehouden op details, of een beperkt aantal zaken te richten, terwijl andere behoeften opzij geschoven worden, [monotropisme](#) genoemd (O'Neill & Kenny, 2023; Wood, 2021; 2022). Wood (2021) geeft aan dat monotropisme een model is van waaruit we de genoemde centrale coherentie theorie dienen te herevalueren. Leerkrachten met autisme brengen dit monotropisme niet enkel in verband met “een goed oog voor details en helderheid” (Lawrence, 2019) maar ook als motor voor het aangaan van motiverende contacten met leerlingen, bijvoorbeeld door het leggen van de focus op interesses van de leerlingen (O'Neill & Kenny, 2023).

De studie van Wood (2021) die monotropisme in verband brengt met een intens beleven en aangaan van interesses bij mensen met autisme, toont aan dat monotropisme o.a. de volgende voordelen oplevert (in volgorde van belangrijkheid): verbeterde toegang tot leren, afwerken van taken, verbeterde communicatie, verbeterde socialisatie, meer onafhankelijkheid, intrinsiek plezier, verbeterde inclusie, ... Naast deze voordelen, worden ook een aantal nadelen gevonden zoals een mogelijke barrière tot leren, socialisatie en inclusie, waarbij de voordelen deze nadelen overstemmen. Wood besluit dat zowel onderzoek als de verklaringen van leerkrachten met autisme aangeven om monotropisme bij mensen met autisme als een sterke eigenschap te kaderen, en niet te behandelen als een stoornis die genezen dient te worden.

### Een duidelijke en voorspelbare structuur

Een school is een sterk gestructureerde omgeving met duidelijke regels en routines, met een vast lessenrooster, en dit sluit aan bij leerkrachten met autisme (Wood, 2022), in het bijzonder als zij hierin inspraak en controle ervaren (Wood & Happé, 2023). De auteurs stellen hierbij dat veranderingen – in lokalen, leerlingen, directie – voor moeilijkheden zorgen indien deze niet voldoende en duidelijk op voorhand gecommuniceerd worden. Als communicatiemiddel verkiezen leerkrachten met autisme mail boven telefoon, en *face-to-face* boven videobellen (Wood, 2022).

Deze [duidelijkheid en voorspelbaarheid](#) vinden leerkrachten met autisme niet enkel in de organisatie van de school. Op het vlak van sociale vaardigheden en communicatie – we herinneren ons: twee zaken die stereotypisch als zwak gelabeld worden bij mensen met autisme (Wood & Freeth, 2016) – vinden leerkrachten dit eveneens terug. In het artikel van Limberg (2019) verklaren mensen met autisme dat publiek spreken makkelijker is dan een

alledaagse conversatie, en leerkrachten met autisme bevestigen dat dit eveneens geldt voor lesgeven. Deze leerkrachten geven aan dat lesgeven een [sociaal script](#) volgt dat meer gestructureerd is, waarover zij dus controle ervaren, dan andere soorten van sociale interactie en communicatie (Wood, 2022). Hiermee overeenkomstig melden leerkrachten weinig problemen – op soms klasmanagement na – met de leerlingen in de klas, en dit in tegenstelling tot de complexe sociale interacties met volwassenen. Dit laatste ervaren leerkrachten met autisme als heel stressvol en vermoeiend (Wood & Happé, 2023). Diezelfde leerkrachten melden buiten de klas moeilijkheden met onuitgesproken sociale regels en een gebrek aan helderheid in communicatie, gecombineerd met een besef dat zijzelf deze interacties en communicatie vaak letterlijk nemen.

Naast de duidelijke structuur van een schoolorganisatie, kunnen leerkrachten vanuit hun eigen interesses sterke sociale en communicatieve vaardigheden in de klas inzetten, waardoor een carrière als leerkracht voor mensen met autisme – tegen misschien onze aanvankelijk intuïtie in – een excellente keuze blijkt te zijn (Wood, 2022). Het klasgebeuren ligt dus grotendeels binnen de comfortzone van de leerkracht met autisme. Dit komt tegelijk met een waarschuwing: [vermijd om autistische leerkrachten buiten deze comfortzone te laten werken](#), en hou daarom bij extra taken buiten de klas rekening met hun bijzondere interesses (Wood, 2022).

### Mentorschap en schoolleiders

Ondertussen is het duidelijk dat de literatuur aantoont dat leerkrachten met autisme een meerwaarde zijn binnen het onderwijs, maar dat elk van deze leerkrachten komt met een individuele handleiding. En dat beseffen deze leerkrachten ook! Wood en Happé (2020) vinden hiermee overeenkomstig een grote vraag van leerkrachten met autisme naar begrip én ondersteuning van zowel collega's als de werkgever. Leerkrachten met autisme uiten de nood aan een [mentor](#) en aan bereikbare leidinggevenden (Wood, 2022).

### De veelheid van de lerarenjob

In de studie van Wood en Happé (2020) melden leerkrachten met autisme de moeilijk te *managen* werkbelasting – *workload* - van de lerarenjob (het derde vaakst vermeld). In de literatuur is dit aanwezig maar niet zo dominant als de hierboven reeds vermelde thema's. Een

leerkracht met autisme kan moeite hebben met prioriteren en organiseren, ook wat de verschillende sociale rollen in een school betreft (Wood, 2022). We vermelden het hier toch expliciet omdat één van de drie dominante theorieën vanuit het medische, neurologische perspectief m.b.t. autisme handelt over deze executieve functies. Deze theorie stelt dat mensen met autisme tekorten vertonen in een aantal cognitieve processen zoals plannen, impulsen controleren, aanpassen van strategieën en zichzelf organiseren (Awauters & Beunckens, 2017; Roeyers, 2018). Hierboven komt reeds het model omtrent monotropisme aan bod, waarbij mensen met autisme dankzij een hyperfocus volgehouden aan een taak kunnen werken, en hierbij belangrijke impulsen zoals honger en dorst kunnen uitstellen. We zien dit eerder als een sterke eigenschap van mensen met autisme. In het kader van ons onderzoek nemen we een open houding aan over informatie m.b.t. deze executieve functies.

### Topic lijst voor onderzoek

Op basis van de bovenstaande literatuurstudie komen we tot een topic lijst met 7 thema's. We formuleren deze thema's neutraal want we beogen met ons onderzoek dat de geïnterviewde leerkrachten de hierboven aangebrachte theoretische aandachtspunten zelf aanbrengen.

#### TOPIC LIJST

1. Sensorische uitdagingen en oplossingen (ontprikkelingen)
2. Sociale uitdagingen en oplossingen
3. Veranderingen, voorspelbaarheid, duidelijkheid
4. Maskeren autisme versus openheid: meerwaarde autistisch rolmodel?
5. Bijzondere interesses en talenten (o.a. monotropisme en empathie)
6. Mentor en schoolleiders
7. Autistische burn-out voorkomen

In de literatuur zijn er aanwijzingen dat leerkrachten met autisme meer talenten hebben dan diegene die in onze literatuurstudie aan bod komen. Voorbeelden zijn: een verhoogd analytisch vermogen (Wood & Freeth., 2016), een groot rechtvaardigheidsgevoel en een zekere ongevoeligheid voor hiërarchie en groepsdruk (Wood, 2022). Ook aandachtspunten m.b.t. opleiding, aanwerving en promotie (Wood, 2022) komen niet aan bod. We beperken ons om de focus van ons onderzoek niet te breed te maken.

Vanzelfsprekend staan we in ons onderzoek open voor thema's die de leerkrachten met autisme zelf aanbrengen.

### 3. Onderzoeksdesign

Zoals Lawrence (2019) beklemtoont, is de zoektocht naar de verwoording van de stem van autistische leerkrachten een valide onderzoeksdoel op zich. Zij stelt dat elke autistische leerkracht interessante inzichten kan geven in zijn of haar eigen uitdagingen en sterktes, en bovendien uitstekend geplaatst is om te reflecteren op de uitdagingen en de sterktes van autistische leerlingen in scholen. Hiermee overeenkomstig stelt professor dr. Herbert Roeyers dat [leerkrachten met autisme](#) de bevoorrechte onderzoekseenheden zijn binnen deze studie, en dat deze kunnen geworven worden via de Vlaamse Vereniging Autisme (H. Roeyers, persoonlijke communicatie, 10 oktober 2024). Omdat we echt de stem van deze leerkrachten willen horen, kiezen we voor een [semigestructureerd interview](#) als onderzoeksmethode om enerzijds de thema's uit onze topic lijst te bevragen, en om anderzijds voldoende ruimte te laten voor de eigen inbreng van elk van deze leerkrachten, zodat eventuele nieuwe thema's naar boven kunnen komen. Door de open structuur van het interview kunnen we belangrijke aanvullende informatie krijgen (Merkus, 2021), wat ook gebeurt. De belangrijkste conclusies uit ons onderzoek waren niet opgenomen in de leidraad van het semigestructureerde interview, maar werden door de geïnterviewde leerkrachten telkens zelf aangebracht.

De leerkrachten die we voor het onderzoek zoeken, moeten aan drie voorwaarden voldoen. Zij dienen [minstens één academiejaar](#) werkzaam te zijn in het onderwijs, specifiek in het [secundair onderwijs](#). Daarenboven dienen zij de [diagnose autisme](#) te hebben, formeel vastgesteld door een expert, of door zelfdiagnose. De leerkrachten die zich aanmelden blijken allemaal een formele diagnose te hebben (waarbij 4 onder hen een bijkomende diagnose ADHD of ADD hebben). Deze afbakening zorgt er tegelijk voor dat de onderzoeker die deze studie uitvoert, ook aan deze voorwaarden voldoet, wat volgens O'Neill en Kenny (2023) een meerwaarde betekent voor het onderzoek. Zij stellen dat als de onderzoeker eveneens een autistische leerkracht is, dat deze onderzoeker een *insider* perspectief (o.a. door zelfonderzoek en door zelfreflectie) heeft op wat onderzocht wordt. De auteurs vinden dit belangrijk omdat autistische leerkrachten een onvoldoende onderzochte, én verborgen, minderheid zijn, en dus doorgaans slecht begrepen worden door collega's.

