



Duurzame ontwikkeling

Ontwikkelen van een stille ruimte voor leerlingen met ASS



Promotor:

Mevr. Veerle Vandelacluze

Mentor:

Mevr. Leen Vander Cruysen

Academiejaar 2016 – 2017

BACHELORPROEF

aangeboden tot het verkrijgen van de
bachelor in het onderwijs: lager onderwijs
door: Emma Defoor & Goedele Vanhaye

Copyright by VIVES campus Tielt

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden.

Voor aanvragen tot, of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, kunt u zich wenden tot VIVES, Beernegemstraat 10, 8700 Tielt. Telefoonnummer: 051/400240 of via e-mail: info.tielt@vives.be.

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden en materiaal en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

Inhoudsopgave

Dankwoord	7
Inleiding	8
I. Literatuurstudie	9
1. Duurzame ontwikkeling	9
1.1 Wat is duurzame ontwikkeling?	9
1.1.1 Definitie	9
1.1.2 Triple P	10
1.1.3 Van 3 naar 5 P's	11
1.2 Waarom ontstond duurzame ontwikkeling?	12
1.2.1 Maatschappelijke evolutie	12
1.2.2 Historische aanknopingspunten	12
1.2.3 Waar liep het fout?	13
1.3 Toekomstperspectieven	16
1.3.1 Duurzame ontwikkeling in het beleid	16
1.3.2 Dromen van een betere wereld	17
2. Duurzame ontwikkeling in het onderwijs	19
3. Een stille ruimte ontwerpen met en voor kinderen met ASS, binnen het kader van duurzame ontwikkeling	21
3.1 Wat is ASS?	21
3.1.1 Autisme	21
3.1.2 Syndroom van Asperger	22
3.1.3 PDDNOS	22
3.1.4 Desintegratiestoornis van de kindertijd	22
3.1.5 Syndroom van Rett	22
3.2 Typische kenmerken van leerlingen met ASS	23
3.2.1 Sociale omgang	23
3.2.2 Communicatie	23
3.2.3 Verbeelding	24
3.2.4 Van drie naar twee basiskenmerken	24
3.3 Waar hebben leerlingen met ASS nood aan?	24
3.4 Hoe omgaan met kinderen met ASS in jouw klas?	26
3.4.1 Concrete communicatie	26
3.4.2 Een veilige en begrijpelijke sociale omgeving	26
3.4.3 Overzicht en voorspelbaarheid	27
3.4.4 Omgaan met problemen	27

3.5 Stille ruimtes waar kinderen met ASS zich kunnen terugtrekken	28
3.5.1 Stille ruimtes voor leerlingen met ASS in Vlaamse scholen	28
3.5.2 Stille ruimtes voor personen met ASS buiten het onderwijs	29
3.5.3 Algemene kenmerken waaraan de stille ruimte moet voldoen.....	30
3.5.4 Hoe kan je de leerling zelf betrekken bij het inrichten van de ruimte?	30
II. Praktijkanalyse.....	31
1. De Zonneburcht in Waregem	31
1.1 Omschrijving van de school.....	31
1.2 Verschillende klassen aanwezig op de school.....	31
1.3 Inrichting van de klassen voor leerlingen met ASS	32
1.4 Omgang met leerlingen met ASS.....	33
1.4.1 Dagverloop	33
1.4.2 Beloningssysteem.....	33
1.5 Bestaande stille ruimtes op school	34
1.6 Behoeftte aan een nieuwe plek waar leerlingen met ASS zich kunnen terugtrekken	34
III. Onderzoeksvraag.....	35
IV. Ontwerpweken.....	36
1. Ontwerpweek 1	36
1.1 Vragenlijsten over bestaande stille ruimtes en verwachtingen.....	37
1.1.1 Verloop van de vragenlijsten.....	37
1.1.2 Conclusie van de vragenlijsten	37
1.1.2.3 Wanneer willen de leerlingen alleen zijn?	40
1.2 Brainstormen over nieuwe stille ruimte	42
1.2.1 Verschillende brainstormtechnieken	42
1.2.2 Conclusie van de brainstormen.....	45
2. Tussen de ontwerpweken: bouwbandes	47
2.1 Teken van een plattegrond	47
2.2 Maken van maquettes in lego.....	47
2.2.1 De leerlingen uit de klas van juf Ida	49
2.2.2 Enkele leerlingen uit de klas van juf Nathalie en juf Kathleen	50
2.2.3 De leerlingen uit de klas van juf Tine en juf Hannelore	51
2.2.4 Enkele leerlingen uit de klas van juf Sabine en juf Isabelle.....	53
2.2.5 Terugblik.....	54
3. Ontwerpweek 2	55
3.1 Maquettes samenvoegen tot een 'ideaal ontwerp'.....	55
3.2 Vragenlijsten over 'ideaal ontwerp' van de stille ruimte	58
3.3 Laatste bijsturing 'ideaal ontwerp'	59

3.4 Definitieve maquette maken met leerlingen	60
4. Ontwerp kenbaar maken.....	62
4.1 Maquette afgeven aan de directeur	62
4.2 Leerkrachten informeren met een brochure	62
4.3 Het schrijven van een persbericht.....	62
IV. Eindconclusie.....	63
IV. Bronnenvermelding.....	66
1. Inhoudelijk	66
1.1 Boeken.....	66
1.2 Internetbronnen.....	66
1.3 Kranten en tijdschriften.....	68
2. Afbeeldingen	68
2.1 Internetbronnen.....	68
V. Bijlagen ontwerpweek 1.....	70
Bijlage 1: Plan van aanpak	70
Bijlage 2: Planning ontwerpweek	71
Bijlage 3: Vragenlijst voor leerlingen.....	72
Bijlage 4: Analyse vragenlijsten leerlingen	75
4.1 Blauwe klas	75
4.1.1 Algemeen.....	75
4.1.2 De leerlingen voelen zich ... als ze naar deze ruimte gaan	75
4.1.3 Dit vinden de leerlingen goed aan de blauwe klas.....	75
4.1.4 Dit vinden de leerlingen minder goed aan de blauwe klas	75
4.2 Rustige hoek op de speelplaats.....	76
4.2.1 Algemeen.....	76
4.2.2 De leerlingen voelen zich ... als ze naar deze rustige hoek gaan.....	76
4.2.3 Dit vinden de leerlingen goed aan de rustige hoek.....	77
4.2.4 Dit vinden de leerlingen minder goed aan de rustige hoek	77
4.3 Wanneer willen de leerlingen alleen zijn?	77
4.4 Wat zouden ze dan graag doen in de toekomstige stille ruimte?.....	78
4.4.1 Eigen ideeën van de leerlingen	78
Bijlage 5: brainstormen	79
5.1 Associatie.....	79
5.2 Bloemassociatie.....	82
5.3 Mindmapping	83
Bijlage 6: groepering ideeën brainstorm.....	84
VI. Bijlagen tussen de ontwerpweken: bouwbandes	90

Bijlage 7: Plan van aanpak	90
Bijlage 8: Planning bouwbandes.....	91
Bijlage 9: tekenen van een plattegrond	92
VII. Bijlagen ontwerpweek 2.....	93
Bijlage 10: Plan van aanpak	93
Bijlage 11: Planning ontwerpweek	95
Bijlage 12: Vragenlijst voor leerlingen.....	96
Bijlage 13: Analyse vragenlijsten leerlingen	97
13.1 Het 'ideaal ontwerp'	97
13.1.1 De leerlingen voelen zich ... als ze naar deze ruimte gaan.....	97
13.1.2 Dit vinden de leerlingen goed aan het ideaal ontwerp.....	97
13.1.3 Dit vinden de leerlingen minder goed aan het ideaal ontwerp	97
Bijlage 14: Stappenplan in de stille ruimte.....	98
Bijlage 15 : lesvoorbereiding: maquette ontwerpen	99
Bijlage 16: fotoreportage tijdens het ontwerpen van de maquette	101
Bijlage 17 Brochure	102
Bijlage 18: Persbericht.....	104

Dankwoord

Om deze bachelorproef te realiseren, hebben wij steun gekregen van meerdere personen. Daarom nemen wij hier de gelegenheid om hen te bedanken. Tijdens de voorbereiding en uitvoering van onze bachelorproef konden we met vragen of problemen terecht bij onze promotor Veerle Vandelacluze. Door vernieuwende ideeën en opbouwende feedback konden we stapsgewijs werken naar het eindresultaat. Daarnaast willen wij Krist Vynckier, directeur van Zonneburcht bedanken om ons de kans en de vrijheid te geven om onze bachelorproef uit te voeren. We bedanken ook graag onze mentor Leen Vander Cruyssen voor alle praktische organisatie, tips en de vele tijd die ze voor ons vrijmaakte. Natuurlijk willen wij graag alle leerkrachten en leerlingen die ons geholpen hebben bij het uitvoeren van onze bachelorproef bedanken. We willen de klas van juf Ida uitdrukkelijk bedanken. Zonder hen was het niet mogelijk om alles te realiseren. Ten slotte bedanken we nog onze families voor de steun doorheen onze opleiding. Zij stonden steeds paraat om te helpen waar nodig.

Emma Defoor en Goedeke Vanhuye

Inleiding

Duurzaamheid, het is een onderwerp waar u vast al over gehoord hebt. Duurzame ontwikkeling is een complex gegeven waarbij er een constante wisselwerking is tussen vijf actoren: people, planet, prosperity, partnership en peace. Vaak wordt justice als zesde actor toegevoegd. Het begrip 'duurzame ontwikkeling' wordt in zeer uiteenlopende contexten gebruikt en de concrete betekenis ervan is niet altijd even duidelijk. Daarom omschreef de Brundtland commissie duurzame ontwikkeling als volgt:

“Een ontwikkeling die tegemoetkomt aan de noden van het heden zonder de behoeftetevoorziening van de toekomstige generaties in het gedrang te brengen.”

Om een invulling te geven aan deze definitie werden de Sustainable Development Goals in het leven geroepen. Deze SDG's zijn de opvolgers van de millenniumdoelstellingen en bestaan uit 17 doelstellingen. Men wil deze tegen 2030 bereikt hebben.

Zonneburcht, de school waar wij onze bachelorproef uitvoeren, is een school buitengewoon onderwijs voor leerlingen type basisaanbod en type 9. Voor sommige leerlingen is het af en toe nodig om zich terug te trekken wanneer het voor hen te veel wordt. Hiervoor zijn twee 'stille ruimtes' voorzien. Men merkt echter dat de leerlingen hier negatief tegenover staan of dat de stille ruimte zijn doel niet bereikt. Omdat de ruimtes in essentie bedoeld zijn voor leerlingen met ASS, vraagt de school om in samenspraak met deze leerlingen een nieuwe stille ruimte te ontwerpen. We focussen enkel op het ontwerpen van de stille ruimte. Het kan niet gegarandeerd worden dat de stille ruimte gerealiseerd zal worden. Wanneer we materialen maken die mogelijks niet gebruikt zullen worden, zijn we alles behalve duurzaam bezig. Vanuit deze insteek en de literatuurstudie komen we tot volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen we vanuit de focus op duurzaam leven een stille ruimte ontwerpen voor én met leerlingen met ASS?”

Op zich lijkt het ontwerpen van een stille ruimte los te staan van duurzame ontwikkeling. Wanneer we de SDG's onder de loep nemen, merken we dat er wél een nauwe band is. Het ontwerpen van de stille ruimte vindt een plaatsje binnen industrie, innovatie en infrastructuur (SDG 9). Bovendien komt de stille ruimte er om de gezondheid en het welzijn van de leerlingen te bevorderen (SDG 3), hierdoor wordt er gewerkt aan kwaliteitsvol onderwijs (SDG 4). Door de stille ruimte te realiseren en elk kind te respecteren wordt de ongelijkheid tussen de leerlingen verminderd (SDG 10).

Om een antwoord te vinden op het duurzame aspect van de onderzoeksvraag onderwerpen we ons aan een grondige literatuurstudie over duurzame ontwikkeling. Vervolgens vertrekken we vanuit de bestaande stille ruimtes op school. Samen met de leerlingen met ASS wordt er gebrainstormd, plattegronden getekend en maquettes gemaakt uit lego. Vervolgens wordt een maquette gemaakt van de 'ideale' stille ruimte. Deze werd op zijn beurt door de leerlingen geëvalueerd. Om vervolgens uit duurzaam materiaal een definitieve maquette te maken van de stille ruimte.

I. Literatuurstudie

1. Duurzame ontwikkeling

1.1 Wat is duurzame ontwikkeling?

De wereld is een complex gegeven. Het valt te vergelijken met een puzzel waarbij verschillende stukjes in elkaar passen om tot een groot geheel te komen. Factoren zoals economie, milieu, demografie, ... treden constant met elkaar in wisselwerking. Wanneer er dus iets gebeurt op het ene vlak, heeft dat gevolgen voor de andere vlakken. Denk bijvoorbeeld aan de demografische groei. Wanneer er meer mensen zijn, is er meer nood aan voedsel. Dat heeft zowel invloed op de economie als het milieu. Wanneer er een grotere vraag is naar voedsel, zal ook het aanbod vergroten. Zo niet, dan schieten de prijzen de lucht in. Wanneer men wil voldoen aan de stijgende vraag, zal het aanbod logischerwijs vergroten. Met als gevolg dat er meer aan landbouw moet gedaan worden. Wat kan leiden tot grotere ontbossing, groter gebruik van pesticiden, ... (Roorda, 2015).

Wanneer er een storing optreedt binnen één van deze vlakken, is dat voelbaar op alle andere niveaus. Dit brengt met zich mee dat storingen nooit op zich bestaan. Ze zijn steeds verbonden met andere niveaus en net daarom is duurzame ontwikkeling zo'n ingewikkelde kwestie. Het is binnen dit kader dat we duurzame ontwikkeling moeten zien... Het is een ingewikkelde kwestie die zeer langzaam en stapsgewijs verloopt.

1.1.1 Definitie

Maar wat betekent de term 'duurzame ontwikkeling' nu precies? Misschien vraagt de term 'duurzaam' om de meeste toelichting. In het Van Dale woordenboek vinden we volgende definitie: *"geschikt, bestemd om te duren, weinig vergankelijk"* (Van Dale, 2014). Deze definitie geeft ons dus de indruk dat duurzame materialen voor een lange tijd in een goede staat blijven en dus niet snel slijten. De term 'ontwikkeling' wil ons laten aanvoelen dat duurzame ontwikkeling een proces is, het heeft tijd nodig en kan niet van de ene op de andere dag gerealiseerd worden.

Over de definitie van duurzame ontwikkeling werd al meerdere keren gediscussieerd. Meer nog, men kwam nooit tot één sluitende definitie van de term. Desalniettemin geldt de definitie die men omschreef in de Brundtland commissie als gezaghebbend. Deze commissie werd samengesteld in 1987 onder leiding van de Verenigde Naties: de Wereldcommissie voor Milieu en Ontwikkeling. Deze commissie stond onder leiding van Gro Harlem Brundtland, de toenmalige premier van Noorwegen. Vandaar ook de naam 'Brundtland commissie'. De commissie werd samengeroepen omwille van het tienjarige bestaan van de Stockholm conferentie en was bedoeld om een nieuwe strategie voor milieubescherming te ontwikkelen. Een van de belangrijkste conclusies van het rapport omschrijft milieuproblemen als gevolg van het verschil tussen twee werelddelen. De armoede in het ene wereldddeel en de niet duurzame productie en consumptie in het andere. Het Brundland rapport doet een oproep voor duurzame ontwikkeling (Fido, 2017). Deze duurzame ontwikkeling omschrijven ze als volgt:

"Een ontwikkeling die tegemoetkomt aan de noden van het heden zonder de behoeftevoorziening van de toekomstige generaties in het gedrang te brengen."

Uit de definitie kunnen we ten eerste afleiden dat er steeds meer mensen een behoorlijk leven kunnen leiden. Duurzame ontwikkeling beoogt dus om welvaart te verspreiden over steeds meer mensen. Met andere woorden komt hier het aspect 'plaats' aan bod. Ten tweede wordt duurzame ontwikkeling gedurende vele generaties standgehouden. Dit gaat over de relatie tussen het 'nu' en 'later'. Hier speelt het aspect 'tijd' een belangrijke rol. Kort gezegd, de twee dimensies waarbinnen duurzame ontwikkeling zich situeert zijn 'plaats' en 'tijd' (Roorda, 2015).

Het is best verwarrend dat duurzame producten, producten die lang meegaan, niet per se ten goede komen aan de duurzame ontwikkeling. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de vervuilende wagens die in de jaren '50 volop de productieband afrolden. Gelukkig maar dat het overgrote deel van deze wagens versleten is en reeds vervangen werd. Deze mogen dan wel lang meegaan, toch komen ze de duurzame ontwikkeling alles behalve ten goede.

Helaas biedt de officiële definitie over duurzame ontwikkeling geen eenduidige interpretatie over doelen die men wenst te bereiken en evenmin over het tempo ervan. Deze vage omschrijving zorgt ervoor dat er mogelijks misverstanden zullen zijn of misbruik wordt gemaakt van de term. Het is zo dat 'duurzaamheid' een begrip is geworden dat hip en trendy is. Met als gevolg dat producenten de term op een verkeerde of misleidende manier gaan gebruiken. Denk bijvoorbeeld aan een fabrikant die een duurzame wagen verkoopt. Een wagen die duurzaam is en die dus lang meegaat, komt niet per se ten goede aan de duurzame ontwikkeling, deze vergelijking maakten we reeds eerder.

Het is vaak duidelijk hoe we aan een onduurzame ontwikkeling doen, minder duidelijk is hoe we aan duurzame ontwikkeling kunnen doen. Veel van de oplossingswegen die op het eerste zicht duurzaam lijken houden grotere risico's in voor zowel de huidige als de toekomstige generaties.

Dat het in onze samenleving niet allemaal rozengeur en maneschijn is, dat is ons allemaal in de loop van de jaren duidelijk geworden. Net zoals we kunnen spreken over een 'duurzame wagen', kunnen we ook spreken over een 'duurzame samenleving'. Dat houdt in dat de samenleving lang kan blijven bestaan en dat daarvoor geen wijzigingen moeten aangebracht worden in de levensstijl die er heerst. Maar onze huidige samenleving is alles behalve duurzaam. Denk hiervoor bijvoorbeeld aan de kloof tussen Noord en Zuid, de impact die onze levensstijl heeft op het milieu, ... Maar dat neemt niet weg dat er niet gestreefd kan worden naar een duurzame samenleving.

Het is onmogelijk om een ideale wereld te bereiken waarin alle problemen zijn opgelost. Bovendien is het onmogelijk om een stabiele en nooit veranderende wereld te bekomen. Denk hierbij aan de technologie en wetenschap die blijft evolueren. Maar ook op cultureel en communicatief vlak zijn er steeds veranderingen. Daarom kiest men voor de term 'duurzame ontwikkeling' in plaats van 'duurzame samenleving'. Dit doet men om te benadrukken dat het proces dat er voor zorgt dat onze samenleving steeds meer duurzaam wordt, een proces is van constante en onophoudelijke verbeteringen.

1.1.2 Triple P

Zoals we al eerder aangaven is duurzame ontwikkeling geen begrip dat op zichzelf staat. Het is een complex gegeven dat verweven is met verschillende andere domeinen. Men beschrijft binnen duurzame ontwikkeling 3 belangrijke domeinen. Deze worden vaak omschreven met de Engelse termen: people, planet en profit. Of kort gezegd: triple P (Roorda, 2015).

Deze 3 domeinen zijn nauw met elkaar verbonden, er is een onderlinge wisselwerking. De opzet is dat er een harmonieuze samenwerking is tussen zowel 'people', 'planet' als 'profit'. Wanneer dat niet

gebeurt, heeft dat negatieve gevolgen op een van de andere domeinen. Wanneer men bijvoorbeeld enkel en alleen belang hecht aan het maken van winst, heeft dat zowel op het milieu als op de bevolking een grote invloed. Denk bijvoorbeeld aan de rooibouw die wordt gepleegd in de Republiek Congo voor de steeds groeiende nood aan coltan. Coltan is een product dat in gsm's, tablets, ... te vinden is. Zonder Coltan zou onze gsm eruit zien als een baksteen en zouden we hem na vijf uur weer moeten opladen. Deze ontginning betekent dat er steeds meer regenwoud gekapt wordt, met als gevolg dat ook de habitat van de berggorilla bedreigd wordt. De gorilla's hebben steeds minder ruimte om zich in te verschuilen met als gevolg dat zij meer en meer aan de jacht blootgesteld worden. Maar de ontginning van coltan heeft ook desastreuze gevolgen voor de bevolking. Coltan wordt op een zeer primitieve manier ontgonnen. De coltan wordt ontgonnen door mijnwerkers die diepe gangen graven. Eens ze dit gedaan hebben kunnen ze overgaan tot het manueel winnen van de erts. Niet alleen volwassenen, maar ook kinderen houden zich bezig met het ontginnen van coltan. Met als gevolg dat ze niet naar school gaan. De mijnwerkers werken voor een hongerloontje en de algemene arbeidsomstandigheden lijken op een moderne vorm van slavernij (Jones & Jacobs, 2007).

Tijdens de VN-conferentie die in 2002 plaatsvond in Johannesburg opperde men om het begrip 'profit' te vervangen door het ruimere begrip 'prosperity'. Dat dekt een grotere lading. Het gaat niet enkel over de winstgevendheid van de bedrijven, maar ook de economische en financiële belangen van individuele mensen en landen wordt hierbij betrokken. Deze 3 P's worden als richtlijn genomen voor het maatschappelijk verantwoord handelen.

1.1.3 Van 3 naar 5 P's

Eind september 2015 werden de '17 sustainable development goals' goedgekeurd (zie later). Deze moeten de verschillende naties die dit besluit ratificeerden bereiken tegen 2030. Deze doelen zijn de opvolger van de milleniumdoelstellingen. De basis voor deze SDG's zijn niet langer 3, maar 5 P's. Alweer zijn de 5 P's een afkorting... people, planet, prosperity, partnership, peace. Aan deze 5 p's wordt vaak nog een zesde domein: justice gekoppeld. (OECD, 2014).



Figuur 1. De 5 P's.

Maar wat betekenen deze begrippen nu concreet? Ten eerste hebben we 'people', dat gaat logischerwijs over mensen. Meer bepaald gaat het over het leven in waardigheid. Dat houdt in dat je zelf aan het stuur staat van je eigen leven. Je kan zelf de beslissingen nemen die je wilt. Wat dus ook inhoudt dat er hiervoor bepaalde basisvoorwaarden moeten voldaan zijn. Denk dan bijvoorbeeld aan voedselvoorziening, gunstige arbeidsomstandigheden, ... Ten tweede is er 'planet', het beschermen van onze planeet staat hier centraal. Ten derde hebben we 'prosperity', wat wil zeggen dat het leven ontplooiingskansen biedt. De plaats waar je geboren bent, heeft niet langer een invloed op de ontwikkeling van je verdere leven. Ten vierde praten we over 'partnership'. Deze beoogt een mondiale solidariteit. Dat houdt in dat men ervoor zorgt dat er niemand achterblijft.

Ten laatste bestaat 'peace'. Dat houdt in dat men een leven kan leiden vrij van angst en geweld (OECD, 2014). We hebben ook nog het domein 'justice'. Hiermee bedoelt men dat men streeft naar een rechtvaardig leven voor iedereen.

1.2 Waarom ontstond duurzame ontwikkeling?

1.2.1 Maatschappelijke evolutie

Duurzame ontwikkeling is een complex gegeven, dat werd eerder al duidelijk. Duurzame ontwikkeling is een begrip dat halverwege de jaren '80 zijn intrede deed. De IUCN, een internationale organisatie die zich inzet voor het behoud van de diversiteit, scoorde als eerste het begrip naar voren. Pas in 1987, met het Brundtland-rapport, raakte het begrip gekend bij het grote publiek.

We moeten de gedachte van duurzame ontwikkeling zien in zijn tijdsgeslacht. Na de Tweede Wereldoorlog ontstond er een algemene trend van globalisering. Dit houdt in dat de grenzen tussen de landen steeds meer vervagen. De gevolgen van de globalisering zijn voelbaar op zowel economisch, sociaal, cultureel en ecologisch vlak. Denk daarbij aan bedrijven zoals Coca Cola die vestigingen hebben over de hele wereld. Gebruiken uit bepaalde culturen lijken zich over alle continenten te verspreiden en milieurampen zijn overal voelbaar.

Tot midden de 18^e eeuw gaven vooral traditionele gemeenschappen zoals de kerk, de familie, het dorp en de gemeenschap vorm aan het leven van de mensen. Deze instellingen worden meer en meer in twijfel getrokken, dit ten voordele van de autonomie en de individuele vrijheid. De oude structuren die zin gaven aan het leven van de mens, worden vervangen door nieuwe structuren. Denk daarbij aan het ontstaan van industriële gemeenschappen en de band met de familie die zich beperkt tot de dichtste familieleden. Het belang van het dorp neemt af en de natie speelt een belangrijke rol in de organisatie van het leven van het individu. De persoonlijke ontwikkeling en individuele vrijheid dankt men grotendeels aan de werkgever. Deze groeit steeds meer uit tot een dominante instelling. Binnen deze evolutie maakt ook de wetenschap een enorme groei door. Men vertrouwt blindelings op de wetenschap.

Maar vanaf het midden van de 20^e eeuw komen de negatieve gevolgen van deze evolutie boven water. De toename van de industriële activiteiten heeft een enorme impact op het milieu en bepaalde natuurlijke hulpbronnen dreigen uitgeput te raken. Vanuit verschillende hoeken wordt aan de alarmbel getrokken. Denk hierbij maar aan rampen zoals de kernramp van Tsjernobyl, de opwarming van de aarde als gevolg van de verhoogde CO₂-uitstoot, maar ook de beurschommelingen die wereldwijde gevolgen hebben op het economische leven. Veel van deze gevolgen treden bovendien wereldwijd op.

Mede door tegenstrijdige wetenschappelijke studies staat men in de 21^e eeuw argwanend tegenover de wetenschap. De huidige maatschappij kenmerkt zich dus als een risicomaatschappij (Sleurs, De Smet & Gaeremynck, 2008).

1.2.2 Historische aanknopingspunten

Begin de jaren '70, 1972 om precies te zijn, het moment waarop steeds meer negatieve gevolgen van de industriële samenleving aan bod komen, schrijft met het rapport "de grenzen aan de groei" van de Club van Rome. Op dit moment ziet men vooral de uitputting van de hulpbronnen en milieuproblemen als belangrijkste wereldproblemen. Het rapport werd geschreven in opdracht van een groep mensen, verspreid over de hele wereld die zich zorgen maakten over twee belangrijke zaken. Ten eerste: de uitputting van grondstoffen. Ten tweede: de vervuiling van het leefmilieu. Wanneer het beleid niet wordt aangepast, voorspelt het rapport een sombere toekomst op politiek, sociaal en economisch vlak.

Samengevat stelt het rapport dat het niet mogelijk is om de bevolkingstoename te verzoenen met het onbeperkte gebruik van de natuurlijke hulpbronnen. Met andere woorden, een begrensde planeet laat geen onbegrensde economische groei toe.

Maar het debat over duurzame ontwikkeling kreeg vooral met het Brundtland-rapport een duwtje in de rug (zie hoger). Desondanks (of misschien net ondanks) de vage definitie die daar werd gegeven over duurzame ontwikkeling, houdt deze nog steeds stand.

Een andere mijlpaal voor de invulling van het begrip 'duurzame ontwikkeling' is de VN-conferentie inzake milieu en ontwikkeling. Deze werd in 1992 georganiseerd in Rio de Janeiro. Let wel dat deze conferentie sterk beïnvloed werd door het Brundtland-rapport. Er was vooral aandacht voor de enorme tegenstelling die er heerst tussen Noord en Zuid. De rijke landen focusten zich vooral op de maatregelen die voor de aanpak van milieuproblemen nodig zullen zijn. Terwijl de ontwikkelingslanden het terugdringen van de armoede als prioritair zagen. Bij het grote publiek zijn vooral volgende uitkomsten van de conferentie gekend: de Algemene Verklaring inzake Milieu en Ontwikkeling, het Kyotoverdrag inzake de klimaatverandering, het Verdrag inzake de biologische diversiteit, het actieprogramma Agenda 21 en het klimaatakkoord van Parijs uit 2016 (Sleurs, De Smet & Gaeremynck, 2008).

1.2.3 Waar liep het fout?

1.2.3.1 Botsing tussen mens en natuur

Dat we als maatschappij niet goed bezig zijn daar kunnen we niet omheen. Dat zien we bijvoorbeeld aan onze ecologische voetafdruk. In 2014 had een gemiddelde Belg een ecologische voetafdruk van 7,45 hectare (terwijl dat het jaar voordien nog 7,14 hectare bedroeg). Concreet betekent het dat we per Belg 4,5 keer de aarde zouden nodig hebben. Daarmee doen slechts 4 landen slechter. Resultaten om dus allesbehalve trots op te zijn... (WWF, 2014).



Figuur 2. De ecologische voetafdruk.

De gevolgen van deze resultaten laten zich langs om meer voelen. Eén van de gevolgen die wereldwijd het meest voelbaar is, is de opwarming van de aarde. Hier is er een botsing tussen people enerzijds en planet anderzijds. Er is een te groot overwicht bij people en profit en daar draagt planet alle gevolgen van. Dit heeft op zijn beurt dan ook weer een invloed op prosperity en peace. Critici beweren dat het klimaat al jaren opwarmt en dat dat een natuurlijk verschijnsel is. Dat klopt. Maar de klimaatsveranderingen van de laatste jaren zijn er voornamelijk door de menselijke activiteit. Jarenlang reden vervuilende wagens rond, stootten fabrieken verontreinigende stoffen uit, fossiele brandstoffen werden ongeremd gebruikt. Maar ook de grootschalige houtkap en veeteelt heeft desastreuze gevolgen voor ons klimaat. 29% van de totale landoppervlakte wordt gebruikt om aan veeteelt te doen. Heel wat ontbossing vindt zijn oorzaak in de veeteelt. 76% van de gekapte bossen worden gebruikt in dienst van de veeteelt. Dit om er vee op te laten grazen, ofwel om er veevoeder op te kweken. De ontbossing heeft zowel negatieve gevolgen op de biodiversiteit van het gebied, als op de uitstoot van broeikasgassen. De bomen die gekapt zijn, kunnen CO₂ niet langer omzetten in zuurstof. Bovendien houden de gekapte bomen de grond niet langer vast, waardoor er steeds meer bodemerrosie

voorkomt. Maar ook het kweken van het vee op zich heeft gevolgen voor het klimaat. Herkauwers stoten methaan uit. Terwijl methaan voor een groot deel verantwoordelijk is voor de klimaatsverandering. En ook de uitlaatgassen die er komen door het transport van vee hebben een negatief effect op het klimaat. Mest heeft een positief effect op de vruchtbaarheid van de landbouwgrond. Maar een groot deel fosfor en stikstof die in de mest zit wordt niet opgenomen door de gewassen. Hierdoor blijft het in de bodem zitten (Bosteels, 2007).

Het zijn stuk voor stuk factoren die zich situeren aan de kant van 'people'. Al deze elementen zorgen ervoor dat er heel wat broeikasgassen in de lucht komen. Wat er op zijn beurt voor zorgt dat de opwarming van de aarde versneld wordt. De opwarming van de aarde is een van de meest gekende gevolgen van de klimaatsverandering, maar het is lang niet de enige. We situeren ons hier nu aan de kant van 'planet'. Extreme weersomstandigheden (storm, overvloedige neerslag, ...), onstabiele seizoenen die op hun beurt een groot gevolg hebben op de ontwikkeling van de fauna en de flora, de stijging van het zeewater als gevolg van smeltende gletsjers, ... Al deze gevolgen zijn te wijten aan het overwicht van people tegenover planet. Maar de gevolgen zijn ook voelbaar op vlak van prosperity, partnerschap en peace. Denk hierbij aan de mensen in het Zuiden die zwaar lijden onder de droogte die daar heerst als gevolg van de klimaatsverandering. Heel veel van hun kansen worden ontnomen door de droogte. Het is voor hen vaak onmogelijk om gewassen te kweken, een goede educatie te krijgen, ... Maar het loopt ook mank bij 'prosperity'. Maar al te vaak wordt er in de westerse landen geen rekening gehouden met de landen in het Zuiden. Het zit hem ook vaak in de kleine dingen... Wanneer we in de winkel staan kiezen we heel vaak voor producten van multinationals in plaats van te kiezen voor biologische of fairtrade producten. Terwijl net de multinationals heel vaak de oorzaak zijn van de uitbuiting en ongelijkheid in het Zuiden. Maar ook de algemene en individuele vrede, of het domein 'peace' komt in het gedrang door de situatie die er heerst. Denk bijvoorbeeld aan vormen van moderne slavernij of burgeroorlogen.

