

In hoeverre houden docenten binnen het voortgezet onderwijs in de interactie tijdens de les rekening met de ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS?

Student: N.A.H. (Nick) Driesman

Studentnummer: S5004519

Thesisbegeleider: Dr. S. (Steffie) van der Steen

Tweede beoordelaar:

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Orthopedagogiek

Juni, 2023

Aantal woorden: 11228

Abstract

Increasingly, students with ASD follow education within a regular setting. These students may have additional support needs. In order to participate as well as possible in the regular educational setting, it is necessary that these support needs are met. Research shows that there are a number of overarching areas that can be taken into account in order to fulfill the support needs, namely; social-emotional adjustments; communicative adjustments; sensory adaptations; behavioral adjustments and organizational adjustments and academic engagement. However, how these support needs are met in the classroom and during the interaction with the teacher has been scarcely studied. The aim of this study was to investigate to what extent teachers in mainstream secondary education take into account the support needs of the student with ASD in the interaction during the lesson. This was done by making video recordings of lessons, where the teacher taught a student with ASD in one of the core subjects (Dutch, English or mathematics). These recordings were then coded using a coding scheme. In addition, a Video Stimulated Recall Interview (VSR-I) was conducted with the student. Here the student, with the support of fragments of the lesson, is asked to reflect on meaningful situations that occurred during the lesson. This study has provided insight into reviewing the overarching support needs during specific teaching situations and how the student reflects on this. However, this study emphasizes the importance of looking at the specific and person-dependent support needs of the student with ASD. It is therefore recommended that follow-up research is first focused on identifying the specific support needs, and then investigating how the teacher takes these support needs into account in the interaction during the lesson.

Key-words: inclusive education, autism spectrum disorder, support needs, teacher-student interaction, VSR-I, classroom study

Samenvatting

In stijgende mate volgen leerlingen met ASS onderwijs binnen een reguliere setting. Deze leerlingen kunnen extra ondersteuningsbehoeften met zich meebrengen. Om zo goed mogelijk deel te kunnen nemen aan de reguliere onderwijssetting is het noodzakelijk zijn dat er gehoor wordt gegeven aan deze ondersteuningsbehoeften. Onderzoek laat zien dat er een aantal overkoepelende domeinen zijn waar rekening mee gehouden kan worden om invulling te geven aan de ondersteuningsbehoeften, namelijk; aanpassingen op sociaal-emotioneel gebied; aanpassingen op communicatief gebied; aanpassingen op sensorisch gebied; aanpassingen op gedragsmatig gebied en aanpassingen op organisatorisch gebied en voor academische betrokkenheid. Hoe er in de klas en tijdens de interactie met de docent invulling wordt gegeven aan het tegemoetkomen aan deze ondersteuningsbehoeften is daarentegen schaars onderzocht. Het doel van deze studie was om te onderzoeken in hoeverre docenten binnen het regulier voortgezet onderwijs in de interactie tijdens de les rekening houden met de ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS. Dit is gedaan door het maken van video-opnames van lessen waar de docent in één van de kernvakken (Nederlands, Engels of wiskunde) les gaf aan een leerling met ASS. Deze opnames zijn vervolgens, aan de hand van een codeerschema, gecodeerd. Daarnaast heeft er met de leerling een Video Stimulated Recall Interview (VSR-I) plaatsgevonden. Hier is de leerling, met ondersteuning van fragmenten van de les, gevraagd te reflecteren op opvallende lessituaties. Deze studie heeft inzicht gegeven in het terugzien van de overkoepelende ondersteuningsbehoeften tijdens concrete lessituaties en hoe de leerling hierop reflecteert. Echter, benadrukt deze studie het belang te kijken naar de specifieke en persoonsafhankelijke ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS. Er wordt dan ook geadviseerd vervolgonderzoek te richten op het eerst in kaart brengen van de specifieke ondersteuningsbehoeften, om vervolgens te onderzoeken hoe de docent in de interactie tijdens de les rekening houdt met deze ondersteuningsbehoeften.

Trefwoorden: inclusief onderwijs, autismespectrumstoornis, ondersteuningsbehoeften, docent-leerling interactie, VSR-I, klassenstudie

Inhoudsopgave

| | |
|--|----|
| Inleiding en theoretisch kader..... | 5 |
| Doel- en vraagstellingen..... | 9 |
| Deelvragen | 9 |
| Methode..... | 10 |
| Onderzoeksdesign | 10 |
| Participanten | 10 |
| Procedure | 10 |
| Meetinstrumenten | 12 |
| Analyse | 15 |
| Resultaten | 16 |
| Deelvraag 1..... | 16 |
| Sociaal emotioneel | 16 |
| Communicatief | 17 |
| Gedragmatig | 18 |
| Organisatorisch en academische betrokkenheid | 19 |
| Deelvraag 2;..... | 21 |
| Sociaal emotioneel | 21 |
| Communicatief | 24 |
| Sensorisch..... | 26 |
| Gedragmatig | 27 |
| Organisatorisch en academische betrokkenheid | 28 |
| Vragenlijst..... | 30 |
| Conclusie/discussie | 32 |
| Sterktes en zwaktes..... | 34 |
| Aanbevelingen..... | 35 |
| Literatuurlijst | 37 |

Inleiding en theoretisch kader

Steeds vaker wordt de diagnose Autismespectrumstoornis (ASS) gesteld. In Nederland heeft ongeveer 3% van alle kinderen een stoornis binnen het autistische spectrum (CBS, 2014). Dit is een significante toename ten opzichte van tien jaar geleden (Schieve et al., 2012). Een groter publiek bewustzijn, veranderingen in de diagnostische criteria en een verbeterd vermogen om ASS te diagnosticeren bij personen zonder verstandelijke beperking hebben bijgedragen aan deze toename (Pinder-Amaker 2014).

Een autismespectrumstoornis (ASS) is een neurologische ontwikkelingsstoornis die gekenmerkt wordt door de aanwezigheid van gedragingen, activiteiten en interesses die repetitief en beperkend zijn. Daarnaast zijn er tekortkomingen in sociale interactie en communicatie (American Psychiatric Association; APA 2013). Kinderen met ASS kunnen door een verminderd adaptief vermogen, in vergelijking met kinderen zonder ASS, moeite hebben met het omgaan met de sociale aspecten van het leven, zoals communicatie en prikkels. Dit kan moeilijkheden opleveren binnen de schoolomgeving, zoals sociale interactie met leeftijdsgenoten en het gedragen naar geldende sociale gedragsnormen. Deze kinderen kunnen hier extra ondersteuning bij nodig hebben. Het is daarom belangrijk dat kinderen met ASS zoveel mogelijk betrokken worden bij onderwijsinterventies gericht op schoolintegratie en optimalisatie van de leeromgeving voor hen (Gray, 2002).

Ondanks dat leerlingen met ASS vaak aangewezen zijn op een vorm van speciaal onderwijs (van der Worp-van der Kamp et al., 2013) is er een groei in het aantal leerlingen met ASS dat deelneemt aan het reguliere onderwijs (De Leeuw et al, 2018; Lindsay, et al., 2014). Inclusief onderwijs, in de vorm van instromen in een reguliere schoolsetting, kan bijdragen aan een betere levenskwaliteit en positieve didactische- en sociale resultaten teweegbrengen voor alle leerlingen, dus ook leerlingen met ASS (Humphrey & Symes, 2013; Kurth & Mastergeorge, 2010; Sansosti & Sansosti, 2012; Siegel 2018). In een reguliere onderwijssetting ervaren leerlingen met ASS een hogere mate van betrokkenheid en sociale interactie (Dahle, 2003), daarnaast hebben ze meer vrienden en worden ze betrokken bij activiteiten (Chamberlain et al., 2007). Tevens ontwikkelen ze in een reguliere setting sneller nieuwe vaardigheden door hoge verwachtingen, duidelijke gedragsverwachtingen en de aanwezigheid van positieve referentiekaders vanuit medeleerlingen (Sansosti & Sansosti, 2012). Er is daarentegen discussie over hoe goed het inclusieve onderwijsbeleid wordt vertaald naar inclusieve praktijken (Humphrey 2008; Roberts & Simpson, 2016), zoals voor leerlingen met ASS.

Ondanks dat er steeds meer onderzoek naar kinderen met ASS wordt gedaan, blijft het effectief handelen naar de onderwijsbehoeften van deze leerlingen een uitdaging voor leerkrachten en gespecialiseerd onderwijspersoneel (Humphrey & Symes, 2013; Lindsay et al., 2016; Siegel, 2018). Dit komt onder andere omdat professionals binnen de reguliere onderwijssetting aangeven kennis te missen om de leerling met ASS optimaal te onderwijzen. Zo blijkt uit onderzoek dat zij zich vaak niet bekwaam en zelfverzekerd voelen in het onderwijzen van leerlingen met ASS (De Boer et al., 2011; Simpson, De Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003; Van der Worp-Van der Kamp et al., 2013; Westling, 2010). Vooral beginnende docenten voelen zich minder zelfverzekerd in het lesgeven aan leerlingen met ASS (Van der Steen et al., 2020). Dit maakt het noodzakelijk dat docenten binnen het reguliere onderwijs, al in hun opleiding, de juiste handvatten en professionalisering krijgen om goed om te kunnen gaan met leerlingen met ASS (Van der Steen et al., 2020; National Research Council, 2001; De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011).