Zoals we in de inleiding schrijven, is er geen lijst van leerkrachten met autisme die werkzaam zijn in het secundair onderwijs. Dit betekent dat we geen andere mogelijkheid hebben dan een

selecte – of toevallige – steekproef te trekken (Baarda et al., 2021). We besluiten om hiertoe drie kanalen aan te wenden:

- Op 8 november 2024 mailen we 5 scholen waarmee de onderzoeker een persoonlijke link heeft (als leerling, als zij-instromer of als stagiair). Dit levert 1 deelnemer op.
- Op 21 november 2024 plaatsen we een oproep in de Facebook groep “Educatieve Master [2022-2023] [UGent]”. Dit levert 1 deelnemer op.
- Op 21 november 2024 contacteren we de Vlaamse Vereniging Autisme die op haar beurt op 30 november 2024 een oproep plaatst op haar sociale media. Dit levert 7 deelnemers op.

Met één deelnemer slagen we er niet in om het interview te laten plaatsvinden. Van de overige acht deelnemers geven we graag een aantal kenmerken mee:

Tabel 1: Deelnemers aan het onderzoek

	geslacht	onderwijs ervaring (jaren)	provincie	datum interview	duur interview
Leerkracht 1	vrouw	20	West-Vlaanderen	30 december 2024	00:54:37
Leerkracht 2	vrouw	2	Oost-Vlaanderen	2 januari 2025	00:46:24
Leerkracht 3	vrouw	3	Oost-Vlaanderen	24 februari 2025	01:18:31
Leerkracht 4	vrouw	5	Antwerpen	27 februari 2025	00:55:48
Leerkracht 5	man	22	Oost-Vlaanderen	11 maart 2025	01:26:24
Leerkracht 6	vrouw	9	Antwerpen	11 maart 2025	00:53:37
Leerkracht 7	vrouw	4	Limburg	15 maart 2025	00:53:52
Leerkracht 8 <sup>1</sup>	vrouw	6	Limburg	15 maart 2025	00:46:20

De anonimiteit van de deelnemende leerkrachten wordt gewaarborgd. Zij krijgen voorafgaand het interview een introductiebrief waarbij we een geïnformeerde toestemming in tweevoud handtekenen. In de transcripties worden alle persoonlijke gegevens zoals naam, school, woonplaats,... geanonimiseerd. Vanuit een bezorgdheid dat leerkrachten mogelijks kunnen herkend worden op basis van bijzondere anekdotes, ook al zijn deze geanonimiseerd, worden de transcripties niet aan deze studie als bijlage toegevoegd (H. Roeyers, e-mail, 23 februari 2025). In de bespreking van de resultaten delen we voldoende fragmenten uit de interviews.

<sup>1</sup> Deze leerkracht heeft bijzondere expertise m.b.t. autisme.

Let ook op de volgorde van de geïnterviewde leerkrachten waarbij een heel ervaren leerkracht in het begin veel informatie kan geven, een mannelijke leerkracht in het midden een eventuele *gender bias* kan bijsturen, en een heel deskundige leerkracht op het einde de resultaten kan bevestigen zonder de onderzoeker vooraf te beïnvloeden (Baarda et al., 2021).

De leidraad van het semigestructureerde interview wordt heel **non-directief** gebruikt. De heel open en neutrale startvraag zorgt ervoor dat leerkrachten zelf starten met een onderwerp naar keuze, om dan door neutrale tussenvragen door de onderzoeker vanzelf naar een volgend onderwerp gaan. Bijlage 1 illustreert mooi hoe een neutrale vraag over iets wat de leerkracht zelf aanbrengt, leidt tot het thema stigma op autisme (niet aanwezig in de leidraad) en tot het thema empathie (wel aanwezig in de leidraad). Meer nog: de hoofdconclusies van dit onderzoek waren noch in thema, noch in vraagstelling, aanwezig in de leidraad van het semigestructureerde interview, en dit maakt dit onderzoek – volgens ons - heel valide. De stem van de leerkrachten wordt gehoord. Het verklaart ook waarom de duur van de interviews varieert omdat leerkrachten niet onderbroken werden, en hun volledige verhaal konden doen. Alle interviews worden **face-to-face** afgenomen zodat de onderzoeker het wederzijdse begripen tussen zichzelf en de geïnterviewde leerkracht voldoende visueel kan afchecken, en dit overeenkomstig de literatuur hieromtrent die stelt dat leerkrachten met autisme *face-to-face* gesprekken verkiezen boven telefoneren en videobellen (Wood, 2022).

De acht interviews worden woordelijk uitgeschreven. Het uitschrijven wordt tegelijk gebruikt om mogelijke nieuwe (sub)thema's - die niet aanwezig zijn in de leidraad – te ontdekken (Baarda et al., 2021; Braun & Clarke, 2006). Het uitschrijven van de interviews genereert dus tegelijkertijd nieuwe thema's (of codes). Om dit grondig te kunnen doen als startende onderzoeker wordt er voldoende tijd gelaten tussen de eerste twee interviews en de rest. Ook daarna worden interviews per twee gepland zodat er voldoende tijd is om tussen interviews in eventuele nieuwe codes te genereren die dan in een volgend interview afgecheckt worden. **Vanaf het zesde interview** worden geen nieuwe codes meer gegenereerd en **treedt saturatie op**. Dit komt overeen met het onderzoek van Guest et al. (2006) die vinden dat de meeste thema's bij thematische analyse ontdekt worden in de eerste 6 interviews van een onderzoek, waarbij zowat alle thema's gegenereerd zijn binnen de eerste 12 interviews. We denken dat onze 8 interviews ruimschoots voldoen zijn gezien de 3 laatste interviews geen extra codes, maar wel extra bevestiging (validiteit) opleveren. Dit wordt opnieuw geïllustreerd door bijlage 1 - een uittreksel uit het interview met leerkracht 7 - waarbij de conclusies m.b.t. stigma op autisme, en empathie, nogmaals bevestigd worden, zonder de vraag te stellen.

Braun en Clarke (2006) beklemtonen dat het absoluut van vitaal belang is dat de onderzoeker voldoende vertrouwd is met de data – de transcripties van de interviews – om een goede **thematische analyse** te kunnen doen. Een voordeel van dit onderzoek is dat alle stappen van het onderzoek (de interviews, de transcripties, de codering en de analyse) door dezelfde onderzoeker gebeuren, een onderzoeker die zelf deel uitmaakt van de onderzochte doelgroep.

Na het transcriberen van alle interviews wordt op basis van de gegenereerde thema's een **coderingsinstructie** opgesteld (zie Figuur 3). De thema's in deze coderingsinstructie komen grotendeels overeen met de thema's van de topic lijst (zie boven) maar de inhoudelijke invulling ervan wordt uitgebreid met subthema's die tijdens de transcripties van de interviews naar boven komen, dus aangebracht worden door de leerkrachten zelf. We kunnen daarom stellen dat de codering zowel *data-driven* als *theory-driven* is (Braun & Clarke, 2006). De coderingsinstructie hanteert 6 themakleuren (markeerstift) waarbij één of twee subthema-kleuren (onderlijnen) kunnen gecombineerd worden. Het coderen van de interviews gebeurt **manueel** en leidt niet meer tot nieuwe thema's, gezien dit werk reeds tijdens de transcripties van de interviews gebeurde. Wel stellen we bij het coderen snel een overlap van verschillende thema's vast (zie de lijnen tussen de thema's in Figuur 3). Na overleg met de promotor van dit onderzoek wordt beslist om de codering niet te vereenvoudigen en dit om geen inhoudelijk verlies te hebben (H. Roeyers, e-mail, 2 april 2025). De overlap wordt opgevangen door een dubbele codering aan sommige tekstgedeelten toe te kennen (in de kantlijn). De overeenkomstige coderingen worden dan telkens – over de 8 interviews heen - bij elkaar gelegd, rekening houdende met de overlap in thema's, om te komen tot onze resultaten.



Figuur 3: Thematische analyse met 6 centrale thema's (ovalen) en 11 subthema's (rechthoeken)

## 4. Resultaten

Wat is er nodig om de tewerkstelling én het welbevinden van autistische leerkrachten in scholen te verbeteren? Hierop formuleren we 5 antwoorden gerelateerd aan de 5 thema's die in de interviews het meest aan bod komen.

### Bewustzijn en kennis (stigma) in scholen

Leerkracht en autisme, kan dat dan? Er zijn aanwijzingen dat scholen er zich niet bewust van zijn dat zij leerkrachten met autisme tewerkstellen. Onze leerkracht 4 krijgt in dit verband verschillende malen de boodschap dat leerkracht en autisme niet samengaan. Eén van haar collega's zei letterlijk: "Jij hebt autisme, waarom sta jij hier [in het onderwijs], wat doe jij hier? Jij zou hier niet mogen staan". Tijdens het solliciteren kreeg zij de volgende boodschap van een aantal scholen: "Dat [autisme] vinden we een beetje eng, dus we gaan jou niet aannemen".

En toch werken er leerkrachten met autisme in het onderwijs. Scholen zijn zich hier niet of slechts beperkt van bewust omdat deze leraren vaak hun autisme maskeren. Leerkracht 3 geeft aan te maskeren om sociaal wenselijk over te komen, om "vooral niet uit de toon te vallen" en "dat is eigenlijk best wel vermoeiend". Leerkracht 5 bevestigt dit en zegt dat zijn grootste probleem is "dat ik probeer normaal te doen en dat dat energie kost". We laten beide leerkrachten aan het woord:

Want ja, ik ben wel een enorme maskeerder. En een camoufleerder. Dat zeggen ze ook dat dat bij vrouwen nog meer is en dat is ook zo, want ja, ik zou altijd goed nadenken over hoe dat ik reageer of... En dat maakt het ook wel moeilijk. En ik vergeet soms ook hulp vragen, dat vergeet ik ook. Omdat ik niet weet bij wie dat ik terecht kan. (Leerkracht 3)

Je ziet dat [autisme] nu misschien niet aan mij bij manier van spreken. En je ziet dat niet, je ziet dat ook gewoon niet. Ja, als je dat niet meldt, zie je dat niet. Tenzij dat je die overprikkeling hebt of dat er iets verkeerd loopt, dan kan het wel zijn. (Leerkracht 5)

Mooi is dat scholen doorgaans goed reageren indien een leerkracht aangeeft dat hij of zij autisme heeft, zoals de volgende leerkrachten aangeven:

Ik mag mezelf zijn, dus bijvoorbeeld tijdens vergaderingen mag ik mijn fidget hebben. Ik mag dan bijvoorbeeld ook ja, meer naar de rustige ruimtes gaan in plaats van ja, dat iedereen verwacht dat ik in de leraarskamer ben, ofzo, om te socializen of zo. (Leerkracht 8)

En eigenlijk heeft mijn collega mij meegetrokken en: ga nu naar de directie gaan zeggen dat je daar moeite mee hebt. En dan hebben ze daar eigenlijk wel mooi op ingespeeld. (Leerkracht 1)

### Allereerst is het dus belangrijk dat scholen beseffen dat er zich leerkrachten met autisme bevinden in het lerarenkorps.