Maar we zien niet alleen aan de klimaatverandering dat er een botsing is tussen 'people' en 'planet'. In het nieuws zien we vaak beelden van olierampen op zee, maar ook de 'plastic soups' komen aan bod. Het zijn als het ware drijvende vuilnisbelten van plastic en ander afval. Door de stroming van de zee komt het afval samen en blijft het hier achter. Hoe groot die plastic soup is, is moeilijk te zeggen. Maar men schat dat de totale oppervlakte 700 000 km², of zo'n 100 miljoen ton bedraagt. Met als gevolg dat het plastic in de voedselketen terecht komt door de kwallen, vissen, ... die het opeten. Dit zijn voorbeelden van hoe het menselijke handelen nefaste gevolgen kan hebben voor de natuur. Ook hier is er geen harmonische relatie tussen 'people' en 'planet'. 'People' biedt het overwicht en dat moet 'planet' bekopen. Maar ook de coltan-problematiek die eerder aan bod kwam valt hieronder.

De problemen die worden aangekaart zijn problemen die niet van de ene dag op de andere kunnen worden opgelost. Maar als individu kunnen we een kleine schakel zijn in de stap om over te gaan naar een duurzame wereld. Duurzame ontwikkeling kent geen grenzen. Het is een begrip dat tijd en ruimte overschrijdt. Wel is het zo dat er wereldwijd aan gewerkt moet worden. Duurzame ontwikkeling benaderen vanuit het standpunt 'think global, act local' lijkt dus een must (Develtere, 2003).

Ook als individu kunnen we een bijdrage leveren aan de duurzame ontwikkeling. Het zit hem vaak in de kleine, dagelijkse keuzes die we maken. Bij het kiezen van een product is het als consument belangrijk stil te staan bij de levensloop ervan. Dat houdt in dat je je bewust wordt van de milieupact van het product. Je staat met andere woorden stil bij het proces dat nodig is om het product te bekomen. Dat gaat van de ontginning tot de distributie van het product. Maar het gaat evenzeer over de afvalverwerking wanneer het product aan het einde van zijn levenscyclus komt. Het is bovendien belangrijk om een milieubewuste materiaalkeuze te doen. Het is wenselijk om materialen die schaars en energie-intensief zijn te mijden. Daarentegen kies je best voor hernieuwbare, recycleerbare of gerecycleerde materialen (Londo, 2013).

1.2.3.2 Botsing tussen mens en samenleving

Maar de gevolgen van onze levensstijl hebben niet alleen gevolgen voor 'planet'. Ook 'people' ondervindt allerlei negatieve gevolgen. Er is alles behalve een evenwicht in de P's. Er wordt heel wat aandacht gegeven aan winst en dat gaat vaak ten koste van het natuurbehoud en mensenlevens. Denk bijvoorbeeld aan allerlei soorten plannen en beslissingen waarbij de argumenten over economische belangen steeds het zwaarst doorwegen.

Wanneer we kijken naar de economieën in de wereld dan merken we dat die in de meeste landen groeien. Dat is een goede zaak voor de arme en matige landen. Die hebben een grote achterstand tegenover de rijke landen en kunnen die op deze manier inhalen. Maar ook de rijke landen kennen een blijvende economische groei. Om onze welvaart in stand te houden is zo'n groei een vereiste. Maar het spreekt voor zich dat een economie niet tot het oneindige kan blijven groeien. Denk daarbij aan de conclusie die de Club van Rome maakte (zie hoger). En net dat vormt wél een probleem. Stel je nu voor dat er per jaar een economische groei is van 2,5%. Dat betekent dat de rijkdom over 12 eeuwen 1000 miljard keer zo groot is al onze rijkdom nu. Dat betekent dat de aarde binnen de kortste keren verwoest is. Althans, wanneer de economische groei ook een materiële groei met zich meebrengt (Roorda, 2013).

Landen die een sterke economische groei doormaken, hebben hiervoor middelen nodig. Maar veel van deze middelen creëren een aantal problemen. Chemisch afval, broeikasgassen, ... zijn hier enkele voorbeelden van. De problemen die veroorzaakt zijn door de economische groei van een land worden vaak niet door dat land zelf, maar door een ander land gedragen. De milieuschade, gezondheidsrisico's, ... die de rijke landen veroorzaken worden dus afgewenteld op de arme landen. Maar de problemen worden niet alleen afgewenteld van hier naar daar. Ook de toekomstige generaties zullen hiervan de gevolgen dragen. Er is dus ook een afwenteling van nu naar later. Dit kwam eerder aan bod toen de niveaus van duurzame ontwikkeling werden besproken (Bombaerts & Laes, 2007).

We zouden kunnen stellen dat er dus een tekort is van solidariteit (prosperity) van rijke landen tegenover arme landen. Maar ook op andere vlakken is er een gebrek aan solidariteit. Zowel bij rijkdom als bij armoede is er sprake van versterkende factoren. Door deze factoren wordt de ongelijkheid nog sterker in de hand gewerkt. Daarenboven komt nog eens dat de problemen van rijke landen afgewenteld worden op arme landen. Het is niet zo dat je in het ene land gezond bent en in het andere land rijk bent. Nee, het zijn vaak dezelfde, vaak rijke landen die in het voordeel zijn. En dat is ergens ook logisch. Wanneer het economisch goed gaat, is er meer budget voor goed onderwijs. Hierdoor kan de economie verder versterkt worden.

Net zoals de rijkdom is ook de macht niet gelijk verdeeld. Ook dat valt te linken aan het gebrek aan solidariteit. Het westen en de BRIC-landen (Brazilië, Rusland, India en China) heeft het politieke en economische overwicht op de rest van de wereld. Dat is eenvoudig te verklaren: hier zijn er meer middelen. Wanneer een land het economisch goed doet is er meer ruimte om te investeren in militaire middelen, politici, ... (Roorda, 2013).

En er zijn nog meer maatschappelijke verschillen tussen arme en rijke landen. In rijke landen heeft men een hoge werkdruk. Er wordt steeds meer van mensen verwacht. Ze moeten steeds meer presteren in een kortere tijd. Er heerst als het ware een ratrace onder de werknemers. Men moet in staat zijn om met een steeds groeiende werkdruk te kunnen omgaan. Dat brengt met zich mee dat er een steeds groeiende nood is aan onthaasting. Een moment hebben waarbij er geen druk ervaren wordt, lijkt voor veel mensen een noodzaak. Al is het natuurlijk zo dat veel mensen 'me-time' als een verplicht moment zien, waardoor de essentie, tot rust komen, verloren gaat.

Rijkdom werkt dus niet per se geluk in de hand. Het is niet omdat men in een welvarend land woont, dat men daarom gelukkig is. Nooit eerder had de mens zo'n hoge welvaart, maar nooit eerder pleegde zoveel mensen zelfmoord, hebben zoveel mensen te kampen met een burn-out,... Het welzijn van de mens wordt vaak in dienst gesteld van de welvaart die men op het oog heeft. We leven in een wereld die steeds vrijer is, maar die wereld wordt ook steeds veeleisender. Gewoon 'goed' is vaak niet meer goed genoeg.

Bovendien wordt er steeds meer en meer geautomatiseerd. Werknemers worden door de technologische evolutie vaak vervangen door computers, ... De bank bijvoorbeeld, daar gingen we tot enkele jaren geleden nog geld afhalen aan het loket. Tegenwoordig doen we dat aan de automaten. Arme landen maken deze evolutie niet door, of toch niet zo sterk. Daar hebben ze te maken met andere maatschappelijke problemen. Mensen slaan op de vlucht in de hoop om elders een beter leven te leiden.

Naast deze problematieken hebben we een nieuwe verschijning die de laatste jaren steeds vaker voorkomt: terreur. Op 11 september 2001 drong terreur zich binnen in onze maatschappij. Het is een problematiek die brandend actueel is. We leven in een samenleving waar er angst en alertheid is voor terreur.

1.3 Toekomstperspectieven

1.3.1 Duurzame ontwikkeling in het beleid

Het werd al eerder gezegd, duurzame ontwikkeling kent geen grenzen. Dat betekent dat alle landen zich moeten inzetten voor duurzame ontwikkeling. Om dat op een eenduidige manier te doen, is er nood aan een overkoepelende organisatie. Op vlak van duurzame ontwikkeling neemt de VN het voortouw. Dat zien we bijvoorbeeld in het Brundland-rapport dat een basis vormt voor het beleid rond duurzame ontwikkeling.

De laatste jaren wordt er steeds meer ingezet op duurzame ontwikkeling. Met als basis: de beleidsvorming. Momenteel ligt de focus op de Sustainable Development Goals (SDG's). Dit zijn allerlei doelstellingen over duurzame ontwikkeling waaraan de wereld werkt richting 2030. De SDG's bestaan uit 17 hoofddoelstellingen. Deze worden op hun beurt opgedeeld in 169 subdoelstellingen.

De 17 hoofddoelstellingen zijn...



Figuur 3. De 17 SDG's.

We zien dus dat deze doelen zich hoofdzakelijk focussen op de 3 P's (people, profit en planet). Maar we vinden ook elementen van de 5 P's terug (people, planet, prosperity, partnership, peace). De VN ziet de uitroeiing van armoede als een van de belangrijkste voorwaarden voor duurzame ontwikkeling. De SDG's worden gezien als opvolger van de millenniumdoelstellingen. De SDG's voltooien wat de millenniumdoelstellingen niet konden bereiken. Alle lidstaten worden aangemoedigd om op zo'n ambitieus mogelijke manier mee te helpen aan het bereiken van de SDG's. Hierbij kunnen landen voortbouwen op het beleid over duurzame ontwikkeling dat ze reeds hebben. Er wordt bovendien aangeraden om regelmatig de voortgang van de SDG's te beoordelen. Dit zowel nationaal als sub-nationaal (UN Department of Economic and social affairs, 2015).

Dus ook België moet zijn steentje bijdragen in het bereiken van de SDG's. In België hebben de drie gemeenschappen afzonderlijk een beleid rond duurzame ontwikkeling. Maar het is zeer belangrijk dat er een samenwerking is tussen de drie gemeenschappen. Om ervoor te zorgen dat er gemeenschappelijke doelstellingen worden gemaakt, internationale dossiers op elkaar worden afgestemd, ... werd het Interministeriële Conferentie Duurzame Ontwikkeling (ICDO) opgericht (Team DO, z.j.).

Binnen de Vlaamse overheid is elke minister verantwoordelijk voor de uitvoering van duurzame ontwikkeling binnen zijn beleidsdomein. De Vlaamse regering 2014-2019 goot haar visie over de duurzame ontwikkeling in een beleidsnota: Vlaanderen 2050. Op lange termijn wenst men *“een sterk, sociaal, open, veerkrachtig en internationaal Vlaanderen dat welvaart en welzijn creëert op een slimme, innovatieve en duurzame manier en waarin iedereen meetelt”* te bereiken (Vlaamse regering, 2016).

1.3.2 Dromen van een betere wereld

Dat we niet verder kunnen doen zoals we bezig zijn, dat is meer dan duidelijk. We hebben te kampen met heel wat wereldproblemen. Het is onmogelijk om ervoor te zorgen dat er helemaal geen problemen meer zijn in de wereld. Maar dat er een oplossing moet komen voor de wereldproblemen, dat is meer dan duidelijk. Daaronder valt de houtkap in het regenwoud, de klimaatverandering, de kloof tussen Noord en Zuid,... Er werden nationaal als internationaal enkele maatregelen genomen om tot een duurzame ontwikkeling te komen. Maar naar welke wereld willen we precies gaan? Zowel op het vlak van people, planet en profit moeten er veranderingen optreden. Nu wordt er heel vaak voorkeur gegeven aan profit, ten koste van people en planet. We moeten terug streven naar een harmonie tussen deze domeinen.

De oplossing voor deze problemen lijkt 'out of the box' denken. Kiezen voor vernieuwing, met het oog op duurzame ontwikkeling. Dat houdt concreet in dat we niets onttrekken aan de aarde dat we zelf niet kunnen teruggeven. Kortom, we moeten een zorgzame houding aannemen. Het hoeft geen uitleg dat het onmogelijk is om in je eentje de wereld te veranderen. We kunnen als consument wel deel uitmaken van die duurzame ontwikkeling. We moeten onze individuele verantwoordelijkheid opnemen en ons steentje bijdragen bij de duurzame ontwikkeling. En wanneer iedereen dat doet zijn we al een stapje verder in de duurzame ontwikkeling. Het inzicht dat we hier hebben is dus een dynamisch inzicht. Het zet aan tot actie. Als consument passen we onze levensstijl aan zodat die een stukje duurzamer wordt (Bremans, 2009).

Om tot een duurzame ontwikkeling te komen zijn er twee benaderingen. De bottom-up en de top-down benadering. Dit zijn twee verschillende invalshoeken om tegemoet te komen aan het vraagstuk rond duurzame ontwikkeling. Wanneer we het hebben over de top-down benadering, bedoelen we

alles wat door de overheid wordt opgelegd. Denk hierbij aan de recuperbijdrage, EPB-normen waaraan nieuwbouwwoningen moeten voldoen om het energieverbruik tot een minimum te beperken, ... De overheid neemt tal van maatregelen met betrekking tot de toekomst van de mens, natuur en planeet. De bottom-up benadering heeft dus gevolgen voor heel wat mensen. Maar niet alleen de overheid houdt zich bezig met vraagstukken over duurzame ontwikkeling. Ook individuen kunnen een positieve bijdrage leveren binnen duurzame ontwikkeling. Wanneer individuen zich inzetten voor duurzame ontwikkeling, spreken we over de top down-benadering. Initiatieven zoals autodelen, repaircafés waar mensen schijnbaar kapotte spullen recupereren, ... kunnen steeds op meer populariteit rekenen. Hieruit kunnen we afleiden dat de overheid en multinationals niet per se nodig zijn om aan duurzame ontwikkeling te werken. Zowel de bottom-up als de top-down benadering zijn zinvol. Bovendien vullen ze elkaar vaak aan. Wanneer een privé-initiatief gesteund wordt van bovenuit, gaan de bottom-up en de top-down benadering hand in hand met elkaar. Denk bijvoorbeeld aan de verpakking van voedingswaren en het gebruik van plastic zakjes die ter discussie staan. Enige enkelingen trokken aan de alarmbel toen ze zich vragen stelden bij het overmatig gebruik van plasticverpakking in winkels. De overheid gaf hier gehoor aan. Ondertussen werd er een wetsvoorstel ingediend dat pleit voor een algemeen verbod op plastic zakjes (Roorda, 2015).

Ook het individu kan in een zekere zin werken aan zijn eigen wereld. Hierbij denken we dan aan een wereld waarin iedereen zich goed kan voelen en waar er een verminderde prestatiedruk is. Initiatieven die hierbij aansluiten gaan uit van een bottom-up benadering. Denk hierbij aan het Scandinavische voorbeeld waarbij werknemers beslisten om een werkdag van zes uur in te lassen. Hierbij ging men ervan uit dat het niet mogelijk is om zich als werknemer acht uur lang te concentreren. De productiviteit van bedrijven die overschakelden op een werkdag van acht naar zes uren, bleef stabiel. Hieruit blijkt dat werknemers efficiënter met hun tijd omspringen. Om dit te bewerkstelligen wordt gevraagd om vergaderingen tot het minimum te beperken en social media te bannen van de werkvloer (Beernaert, 2015).

2. Duurzame ontwikkeling in het onderwijs

Het kwam reeds eerder aan bod... Onze levensstijl zal grote gevolgen hebben op de toekomstige generaties. Deze toekomstige generaties zijn nog niet geboren, of ze zijn terug te vinden op de schoolbanken. Daarom is het belangrijk om ook dit publiek te betrekken bij de duurzame ontwikkeling. Jong geleerd is oud gedaan. Met andere woorden, hoe kunnen we jongeren betrekken bij de grote uitdagingen uit onze tijd? Deze uitdagingen situeren zich binnen het domein van de duurzame ontwikkeling. Tot nu toe is men er nog niet in geslaagd om jongeren te betrekken bij deze uitdagingen. Momenteel ligt de klemtoon in het onderwijs op 'profit'. Een verschuiving naar 'people' en 'planet' is nodig (Wals, 2015).

Binnen dit onderwerp valt het begrip 'educatie voor duurzame ontwikkeling' (EDO). EDO wordt door de VN als volgt omschreven:

“Educatie voor Duurzame Ontwikkeling ontwikkelt en versterkt de capaciteit van individuen, groepen, gemeenschappen, organisaties en landen om oordeelkundige keuzes te maken ten voordele van duurzame ontwikkeling. Het kan een verschuiving in de geestesgesteldheid van mensen bevorderen en hen daardoor in staat stellen onze wereld veiliger, gezonder en welvarender te maken, waarbij de levenskwaliteit toeneemt. EDO kan kritische reflectie, grotere bewustwording en betere kansen op volwaardige zelfontplooiing opleveren, zodat nieuwe visies en opvattingen kunnen worden verkend en nieuwe methoden en hulpmiddelen ontwikkeld.”

EDO wil mensen dus leren om bewuste keuzes te maken voor een leefbare wereld, zowel hier als elders, nu en later. Om dit te verwezenlijken moet er aandacht worden gegeven aan 5 pijlers: overbrengen van nieuwe kennis, bevorderen van systeemdenken, waardeontwikkeling, omgaan met emoties en actiegerichtheid.

Het overbrengen van nieuwe kennis gaat hand in hand met de definitie van duurzame ontwikkeling. Het is belangrijk om aan te tonen dat duurzame ontwikkeling iets is waar heel wat problematieken met elkaar verweven zijn. Er is een onderlinge afhankelijkheid van verschillende maatschappelijke fenomenen. Maar ook de draagkracht van de aarde speelt een belangrijke rol. Wanneer het gaat over de huidige problemen is het niet alleen belangrijk om de gevolgen van de problemen aan bod te laten komen, maar ook de oorzaken ervan. Maar het is minstens even noodzakelijk om aan te tonen dat duurzame ontwikkeling geen 'ver-van-mijn-bed-show' is. Het is belangrijk om te duiden waarom duurzame ontwikkeling belangrijk is en hoe we daar zelf aan kunnen werken. Duurzame ontwikkeling gaat niet alleen over het aanpakken van de grote wereldproblemen. Het gaat ook over onze eigen prestaties. En het aanpassen van deze prestaties vraagt niet per se om een grote inspanning of ze houden geen aanpassing in van de levensstandaard. Het gaat vaak over bewuste keuzes maken. Het gaat ook om de bottom-up benadering. Niet alle beslissingen in verband met duurzame ontwikkeling moeten door hogerhand gemaakt worden (top-down), ook als individu kunnen we meewerken aan duurzame ontwikkeling. Denk hierbij aan het voorbeeld van de verpakking van voedingsmiddelen of plasticzakjes.

De complexiteit van de maatschappelijke problemen bevordert het systeemdenken. Duurzaamheidsvraagstukken zijn gekenmerkt door een sterke verwevenheid van verschillende factoren. Daarom is het belangrijk om alles als een geheel te bestuderen en niet als afzonderlijke aspecten. Door die verbondenheid is het belangrijk om te kijken naar de dynamische relaties en niet alleen naar oorzaak-gevolg. Het is interessanter om naar de volledige processen te kijken achter de duurzaamheidsvraagstukken dan naar de loutere feiten. Systeemdenken focust op het zien van samenhang tussen verschillende onderdelen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de plastic soup die eerder aan bod kwam. Die zorgt ervoor dat heel wat vissen en andere dieren uit de zee, al zijn het minuscule

deeltjes, plastic opeten. Het plastic wordt opgeslagen in het vetweefsel van deze dieren. Zowel in het lichaam van de vis als van de andere dieren zorgt het plastic ervoor dat het dier minder goed voedsel kan opnemen en het hongergevoel afneemt. Een slechte conditie en de dood van het dier zijn hier vaak het gevolg van. Wanneer mensen van de vis eten, komen de giftige stoffen ook in hun lichaam terecht. Maar doordat het moeilijk is om de plastic soup op te ruimen, zal dit probleem ons nog voor heel lang blijven achtervolgen.

Duurzame ontwikkeling gaat voor een groot deel over waardeontwikkeling. De centrale vraag is namelijk: wat voor wereld willen we nalaten aan de generaties die na ons komen? Waarden en overtuigingen spelen dus een belangrijke rol in de keuzes die we maken. EDO is dus gericht op het bewust worden van eigen waarden en het ontwikkelen van nieuwe waarden. Dat kan door onze eigen waarden te confronteren met waarden van anderen.

Waarden en emoties liggen dicht bij elkaar. Hoe we denken is niet los te koppelen van hoe we ons voelen. Wanneer duurzame ontwikkeling iemand koud laat, dan blijven ze onberoerd voor gebeurtenissen rondom hen. EDO moet rekening houden met de emoties van mensen, ze zijn de oorzaak van de motivatie die mensen hebben om zich in te zetten voor duurzame ontwikkeling. Daarom is het belangrijk dat EDO zich inzet om inzicht te krijgen in de eigen emoties, maar ook in die van anderen.

EDO is actiegericht. We leren het meest wanneer we actief aan de slag gaan. Wanneer men vaak actief aan de slag gaat, leert men competenties aan die nuttig kunnen zijn om zich in te zetten voor de samenleving. Het gaat hier dan vooral over activiteiten waarvoor men doelbewust kiest en waarbij er gezocht wordt naar een oplossing voor een probleem (LNE, 2010).

Maar duurzame ontwikkeling is ook op een andere manier voelbaar in het onderwijs. In onze maatschappij is het haast onmogelijk om een gezin te onderhouden met slechts één inkomen. Met als gevolg dat beide ouders gaan werken. Dat houdt in dat veel ouders nog niet thuis zijn wanneer de school gedaan is. Ook grootouders gaan vaak nog werken waardoor kinderen ook hier niet terecht kunnen na school. Heel wat kinderen gaan dus naar de opvang, of zijn alleen thuis. Met als gevolg dat heel wat jongeren geen gevoel van een 'thuis' hebben. Een thuis, een plaats waar ze kunnen onthaasten, tot rust komen. Dit probleem komt vaak tot uiting op school. Kinderen lopen op de toppen van hun tenen, hebben frustraties die ze thuis niet kwijt konden, ... Hierdoor ontstaan er vaak ruzies, komen leerlingen niet meer tot leren, ... De school wordt een plaats waar er opgevoed wordt in plaats van geleerd. Hierin schuilt de mogelijkheid om de kinderen op school een plaats te geven waar ze tot rust kunnen komen. Denk hier bijvoorbeeld aan een stille ruimte. Wanneer de kinderen in de klas het gevoel hebben dat het voor hen even te veel is, kunnen ze zich terugtrekken in deze stille ruimte. Hier kunnen ze even onthaasten. Vervolgens, wanneer ze het gevoel hebben dat ze tot rust gekomen zijn, kunnen ze terug aansluiten in de klas. Niet elke leerling zal hier evenveel nood aan hebben. Dit is sterk afhankelijk van de persoonlijkheid van de leerling, de thuissituatie. Maar ook andere factoren zoals het lesonderwerp, vriendengroep, ... kunnen hierin een rol spelen. Wanneer er gewerkt wordt met dergelijke stille ruimte is het noodzakelijk om hierover duidelijk afspraken te maken. Het is niet bedoeld als 'tussendoortje' tijdens een les. Wanneer een leerling hiervan gebruikt maakt, is dat omdat hij stelt dat hij er zelf nood aan heeft.

3. Een stille ruimte ontwerpen met en voor kinderen met ASS, binnen het kader van duurzame ontwikkeling

3.1 Wat is ASS?

ASS is een afkorting die staat voor Autismespectrumstoornissen. Op de vraag over de oorzaken van ASS is tot op heden nog geen eenduidig antwoord gegeven. Er zijn sterke aanwijzingen dat een erfelijke aanleg onderliggend is bij de ontwikkeling van ASS. Wellicht heeft ASS meerdere oorzaken. Er is een toenemend aantal onderzoeken die de link leggen tussen ASS en milieuverontreiniging. Het gaat om kleinschalige onderzoeken en ondervindingen, verder onderzoek is dan ook noodzakelijk om algemene conclusies te trekken. Blootstelling aan vaccins, pesticiden, metalen, lachgas (NO₂), andere chemische en luchtverontreinigende stoffen dragen mogelijks bij aan de ontwikkeling van ASS. Omgevingsfactoren spelen dus een grotere rol bij ASS dan eerst werd aangenomen (Fluegge, 2016).

Tot 2013 werd het spectrum onderverdeeld in vijf categorieën. Deze waren te vinden in het classificatiesysteem DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Er werd een onderscheid gemaakt tussen autisme, het syndroom van Asperger, PDDNOS (met inbegrip van atypisch autisme), desintegratiestoornis van de kindertijd en het syndroom van Rett. In mei 2013 kwam DSM V en werd alles (behalve het syndroom van Rett) onder één noemer geplaatst: autismespectrumstoornissen. Dit onder andere doordat een specifieke diagnose vaak moeilijk te bepalen was, geen enkel kind met ASS is hetzelfde. ASS heeft een hele brede waaier aan kenmerken, maar deze kenmerken komen niet bij alle kinderen in dezelfde mate en verhouding voor (Roeyers, 2014).

Wanneer DSM IV en DSM V met elkaar worden vergeleken, merk je een andere benadering. Het duidelijkste verschil is dat er in DSM IV categoriaal wordt gewerkt. In DSM V wordt alles onder dezelfde naam ASS geplaatst. In DSM V wordt er gesproken van een dimensionale benadering: de ernst van de problemen wordt in kaart gebracht, in plaats van het onderscheiden van 'vormen'. Er zijn drie gradaties van ernst.

- Niveau 1: Ondersteuning nodig.
 - Niveau 2: Substantiële ondersteuning nodig.
 - Niveau 3: Zeer substantiële hulp nodig.
- (L'Ecluse, 2016)

Men merkt wel dat de termen die voorkomen in de onderverdeling bij DSM IV nog vaak gebruikt worden en niet meteen zullen verdwijnen. Mensen hebben op basis van de DSM IV een bepaalde diagnose gekregen, dit zal niet veranderen, ook al worden er nu andere termen gehanteerd.

Ter verduidelijking wordt er kort ingegaan op de onderverdeling die werd gemaakt in DSM IV.

3.1.1 Autisme

Autisme is de meest besproken en ook meest onderzochte stoornis van de vijf. Er is sprake van een kwalitatieve beperking in sociale interacties en in communicatie. Er is een beperkt repertoire van activiteiten en interesses. Er wordt hier verder op ingegaan in het volgende hoofdstuk. Bij autisme (in deze onderverdeling) is er steeds sprake van een verstandelijke beperking.

3.1.2 Syndroom van Asperger

Leerlingen met het syndroom van Asperger hebben 'autisme' zonder bijkomende verstandelijke beperking. De leerlingen zijn normaal begaafd, ze hebben meestal een IQ dat boven de 70 ligt. In de literatuur werd dit vaak 'hoogfunctionerend autisme' (HFA) genoemd. Een echte contradictie, leerlingen met het syndroom van Asperger hebben belangrijke beperkingen, ook als men normaal begaafd is.

Het is niet duidelijk in welke mate het syndroom van Asperger zou verschillen van autisme, het is daarom ook niet meer opgenomen in de DSM V (Roeyers, 2014).

3.1.3 PDDNOS

Deze term werd in Vlaanderen al een tijdje vervangen door 'atypisch autisme'. Toch blijft ook de term PDDNOS bestaan. PDDNOS staat voor *Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified*.

Leerlingen die niet volledig aan de criteria voor autisme beantwoorden, krijgen de diagnose 'atypisch autisme'. Ze vertonen wel gelijkaardige kenmerken en problemen. Er is altijd sprake van een beperking in de ontwikkeling van wederkerige sociale interactie. Deze beperking is gecombineerd met een beperking in verbale of non-verbale communicatiemogelijkheden of de aanwezigheid van stereotiep gedrag, interesses en activiteiten.

Er is een hele ruime interpretatie van de term PDDNOS of 'atypisch autisme'. Er zijn dan ook heel wat leerlingen die deze diagnose hebben gekregen dit zorgt vaak voor verwarring en ontevredenheid bij zowel ouders als hulpverleners (Roeyers, 2014).

3.1.4 Desintegratiestoornis van de kindertijd

Deze stoornis is een hele zeldzame stoornis die meer voorkomt bij jongens dan bij meisjes. De kinderen maken in hun eerste levensjaren een normale ontwikkeling door. Rond de leeftijd van 3 jaar treedt er een regressie op in verschillende domeinen. Daarbij verschijnen er duidelijke kenmerken van autisme. Al is de link met autisme niet volledig duidelijk, toch worden de leerlingen geholpen net als leerlingen met autisme die ook een verstandelijke beperking hebben (Roeyers, 2014).

3.1.5 Syndroom van Rett

De kinderen maken in hun eerste levensmaanden een normale ontwikkeling door. Tussen de leeftijd van 5 maanden en 48 maanden vertraagt de groei van de hoofdomtrek, is er een verlies van verworven fijn-motorische vaardigheden en verschijnen er zeer typische handwringbewegingen. Later is er ook een verlies van taalvaardigheden, interesse in de omgeving en sociale interacties, dit zijn kenmerken die we ook bij autisme terugvinden.

Heel wat meisjes met het syndroom van Rett kregen ten onrechte het 'autismelabel'. Het syndroom van Rett heeft een specifieke genetische etiologie en wordt daardoor niet meer opgenomen in de DSM V. (Roeyers, 2014).

3.2 Typische kenmerken van leerlingen met ASS

Leerlingen met ASS zijn heel verschillend. Er wordt vaak gezegd dat 'autisme vele gezichten heeft'. Alle leerlingen met ASS hebben een eigen temperament, een eigen karakter, eigen interesses, eigen verstandelijke mogelijkheden, ... Toch zijn er drie basiskenmerken die bij alle leerlingen met ASS terug te vinden zijn. Algemeen kan men stellen dat kinderen met ASS moeite ondervinden op vlak van sociale omgang, communicatie en verbeelding. We gaan dieper in op deze drie vlakken.

3.2.1 Sociale omgang

Leerlingen hebben moeite om in contact te komen met andere leerlingen, ze zijn vaak op zichzelf. Ze proberen contact met anderen te vermijden, ze zoeken ook vaak zelf geen contact op. Oogcontact en lichamelijk contact is vaak moeilijk voor leerlingen met ASS. Er is een gebrekkig gebruik van gebaren, er is ook weinig sociale en emotionele wederkerigheid. Vriendschappen ontwikkelen is een moeilijke opgave voor leerlingen met ASS (Roeyers, 2014).

Om de sociale omgang te begrijpen is het ook belangrijk om te weten hoe leerlingen met ASS denken. Daarbij zijn drie achterliggende processen belangrijk: centrale coherentie (CC), Theory of Mind (TOM) en executieve functies (EF).

Het eerste achterliggende proces is de centrale coherentie (CC). Leerlingen met ASS hebben moeite met centrale coherentie. Ze zien allemaal kleine details en kunnen zich soms ook echt verliezen in een detail, maar ze zien geen samenhang tussen wat ze waarnemen. Ze vinden het heel moeilijk om een geheel te zien. Ze hebben ook moeite met het zien van de context waarin iets zich afspeelt. Zo zullen ze bijvoorbeeld het verschil tussen tranen van geluk, tranen door pijn, tranen door verdriet, ... moeilijk kunnen onderscheiden (Roeyers, 2014).

Leerlingen hebben ook moeite met de Theory of Mind (TOM). De Theory of Mind gaat over het bekwaam zijn om mentale toestanden (meningen, wensen, gevoelens, intenties, ...) toe te kennen aan zichzelf en ook aan anderen (empathie). Het gaat hier over zaken die niet meteen waarneembaar zijn. Bij leerlingen met ASS merk je een verstoord begrijpen van de mentale wereld. (Roeyers, 2014)

Tot slot komen er ook problemen voor bij sommige executieve functies (EF). Bij executieve functies gaat het over cognitieve functies, mentale processen, controlefuncties, besturingsfuncties, ... (Roeyers, 2014) Kort samengevat gaat het hier over probleemoplossend denken en handelen. Leerlingen met ASS hebben het moeilijk om in bepaalde situaties een efficiënte strategie te kiezen, die stap voor stap uit te voeren, te evalueren en eventueel bij te sturen (Roeyers, 2014).

3.2.2 Communicatie

Leerlingen met ASS ondervinden een grote moeilijkheid bij taal en communicatie. Dit kan zich op verschillende manieren uiten. Er zijn leerlingen die toeklappen en niet communiceren, anderen blijven de hele tijd aan het woord en gaan heel wat vertellen. In beide gevallen is er geen sprake van wederkerigheid of interactie. Leerlingen met ASS kunnen ook gaan napraten of een eigenaardig taal- of woordgebruik hanteren. De taalontwikkeling komt laat of in een ongewone volgorde op gang. SMOG kan voor leerlingen met ASS een goede en duidelijke ondersteuning zijn bij het communiceren. SMOG staat voor 'spreken met ondersteuning van gebaren'. Sommige leerlingen zullen enkel en alleen over

één specifiek onderwerp spreken dat hen echt interesseert. Ze hebben sterk ontwikkelde vaardigheden. Leerlingen met ASS hebben vaak een goed visueel geheugen en een groot talent voor wiskunde.

Leerlingen die ASS hebben, hebben ook moeite om de anderen juist te begrijpen. Ze nemen vaak alles letterlijk en hebben moeite met figuurlijk taalgebruik. Ook gebeurt de verwerking van informatie een stuk trager. Je kan ook stellen dat hun non-verbale communicatie verstoord is, zo hebben ze moeite om emoties bij anderen te herkennen (autismecentraal, z.j.).