Tevens maakt de uniekheid en diversiteit aan ondersteuningsbehoeften, zoals communicatieve aanpassingen en vermindering van prikkels, van leerlingen met ASS het onderwijsprofessionals moeilijk om hier optimaal naar te handelen en gehoor aan te geven (Breitenbach et al., 2013; Mooij & Smeets, 2009). Echter is het binnen het onderwijs van fundamenteel belang dat er aandacht is voor de geïndividualiseerde, unieke en specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerlingen met ASS (Saggers et al., 2019). Volgens Lynch en Irvine (2009) is de academische prestatie van de leerling met ASS mede afhankelijk van in hoeverre het lesprogramma aangepast kan worden naar de individuele ondersteuningsbehoeften. Het is dus, door de uniekheid en diversiteit, vrijwel onmogelijk om een eenduidige uitspraak te doen over wat alle leerlingen met ASS nodig hebben aan algemene ondersteuningsbehoeften. Uit onderzoek van Saggers et al. (2019) zijn echter een aantal overkoepelende domeinen geformuleerd waar de leerling met ASS mogelijk extra ondersteuning bij nodig heeft.

Allereerst beschrijven Saggers et al. (2019) aanpassingen op sociaal-emotioneel gebied, zoals aandacht hebben voor het perspectief van de leerling en tonen van betrokkenheid door docenten en medeleerlingen. Het belang van extra ondersteuning op sociaal-emotioneel vlak is veelal bekend onder onderwijsprofessionals (Saggers et al., 2019). Sociaal-emotionele onderwijsbehoeften zijn volgens Sanosti (2010) van invloed op het leren, de academische prestaties en leerervaringen van leerlingen met ASS. Tevens blijkt uit onderzoek dat leerlingen met ASS meer moeite hebben om uit zichzelf “ongeschreven” sociale regels te herkennen en toe te passen in vergelijking met leerlingen zonder ASS. Bij het

aanleren, begrijpen en toepassen van deze regels heeft de leerling met ASS ondersteuning en aanpassing nodig van diens omgeving (Saggers et al., 2019). Ondanks het erkende belang van de extra ondersteuning en aanpassingen die er op dit vlak nodig zijn (Saggers et al., 2019), blijkt er weinig aandacht aan besteed te worden binnen het onderwijs (Bauminger, 2002; Bellini, 2008; Gates et al., 2017).

Ten tweede beschrijven Saggers et al. (2019) aanpassingen op communicatief gebied, zoals ondersteuning bij het begrijpen en uiten van verbale en non-verbale communicatie. Moeilijkheden op sociaal vlak hangen samen met moeilijkheden met communicatie, communicatie vindt immers vaak plaats in sociale context (Holyfield et al., 2017). Over het algemeen hebben personen met ASS moeite met andermans gedachten en gevoelens begrijpen; moeite met het begrijpen van non-verbale communicatie, zoals lichaamshouding en gezichtsuitdrukking en moeite met de interactie met anderen en interesse in hen tonen (APA, 2013). Leerlingen met ASS zijn dus gebaat bij extra ondersteuning om op dit gebied vaardiger te worden (Hong et al., 2019). In de klas kunnen interventies worden toegepast door onderwijsprofessionals om de communicatieve vaardigheden te vergroten, zoals het demonstreren van communicatiewijzen (modeling), waarbij de docent de verwachte vaardigheid voordoet (May et al., 2013) en prompting, waarbij de docent gedragingen uitlokt door hints of signalen te geven (Holyfield et al., 2017). Ook kunnen er hulpmiddelen worden ingezet om de moeite met verbale communicatie tegen te gaan, bijvoorbeeld door gebruik te maken van computers om een vraag te stellen (Beukelman & Mirenda, 2013). Tevens kunnen onderwijsprofessionals non-verbale communicatie, beeldspraak en sarcasme onderkennen en verklaren om het voor de leerling begrijpelijker te maken (Holyfield et al., 2017; Hong et al., 2019).

Als derde beschrijven Saggers et al. (2019) aanpassingen op sensorisch gebied, zoals aanpassingen aan de omgeving en het verminderen van prikkels. Wanneer er problemen zijn op sensorisch gebied, waar leerling met ASS vaak mee kampen, kunnen prikkel reducerende aanpassingen helpend zijn, zoals het dragen van een hoofdtelefoon (Richter et al., 2019). Door het grote aantal leerlingen kunnen middelbare scholen als druk en (zintuigelijk) prikkelrijk worden ervaren. Dit kan problematisch zijn voor leerlingen met ASS (Tobin et al., 2012), vooral als ze gedurende een lange schooldag veel worden blootgesteld aan deze prikkels (Richter et al., 2019). Het dragen van een hoofdtelefoon of rustigere werkplek in de klas kunnen prikkels wegnemen; leerlingen met ASS kunnen de mogelijkheid krijgen zich bij overprikkeling in een rustige ruimte terug te trekken; en leerlingen met ASS kunnen de mogelijkheid krijgen eerder van lokaal te wisselen om prikkelrijke en drukke gangen te

vermijden (Cremin et al., 2017; Dann, 2011; Dillon & Underwood, 2012; Makin et al., 2017). Wanneer moeilijkheden op sensorisch gebied bekend zijn kunnen er tijdig aanpassingen worden gedaan om problemen te voorkomen (Richter et al., 2019).

Als vierde worden er door Saggars et al. (2019) aanpassingen op gedragsmatig gebied beschreven, zoals positieve/proactieve gedragsondersteuning en beloningen. ASS wordt onder andere gekenmerkt door repetitieve en beperkende gedragingen (APA, 2013). Door de repetitieve en beperkende aard van deze gedragingen zijn deze leerlingen vaak niet positief afgestemd op sociale interacties en context van situaties (Richter et al., 2019). Gardner et al. (2014) observeerden onder andere dat leerlingen met ASS vaak gesprekspartners onderbreken of voor hun beurt praten. De autistiforme gedragingen kunnen door onbegrip of het missen van kennis leiden tot frustratie bij meerdere partijen (Richter et al., 2019). Docenten kunnen bepaalde gedragingen zien als tegendraads, of als een gevolg van slechte opvoeding (Dillon & Underwood, 2012; Tobin et al., 2012). Dit betekent ook dat docenten een belangrijke rol hebben voor leerlingen met ASS op gedragsmatig gebied. Ze hebben op school een voorbeeldfunctie en opvoedende rol om de leerling met ASS op dit gebied te ondersteunen bij het aanleren- en vertonen van positieve gedragingen (Dann, 2011; Fortuna, 2014; Makin et al., 2017; Stoner et al., 2007). Dit kan onder andere door gewenst gedrag positief te benadrukken, proactief te stimuleren en te belonen (Saggars et al., 2019).

Tot slot worden er door Saggars et al. (2019) aanpassingen op organisatorisch gebied en voor academische betrokkenheid beschreven, zoals ondersteuning bij schooltaken en extra tijd. Leerlingen met ASS kunnen moeite hebben met het verwerken en onthouden van verbale instructie (Pinder-Amaker, 2014). Extra individuele uitleg van de docent of instructie op papier kan dan een goede aanpassing zijn om de academische betrokkenheid te bevorderen (Saggars et al., 2019). Tevens kunnen leerlingen met ASS problemen ervaren met de fijne motoriek (Pinder-Amaker, 2014) waardoor ze meer moeite kunnen hebben met schrijven. Extra tijd voor opdrachten of deze kunnen typen op bijvoorbeeld een laptop zijn mogelijke organisatorische aanpassingen om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften op dit gebied (Saggars et al., 2019).

Veel van de tegemoetkoming aan de ondersteuningsbehoeften verloopt in de klas, en specifiek via de interactie tussen leerling en docent. Om gehoor te kunnen geven aan de behoeften van leerlingen met ASS is de interactie met de docent dus erg belangrijk (Caplan, Feldman, Eisenhower, & Blacher, 2016). Hoe de interactie verloopt is afhankelijk van beide partijen, onder andere van de gedragskenmerken van de leerling met ASS, diens specifieke ondersteuningsbehoeften en de ervaringen van de docent om hier mee om te kunnen gaan

(Caplan et al., 2016). Om tegemoet te kunnen komen aan de behoeften van zowel de docent als de leerling met ASS kan het helpend zijn om verder onderzoek te richten op de onderlinge interactie tussen docent en leerling met ASS (Van Der Steen et al., 2020). Ondanks het mogelijk belang van dit soort onderzoeken, bijvoorbeeld ten behoeve van docentprofessionalisering, zijn deze erg schaars (Corno, 2008; Van Der Steen et al., 2020); met name het onderzoek dat gericht is op de interactie in de klas (Wolff et al., 2021). Het huidige onderzoek zal daarom inzicht geven in hoeverre het tegemoetkomen aan ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS terug wordt gezien in het regulier voortgezet onderwijs, door zich te richten op de interactie tussen de leerling en de docent in de klas.

Doel- en vraagstellingen

Hoofdvraag

In hoeverre houden docenten binnen het voortgezet onderwijs in de interactie tijdens de les rekening met de ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS?

Deelvragen

- 1) In hoeverre wordt er invulling gegeven aan de ondersteuningsbehoefte(n) van de leerling met ASS tijdens concrete lessituaties? (overkoepelende ondersteuningsbehoeften volgens Saggars et al. (2019); sociaal-emotioneel gebied, communicatief gebied, sensorisch gebied, gedragsmatig gebied en organisatorisch gebied en academische betrokkenheid).
- 2) Hoe reflecteert de leerling op het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften door de docent tijdens de les?

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek naar de interactie tussen docenten en leerlingen gediagnostiseerd met ASS op het regulier voortgezet onderwijs. Het betreft een mixed-method onderzoek waarbij er op verschillende manieren data is verzameld. Allereerst is er kwalitatieve data verzameld doormiddel van het maken van video opnames tijdens de les waar een docent lesgeeft aan een klas met minimaal één leerling met ASS. Ten tweede is er kwalitatieve data verzameld door dezelfde leerling te interviewen door middel van video stimulated recall (VSR). Aan het eind van het interview werd er door de leerling een vragenlijst ingevuld waarbij er zowel kwalitatieve als kwantitatieve data is verzameld. Het verzamelen van data is uitgevoerd door vier masterstudenten van de masteropleiding orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). Dit onderzoek heeft zich specifiek gericht op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS tijdens lessituaties.