Het is niet altijd gemakkelijk om deze leerkrachten te onderscheiden van de andere leerkrachten omdat zij het autisme maskeren. Waarom doen deze leerkrachten dat? Er blijkt in scholen een stigma op autisme te rusten. Scholen kijken nog vaak op een heel stereotiepe manier naar autisme. Leerkracht 6 stelt bijvoorbeeld dat autisme “niet Ben X of Rainman” is en leerkracht 3 geeft aan dat scholen niet genoeg notie hebben om te snappen waar leerkrachten met autisme tegenaan lopen. Zij denkt “dat kennis over autisme het allerbelangrijkste is, waar dat mee begint”. Meerdere leerkrachten geven aan dat zij op stereotypen botsen:

Ik vind ja, ik heb wel nog altijd dat gevoel dat er nog altijd met een clichébeeld wordt gekeken naar autisme. Dat clichébeeld is voor mij vooral bij mannen. Dat is voor mij nog wel een cliché van het niet in de ogen kunnen kijken of niet praten. Oh ja, alleen maar praten over een bepaald onderwerp, niet sociaal kunnen zijn. (Leerkracht 2)

En daar hinken we op één of andere manier in achterop. En vrouwen met ASS al helemaal hé? Heel dat diagnose en ziektebeeld – ziektebeeld vies woord – maar dat verhaal is

vooral testosterongericht hé? Vrouwen met ASS blijven ook heel vaak onder die waterlijn. Dus daar is globaal nog wel wat werk aan de winkel, denk ik. (Leerkracht 6)

Ja en daar werd op die bijscholing nog altijd vanuit de theory of mind, terwijl er nieuwe wetenschappelijke bronnen zijn. Dat heerst nog altijd op elke school. En je zag mij blokkeren dat iemand zei, [naam] schrijf dat op. Want ik was notitie aan het nemen. En ik was echt zo... Ik wou het niet zeggen en ik... Want ik zit met heel deze backstory en collega's weten dat niet, en de autisme community van online groepen, die worden woest als ze dat weer tevoorschijn krijgen. (Leerkracht 7)

En deze stereotiepe kijk op autisme heeft niet enkel invloed op de leerkrachten, maar eveneens op de leerlingen. Zo zegt leerkracht 5: "mensen [leerlingen] met autisme zijn niet één op één". Het label autisme wordt volgens hem teveel misbruikt want "iedereen hoeft die maatregelen niet als het niet moet". Hiermee overeenkomstig geven leerkrachten aan dat het stigma rond autisme ook leerlingen treft:

En dan moet ik soms wel met lede ogen aanzien, omdat ik dan wel voel, en dan ja specifiek rond ASS, dat we daar gewoon tekortschieten, niet per se omdat leerkrachten het niet goed voor hebben met onze leerlingen, maar heel vaak om dat gevoel van ja, ze weten eigenlijk niet wat het is, hoe ze ermee moeten omgaan. Er is onbegrip omdat er weinig kennis is. Dus daar heb ik het soms lastig mee en dat voel ik bijvoorbeeld wel op een klassenraad. (Leerkracht 6)

Ja, maar dat zit veel stigma op. Eigenlijk merk ik dat de leerlingen dat zelf niet zo leuk vinden. Onze school heet [naam school]. Daar zit ook in de naam ASS in verwerkt. Nou, daar hebben ze heel veel moeite mee. Dus die naam is niet zo goed gekozen. [...] Eigenlijk willen al die jongeren op een normale manier kunnen meedraaien zonder dat ze dan dat specifiek benoemen. En ik vind dat heel moeilijk om dan nu voor wereldautismedag een idee te bedenken zonder dat ik hen stigmatiseer. Ik wil eigenlijk gewoon juist hun talenten onder de aandacht brengen en zo, want wat ik heel moeilijk vond, was op de evaluatiedag, ook heel veel leerkrachten benoemen dat. Dat is toch echt niet juist als ze beweren dat mensen met autisme gebrek hebben aan empathie of zo? (Leerkracht 7)

De leerkrachten slagen er niet in om dit stigma te doorbreken omdat hun expertise omtrent autisme zelden ingezet wordt zoals leerkracht 3 aangeeft:

Ik breng eigenlijk zoveel expertise mee als het is rond autisme, rond werken met leerlingen die... Ik vind dat jammer dat ik daar niets van kan delen of weinig van kan delen, maar ja. Ik probeer dan gewoon in mijn eigen klassen. Vooral dat. Dat is het wat ik me heb voorgenomen van, ik kan alleen zelf maar doen waar ik mij goed bij voel in mijn eigen lessen. Ja, en wie weet hopelijk zet dat zich een keer over naar de andere collega's. Dat wel. Dat is wel frustrerend, dat vind ik wel frustrerend, ja. Ik zeg het, ik zeg het wel, dat wel uiteindelijk.

En overeenkomstig wat de bovenstaande leerkracht aangeeft, slagen een aantal anderen er wel in om een rolmodel te zijn voor leerlingen, zoals bijvoorbeeld leerkracht 5 aangeeft:

[tegen de leerlingen:] Ja, ik heb autisme en dat zorgt ervoor dat ik soms wel overprikkeld geraak, maar zorgt er ook soms voor dat ik niet... dat alles wat jullie zeggen op dezelfde manier binnenkomt bij mij zoals jullie dat bedoelen, waardoor dat ik soms wel verkeerd kan reageren of raar kan reageren. Maar stuur me dan eens een mailtje, of kom het me achteraf zeggen als er ergens een misverstand is. [...] zie ik daar ook de meerwaarde in voor leerlingen. Ja, dat zijn zowat van die drijfveren om leerlingen ook gewoon te zeggen, je staat niet alleen, want hier zitten er wel een aantal met de diagnose.

Het is dus duidelijk [dat scholen nog een stereotiepe kijk hebben op autisme, zowel wat leerkrachten als leerlingen betreffen](#), en dat zij hun eigen leerkrachten met autisme zelden als experts inzetten. [Ook type 9 scholen](#) – regulier secundair onderwijs voor leerlingen met autisme waar een aantal van de geïnterviewde leerkrachten werken – ontsnappen niet aan deze stereotiepe kijk op autisme.

Het meest genoemde advies door de geïnterviewde leerkrachten om scholen autismevriendelijker te maken, naar leerkrachten én leerlingen toe, wordt mooi samengevat door leerkracht 8:

Het zou misschien ook wel veel betekenen als er ook psycho-educatie wordt gegeven aan de collega's en ook aan de directieleden, niet enkel over diversiteit bij leerlingen, maar ook over diversiteit binnen uw personeel.

Het is duidelijk dat scholen de paradigmashift, zoals vermeld in onze literatuurstudie, nog niet gemaakt hebben, en [dat psycho-educatie over autisme naar alle medewerkers binnen een school](#), weg van het stigma en de stereotiepe opvattingen, [een heel belangrijke stap is naar een meer autismevriendelijke schoolomgeving](#).

En tegelijkertijd vergeten we niet: onze geïnterviewde leerkrachten verwoordden vaak wel een goede intentie bij collega's en directies.

#### Niet les gerelateerde taken of opdrachten

Het is opvallend hoe weinig het les geven en het voor de klas staan, in onze interviews aan bod komt. Onze geïnterviewde leerkrachten hebben weinig tot geen problemen met les geven want ze kennen hun leerstof "vanbinnen en vanbuiten" (Leerkracht 1). Klasmanagement komt hier en daar – eerder beperkt - aan bod. Voor het overige horen we zeer enthousiaste, leergierige, creatieve, empathische leerkrachten wat het lesgeven zelf betreft. Maar waarmee hebben onze leerkrachten met autisme het dan wel moeilijk? We laten leerkracht 1 haar verhaal vertellen:

Of ze [de school] hebben zo eens een festival georganiseerd, en dan was ik op voorhand gaan vragen van... [...] Het was dat ik dacht van, dit trek ik niet. En ik was gaan vragen, mag ik niet gewoon in het secretariaat gaan helpen? [...] Nee, ik moest daar naartoe. Ik ben daarop volledig alweer beginnen flippen. [...] Ik moest die bandjes knopen, maar ik mag niet beslissen hoe dat ik die bandjes moet knopen. [...] En kwamen we daar toe. Ik was daar nog nooit geweest. Het was mijn eigen fout. Ik had vooraf moeten gaan kijken hoe dat eruit zag. [...] Het was veel te luid, de muziek stond veel te luid. En dan dacht ik van, ja, je zit daar te niksen en dat kan ik dan ook niet. Ik dacht, ik ga al de bekertjes die leeg zijn ophalen en afwassen. Dan heb ik tenminste iets nuttigs te doen. De eerste leerling die ik tegenkom, tof idee! De tweede die ik tegenkom was een leerkracht. Ze moeten allemaal zelf hun eigen beker afwassen. Ik zei ja, waarom zei jij dat niet? En dat was de druppel die er te veel aan was. En dan ben ik beginnen wenen. [...] En uiteindelijk

ben ik dan toch gewoon naar school geweest om op het secretariaat papiertjes te sorteren en ik was weer gelukkig. [...] Ik had... de boodschap naar mijn directie was: ik loop verloren op zo'n dingen. Maar het moment dat het zo was, had ik zoiets van ja, als ik nu moet gaan, ja, dan loop ik maar verloren hé? Ik leg er mij bij neer dat ik verloren loop. [...] Dus ja, ik zat er dan helemaal alleen [in het secretariaat] met die papiertjes, dus ja, dat was ontspanning op zich.