3.2.3 Verbeelding

Onder verbeelding verstaan we 'het begrijpen van iets dat er niet is'. De leerlingen hebben moeite met iets 'opzoeken in hun hoofd'. Enkele struikelblokken zijn het zich inleven in anderen, empathie tonen, communicatie begrijpen, in de toekomst denken, plannen, ... Leerlingen met ASS hebben een beperkt verbeeldingsvermogen. Bij kinderen met ASS is er vaak beperkt, fantasieloos en repetitief spel. Bij volwassenen kan je een beperkt inlevingsvermogen waarnemen. Ze hebben moeite met veranderingen en klampen vast aan interesses en gewoonten. (autismecentraal, z.j.) Leerlingen ondervinden problemen met flexibel en probleemoplossend denken en handelen.

3.2.4 Van drie naar twee basiskenmerken

Met de komst van DSM V werden ook de basiskenmerken van ASS herbekeken.

DSM IV	- Kwalitatieve beperkingen in sociale interacties - Kwalitatieve beperkingen in de communicatie - Beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten
DSM V	- Tekorten in sociale communicatie en sociale interactie - Beperkte, repetitieve patronen van gedrag, interesses of activiteiten

We kunnen stellen dat de inhoud niet veel is veranderd. Sociale omgang en communicatie werd samengenomen door het groot samenspel van beide onderwerpen (L'Ecluse, 2016).

3.3 Waar hebben leerlingen met ASS nood aan?

Autisme Centraal (het kennis- en expertisecentrum rond autisme) heeft een methodiek ontwikkeld waarin enkele basisprincipes worden weergegeven. De basisprincipes worden gekoppeld aan de eerste letters van het alfabet, daarom wordt er ook verwezen naar het ABCDEF van autisme.

Volgende kenmerken komen aan bod in de Autisme Centraal-methodiek:

- Autistisch denken
Leerlingen met ASS hebben een andere denkstijl. Het goed begrijpen van dat autistisch denken is belangrijk.

- **Basisrust**
Voor leerlingen met ASS is het belangrijk dat ze zich veilig voelen. Ze hebben nood aan een veilige, overzichtelijke omgeving waar ze tot rust kunnen komen. Je kan basisrust creëren door de omgeving te verhelderen. Het is ook belangrijk om je verwachtingen voor leerlingen met ASS niet te hoog te leggen. Deze basisrust is noodzakelijk zodat de leerlingen zich verder kunnen ontwikkelen en nieuwe vaardigheden kunnen leren. In de huidige samenleving is deze basisrust vaak ver zoek. Leerlingen ervaren geen gevoel meer van rust doordat onze samenleving heel prestatiegericht is. Ook doordat veel leerlingen geen 'thuisgevoel' meer hebben wordt hier tekort geschoten aan de basisrust (zie hoger).
- **Concrete communicatie**
Ook hier staat verheldering centraal, wat moeilijk te begrijpen is wordt verduidelijkt via concrete communicatie. Abstracte begrippen zoals ruimte, tijd, afspraken, ... worden concreet gemaakt.
- **Dubbelspoor**
De beperkingen bij leerlingen met ASS zijn geen rechtstreeks gevolg van de stoornis. Het is een samenspel van de stoornis en de omgeving van de leerling. Het is belangrijk dat we eerst de omgeving proberen veranderen (verhelderen, verduidelijken, prikkelarm maken, ...) en dan pas het kind. Door een aangepaste en autismevriendelijke omgeving zal de stoornis niet worden weggenomen, maar zullen de beperkingen verminderen. Een autismevriendelijke omgeving zorgt ook voor basisrust bij de leerlingen.
- **Eigenheid**
Het is belangrijk om altijd te vertrekken vanuit de eigenheid van de leerling. Welk karakter heeft de leerling? Wat zijn zijn/haar onderwijsbehoeften? Er bestaat niet één methode om alle leerlingen met ASS te helpen.
- **Functionaliteit**
We moeten ervoor zorgen dat wat we aanleren aan de leerlingen ook functioneel is. Het moet bruikbaar zijn in het dagelijks leven. De nadruk ligt op het aanleren van dagelijkse functionele, vooral communicatie en sociale vaardigheden (Vermeulen & Degrieck, 2015).

Verheldering, duidelijkheid en voorspelbaarheid zijn een grote hulp voor leerlingen met ASS. Vaak wordt ook het woord 'structuur' in deze context geplaatst. Vermeulen en Degrieck (2015) leggen uit dat 'structuur' niet het best passende woord is. Structuur wijst op vaste en repetitieve patronen, het moet altijd hetzelfde zijn. Voor leerlingen met ASS moet het niet altijd hetzelfde zijn, wel is voorspelbaarheid en duidelijkheid heel belangrijk. Ze moeten goed weten wat hen te wachten staat en hoe het zal verlopen. Structuur is een begrip dat voor leerlingen met ADHD, hechtingsstoornissen, ... wel heel belangrijk is. Dezelfde auteurs beweren dat er geen enkele behandeling of werkwijze een positief effect heeft op alle leerlingen met ASS. Leerlingen met ASS hebben nood aan geïndividualiseerde programma's waar specifiek wordt ingespeeld op hun onderwijsbehoeften. Het is belangrijk om te kijken naar de behoeften van elk kind. Wat werkt voor leerling A met ASS kan een volledig ander effect hebben op leerling B die ASS heeft. Het boek 'Positief gedrag op school voor kinderen met ASS' is een vertrekpunt om leerlinggericht te werken.

3.4 Hoe omgaan met kinderen met ASS in jouw klas?

Er werden al enkele tips gegeven in het vorige hoofdstuk 'Waar hebben leerlingen nood aan?'

In het boek 'AliASS, Algemene leidraad in autismespectrumstoornissen' zijn er ook heel wat tips te vinden voor de leerkracht. In het derde hoofdstuk 'schoolklimaat' kan je tips vinden over afspraken en regels, pauzes, tussendoortjes en middagmaal, leeruitstappen en schoolreizen, vrije tijd, klasorganisatie, instructies, zelfstandig werken, groepswerk, toetsen en examens, spreekbeurt of boekbespreking, studeren en straffen en belonen. Bij ieder onderwerp worden er eerst vaststellingen gegeven, daarna komen er concrete tips voor de leerkracht (De Caluwe, Meganck, Michiels en Pauwels, 2013).

De indeling die Peter Vermeulen maakt in zijn boek 'Voor alle duidelijkheid' nemen we even onder de loep. Daarbij staan we stil bij concrete communicatie, een veilige en begrijpelijke sociale omgeving, overzicht en voorspelbaarheid, omgaan met problemen en een autismevriendelijke school.

3.4.1 Concrete communicatie

Communicatie speelt een belangrijke rol in alles wat we doen. Communicatie is nodig om goede verstandhoudingen met kinderen en volwassenen op te bouwen. Voor de leerkracht liggen hier twee belangrijke taken weggelegd. Als eerste ga je zelf als leerkracht jouw communicatie aanpassen en zorgen voor verheldering van de communicatie naar de leerling toe. De leerkracht gaat ook de leerling ondersteunen in zijn eigen communicatie naar anderen toe. Enkel concrete communicatie kan er tot leiden dat er een wederzijds begrip is tussen mensen.

De leerkracht vermijdt best figuurlijk taalgebruik, de kans bestaat dat de leerling dit letterlijk opvat en in de war is. Ook koosnaampjes en bijnamen worden best vermeden. Probeer de leerling altijd een positieve boodschap met een duidelijke verwachting mee te geven. Vertel hem/haar niet wat hij niet mag doen, maar vertel wat je verwacht. Omschrijf met andere woorden het gewenste gedrag. Leerlingen met ASS hebben vaak ook moeite met vage, open vragen, omdat ze niet goed weten welk antwoord er precies verwacht wordt. Leerlingen met ASS hebben ook moeite met het begrijpen van lichaamstaal en gelaatsuitdrukkingen. Je maakt best je gevoel concreet door het luidop te verwoorden. De leerkracht vermijdt ook best te lange zinnen en overbodige woorden, want leerlingen met ASS hebben vaak moeite met het onderscheiden van hoofdzaken en bijzaken. Zorg er steeds voor dat de leerling klaar is om jouw boodschap te ontvangen, trek zijn/haar aandacht. Maak je communicatie zo concreet mogelijk. Maak gebruik van ondersteuning bij je communicatie door een foto, een afbeelding, voorwerpen, pictogrammen, tekeningen, ... Vertraag je communicatiesnelheid, leerlingen met ASS hebben vaak meer tijd nodig om een boodschap te verwerken. Geef leerlingen de tijd om hun gesprek voor te bereiden (Vermeulen, 2005).

3.4.2 Een veilige en begrijpelijke sociale omgeving

Ook hier speelt 'verhelderen' een belangrijke rol. Leerlingen met ASS hebben vaak moeite met het begrijpen van de sociale (ongeschreven) regels. Het is voor hen belangrijk dat de sociale regels expliciet worden gemaakt. Hier is het vorige hoofdstuk 'concrete communicatie' ook heel belangrijk.

Leerlingen kunnen geholpen worden met sociale verhalen, deze kunnen een goede houvast zijn voor de leerlingen met ASS. Sociale verhalen beschrijven een sociale situatie waar de leerling het moeilijk mee heeft. Ook sociale scripts kunnen een hulpmiddel zijn, deze zijn een stuk korter en er staan concrete instructies op, het is als het ware een stappenplan voor een sociale situatie. Het is een aanrader om als leerkracht het gewenste sociale gedrag te belonen.

Voor het 'veilig' maken van de sociale omgeving kan een buddy ingeschakeld worden. De buddy verdedigt de leerlingen en helpt hem/haar om mee te participeren met andere leerlingen. Een buddy heeft ook een voorbeeldfunctie voor de leerling met ASS.

Voor een leerling met ASS kan het ook belangrijk zijn dat hij een 'sociale vluchtheuvel' heeft. Wanneer het te druk en chaotisch wordt, kan hij/zij vragen of hij zich even mag terugtrekken in bijvoorbeeld een stille ruimte op school (Vermeulen, 2005).

3.4.3 Overzicht en voorspelbaarheid

Overzicht en voorspelbaarheid is een belangrijk gegeven. Leerlingen met ASS hebben vaak nood aan een duidelijke tijdsplanning. De leerkracht kan flexibele visuele hulpmiddelen inschakelen voor de tijdsplanning: denk maar aan kalenders, agenda's, een dagplanning met pictogrammen, ... Zo wordt de dag verhelderd voor de leerlingen. Probeer het onvoorspelbare zo veel mogelijk voorspelbaar te maken. Veranderingen en wijzigingen worden best op voorhand aangekondigd. Leerlingen weten soms niet wat te doen in hun vrije tijd, een keuzebord voor tijdens de pauzes (gevisualiseerd met pictogrammen) kan een goed hulpmiddel zijn voor hen. Als leerkracht kan je niet verwachten dat de leerling zijn vrije tijd steeds zinvol en creatief kan invullen. Bij het oplossen van taken kan een stappenplan of een checklist een heel zinvolle ondersteuning zijn. Het leert de leerlingen ook zelfstandig zijn en het heeft de leerlingen een gevoel van verantwoordelijkheid. Een goede en duidelijke organisatie is essentieel, denk maar aan bakjes met pictogrammen, schema's, een functionele agenda, markeringen op hun bank, ... (Vermeulen, 2005).

In het boek 'Positief gedrag op school voor kinderen met ASS' staat een individueel programma uitgeschreven waardoor leerlingen de schoolstructuur leren. Er wordt gebruik gemaakt van stappenplannen met duidelijke pictogrammen (Miniankova & Schrurs, 2012).

3.4.4 Omgaan met problemen

Wanneer een leerling probleemgedrag stelt, neem je als leerkracht best een kalme, neutrale en zakelijke houding aan. Kennis van het 'autistisch denken' van de leerlingen is een pluspunt om zich in te leven in de situatie en de leerling te begrijpen. Denk aan het dubbelspoor, zorg eerst voor een autismevriendelijke omgeving en ga daarna pas de leerling vaardigheden en kennis bijbrengen. Als school kan je problemen vermijden door de schoolregels gedetailleerd, concreet en ondubbelzinnig op te stellen, je kan de regels ook gaan visualiseren. Het is steeds belangrijk om de positieve kanten van de leerlingen te zien (Vermeulen, 2005).

3.5 Stille ruimtes waar kinderen met ASS zich kunnen terugtrekken

3.5.1 Stille ruimtes voor leerlingen met ASS in Vlaamse scholen

Veel scholen waar er gewerkt wordt rond een stille ruimte voor leerlingen met ASS zijn er niet. Het valt op dat scholen in het buitengewoon onderwijs in beperkte mate hiermee bezig zijn. Zij vinden het belangrijk dat de leerlingen zich even kunnen terugtrekken en genieten van de rust. We zetten enkele voorbeelden op een rijtje.

3.5.1.1 De Olm in Herk-de-Stad

In deze lagere school voor buitengewoon onderwijs type 1 en 8, vind je twee stille hoeken terug op de speelplaats. Er is een hoek onder het afdak en er is een hoek binnen in de hal, dicht bij de speelplaats. In deze hoeken zijn er rustige activiteiten voorzien zoals lezen, kleuren en puzzelen (De Olm, 2017).

3.5.1.2 BuSO Zonnebos in Brasschaat

In deze secundaire school hebben ze een rustklas (= stille ruimte). Deze ruimte wordt vooral gebruikt door leerlingen die het moeilijk hebben met de drukte op de speelplaats. Er worden individuele afspraken gemaakt met de leerling over het gebruik van de rustklas. De rustklas is niet vrij toegankelijk voor alle leerlingen (Raad van bestuur Agora, 2016).

3.5.1.3 De Sprong in Kortrijk

In deze lagere school vind je een autismevriendelijke speelplaats. Deze school merkt dat speeltijden moeilijke momenten zijn voor hun leerlingen. De school koos voor een gestructureerde aanpak van ruimte, tijd en materiaal. De speelplaats is onderverdeeld in duidelijk afgebakende zones. In iedere zone is er een specifieke invulling en gelden er specifieke afspraken. Zo hebben ze een actieve zone voor balsporten, maar ook een rustige zone met bankjes waar ze kunnen kleuren. Wanneer dit voor een leerling nog niet voldoende is, dan kan hij/zij zich terugtrekken in de stille ruimte, weg van de speelplaats (vlw, 2011).

3.5.1.4 't Spinneke in Kontich

Geen school, maar een externe instantie die verschillende ruimtes voorziet voor mensen met een beperking. De snoezelruimte bestaat uit een muziekunit, een spiegelruimte, een belevingsgang en een stille ruimte met een waterbed en lichteffecten. Deze rustige ruimte werd ook aangevuld met een iets actievere ruimte: een softplayruimte. De softplayruimte is een zachte speelruimte met balken en blokken uit zacht materiaal (Spelothek 't Spinneke Lijsterbolstraat, z.j.).

3.5.2 Stille ruimtes voor personen met ASS buiten het onderwijs

Stille ruimtes voor mensen met ASS komen niet alleen voor op scholen. Ook elders zien we gelijkaardige stille ruimtes. In het algemeen worden stille ruimtes niet alleen ontwikkeld voor mensen met ASS, vaak wordt de mogelijkheid gegeven aan iedereen om zich hier terug te trekken.

3.5.2.1 Stille ruimte voor personen met ASS in een Northland shoppingcenter

In Melbourne werd in een shoppingcenter een stille ruimte ontwikkeld voor mensen met ASS, het is een zintuiglijk rustgevend plek. Mensen met ASS ondervinden op drukke plaatsen als een shoppingcenter een zintuiglijke overbelasting. De inrichting van de ruimte is zeer sober en er werd gebruik gemaakt van pastelkleuren. Op die manier wil men de mensen die zich hier terugtrekken ontlasten van de overvloed aan prikkels uit het shoppingcenter zelf (Michael, 2014).



Figuur 4. Northland shoppingcenter.

3.5.2.2 Stille ruimte voor personen met ASS in de luchthaven van Myrtle Beach

Net zoals een shoppingcenter, is ook een luchthaven een drukke plaats. Het vliegen op zich brengt bij mensen met ASS heel wat te weeg. Om die reden probeert men een oase van rust te creëren in de vertrekhal (Weaver, 2016).



Figuur 5. Luchthaven Myrtle Beach.

3.5.2.3 Stille ruimte voor kinderen met ASS in het V&A museum in Londen

Wanneer het bezoek aan het museum voor het kind als te overweldigend wordt beschouwd, biedt het V&A museum de mogelijkheid om zich even terug te trekken. Er is een stille ruimte voorzien waar het kind heen kan (Victoria & Albert museum, z.j.).

3.5.2.4 Stille ruimte voor personen met ASS in de bibliotheek van Dorchester

Naast een aangepaste boekencollectie voor mensen met ASS, heeft de bibliotheek van Dorchester ook een stille ruimte ingericht. De onbekende mensen en de felle verlichting kan voor mensen met ASS een stressvolle bedoening zijn. De stille ruimte geeft de mogelijkheid om hieraan te ontsnappen. Bovendien kan iemand die ASS heeft op voorhand een virtueel bezoek brengen aan de bibliotheek. Zo wordt die persoon goed voorbereid op zijn bezoek (Dorset libraries, 2017).

3.5.2.5 Stille ruimte voor personen met ASS in het pretpark “Dollywood”

Om aan de noden van al hun bezoekers te voldoen, richtte het pretpark “Dollywood” een kalmerende ruimte in voor mensen met ASS. Een pretpark biedt net als een luchthaven, shoppingcenter,... een overvloed aan prikkels. Daarom werd de ruimte met sensorisch gerelateerd speelgoed ingericht (Autism speaks, 2016).



Figuur 6. Dollywood.

3.4.2.6 Stille ruimte voor kinderen met ASS in de speeltuin “Adventure Forest”

In Manchester is er een binnenspeeltuin die een aangepaste ruimte heeft die volledig bestaat uit zachte materialen waar kinderen met ASS veilig kunnen spelen. Er is een rustige kamer voorzien voor wanneer de speeltuin even te druk zou worden. De eigenaar voorziet ook speciale sessies voor kinderen met ASS. Er is een ‘sociaal verhaal’ beschikbaar online, zodat de ouders de kinderen kunnen voorbereiden op hun bezoek aan de speeltuin (Gill, 2016).



Figuur 7. Adventure Forest.

3.5.3 Algemene kenmerken waaraan de stille ruimte moet voldoen

De leerlingen hebben nood aan een plaats waar ze tot rust kunnen komen. Een prikkelarme omgeving waar ze zich even kunnen ontspannen en alles op een rijtje zetten. Het moet een duidelijk afgebakende ruimte zijn. In de Autisme Centraal-methodiek werd er gesproken over 'basisrust'. Voor leerlingen met ASS is het belangrijk dat ze zich veilig voelen. Ze hebben nood aan een veilige, overzichtelijke omgeving waar ze tot rust kunnen komen (zie hoger). Het is ook belangrijk dat de leerlingen inspraak krijgen in het ontwerp van de stille ruimte. Zoals eerder aangegeven is iedere leerling met ASS anders en heeft iedere leerling met ASS ook andere behoeften. Het is een meerwaarde als de leerlingen zelf kunnen betrokken worden bij het ontwikkelen van een stille ruimte. Uit de voorbeelden kwamen al enkele ideeën naar voor: rustige activiteiten zoals kleuren, tekenen en puzzelen, spelen met lichteffecten, een waterbed of zetel, ... Het is ook belangrijk dat de ruimte duidelijk is. Hier kan gewerkt worden met pictogrammen.

3.5.4 Hoe kan je de leerling zelf betrekken bij het inrichten van de ruimte?

Tijdens onze eerste ontwerpweek willen we graag in gesprek gaan met de leerlingen, in het bijzonder met de leerlingen uit de autiklassen. We willen hen een stem geven en luisteren naar wat zij belangrijk vinden als ze het eens moeilijk hebben. Waar hebben zij nood aan?

Wanneer we in gesprek gaan met de leerlingen zal een 'concrete communicatie' heel belangrijk zijn. We willen ook de ideeën gaan visualiseren, zodat het duidelijk wordt voor alle leerlingen.

II. Praktijkanalyse

1. De Zonneburcht in Waregem

1.1 Omschrijving van de school

De Zonneburcht in Waregem is een school voor leerlingen die het basisaanbod of type 9 (autismespectrumstoornissen) volgen. Deze leerlingen hebben specifieke onderwijsbehoeften. Voor het regulier onderwijs is het (nog) te moeilijk om hier op in te spelen. De school is een leer- en leefschole. Hieronder verstaat men dat de leerlingen samen spelen, samen feesten, samen sporten, samen op uitstap gaan, een groep vormen, samen leven, samen discussiëren, samen leren, samen regels en afspraken maken en naleven, respect tonen voor de ander, ... (Zonneburcht, z.j.).

De Zonneburcht is een katholieke school waar ze de leerlingen menselijke en christelijke waarden willen bijbrengen. De school draagt verdraagzaamheid hoog in het vaandel. Alle leerlingen en mensen waarmee ze in contact komen, mogen en kunnen zichzelf zijn. Er is respect voor elke, filosofische, politieke en geloofsovertuiging.

De school kiest voor een zinvolle invulling van lessen en vrije tijd. Hun activiteiten zijn gericht op de persoonlijke ontwikkeling en het leren functioneren als persoon in een groep. Bij de persoonlijke ontwikkeling wil de school de leerlingen stimuleren tot zelfontplooiing, weerbaarheid, zelfredzaamheid, creativiteit, het ontwikkelen van een eigen visie, het uiten van een eigen mening, ...

1.2 Verschillende klassen aanwezig op de school

In de Zonneburcht wordt er gewerkt met een A-richting en een B-richting. In de A-richting wordt volgend doel voorop gesteld: integratie in het gewoon onderwijs en het gewoon maatschappelijk leven. De leerlingen krijgen de leerstof van het vroegere type 8 (leerlingen met een ernstige leerstoornis). De leerlingen hebben een goede werkhouding en leerbaarheid. In de B-richting wordt er gewerkt aan: een aangepaste integratie op school en in de maatschappij. Leerlingen ontdekken zichzelf en leren zichzelf aanvaarden om zo een plaats te kunnen innemen in de maatschappij. De leerlingen krijgen de leerstof van het vroegere type 1 (leerlingen met een licht mentale beperking). Ze krijgen een beperkter/meer selectief leerstofaanbod. De focus ligt vooral op praktische en functionele leerstof. Deze leerlingen hebben een mindere leerbaarheid, motivatie en werkhouding. De leerlingen in de B-richting krijgen meer en concretere ondersteuning. Er zullen ook vlugger compenserende maatregelen getroffen worden, zoals bijvoorbeeld het gebruik van een rekenmachine of tafelkaart. Bij het oriënteren van een leerling in een klas in ofwel de A-richting of de B-richting is het type (vroegere 1 of 8, basisaanbod of type 9) niet het belangrijkste. Er wordt in de eerste plaats rekening gehouden met de leerbaarheid en de intellectuele en emotionele maturiteit en leeftijd van de leerlingen.

Alle leerlingen hebben een thuisklas, in deze klas krijgen ze meestal alle lessen, behalve wiskunde. Voor wiskunde wordt er gewerkt met niveaugroepen, daardoor ontstaat er een systeem van uitwisseling, elke leerling gaat tijdens de les wiskunde naar de groep die het best aansluit bij zijn beginsituatie.

Op dit moment zijn er 11 klassen type basisaanbod in de A-richting en 8 klassen type basisaanbod in de B-richting. Er zijn 4 klassen type 9.

In de school zijn ook enkele specifieke klassen. Deze klassen zijn bedoeld voor de leerlingen met zeer specifieke problemen. Er zijn vier autiklassen, er is een speelleerklas, een brugklas, er zijn twee functionele klassen, twee LOTEK-klassen en een praktische rekengroep. In de autiklassen zitten de leerlingen met ernstige ASS, ze hebben een echte anti-aanpak nodig. In de speelleerklas zitten leerlingen op de leeftijd van 6 jaar die het leerstofaanbod krijgen uit het derde kleuter. Deze leerlingen blijven vaak in het buitengewoon onderwijs. In de brugklas zitten ook leerlingen op de leeftijd van 6 jaar, zij krijgen het leerstofaanbod uit het derde kleuter en de start van het eerste leerjaar. Het doel is om specifieke problemen weg te werken en terug te keren naar het gewoon onderwijs. In de functionele klas zitten de leerlingen die zich aan de rand van type 2 bevinden. De aanpak in de functionele klassen is heel praktisch en functioneel. In de LOTEK-klas zitten leerlingen met ernstige taalstoornissen, zij werken aan een individueel taalprogramma. In de praktische rekengroep zitten leerlingen met een ernstige rekenstoornis. Het rekenen wordt gereduceerd tot wat noodzakelijk is in het dagelijks leven. Ook hier worden de lessen heel praktisch en functioneel aangepakt.

De klasleerkracht staat er niet alleen voor. Er is heel wat extra hulp op school. Er zijn BLIO-leerkrachten (= zorgleerkrachten) voor taal, rekenen en werkhouding. Er is een kiné en ergo om te werken aan de psychomotoriek, de fijne motoriek, ... De logopediste werkt aan taalvaardigheid, spreken, articulatie, lezen, woordenschat, ... De ortho werkt gedragsondersteunend en volgt de leerlingen op. Er is ook een psycholoog verbonden aan de school.

1.3 Inrichting van de klassen voor leerlingen met ASS

De klasinrichting is in alle autiklassen heel sober. Er hangt weinig aan de muren, enkel het meest noodzakelijke. Vooraan in de klas hangt de dagplanning. Dat is een houvast die duidelijk weergeeft waaraan de leerlingen zich mogen verwachten doorheen de dag. Alle lessen en speciale momenten worden hierop aangeduid. Het individueel werkplan waarmee de leerlingen aan de slag gaan is hierop afgestemd (zie verder). De kalender wordt geïntegreerd in de dagplanning.

Verder hangen de klasafspraken en de taakverdeling aan het bord. Deze worden met pictogrammen gevisualiseerd. Per leerling is er een planning voorzien, hierop staat bij welke leerkrachten ze de lessen moeten volgen.

De time-timer heeft een belangrijke rol in de klas. De juf stelt die in. De time-timer geeft aan wanneer een lestijd afloopt. Wanneer de tijd om is, kijken de leerlingen in hun individueel werkplan en werken ze aan de volgende les. De time-timer geeft de leerlingen zowel visueel als auditief ondersteuning.

De autiklassen hebben geen klassieke bankenopstelling. Sommige banken staan in 'appartementjes'. Tussen de banken staan er schotten. Sommige leerlingen zitten volledig afgescheiden, dat zorgt ervoor dat de leerlingen zo weinig mogelijk geprikkeld worden. Er zijn klassen waar er nog enkele leerlingen in de 'klassieke klasopstelling' zitten. Er zijn ook klassen waar alle leerlingen volledig afgescheiden zitten. De leerlingen kunnen er ook voor kiezen om al dan niet een koptelefoon op te zetten om te werken.

1.4 Omgang met leerlingen met ASS

In de autiklassen is een specifieke anti-aanpak waar heel wat kenmerken die eerder beschreven werden in voorkomen.

1.4.1 Dagverloop

De leerlingen komen de klas binnen en leggen hun agenda en map op de bank van de juf. Terwijl de juf administratie in orde brengt, werken de leerlingen aan een wachttaak. De wachttaak is een ontspannende taak: de leerlingen tekenen, kleuren, lezen, ...

Er is een algemeen dagschema dat wordt overlopen. Met pictogrammen wordt duidelijk gemaakt welke lessen er zijn. Momenten als speeltijd, middagpauze, ... worden hierop ook aangeduid. De pijl duidt telkens aan welke les er bezig is.

Afgeleid van het dagschema hebben de leerlingen een individueel werkplan. Hierop wordt aangeduid aan welke opdrachten de leerlingen moeten werken. Wanneer er op het dagschema 'taal' staat ingepland, dan werken de leerlingen al dan niet individueel aan taalbeschouwing, taalschat, spelling, ... Wanneer ze hier individueel aan moeten werken, wordt dat aangeduid met een blauwe bol op hun individueel werkplan. De leerlingen werken aan hun individueel werkplan. De juf begeleidt de leerlingen wanneer ze signaleren dat ze ergens vastlopen.

Wanneer de leerlingen zich moeten verplaatsen naar een ander lokaal, wordt er eerst een rij aan de deur gevormd. Dan gaan de leerlingen samen naar buiten en wachten ze bij het volgende lokaal aan de deur.

De leerlingen gaan vroeger dan de andere leerlingen eten. Op die manier is het rustiger in de eetzaal en worden de leerlingen zo weinig mogelijk geprikkeld tijdens de maaltijd. Voor sommige leerlingen blijft het te druk. Deze leerlingen kunnen apart aan een tafel worden geplaatst.

1.4.2 Beloningssysteem

Het belonen staat in alle autiklassen centraal. De leerlingen hebben allemaal een 'computerkaart'. Hierop kunnen ze punten verzamelen, 10 in totaal. Wanneer de computerkaart vol is, krijgen de leerlingen 20 minuten vrije computertijd. Deze kunnen ze gebruiken tijdens hun individuele werktijd. De leerlingen mogen dan vrij op de computer werken, ze hoeven dan niet aan hun individueel werkplan te werken.

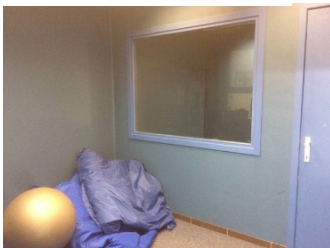
De leerlingen kunnen de punten voor op hun computerkaart verdienen tijdens de week. Dat kan doordat de leerlingen rustig werken aan hun individueel werkplan, er een rustig klasmoment is, ... Bovendien zijn er ook vaste evaluatiemomenten op het einde van de voor- en namiddag. Wanneer de leerlingen een goede voor- of namiddag achter de rug hebben krijgen ze een groene duim. Is de tijd wat moeilijker verlopen, dan krijgen ze een rode duim. Op het einde van de week worden alle groene duimen geteld, en krijgen de leerlingen evenveel computerpunten als groene duimen.

1.5 Bestaande stille ruimtes op school



Figuur 8. Rustige hoek.

De school heeft al twee ruimtes die op dit moment als een 'stille ruimte' fungeren. Op de speelplaats is er een plekje waar de leerlingen even tot 'rust' kunnen komen. Het plekje is voorzien met een bankje en er zijn enkele konijnen die kunnen opgepakt en gestreeld worden. De leerkrachten gaven aan dat deze plek niet echt 'rustig' wordt doordat dit op de speelplaats is ingericht en alle kinderen zijn er aan het spelen, roepen, praten, lopen, ...



Figuur 9. Blauwe klas.

De tweede stille ruimte is een klein lokaal in het schoolgebouw. Daar kunnen de leerlingen zich terugtrekken wanneer ze dit nodig vinden. Maar dit lokaal wordt ook gebruikt voor een leerling die een crisis doormaakt. In dat geval kan er geen enkele andere leerling in het lokaal. Het lokaal is heel prikkelarm ingericht, er staat enkel één zitzak. Dit lokaal moet ook prikkelarm blijven omdat de leerling die een crisis doormaakt daar wordt opgevangen. Het is de time-out ruimte in de school.

1.6 Behoeftte aan een nieuwe plek waar leerlingen met ASS zich kunnen terugtrekken

In onze maatschappij wordt er steeds meer gefocust op presteren... Het is belangrijk dat we even tot onszelf kunnen komen, dat we even kunnen 'onthaasten'. Voor leerlingen met ASS spelen rust en duidelijkheid een cruciale rol in hun leven. Ook hier staat de basisrust die eerder werd aangehaald centraal.

Doorheen de observaties en gesprekken met leerkrachten, merkten we dat de leerlingen nood hebben aan een 'stille ruimte'. De leerkrachten gaven ook aan dat er steeds meer leerlingen met hun problemen moeilijk terecht kunnen bij hun ouders. Ouders en grootouders zijn vaak nog aan het werk wanneer de leerling thuiskomt. Hierdoor kan hij nergens zijn verhaal kwijt. Hierdoor komen de problemen van thuis mee naar school. De leerkrachten en school worden een vangnet om deze problemen op te vangen.

Uit het vorige hoofdstuk kunnen we afleiden dat de bestaande stille ruimtes niet aan alle verwachtingen voldoen. De aanwezigheid in de time-out wordt door sommige leerlingen als 'straf' gezien. De klas wordt tegelijkertijd als time-out zone gebruikt, waardoor de functie van 'stille ruimte' verloren gaat. Dat is ook zo bij de stille ruimte op de speelplaats. In dit hoekje is het zelden 'stil' of rustig door het gejoel van spelende kinderen op de speelplaats. Daarom is onze missie om samen met de leerlingen vanuit verschillende brainstormtechnieken hun 'ideale' stille ruimte te ontwerpen. We hechten er belang aan dat dit samen met de kinderen gebeurt, want het zijn zij die gebruik zullen maken van de stille ruimte. Hun gevoel bij de stille ruimte komt op de eerste plaats te staan.

III. Onderzoeksvraag

Uit wat eerder gezegd werd, kunnen we afleiden dat er in de Zonneburcht nood is aan een stille ruimte op school. Een plaats waar leerlingen kunnen onthaasten. Momenteel kan de school aan deze nood (nog) geen antwoord geven. De huidige stille ruimtes geven niet de basisrust waar de leerlingen nood aan hebben. Om die reden komen wij tot onderstaande onderzoeksvraag:

Hoe kunnen we vanuit de focus op duurzaam leven een stille ruimte ontwerpen voor én met leerlingen met ASS?