Participanten

De vijf leerlingen die aan het onderzoek hebben deelgenomen zijn gediagnostiseerd met een autismespectrumstoornis (ASS) zoals beschreven in de DSM-IV of DSM-V. Dit omvat ook het syndroom van Asperger, Pervasive Developmental Disorder- Not Otherwise Specified (PDD-NOS) en Hoogfunctionerend Autisme (HFA). De leerlingen, drie mannelijk en twee vrouwelijk, waren tussen de 13 en 16 jaar oud (13, 15,15,15,16) ten tijde van het onderzoek en volgden op dat moment regulier voortgezet onderwijs in Nederland. Twee leerlingen volgden onderwijs op vmbo-t/mavo niveau (klas 1 en 3), twee leerlingen op havoniveau (klas 4) en één op vwo-niveau (klas 4).

De vier deelnemende docenten gaven les binnen het regulier voortgezet onderwijs in één van de Nederlandse kernvakken; Nederlands (1), Engels (1) of Wiskunde (2). Drie docenten gaven les aan één participerende leerling en één docent aan twee leerlingen.

Procedure

Het onderzoek is goedgekeurd door de ethische commissie van de faculteit gedrags- en maatschappijwetenschappen (GMW).

De onderzoekers zijn binnen hun eigen netwerk op zoek gegaan naar participanten. Er zijn meerdere benaderingswijzen gehanteerd. Zo zijn er participanten geworven door vanuit de leerling en ouders de school te benaderen, door via de school leerlingen en ouders te benaderen, door contacten binnen het eigen netwerk onderling uit te wisselen en via sociale

mediakanalen. Bij (eventuele) belangstelling zijn de betrokkenen via een brief en/of mondeling contact geïnformeerd over het onderzoek. In de informatiebrief stond onder andere informatie over de onderzoeksopzet, de rechten van de participant, privacy maatregelen en contactgegevens van de betrokken onderzoeker(s). Voorafgaande aan het onderzoek hebben de ouders van de participerende leerling, de participerende leerling zelf en de participerende docent een toestemmingsverklaring ondertekend. In deze verklaring was onder andere opgenomen dat de verzamelde data en persoonsgegevens gebruikt mochten worden voor onderzoek en dat er voldoende informatie is verstrekt voorafgaand aan deelname.

De ouders van de klasgenoten van de participerende leerling zijn voorafgaande aan het onderzoek door middel van een brief geïnformeerd over het filmen in de klas. In deze brief is benoemd dat het onderzoek gaat over de interactie tussen docenten en leerlingen. Uit ethische overwegingen is de specifieke informatie dat dit onderzoek zich richt op leerlingen met ASS weggelaten, op deze manier was het niet herleidbaar naar de participerende leerling. In deze brief hebben de ouders van de medeleerlingen ook bezwaar kunnen maken tegen de aanwezigheid van hun kind gedurende het filmen in de klas.

Er zijn bij iedere participant steeds twee lessen gefilmd waar dezelfde docent en dezelfde leerling(en) met ASS aan deelnamen. Voorafgaande aan de les is de docent door de onderzoeker geïnstrueerd hoe de aanwezigheid van camera's aan de leerlingen duidelijk te maken. Tevens werd de docent gevraagd om niet met de klas te delen dat het filmen en het onderzoek gerelateerd was aan leerlingen met ASS. Gedurende het filmen maakte de onderzoeker aantekeningen en zorgde ervoor dat de docent en de leerling gefilmd werd met één van de camera's. De onderzoeker was gedurende de gehele les aanwezig in het lokaal.

Na het filmen van de lessen is er een afspraak gemaakt met de leerling voor een video stimulated recall interview (VSR-I). Voor het VSR-I zijn er door de hoofdonderzoekers fragmenten geselecteerd en vragen opgesteld. Het VSR-I is thuis of op school afgenomen. Dit is gedaan binnen twee weken na de laatst gefilmde les. Voorafgaande aan het VSR-I is de leerling geïnformeerd over de procedure hiervan en is er mogelijkheid geboden vragen te stellen. De leerling heeft de optie gekregen het antwoord op de vragen gesproken, geschreven of getekend te geven. Na het VSR-I hebben de leerlingen zelfstandig een vragenlijst met open-, gesloten-, en schaalvragen ingevuld.

Klasgenoten van de leerlingen zijn onherkenbaar gemaakt alvorens het beeldmateriaal verder geanalyseerd is. Daarnaast werd de data ter beveiliging opgeslagen op de Y:/ schijf van de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). De opnames zijn in de periode begin februari tot en met midden april gemaakt. De opnames zijn naderhand door de onderzoekers gecodeerd.

Meetinstrumenten

De onderzoekers hebben de lessen opgenomen met twee camera's. Eén statische camera die de leerling filmde en één camera waarmee de onderzoeker de docent volgde gedurende de les. Tussendoor is er gecontroleerd of de camera's nog aan het opnemen waren.

De opnames zijn gecodeerd, aan de hand van een bestaand codeerschema, gebruikmakende van het programma Mediacoder. Het codeerschema omvatte acht rondes met verschillende codes. In de eerste ronde zijn alle verbale uitingen van de docent gecodeerd. Deze codes zijn in de rondes twee tot en met vijf voorzien van specifiekere subcodes. De codes van ronde drie zijn in ronde zes en zeven verder gecodeerd met subcodes, waarin ronde één tot en met zeven zijn gericht op de docent, richtte ronde acht zich op de leerling met autisme. Voor deze studie is gekeken naar de codes 2A, 4G, 5K, 6O, 6P, 6Q en 7R (zie tabel 1). Deze waren te koppelen aan de verschillende domeinen van Sagers et al. (2019). Zo waren codes 2A en 4G gekoppeld aan het sociaal-emotioneel domein; codes 5K en 7R aan het communicatief domein; code 6O aan het gedragsmatig domein; en codes 6P en 6Q aan het organisatorisch en academische betrokkenheid domein. Code 2A was onder andere gecodeerd wanneer docenten in hun verbale uitingen aandacht hebben besteedt aan het bieden van eigen keuze, de relevantie van een onderwerp bespreken en aandacht hadden voor het perspectief van de leerling. Code 4G was onder andere gecodeerd wanneer docenten in hun verbale uitingen aandacht hebben besteedt aan affectie, afstemming, betrouwbaarheid en toewijding van tijd en middelen. Code 5K was onder andere gecodeerd wanneer de docenten hun verbale uitingen ondersteunden met gebaren, bijvoorbeeld bij het aanwijzen van waar de aandacht op gericht moest worden, een duim omhoog deden bij een goed antwoord, het met gebaren ondersteunen van de uitleg, etc. Code 7R was gecodeerd wanneer de docent zei wat hij/zij bedoelde, zonder gebruik te hebben gemaakt van beeldspraak of figuurlijk taalgebruik. Bijvoorbeeld zeggen dat de leerlingen moesten stoppen met praten of hun boeken open moesten doen op een bepaalde pagina. Code 6O was gecodeerd wanneer de docenten hun verbale uitingen hadden ingezet om een gedragsverwachting of geldende regel uit te spreken, bijvoorbeeld het benadrukken dat leerlingen hun vingers dienden op te steken als zij iets wilden zeggen, stil moesten zijn als de docent aan het woord was, uitspreken wat er van de leerling werd verwacht, etc. Code 6P was gecodeerd wanneer docenten hun verbale uitingen hadden ingezet om leerlingen te begeleiden tijdens een taak/opdracht. Dit was onder andere (stapsgewijs) duidelijk maken wat ze moesten doen en wat ze daar voor nodig hadden. Code 6Q was gecodeerd wanneer de docenten verbale uitingen hadden ingezet om de tijd aan te

geven. Dit was bijvoorbeeld het benoemen hoeveel tijd de leerling nog had voor een taak of aangeven wanneer de docent weer verder ging met de uitleg.

Het volledige codeerschema is weergegeven in tabel 1.

Tabel 1; codeerschema

| Codeerronde en codes | Domein Saggars et al. (2019) | Gecodeerd bij voorbeeld; |
|--|------------------------------|---|
| Round 1; Teacher's utterances. | | |
| • 1 Teacher's utterances | - | |
| • 0 stop code | - | |
| Round 2: Autonomy support/autonomy thwart (teacher-related codes) | | |
| • (A) Autonomy support | Sociaal-emotioneel | (A) Aandacht voor perspectief leerling. |
| • (B) Autonomy thwart | - | |
| • (C) Autonomy support/autonomy thwart not present or visible | - | |
| Round 3: Structure and chaos (teacher-related codes) | | |
| • (D) Structure | - | |
| • (E) Chaos | - | |
| • (F) Structure/chaos not present or visible | - | |
| Round 4: Involvement/disaffection (teacher-related codes) | | |
| • (G) Involvement | Sociaal emotioneel | (G) Aandacht besteden aan betrouwbaarheid. |
| • (H) Disaffection | - | |
| • (I) Involvement/disaffection not present or visible | - | |
| Round 5: Non-verbal aspects of the lesson | | |
| • "J" Facial expressions | - | |
| • "K" Gesture | Communicatief | (K) Duim omhoog. |
| • "L" Intonation | - | |
| Round 6: More specific codes about structure of the lesson | | |
| • (M) Aim of the lesson | - | |
| • (N) Parts of the lesson | - | |
| ○ "2" Introduction of the lesson | - | |
| ○ "3" Review of previous lesson(s) | - | |
| ○ "4" Introduction of new information | - | |
| ○ "5" Independent work | - | |
| ○ "6" Closing | - | |
| • (O) Explicit rules or expectations of desired behaviour | Gedragmatig | (O) Gedragsverwachting uitspreken. |
| • (P) Clear organization/guidance | organisatorisch en | (P) Stapsgewijs uitleggen wat de leerling moet doen. |
| • (Q) Giving information about time | academische betrokkenheid | (Q) Benoemen hoeveel tijd de leerling heeft voor de taak. |
| Round 7: Literal and metaphorical language | | |
| • "R" Literal language | Communicatief | |
| • "S" Metaphorical language | - | |