Bovenstaand fragment toont aan hoe een leerkracht die uitstekend is in de klas, volledig stuk gaat buiten de klas, omwille van de vele prikkels en de onduidelijkheid, en zich daar nog schuldig bij voelt ook. Let op de fatalistische houding die hiermee gepaard gaat. Een gelijkaardig verhaal horen we bij leerkracht 5:

Wij gingen voor pedagogische studiedag naar [vrijtijdslocatie]. [...] Ik heb dan eigenlijk voorgesteld om met de trein naar daar te gaan zodat ik niet op de bus moest zitten met alle collega's, voor die overprikkeling al niet te hebben van in het begin. Maar dan, ik heb toch liever dat je met de bus gaat, dus ik wist al op voorhand. Ja, dan loop ik gewoon verloren. Ik bedoel, ik loop daar gewoon maar wat rond. [...] Maar merendeels loop je daar gewoon ja verloren en liefst van al zou ik dat gewoon niet doen. Maar ja, dat hoort erbij [...] Dan ben ik kapot. [...] Ik was eigenlijk al kapot als ik van de bus ging. Gewoon van het lawaai, de radio, de collega's die over en weer tetteren. [...] Maar dat moesten we dus doen.

Opnieuw horen we een leerkracht, die heel enthousiast voor de klas staat, kapot gaan – zoals hij letterlijk zelf aangeeft - buiten de klas, door vooral overprikkeling. En opnieuw schemert een fatalistische houding door zijn verhaal. Alle geïnterviewde leerkrachten geven aan dat scholen best nadenken over niet les gerelateerde opdrachten. Hierbij worden toezichten en vervangingen het vaakst als stressvol genoemd, in het bijzonder als ze onverwacht zijn, met leerlingen die je niet kent, in een lokaal dat je niet kent, en zonder een duidelijke leidraad. Dit thema komt bij alle leerkrachten aan bod. We laten twee leerkrachten aan het woord:

Soms vallen er leerkrachten ziek, dan moet je plots in een klaslokaal komen waar je nog nooit zijt geweest met leerlingen die je nog nooit hebt gezien, die je amper kent. [...] Maar ik heb graag al een beeld in mijn hoofd op voorhand, als ik in een lokaal ben, dat ik al weet

van ja, zijn dat hier zo van die groen geschilderde muren of is dat gewoon neutraal? Hangt er veel op of niet? [...] Ik doe het wel. Het lukt inderdaad, maar ik merk dat dat energie van mij afneemt. (Leerkracht 8)

Nee, er is ook geen leidraad van wat moet je doen tijdens een vervanging. [...] Ik denk dat dat voor heel veel leerkrachten gewoon is van [...] Terwijl voor mij is het ook weer: wat is de verwachting daarrond? [...] Maar als je daar bijvoorbeeld inspraak in kunt hebben, en je kan zeggen van, ik ken eigenlijk die leerlingen niet, dus alsjeblieft als je kunt, mij daar niet zetten, maar in die klas kom ik wel. Dus die leerlingen ken ik, ik weet wat ik moet doen, weet die bezig te houden. (Leerkracht 4)

Onze leerkrachten geven aan dat de regels en verwachtingen omtrent toezichten en vervangingen niet altijd duidelijk zijn. Dit leidt dan tot “enorm veel stress eigenlijk voor een stom toezicht” (Leerkracht 3). Er zijn veel van die kleine dingen binnen een school die voor leerkrachten met autisme niet vanzelfsprekend of niet duidelijk zijn, niet in het minst de richtlijnen en regels die de scholen zelf opstellen:

Ik zeg maar ja, waarom staat dat dan in die richtlijnen? Jij leest dat? Ik zeg ja, ik neem dat letterlijk... Misschien moet je dat er dan eens uitdoen. Zo een dingen! Zo een dingen! Dat gebeurt dan ook zo. Er zijn regels, maar ook geen regels. En dat is ook wel moeilijk. Zo al die ongeschreven regels. (Leerkracht 3)

Onze leerkrachten vinden een goede communicatie daarom belangrijk. Samengevat pleiten zij voor tijdige, eenduidige informatie, die gebundeld wordt (bijvoorbeeld in één wekelijkse nieuwsbrief), via één platform of kanaal (dus niet: én Smartschool, én Teams, én Whatsapp).

Het is ondertussen duidelijk [dat niet les gerelateerde activiteiten voor leerkrachten met autisme veel energie vragen omwille van de overprikkeling, de onvoorspelbaarheid en de onduidelijkheid](#). Het is energie die ze vaak niet meer hebben, of die een gezond functioneren in de verdere werkweek hypothekeren. Omdat dit door elke geïnterviewde leerkracht zo duidelijk en uitgebreid wordt aangebracht, geven we graag nog een aantal extra voorbeelden ter illustratie:

Personeelsvergaderingen in het heel groot, dat is met iedereen erbij. Ja, dat is eigenlijk een monoloog, maar dan kom je in een hal met 100 man en dan staat mijn hoofd al helemaal zo, en dan staan te luisteren naar God weet wat allemaal wat daar totaal ja, ik snap daar de zin niet van. Dus dat is voor mij verloren tijd maar ja, ik moet er aanwezig zijn, dus ik heb alles geprobeerd. Oordoppen, die koptelefoon om toch dat geluid in die gangen te dempen. (Leerkracht 5)

Dus wat is bijvoorbeeld heel belastend dat zijn oudercontacten. En als ik de dag nadien les heb. Ik heb geen recup. Ik ben te laat thuis, 22u in mijn bed, om 5u is die kleine [kinder] eruit. We hebben niks recup gehad. Wat doe je dan? Ziek zetten. (Leerkracht 5)

Ze geven mij dan 7 uur op dinsdag en dan moeten we daar nog een klassenraad bovenop doen [...] en soms trok ik het gewoon niet meer en toen, dan sta ik daar echt in tranen van, en dan zeg ik gewoon, mag ik naar huis alsjeblieft, want ik moet echt rusten, en dan had ik wel een lieve directie, dan mag je binnenkort gewoon een afwezigheidsmelding doen, dus ze zijn wel begripvol geweest. (Leerkracht 7)

[Over de opendeurdag op zondag] Ik denk sowieso dat ik als ik van 14u tot 18u dan ga moeten op school zijn, dan weet ik sowieso dat ik morgenavond heel vroeg in mijn bed ga, dus dat ik in plaats van 23u of zo ga slapen, dat ik waarschijnlijk samen met de kinderen in slaap ga vallen. Nu ja, ik ga dat sowieso wel een beetje voelen denk ik, maandag, want ik begin dan meteen van 8u30 tot en met 13u met een korte pauze wel ertussen natuurlijk hé, de eerste speeltijd, maar ik ga dat denk ik wel voelen. (Leerkracht 8)

Wat hierin opvallend is, is dat onze leerkrachten met autisme hierop vaak met angst, fatalisme en schuldgevoel reageren, zoals we reeds in een aantal van de bovenstaande fragmenten merken. Leerkracht 1 schaamt zich “voor de dingen die ik niet kan” en vraagt zich af wat collega’s van haar denken. Leerkracht 4 wil wel toezichten opnemen want “het zit in het pakket” en geeft tegelijk aan: “maar het overprikkelst wel enorm”. Leerkracht 6 vreest dat redelijke aanpassingen niet kunnen maar gaat tegelijk wel uit van de goede intenties van de school: “Vaak is het toch niet per sé om u den duvel aan te doen dat ze u een bepaalde taak wel of

niet geven". Onze leerkrachten, die zich heel loyaal opstellen, willen niet onderdoen voor hun neurotypische collega's, en hebben schrik om aanpassingen te vragen, zoals ook blijkt uit de twee volgende fragmenten:

Maar ja, voor de rest ga ik mee gelijk iedereen, snap je? En wil ik die aanpassingen wel vragen? Maar ben ik ook bang want zoveel leerkrachten willen in de leraarskamer ook een stille werkruimte. Dat als ik dan de enige leerkracht ben die ergens stil apart mag zitten of bepaalde aanpassingen krijg? Dat ook voor verdeeldheid in het team zorgt of zo? Dat is mijn angst op dit moment. (Leerkracht 7)

Omdat ergens wil je toch niet onderdoen voor uw neurotypische collega's of zo? [...] Maar toch iets in mij zegt van nee, ik ga dat [een aanpassing vragen] niet doen, want anders ga ik daar misschien door collega's op afgerekend worden van ja, wij moeten dat wel en zij weer niet. [...] Dus dan heb ik ook schrik voor als ik dan bijvoorbeeld voor aanpassingen ga vragen, dat ze dan ook zulke bepampering-opmerkingen over mij zouden gaan geven. Maar dat is iets dat ik zelf invul hé? (Leerkracht 8)

Het is nogmaals duidelijk dat leerkrachten met autisme gebukt gaan onder de stereotypering van autisme, en dit stigma ook eigenlijk op zichzelf leggen. [Het is jammer dat vele leerkrachten met autisme met gevoelens van angst, schuld, schaamte en fatalisme rondlopen. Scholen mogen dit beseffen.](#) En daarom besteden wij hieraan ook zoveel aandacht hierboven. Maar opnieuw, als scholen zich niet bewust zijn van het probleem, dan kunnen zij er niet veel aan doen. We willen nog graag de samenvattende woorden van leerkracht 7 meegeven alvorens we dit gedeelte afsluiten:

Maar nu gaat het ten koste van mijzelf, want ik denk van, er mogen aanpassingen voor mij komen, want ik doe hier binnen mijn mogelijkheden superhard mijn best, dus het mag eens andersom, snap je? En ook naar verdraagzaamheid en solidariteit vind ik dat maar oké, dat als wij diversiteit langs de buitenkant aanvaarden, moeten we dat ook langs de binnenkant doen.

De boodschap die we vanuit dit onderzoek aan scholen willen geven: sta open voor aanpassingen voor uw leerkrachten met autisme wat betreft niet les gerelateerde activiteiten.