We willen deze stille ruimte voor en met de kinderen ontwerpen. Dit sluit aan bij de bottom-up benadering die eerder aan bod kwam. Net omdat het de leerlingen zijn die gebruik zullen maken van de stille ruimte, vinden we het van belang dat zij inspraak hebben in het ontwikkelen van de ruimte. In tegenstelling tot de bestaande stille ruimtes willen we de leerlingen zelf laten aangeven in welke soort ruimte ze tot rust komen. We laten ze ook nadenken over de concrete materialen die ze een meerwaarde vinden voor de ruimte. De focus ligt op een duurzame stille ruimte. We benaderen duurzaamheid hiervoor op twee manieren. Ten eerst sluit duurzaamheid aan bij het op zich ontwerpen van de stille ruimte. Ten tweede benaderen we duurzaamheid als kwaliteitsvol. We willen een stille ruimte waarbij de leerlingen ten volle tot rust komen.

Het is niet de bedoeling dat de stille ruimte slechts enkele dagen zal gebruikt worden. De stille ruimte moet een vaste waarde worden op de school. Daarom zal er gebruik gemaakt worden van duurzame materialen. Met andere woorden willen we streven naar een kwaliteitsvolle stille ruimte voor een lange termijn. Om dit te bewerkstelligen wordt de klemtoon gelegd op 'innovatie en infrastructuur' en 'verantwoorde consumptie', beiden doelen van duurzame ontwikkeling. Het is de bedoeling dat de stille ruimte vorm krijgt door gebruik te maken van duurzame materialen. Dit gaat van gerecycleerde materialen tot materialen die een duurzame productie kennen.

Bovendien willen we dat de leerlingen in deze stille ruimte volledig tot rust komen. Dit is belangrijk om zich later terug te concentreren. Omdat we hier aan willen werken kunnen we de stille ruimte ook linken aan 'gezondheid en welzijn' en 'kwaliteitsvol onderwijs'. Doordat de leerlingen gebruik kunnen maken van de stille ruimte, wordt er aandacht gegeven aan hun welzijn op school. Een bezoek aan de stille ruimte beoogt een beter leerresultaat, hoger welbevinden, ... Op dit niveau wordt er dus gewerkt aan kwaliteitsvol onderwijs. De manier waarop de stille ruimte tot stand komt, verloopt op een duurzame manier. Het ontwerpen van de stille ruimte wordt gedragen door een grote groep leerlingen. Door samen aan een gezamenlijk doel te werken dat zinvol is, wordt er gewerkt aan een krachtige onderwijsomgeving. De leerlingen gaan in interactie met elkaar en met de leerkrachten. Deze constante wisselwerking komen er nieuwe inzichten tot stand (Vandenbranden, 2013). Dit alles brengt met zich mee dat de 'kloof' tussen leerlingen met ASS en andere leerlingen kleiner wordt. Met andere woorden, er is een verminderde ongelijkheid tussen de leerlingen. Dit sluit perfect aan bij doel tien van de SDG's: 'ongelijkheid verminderen'.

Om deze overkoepelende onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden willen we eerst een antwoord vinden op onderstaande vragen:

- Wanneer hebben leerlingen behoefte om zich even terug te trekken?
- Welk gevoel krijgen de kinderen bij de huidige stille ruimtes op school?
- Wat vinden de leerlingen dat er zeker in een stille ruimte aanwezig moet zijn?
- Wat zijn de verwachtingen van de leerlingen van een stille ruimte op school?
- Hoe kunnen we samen met de leerlingen de stille ruimte vormgeven?

IV. Ontwerpweken

Vanuit onze onderzoeksvraag “hoe kunnen we vanuit de focus op duurzaam leven een stille ruimte ontwerpen voor én met leerlingen met ASS?” leggen we in de ontwerpweken vooral de klemtoon op het ontwerpen met de kinderen. Dit houdt in dat de eerste ontwerpweek vooral in het teken staat van het brainstormen over de stille ruimte. In een later stadium komen we tot het ontwikkelen van een maquette uit karton. We werken met een maquette omdat de school vooral op zoek is naar ideeën voor een stille ruimte. De school kan op dit moment geen plaats bieden voor de stille ruimte. Het is de bedoeling dat er in de toekomst aan de slag wordt gegaan met de stille ruimte die ontworpen werd. Stel dat de stille ruimte er in de toekomst door bepaalde redenen niet komt, zouden we alles behalve duurzaam bezig zijn door nu al de materialen te ontwerpen.

Ontwerpweek 1

- Vragenlijsten over bestaande stille ruimtes en verwachtingen
- Brainstormen over nieuwe stille ruimte

Tussen de ontwerpweken: bouwbandes

- Teken van een plattegrond
- Maken van maquettes in lego

Ontwerpweek 2

- Maquettes samenvoegen tot een 'ideaal ontwerp'
- Vragenlijsten over 'ideaal ontwerp' van de stille ruimte
- Definitieve maquette maken met leerlingen
- Ontwerp kenbaar maken

1. Ontwerpweek 1

In onze onderzoeksvraag ligt de klemtoon op het ontwerpen samen met de leerlingen. Dat houdt in dat de concrete ideeën voor de stille ruimte uit de leerlingen komen. De stille ruimte is bedoeld voor de leerlingen. Door de leerlingen te betrekken in het proces wordt het ontwerp door de hele groep gedragen. Bovendien gaat het over een project dat over een lange periode gespreid wordt. Dat houdt in dat niet alleen het eindresultaat focust op duurzaamheid, maar ook het leerproces doet dat. Het is een meerwaarde wanneer de leerlingen het idee mee hebben kunnen vormgeven. Het zijn namelijk de leerlingen die best weten wanneer ze nood hebben om zich terug te trekken in de stille ruimte, wat ze er noodzakelijk vinden, waardoor ze tot rust komen, ... Bovendien dient de stille ruimte te beantwoorden aan de basisrust waar kinderen met ASS nood aan hebben. Er wordt gewerkt aan het dubbelspoor dat al eerder werd aangehaald. Er wordt niet verwacht van de leerlingen dat ze zich aanpassen. In tegendeel, de omgeving (in dit geval de stille ruimte) wordt aangepast, zodat ze optimaal wordt voor leerlingen met ASS.

Leerlingen met ASS hebben moeite om een beeld te vormen over abstracte zaken. Daarom kiezen we ervoor om te werken met concrete zaken. Denk maar aan de bestaande stille ruimtes op school, afbeeldingen van stille ruimtes overal ter wereld, ... We gaan zo gestructureerd mogelijk te werk om ervoor te zorgen dat de leerlingen niet vast dreigen te raken in een web van ideeën. Dat doen we onder meer door gebruik te maken van afbeeldingen en stap voor stap te werk te gaan (Krumins, 2014). Concrete communicatie (als een van de kenmerken van autisme) staat hierbij dus centraal.

Het plan van aanpak en de planning van ontwerpweek 1 is terug te vinden in bijlage 1 en 2.

1.1 Vragenlijsten over bestaande stille ruimtes en verwachtingen

1.1.1 Verloop van de vragenlijsten

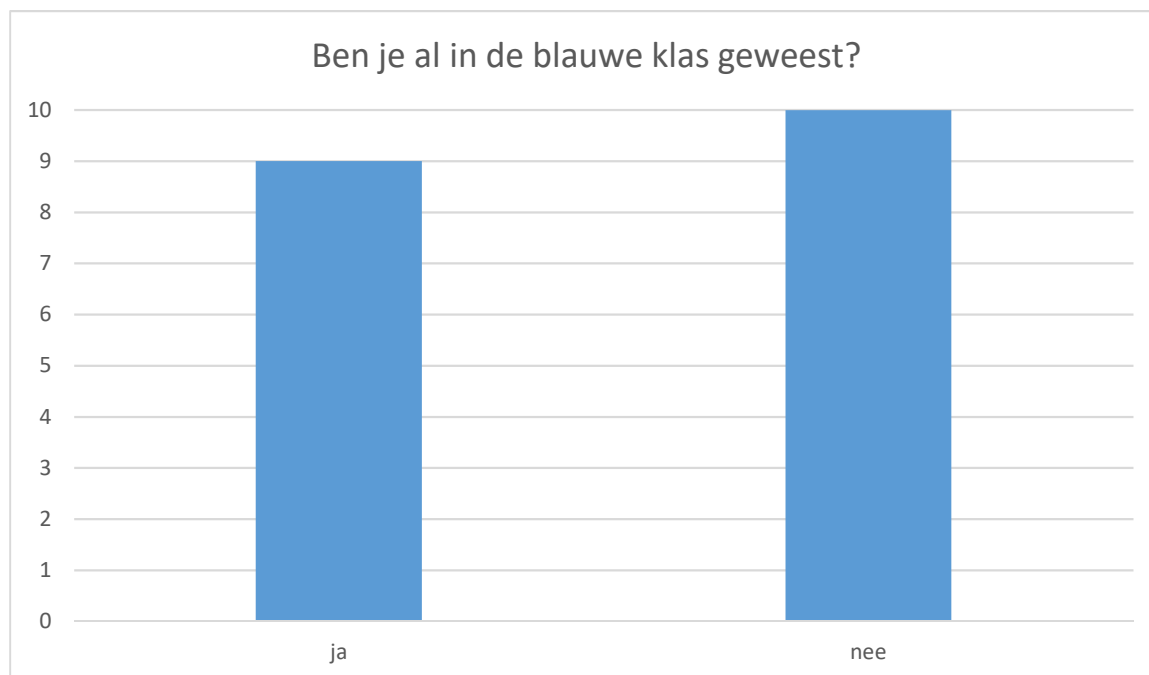
Als basis vertrekken we vanuit de bestaande stille ruimtes op school. Hiervoor hanteren we niet bij elke klas dezelfde aanpak. We respecteren de eigenheid van de klasgroep en die van elke leerling. Concreet houdt dat in dat we in de sterkere klassen vooral mondeling gaan peilen naar de gevoelens en bevindingen bij de bestaande stille ruimtes. We betrekken de verschillende aspecten van onderstaande vragenlijst (bijlage 3). Daarbij ondersteunen we het gesprek met de pictogrammen. Bij de klassen die communicatief minder sterk zijn kiezen we ervoor om individueel te werken. Dit doen we aan de hand van de vragenlijst. Concrete communicatie is in dit stadium cruciaal.

We gaan na wanneer de leerlingen de huidige stille ruimtes bezoeken en wanneer ze even alleen willen zijn. Dat doen we om een beeld te krijgen van de situaties waarin de stille ruimte die wij ontwerpen gebruikt zal worden. We proberen ook om een beeld te krijgen op de efficiëntie van de huidige stille ruimtes. Verder gaan we ook na hoe de leerlingen tegenover de bestaande stille ruimtes staan. Hierbij betrekken we zowel de positieve als negatieve bevindingen. We houden hiermee rekening bij het ontwerpen van onze eigen stille ruimte. In de stille ruimtes die nu aanwezig zijn op school is het aanbod van activiteiten eerder beperkt. We bevragen de leerlingen wat zij willen doen in de stille ruimte die we samen zullen ontwerpen. Hier maken we later een kritische analyse van.

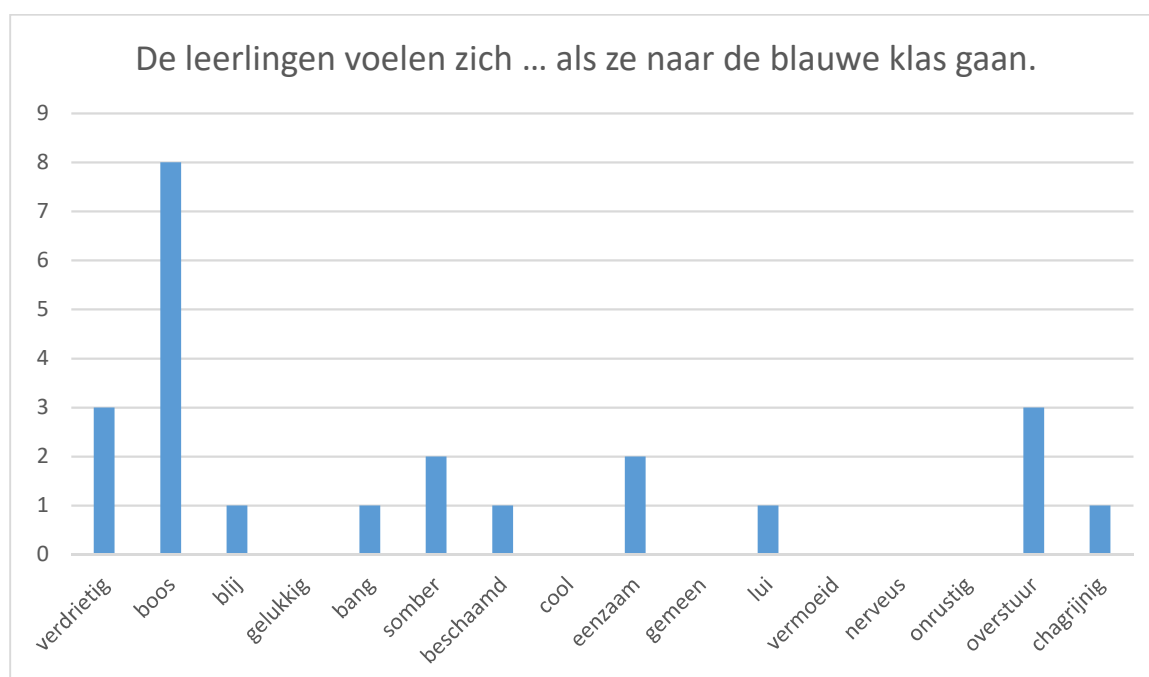
1.1.2 Conclusie van de vragenlijsten

Na het bevragen van de leerlingen over de huidige stille ruimtes komen we tot onderstaande conclusies. De gedetailleerde resultaten van de vragenlijst over de bestaande stille ruimtes zijn terug te vinden in bijlage 4.

1.1.2.1 Blauwe klas



Wat meteen opvalt, is dat niet alle leerlingen al in de blauwe klas zijn geweest. Voor veel leerlingen wordt de blauwe klas gezien als een 'straflokaal'. Soms worden ze hier verplicht naartoe gebracht wanneer ze zich niet aan de vooropgestelde regels houden. De leerkrachten gebruiken deze klas als een noodoplossing, wanneer een time-out de enige oplossing is. Dit voor het welzijn van het kind en de rest van de klas. Als de blauwe klas de afgesproken vluchtroute is van de leerlingen mogen ze zich hier op eigen initiatief terug trekken, mits toestemming van de leerkracht. Hierbij is het belangrijk dat er op dat moment geen leerling in time-out is in de blauwe klas.



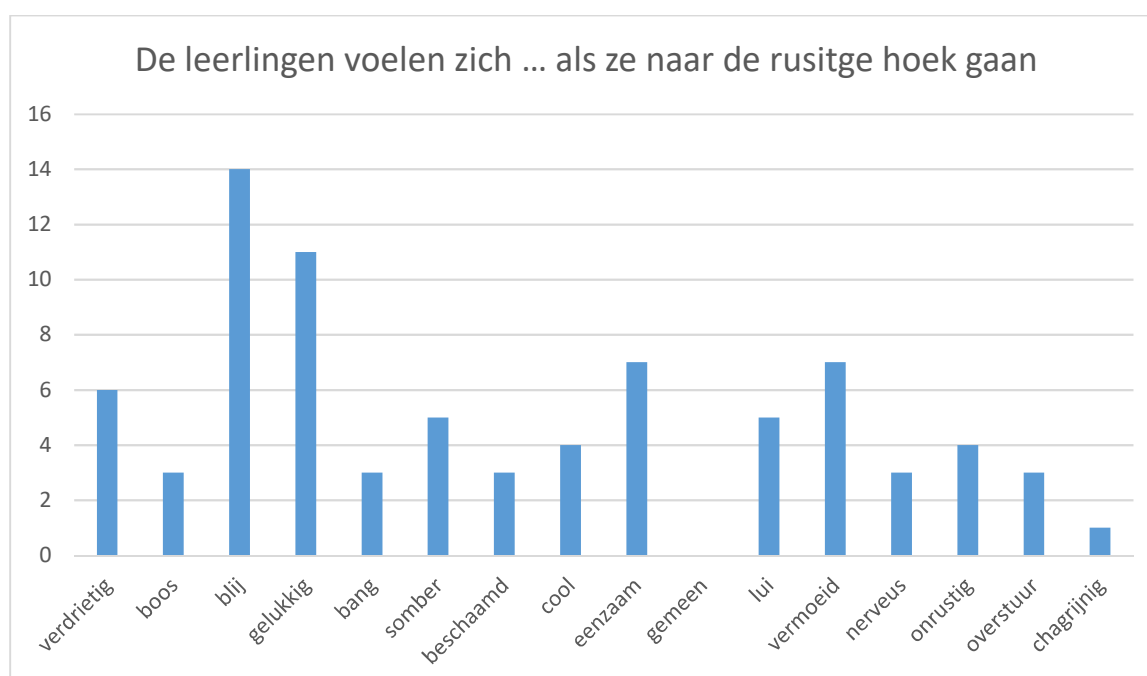
Het valt op dat de leerlingen vooral het lokaal opzoeken wanneer ze boos zijn en met hun woede geen weg weten. Over het algemeen worden er negatieve gevoelens (verdrietig, somber, eenzaam en overstuur) gekoppeld aan de blauwe klas. Dit komt doordat de leerkrachten de leerlingen hiernaartoe brengen wanneer ze net deze emoties vertonen.

De leerlingen vinden het positief dat ze in deze klas alleen zijn en tot rust kunnen komen. Ze wijzen er ook op dat het écht rustig is in dit lokaal. Leerlingen zijn namelijk altijd alleen in het blauwe lokaal. Voor sommige leerlingen is de ruimte net iets te prikkel-arm. Ze geven aan dat er te weinig materiaal aanwezig is om mee te spelen of dat je er tegen niemand kan praten. De school koos bewust voor een prikkel-arme ruimte voor wanneer een leerling in time-out wordt geplaatst.

We gaven reeds aan dat de blauwe klas een mogelijke vluchtroute is. Sommige leerlingen hebben een andere vluchtroute, deze werd in overleg met de leerling en leerkracht afgesproken. De eigenheid van elke leerling wordt hier gerespecteerd. Voor heel wat leerlingen is de vluchtroute een plekje onder de trap. De leerlingen staan eerder negatief tegenover deze plek. Iedereen kan hen zien en er is helemaal niets voorzien in deze ruimte. Een leerling gaf aan dat hij graag iets wil om zijn woede op af te reageren, zoals een boksbal, ...

1.1.2.2 Rustige hoek op de speelplaats

Deze stille ruimte is een plek die door alle leerlingen reeds werd bezocht. Logisch, want deze plek is open voor iedereen en wordt tijdens de pauzes gebruikt. In tegenstelling tot de blauwe klas beslissen de leerlingen zelf wanneer ze naar de rustige hoek gaan, hoelang ze daar blijven, ...



We merken dat de gevoelens die aan deze stille ruimte worden gekoppeld heel divers zijn. Bijna iedereen wijst erop dat ze in deze stille ruimte komen wanneer ze blij of gelukkig zijn. Maar het valt ook op dat ze hier komen wanneer ze verdrietig, somber, eenzaam of vermoeid zijn. Opvallend is dat hier weinig kinderen komen die boos of chagrijnig zijn. De leerlingen wijzen ons erop dat ze hier vaak niet komen om rustig te worden, maar om een bezoekje aan de konijnen of de vogels te brengen. Dit wijst er dus op dat de rustige hoek vaak niet gebruikt wordt waarvoor ze is bedoeld. Mogelijks omdat ze de basisrust die een stille ruimte hoort te bieden hier niet vinden.

De leerlingen vinden de konijnen en de banken om op te zitten een grote meerwaarde op deze plek. Er werden ook heel wat minpunten aangehaald bij deze stille ruimte. We merken dat de locatie van deze plek hier een belangrijke rol in speelt. De rustige hoek ligt op de speelplaats. Daardoor is het hier nooit stil. Hierdoor mist ze een basisvoorwaarde om rustig te worden en bereikt ze niet het gewenste effect bij de leerlingen. De leerlingen komen hiernaartoe om diverse redenen die niet echt te maken hebben met de doelstelling van de rustige hoek. Een leerling gaf aan dat je hier nooit alleen bent. Soms heeft hij er nood aan om alleen te zijn. Maar doordat de stille hoek voor iedereen toegankelijk is, kunnen ook 'zijn pestkoppen' waarvan hij even wil vluchten hem hier volgen.

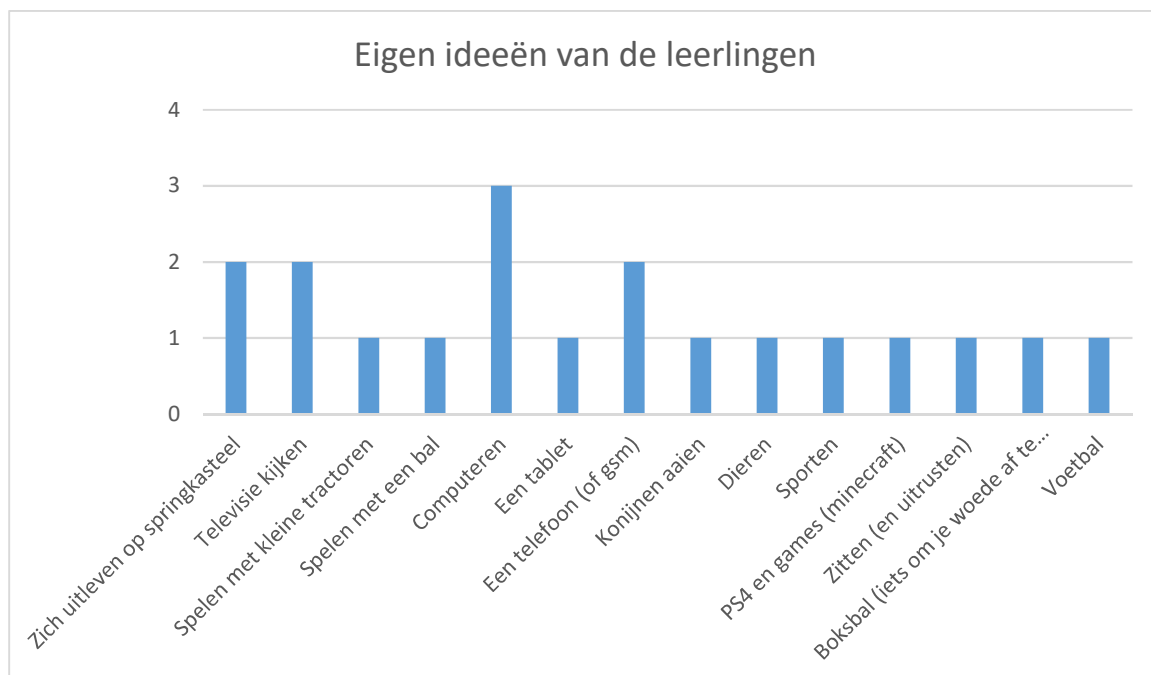
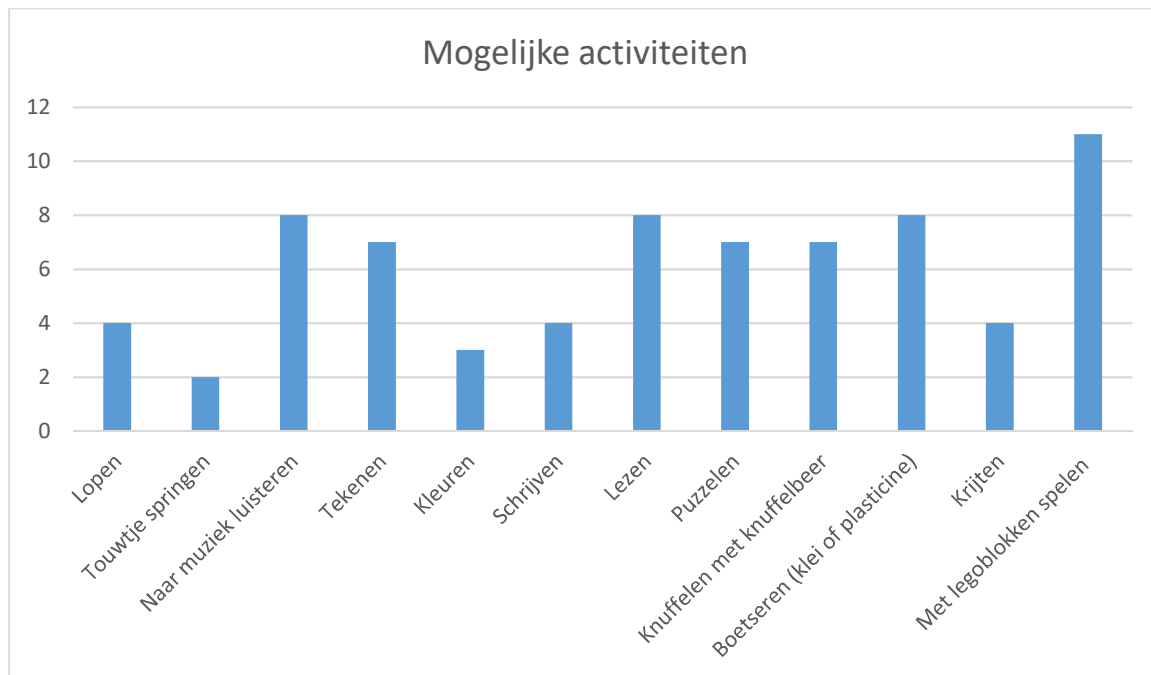
1.1.2.3 Wanneer willen de leerlingen alleen zijn?

De leerlingen gaven diverse emoties aan wanneer ze zich willen terugtrekken. De gevoelens: verdrietig, boos, somber en onrustig nemen hier wel de bovenhand. Dit klink logisch gezien deze emoties voor veel leerlingen moeilijk zijn om hiermee om te gaan of om ze te delen.



1.1.2.4 Wat zouden de leerlingen graag doen in de stille ruimte?

We kunnen niet echt duidelijk zeggen welke activiteit leerlingen willen doen in de stille ruimte. Het is dus sterk afhankelijk van de leerling, zijn/haar interesses en de reden waarom hij/zij alleen wil zijn.



Wij gaven vooral rustige activiteiten aan. De leerlingen brachten ook nieuwe, actieve activiteiten aan. De leerlingen brachten ideeën zoals een boksbal, een springkasteel, sporten, ... aan. Hier hadden wij geen rekening mee gehouden, omdat we vooral dachten aan rustgevendende activiteiten. Er is een onderscheid te maken in twee categorieën. Ten eerste heb je de activiteiten waarin de leerlingen hun woede kunnen afreageren (sport, boksbal, ...). Ten tweede heb je ook de rustige activiteiten (met blokken spelen, boetseren, lezen, naar muziek luisteren, ...).

We nemen deze conclusie mee naar het ontwerp van onze stille ruimte, zodat beide activiteiten hier een plaatsje krijgen. Zo respecteren we de eigenheid van elke leerling.

1.2 Brainstormen over nieuwe stille ruimte

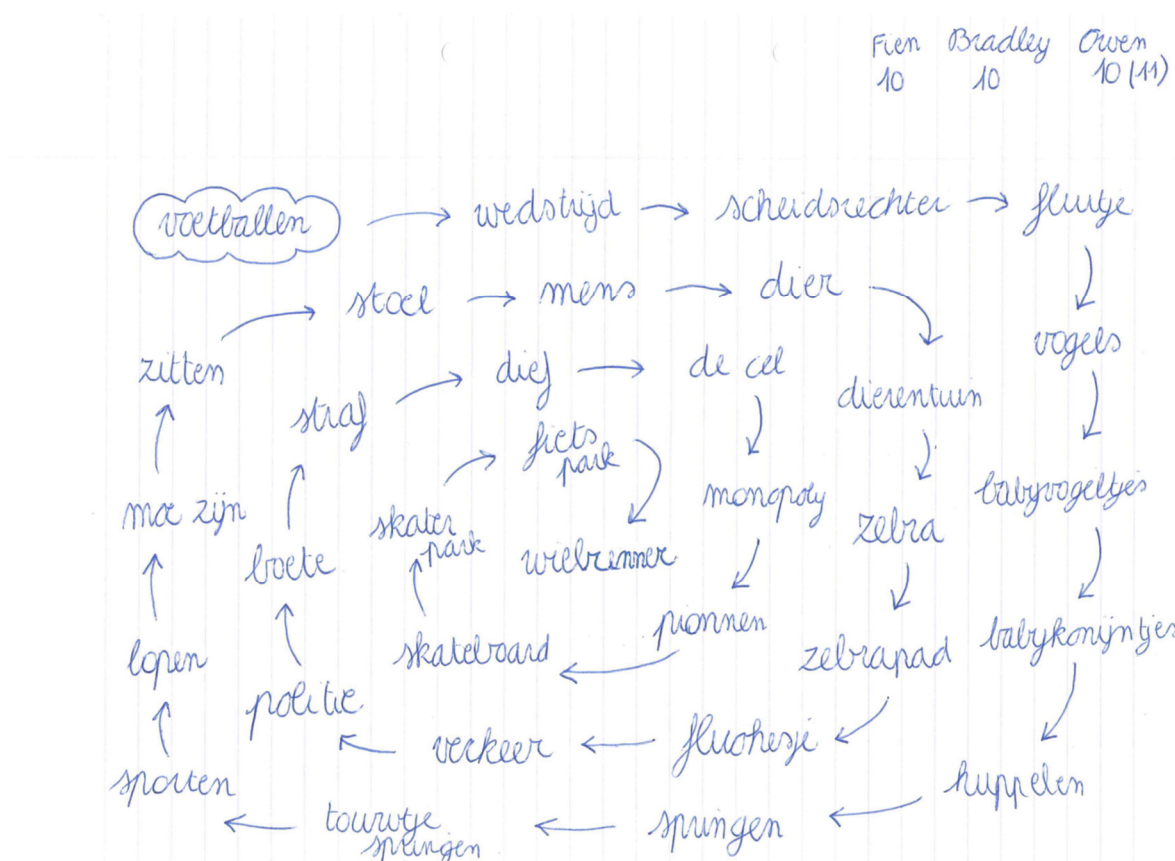
We betrekken de leerlingen zo veel mogelijk bij het brainstormen. Om ervoor te zorgen dat de leerlingen vernieuwende ideeën aanbrengen leiden wij de brainstorm. Dat houdt in dat we een vertrekpunt geven voor de brainstorm, concrete vragen stellen, gestructureerd te werk gaan, ... Concrete communicatie waar leerlingen met ASS nood aan hebben staat voorop. We kiezen ervoor om verschillende brainstormtechnieken te gebruiken. Op die manier proberen we om verschillende ideeën op te doen en de leerlingen de kans te geven om kennis te maken met verschillende manieren van brainstormen.

De uitgeschreven brainstormen zijn terug te vinden in bijlage 5.

1.2.1 Verschillende brainstormtechnieken

1.2.1.1 Associatie

We vertrokken in ieder groepje vanuit een woord waar ze rustig door worden. De leerlingen geven aan waaraan ze denken bij het horen van dit woord. We maken een ketting waarbij de leerlingen telkens het woord geven dat in hen opkomt bij het horen van het vorige woord.



We merkten dat dit in alle groepjes vlot verliep, de leerlingen konden met de nodige bedenktijd de woordenreeks aanvullen. In één van de autiklassen waren er soms frustraties doordat de leerlingen aan een woord dachten zonder dat het hun beurt was.