Round 8: Student with ASD-related codes

- “T” Actively interacting with the teacher and/or the class -
 - “U” Actively interacting with a task -
 - “V” On-task listening and paying attention -
 - “W” Off-task active -
 - “X” Off-task passive -
-

De interviews zijn uitgevoerd door gebruik te maken van een semigestructureerde vragenlijst waarbij via video stimulated recall (VSR) de leerling gevraagd werd naar zijn/haar ervaringen. De VSR is een instrument die gebruikt wordt om specifieke observaties terug te halen en op die manier het reflecterend vermogen van de participant te stimuleren (Morgan, 2007). De vragen in de vragenlijst zijn opgesteld na het bekijken van de opnames. De vragen zijn gekoppeld aan lesfragmenten, die geselecteerd zijn op basis van interacties tussen de docent en leerling met ASS, interactie tussen de leerling met ASS en medeleerling(en) en andere opvallendheden, zoals opkijken bij een gebeurtenis in de klas. Hierin is rekening gehouden met de onderzoeksvragen van alle onderzoekers die meewerken aan de overkoepelende studie. Zo zijn er voor dit onderzoek vragen opgesteld gericht op het terugzien van de overkoepelende ondersteuningsbehoeften (Saggers et al., 2019) en de reflectie daarop vanuit de leerling. Doordat de vragen gerelateerd waren aan gebeurtenissen in de klas, waren de vragen per leerling anders. Het is dus voorgekomen dat niet alle domeinen zijn bevraagd. Van het VSR-I zijn geluidsopnames gemaakt. Voorafgaande aan het VSR-I hebben de onderzoekers een training gevolgd om de uitvoering te oefenen.

Aan het eind van het VSR-I heeft de leerling zelfstandig een vragenlijst met open, gesloten en schaalvragen ingevuld. Deze vragenlijst is opgesteld via het programma Qualtrics. De vragen in deze vragenlijst begonnen met algemene gegevens als leeftijd en klas. Verder in de vragenlijst zijn meer gespecificeerde vragen gesteld over de ervaring van de les en de interactie met de docent. Voor deze studie zijn open vragen gebruikt waarbij er gevraagd is naar wat de leerling fijn vond tijdens de les; wat de leerling hielp om goed aan het vak te werken tijdens de les; wat de leerling minder fijn vond tijdens de les; wat de leerling juist niet hielp om goed aan het vak te werken tijdens de les en na iedere open vraag is er gevraagd wat daar de reden voor was. De antwoorden van deze vragen waren vervolgens gekoppeld aan de verschillende domeinen van Saggers et al. (2019).

De audio-opnames van het VSR-I zijn getranscribeerd. Dit is gedaan met de transcribeerfunctie van Microsoft Word. De transcriptie van het systeem is nadien door de onderzoeker gecontroleerd op fouten.

Analyse

Allereerst was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid berekend op 20% van de gecodeerde data met de proportie overeenstemming. Deze was hoger dan 0.8, waardoor er verder gecodeerd kon worden.

Vanuit de gecodeerde data is geanalyseerd in hoeverre en in welke hoeveelheid de docent in diens interactie invulling heeft gegeven aan de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen met ASS. Hierbij zijn de gecodeerde fragmenten objectief uitgeschreven en gekoppeld aan de thema's zoals beschreven door Saggers et al. (2019).

Voor het beantwoorden van deelvraag 1); *In hoeverre wordt er invulling gegeven aan de ondersteuningsbehoefte(n) van de leerling met ASS tijdens concrete lessituaties?* is er gekeken naar de gecodeerde data. Deze data is gecategoriseerd in de verschillende domeinen zoals beschreven door Saggers et al. (2019). De categorisering is door één onderzoeker gedaan, waarbij gekeken is bij welk domein de code(s) het meest aansloot. Bij het categoriseren is het theoretisch kader gebruikt als leidraad voor de interpretatie. Per domein is weergegeven in hoeverre deze teruggezien is in de interactie met de docent. Dit is gedaan door de proportie van de gebruikte code te vergelijken met het totaal. Het totaal bij codes 2A, 4G en 5K is het totaal aantal verbale uitingen van de docent. Het totaal bij codes 6O, 6P en 6Q is het totaal aantal verbale uitingen die gecodeerd zijn als 'structuur creërend' (3D). Het totaal bij code 7R is het totaal aantal verbale uitingen welke gecodeerd zijn als 'structuur- of chaos creërend' (3D en 3E). Het domein gericht op sensorische aanpassingen is niet meegenomen in de beantwoording van deze deelvraag. Dit komt doordat er vanuit het gebruikte codeerschema geen coderingen zijn gebruikt waarbij dit domein gecodeerd is.

Voor het beantwoorden van deelvraag 2); *Hoe reflecteert de leerling op het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften door de docent tijdens de les?* is gebruik gemaakt van de VSR-I en de open vragen van de Qualtrics vragenlijst. De vragen en antwoorden zijn per participant gecategoriseerd in de verschillende domeinen (Saggers et al., 2019). Deze categorisatie is op nagenoeg dezelfde manier gedaan als bij deelvraag 1, met als verschil dat voor deze deelvraag gekeken is naar de bevraagde gedraging en/of het gegeven antwoord.

Resultaten

Deelvraag 1

In hoeverre wordt er invulling gegeven aan de ondersteuningsbehoefte(n) van de leerling met ASS tijdens concrete lessituaties?

Sociaal emotioneel

De code “Autonomy support” is gecodeerd wanneer docenten in hun verbale uitingen aandacht hebben voor de autonomie van de leerling. Uit tabel 2 is af te lezen dat docenten gemiddeld in 12% van hun verbale uitingen Autonomy support bieden met een SD van 5%. Uit de tabel blijkt ook dat docent D het minst aantal uitingen besteed aan Autonomy support en docent B het meest.

De code “Involvement” is gecodeerd wanneer docenten in hun verbale uitingen aandacht besteden aan betrokkenheid. Uit de tabel is af te lezen dat docenten in gemiddeld 25% van hun verbale uitingen Involvement laten zien met een SD van 6%. Uit de tabel blijkt dat docent A het minst aantal uitingen besteed aan Involvement en docent D het meest.

Tabel 2; Frequentietabel coderingen sociaal emotioneel

| Docent | Les | Autonomy support | | | Involvement | | |
|------------|-----|--------------------|----------|-----------|--------------------|----------|-----------|
| | | Totaal Σ | Σ | \hat{p} | Totaal Σ | Σ | \hat{p} |
| A | 1 | 128 | 17 | 0,13 | 128 | 27 | 0,21 |
| | 2 | 216 | 22 | 0,10 | 216 | 41 | 0,19 |
| B | 1 | 128 | 20 | 0,16 | 130 | 37 | 0,28 |
| | 2 | 86 | 17 | 0,20 | 84 | 17 | 0,20 |
| C | 1 | 101 | 9 | 0,09 | 101 | 23 | 0,23 |
| | 2 | 98 | 16 | 0,16 | 97 | 26 | 0,27 |
| D | 1 | 104 | 7 | 0,07 | 105 | 30 | 0,29 |
| | 2 | 78 | 7 | 0,09 | 84 | 31 | 0,37 |
| Gemiddelde | | 117,38 | 14,38 | 0,12 | 118,13 | 29 | 0,25 |
| Mediaan | | 102,5 | 16,5 | 0,12 | 103 | 28,5 | 0,25 |
| SD | | | | 0,05 | | | 0,06 |

Σ = som van verbale uitingen; \hat{p} = proportie; SD = Standaarddeviatie

Communicatief

De code “gesture” is gecodeerd wanneer docenten hun verbale communicatie doelbewust ondersteunen met het maken van gebaren. Uit tabel 3 is af te lezen dat docenten gemiddeld bij 34% van hun verbale uitingen gebruik maken van gebaren met een SD van 10%. Uit de tabel blijkt dat docent C bij het minst aantal uitingen gebaren gebruikt en docenten A en D het meest.

De code “Literal language” is gecodeerd wanneer docenten gebruikmaken van letterlijk taalgebruik in hun verbale interactie. Uit de tabel is af te lezen dat docenten gemiddeld bij 57% van hun verbale uitingen, die gecodeerd zijn als structuur of chaos, gebruik maken van letterlijk taalgebruik met een SD van 12%. Uit de tabel blijkt dat docent A bij het minst aantal uitingen letterlijk taalgebruik gebruikt en docent B het meest.

Tabel 3; Frequentietabel coderingen Communicatief

| Docent | Les | Totaal Σ^1 | Gesture Σ | \hat{p} | Totaal Σ^2 | Literal language Σ | \hat{p} |
|-------------------|----------|----------------------|---------------------|-------------|----------------------|------------------------------|-------------|
| A | 1 | 128 | 57 | 0,45 | 85 | 43 | 0,51 |
| | 2 | 219 | 62 | 0,28 | 80 | 33 | 0,41 |
| B | 1 | 132 | 55 | 0,42 | 81 | 51 | 0,63 |
| | 2 | 85 | 29 | 0,34 | 33 | 25 | 0,76 |
| C | 1 | 100 | 20 | 0,20 | 69 | 46 | 0,67 |
| | 2 | 97 | 21 | 0,22 | 49 | 33 | 0,67 |
| D | 1 | 104 | 36 | 0,35 | 59 | 28 | 0,47 |
| | 2 | 78 | 34 | 0,44 | 50 | 23 | 0,46 |
| Gemiddelde | | 117,88 | 39,25 | 0,34 | 63 | 35 | 0,57 |
| Mediaan | | 102 | 35 | 0,34 | 64 | 33 | 0,57 |
| SD | | | | 0,10 | | | 0,12 |

Σ^1 = som van verbale uitingen; Σ^2 = som van verbale uitingen gecodeerd als ‘structure’ (3D) en ‘chaos’ (3E)

Gedragmatig

De code “Explicit rules or expectations of desired behaviour” is gecodeerd wanneer docenten hun verbale communicatie inzetten om gedragsregels duidelijk te maken of verwachtingen van gedrag uit te spreken. Uit tabel 4 is af te lezen dat docenten gemiddeld 17% van hun verbale uitingen, die gecodeerd zijn als structuur, besteden aan het duidelijk maken van gedragsregels of het uitspreken van gedragsverwachtingen met een SD van 7%. Uit de tabel blijkt dat docent D het minst aantal uitingen besteed aan het duidelijk maken van gedragsregels of het uitspreken van gedragsverwachtingen en docent B het meest.