Luister naar uw leerkrachten. [Laat uw leerkrachten niet kapot gaan aan niet les gerelateerde activiteiten, want les geven dat kunnen ze goed, en dat is nog steeds de kerntaak van elke leerkracht.](#)

### Ontprikken binnen de schoolomgeving

Leerkracht zijn eindigt niet bij de schoolbel en dat geldt nog meer voor leerkrachten met autisme. Dat zien we in dit deel en in het volgende deel. Want zoals we reeds in een aantal van de bovenstaande fragmenten kunnen lezen, hebben leerkrachten met autisme het moeilijk met de veelheid aan prikkels binnen de schoolomgeving, en dit vaak gekoppeld aan wat we hierboven niet les gerelateerde activiteiten noemen:

Ik heb zo wel oordopjes en die steek ik bijvoorbeeld standaard in als het pedagogische studiedag in de grote zaal is, of de personeelsvergadering, dan steek ik ze sowieso in voor de extra lagen eraf te halen. Want anders ben ik helemaal op. Daar heb ik echt last van. [...] Ik zal ook altijd goed kijken waar ik ga zitten. Maar dat zijn zo niet de opvallende dingen voor mijn collega's. Ik zal mij altijd aan de zijkant zetten ergens, want ik hou er niet van om zo rondom het geroezemoes en al... Dat heb ik niet graag. En zo flikkerende lichten. Dat zijn wel dingen waarvan ik denk van, zorg dan toch dat dat hersteld is als wij er moeten zitten. Verschrikkelijk dan, dan kom ik echt... Als ik dan buiten kom, dan ben ik helemaal overprikkeld, dat wel. (Leerkracht 3)

[Alle geïnterviewde leerkrachten zijn gevoelig aan geluid of licht of geur of tactiele sensaties... waarbij geluid het vaakst genoemd wordt, gevolgd door licht.](#) Onze leerkrachten met autisme hebben behoefte aan ontspanning en wat ze allemaal gemeen hebben met elkaar: deze ontspanning vinden ze doorgaans niet binnen de schoolomgeving! Waar dan wel? Leerkracht 1 probeert te ontspannen op de trein 's avonds maar "het wordt almaar drukker, dus dat loopt almaar minder goed". Leerkracht 2 kwam vroeger thuis rond 16u30 en "ik kroop in mijn bed tot aan het eten". Leerkracht 6 probeert te ontspannen in de auto zoals ook leerkracht 8 in één van de onderstaande fragmenten aangeeft:

Mijn overprikkelingssymptomen. Je krijgt ze nooit... Ik ben werkzaam met een psycholoog, ook gewoon om mij te ontspannen, maar wij krijgen die emmer nooit leeg,

nooit 100%. Dus tegen de vakantie zit dat heel vol en dan is de enigste manier om dat redelijk leeg te krijgen 100% rust. Dat is echt twee dagen in mijn bed liggen en niks doen. (Leerkracht 4)

Wat ik nu momenteel doe is: ik blijf eventjes langer in de auto zitten vooraleer ik hem opstart zodat ik op voorhand al even ademhalingsoefeningen doe, dat ik even rustgevende muziek opzet of zo. En als ik het gevoel heb van, het gejaagd gevoel is van mij af, dan start ik de motor en dan ga ik. (Leerkracht 8)

Sowieso veel prikkels, maar ja, daarvoor heb ik dat fietsen. Nu als ik gedaan heb met werken, ga ik fietsen. Dat is ook één van de redenen waarom dat ik niet in de leraarskamer blijf zitten. Ik ga eigenlijk vrij direct door, soms neem ik dan, ik heb mijn koptelefoon met noise canceling en dan ga ik eens wandelen bijvoorbeeld, kan ook gebeuren in plaats daarvan te gaan winkelen. Te gaan wandelen, dat hangt er een beetje vanaf. Als je voelt dat je al zwaar overprikkeld zijn, zou ik eerder een wandeling gaan prefereren of ergens daar 100 meter verder op een bankje zitten met een boekje dan nog eens extra te gaan winkelen. (Leerkracht 5)

### [Het valt op hoeveel privétijd onze leerkrachten met autisme besteden aan ontprikkelen.](#)

Nochtans heeft elke school een lokaal waar leerkrachten terecht kunnen tussen de lessen in: de lerarenkamer. Maar de lerarenkamer is “zo onduidelijk. Daar wordt vergaderd, [...] daar wordt zoveel gedaan, maar het is echt luid en druk, en daar wordt geventileerd” (Leerkracht 7). Onze leerkrachten vinden de huidige lerarenkamer geen geschikte plek om te werken of te ontprikkelen. Om te kunnen ontprikkelen binnen de schoolomgeving doen onze leerkrachten heel veel voorstellen waarbij de [vraag naar een stille lerarenkamer](#) het luidste weerklinkt, en waarbij leerkracht 7 het volgende droomt:

Een stille leraarskamer [...] eigenlijk een soort van introverte leraarskamer waar er gelezen mag worden en waar dat er dan goede wetenschappelijke artikelen zijn en zo, waar alles overzichtelijk is ingericht van, hier kan je materiaal vinden, hier heb je een hoekje waar een computer aanwezig is, en een printer aanwezig is. Zoals een kantoorruimte [...] die is ingericht om goed gefocust werk te kunnen leveren tijdens de

uren. Dat je niet teveel in de avond nog moet meepakken [...] Maar ik denk dat dat wel veel van onderwijs voor iedereen zou veranderen. Die leraarskamer.

Het valt op dat onze leerkrachten hierbij niet alleen aan zichzelf denken, maar ook aan hun collega's zonder autisme, en aan de leerlingen. Ook leerlingen hebben baat bij minder prikkels zoals leerkracht 1 in de volgende anekdote m.b.t. hun opendeurdag aangeeft:

Ja, en dat meisje had mij dan bij die slotshow gevraagd... Het was eigenlijk een vriendinnetje dat dan vroeg van: mag ze apart zitten, ze ziet het niet meer zitten qua prikkels. En dan heb ik gezegd van ja, zet u maar in de refter. Het is oké, je hebt mijn toestemming en ik weet niet goed of dat ik het ga halen, ga kunnen uithouden, en als het niet lukt, dan kom ik ook. [...] Dan had ik achteraf tegen de directie gezegd: zou het geen idee zijn om dan een stiltelokaal in te richten bij zo'n dingen? Dat is toch mogelijk nu met een livestream en dan zetten wij dat zo stil en luid als dat wij dat zelf willen. Ik kan daarbij zijn, want ik kan er ook niet tegen, tegen die drukte. En we kunnen dat gewoon aan mensen vragen waarvan dat we denken zoals dat ene meisje, die er nood aan hebben, van wil je liever in het stiltelokaal zitten, dan kom je bij mij zitten.

## Mentorschap

We herhalen het graag opnieuw: leerkracht zijn eindigt niet bij de schoolbel en dat geldt nog meer voor leerkrachten met autisme. [Opvallend veel van de geïnterviewde leerkrachten melden spontaan dat zij bij iemand in professionele begeleiding zijn, al dan niet gecombineerd met medicatie](#) (vaak dempend naar prikkels toe):

Dat is meer een antidepressivum. Dat is bewezen volgens de psychiater dat dat wel de prikkels wat verzacht en dat houdt ook wel de dingen weg van de scherpe randjes, voor u zo op te jagen of zo. Ja, wat meer op basis van angstgevoel. [...] Die dosis is vorig jaar verhoogd na mijn diagnose omdat de psychiater ook zei van, we gaan dat nog wat verhogen, want het lijkt mij wat te weinig te zijn omdat ik heel veel onrust had in mijn hoofd. (Leerkracht 3)

[...] een soort antidepressivum en dat is eigenlijk een beetje een demper. [...] Er zijn periodes in mijn leven geweest dat ik 3 keer per week naar de psycholoog ging. En nu ga ik één keer in het half jaar naar mijn psychiater en op een half uur sta ik daar terug buiten. Ik bedoel, het gaat goed. Maar ik word wel nog altijd medicamenteus ondersteund en waarschijnlijk zal dat voor de rest van mijn leven zo zijn. (Leerkracht 6)

En tegelijk geven onze leerkrachten aan dat er reeds structuren zijn binnen de scholen die goed werken en die ervoor kunnen zorgen dat er binnen scholen een soort van mentorschap kan gecreëerd worden. Hierbij wordt aanvangsbegeleiding vaak genoemd want het is “heel laagdrempelig en “je kon er voor alles langs gaan” zoals leerkracht 7 aangeeft. Leerkracht 2 stelt voor om aanvangsbegeleiding “ook nadien, als je al langer les geeft” te laten doorlopen, en dat dit ook de directie mag zijn. Hiermee overeenkomstig melden onze twee meest ervaren leerkrachten (leerkracht 1 en leerkracht 5) een hoge tevredenheid over hun professionele relatie met hun directie.

Duidelijk is dat leerkrachten met autisme – en mogelijks ruimer: alle leerkrachten – behoefte hebben aan ondersteuning binnen de schoolmuren, en dat deze ondersteuning bijgevolg niet mag stoppen bij de aanvangsbegeleiding. Of zoals leerkracht 8 ook aangeeft:

Het zou misschien een idee zijn voor, moest er iemand ter beschikking zijn waar dan die leerkrachten [met autisme] naartoe zouden kunnen gaan? Want ja, bij ons is dat niet een specifiek iemand die daar in gespecialiseerd is of zo. Ze zeggen van wel, de deur staat altijd open, maar je gaat nog altijd die remming voelen hé, als neurodiverse leerkracht. (Leerkracht 8)

En leerkracht 2 geeft hierbij aan dat de expertise zich al binnen de schoolmuren bevindt, namelijk bij de leerkrachten met autisme zelf. Zij geeft aan “dat dat wel eens handig zou kunnen zijn om ervaringen uit te wisselen en zo”.

## Erkenning van en ruimte voor talenten

Leerkrachten met autisme zijn heel gemotiveerde en enthousiaste lesgevers, en ondervinden binnen de klas weinig problemen. De geïnterviewde leerkrachten vertellen dat zij een hoge mate aan controle ervaren binnen de klas.

Ik heb wel de touwtjes in handen. Doen die pubers altijd wat ik vraag? Nee. Maar ik heb wel heel veel controle. Ik beslis hoe dat mijn les verloopt. Ik beslis hoe dat ik op bepaalde situaties ga reageren. [...] Maar uiteindelijk heb je zoveel controle, waardoor ik ook elke dag met een heel gerust hart een klas binnen wandel. (Leerkracht 6)

Onze leerkrachten zijn heel goed voorbereid - een aantal gebruiken het woord perfectionisme – én slagen er tegelijk in om flexibel en creatief met de leerstof om te gaan. Het valt op hoe vaak leerkrachten met autisme creatief met de leerstof omspringen. Ze vervangen materiaal uit het handboek door meer actuele leerstof en ze geven leerstof buiten het leerplan om. Dit enthousiasme en deze creativiteit kan ook aangewend worden in niet les gerelateerde activiteiten.