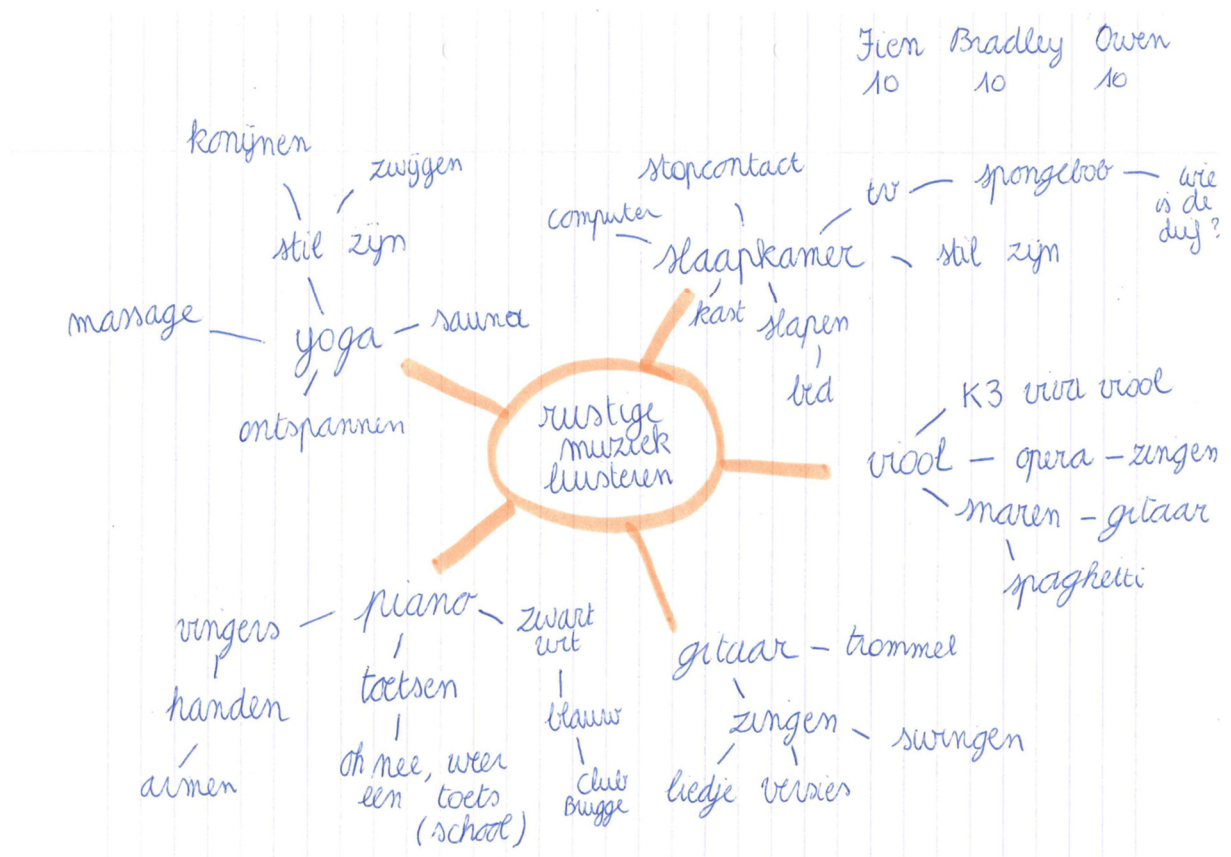
In de groepjes waar we een bloemassociatie maakten, merkten we dat de eerste reeks blaadjes vlot gevuld werden. De tweede reeks was iets moeilijker doordat er linken tussen twee woorden moesten gelegd worden. Deze woorden hadden vaak niet echt iets met elkaar te maken.

In deze brainstormen merken we dat er ook hier vooral ideeën rond de inkleding van de stille ruimte naar voor komen. We hadden verwacht dat er meer vernieuwende ideeën uit deze brainstorm zouden voortvloeien, gezien deze brainstorm een stap verder gaat dan een gewone associatie. Dit bleek moeilijker te zijn dan we hadden verwacht. We denken dat één van de oorzaken het kernwoord is waaruit vertrokken werd. Door de kernwoorden 'natuur' en 'zee' worden de leerlingen al in een bepaalde richting gestuurd. Wanneer we bijvoorbeeld 'blauw' hadden gekozen, konden de gedachten van de leerlingen alle kanten uit gaan. Waardoor de tweede en derde reeks blaadjes innoverende ideeën met zich mee brengt.

Deze brainstorm gaf heel wat inspiratie voor de inkleding van wanden in de stille ruimte. Denk maar aan een bos met bloemen, eekhoorns, veel groen, ... of de zee met een dolfijn, een zeepaardje, water, het strand, meeuwen, schelpen, ...

1.2.1.3 Mindmapping

Bij mindmapping wordt er gewerkt rond een centraal thema. Dit thema wordt onderverdeeld in verschillende deelthema's. Bij deze deelthema's wordt er een associatie gemaakt over wat het woord oproept. Op die manier krijg je een gestructureerde weergave van de verschillende aspecten van het overkoepelende thema.



Deze brainstormtechniek werd gebruikt in een groepje waar we merkten dat een bloemassociatie nog iets te moeilijk zou zijn. De mindmap wordt een brug tussen de associatie en bloemassociatie. Hier kreeg muziek vooral een belangrijke plaats. Ze gaven ook het vernieuwende idee van yoga aan. Dit komt waarschijnlijk doordat er op deze school wekelijks aan yoga gedaan wordt en dit voor sommige leerlingen echt een ontspannend en rustgevend moment is.

1.2.2 Conclusie van de brainstormen

Wanneer we stilstaan bij het proces merken we dat de eigenheid van de leerlingen een belangrijke rol speelt bij het brainstormen. Sommige leerlingen zijn meer vertrouwd met creatief denken en kunnen snel vernieuwende ideeën aanbrengen. De woorden die in het algemeen aangebracht worden door de leerlingen verklappen vaak wat hun algemene interesse is. We merken dat leerlingen die nood hebben aan een duidelijke structuur meer moeite hebben met het aanbrengen van nieuwe woorden. Leerlingen die een sterke interesse hebben in een bepaald onderwerp blijven bij het brainstormen vaak in dit onderwerp hangen. Wanneer leerlingen dreigen vast te lopen bij het zoeken naar nieuwe ideeën, is een duidelijke en concrete communicatie belangrijk. Hierbij is het aanbieden van structuur noodzakelijk. Ideeën kunnen in een bepaald kader geplaatst worden, waardoor het voor de leerling makkelijker is om nieuwe ideeën aan te brengen. Wanneer bijvoorbeeld een leerling moeite heeft om een nieuw idee aan te brengen bij het woord 'zand', kan dit idee geplaatst worden binnen het kader van de zee. Dit is ruimer dan 'zand' en kan nieuwe ideeën oproepen bij de leerling. Bovendien is het belangrijk om indringende en zo concreet mogelijke vragen te stellen aan de leerling. In dit voorbeeld kan de concrete vraag zijn: wat zie je allemaal als je aan zee bent? Dat is een context die betekenisvoller is voor de leerling (Krumins, 2014).

In grote lijnen merken we dat vooral leerlingen uit de hogere jaren geen belemmering ervaren met het aanbrengen van nieuwe woorden. Bij deze leerlingen verliep het maken van een bloemassociatie heel vlot. Bij leerlingen uit de jongere jaren verliep dit moeilijker. Daarom is het aangeraden om met hen te vertrekken vanuit een associatie. Afhankelijk van hoe dat verloopt, kan een volgende stap gezet worden naar het maken van een mindmap. Wanneer een associatie te moeilijk blijkt te zijn, dan is het mogelijk om gebruik te maken van een 'gewone brainstorm' waarbij de leerlingen alle woorden aanbrengen waaraan ze denken bij een centraal woord. Bij deze conclusie moeten we wel rekening houden dat leerlingen onderling sterk verschillen. Sommige leerlingen uit de lagere jaren hebben geen moeite met het aanbrengen van nieuwe woorden, terwijl leerlingen uit hogere jaren dat wel hebben. Hieruit leiden we af dat de eigenheid van de leerling een grote rol heeft op het creatief denken.

Wanneer we alle brainstormen bij elkaar leggen, merken we dat bij elke techniek de elementen muziek, natuur en actieve activiteiten naar voor komen.

Om een overzicht te krijgen van de verschillende ideeën die uit de brainstorm komen, kiezen we ervoor om alle ideeën te categoriseren. We kijken naar de ideeën die bij elkaar aansluiten en plaatsen die samen. Uit deze verschillende categorieën kunnen we inspiratie halen voor de verdere uitwerking van de stille ruimte. We geven alle categorieën van de gegroepeerde ideeën een naam.

Verder delen we de ideeën die uit de brainstorm komen op in drie grote groepen. Dit doen we met het oog op de concrete uitvoering van de stille ruimte. De drie groepen zijn: aankleding of decoratie van de stille ruimte, activiteiten in de stille ruimte en concrete materialen in de stille ruimte. De groepen kan je herkennen door de verschillende kleuren.

- Aankleding of decoratie van de stille ruimte
- Activiteiten in de stille ruimte
- Concrete materialen in de stille ruimte



De uitgebreide groepering van de verschillende brainstormen is terug te vinden in bijlage 6.

Uit deze groepering kunnen we afleiden dat heel wat ideeën op het eerste zicht niks te maken hebben met een stille ruimte of onthaasten in het algemeen. Dat betekent dat de leerlingen volledig losgekomen zijn van het thema tijdens het brainstormen. Verder merken we dat we vooral ideeën hebben die gebruikt kunnen worden voor de aankleding van de stille ruimte. Veel vernieuwende ideeën voor activiteiten in de stille ruimte werden niet aangebracht. Dat komt omdat heel wat activiteiten uit de brainstorm niet haalbaar of doelgericht zijn in een stille ruimte. Denk bijvoorbeeld aan rekenen, bakken, vliegen, ... Er werd de leerlingen niet gevraagd naar concrete activiteiten om uit te voeren in de stille ruimte. Ook dat is een reden waarom de leerlingen niet veel activiteiten aanbrachten. Hier wordt in een later stadium tijdens het ontwerp op gefocust.

Het overgrote deel van de ideeën hebben verband met de natuur. Hiermee bedoelen we groepen zoals: zee, natuur, wereld, dieren, het weer, ... Tijdens het ontwerpen van de stille ruimte zal het thema natuur dus een plaats krijgen binnen het ontwerp. 'muziek', 'ontspannen', 'slapen' en 'lezen' zijn groepen van ideeën waaruit bruikbare elementen gehaald kunnen worden voor het ontwerp van de stille ruimte. De leerlingen gaven reeds hoger aan dat ze ook graag actieve activiteiten willen doen in de stille ruimte. De ideeën hiervoor kunnen uit de groep 'beweging' komen. Gezien het doel van de stille ruimte spreekt voor zich dat groepen als 'ongezond' en 'eten en drinken' niet veel ideeën geven voor de invulling ervan.

2. Tussen de ontwerpweken: bouwbandes

Tussen de twee ontwerpweken door gaan we twee keer per week naar de school. We gaven de leerlingen de opdracht om een eigen plattegrond van de stille ruimte te tekenen. Inspiratie hiervoor kunnen ze uit de brainstorm halen. Over de middag werken we met een aantal klassen aan het ontwerp van de stille ruimte in lego.

Het plan van aanpak en de planning van de bouwbandes is terug te vinden in bijlage 7 en 8.

2.1 Teken van een plattegrond

Vooraleer we overgaan tot het concrete ontwikkelen van de stille ruimte is het belangrijk een plan te hebben. Wat verwachten de leerlingen van de stille ruimte, hoe zien ze de stille ruimte? De leerlingen kregen heel wat input over de stille ruimtes tijdens het brainstormen. Nu is het tijd om daarmee aan de slag te gaan. We laten het werken met concreet materiaal los en stappen in het abstracte. De leerlingen laten hun ideeën de vrije loop gaan. We beklemtonen dat niets fout is. De leerlingen geven aan de hand van schetsen of plattegronden (bijlage 9) weer welke stille ruimte zij voor ogen hebben. Dit doen we om zelf een duidelijk beeld te krijgen van de materialen die leerlingen verwachten in de stille ruimte.

We merken dat in heel wat plattegronden elementen van reeds bestaande stille ruimtes aan bod komen. Denk bijvoorbeeld aan zachte materialen, kussenhoek, zachte kleuren, ... We zien heel vaak dat de leerlingen hun stille ruimte opdelen in hoeken. In elke hoek staat een thema centraal. Er is een dierenhoek, kussenhoek, tekenhoek, ... Ook muziek is een element dat heel vaak terug keert. Verder kunnen we een opdeling maken in de activiteiten die de leerlingen willen uitvoeren. Enerzijds zijn er leerlingen die eerder kiezen voor rustige activiteiten. Anderzijds zijn er leerlingen die kiezen voor meer actieve activiteiten.

2.2 Maken van maquettes in lego

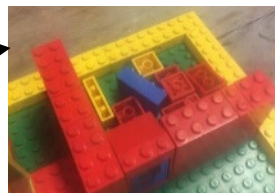
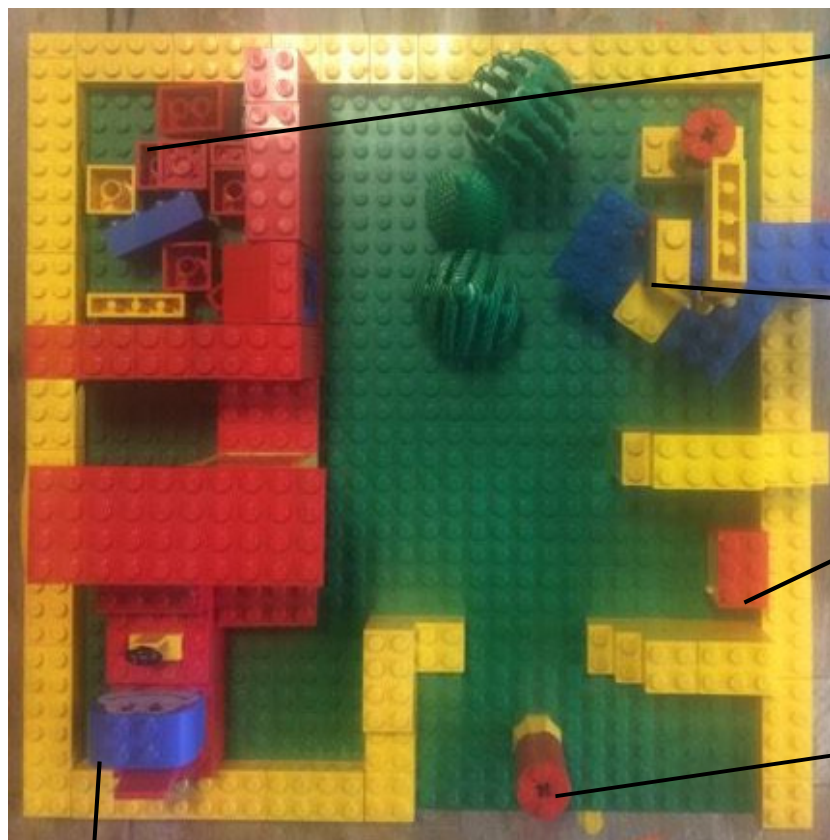
We gaan concreet aan de slag met de ontwerpen die de leerlingen maakten. We werken maquettes uit voor de stille ruimte op basis van de gemaakte schetsen. Leerlingen worden hiervoor in groepen opgedeeld, we kiezen ervoor om dezelfde groepen te behouden omdat deze leerlingen al op elkaar afgestemd zijn. Tussen de twee ontwerpweken door spreken we op vaste tijdstippen af om met de leerlingen aan de maquettes te werken.

Over de middag worden er “bandes” georganiseerd. De leerlingen kunnen hiernaartoe gaan om de drukte en de prikkels op de speelplaats te vermijden. De leerlingen kiezen in het begin van het jaar hun bende. Daar zijn ze onder begeleiding van een leerkracht. Ze gaan er aan de slag met diverse activiteiten. Naast de wol-bende, sport-bende, denk-bende, schilder-bende, techniek-bende en de zang-bende sluiten wij aan met de bouw-bende. De leerlingen die deelnamen aan de brainstorm sluiten hierbij éénmaal, op een afgesproken dag, aan. Tijdens deze bende wordt de stille ruimte verder ontworpen en concreet vorm gegeven. We kiezen ervoor om de leerlingen met hun groepje een maquette in lego te laten maken. Als eindresultaat hebben we vijf maquettes.

Tijdens het maken van deze maquettes waren de leerlingen zeer enthousiast. De leerlingen kozen elk één idee, afkomstig uit de brainstorm of schetsen. Dit werkten ze uit in lego. Het uitwerken van de afzonderlijke elementen uit de stille ruimte verliep vlot. De leerlingen hadden meer moeite met het samenbrengen van de verschillende ontwerpen. Er werd afgesproken dat alle ontwerpen plaats moesten krijgen binnen een fictief lokaal. De leerlingen waren het er niet altijd mee eens dat hun aandeel in de stille ruimte niet op de voorgrond werd geplaatst. Er werd hier en daar wat verzoend waardoor alles een plaatsje kreeg binnen de stille ruimte. Uiteindelijk waren de leerlingen tevreden met het eindresultaat. Het was wel moeilijk om te werken met de juiste verhoudingen binnen de maquette. Bij het uitwerken van de maquette in karton zal hierop gelet moeten worden.

De resultaten van de vijf maquettes kunt u hieronder lezen.

2.2.1 De leerlingen uit de klas van juf Ida



Kussenhoek: hier kan je je even verstoppen als je niet gezien wil worden. De kussens maken je rustig. Je kan er in wegdromen, vertelt een leerling. Hierbij wordt verwezen naar het plekje onder de trap waar iedereen je wel kan zien wanneer je liever even alleen bent.



Schommel/ hangmat: voor de leerling maakt het niet uit of het een schommel of hangmat wordt. Hij wordt rustig van het wiegen. We zien het idee van de hangmat en schommel ook terugkomen in de brainstorm en tekeningen.



Boekenkast: de leerling verwoordt dat hij rustig wordt wanneer hij boeken leest. Je kan je boek ergens anders in de stille ruimte lezen als je wil. Ook dit idee is terug te vinden in de brainstorm.



Boksbal: op deze boksbal moet je eerst je woede uitslaan vooraleer je binnen mag in de stille ruimte. De leerling verwoordt dat hij alleen rustig kan worden wanneer de woede uit zijn lijf is. Hier merken we dat sommige leerlingen nood hebben aan actieve activiteiten.



Playstation: De leerling vertelt dat hij rustig wordt wanneer hij op zijn Playstation speelt. Hij vergeet waarom hij kwaad was.

2.2.2 Enkele leerlingen uit de klas van juf Nathalie en juf Kathleen



Dierenhoek: een leerling verwijst hierbij naar de dierenhoek die op school aanwezig is. Ze wordt hier rustig van. De leerling voorziet een ventilatie voor de dieren. Bovendien is er een venster om de dieren van buitenaf te kunnen zien. De dierenhoek is ook in veel tekeningen terug te vinden.



Muziekhoe: de muziekhoe is een aparte hoek in de stille ruimte om de anderen in de stille ruimte niet te storen. Er is ook een matras voorzien waarop je tijdens het luisteren kan liggen. Zoals reeds vermeld wordt 'muziek' vaak aangehaald als rustgevend element. Zowel in de brainstorm als tekeningen.

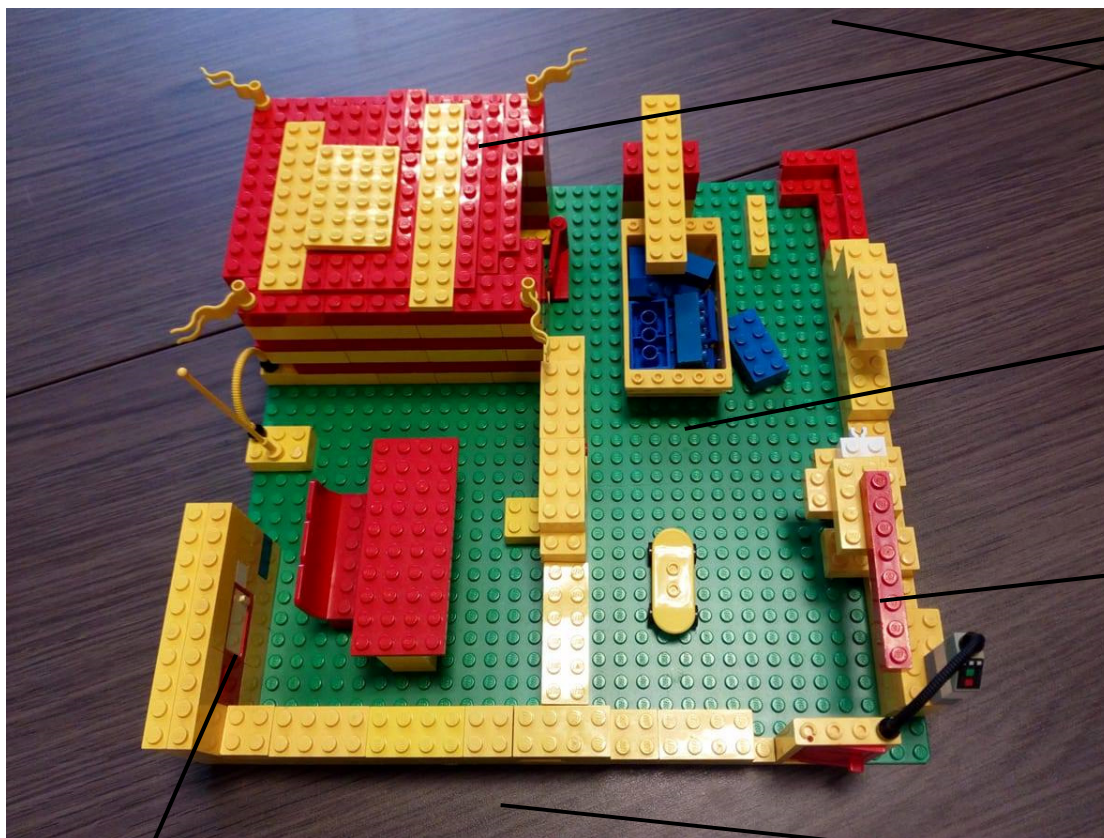


Klimrek: De leerling plaatst een klimrek in de stille ruimte, omdat hij rustig wordt wanneer hij zijn energie kwijt kan.



Mobiele zitzakken: de leerling bouwt een constructie waarbij de zitzakken verplaatst kunnen worden. Hij kiest voor zitzakken, omdat hij het gevoel dat hij krijgt wanneer hij hierin ligt leuk vindt. De zitzakken zijn mobiel, zo kan je ze ook in de klas gebruiken wanneer dat nodig is.

2.2.3 De leerlingen uit de klas van juf Tine en juf Hannelore

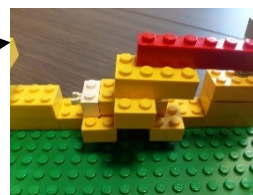


Springkasteel: hierop kunnen de leerlingen zich uitleven. Ze kunnen hun energie en woede kwijt door actief te gaan springen. Dit is een van de activerende activiteiten die al werd aangehaald.

Een comfortabele zithoek.



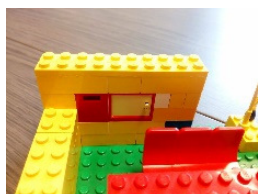
Zwembad: hier kunnen de leerlingen een frisse duik kunnen nemen, zo worden ze wakker geschud en kunnen ze alles beter een plaats geven.



Een hoekje om je in te verstoppen: verwijzend naar het plekje onder de trap waar de leerlingen liever niet gezien worden.



Een kijkgaatje voor de leerkrachten zodat ze kunnen ingrijpen wanneer dit nodig is.



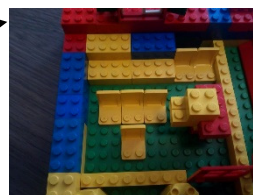
Een brievenbus waar de leerlingen hun brieven kunnen instoppen. De leerkracht leest de brieven.



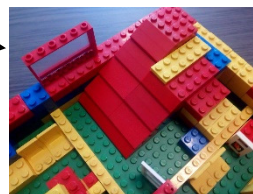
Een hoekje waar er plaats is voor verschillende dieren: de leerlingen willen dit positieve aspect van de huidige rustige hoek meenemen naar de nieuwe stille ruimte. De leerlingen denken aan een aquarium met vissen, een cavia, een konijn, ...



Computerhoek: de leerlingen geven aan dat dit een hoek is waar ze zich kunnen ontspannen. Er staat ook een televisie en een grote muziekinstallatie in deze ruimte.

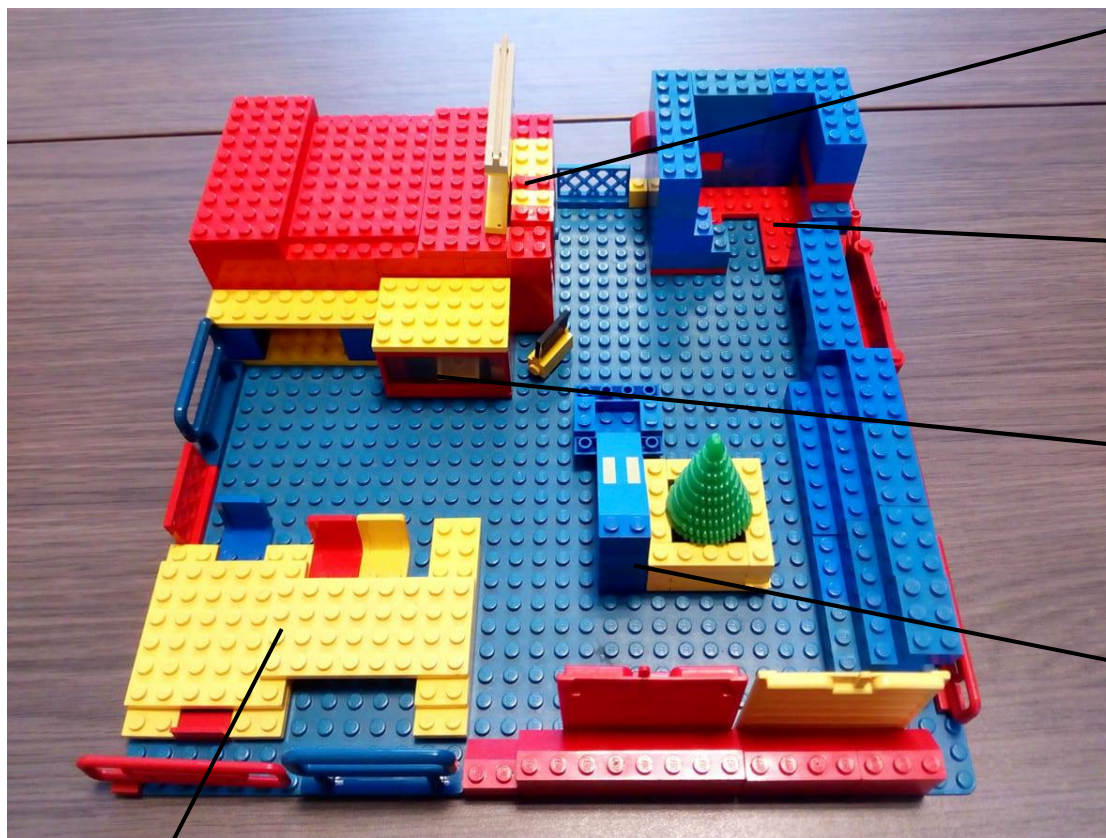


Dit is een rustige hoek met verschillende zitkussens en zetels. Er staat ook een reuze knuffelbeer om hen te troosten. Het idee van de kussenhoek zien we op verschillende tekeningen.

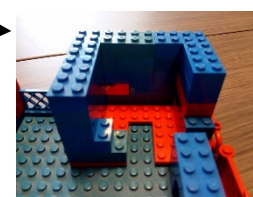


Dit is de actieve hoek waar de leerlingen zich kunnen uitleven op een grote glijbaan. De leerlingen dachten hierbij ook aan een ballenbad.

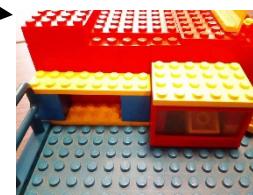
2.2.4 Enkele leerlingen uit de klas van juf Sabine en juf Isabelle



Een rustige hoek waar de leerlingen zich kunnen terugtrekken: er liggen zitzakken en kussens. Er staat een muzikspeler naast om rustige muziek op te leggen.



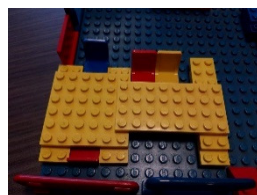
Een boekenkast met verschillende ontspannende boeken.



Een aquarium met verschillende vissen en een hokje voor een konijn of cavia.



Deze leerlingen vinden de natuur ook heel belangrijk, ze geven aan dat ze er tot rust komen. Ze hebben een bloemenperkje en een waterval.



De leerlingen hebben een grote tafel voorzien om te tekenen, schrijven, kleuren, ... De werkjes die ze willen delen met andere leerlingen komen aan de grote borden te hangen.

De werkjes die persoonlijk zijn, mogen de leerlingen meenemen naar de klas.

2.2.5 Terugblik

We merken dat de leerlingen zeer enthousiast zijn om het ontwerp in lego te maken. Ze voelen zich betrokken bij het project. De interactie die er tijdens het maken van de maquettes ontstaat tussen de leerlingen is een meerwaarde voor het project. Leerlingen wegen samen de voor- en nadelen af van hun ideeën. Ze werken samen. Dit toont dat het ontwerp door de hele groep gedragen wordt en dat het gaat om een duurzaam project.

De leerlingen gaan in interactie met elkaar en bepalen wat ze al dan niet willen in hun stille ruimte. Vervolgens worden de taken verdeeld en wordt iedereen verantwoordelijk voor een stukje van het geheel. Het zijn vooral de hogere graden die hier concrete afspraken rond maken. Ze geven aan hoe groot bepaalde ontwerpen mogen zijn, waar ze een plaatsje zullen krijgen op het ontwerp, We merken dat dit een positief effect heeft op de samenwerking tussen de leerlingen. Groepen die deze afspraken niet maakten, komen tijdens het samen plaatsen van de ontwerpen voor problemen te staan. Bepaalde ontwerpen nemen te veel plaats in waardoor andere ontwerpen niet voldoende plaats hebben, ... Als begeleider is het dus aangewezen om deze afspraken aan te brengen wanneer de leerlingen hiertoe niet het initiatief nemen.

In dit stadium van het ontwerp werden er nog geen beperkingen opgelegd qua haalbaarheid, kostenplaatje, doelgerichtheid, ... Toch merken we dat heel wat elementen terugkeren doorheen de verschillende ontwerpen. Alle maquettes zijn opgedeeld in hoeken waarin bepaalde activiteiten centraal staan. We zien dit ook terugkeren in de praktijkvoorbeelden die eerder werden aangehaald (de sprong uit Kortrijk).

Muziek is een element dat in heel wat maquettes terugkomt. We zien dat dit idee ook een vaak terugkomt in de brainstorm. In heel wat maquettes wordt er een dierenhoek voorzien. De leerlingen verwijzen hierbij naar de bestaande rustige hoek op school. Natuur in het algemeen speelt net als bij de brainstorm een belangrijke rol bij de maquettes. Bomen, watervalletjes, dieren, een aquarium, ...

In enkele stille ruimtes wordt ook een kussenhoek voorzien. Dit verwijst naar de groep 'slapen' uit de brainstorm. De leerlingen kunnen zich hier even afsluiten van de rest van de stille ruimte. Dit doet denken aan een opmerking tijdens het invullen van de maquettes. Een leerling stelde dat hij het niet leuk vindt dat iedereen hem ziet zitten wanneer hij gebruik maakt van zijn vluchtroute onder de trap.

In heel wat maquettes vinden we activerende activiteiten terug. Denk hierbij aan de boksbal, skatebord, springkasteel, ... Dit verwijst naar de actieve activiteiten die de leerlingen voorstelden wanneer hen gevraagd werd wat ze willen doen in de stille ruimte.

3. Ontwerpweek 2

Na de eerste ontwerpweek hebben we een duidelijker zicht gekregen op hoe onze onderzoeksvraag concreet vorm zal krijgen. Er werd samen met de leerlingen gebrainstormd en de leerlingen maakten schetsen van de stille ruimte die zij voor ogen hebben. Beiden werden geanalyseerd en dienden als input bij het maken van de maquettes. Hierdoor komen we tot vijf verschillende maquettes. Het is echter de bedoeling om slechts één stille ruimte te ontwerpen. Deze verschillende maquettes worden samen met ideeën uit de brainstorm en schetsen gecombineerd. Zo komen we het uiteindelijke ontwerp van de stille ruimte.

Het plan van aanpak en de planning van ontwerpweek 2 is terug te vinden in bijlage 10 en 11.

3.1 Maquettes samenvoegen tot een ‘ideaal ontwerp’

In deze fase worden de verschillende maquettes samengevoegd. Dat houdt in dat er van elke maquette bepaalde elementen worden gebruikt in ons ideaal ontwerp. Maar ook verschillende ideeën uit de brainstorm worden hier terug opgepikt. Gaande van de inkleding van de stille ruimte tot concrete activiteiten. Het is onmogelijk om alle ideeën van de leerlingen te betrekken in het ideale ontwerp. Hiervoor maakten we een selectie. We hielden rekening met de praktische haalbaarheid, rustgevend aspect, doelgerichtheid en duurzaamheid van de ideeën.

De dieren die herhaaldelijk werden aangehaald bij de maquettes van de leerlingen nemen we niet op in ons ideaal ontwerp. Dit omwille van hygiënische redenen. Ook computers en Playstations die in de maquettes terug te vinden zijn, laten we achterwege. Het is de bedoeling dat de leerlingen onthaasten en dat kan niet wanneer ze opgehitst worden door allerlei spelletjes. Bovendien is het de bedoeling dat de leerlingen naar de stille ruimte komen omdat ze zelf aangeven dat ze nood hebben aan een plaats om tot rust te komen. De computers mogen niet de motivatie worden om naar de stille ruimte te komen. Het idee van het plaatsen van een springkasteel in de stille ruimte vinden wij zinvol. Alleen brengt een springkasteel heel wat kosten (aankoop, elektriciteit) en geluid met zich mee. Bovendien is het niet duurzaam. Het spreekt voor zich dat het realiseren van een zwembad in de stille ruimte niet haalbaar is.

De leerlingen gaven in de vragenlijsten aan dat ze nood hebben om alleen te zijn wanneer ze verdrietig, boos, somber, overstuurd of nerveus zijn. Dit zijn negatieve gevoelens, die voor de leerlingen vaak moeilijk zijn om te uiten. We willen de leerlingen in de stille ruimte de kans geven om deze negatieve gevoelens kwijt te raken. Vervolgens wordt er gewerkt aan een rustgevend gevoel voor de leerling, zodat hij/zij terug kan keren naar de klas, speelplaats, ...