Tabel 4; Frequentietabel coderingen Gedragmatig

| Docent | Les | Explicit rules or expectations of desired behaviour | | |
|-------------------|-----|---|------------|-------------|
| | | Totaal Σ | Σ | \hat{p} |
| A | 1 | 55 | 8 | 0,15 |
| | 2 | 50 | 8 | 0,16 |
| B | 1 | 80 | 25 | 0,31 |
| | 2 | 43 | 8 | 0,19 |
| C | 1 | 61 | 13 | 0,21 |
| | 2 | 39 | 6 | 0,15 |
| D | 1 | 47 | 5 | 0,11 |
| | 2 | 32 | 3 | 0,09 |
| Gemiddelde | | 50,88 | 9,5 | 0,17 |
| Mediaan | | 48,5 | 8 | 0,16 |
| SD | | | | 0,07 |

Σ = som van verbale uitingen gecodeerd als ‘structure’ (3D)

Organisatorisch en academische betrokkenheid

De code “Clear organization/ guidance” is gecodeerd wanneer docenten hun verbale communicatie inzetten om de leerlingen te begeleiden gedurende een taak of opdracht. Uit tabel 5 is af te lezen dat docenten gemiddeld 19% van hun verbale uitingen, die gecodeerd zijn als structuur, inzetten om de leerlingen te begeleiden gedurende een taak of opdracht met een standaarddeviatie van 14%. Uit de tabel blijkt dat docent D het minst aantal verbale uitingen besteed aan de leerlingen begeleiden gedurende een taak of opdracht heeft en docent C het meest. Hier valt op dat er een verschil van 2,22 SD zit tussen docent C en D

De code “Giving information about time” is gecodeerd wanneer docenten gebruikmaken van het aangeven van tijd in hun verbale uitingen. Uit de tabel is af te lezen dat docenten gemiddeld 4% van hun verbale uitingen besteden aan het aangeven van tijd met een SD van 4%. Uit de tabel blijkt dat docent C het minst aantal uitingen besteed aan het aangeven van tijd en docent B het meest. Het valt op dat docent C tijdens één van de lessen geen enkele verbale uiting heeft besteed aan het aangeven van tijd.

Tabel 5; Frequentietabel coderingen Organisatorisch en academische betrokkenheid

| Docent | Les | Clear organization/ guidance | | | Giving information about time | | |
|-------------------|-----|---------------------------------|-------------|-------------|-------------------------------------|----------|-------------|
| | | Totaal Σ | Σ | \hat{p} | Totaal Σ | Σ | \hat{p} |
| A | 1 | 55 | 4 | 0,07 | 55 | 1 | 0,02 |
| | 2 | 50 | 6 | 0,12 | 50 | 2 | 0,04 |
| B | 1 | 80 | 14 | 0,18 | 80 | 5 | 0,06 |
| | 2 | 43 | 9 | 0,21 | 43 | 5 | 0,12 |
| C | 1 | 61 | 25 | 0,41 | 61 | 0 | 0,00 |
| | 2 | 39 | 14 | 0,36 | 39 | 1 | 0,03 |
| D | 1 | 47 | 1 | 0,02 | 47 | 1 | 0,02 |
| | 2 | 32 | 4 | 0,13 | 32 | 1 | 0,03 |
| Gemiddelde | | 50,88 | 9,63 | 0,19 | 51 | 2 | 0,04 |
| Mediaan | | 48,5 | 7,5 | 0,15 | 49 | 1 | 0,03 |
| SD | | | | 0,14 | | | 0,04 |

Σ = som van verbale uitingen gecodeerd als ‘structure’ (3D)

Samengevat laten de docenten tijdens hun les verschillende uitingen zien die tegemoet kunnen komen aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS op de gebieden sociaal-emotioneel, communicatief, sensorisch, gedragsmatig en organisatorisch en academische betrokkenheid.

Het vaakst komt het gebruik van letterlijk taalgebruik voor, dit gebeurt ook in ongeveer gelijke mate bij docenten (Gemiddeld 57%; SD 12%). Docenten geven het minst vaak tijdsinformatie (gemiddeld 4%; SD 4%). Hierbij valt ook op dat er verschil tussen docenten waargenomen is. Zo heeft één van de docenten (C) tijdens de les geen enkele verbale uiting gericht op het geven van tijdsinformatie, daarentegen heeft een andere docent 12% van alle verbale uitingen gecodeerd als “Structure” besteed aan het geven van tijdsinformatie.

Hoewel het aantal uitingen op het gebied van betrokkenheid vrij gelijk zijn verdeeld (gemiddeld 25%; SD 6%) over de docenten, zijn er grote verschillen te zien hoe docenten hun verbale communicatie gecodeerd als “Structure” inzetten om de leerlingen te begeleiden gedurende een taak of opdracht (gemiddeld 19%; SD 14%). Bij één docent (D) was er maar één verbale uiting (2%) geobserveerd gericht op het geven van begeleiding gedurende een taak of opdracht, terwijl er bij een andere docent was geobserveerd dat 41% van alle verbale uitingen hierop gericht waren.

Deelvraag 2; Hoe reflecteert de leerling op het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften door de docent tijdens de les?

Sociaal emotioneel

De meeste participanten lijken het fijn te vinden als de docent niet de aandacht op hen laat vestigen. Zo wordt er aangegeven dat de mogelijke reactie of gedachten van medeleerlingen meespelen in het klassikaal interacteren met de docent, het wordt als prettig ervaren als de docent hier aandacht voor heeft. Zo is er door twee participanten aangegeven dat het prettig was dat de docent niet vertelde dat het onderzoek gerelateerd is aan leerlingen met ASS. De andere leerling geeft aan dat het wel een leuk gevoel gaf, toen de docent vertelde over de camera's en ze daar zelf meer van af wist. Ook wordt er door participant 2 aangegeven dat wanneer de docent zegt dat er goede vragen zijn gesteld, het niet fijn zou zijn als de docent zijn naam zou noemen. Dit sluit aan op het antwoord van participant 5, die verteld dat ze hoopt dat de docent haar niet de beurt geeft bij een klassikale vraag. Participant 5 geeft aan dat ze zenuwachtig wordt wanneer de docent langsloopt om naar het werk te kijken, vooral als ze nog niet zo ver is met het (huis)werk. Daarentegen gaf ze ook aan dat het haar hielp om bezig te gaan met het werk, zodat ze kan laten zien dat ze het goed heeft gedaan. De drie participanten waarbij in dit domein vragen aan zijn gesteld, lijken het fijn te vinden wanneer een docent een kalme/relaxte, zelfverzekerde en fijne uitstraling heeft. Dit draagt bij aan de ervaring van de les en de sociaal-emotionele gesteldheid.

Tabel 6; Resultaten VSR-interview sociaal emotioneel

| Sociaal-emotioneel | | |
|---------------------------|---|---|
| Participant | Beschrijving vraag | Antwoord |
| Participant 1 | De docent vertelt over de camera's in de klas. | Ik was zenuwachtig toen hij het aan het vertellen was. Fijn dat de docent niet benoemt dat het over leerlingen met autisme gaat, maar het betreft op zichzelf en alle leerlingen. |
| | De docent vraagt wat voor soort fout een brugklasser bij deze formule zou kunnen maken. | Sommige leerlingen maken nog wel zulke fouten. Dan wordt er door heel veel leerlingen om gelachen. Dat maakt het lastig om überhaupt je vinger op te steken om antwoord te geven. Als je dan denkt ik weet het niet 100% en je maakt een fout, het is niet leuk om uitgelachen te worden. |
| | De docent knipt met zijn vingers. | Ik irriteer mij soms wel aan leerlingen die er doorheen praten. De leraar staat er iets relaxter bij en is ook strenger dan sommige andere leraren waardoor er in de klas ook minder gepraat wordt. |
| Participant 2 | De docent vertelt over de camera's in de klas. | Ik vond het ook fijn dat hij niks zei over dat het over een onderzoek gaat met mensen met autisme. Dat andere leerlingen niet denken dat het over ... of ... gaat. Zodat ik niet op mijn kop krijg. |