En dan mocht je wel kiezen wat u het meeste lag en dan had ik gekozen voor de organisatie van de proclamatie van de zesdes. Omdat ik ook heel creatief ben. En dat is vaak ook mijn ding, knutselen en in elkaar steken en zo. (Leerkracht 2)

**Het is belangrijk om zowel binnen als buiten de klas de interesses en de creativiteit van leerkrachten aan bod te laten komen** zoals leerkracht 7 bevestigt:

Ik heb vorige jaar de poëziedag georganiseerd. Vond ik geweldig, maar dan verlies ik ook uit het hoofd wat mijn prioriteiten zijn. Dus ik heb heel die poëziedag gemaakt. Van jaar 1 tot 6 zijn ze allemaal hier in 't stad geweest. Een museum bezocht, [naam museum], een stukje actualiteit, een gedichtje bekeken. Dat hoort ook wel bij het vakinhoudelijke. Ja, maar ik ben dan wel al mijn evaluaties uit het oog verloren. (Leerkracht 7)

In het laatste fragment lezen we tegelijk hoe het enthousiasme van de leerkracht ervoor zorgt dat andere zaken vergeten worden, en in de interviews vinden we meer gelijkaardige uitingen van wat we in de literatuur [monotropisme](#) noemen. Zo melden een aantal leerkrachten dat ze zichzelf moeten begrenzen, of laten begrenzen, bij het voorbereiden van de lessen, om zich daarin niet eindeloos te verliezen.

Ja, ik denk dat dat ook iets is dat bij mij niet zo goed werkt. Daar zo die signalen van je eigen lichaam [geen dorst voelen] soms. Ja, want zo grenzen moet ik ook stellen van te lang blijven doorgaan. Dat moeten mensen mee met mij bewaken ook hé? Hier thuis ook, want anders blijf ik tot in het oneindige voorbereiden hé? (Leerkracht 3)

Ook bij leerkracht 5 horen we hoe hij creatief omgaat met leerstof want hij vindt het belangrijk dat zijn lessen nuttig en zinvol zijn, twee woorden die onze leerkrachten met autisme regelmatig gebruiken. Een mooi voorbeeld is hoe deze leerkracht dit buiten de klas doet tijdens zijn poorttoezicht:

Het meest zinloze toezicht want dat is gewoon om te zeggen tegen een kleine: stap van uw fiets en wandel nu naar de fietsstallen. Maar ja, er moet iemand staan hé? Ik heb echt geen idee waarom. Maar ik dacht, ik doe eens iets nuttig, en ik ga kijken naar hun verlichting in de winter. [...] Ik heb die aangesproken, ik heb gezegd, kijk, ik ben geen politie, maar ik vind dat nog wel... Als leerkracht kan dat één van mijn doelstellingen zijn. Ik wil jullie veilig op de weg hebben, en uw voorlicht en uw achterlicht moet werken. [...] En dan stuur ik die naar de directie van oké, die 10 zijn niet in orde. [...] Maar graag de ouders verwittigen. Heeft dat geholpen? Ik denk na 3 weken dat ze toch allemaal een lichtje hadden.

Tenslotte willen we twee misverstanden uit de wereld helpen, gerelateerd aan het stigma dat op autisme rust, namelijk dat mensen met autisme niet sociaal en niet empathisch zouden zijn. Een aantal leerkrachten melden dat zij wel graag sociaal zijn, wel graag in contact zijn met collega's en graag in de lerarenkamer zijn op meer rustige momenten, zoals ook leerkracht 4 aangeeft:

Ik ben hier meestal heel vroeg omdat ik het heel belangrijk vind om toch te connecteren met leerkrachten, maar ik blijf daar heel bewust weg tijdens pauzes, want dat is echt een kliekenklot van kletter, kletter, kletter,... Ik ontwijk dat. Dus om 7u30 zit ik hier schoon in de lerarenkamer met een selectief groepje leerkrachten die ook altijd zo vroeg komen en dat is perfect voor mij, en tegen 8u15 vertrek ik daar ook systematisch terug, want dan komt de grote groep en dat probeer ik wat te vermijden.

Onze leerkrachten met autisme geven doorgaans aan dat zij vooral – de meer prikkelarme en eenduidige - één-op-één contacten verkiezen, maar zoals ook uit het bovenstaande fragment blijkt: [leerkrachten met autisme hebben behoefte aan sociaal contact, om deel uit te maken van de groep van collega's, en zoeken dat contact ook op](#). Bovendien geven alle leerkrachten aan empathisch te (kunnen) zijn:

Ik ben te empathisch. Nee, ik ben empathisch, maar ik zeg soms ook, dat klinkt dan misschien wel cru, ik kan soms ook gewoon doen alsof ik empathisch ben. En dat is dan weer een beetje meer zo het stukje van sociaal [...] beetje sociaal correct zijn, zeker tegenover collega's. (Leerkracht 3)

Onze geïnterviewde leerkrachten zijn het er allemaal over eens dat zij empathie hebben, maar het is voor hen niet duidelijk of dat dezelfde soort empathie is als bij hun neurotypische collega's. Omdat hierop nog veel stigma rust, laten we hieronder drie leerkrachten zelf aan het woord:

Ja, ik kan me niet altijd direct verplaatsen in een ander. Omdat ik doe dat niet altijd automatisch dat empathisch zijn. Maar ik kan het wel als iemand bij mij komt met kijk, ik heb een probleem, dan ga ik, en dan kan ik daar echt wel in meegaan. (Leerkracht 2)

Kijk, je hebt aangeleerde empathie en je hebt empathie. Ik vind dat ik in heel veel gevallen aangeleerde empathie heb, maar ik heb geen empathie. Als een meisje weent, heb ik geleerd, of een jongen, ga er naartoe en vraag wat er is. Dat is een aangeleerd iets. (Leerkracht 5)

Nu is het een ander soort van empathie. Het is niet altijd empathie dat vanuit ons buikgevoel of vanuit de intuïtie komt, maar het is empathie die we rationeel cognitief gaan invullen eigenlijk. (Leerkracht 8)

Zoals we ook in andere fragmenten hierboven kunnen lezen, hebben leerkrachten met autisme doorgaans een goede verbinding met leerlingen, en in het bijzonder met leerlingen die zelf autisme hebben.

Maar ik vind wel dat ik het voordeel heb van zelf autisme en ADHD te hebben, zodat ik mij beter kan verplaatsen in de leerlingen, de manier hoe dat de meeste leerlingen informatie verwerken. (Leerkracht 8)

We willen dit resultatengedeelte dus afsluiten met de vaststelling [dat leerkrachten met autisme empathie hebben](#), ook al is het niet helemaal duidelijk hoe die empathie eruit ziet. Maar is dat eigenlijk wel belangrijk? Want samen met leerkracht 8 kunnen we hieromtrent het volgende besluiten: “Als je uw best doet om empathisch te handelen, vind ik dat je empathisch zijt.”

## 5. Discussie

### Vijf thema's gedragen door de literatuur en dit onderzoek

Bij alle geïnterviewde leerkrachten horen we dat de Vlaamse secundaire scholen de paradigma-shift (O'Neill & Kenny, 2023) nog niet gemaakt hebben. Dit is verrassend gezien Vlaamse scholen sedert de implementatie van het M-decreet (vanaf 2015) en het decreet Leersteun (2021) een verhoogde aandacht hebben om te differentiëren naar leerlingen toe (Valcke & Standaert, 2023). De geïnterviewde leerkrachten geven aan dat zij in meerdere of mindere mate hun autisme maskeren, overeenkomstig de literatuur (Pearson & Rose, 2021), omwille van het [stigma](#) dat nog steeds op autisme rust, en dit eveneens overeenkomstig de literatuur (Wood & Freeth, 2016), ook in scholen zelf (O'Neill & Kenny, 2023; Wood, 2022; Wood & Happé, 2023). Alle leerkrachten geven aan problemen te ondervinden tijdens [niet les gerelateerde activiteiten](#), overeenkomstig het advies van Wood (2022) om autistische leerkrachten niet buiten hun comfortzone te laten werken, en die comfortzone is duidelijk het les geven zelf. Een aantal geïnterviewde leerkrachten verwoordt hierbij een gevoel van controle en het volgen van een sociaal script, zoals we bij dezelfde auteur terugvinden. De melding van [sensorische gevoeligheden](#) door onze leerkrachten is geen verrassing (Wood, 2022; Wood & Happé, 2023) waarbij geluid het vaakst genoemd wordt, gevolgd door licht, en de stille lerarenkamer de vaakst genoemde concrete aanpassing is. [Mentorschap](#) (Wood, 2022; Wood & Happé, 2020) wordt door alle geïnterviewde leerkrachten als heel belangrijk genoemd, onder de vorm van doorlopende aanvangsbegeleiding of een goede professionele relatie met de directie. Tenslotte verwoorden de leerkrachten een aantal [bijzondere interesses en talenten](#), waarbij empathie (O'Neill & Kenny, 2023; Wood, 2022; Wood & Happé 2023), door alle leerkrachten bevestigd wordt, ook al is de soort empathie niet helemaal duidelijk. Meer versnipperd onder de geïnterviewde leerkrachten wordt creativiteit gemeld, sociale scripts (Wood, 2022), en monotropisme zoals in de literatuur beschreven (O'Neill & Kenny, 2023; Wood, 2021) zonder dat leerkrachten deze term zelf gebruiken. Los van dit monotropisme melden twee leerkrachten significante problemen met administratie, gerelateerd aan perfectionisme en executieve functies (Awauters & Beunckens, 2017; Roeyers, 2018), maar dit lijkt ons onvoldoende voor een apart thema, maar wel interessant voor verder onderzoek.

## Over dit onderzoek en toekomstig onderzoek

Van de acht geïnterviewde leerkrachten in dit onderzoek zijn er zes leerkrachten die zich dankzij de sociale media van de Vlaamse Vereniging Autisme aanmelden, en dit zijn bovendien allemaal vrouwen. Deze vrouwen hebben met elkaar gemeen dat zij een goede theoretische kennis hebben van autisme, en een uitgesproken engagement hebben wat betreft de belangenverdediging van personen met autisme in het algemeen. We vermoeden dat we hierdoor mogelijks op een kleiner aantal interviews heel veel informatie krijgen, want - zoals we hierboven aangeven – duiken er vanaf het zesde interview geen nieuwe thema's meer op in onze thematische analyse. Wat een mogelijke *gender bias* betreft, zijn er aanwijzingen – gebaseerd op één mannelijke leerkracht en de mannelijke onderzoeker zelf – dat mannelijke leerkrachten mogelijks meer aandacht besteden aan sociale scripts en aan een meer analytische kijk op uurroosters. Tegelijk vinden we in de interviews van de vrouwen hiernaar evengoed verwijzingen, weliswaar minder uitgebreid.