De stille ruimte wordt opgedeeld in twee ruimtes. Er is een actief en een rustgevend deel. Het idee om de stille ruimte op te delen, komt uit de tekeningen van de leerlingen. We merkten dat de leerlingen de stille ruimte in hoeken indeelden. In elke hoek stond een thema centraal. Dieren, muziek, knuffelen, ... zijn hier. De leerlingen gaven aan bij het afnemen van de vragenlijsten dat ze eerst hun woede kwijt moeten, vooraleer ze rustig kunnen worden. Dit kunnen ze in het actieve deel. Uit de vragenlijsten werd ook duidelijk dat de leerlingen graag actief bezig zijn, wanneer ze nood hebben om zich terug te trekken. De activerende activiteiten die hier aangehaald werden (en door de leerlingen zelf werden aangebracht), krijgen hun plekje in dit deel van de stille ruimte. De leerlingen slaan op de boksbal, gaan touwtje springen, trampoline springen (ter vervanging van het springkasteel), ... om hun woede kwijt

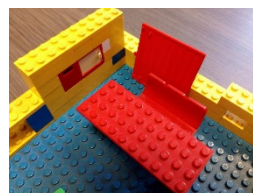
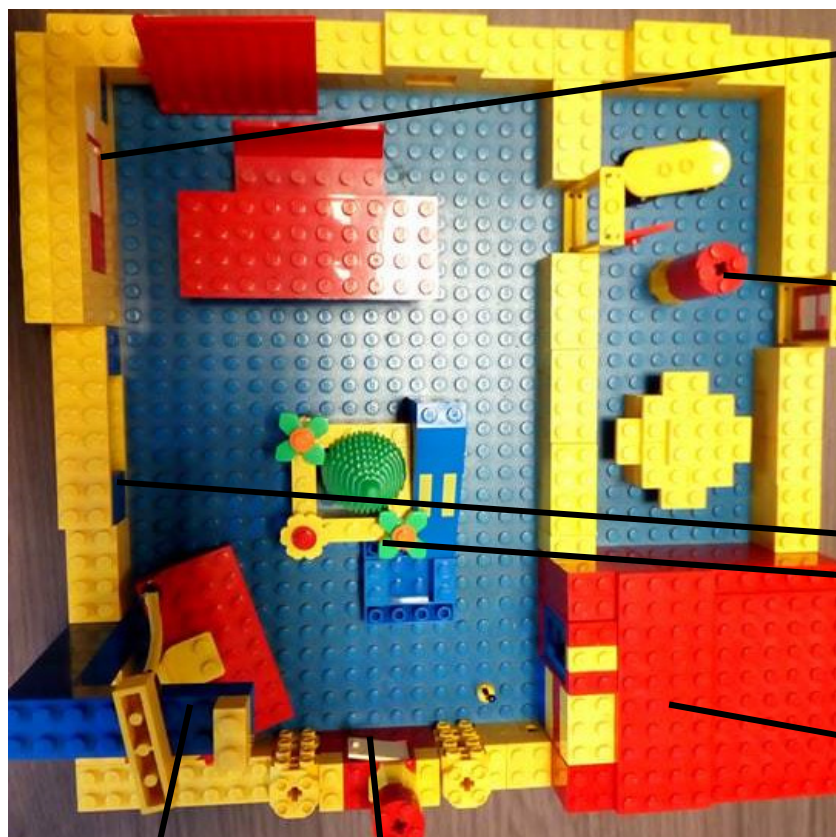
te raken. Wanneer de leerlingen klaar zijn om tot rust te komen, kunnen ze doorstromen naar het tweede deel van de stille ruimte.

In dit deel van de stille ruimte ligt de klemtoon op rust. Hier worden verschillende activiteiten voorzien waarbij de leerlingen de kans krijgen om te onthaasten. De leerlingen krijgen de keuze om zelf te kiezen welke activiteiten ze uitvoeren. Er is een kussenhoek voorzien. Het idee van de kussenhoek komt uit de maquettes. In deze hoek kunnen de leerlingen zich even verstoppen. Bij het afnemen van de vragenlijsten gaven de leerlingen aan dat ze het belangrijk vinden om niet gezien te worden wanneer ze alleen willen zijn. Om die reden is de kussenhoek een afgesloten hoek in de stille ruimte. In deze kussenhoek kunnen de leerlingen een boek lezen uit de aanpalende boekenkast. Er is ook de mogelijkheid om het boek te lezen op de schommel. Er is rustgevende muziek voorzien in de stille ruimte. In combinatie met de lavalamp, wordt de rustgevende sfeer in deze hoek vergroot. Er wordt in deze hoek verwezen naar de natuur. Uit de vragenlijsten bleek dat heel wat leerlingen 'rust' koppelden aan 'natuur'. Vandaar dat er een stukje natuur in de stille ruimte werd gebracht via bloemetjes, bomen, een waterval en een aquarium. Er is een hoek voorzien waarbij de leerlingen de kans krijgen om na te denken over hun emoties. Aan een tafel kunnen ze tekenen, schrijven, ... hoe ze zich voelen. Waarom komen ze naar de stille ruimte? Wat is er gebeurd? Er is een brievenbus voorzien waar de leerlingen hun werkje in kwijt kunnen. Op die manier wordt er gecommuniceerd over hun emoties met de leerkrachten, ook al is het voor de leerlingen moeilijk om deze onder woorden te brengen. Wanneer de leerlingen hun werkje liever tonen aan de anderen, kunnen ze dit ophangen aan het prikbord.

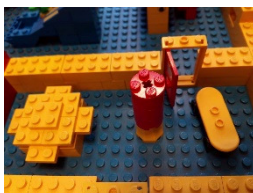
Zowel in het actieve als het rustgevende deel van de stille ruimte zijn er 'kijkgaatjes' voorzien. De leerkrachten, psycholoog, ... kunnen hierdoor in de stille ruimte kijken en een oogje in het zeil houden. Het geeft de leerlingen het gevoel dat ze het vertrouwen krijgen om alleen te zijn in de ruimte maar ze hebben ook de veiligheid dat een leerkracht kan ingrijpen wanneer dit nodig zou zijn.

We voorzien een gescheiden in- en een uitgang in de stille ruimte. De leerlingen gaan van het actieve deel naar het rustgevende deel. De leerlingen verlaten de stille ruimte via de uitgang in het rustgevende deel. De leerlingen 'doorlopen' de stille ruimte. We willen door de verschillende in- en uitgang ervoor zorgen dat ze het gebeuren achter zich kunnen laten. Het is niet de bedoeling dat de leerlingen die tot rust gekomen zijn terug geconfronteerd worden met het actieve deel. Bovendien willen we de leerlingen de kans geven om eerst hun emoties kwijt te kunnen, vooraleer de focus op 'rust' gelegd wordt.

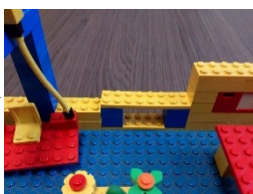
Het resultaat van de maquette kunt u hieronder lezen.



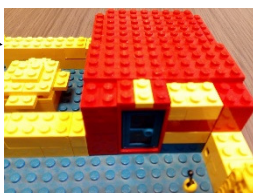
Een tafel met stoelen waar de leerlingen kunnen tekenen en schrijven. De brieven kunnen in de brievenbus voor de leerkracht worden gestopt of aan het prikbord worden gehangen.



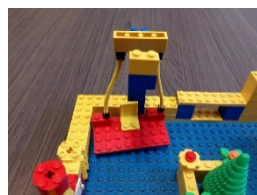
De actieve hoek met een trampoline, een boksbal, een skateboard, ...



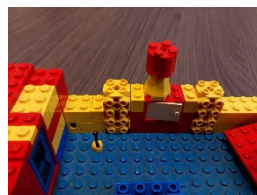
Een aquarium met vissen en een bloemenperkje met een kleine waterval. Verschillende leerlingen geven aan dat ze rustig worden door de natuur.



Een stille hoek waar de leerlingen zich kunnen in terugtrekken. Deze hoek is volledig afgesloten zodat de leerlingen zich kunnen 'verstoppen'. In deze hoek liggen verschillende grote kussens.



Een schommelstoel of een hangmat waar de leerlingen even tot rust kunnen komen met eventueel een boek uit de boekenkast.



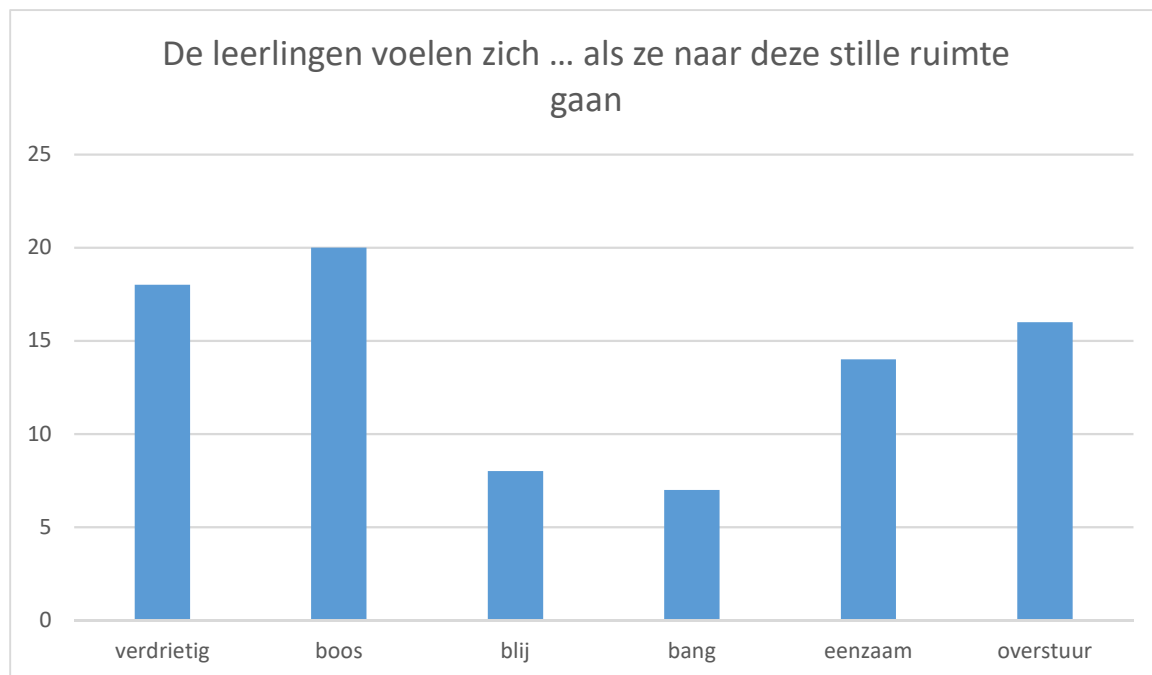
Een muziekinstallatie om rustige muziek af te spelen en een lavalamp.

3.2 Vragenlijsten over ‘ideaal ontwerp’ van de stille ruimte

Net als de bestaande stille ruimtes wordt ook de ontworpen stille ruimte geëvalueerd door de leerlingen. Dat doen we om na te gaan of de stille ruimte zijn doel bereikt. De leerlingen kunnen suggesties doen voor eventuele aanpassingen. Op die manier proberen we de functie van de stille ruimte te optimaliseren.

Hiervoor gebruikten we ongeveer dezelfde vragenlijst als bij de evaluatie van de huidige stille ruimtes op school. We vereenvoudigden die wat, omdat we merkten dat er te veel emoties aangeboden werden waaruit de leerlingen konden kiezen. Die waren door de leerlingen moeilijk om te onderscheiden. Denk hierbij bijvoorbeeld aan lui en moe. De leerlingen werden bij het invullen van de vragenlijst gefrustreerd wanneer ze na onze uitleg van de emoties niet goed wisten wat ze precies betekenden. We pikten er emoties uit die voor de leerlingen goed herkenbaar zijn en die ze zelf al ervaren hebben: verdrietig, boos, blij, bang, eenzaam en overstuur.

De aangepaste vragenlijst is terug te vinden in bijlage 12.



We merken dat de leerlingen vooral ‘boos’ aanduiden bij de vraag wanneer zij naar de ontworpen stille ruimte zouden gaan. Ook de gevoelens ‘verdrietig’ en ‘overstuur’ scoren hoog. Dit zijn gevoelens waarmee heel wat leerlingen uit de autiklassen moeilijk mee overweg kunnen. En dit brengt vaak problemen in de klas, op de speelplaats, ... met zich mee. In het actieve deel van de stille ruimte krijgen ze de kans om deze gevoelens te laten verdwijnen. Vervolgens kunnen ze tot rust komen.

Niet veel leerlingen geven aan dat ze naar de stille ruimte gaan wanneer ze blij zijn. Dat lijkt ons logisch. Het is een positief gevoel waarmee de leerlingen niet in de knoop liggen. Het is niet nodig om innerlijke rust te vinden wanneer je blij bent. We merken op dat de leerlingen die bij deze vraag ‘blij’ aanduiden nog nooit in de blauwe klas zijn geweest (zie hoger). Zij zijn dus minder gekend met het zoeken van

innerlijke rust of zijn in staat om zelf om te gaan met negatieve gevoelens. Hieruit leiden we af dat de leerlingen die het meest nood hebben aan een stille ruimte de bedoeling ervan begrepen hebben.

Bovendien zien we dat de leerlingen de stille ruimte niet linken aan 'bang zijn'. De activiteiten die in de stille ruimte voorzien zijn, zijn vooral gericht op onthaasten en tot rust komen. Wanneer een leerling zich bang voelt, bieden de activiteiten in deze stille ruimte geen oplossing. Een luisterend oor, het bedenken van een gerichte oplossing, ... zijn activiteiten die ondersteunend werken wanneer een leerling zich bang voelt. Heel wat leerlingen geven aan dat ze dit gevoel niet ervaren wanneer ze op school zijn. Is dat wel zo, dan geven de leerlingen aan dat ze hiervoor graag begeleiding krijgen door een leerkracht. In de stille ruimte is er geen leerkracht aanwezig die hen hierbij kan ondersteunen.

De analyse van de vragenlijsten is terug te vinden in bijlage 13.

3.3 Laatste bijsturing 'ideaal ontwerp'

De leerlingen kregen de kans om suggesties te doen voor aanpassingen aan de voorlopige stille ruimte. Gezien onze onderzoeksvraag de klemtoon legt op samenwerking met de leerlingen is het belangrijk om het voorlopige ontwerp voor te leggen aan de leerlingen. Zij geven feedback op de maquette en deze wordt aangepast waar nodig.

Het rustgevende en actieve deel in de stille ruimte blijft behouden. Ook de activiteiten die hier plaatsvinden blijven in grote mate onveranderd. De keuze hiervoor en concrete omschrijving vindt u hoger.

Het skateboard laten we achterwege. Een leerling gaf aan dat het skateboard ervoor zou zorgen dat de stille ruimte gezien wordt als een ontspanningsruimte. Bovendien is er niet voldoende plaats om te bewegen en stelt hij de doelgerichtheid van het skateboard in vraag. Een skatebord zorgt er niet voor dat je je woede kwijt raakt. De kans bestaat dat iemand die kwaad is en de stille ruimte binnenkomt het skateboard stuk maakt.

Een leerling gaf aan dat hij het zelf moeilijk zou vinden om te weten wanneer hij klaar is om van het eerste deel naar het tweede deel van de stille ruimte te mogen gaan. Een terechte opmerking vinden wij. Het is praktisch niet haalbaar om permanent een leerkracht te voorzien die aangeeft wanneer de leerling mag doorgaan. Het is voor de leerkracht ook niet steeds duidelijk om te zien wanneer de leerling gekalmeerd is. Daarom voorzien wij een stappenplan dat de leerling moet doorlopen als overgangsfase tussen het actieve en het rustige deel. Het stappenplan is terug te vinden in bijlage 14.

De leerlingen gaven aan dat ze graag fidget spinners in de stille ruimte willen hebben. Dit is een nieuwe rage die oorspronkelijk bedoeld was voor kinderen met autisme of ADHD. Leerlingen houden het speeltje tussen hun duim en wijsvinger en kunnen het doen draaien door het met een andere vinger een zetje te geven. Dergelijke speeltjes kunnen de nood aan beweging bij kinderen met ADHD verminderen, maar het is zeker geen wondermiddel. De fidget spinners zijn niet efficiënter dan een stressbal. Wanneer meerdere leerlingen tegelijkertijd aan het spelen zijn met een fidget spinner wordt het zoemend geluid dat ze produceren sterk hoorbaar en werken ze net afleidend. Bovendien is het vaak niet wenselijk om te voorzien in de behoefte aan stimulatie. Dit is het geval bij het volgen van lessen, een vergadering, ... (Zitstil, 2017). We zagen de fidget spinners op school reeds verschijnen. Bij sommige leerkrachten is het toegestaan om deze te gebruiken in de klas, bij anderen mogen ze enkel

tevoorschijn komen op de speelplaats. Omdat er op school nog geen eenduidig beleid is over de fidget spinners laten wij de school zelf beslissen indien ze de fidget spinners al dan niet een meerwaarde vinden voor de stille ruimte. Wij vragen ons af of de investering in fidget spinners duurzaam is. Het gaat hier om een hype waarnaar de interesse na enige tijd sterk zal af nemen en waardoor de toestelletjes in onbruik zullen raken. Ook het productieproces van de fidget spinners houdt geen rekening met duurzaamheid. Er kan eventueel samen met de leerlingen op zoek gegaan worden naar een duurzaam alternatief voor fidget spinners. Er kunnen samen met hen materialen ontwikkeld worden die een plaatsje krijgen in de stille ruimte (stressbal, ...).

Ook de duurzaamheid van het watervalletje dat voorzien was, trekken we in vraag (elektriciteitsverbruik, onderhoud, ...). Daarom vervangen we het watervalletje door een aquarium. Een aquarium heeft hetzelfde rustgevend effect. Het produceert ongeveer hetzelfde lawaai en je kan ernaar kijken. Op die manier wordt de link met de natuur behouden. Een aquarium zorgt ervoor dat de leerlingen verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor het onderhoud ervan. Denk aan het eten geven van de vissen, het schoonmaken, ... Op die manier komt de stille ruimte meer tot leven in de groep.

Ook door de aankleding van de stille ruimte krijgt de natuur een centrale rol binnen de stille ruimte. Zowel in de brainstorm als bij de maquettes in lego gaven de leerlingen aan dat ze dit een belangrijk thema vinden. De natuur heeft een rustgevend effect op hen en dat is net het doel van de stille ruimte.

De kans bestaat dat de stille ruimte die we ontworpen hebben niet wordt gerealiseerd. Daarom kiezen we ervoor om een maquette te maken en geen concrete materialen van de stille ruimte. Deze maquette wordt gemaakt uit duurzaam materiaal. Wordt de maquette wel gerealiseerd dan kan men gebruik maken van duurzame materialen om deze in te richten. Hierover leest u later meer.

3.4 Definitieve maquette maken met leerlingen

Voor de uiteindelijke realisatie van de maquette in karton maakten we eerst enkele afspraken met juf Ida, we zorgden ook voor een lesvoorbereiding (bijlage 15). Op maandag 29 mei 2017 zetten de leerlingen van juf Ida hun beste beentje voor. Ze lieten hun creativiteit de vrije loop en samen kwamen ze tot de maquette van de stille ruimte. Daarbij gebruikten ze de aangepaste maquette in lego als voorbeeld.

Een fotoreportage van het creëren van de stille ruimte kan u vinden in bijlage 16.



Figuur 10. Foto maquette.

We hebben ervoor gekozen om te werken met gerecycleerd karton en restjes knutselmateriaal die we kregen. We gebruikten ook enkele verpakkingen (isomo, kaasdoosje, lucifers, ...), materialen die anders zouden worden weggegooid.

De leerlingen komen binnen in het actieve deel, hier kunnen ze hun woede kwijt. Wanneer ze een stuk gekalmeerd zijn, kunnen ze verder naar het rustige deel.

Actief deel

- Boksbal
- Trampoline

Rustig deel

- Tafel met stoelen
- Brievenbus voor de leerkracht
- Aquarium met vissen
- Schommelstoel / hangmat
- Boekenkast met lavalamp
- Rustige, afgesloten hoek met kussens
- Muziekinstallatie - rustige muziek afspelen

Het maken van de duurzame maquette verliep bijzonder vlot. De leerlingen waren zeer enthousiast bij de uitvoering. Op voorhand waren we bang dat de leerlingen moeite zouden hebben om zich creatief uit te drukken. Daarom stelden we op voorhand criteria op waaraan de voorwerpen moeten voldoen. Door deze criteria hadden de leerlingen een doel voor ogen om naartoe te werken. De leerlingen waren heel creatief in het bedenken van oplossingen. Mits enige begeleiding maakten de leerlingen de maquette op eigen houtje.

We gaven telkens mee hoeveel plaats leerlingen kregen voor een bepaald voorwerp. We merkten bij het maken van de maquettes dat dit een belangrijke richtlijn is voor de leerlingen. Dit zowel voor de materiaalkeuze als voor de vormgeving van het voorwerp. Bij het definitieve ontwerp zien we dat de verhoudingen hierdoor min of meer waarheidsgetrouw zijn.

4. Ontwerp kenbaar maken

4.1 Maquette afgeven aan de directeur

Op woensdag 31 mei 2017 maakten we het definitieve ontwerp kenbaar aan de directeur en onze mentor. De klas van juf Ida mocht trots de maquette overhandigen en een woordje uitleg geven over hun zelf ontworpen stille ruimte.



Figuur 11. Overhandigen maquette.

De directeur was aangenaam verrast en is zeker van plan om hier in de toekomst verder mee aan de slag te gaan. Hij vond het enthousiasme bij de leerlingen heel positief. Hij wil ook graag dat de leerlingen van juf Ida de maquette voorstellen in alle klassen. Zo hebben alle leerlingen en leerkrachten een idee van wat we gerealiseerd hebben. Het is tevens ook een goede spreekopdracht voor de leerlingen.

4.2 Leerkrachten informeren met een brochure

Om de leerkrachten op de hoogte te brengen van onze activiteiten, zorgden we voor een brochure (bijlage 17). Daarin staat kort het verloop van onze ontwerpweken beschreven.

4.3 Het schrijven van een persbericht

We kropen ook in de pen voor het schrijven van een persbericht. Het resultaat is te vinden in bijlage 18.

IV. Eindconclusie

In onze bachelorproef gingen we op zoek naar een antwoord op de vraag:

Hoe kunnen we vanuit de focus op duurzaam leven een stille ruimte ontwerpen voor én met leerlingen met ASS?

De school, Zonneburcht, waar we onze bachelorproef uitvoerden is een school buitengewoon onderwijs voor leerlingen type basisaanbod en type 9. Op school zijn er reeds enkele stille ruimtes voorzien waar leerlingen naartoe kunnen wanneer het voor hen even teveel wordt. Deze stille ruimtes blijken niet doelgericht te zijn of de leerlingen staan er negatief tegenover. Vanuit deze nood en het overkoepelende thema 'duurzame ontwikkeling' kwamen we tot bovenstaande onderzoeksvraag.

Door het ontwerpen van de stille ruimte wordt er gewerkt aan 'gezondheid en welzijn' en 'kwaliteitsvol onderwijs'. Beide SDG's. Hierdoor streven we naar een volgende SDG: ongelijkheid tussen leerlingen te verminderen. De leerlingen met ASS kunnen zijn wie ze zijn. Wanneer het voor hen even teveel wordt, kunnen zij zich terugtrekken in de stille ruimte. Er wordt voorzien in hun behoefte aan basisrust.

De stille ruimte die we hebben ontworpen, zal door de leerlingen zelf gebruikt worden. Net daarom is het nuttig te luisteren naar de noden van de leerlingen, de bemerkingen bij de huidige stille ruimte en hen hierin zoveel mogelijk inspraak te geven. Met andere woorden, de insteek van het ontwerp is de bottom-up benadering. De leerlingen nemen heel wat initiatief binnen het ontwerp. Het ontwerpen van een stille ruimte voor leerlingen is actiegericht, één van de pijlers van educatie voor duurzame ontwikkeling.

Vooraleer te beginnen aan het ontwerpen van de stille ruimte is het belangrijk voldoende rekening te houden met de complexiteit van ASS. Leerlingen met ASS hebben moeite om zich dingen in te beelden, te fantaseren. Het is noodzakelijk om de leerlingen voldoende voor te bereiden op het ontwerpen van de stille ruimte. Daarom vertrokken we voor de brainstorm vanuit de vertrouwde stille ruimtes op school. Deze voorbeelden geven de mogelijkheid om concreet te communiceren met de leerlingen. We kunnen nagaan hoe de leerlingen tegenover deze stille ruimtes staan, wanneer ze ernaartoe gaan, ...

Hier wordt de opzet van onze bachelorproef bevestigd. Heel wat leerlingen staan negatief tegenover de blauwe klas en zien deze klas als straf. De rustige hoek op de speelplaats is niet doelgericht. De leerlingen komen hier vaak naartoe ook al hebben ze geen nood om te onthaasten. Wanneer ze er komen om te onthaasten, ondervinden ze dat dit moeilijk gaat door het gejoel op de aanpalende speelplaats. Er is dus nood aan een stille ruimte die doelgericht is en waar de leerlingen positief tegenover staan.

Om zelf een stille ruimte te ontwerpen met de leerlingen wordt er stapsgewijs te werk gegaan. We vertrekken hiervoor vanuit de bestaande stille ruimtes en koppelen hieraan een brainstorm. Vervolgens maken de leerlingen een eigen tekening van hun ideale stille ruimte. In groep werken de leerlingen aan een maquette waarbij ze elementen uit de brainstorm en hun tekening kunnen betrekken. Deze maquettes worden samengevoegd tot een ideale maquette. Die wordt op zijn beurt door de leerlingen geëvalueerd. Er worden nog enkele aanpassingen doorgevoerd om vervolgens een maquette uit duurzaam materiaal te maken. Doordat dit project gericht is op interactie en gedragen wordt door een hele groep, is niet alleen het product maar ook het leerproces duurzaam. De uitvoering ervan wordt over een lange termijn gespreid. Dit versterkt het duurzame karakter van de stille ruimte.

Uit de brainstorm blijkt dat leerlingen natuur, zee en muziek belangrijk vinden in de stille ruimte. Dit keert ook terug in de tekeningen die de leerlingen maken en hun voorlopige maquettes in lego. In het definitieve ontwerp wordt hier zoveel mogelijk rekening mee gehouden. Naast rustgevende activiteiten vinden de leerlingen ook actieve activiteiten belangrijk in de stille ruimte.

Na de brainstorm wordt de stille ruimte op papier getekend. De leerlingen konden hun fantasie de vrije loop laten gaan. Uit de tekeningen leiden we af dat de leerlingen hun ruimte opdelen in hoeken. In iedere hoek komt een bepaalde activiteit centraal te staan. We zien een gelijkaardige manier van werken in de praktijkvoorbeelden (De olm in Herk-De-Stad en De sprong in Kortrijk). Bovendien merken we dat net zoals in de brainstorm ook hier actieve (en niet alleen rustgevende) activiteiten worden voorgesteld. Ook bij het maken van de maquettes zien we het werken in hoeken terugkeren.

De tekeningen werden gebruikt als opstap naar het ontwerpen van een maquette uit lego. Terwijl we in de vorige stap individueel werkten, werd hier klassikaal gewerkt. Ideeën voor de uitwerking van de maquette in lego werden uit de brainstorm en tekeningen gehaald. Zowel actieve als eerder rustgevende activiteiten krijgen een plaats op de maquette. Thema's zoals: dieren, natuur en muziek die vaak aan bod kwamen bij de brainstorm zien we hier terugkeren. We merken ook dat veel maquettes een plaats voorzien waar de leerlingen zich even kunnen afzonderen. Dit was een element dat spontaan werd aangebracht bij het evalueren van de bestaande stille ruimtes.

Wanneer we de verschillende maquettes samenvoegen tot het ideale ontwerp, houden we rekening met praktische haalbaarheid, rustgevend aspect, doelgerichtheid en duurzaamheid van de ideeën. Bepaalde ideeën uit de brainstorm en tekeningen die doorheen het proces van ontwerpen verloren gingen worden terug opgepikt.

Wanneer we dit gedaan hebben, wordt de maquette van de stille ruimte opnieuw aan de leerlingen voorgesteld en worden dezelfde vragen gesteld als in de eerste fase rond de bestaande stille ruimte. Enkele suggesties voor aanpassingen worden later nog doorgevoerd. We merken dat de leerlingen niet negatief staan tegenover deze stille ruimte. Vooral de leerlingen die vaak naar de blauwe klas gaan (en dus meest nood hebben aan dergelijke stille ruimte), begrijpen de bedoeling van de stille ruimte.

Doordat de ontworpen stille ruimte voorziet in een actief deel en een rustgevend deel merken we dat de leerlingen vooral gebruik zullen maken van de stille ruimte wanneer ze boos zijn. Ze krijgen de kans om hun woede hier kwijt te raken, om vervolgens rustig te worden. Hier zien we een gelijkenis met de blauwe klas. Ook hier komen leerlingen vooral naartoe wanneer ze kwaad zijn. Het verschil tussen beide zit hem in het gevoel dat de leerlingen hebben tegenover de twee ruimtes. Terwijl de blauwe klas gezien wordt als straf omdat de leerlingen er door de leerkracht naartoe gestuurd worden, is het de bedoeling dat de leerlingen op eigen initiatief naar de ontworpen stille ruimte gaan. De leerlingen geven aan dat ze niet alleen naar de stille ruimte zullen komen wanneer ze boos zijn, maar ook wanneer ze overstuur, verdrietig of eenzaam zijn.

Er wordt een stappenplan voorzien dat aangeeft wanneer de leerlingen mogen overgaan van het actieve naar het rustgevende deel. We vinden het nuttig om de leerlingen te laten stilstaan bij hun eigen gedrag. Daarom voorzien we een stappenplan dat de leerlingen in de stille ruimte moeten doorlopen. Dit stappenplan is afhankelijk van het gevoel dat ze hebben wanneer ze naar de stille ruimte gaan. Het heeft bijvoorbeeld geen zin om een leerling zijn woede te laten uitslaan op de boksbal, wanneer hij naar de stille ruimte gaat omdat hij zich verdrietig voelt.

Na het evalueren van de ideale stille ruimte in lego, werd een definitieve maquette gemaakt met de leerlingen. Heel wat duurzaam (gerecycleerd) materiaal werd verzameld. Denk maar aan kurken, restjes stof en papier, kartonnen doosjes, ... De leerlingen kregen elk hun taak bij het maken van de

maquette. Doordat de leerlingen duidelijk wisten wat er van hen verwacht werd, aan de hand van de taakverdeling en voorbeeldmaquette uit lego verliep het werken zeer vlot. De leerlingen lieten hun creativiteit de vrije loop. We merkten bij veel leerlingen geen problemen bij het maken van de voorwerpen. Bij sommigen verliep het wat moeilijk wanneer niet alles volgens plan ging. Deze leerlingen vonden het moeilijk om hun ideeën bij te sturen. De leerlingen hadden er moeite mee om een oplossing voor hun probleem 'op te zoeken' in hun hoofd. Wanneer de begeleider concrete vragen stelde over het probleem, vonden de leerlingen vlotter oplossingen.

Met andere woorden... Wanneer je de leerlingen voldoende begeleidt en een concrete communicatie hanteert, is het mogelijk om in enkele stappen een stille ruimte voor en met hen te ontwerpen. Dit resulteert in een ruimte die een actief deel heeft waar de leerlingen zich kunnen uitleven en een rustgevend deel waar de leerlingen worden voorbereid om terug naar de klas, speelplaats, ... te gaan. In beide delen worden gepaste activiteiten voorzien die de leerlingen zelf hebben aangebracht.

Wanneer de stille ruimte gerealiseerd wordt, is het ook hier belangrijk rekening te houden met het duurzame karakter van de stille ruimte. Dat houdt in dat materialen uit kringloopwinkels, tweedehandssites, ... komen. Maar ook het productieproces ervan kan duurzaam zijn. Leerlingen kunnen betrokken worden om kussens te maken, helpen bij de inrichting, verantwoordelijk zijn voor het onderhoud van het aquarium, ...

IV. Bronnenvermelding

1. Inhoudelijk

1.1 Boeken

Bombaerts en Laes, G & E. (2007). *Burgerparticipatie en energiebeleid voor een duurzame ontwikkeling*. Gent: Academica Press.

Bremans, M. (2009). *Ecologica*. Tielt: Lannoo

De Caluwe, Meganck, Michiels en Pauwels, P., H., C. en H. (2013). *AliASS Algemene leidraad in autismespectrumstoornissen*. Brussel: Uitgeverij Politeia nv

Develtere, P. (2003). *Het draagvlak voor duurzame ontwikkeling: Wat het is en zou kunnen zijn*. Antwerpen: De Boeck.

Jones en Jacobs, P-T & R. (2007). *Terra Incognita*. Gent: Academica Press.

L'Ecluse, H. (2016). *Verdieping in het BUO*. Tielt: Vives

Londo. (2013). *Duurzame ontwikkeling: Een multidisciplinaire visie*. Leuven: Acco.