| | | |
|---------------|--|--|
| | De docent zegt dat er “goede vragen zijn gesteld”. | Toen dacht ik heel even dat hij mij ging benoemen, maar dat was gelukkig niet zo. Dat zou ik niet extreem fijn vinden. Mensen kunnen daar niet zo fijn op reageren. Ik dacht ook wel van; nou fijn dat het een goede vraag was. |
| Participant 3 | - | - |
| Participant 4 | - | - |
| Participant 5 | Docent vertelt over de camera’s in de klas. | Het gaf wel een leuk gevoel dat ik daar iets meer betrokken bij was en meer van af wist. |
| | De docent vraagt of er vragen zijn en kijkt de leerling aan. | Ik had hier volgens mij wel een vraag, maar ik vond het niet heel fijn om dat voor de hele klas te vragen. |
| | De docent loopt lang en kijkt op het papier. | Dan word ik altijd zenuwachtig. Ik krijg het gevoel van; “doe ik het wel goed?” Ik ben dan gewoon bang dat ik iets niet goed doe of dat er iets verkeerd is. Maar het is op zich wel helpend, want daardoor ga ik er wel mee bezig. |
| | De docent vraagt klassikaal waar zijn typfoutje zit. | Ik hoop dan dat hij mij niet vraagt. Misschien een stukje faalangst, dat ik bang ben dat de hele klas het antwoord hoort als ik het fout heb. Dat vind ik niet fijn. Maar meestal wijst de docent niet echt een persoon aan, dat vind ik wel fijn aan zijn lessen. Dat je wel zelf de keuze hebt om iets te zeggen. |
| | De docent vraagt of het duidelijk is en noemt een paar namen, waaronder die van de leerling. | Dat het duidelijk is. Als hij mijn naam noemt dan ben ik wel iets alerter misschien, wie er allemaal in de klas naar mij kijkt omdat iedereen mijn naam hoort. Maar ik vond het niet heel eng of spannend. |
| | De docent bespreekt het onderwerp met de leerling. | Ik keek ook even naar hoever ik was met het huiswerk en zo. Dan was ik niet zo heel ver nog. We waren ook een plan aan het maken voor hoe ik dat dan bij ging werken. Dus daar hadden we het vooral over. Ik ben dan niet zo ver met mijn huiswerk en dat vind ik wel een beetje vervelend om dan te laten zien, omdat hij dan misschien een soort van teleurgesteld is. Maar dat viel wel mee volgens mij. Hij reageert altijd wel redelijk kalm. In het begin van het leerjaar vond ik het niet altijd zo fijn als hij naar mij toe komt om dat te vragen, ik dacht van laat me gewoon lekker mijn ding doen. Maar ik begin dat nu steeds wel wat meer te waarderen. Omdat ik dan toch het gevoel heb van; ik moet eigenlijk wel bezig gaan, want dan kan ik laten zien dat ik het goed heb gedaan. |
| | Losse toevoeging | De lessen van deze docent vind ik eigenlijk de fijnste lessen van alle lessen die ik heb, dus ik vind dat hij het wel goed doet. Hij heeft meestal de klas goed onder stuur. Ik vind het ook fijn dat hij niet oordelend is over vragen aan hem. Hij wil het net zo vaak uitleggen totdat je het zelf snapt. Sommige docenten die vinden het |

vervelend als je iets niet snapt dat ze net hebben uitgelegd.
Zijn lessen zijn heel rustig.

Hij luistert echt naar je verhaal om je te begrijpen in plaats van om te reageren.

Communicatief

De participanten geven aan dat visuele ondersteuning, zoals gebaren of een filmpje, bijdraagt aan overzicht, duidelijkheid en het begrijpen van de stof. Participant 5 is daarentegen neutraal ten opzichte van het gebruik van visuele ondersteuning. Er wordt aangegeven dat het meer duidelijkheid geeft wanneer de docent een specificering geeft (klein kwartiertje) in het benoemen van tijd. Dit sluit aan op hetgeen dat participant 5 zegt over het zelf mogen beslissen bij welke opdracht ze beginnen, het missen van de specificering bracht verwarring. De participanten lieten ook blijken dat het geven van duidelijkheid (in de uitleg) als prettig wordt ervaren. Het geven van duidelijkheid kan bevorderd worden door het geven van voorbeelden.

Tabel 7; Resultaten VSR-interview communicatief

| Communicatief | | |
|----------------------|---|--|
| Participant | Beschrijving vraag | Antwoord |
| Participant 1 | De docent maakt gebaren tijdens de uitleg. | Door de handgebaren wordt het iets opener. Als de docent alleen maar als een stokje stijf staat dan denk ik dat hij het nog wat spannend vindt. Doordat hij relaxed staat geeft dat wel een fijne sfeer. |
| | De docent tekent boogjes tijdens de uitleg. | Het laat het er iets overzichtelijker uitzien. Ik kan dan sneller zien wat je keer elkaar moet doen en dat soort dingen. Als het zonder die boogjes wordt uitgelegd zou het wel lastig zijn. Ik zou zelf ook de boogjes erbij zetten, dat heb je ook al in vorige jaren geleerd. |
| | De docent corrigeert de formule op het digibord. | Vond het zelf ook wel een beetje verwarrend toen ik het opschreef. Het was wel prettig dat hij het veranderde. |
| | De docent zegt dat ze voor een “klein kwartiertje” aan het werk gaan. | Dat maakte het wel iets duidelijker van hoe lang je nog moet werken. Als hij nou had gezegd kwartiertje dan hadden het 13 tot 17 minuten kunnen zijn, maar als het een klein kwartiertje is, dan is tot 10 tot 15 minuten. Dat geeft wel in mijn hoofd iets meer duidelijkheid. |
| Participant 2 | De docent corrigeert de formule op het digibord. | Ik dacht dat het wel handig was. De p en, hoofdletter P zijn inderdaad niet extreem verschillend en dan kun je daar ook de fout mee in gaan, vooral met het overnemen. |
| | De docent zegt dat ze voor een “klein kwartiertje” aan het werk gaan. | Ik dacht wel dat het ongeveer dan 10 tot 12 minuten was. Zijn kleine kwartiertjes zijn vaak vreselijk klein. Dus dat dacht ik van; oké even werken, daarna gaat hij vast nog iets uitleggen. Waardoor sommige mensen die al ver zijn weer verder kunnen gaan. |
| | De docent maakt gebaren tijdens de uitleg. | Wel, Het is wel fijn dat hij, het met gebaren doet, want dan haalt iets meer aandacht naar hem toe. En het valt meer op dat hij iets |

| | | |
|---------------|--|--|
| | | belangrijks aan het vertellen is. Zodat Ik weet van; Ja, dit moet ik even bekijken, of dit moet ik even beoefenen. |
| Participant 3 | De leerling en docent zeggen elkaar op een speciale manier gedag. | Ja, dat vind ik wel leuk want dat had ik een keer bedacht met haar en dat doen we eigenlijk altijd. Andere docenten doen dat niet, zij wel. |
| Participant 4 | De docent laat een video zien. | Met een video wordt het beter uitgelegd dan zonder video. Dat is wel handig. |
| Participant 5 | De docent laat met zijn handen zien hoe grafieken kunnen uitrekken of indikken. | Ik vergeleek het in gedachten met een mens die dan helemaal uitgerekt en weer kleiner werd en een soort van dik. Ik heb het niet echt gelinkt met grafieken in mijn hoofd. Ik ben het daardoor niet minder goed gaan begrijpen. |
| | De docent vertelt dat het huiswerk uit twee delen bestaat en dat je zelf mag weten waar je begint. | Dat vond ik een beetje verwarrend, want ik heb liever een duidelijke opdracht waar dan staat; hier moet je aan beginnen en niet vrije keus om dat zelf te bepalen. |
| | De docent komt naar de leerling toe en ze praten over de toets. | Ik moet binnenkort de toets inplannen om in te halen. Ik was aan het denken wanneer mogelijk zou zijn. Ik zag het nog niet helemaal zitten, omdat ik die week al veel toetsen had. Maar ik vind het wel fijn hoe hij het brengt en dat hij mij er even aan helpt herinneren, aan de toets. Dat hij er wel ook helpt meedenken en ik vind ook wel dat hij dat fijn en rustig doet en niet echt op een manier van; je moet dit nog inhalen. |

Sensorisch

Op sensorisch gebied wordt er door twee participanten aangegeven dat het als storend en concentratie verlagend wordt ervaren als er veel omgevingsgeluid is, zoals pratende medeleerlingen. Participant 3 geeft aan dat de ervaren temperatuur meespeelt in het kunnen concentreren en participeren in de les. Het wordt als prettig ervaren als de docent hier rekening mee houdt.

Tabel 8; Resultaten VSR-interview sensorisch

| Sensorisch | | |
|-------------------|--|---|
| Participant | Beschrijving vraag | Antwoord |
| Participant 1 | - | - |
| Participant 2 | - | - |
| Participant 3 | De docent zegt dat het warm is en ze de jas uit moet trekken. | Ik had het echt heel koud en toen zei ze dat ik mijn jas uit moest doen, maar toen heb ik het niet gedaan want ik had het echt heel koud. Maar uiteindelijk maakt het haar niet zo veel uit. Dus dan laat ik mijn jas gewoon aan want ik heb het koud en anders kan ik ook niet goed meedoen als ik het koud heb. |
| Participant 4 | - | - |
| Participant 5 | De docent praat met andere leerlingen, de participant kijkt op. De leerling kijkt een tijdje voor zich uit en knippert met haar ogen. | Ik ben afgeleid van geluid uit de klas en ook door vragen, dan luister ik altijd of het ook van toepassing is op wat of waar ik mee bezig ben of dat het helpend kan zijn, maar meestal is het gewoon omdat ik wat hoor en dan luister ik maar, omdat ik me niet meer echt kan focussen op mijn eigen werk. Ik was hier niet echt aan het opletten. Ik was niet in mijn hoofd bezig met wat ik moest doen. Ik was vooral bezig met dat ik me niet echt kon concentreren meer. Er was veel omgevingsgeluid en ik was een beetje aan het focussen op de geluiden om me heen. Meestal of soms komt het door alle geluiden in de klas, dat ik mij niet meer zo goed kan concentreren. |

Gedragmatig

Participant 3 is neutraal in haar reactie over de vraag om op te letten. Participant 3 ervaart het als grappig wanneer de docent met een luidde stem de klas toespreekt (boos wordt), behalve als het tegen participant 3 zelf gericht is.