Het non-directief gebruik van het semigestructureerde interview zorgt ervoor dat onze leerkrachten met autisme de hoofdthema's grotendeels zelf aanbrengen, in het bijzonder het stigma op autisme binnen scholen en de moeilijkheden met niet les gerelateerde activiteiten. Deze thema's zijn geen expliciet onderdeel van de leidraad van het semigestructureerde interview. Het vijfde thema komt – door tijdsgebrek - hierdoor minder aan bod, al wordt bij elke leerkracht minstens de vraag rond empathie gesteld. Verder onderzoek naar de bijzondere interesses en talenten van leerkrachten met autisme lijkt ons dan heel interessant. Zo komen tijdens de interviews een aantal heel concrete sociale scripts van leerkrachten met autisme aan bod m.b.t. klasmanagement. Dit lijkt ons interessante informatie voor startende leerkrachten. Tijdens de interviews brengen onze leerkrachten ook informatie aan die wel gecodeerd wordt tijdens de thematische analyse maar die we niet vermelden in de resultaten gezien onze focus ligt op Vlaamse secundaire scholen, en niet daarbuiten. Twee leerkrachten benoemen expliciet de [lerarenopleiding](#) als middel om aandacht voor diversiteit bij leerkrachten – stigma doorbrekend – te verhogen. Want hier worden de toekomstige leerkrachten, en dus ook directies, opgeleid. Een studie zoals de onze binnen de Vlaamse lerarenopleidingen kan interessante resultaten opleveren.

We durven nog verder te gaan. Overeenkomstig de literatuur (Wood & Freeth, 2016) lijkt de stereotypering van autisme een algemeen maatschappelijk probleem te zijn. Wat leerkrachten met autisme in scholen ervaren, ervaren werknemers met autisme ook in andere sectoren. [Dienen we als maatschappij niet na te denken over hoe we met mensen met autisme omgaan?](#) Het advies van onze leerkrachten met autisme kan makkelijk naar andere

werkomgevingen vertaald worden. We vinden het dan ook interessant mochten gelijkaardige interviewstudies met personen met autisme gebeuren in verschillende werkomgevingen.

### Naar een autismevriendelijke school

Het uiteindelijke resultaat van dit onderzoek is Figuur 4 (zie p. 42) waarin we alle resultaten samenvatten in vijf pijlers. In deze figuur gieten we onze vijf thema's in vier verticale pijlers en één horizontale pijler die doorheen alle andere loopt. We merken op dat deze pijlers niet los van elkaar staan. De anekdote van leerkracht 1 over het schoolfestival op pagina 26 is een uitstekend voorbeeld van hoe alle pijlers met elkaar verweven zijn. We denken dat deze figuur zich makkelijker kan verspreiden dan dit onderzoek zelf. Het is de bedoeling dat scholen hiermee zelf aan de slag gaan, want elke school is anders. Gekoppeld aan deze vijf pijlers bundelen we alle ideeën die tijdens de interviews aan bod kwamen in bijlage 2 (zie p. 47). Dit "[ideeënbord voor een autismevriendelijke school](#)" is een overzicht van alle concrete tips die de acht geïnterviewde leerkrachten verwoord hebben. Het ideeënbord kan van links naar rechts gelezen worden, en loopt zodanig van eerder statische – eenmalige – naar meer dynamische – voortdurende – aanpassingen, en kan tegelijk als tijdelijk gelezen worden, al kan elke school hiervan afwijken en haar eigen accenten leggen.

We stellen voor om twee eenmalige maatregelen als startpunt én minimum te beschouwen. Een stigma doorbrekende psycho-educatie m.b.t. autisme kan de schoolcultuur meer autismevriendelijk maken, voor zowel leerkrachten als leerlingen, opdat autisme meer aanvaard zou worden, en leerkrachten en leerlingen met autisme minder de noodzaak tot maskeren voelen. Wat ons betreft, mag dit schoolbreed zijn, dus ook naar leerlingen en ouders toe. Daarnaast kan een stille lerarenkamer een eerste antwoord bieden op de vraag tot meer kansen op ontspanning, en deze is tegelijkertijd ook goed voor alle leerkrachten die meer werk tijdens de schooluren willen doen.

Tenslotte, en dit blijkt ook uit de interviews, geven de geïnterviewde leerkrachten aan dat de directie in dit alles een heel belangrijke rol speelt.

## 6. Conclusie

Deze interviewstudie toont dat luisteren naar leerkrachten met autisme waardevolle informatie oplevert. Vooreerst verwoorden de geïnterviewde leerkrachten dat er in scholen nog stereotiep gekeken wordt naar autisme en dat het stigma hieromtrent bij hen leidt tot gevoelens van schuld, schaamte en angst. Een stigma doorbrekende psycho-educatie omtrent autisme lijkt daarom een belangrijke start. Verder geven leerkrachten met autisme aan dat vooral niet les gerelateerde activiteiten moeilijk zijn en voor veel stress zorgen. Een bijzondere aandacht voor deze activiteiten is daarom aangewezen, liefst gekoppeld aan de interesses van de leerkrachten. De leerkrachten uit onze studie geven aan nood te hebben aan ontspanning en vragen naar een meer prikkelarme schoolomgeving waarin minstens één stille lerarenkamer aanwezig is. Daarenboven vragen zij dat mentorschap niet enkel geldt voor startende leraren maar structureel aanwezig blijft gedurende de ganse loopbaan als leerkracht. Tenslotte bevestigen onze leerkrachten dat zij empathisch en creatief zijn - in strijd met het stigma - en vragen zij erkenning van hun talenten waaronder o.a. monotropisme. Bovenstaande vatten we samen in Figuur 4:



Figuur 4: Vijf pijlers voor een autismevriendelijke school

We zijn ervan overtuigd dat het implementeren van deze vijf pijlers niet enkel goed is voor de leerkrachten en leerlingen met autisme, maar ook voor mensen zonder autisme. Meer nog: we durven te stellen dat deze vijf pijlers belangrijk zijn in alle organisaties waar mensen met en zonder autisme samenwerken.

## Literatuurlijst

- Awouters, S., & Beunckens, I. (2017). *Autisme in de klas: tips voor leerkracht én leerling*. Leuven: Acco.
- Baarda, B., Bakker, Esther, B., & Fischer, T. (2021). *Basisboek kwalitatief onderzoek : handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brugha, T. S., McManus, S., Bankart, J., Scott, F., Purdon, S., Smith, J., ... Meltzer, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of General Psychiatry*, 68(5), 459-465. <http://dx.doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.38>
- Cassidy, S., Bradley, L., Shaw, R. & Baron-Cohen, S. (2018). Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular Autism*, 9(42), 1-14.
- De Wilde, B. (2021, 16 november). Zorgen scholen even goed voor leraren als voor leerlingen? *Klasse*. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van <https://www.klasse.be/219622/zorgen-scholen-even-goed-voor-leraren-dan-voor-leerlingen/>
- Frederix, S. (2020, 24 september). Autismevriendelijke school: 10 dingen die je nog niet wist. *Klasse*. Geraadpleegd op 7 december 2024, van <https://www.klasse.be/219061/autismevriendelijke-school-10-dingen-die-je-nog-niet-wist/>
- Frederix, S. (2020, 14 oktober). Autismevriendelijke klas: goed voor alle leerlingen. *Klasse*. Geraadpleegd op 7 december 2024, van <https://www.klasse.be/219657/tips-autismevriendelijke-klas/>
- Frederix, S., & De Wilde, B. (2024, 18 november). Hoe lossen we lerarentekort op? *Klasse*. Geraadpleegd op 7 december 2024, van <https://www.klasse.be/180314/hoe-lossen-we-het-lerarentekort-op/>
- Garnett, M. & Attwood, T. (2022). *Autism Working: A Seven-Stage Plan to Thriving at Work*. Londen & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Griffiths, S., Allison, C., Kenny, R., Holt, R., Smith, P. & Baron-Cohen, S. (2019). The Vulnerability Experiences Quotient (VEQ): A Study of Vulnerability, Mental Health and Life Satisfaction in Autistic Adults. *Autism Research*, 12(10).

- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Heslinga, C. (2022). Autistische burn-out. *Autisme Centrum*. Geraadpleegd op 7 oktober 2024, van <https://www.autismecentrum-groningen.nl/autistische-burn-out/>
- Lambelin, B. (2024). *Lesgevers met autisme: een exploratief onderzoek* [Masterproef UGent].
- Lawrence, Clare (2019). "I can be a role model for autistic pupils": investigating the voice of the autistic teacher. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 11 (2), 50-58.
- Limberg, J. (2019, 3 november). 'Is my autism a superpower?' *The Guardian*. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van <https://www.theguardian.com/society/2019/nov/03/is-autism-a-superpower-greta-thunberg-and-others-think-it-can-be>
- Merkus, J. (2021, 8 september). *Semigestructureerd of half-gestructureerd interview | Voorbeeld*. Scribbr. Geraadpleegd op 7 oktober 2024, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/semigestructureerd-interview/>
- Milton, D.E.M. (2012). On the ontological status of autism: The "double empathy problem". *Disability & Society*, 27(6), 883-887.
- Morewood, G. (2021) *Sensory Checklist for Schools*. Beschikbaar op <http://www.gdmorewood.com/category/resources/whole-school-approach/>
- Nelisse, A. (2024, 22 mei). Kwart van leerkrachten verlaat onderwijs na vijf jaar: "Wie opdracht heeft met langere duurtijd, blijft vaker". *Het Nieuwsblad*. Geraadpleegd op 30 oktober 2024, van [https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20240522\\_96191190](https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20240522_96191190)
- O'Neill, C., & Kenny, N. (2023). "I Saw Things through a Different Lens...": An Interpretative Phenomenological Study of the Experiences of Autistic Teachers in the Irish Education System. *Education Sciences*, 13, 670. <https://doi.org/10.3390/educsci1307067>.
- Pearson, A. & Rose, K. (2021). A conceptual analysis of autistic masking: understanding the narrative of stigma and the illusion of choice. *Autism in Adulthood*, 3(1), 52-60. <http://doi.org/10.1089/aut.2020.0043>.
- Raymaker, D. (2020). "Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew": Defining autistic burnout. *Autism in Adulthood*, 2(2): 132-143. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079>.
- Roeyers, H. (2018). *Autismespectrumstoornis : alles op een rijtje*. Vierde, volledig herziene uitgave Leuven: Acco.