Miniankova en Schrurs, I. en J. (2012). *Positief gedrag op school voor kinderen met ASS: individueel programma om de schoolstructuur te leren*. Antwerpen: Garant

Roeyers, H. (2014). *Autismespectrumstoornis: alles op een rijtje*. Leuven: Uitgerij Acco

Roorda, N. (2015). *Basisboek duurzame ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Sleurs, De smet & Gaermynck, W, & V. (2008). *Duurzame ontwikkeling: hoe integreren in het onderwijs*. Antwerpen: Uitgeverij De Boeck

Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid*. Berchem: Uitgeverij EPO

Vermeulen en Degrieck, P. en S. (2015). *Mijn kind heeft autisme*. Tielt: Uitgerij Lannoo

1.2 Internetbronnen

Autisme Centraal (z.j.). *autisme in een notendop*. Geraadpleegd op vrijdag 24 februari 2017, van <http://www.autismecentraal.com/public/standaard-b.asp?lang=NL&pid=102>

Autism speaks (2016). *Dollywood amusement park builds sensory room for people with autism*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <https://www.autismspeaks.org/news/news-item/dollywood-amusement-park-builds-sensory-room-people-autism>

De Olm (2017). *Visie met betrekking tot het begeleiden van kinderen met autisme in De Olm*. Geraadpleegd op woensdag 1 maart 2017, van <http://blo-hds.be/onze-school/autismevriendelijke-school/>

Dorset libraries (2017). *Dorchester Library Launches the Autism Friendly Room*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <https://news.dorsetforyou.gov.uk/libraries/2017/01/19/dorchester-library-launches-the-autism-friendly-room/>

Federaal instituut voor Duurzame ontwikkeling, Fido. (2017). *Internationaal beleid*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <http://fido.belgium.be/nl/inhoud/internationaal-beleid>

Fluegge, K. (2016). *Environmental factors in the development of autism spectrum disorders: A reply to Sealey et al.* Geraadpleegd op woensdag 1 maart 2017, van <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160412015301252>

Krumins, J. (2014). *When thinking hurts*. Geraadpleegd op dinsdag 11 april 2017, van <https://www.autismaspirations.com/when-thinking-hurts/>

LNE (2010). *De vlag en de lading*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <https://www.lne.be/sites/default/files/atoms/files/De%20vlag%20en%20de%20lading.pdf>

OECD (2014). *The Sustainable Development Goals: An overview of relevant OECD analysis, tools and approaches*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <https://www.oecd.org/dac/The%20Sustainable%20Development%20Goals%20An%20overview%20of%20relevant%20OECD%20analysis.pdf>

Raad van Bestuur Agora (2016). *Schoolreglement*. Geraadpleegd op woensdag 1 maart 2017, van http://www.zonebos.eu/wp-content/uploads/2017/02/16-17_Schoolreglement_Zonebos_goedgekeurd-RvB_20160620.pdf

RIZIV (2007). *Rapport van de taskforce "burn out"*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <http://www.absym-bvas.be/nl/huisartsen/riziv-rapport-taskforce>

Spelothek 't Spinneke Lijsterbolstraat (z.j.). *Snoezelen*. Geraadpleegd op woensdag 1 maart 2017, van <http://www.spinnekekontich.be/drupal/Snoezelen>

Team Duurzame Ontwikkeling, Team DO (z.j.). *Beleid*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <http://do.vlaanderen.be/beleid/>

UN Department of Economic and social affairs (2015). *Sustainable Development Goals: 17 goals to transform our world*. Geraadpleegd op vrijdag 17 januari, van <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

Vandenbranden, K. (2013). *Standaarden voor gelijke onderwijskansen*. Geraadpleegd op woensdag 31 mei 2017, van <https://duurzaamonderwijs.com/author/krisvandenbranden/page/17/>

Victoria & Albert museum (z.j.). *Visiting with an autistic child*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <http://www.vam.ac.uk/moc/learning/sen/visiting-autistic-child/>

Vlaamse regering (2016). *Agenda 2050*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/visie-2050-een-langetermijnstrategie-voor-vlaanderen>

Wals, A. (2016). *Inauguratie Arjen Wals: Duurzaamheid ontbrekende schakel in onderwijs*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <https://www.youtube.com/watch?v=iqB4ryiS4cY>

WWF (2014). *Living planet: Report 2014*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van http://www.footprintnetwork.org/content/images/article_uploads/LPR2014_summary_low_res.pdf

Zitstil (2017). *Fidget spinners, meer dan een leuk gadget voor de kids of niet?* Geraadpleegd op dinsdag 30 mei 2017, van <http://www.zitstil.be/nieuwsberichten/actualiteit/fidget-spinners-meer-dan-een-leuk-gadget-voor-de-kids-of-niet/>

Zonneburcht (z.j.). *visie*. Geraadpleegd op 24 februari 2017, van <http://www.zonneburcht.be/visie/>

1.3 Kranten en tijdschriften

Beernaert, (2015, 10 oktober). Waarom Zweden overstapt op werkdag van zes uur (en hoelang wij werken). *De morgen*. Geraadpleegd op donderdag 30 maart 2017, van <http://www.demorgen.be/buitenland/waarom-zweden-overstapt-op-werkdag-van-zes-uur-en-hoelang-wij-werken-bdfb4676/>

Bosteels, J. (2007). Vlees, de verborgen vervuiler. *ARGUS milieumagazine*, 7 (3), 22-25

Gill, E. (2016, 19 september). Five places in Manchester that cater for children with autism. *Manchester evening news*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <http://www.manchestereveningnews.co.uk/whats-on/family-kids-news/family-days-out-manchester-autism-11906088>

Michael, S. (2014, 11 juni). Inside Australia's first ever shopping centre 'quiet room' for people with autism. *Dailymail*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2654859/Inside-Australias-shopping-centre-quiet-room-people-autism.html>

Vlw, (2011, 17 juni). De brug opent autismevriendelijke speelplaats. *Het nieuwsblad*. Geraadpleegd op woensdag 1 maart 2017, van <http://m.nieuwsblad.be/cnt/s03bg12m>

Weaver, E. (2016, 21 augustus). Myrtle Beach airport opens Quiet Room for children with autism. *The State*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <http://www.thestate.com/news/local/article97071252.html>

2. Afbeeldingen

2.1 Internetbronnen

Figuur 1: De 5 P's:

Nguyen, N. (2016). *Sustainable Development in Japan [foto]*, geraadpleegd op dinsdag 21 februari 2017, van <http://www.antconsult.vn/news/sustainability-in-vietnam.html>

Figuur 2: De ecologische voetafdruk:

Van Der Steen, M. (2017). *Je ecologische voetafdruk [foto]*, geraadpleegd op dinsdag 25 april 2017, van https://www.olino.org/articles/2007/05/20/ecologische_voetafdruk/

Figuur 3: De 17 SDG's:

Team Duurzame Ontwikkeling, Team DO. *Beleid [foto]*. Geraadpleegd op vrijdag 17 februari 2017, van <http://do.vlaanderen.be/sustainable-development-goals-sdgs-van-de-vn>

Figuur 4: Norhland shoppingcenter:

Michael, S. (2014, 11 juni). Inside Australia's first ever shopping centre 'quiet room' for people with autism [foto]. *Dailymail*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2654859/Inside-Australias-shopping-centre-quiet-room-people-autism.html>

Figuur 5: Luchthaven Myrtle Beach:

Weaver, E. (2016, 21 augustus). Myrtle Beach airport opens Quiet Room for children with autism [foto]. *The State*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <http://www.thestate.com/news/local/article97071252.html>

Figuur 6: Dollywood:

Autism speaks (2016). *Dollywood amusement park builds sensory room for people with autism* [foto], geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <https://www.autismspeaks.org/news/news-item/dollywood-amusement-park-builds-sensory-room-people-autism>

Figuur 7: Adventure Forest:

Gill, E. (2016, 19 september). Five places in Manchester that cater for children with autism. *Manchester evening news*. Geraadpleegd op maandag 6 maart 2017, van <http://www.manchestereveningnews.co.uk/whats-on/family-kids-news/family-days-out-manchester-autism-11906088>

V. Bijlagen ontwerpweek 1

Bijlage 1: Plan van aanpak

Plan van aanpak					
Onderzoeksvraag: Hoe kunnen we vanuit de focus op duurzaam leven een stille ruimte ontwerpen voor én met leerlingen met ASS?					
Activiteit	Link met onderzoeksvraag	Verantwoording	Start	Einde	Benodigde materialen/kostprijs
Brainstorm	Welke hulpmiddelen schakelen we in om de brainstorm met de leerlingen vlot te laten verlopen?	We willen zoveel mogelijk informatie uit de leerlingen halen. Dat houdt in dat we onze brainstormtechnieken moeten aanpassen aan de noden van de leerlingen. We werken met voldoende concreet materiaal. We zorgen er ook voor dat onze vragen duidelijk en eenduidig zijn.	11 april 2017	18 april 2017	Grote bladeren papier en concreet materiaal (afbeeldingen van bestaande stille ruimtes, pictogrammen, ...).
Brainstorm	Wanneer hebben leerlingen behoefte om zich even terug te trekken?	We willen eerst een duidelijk beeld krijgen wanneer leerlingen nood hebben om zich terug te trekken. Op die manier is het mogelijk om de stille ruimte hieraan aan te passen.	24 april 2017	25 april 2017	Afbeeldingen met daarop verschillende situaties en vragenlijsten met pictogrammen die leerlingen zelf kunnen invullen.
Brainstorm	Welk gevoel krijgen de kinderen bij de huidige stille ruimtes op school?	We willen de stille ruimtes die aanwezig zijn op school als vertrekpunt nemen. Deze zijn herkenbaar en concreet. Het geeft ons zicht op wat de leerlingen belangrijk vinden en wat ze (al dan niet) willen aanpassen. Hierbij staan de gevoelens van de leerlingen centraal.	24 april 2017	25 april 2017	Bestaande stille ruimtes op school en pictogrammen die gevoelens weergeven.
Ontwerp stille ruimte	Wat vinden de leerlingen dat er zeker moet aanwezig zijn in een stille ruimte op school?	Voor ons is het belangrijk te weten welke voorwerpen, muziek, ... leerlingen verwachten in een stille ruimte. Enkel op die manier kunnen we het gewenste effect van de stille ruimte verkrijgen.	27 april 2017	28 april 2017	Ontwerpen van de leerlingen over de stille ruimte.

Bijlage 2: Planning ontwerpweek

Met leerlingen uit zes verschillende klassen gaan we brainstormen rond een nieuwe stille ruimte op school. We vertrekken vanuit de bestaande stille ruimtes op school.

Onze leidraad voor het eerste gesprek:

- Ons voorstellen aan de leerlingen.
- Vertellen dat wij op zoek zijn naar ideeën voor een nieuwe stille ruimte op school.
- Vragen naar de bestaande stille ruimtes op school.
 - Welke stille ruimtes zijn er?
 - Wanneer ga je er naartoe?
- Aanvullen blad 1.
- Wanneer willen jullie alleen zijn? Wanneer willen jullie in een stille ruimte zijn?
- Wat zouden jullie daar dan willen doen?
- Aanvullen blad 2.
- Brainstormen.
 - Waarvan word je rustig? (zee, muziek, bos, kleuren)
 - We maken een associatie.
 - We maken een bloemassociatie.

We zouden graag met alle betrokken leerlingen in gesprek gaan op maandag 24/04 en dinsdag 25/04.

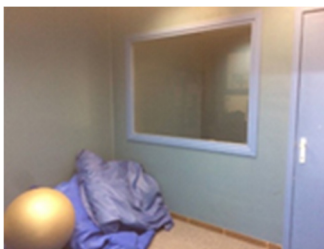
De planning ziet er als volgt uit:

Maandag 24/04	13:10 – 14:00	Juf Els	2 leerlingen	Noëmi Wout
	15:00 – 15:50	Juf Tine	6 leerlingen (2 groepjes)	Aiko Warre Bo Thibaut Collin Brynt
Dinsdag 25/04	08:35 – 09:20	Juf Nathalie	4 leerlingen	Noor Ime Aaron Mathieu
	13:10 – 14:00	Juf Kathleen	2 leerlingen	Thymo Bryce
	14:00 – 14:50	Juf Sabine	3 leerlingen	Owen Bradley Fien
	15:00 – 15:50	Juf Ida	6 leerlingen	

Op woensdag 26/04 analyseren we de gegevens uit de verschillende gesprekken en brainstormen.

Op donderdag 27/04 zouden we de leerlingen de opdracht geven om een tekening / plattegrond van hun ideale stille ruimte te tekenen.

Bijlage 3: Vragenlijst voor leerlingen



Ik voel mij ... als ik naar deze ruimte ga.

verdrietig 	boos 	blij 	gelukkig
bang 	somber 	beschaamd 	cool
eenzaam 	gemeen 	lui 	vermoeid
nerveus 	onrustig 	overstuur 	chagrijnig

Dit vind ik goed aan deze stille ruimte.

--	--

Dit vind ik minder goed aan deze stille ruimte.

--	--



Ik voel mij ... als ik naar deze ruimte ga.

verdrietig 	boos 	blij 	gelukkig 
bang 	somber 	beschaamd 	cool 
eenzaam 	gemeen 	lui 	vermoeid 
nervus 	onrustig 	overstuur 	chagrijnig 

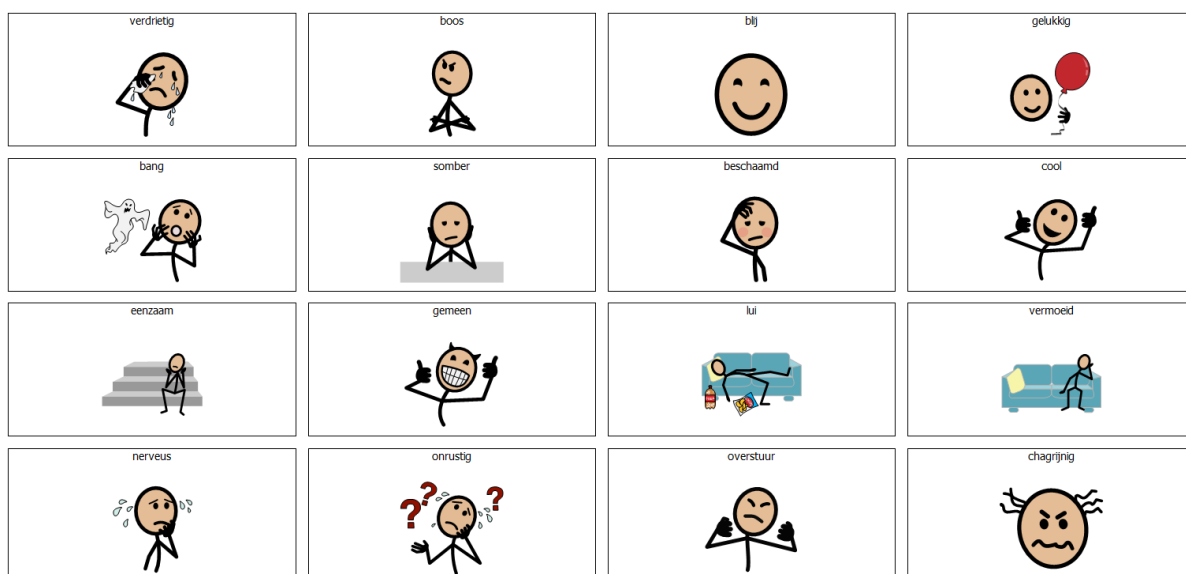
Dit vind ik goed aan deze stille ruimte.

	
---	--

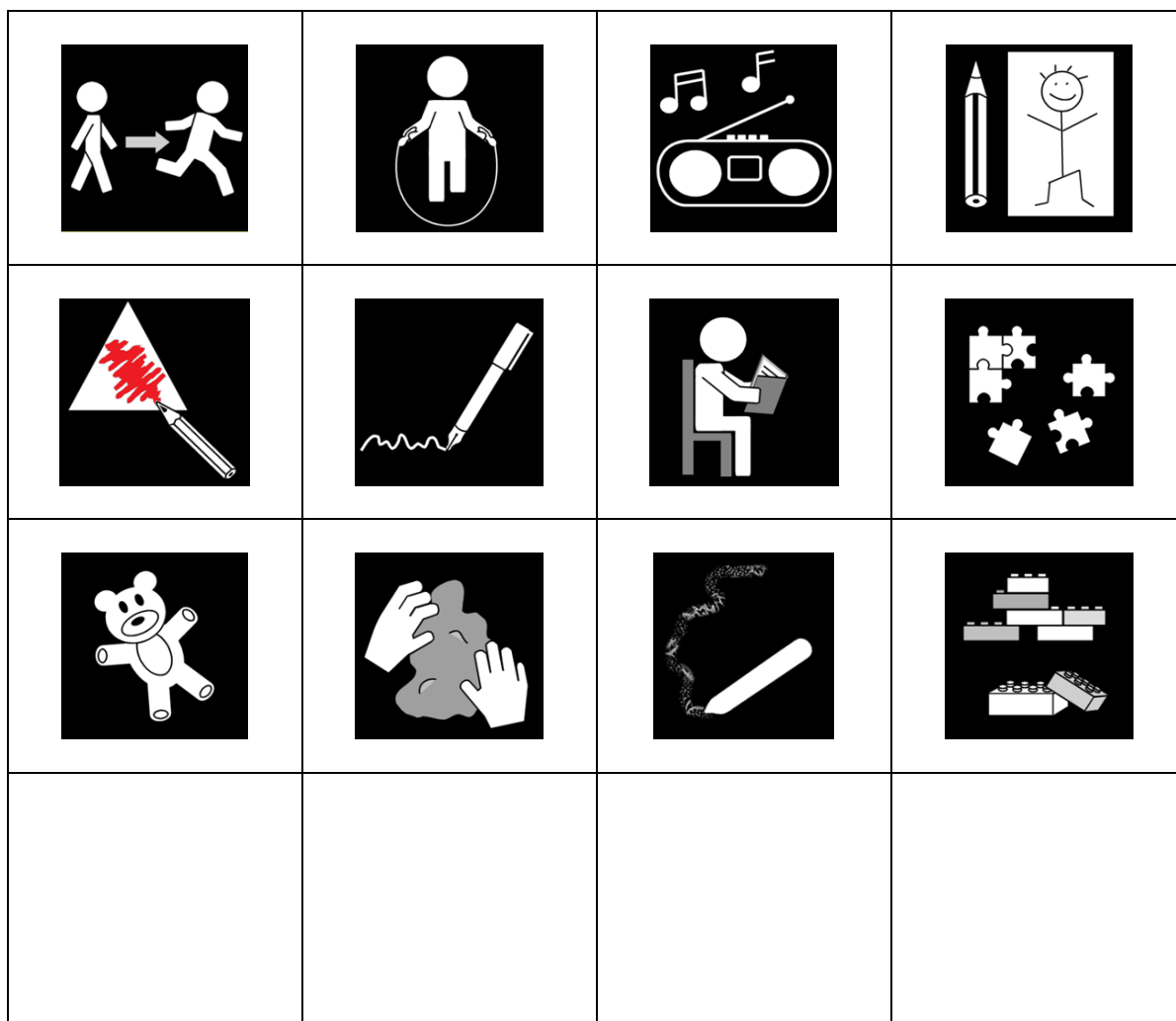
Dit vind ik minder goed aan deze stille ruimte.

	
---	--

Wanneer heb je nood aan even alleen zijn?



Wat zou je dan willen doen?



Bijlage 4: Analyse vragenlijsten leerlingen

4.1 Blauwe klas

4.1.1 Algemeen

Aantal leerlingen die al in de klas zijn geweest.	IIII IIII
Aantal leerlingen die nog niet in de klas zijn geweest.	IIII IIII

4.1.2 De leerlingen voelen zich ... als ze naar deze ruimte gaan

Verdrietig	III
Boos	IIII III
Blij	I
Gelukkig	
Bang	I
Somber	II
Beschaamd	I
Cool	
Eenzaam	II
Gemeen	
Lui	I
Vermoeid	
Nerveus	
Onrustig	
Overstuur	III
Chagrijnig	I

4.1.3 Dit vinden de leerlingen goed aan de blauwe klas

- Ik ben er alleen.
- Het is er rustig.
- Je komt er zelf tot rust.
- Met de bal spelen.
- Niets.

4.1.4 Dit vinden de leerlingen minder goed aan de blauwe klas

- Er staat geen springkasteel.
- Er is geen zwembad.
- Er zijn geen dingen om mee te spelen (behalve een grote bal).
- Er zijn geen kinderen om mee te spelen.
- Je kan er met niemand praten.
- Je mag er niet weglopen.

- Er is niets zoals een PS4.
- Er is een klas naast.
- het is een soort opbergruimte.
- Het glas staat verkeerd.

J. gaf aan dat hij niet naar de blauwe klas gaat, maar een **eigen vluchtroute** heeft.

Hij heeft een plekje onder de trap.

Hij gaat daar naartoe wanneer hij verdrietig – boos – nerveus – onrustig of overstuur is.

Enkele negatieve zaken die hij aangaf:

- Iedereen kan hem zien.
- Er is niks om zijn boosheid weg te krijgen (voorbeeld een boksbal).
- Het is er 'vuil'. (stof)

4.2 Rustige hoek op de speelplaats

4.2.1 Algemeen

Alle leerlingen gaven aan dat ze regelmatig naar de rustige hoek op de speelplaats gaan.

4.2.2 De leerlingen voelen zich ... als ze naar deze rustige hoek gaan.

Verdrietig	I
Boos	
Blij	
Gelukkig	I
Bang	
Somber	
Beschaamd	
Cool	
Eenzaam	II
Gemeen	
Lui	
Vermoeid	II
Nerveus	
Onrustig	
Overstuur	
Chagrijnig	I

Een leerling gaf aan dat hij naar deze rustige hoek gaat wanneer hij er 'zin' in heeft. Hij kon dit niet verduidelijken.

4.2.3 Dit vinden de leerlingen goed aan de rustige hoek

- De dieren (vasthouden).
- Konijnen.
- Rustig worden.
- Banken om op te zitten.
- Er zijn vogels.
- Het is buiten.
- Het is er mooi.
- Je bent weg van de kinderen op de speelplaats.

4.2.4 Dit vinden de leerlingen minder goed aan de rustige hoek

- Veel lawaai / geluiden.
- Er zijn kinderen die roepen.
- Veel kinderen.
- Iedereen loopt door de struiken.
- A. zou graag eens lasershooten of paintballen.
- Er is geen speelgoed.
- Je mag er niet praten.
- Kinderen zijn er veel te geweldig.
- Er is geen speelgoed.
- De 'pestkoppen' kunnen er ook komen.
- Je bent er niet alleen.
- Er zijn veel kinderen die toch te druk zijn.
- Er zitten vaak groepen die irritant zijn.
- De kinderen praten er luid.

4.3 Wanneer willen de leerlingen alleen zijn?

Verdrietig	
Boos	
Blij	
Gelukkig	
Bang	
Somber	
Beschaamd	
Cool	
Eenzaam	
Gemeen	
Lui	
Vermoeid	
Nerveus	
Onrustig	
Overstuur	

Chagrijnig	I
------------	---

4.4 Wat zouden ze dan graag doen in de toekomstige stille ruimte?

Lopen	
Touwtje springen	
Naar muziek luisteren	
Tekenen	
Kleuren	
Schrijven	
Lezen	
Puzzelen	
Knuffelen met een knuffelbeer	
Boetseren (klei of plasticine)	
Krijten	
Met legoblokken spelen	I

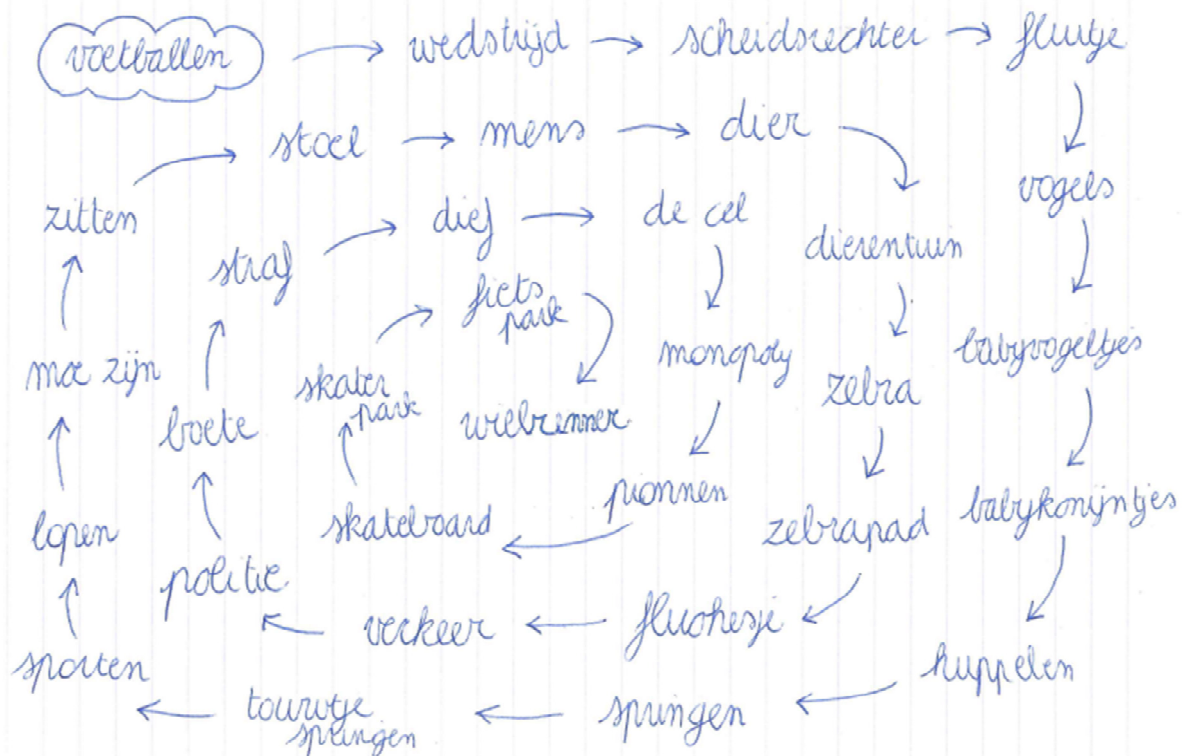
4.4.1 Eigen ideeën van de leerlingen

Zich uitleven op een springkasteel	
Televisie kijken	
Spelen met kleine tractoren	I
Spelen met een bal	I
Computeren	
Een tablet	I
Een telefoon (of gsm)	
Konijnen aaien	I
Dieren	I
Sporten	I
PS4 en games (minecraft)	I
Zitten (en uitrusten)	I
Boksbal (iets om je woede af te reageren)	I
Voetbal	I

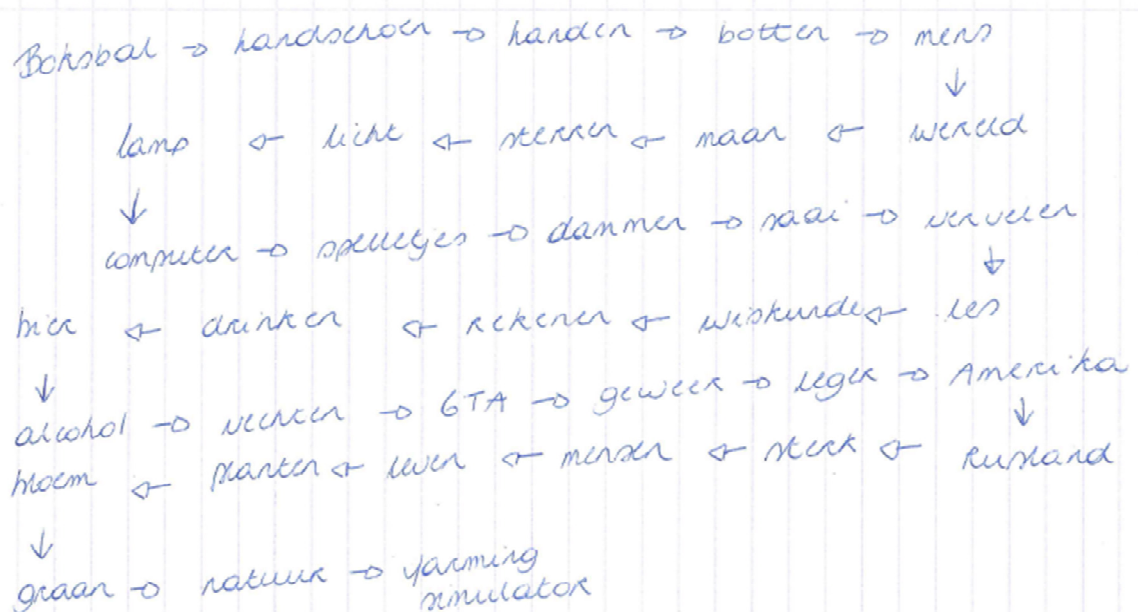
Bijlage 5: brainstormen

5.1 Associatie

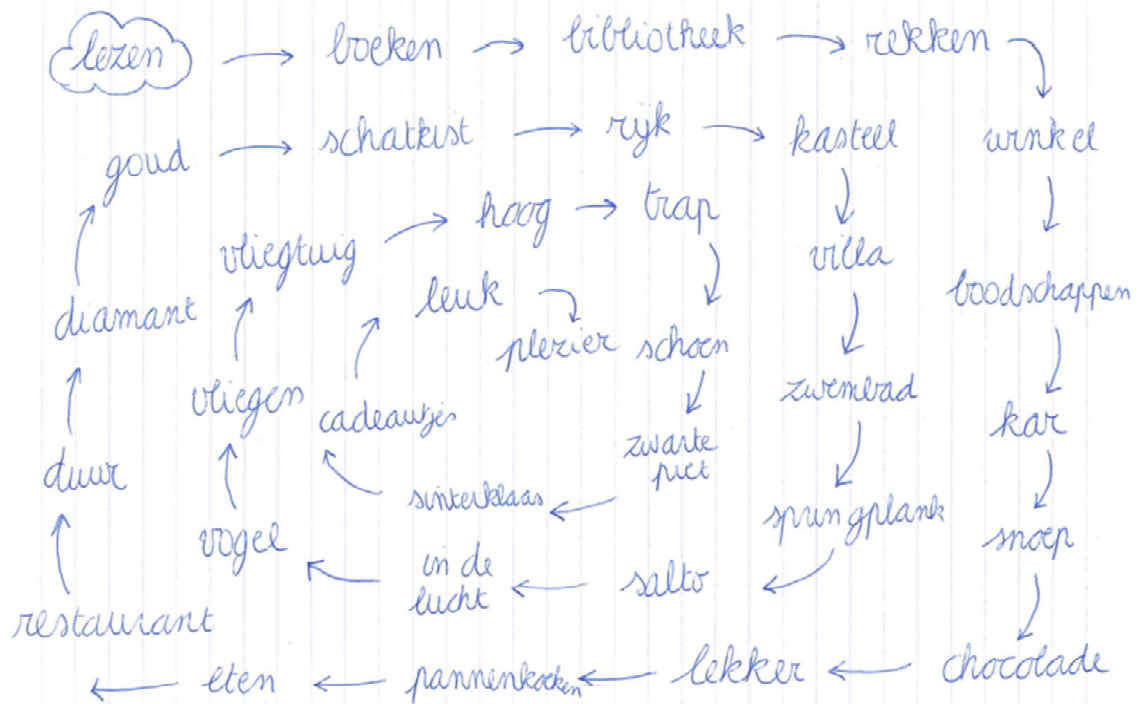
Flem	Bradley	Owen
10	10	10 (11)



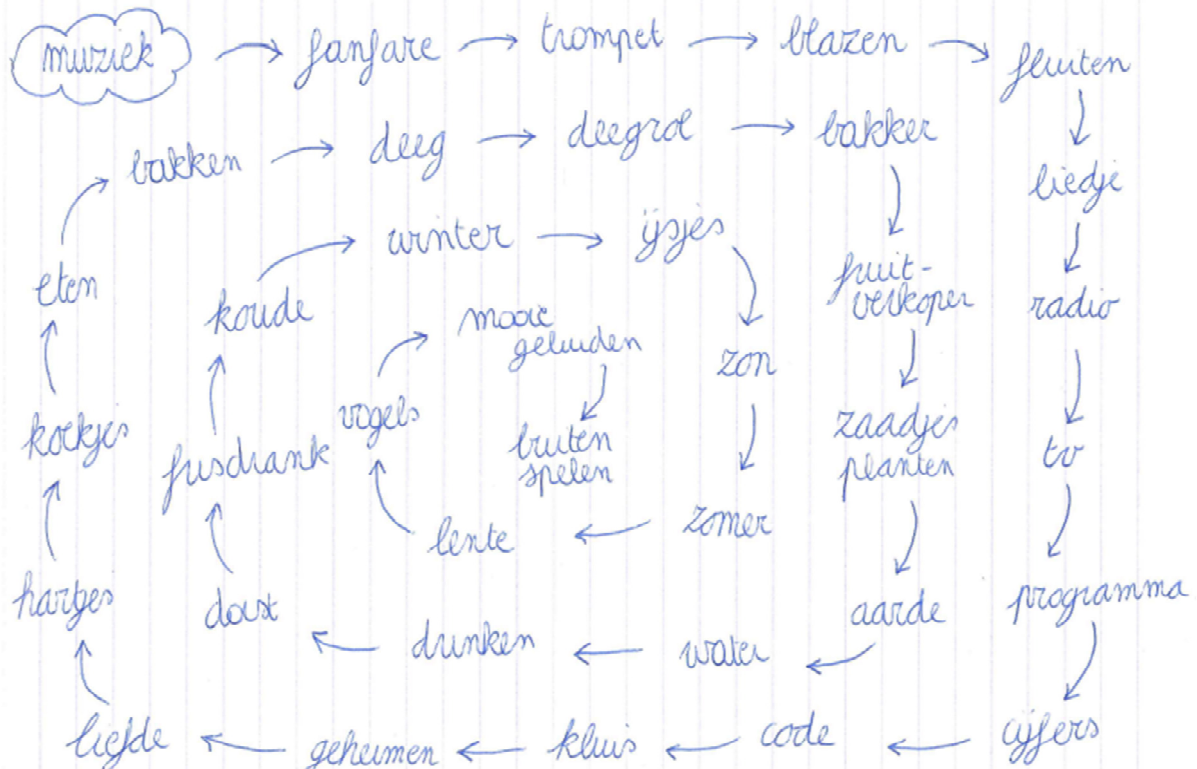
Peter, 12
 Luke, 12
 Arthur, 12
 Jack, 12