Tabel 9; Resultaten VSR-interview gedragmatig domein

| Gedragmatig | | |
|--------------------|---|---|
| Participant | Beschrijving vraag | Antwoord |
| Participant 1 | - | - |
| Participant 2 | - | - |
| Participant 3 | De docent vraagt de leerling om op te letten. | Ik vond het niet heel erg, ik zat niet echt op te letten. Het was wel terecht wat ze zei. Ik had het ook niet erg gevonden als ze mij niet bij de les had geroepen. |
| | De docent zegt met luide stem "Nee, stoppen!" | Ik vind het wel grappig als ze opeens boos wordt. Iedereen moet dan lachen en dat vind ik grappig. Niet als het tegen mij is, alleen als het tegen een ander is. |
| Participant 4 | - | - |
| Participant 5 | - | - |

Organisatorisch en academische betrokkenheid

Alle participanten geven aan dat het helpend is wanneer ze duidelijke uitleg krijgen van de docent, klassikaal en persoonlijk. Dit draagt bij aan het verder kunnen werken aan de taak. Wanneer de leerling met een eigen vraag of probleem geholpen wordt door de docent, lijkt het als prettig te worden ervaren wanneer dit niet klassikaal gebeurt. Door herhaling van eerder opgedane kennis en het geven van voorbeelden kan er beter gewerkt worden aan de stof en worden fouten voorkomen.

Tabel 10; Resultaten VSR-interview domein organisatorisch en academische betrokkenheid

| Organisatorisch en academische betrokkenheid | | |
|---|---|---|
| Participant | Beschrijving vraag | Antwoord |
| Participant 1 | De docent gebruikt het woord “voorkennis”. | Het is een snelle herhaling dat je er daarna weer een beetje in zit voor de voor de nieuwe stof van de volgende paragraaf. |
| | De docent vraagt of de leerling meeschrijft. | Ik was vooral stiekem in mijn hoofd en dacht van, van ah dammit! Maar Ja, Ik wil gewoon graag de tekening nog een stukje verder maken. Het was, Ja... Ik wilde ook echt net mee gaan schrijven. |
| | De docent beantwoordt de leerling zijn vraag. | Het was daarna wel weer duidelijk en had ik er geen moeite meer mee. Hij legt het gewoon goed uit dat ik erna weer even verder mee kom. |
| Participant 2 | De docent legt uit dat de volgorde van de vermenigvuldiging in de formule te veranderen is. | Dat maakt het inderdaad wel wat handiger. Dus dan was het andere lastiger of anders geweest om de som uit te kunnen rekenen. Het was een handige opmerking. Anders liep je vast. |
| | De docent bespreekt de toets en geeft uitleg over de planning voor de komende drie weken. | Ik vond het fijn dat hij even iets overzicht bracht en dat we ook wel iets zekerder zijn over de stof van de toetsweek. |
| | De docent vraagt wat voor soort fout een brugklasser bij deze formule zou kunnen maken. | Ik vond dat fijn, dat hij het aangaf dat er soms de fout in wordt gegaan bij die opdracht, zodat wij ervoor op kunnen letten tijdens de opgaven en ook uiteindelijk op de toets. Zodat wij hem wel goed hebben. Dus dat vond ik wel fijn. |
| Participant 3 | De docent gebruikt het woord “voorkennis”. | We krijgen nog eerst even iets uitleg over wat we al hebben gehad In de onderbouw. Dat we dat even herhalen, zodat het beter gaat tijdens de paragrafen. Dat was wel fijn. |
| | De docent zegt dat iedereen een ‘spoken message’ moet opnemen. | Ik vond dat wel leuk want ik vind Engels praten wel leuk. |

| | | |
|---------------|---|---|
| | De docent geeft individueel uitleg na het opsteken van haar hand. | Ik dacht dat ik het fout had gedaan. De docent zei dat ik het wel goed had gedaan, dus toen kon ik weer verder. |
| Participant 4 | De docent vraagt of het lukt en of ze ergens mee kan helpen. | Dat vond ik wel handig. Ik had wel hulp nodig en zelf kan ik niet echt iets bedenken. Het hielp dat ze mij op weg hielp. |
| Participant 5 | De docent vraagt of er vragen zijn en kijkt de leerling aan. | En ja, ik vond het op zich wel fijn dat hij even naar mij keek, zodat ik er weer even bij was. |
| | De docent loopt lang en kijkt op het papier. | Het is op zich wel helpend want daardoor ga ik er wel mee bezig. |
| | De docent komt naar de leerling toe en ze praten over de toets. | Ik moet binnenkort de toets inplannen om in te halen. Ik was aan het denken wanneer mogelijk zou zijn. Ik zag het nog niet helemaal zitten, omdat ik die week al veel toetsen had. Maar ik vind het wel fijn hoe hij het brengt en dat hij mij er even aan helpt herinneren, aan de toets. Dat hij er wel ook helpt meedenken. |
| | De docent bespreekt het onderwerp met de leerling. | Ik keek ook even naar hoever ik was met het huiswerk en zo. Dan was ik niet zo heel ver nog. We waren ook een plan aan het maken voor hoe ik dat dan bij ging werken. Dus daar hadden we het vooral over. In het begin van het leerjaar vond ik het niet altijd zo fijn als hij naar mij toe komt om dat te vragen, ik dacht van laat me gewoon lekker mijn ding doen. Maar ik begin dat nu steeds wel wat meer te waarderen. Omdat ik dan toch het gevoel heb van; ik moet eigenlijk wel bezig gaan, want dan kan ik laten zien dat ik het goed heb gedaan. |

Vragenlijst

Op sociaal-emotioneel gebied wordt het door meerdere participanten aangegeven dat het fijn is als een docent een positieve attitude (zelfverzekerd, fijn, vriendelijk, open) uitstraalt. Op communicatief gebied wordt er aangegeven dat het fijn is en de uitleg beter begrepen wordt als de docent duidelijk uitleg geeft en deze ondersteunt met voorbeelden en visuele ondersteuning (filmpje). Op sensorisch gebied geven twee participanten aan dat omgevingsgeluid, door onder andere pratende medeleerlingen, als storend en concentratie verlagend wordt ervaren. Echter, werd er door één participant aangegeven dat veel omgevingsgeluid juist een positieve bijdrage levert. Deze participant geeft aan dat kou een negatieve bijdrage levert aan een goede concentratie. Op het gebied organisatorisch en academische betrokkenheid wordt er aangegeven dat het fijn is als de docent motiveert om bezig te gaan en helpt met opdrachten.

Tabel 11; Resultaten vragenlijst

| Participant en domein | Beleving | Antwoord |
|--|-----------|---|
| P1; Sociaal-emotioneel | Fijn | De docent stond recht met een open en vriendelijke houding. Hij stelt zich op een zelfverzekerde manier op, die wist wat er gedaan moest worden. |
| P3; Sociaal-emotioneel | Fijn | Bij een fijne docent kan ik beter werken. |
| | Fijn | Ik werk fijner wanneer ik samen mag werken |
| P5; Sociaal-emotioneel | Fijn | De docent is rustig en heeft een duidelijke uitleg. Ik hoef me dan niet druk te maken over wat ik moet doen en of ik iets verkeerd doe. |
| P1; Communicatief | Fijn | De docent geeft duidelijke uitleg. |
| P4; Communicatief | Fijn | Filmpje legt het beter uit. |
| P5; Communicatief | Fijn | De uitleg was duidelijk met wat voorbeeld opdrachten. Daardoor snapte ik de opdrachten. |
| P2; Sensorisch | Niet fijn | Mijn medeleerlingen veel aan het praten waren, dat stoort mij. Vooral als ze luid praten. |
| P3; Sensorisch; | Fijn | Er was veel geluid. Ik kan dan fijner werken. |
| | Niet fijn | Het was heel koud. Ik kan mij dan minder goed concentreren. |
| P5; Sensorisch; | Niet fijn | Er soms veel (omgeving)geluid was. Ik raakte dan afgeleid, waardoor ik bezig ging met andere dingen in mijn hoofd en uit mijn focus werd gehaald. |
| P4; organisatorisch en academische betrokkenheid | Fijn | Als de docent helpt met opdrachten. |

P5; Organisatorisch en Fijn De docent motiveert je ook wel om bezig te gaan.
academische betrokkenheid

Fijn= fijn tijdens de les of helpend om aan het vak te werken; niet fijn= niet fijn tijdens de les of niet helpend om aan het vak te werken

Samengevat uitten de leerlingen met ASS verschillende reflecties over het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften door de docent tijdens de les op de gebieden sociaal-emotioneel, communicatief, sensorisch, gedragsmatig en organisatorisch en academische betrokkenheid. De meeste reflecties gaan over de gebieden sociaal-emotioneel en organisatorisch en academische betrokkenheid. Er wordt het minst gereflecteerd op het gedragsmatig gebied. Wat opvalt is dat de meeste leerlingen gebaat zijn bij minder sensorische prikkels (omgevingsgeluid), op één participant na die er juist wel baat bij lijkt te hebben. Tevens valt op dat een duidelijke uitleg met voorbeelden als prettig wordt ervaren. Daarnaast lijken de meeste leerlingen het liefst niet klassikaal de aandacht te willen trekken van medeleerlingen.

Conclusie/discussie

Het doel van deze studie was om te onderzoeken in hoeverre docenten binnen het regulier voortgezet onderwijs in de interactie tijdens de les rekening houden met de ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS. Om dit doel te bereiken zijn er twee deelvragen opgesteld, namelijk: 1) In hoeverre wordt er invulling gegeven aan de ondersteuningsbehoefte(n) van de leerling met ASS tijdens concrete lessituaties? 2) Hoe reflecteert de leerling op het tegemoetkomen aan de ondersteuningsbehoeften door de docent tijdens de les? Om de ondersteuningsbehoeften te specificeren is er gebruik gemaakt van de domeinen zoals beschreven door Saggars et al. (2019). Deze domeinen bestaan uit aanpassingen op sociaal-emotioneel gebied; aanpassingen op communicatief gebied; aanpassingen op sensorisch gebied; aanpassingen op gedragsmatig gebied en aanpassingen op organisatorisch gebied en voor academische betrokkenheid (Saggars et al., 2019).