Spek A., Kiep M. & Schoondermark F. (2023). Overbelasting bij mensen met autisme: De autistische burn-out. *Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 37(7-8), 50-54.

Valcke, M., Standaert, R., Tuytens, M., & Vanderlinde, R. (2023). *Onderwijsbeleid in Vlaanderen*. Tweede editie Leuven: Acco.

VDAB (s.d.). Zeven vragen over neurodiversiteit op de werkvloer. *HLN*. Geraadpleegd op 15 februari 2025, van <https://www.hln.be/werk/zeven-vragen-over-neurodiversiteit-op-de-werkvloer~a8dac1b8/>

Wood, C. & Freeth, M. (2016). Student's stereotypes of autism. *Journal of Educational Issues*, 2(2): 131-140.

Wood, R. (2021). Autism, intense interests and support in school: from wasted efforts to shared understandings. *Educational Review*, 73(1), pp. 34- 54. (doi: 10.1080/00131911.2019.1566213)

Wood, R. (Red.) (2022). *Learning from Autistic Teachers: How to Be a Neurodiversity-Inclusive School*. Londen & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Wood, R. & Happé F. (2020). *Pilot Survey of Autistic School Staff Who Work or Have Worked in an Educational Role in Schools in the UK: Initial Summary Report*. University of East London repository. <https://repository.uel.ac.uk/item/87w2v>.

Wood, R. & Happé F. (2023). What are the views and experiences of autistic teachers? Findings from an online survey in the UK. *Disability & Society*, 38(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1916888>.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

## Uittreksel interview met leerkracht 7

00:36:49 Interviewer

Je gaf in het begin ook aan dat jij de wereldautismedag binnen de school mee vorm geeft?

00:36:55 Leerkracht

Ja, maar daar zit heel veel stigma op. Eigenlijk merk ik dat de leerlingen dat zelf niet zo leuk vinden. Onze school heet [naam school]. Daar zit ook in de naam ASS in verwerkt. Nou, daar hebben ze heel veel moeite mee, dus die naam is niet zo goed gekozen.

00:37:07 Interviewer

En je noemt het woord stigma. Wat moet ik daar onder begrijpen?

00:37:10 Leerkracht

Ja eigenlijk willen al die jongeren op een normale manier kunnen meedraaien zonder dat ze dan dat specifiek benoemen en ik vind dat heel moeilijk om dan nu voor wereldautismedag een idee te bedenken zonder dat ik hen stigmatiseer. Ik wil eigenlijk gewoon juist hun talenten onder de aandacht brengen en zo, want wat ik heel moeilijk vond, was op de evaluatiedag, ook heel veel leerkrachten benoemen dat. Dat is toch echt niet juist als ze beweren dat mensen met autisme gebrek hebben aan empathie of zo. En, ik weet van waar dat dat komt.

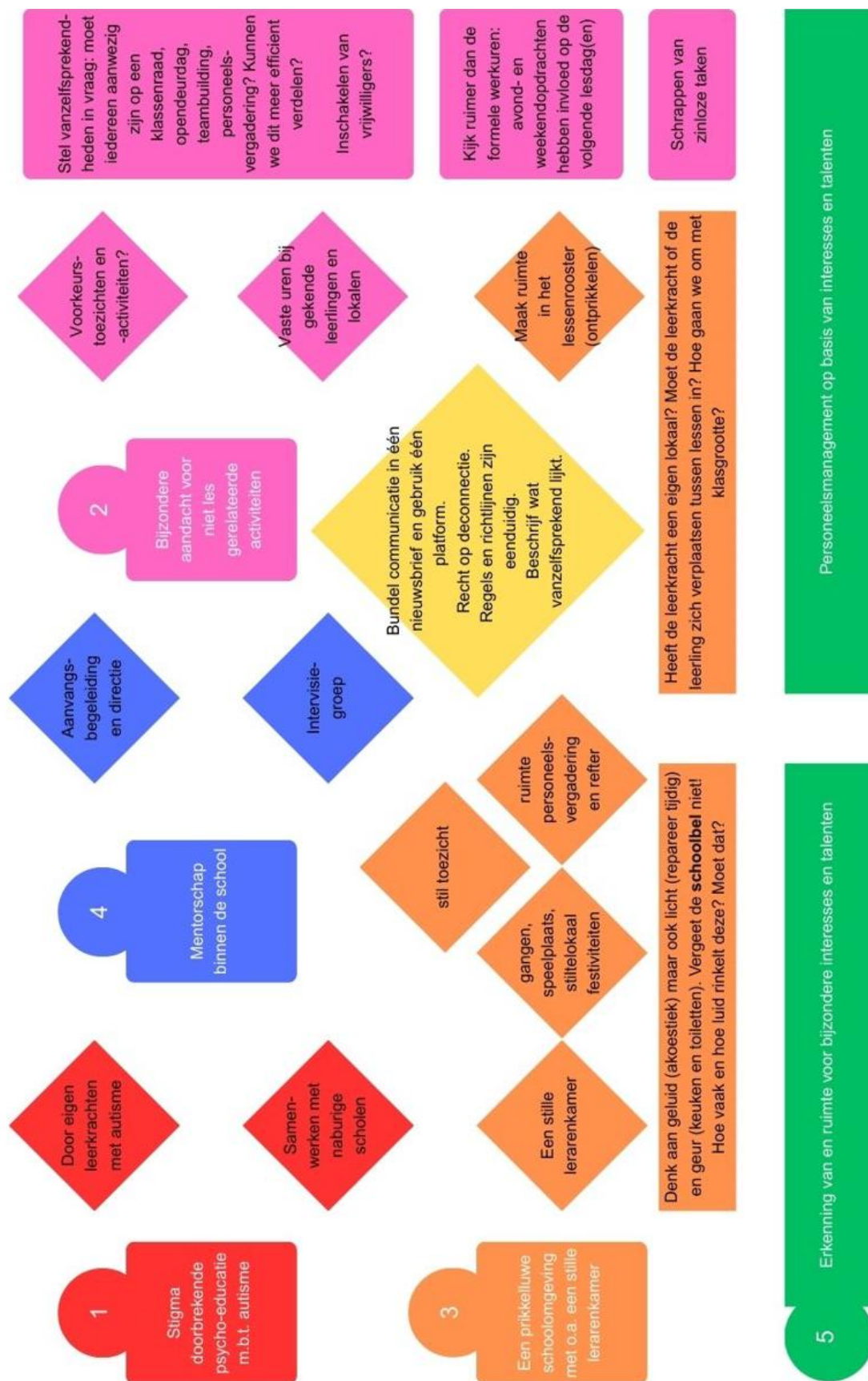
00:37:45 Interviewer

Je brengt dat zelf aan (verwondering) want dit is één van mijn vragen die ik aan iedereen stel. Ca va, ik ga ze straks vragen, ja.

00:37:50 Leerkracht

Ja en daar werd op die bijscholing nog altijd vanuit die *theory of mind*, terwijl er nieuwe wetenschappelijke bronnen zijn. Dat heerst nog altijd op elke school. En je zag mij blokkeren dat iemand zei, [naam] schrijf dat op, want ik was notities aan het nemen. En ik was echt zo. Ik wou het niet zeggen en ik, want ik zit met heel deze backstory en collega's weten dat niet, en de autisme community van de online groepen die worden woest als ze dat weer tevoorschijn krijgen en...

## IDEEËNBORD VOOR EEN AUTISMEVRIENDELIJKE SCHOOL



## Generatieve AI & Masterpraktijkproef 2024 – 2025

Binnen de Educatieve Masteropleidingen volgen we de UGent richtlijnen voor een **verantwoord gebruik van generatieve AI**. Je wordt ook uitgenodigd op Ufora voor het doorlopen van het leerpad “Generatieve AI – van leren tot creëren”. Je vindt dit leerpad via volgende link: <https://ufora.ugent.be/d2l/home/1001027>.

Het correct refereren en parafraseren van wetenschappelijke literatuur blijft een essentieel onderdeel van de Masterpraktijkproef. Ga dus steeds zelf op zoek naar de oorspronkelijke bron via een academische databank. Een generatieve AI-tool wordt niet aanvaard als bron, maar wel als hulpmiddel. Om transparant te zijn, vragen we jou om hieronder aan te duiden wat van toepassing is in je schrijfproces. Er staat geen evaluatie op het al dan niet gebruiken van AI in je taak, wél op een correcte bronvermelding.

- Ik maakte GEEN gebruik van generatieve AI voor de onderzoekstaak
- Ik maakte gebruik van generatieve AI voor de onderzoekstaak. Ik verduidelijk hieronder op welke wijze:

Ik gebruikte generatieve AI om (**wetenschappelijke**) bronnen te verzamelen.

- Nee.**
- Ja (specifieer hier welke tools en hoe je die tools gebruikt hebt.)

Ik gebruikte generatieve AI om **eigen ideeën om te zetten in geschreven taal**. (AI als sparring/brainstorm partner)

- Nee.**
- Ja (specifieer hier welke tools en hoe je die tools gebruikt hebt.)

Ik gebruikte generatieve AI om **problemen in mijn eigen tekst te detecteren en/of stukken tekst te laten herschrijven** (AI als kritische lezer om zo feedback te krijgen).

- X **Nee.**
- Ja (specifieer hier welke tools en hoe je die tools gebruikt hebt.)

Ik gebruikte generatieve AI binnen mijn methodologie.

- Nee.
- X **Ja** (specifieer hier welke tools en hoe je die tools gebruikt hebt.)

Ik gebruikte de **transcribeertool** van Microsoft Word om een eerste tekstversie van de interviews te genereren. Deze tekstversies werden handmatig – met het opnieuw beluisteren van de interviews – gecorrigeerd aan een gemiddeld tempo van één uur manuele bewerking voor 10 minuten interview om zodanig een correcte woord-voor-woord tekstversie van elk interview te verkrijgen.