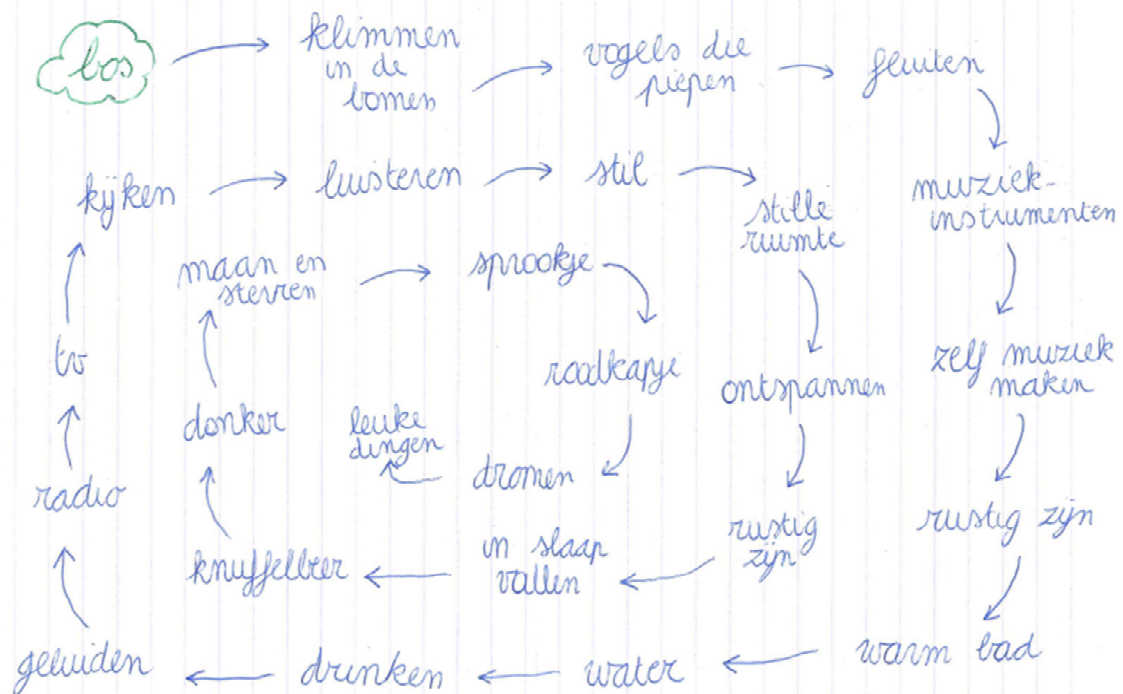
Ehyma Bryce
10 10



Noor, Ime, Mathieu, Aaron
12 12 11 11



Wout en Noëmi
8 8



5.3 Mindmapping



Bijlage 6: groepering ideeën brainstorm

- Aankleding of decoratie van de stille ruimte
- Activiteiten in de stille ruimte
- Concrete materialen in de stille ruimte



Zee

- Golven
- Strand
- Schelpen
- Zeeschildpad
- Meeuwen
- Dolfijn
- Haaien
- Surfen
- Geruis zee
- Zeepaardjes
- Zeewier
- Orka
- Drijven op een luchtmatras

Slapen

- Knuffelbeer
- Knuffels
- Dromen
- Donker
- Bed
- Hotel
- In slaap vallen
- Zacht
- Wol

Lezen

- Sprookje
- Sinterklaas
- Roodkapje
- Luisteren
- Eenhoorn
- Boeken
- Bibliotheek
- Liefde
- Kijken

Eten en drinken

- Winkel
- Boodschappen

- Lekker
- Restaurant
- Kar
- Spaghetti
- Deegrol
- Dorst
- Bier
- Graan
- Bakker
- fruitverkoper
- Water

Ongezond

- Frisdrank
- Snoep
- Chocolade
- Pannenkoeken
- Koekjes
- Bakken
- Deeg
- Ijsjes

Natuur

- Zomer
- Lente
- Winter
- Seizoenen
- Zaaïen
- Bloemen
- Blaadjes
- Mos
- Madeliefjes
- Stuifmeel
- Bloeien
- Eikels
- Dennenboom
- Rozen
- Weide
- Bomen
- Planten
- Bos

Wereld

- Amerika
- Rusland
- Zon
- Aarde
- Maan

- Sterren

Kleuren

- Zwart wit
- Blauw
- Licht
- Groen
- Donker
- Zwarte Piet
- Roze
- Lelijk

Woning

- Vijver
- Tuin
- Stopcontact
- Computer
- Kast
- Slaapkamer
- Kasteel
- Villa
- Trap
- Rekken
- Stoel
- Lamp

Dieren

- Vogels
- Zebra
- Big
- Dierentuin
- Lammetje
- Vogels die piepen
- Fluiten
- Konijnen
- Bijen
- Eekhoorn
- Vossen
- Schapen
- Hond
- Puppy

Mobiliteit

- Skatepark
- Fietspark
- Wielrenner
- Fluohesje

- Verkeer
- Zebrapad
- Skatebord
- Vliegtuig

Het weer

- Paraplu
- Water
- Regen
- Regenboog
- Koude
- Laarzen
- Modder
- Tsunami/ orkaan
- Warm

School

- Wiskunde
- Les
- Saai
- Rekenen
- Toetsen
- Cijfers
- "oh nee, weeral toetsen"

Vrije tijd

- Klimmen in bomen
- Buiten spelen
- Tv
- Springplank
- Metaaldetector
- Spelletjes
- Programma
- Dammen
- Graven
- Boksbal
- GTA
- Monopoly
- Club Brugge
- Pionnen
- Wedstrijd
- Computer
- Wie is de dief
- Leuke dingen
- Scheidsrechter
- Spongebob
- Verzamelaar

Muziek

- Fanfare
- Trompet
- Fluiten
- Liedje
- Gitaar
- Trommel
- Zingen
- Opera
- K3
- Viool
- Fluitje
- Piano
- Geluiden
- Muziekinstrumenten
- Zelf muziek maken
- Versies
- Radio
- Mooie geluiden

Geld

- Stelen
- Goud
- Duur
- Rijk
- Portefeuille
- Geld vinden
- Cadeautjes
- Kluis
- Diamant
- Schatkist
- Boete

Ontspannen

- Warm bad
- Vakantie
- Rust
- Zwijgen
- Rustig zijn
- Stil
- Leuk
- Stille ruimte
- Bruinen
- Sauna
- Zwembad
- Plezier
- Yoga

- Massage

Gevaarlijk

- Dieven
- Code
- Leger
- Geweer
- Vechten
- Geheimen
- Bedreigend
- Stelen
- Uitschakelen
- Hoog
- Vijanden
- Politie
- Straft
- Cel

Bewegen

- Lopen
- In de lucht
- Sporten
- Touwtje springen
- Huppelen
- Springen
- Swingen
- Zitten
- Moe zijn
- Vervelen
- Salto
- Vliegen

Lichaam

- Mens
- Handen
- Botten
- Sterk
- Leven
- Handschoen
- Vingers
- Schoen
- Armen
- Handen
- Familie

VI. Bijlagen tussen de ontwerpweken: bouwbandes

Bijlage 7: Plan van aanpak

Plan van aanpak					
Onderzoeksvraag: Hoe kunnen we vanuit de focus op duurzaam leven een stille ruimte ontwerpen voor én met leerlingen met ASS?					
Activiteit	Link met onderzoeksvraag	Verantwoording	Start	Einde	Benodigde materialen/kostprijs
Ontwikkel en stille ruimte	Hoe kunnen we samen met de leerlingen de stille ruimte vormgeven?	We kiezen ervoor om samen met de leerlingen maquettes te maken voor de stille ruimte. Dit omdat er niet gegarandeerd kan worden dat de stille ruimte er effectief komt. De focus ligt ook tijdens het ontwikkelen op het samenwerken met de leerlingen.	2 mei 2017	19 mei 2017	Lego

Bijlage 8: Planning bouwbandes

Gedurende enkele weken werkten we tijdens de bandes over de middag met de leerlingen aan hun maquette voor de stille ruimte op school. Elke groep werkte aan zijn eigen maquette.

Onze leidraad voor het gesprek:

- Wat tekende jij bij jouw ideale stille ruimte?
- We verwoorden dat nu nog alle ideeën zijn toegelaten. Later zullen we selecteren welke ideeën haalbaar zijn en welke niet.
- Welke ideeën uit de tekeningen willen de leerlingen opnemen in hun maquette? Hiervoor worden suggesties gedaan uit de brainstorm, plattegronden van de leerlingen, ...
- Wat ontbreekt er nog in de stille ruimte?
- Wat gebruiken we in onze stille ruimte? Dit wordt op bord geschreven.
- We tonen de beschikbare plaats om de maquette in lego te maken.
 - Hoe zullen we de plaats indelen?
 - Waar komt wat te staan?
 - Hoe groot wordt alles?
- De naam van de leerling wordt geplaatst bij de ideeën voor de stille ruimte die reeds op bord worden geplaatst. De leerling is nu verantwoordelijk De verschillende deeltjes worden samengevoegd tot één maquette.

We willen zoveel mogelijk leerlingen betrekken bij het maken van de maquettes. Op die manier proberen we zoveel mogelijk ideeën te sprokkelen voor ons definitief ontwerp. Enkel de klas van juf Kathleen (Thymo en Bryce) kon hier door verschillende uitstappen niet aan deelnemen.

De planning ziet er als volgt uit:

Dinsdag 02/05	12:25-12:55	Juf Tine	3 leerlingen	Aiko Bo Warre
Donderdag 04/05	12:25-12:55	Juf Ida	5 leerlingen	Tibo Jurje Duen Luka Arthur
Dinsdag 09/05	12:25-12:55	Juf Tine	4 leerlingen	Thybaut Jenne Collin Brynt
Donderdag 11/05	12:25-12:55	Juf Nathalie	4 leerlingen	Noor Aaron Ime Mathieu
Dinsdag 16/05	12:25-12:55	Juf Sabine	3 leerlingen	Owen Bradley Fien
		Juf Els	2 leerlingen	Noëmie Wout

Bijlage 9: tekenen van een plattegrond

Naam: _____



Teken hier hoe jouw ideale 'stille ruimte' er zou uitzien.

Je maakt een tekening of een plattegrond, je mag er ook woorden bijschrijven.

Alle ideeën zijn goed!

VII. Bijlagen ontwerpweek 2

Bijlage 10: Plan van aanpak

Plan van aanpak					
Onderzoeksvraag: Hoe kunnen we vanuit de focus op duurzaam leven een stille ruimte ontwerpen voor én met leerlingen met ASS?					
Activiteit	Link met onderzoeksvraag	Verantwoording	Start	Einde	Benodigde materialen/kostprijs
Ideaal ontwerp	Hoe combineren we de elementen uit de brainstorm, schetsen en maquettes met elkaar?	De leerlingen pikten enkele ideeën uit de brainstorm en schetsen bij het maken van de maquettes. Het is echter zo dat niet alle vernieuwende ideeën gebruikt werden. We kwamen bovendien tot vijf verschillende maquettes. We combineren alle bruikbare ideeën met elkaar en komen tot één maquette.	22 mei 2017	22 mei 2017	Brainstormen, schetsen, maquettes, legoblokjes
Ideaal ontwerp	Hoe staan de leerlingen tegenover de ontworpen stille ruimte?	Net zoals in de eerste ontwerpweek staan ook nu de bevindingen van de leerlingen tegenover de stille ruimte centraal. Dat houdt in dat we dezelfde vragenlijst als tijdens de eerste ontwerpweek afnemen bij de leerlingen. Zo gaan we na wanneer de leerlingen de stille ruimte zullen bezoeken om na te gaan of de stille ruimte voldoet aan zijn doel. De leerlingen kunnen suggesties doen voor veranderingen, die wij gebruiken voor eventuele veranderingen.	23 mei 2017	29 mei 2017	maquette stille ruimte, vragenlijsten
Ideaal ontwerp	Hoe passen we de stille ruimte aan volgens de bevindingen van de leerlingen.	De stille ruimte is een plaats waar de leerlingen naartoe gaan, een plaats waar zij rustig zullen worden. Daarom is het belangrijk om de aanpassingen die door de leerlingen voorgesteld	29 mei 2017	30 mei 2017	

		worden door te voeren in de mate van het mogelijke.			
Duurzame maquette	Hoe richten we de ontworpen stille ruimte in met duurzame materialen?	We maakten een ontwerp van de stille ruimte. Dit wil zeggen dat het mogelijk is dat dit ontwerp later uitgevoerd wordt. We ontwerpen de stille ruimte binnen het kader van duurzame ontwikkeling. Dit wil zeggen dat we nagaan hoe de stille ruimte gerealiseerd kan worden met het oog op duurzame ontwikkeling.	31 mei 2017	31 mei 2017	Maquette stille ruimte, overzicht duurzame materialen

Bijlage 11: Planning ontwerpweek

Na het ontwerpen van de maquettes, voegen we de verschillende maquettes samen. Dit gebeurt op 23 mei 2017. Deze maquette wordt later door de leerlingen geëvalueerd.

Net als eerder in het proces proberen we hier zoveel mogelijk leerlingen bij te betrekken.

De planning ziet er als volgt uit:

Dinsdag 02/05	8:35-9:25	Juf Nathalie	4 leerlingen	Noor Aaron Ime Mathieu
	10:20-11:10	Juf Kathleen	2 leerlingen	Thymo Bryce
	13:10-14:00	Juf Sabine	3 leerlingen	Owen Bradley Fien
	13:10-14:00	Juf Els	2 leerlingen	Noëmie Wout
	14:00-14:50	Juf Tine	7 leerlingen	Warre Bo Aiko Thibaut Jenne Collin Brynt
	15:00-15:50	Juf Ida	5 leerlingen	Tibo Jurre Duen Luka Arthur Noëmie Wout

Vervolgens worden de vragenlijsten geëvalueerd en wordt de stille ruimte aangepast waar nodig. Op maandag 29 mei 2017 wordt de definitieve maquette samen met de klas van juf Ida gemaakt uit gerecycleerd materiaal.

Op woensdag 31 mei 2017 wordt deze maquette samen met de leerlingen van juf Ida voorgesteld aan de directeur.

Bijlage 12: Vragenlijst voor leerlingen



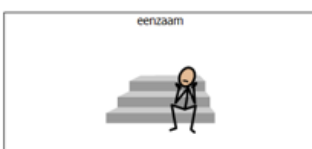
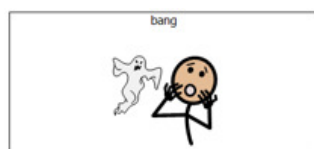
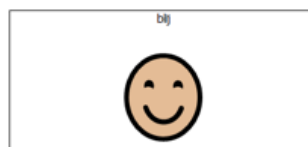
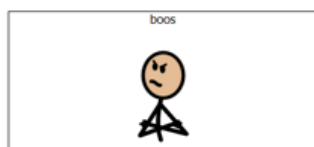
Actief deel

- Boksbal
- Trampoline
- Skateboard
- Springtouw

Rustig deel

- Tafel met stoelen
- Brievenbus voor de leerkracht
- Prikbord
- Klein tuintje met waterval
- Aquarium met vissen
- Schommelstoel
- Boekenkast met lavalamp
- Rustige hoek met kussens
- Muziekinstallatie

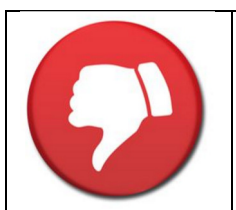
Ik voel mij ... als ik naar deze ruimte ga.



Dit vind ik goed aan deze stille ruimte.



Dit vind ik minder goed aan deze stille ruimte.



Bijlage 13: Analyse vragenlijsten leerlingen

13.1 Het 'ideaal ontwerp'

13.1.1 De leerlingen voelen zich ... als ze naar deze ruimte gaan

Verdrietig	
Boos	
Blij	
Bang	
Eenzaam	
Overstuur	

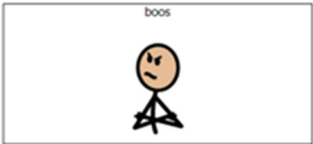
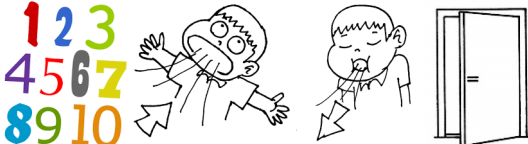
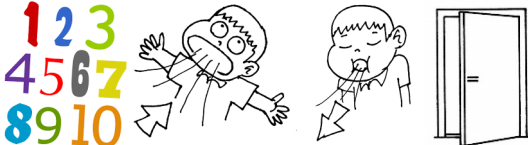
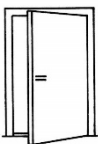
13.1.2 Dit vinden de leerlingen goed aan het ideaal ontwerp

- Boksbal.
- Ruimte met zitzakken, de kussenhoek.
- De schommel.
- De vissen in het aquarium.
- Je kan er tot rust komen.
- Er is veel te doen.
- De trampoline.
- Tafel met stoelen.
- Brievenbus voor de leerkrachten.
- Skateboard.
- Boekenkast met een lavalamp.
- Het is er stil.
- Je kan er tekenen.
- De waterval.

13.1.3 Dit vinden de leerlingen minder goed aan het ideaal ontwerp

- Er staat geen springkasteel.
- Er is een kans dat de stille ruimte er niet komt.
- Er is te weinig plaats voor het skateboard.
- Het skateboard kan stuk gemaakt worden door een leerling die boos is.
- De fontein / waterval kan morsen.
- **Niemand zegt wanneer je naar de tweede kamer mag.**
- Het vijvertje.
- Er liggen geen fidget cubes en fidget spinners.
- De muziek mag niet te luid staan.
- Het prikbord.
- Brieven schrijven.
- Er zijn geen konijnen, geen vogel.

Bijlage 14: Stappenplan in de stille ruimte

Ik voel mij...	1.	2.	3.
			
			
			

Bijlage 15 : lesvoorbereiding: maquette ontwerpen

Les: 'Maquette stille ruimte'

Klas van juf Ida

Aantal leerlingen: 5

<u>Leerplandoelen</u> Beeld 14.7 Een werkstuk creëren als deel van een groepswork. WO TE 6.11 Kinderen kunnen zeggen aan welke eisen een bestaande constructie en een constructie die ze zelf willen maken, moet voldoen. WIS MK 7 De leerlingen kunnen de relatie leggen tussen 3D situaties en hun voorstellingen om zich te kunnen oriënteren in de ruimte met maquettes.	<u>Lesdoelen</u> 1. De leerlingen verwoorden wat ze zullen doen in de stille ruimte wanneer ze bang/ boos/ overstuur/ eenzaam/ verdrietig zijn. 2. De leerlingen stellen criteria op waaraan een voorwerp uit de stille ruimte moet voldoen. 3. De leerlingen creëren met gerecycleerd materiaal de maquette van de stille ruimte.
<u>Materiaal</u> Schaar, lijm en potloden Vellen dun karton Gerecycleerd materiaal: flessendopjes, wattenschijfjes, tandenstokers, wol, friscostokjes, bierviltjes, ijzerdraad, ...	
<u>Lesverloop</u> We vragen aan de leerlingen hoe zij zich voelen wanneer ze naar de stille ruimte zullen gaan. We tonen de voorlopige maquette en bespreken de verschillende activiteiten die ze er kunnen uitvoeren. We laten de leerlingen aan het woord en laten hen antwoorden welke activiteiten ze zullen uitvoeren in het actieve deel van de stille ruimte. Vervolgens welke activiteiten ze zullen uitvoeren in het rustige deel van de stille ruimte. → Afhankelijk van de antwoorden die we hier krijgen stellen we het stappenplan op dat als overgangsfase dient tussen de twee delen in de stille ruimte. (bijlage 14) De leerlingen zullen verschillende antwoorden hebben en dus verschillende activiteiten uitvoeren in de stille ruimte. Later worden zij verantwoordelijk gesteld voor het deeltje van de stille ruimte waarvan zij gebruik zullen maken. De plaats die de leerlingen hebben om hun maquette te maken wordt getoond. De leerkracht duidt dus dat we niet in ware grote kunnen werken, maar dat we net als bij ons ontwerp in lego dingen moeten verkleinen. → Dat houdt in dat we rekening moeten houden met de verhoudingen van de verschillende elementen uit de stille ruimte. Een boksbal zal kleiner moeten zijn dan een schommel.	

Daarom toon je als leerkracht de beschikbare plaats die de leerlingen hebben om hun ontwerp uit te voeren. Die plaats wordt in potlood aangeduid op het karton waarop de maquette moet komen.

De taken worden verdeeld. De leerlingen worden verantwoordelijk gesteld om elk een deeltje van de stille ruimte te ontwerpen. Dit is het deeltje waarvan zij het meest gebruik zullen maken.

Per element uit de stille ruimte worden de criteria besproken. Bijvoorbeeld: een schommel moet kunnen bewegen, een kussen is zacht, ...

→ De taakverdeling wordt aan bord gepresenteerd, zodat de leerlingen steeds weten waaraan ze moeten werken.

Voor de uitwerking van de verschillende elementen uit de stille ruimte laten de leerlingen hun ideeën de vrije loop gaan. Ze mogen kiezen welk materiaal ze gebruiken.

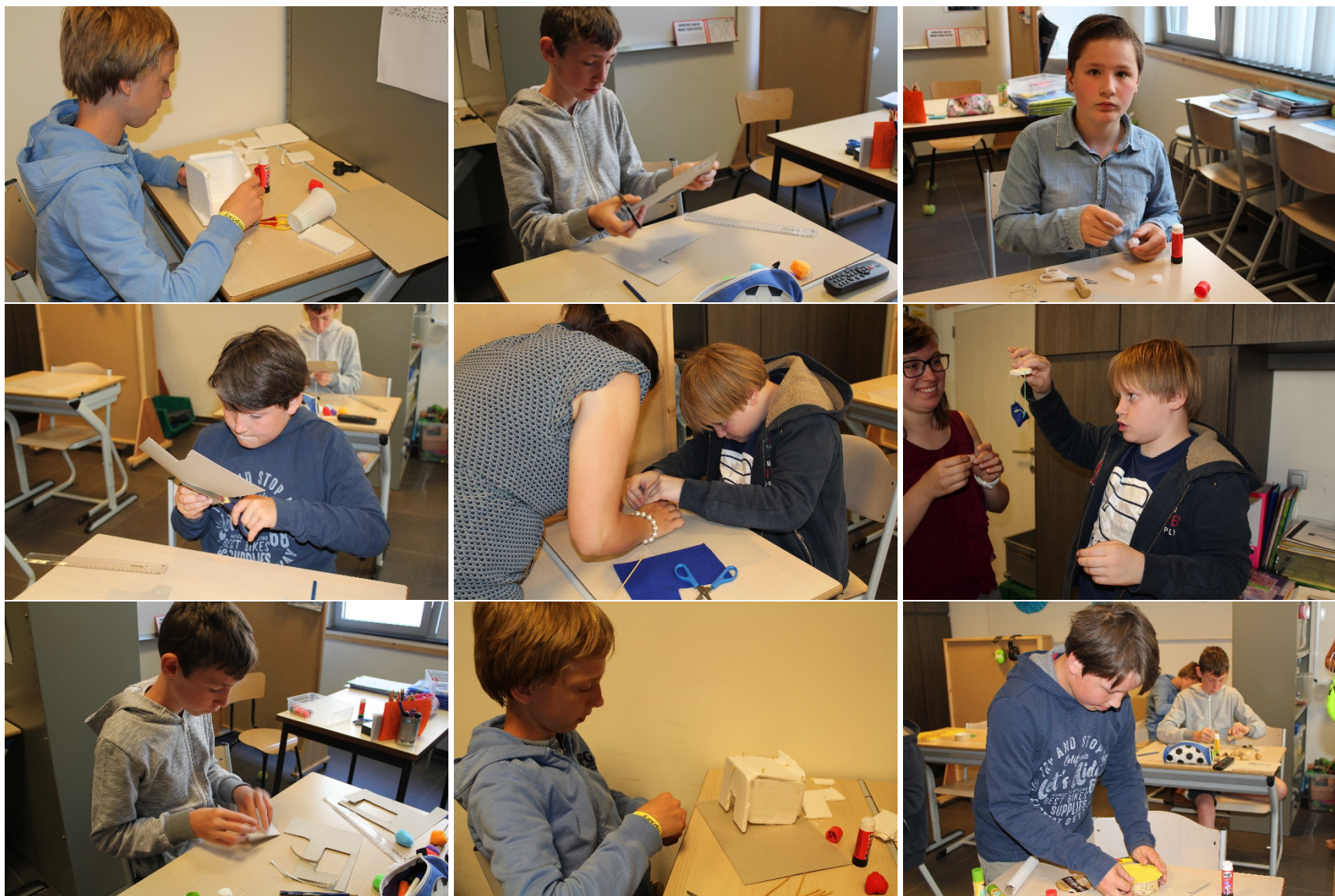
De leerlingen gaan aan de slag. Met gerecycleerd materiaal werken ze hun ontwerpen uit. Juf Ida, Goedele en Emma lopen rond en begeleiden de leerlingen waar nodig.

Wanneer alle ontwerpen klaar zijn, worden deze samen met de leerlingen op het karton geplaatst.

De maquette is nu klaar.

Later deze week wordt deze voorgesteld aan de directeur.

Bijlage 16: fotoreportage tijdens het ontwerpen van de maquette



Bijlage 17 Brochure

Met dank aan:

Vives Tielt

Promotor: Veerle Vandelacluze

Mentor: Leen Vander Cruyssen

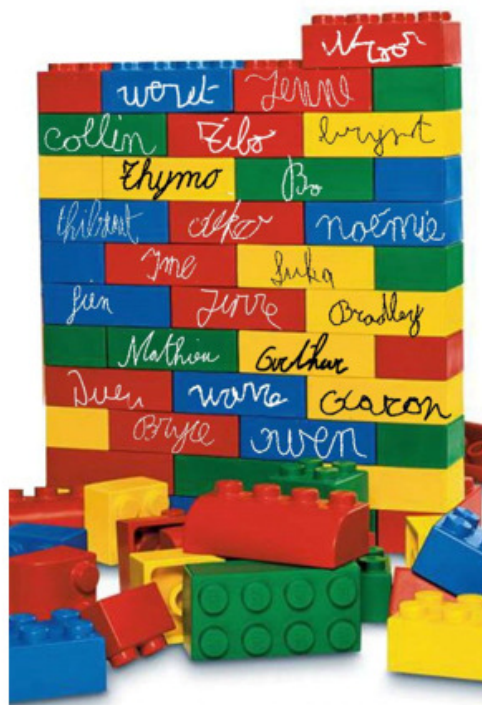
Directie: Krist Vynckier

Alle leerkrachten en leerlingen
van de Zonneburcht Waregem

Speciale dank aan:

de klas van juf Ida

Arthur, Duen, Jurre, Luka, Tibo



Stille ruimte

Het ontwerpen van een stille ruimte
voor én met leerlingen met ASS.katholieke hogeschool
associatie KU LeuvenBachelorproef
doorEmma Defoor
Goedele Vanhye

Op weg naar een 'ideaal ontwerp'

We vertrokken vanuit de bestaande 'stille ruimtes' op school. We gingen interviewen en brainstormen met leerlingen uit zes verschillende klassen.

We legden de resultaten samen en organiseerden de bouwbandes over de middag.

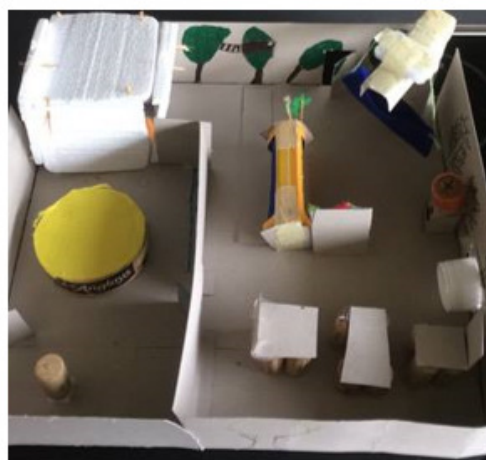


Tijdens de bouwbandes konden de leerlingen hun maquette vormgeven met lego. De verschillende maquettes in lego vormden het ideale vertrekpunt voor onze definitieve maquette in karton.



Maquette stille ruimte

Op maandag 29 mei 2017 zetten de leerlingen van juf Ida hun beste beentje voor. Ze lieten hun creativiteit de vrije loop en samen kwamen ze tot de maquette van de stille ruimte. Daarbij gebruikten ze de maquette in lego als voorbeeld.



De leerlingen komen binnen in het actieve deel, hier kunnen ze hun woede kwijt. Wanneer ze een stuk gekalmeerd zijn, kunnen ze verder naar het rustige deel.

Actief deel

- Boksbal
- Trampoline

Rustig deel

- Tafel met stoelen
- Brievenbus voor de leerkracht
- Aquarium met vissen
- Schommelstoel / hangmat
- Boekenkast met lavalamp
- Rustige, afgesloten hoek met kussens
- Muziekinstallatie - rustige muziek afspelen

Tips bij de concrete uitvoering

Wij hopen dat de stille ruimte in de toekomst een plekje kan krijgen bij jullie op school.

In onze bachelorproef werken wij rond duurzaamheid. Daarbij denken we niet alleen aan onthaasten en tot rust komen in deze vaak drukke samenleving. We vinden ook het werken met duurzame materialen belangrijk. Het zou een groot pluspunt zijn indien deze stille ruimte zou gerealiseerd worden met natuurlijke en hernieuwbare materialen.

Bij het realiseren van deze stille ruimte kunnen jullie enkele ideeën opdoen in:

- kringloopwinkels
- weggeefplatformen
- bij ouders
- ...

Wij zijn alvast heel dankbaar dat we onze bachelorproef bij jullie mochten uitvoeren!

Stille ruimte
Tot rust komen
Initiatief voor en door leerlingen
Leerrijke ervaring
Liefdevol ontworpen
Een plek voor iedereen

Rekening houdend met duurzaamheid
Uniek concept
Iedereen voelt zich thuis
Maatschappelijke druk even ontlopen
Terug kunnen aansluiten bij de klas
Een top dag op school beleven

Bijlage 18: Persbericht

Leerlingen met ASS ontwerpen hun eigen stille ruimte

Waregem



Enkele leerlingen met ASS uit de Zonneburcht in Waregem waanden zich echte architecten. Ze ontwierpen samen een maquette voor het realiseren van een stille ruimte.

Heb jij soms ook het gevoel dat het even te veel is? In dat kader schreven Goedele Vanhye en Emma Defoor, laatstejaarsstudenten lager onderwijs aan Vives Tielt, hun bachelorproef. Voor leerlingen met ASS is het vaak moeilijk om met prikkels om te gaan. Daarom ontwierpen ze met én voor leerlingen met ASS een stille ruimte waar de leerlingen even op adem kunnen komen.

Het onderwerp van hun bachelorproef kadert binnen het thema 'duurzame ontwikkeling'. Op het eerste zicht lijkt de link veraf. Maar duurzame ontwikkeling gaat niet enkel over zorg voor het milieu. Het proces om de stille ruimte vorm te geven verliep op een duurzame manier. Er was een constante interactie tussen de leerlingen en de studenten. Het ontwerp werd met een grote groep leerlingen vorm gegeven en spreidt zich over een lange termijn.

Eerst werd met de leerlingen gebrainstormd over een stille ruimte. Vervolgens werden verschillende maquettes uit lego gemaakt die de ideale stille ruimte van de leerlingen voorstelden. Alle maquettes werden samengevoegd tot één ontwerp.

Omdat het nog niet zeker is dat de stille ruimte een plekje zal krijgen op school, werd de maquette gemaakt uit duurzame materialen. De directeur vertelde ons alvast dat hij zeker van plan is om er in de toekomst verder mee aan de slag te gaan.

Benieuwd naar het eindresultaat? De studenten lichten hun bachelorproef toe op donderdag 8 juni om 9u30 in Vives campus Tielt. Indien je meer info wenst, mail naar emma.defoor@student.vives.be of goedele.vanhye@student.vives.be.