Het eerste domein zijn de aanpassingen op sociaal emotioneel gebied. Het huidige onderzoek laat zien dat alle docenten ongeveer in gelijke mate aandacht besteden aan het ondersteunen van autonomie en het tonen van betrokkenheid in hun verbale uitingen. Het ondersteunen van de autonomie, waarbij er aandacht is voor onder andere het bespreken van relevantie van een onderwerp en het perspectief van de leerling, is belangrijk in het eigen maken van sociale omgangsnormen (Saggars, 2019). Het tonen van betrokkenheid, zoals aandacht besteden aan affectie, betrouwbaarheid en toewijding van tijd, draagt bij aan het vertrouwen in- en comfortabel voelen bij de docent (Dillon et al., 2016). In het huidige onderzoek komt ook naar voren dat wanneer de docent de tijd neemt voor een leerling, een kalme- open, vriendelijke en zelfverzekerde houding heeft, dit bijdraagt aan een positief gevoel over de interactie. Het huidige onderzoek laat zien dat leerlingen met ASS het over het algemeen niet als prettig ervaren wanneer de aandacht op hen wordt gevestigd, zoals het klassikaal laten beantwoorden van een vraag. De leerling is dan bezig met de mogelijke (negatieve) reactie vanuit de klas. Uit onderzoek (Humphrey & Symes, 2010) blijkt ook dat leerlingen met ASS in hogere mate pestgedrag- en in mindere mate sociale steun, van onder andere klasgenoten, ervaren, wat mogelijk een verklaring geeft voor het niet willen opvallen. Wanneer de docent in diens interactie hier rekening mee houdt, wordt dat bij de participanten over het algemeen als prettig ervaren.

Het tweede domein zijn de aanpassingen op communicatief gebied. Het huidige onderzoek laat zien dat docenten vaak gebruik maken van doelbewuste ondersteuning met gebaren in hun verbale interacties. Echter, verschilt het doelbewust gebruikmaken van gebaren wel per docent per les. Mogelijk komt dit doordat er bij sommige lessen meer uitleg

wordt gegeven welke ondersteunt kan worden met gebaren. Ondanks dat leerlingen met ASS moeite lijken te hebben met het begrijpen non-verbale communicatie en extra ondersteuning hierbij aangeraden wordt (APA, 2013; Holyfield et al., 2017; Hong et al., 2019; Saggars et al., 2019), blijkt uit de huidige studie dat leerlingen met ASS hier ook gebaat bij kunnen zijn. Zo blijkt dat het gebruik van gebaren bijdraagt aan een open houding en de aandacht van de leerling trekt. De uitleg wordt er niet minder begrijpelijk door. Uit de huidige studie blijkt dat docenten veel gebruikmaken van letterlijk taalgebruik, maar niet altijd. Ondanks dat leerlingen met ASS dingen vaak letterlijk nemen (Humphrey & Lewis, 2008), lijken ze geen hinder te ondervinden als de docent gebruikmaakt van figuurlijk taalgebruik. Wel komt naar voren dat leerlingen met ASS gebaad zijn bij een duidelijke uitleg en nut ervaren bij visuele ondersteuning (filmpjes en voorbeelden op het bord), zoals ook blijkt uit onderzoek van onder andere Taghizadeh et al. (2015) en Dillon et al. (2016).

Het derde domein zijn aanpassingen op sensorisch gebied. Het huidige onderzoek laat zien dat er wisselende signalen worden gegeven op sensorisch gebied. Zo geeft de meerderheid van de participanten aan dat prikkels vanuit de omgeving (geluid, temperatuur) als storend kunnen worden ervaren en daardoor concentratieproblemen kunnen ontstaan, zoals ook blijkt uit eerder onderzoek (Saggars et al., 2019; Richter et al., 2019; Tobin et al., 2012). Als de docent aanpassingen doet om de prikkels te verminderen, zoals storende leerlingen corrigeren, wordt dat als prettig ervaren. Daarentegen zijn er geen aanpassingen als het dragen van een koptelefoon, inzetten van een stilte-ruimte of het vermijden van drukke leswisselingen door de leerlingen met ASS eerder weg te laten gaan waargenomen tijdens dit onderzoek, wat uit meerdere onderzoeken wel als mogelijke helpende interventies worden beschouwd (Cremin et al., 2017; Dann, 2011; Dillon & Underwood, 2012; Makin et al., 2017). Het kan zijn dat de participerende leerlingen niet zulke interventies nodig hebben. Zo blijkt ook uit de huidige studie dat één leerling met ASS zich juist beter kan concentreren met een toename in omgevingsgeluid.

Het vierde domein zijn aanpassingen op gedragsmatig gebied. Uit de huidige studie blijkt dat er, bij het geven van structuur, wisselend aandacht uitgaat naar het uitspreken van gedragsregels en verwachtingen van gedrag. Het uitspreken van gedragsregels en verwachtingen van gedrag is belangrijk in de ondersteuning bij het aanleren- en vertonen van positieve gedragingen (Dann, 2011; Fortuna, 2014; Makin et al., 2017; Stoner et al., 2007). In het huidige onderzoek is er op gedragsmatig gebied vanuit één participant benoemd dat het als terecht, maar niet persé noodzakelijk, wordt ervaren dat er een verwachte gedragsverandering wordt uitgesproken door de docent. De bevindingen van Gardner et al. (2014), waarin onder

andere naar voren kwam dat leerlingen met ASS vaak voor hun beurt praten, zijn niet geobserveerd, of het heeft geen gedragsregulatie ten gevolge gehad.

Het laatste domein zijn aanpassingen op organisatorisch gebied en voor academische betrokkenheid. Het huidige onderzoek laat zien dat, bij alle verbale uitingen gericht op structuur, er wisselend aandacht uitgaat naar het geven van duidelijke organisatie/sturing en het geven van tijdsinformatie. Mogelijk is dit te verklaren doordat de docent met weinig verbale uitingen nodig heeft om de leerling van duidelijke organisatie/sturing te voorzien. Dat komt overeen met de reflectie van de leerlingen, welke veel aangeven dat de docent duidelijk is. Ondanks dat het in de huidige studie niet duidelijk uit de resultaten kwam of geobserveerd is, kan het zijn de leerlingen vooraf of visueel duidelijk is gemaakt wat de taak is en hoeveel tijd ervoor nodig is. Hierdoor is het verbaal aandacht besteden hieraan minder nodig. Dit zou ook aansluiten op de onderzoek van Saggars et al. (2019) en Pinder-Amaker (2014), waaruit geconcludeerd wordt dat instructie op papier bijdraagt aan het begrijpen van de opdracht en daarmee de academische betrokkenheid wordt bevorderd. Uit de huidige studie komt naar voren dat leerlingen met ASS liever niet klassikaal vragen stellen, maar wel vragen om individuele uitleg. De leerlingen vertelden dat deze uitleg en ondersteuning helpend is om de taak/opdracht te begrijpen en daarmee verder te kunnen. Dit blijkt ook uit onderzoek van Saggars et al. (2019), waaruit geconcludeerd wordt dat individuele uitleg van de docent bijdraagt aan de academische betrokkenheid. Daarnaast kan geconcludeerd worden dat het gebruik van voorbeelden, vergelijkingen en het brengen van overzicht als helpend wordt ervaren in het begrijpen van de opdracht en uitleg.

Sterktes en zwaktes

Deze studie heeft een aantal sterktes. Als eerste heeft het gebruikmaken van VSR-I als sterkte dat het reflecterend vermogen van de participant wordt gestimuleerd (Morgan, 2007). Hierdoor kon de participant de situatie beter terughalen, waardoor het beantwoorden van de vraag een realistischere reflectie weergeeft. Een tweede sterk punt is dat de verbale uitingen van de docenten gecodeerd zijn met een vooraf opgesteld en op betrouwbaarheid getoetst codeerschema. Daarnaast zijn de categorisering van de verschillende domeinen van Saggars et al. (2019) met de thesisbegeleider besproken en is de feedback meegenomen in de uiteindelijke categorisering. Het doen van dataverzameling door middel van video-opnames kan ook als sterkte binnen deze studie worden beschouwd.

Onderzoek gericht op interactie tussen docenten en leerlingen met ASS in klassensituaties is namelijk erg schaars (Corno, 2008; Van der Steen et al., 2021; Wolff et al., 2021).

Deze studie heeft ook een aantal zwaktes. Niet alle VSR-I vragen opgesteld om antwoord te geven op de onderzoeksvragen van deze studie. De reden hiervan is dat deze studie onderdeel is van een overkoepelende studie naar de interactie tussen docenten en leerlingen met ASS in het regulier voortgezet onderwijs. Vier masterstudenten hebben een bijdrage geleverd aan de overkoepelende studie, met elk eigen onderzoeksvragen. De gestelde vragen zijn dus gerelateerd aan de verschillende studies. Voor het beantwoorden van de deelvragen was een extra interpretatieronde nodig om de codes van het codeerschema en data van de VSR-I te koppelen aan de domeinen van Sagers et al. (2019). Hierbij is vanuit het theoretisch kader gekeken naar welke codes van het codeerschema (deelvraag 1) en welke geobserveerde gedragingen en/of gegeven antwoorden van het VSR-I (deelvraag 2) overeenkwamen met de verschillende domeinen. Dit is ook de reden dat het sensorisch domein niet is meegenomen in het beantwoorden van deelvraag 1, dit domein sloot namelijk niet aan bij een van de codes van het codeerschema. Doordat de categorisering en interpretatie door één onderzoeker is uitgevoerd en niet is getoetst, heeft er mogelijk onderzoekersbias plaatsgevonden. Tot slot heeft de aanwezigheid van de onderzoeker en camera's in de klas mogelijk geleid tot gedragsaanpassing van de docent.

Aanbevelingen

Waar deze studie een algemeen beeld heeft gegeven hoe de docent invulling geeft aan de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS in het regulier voortgezet onderwijs, zou een vervolgstudie specifiek gericht op dit onderwerp mogelijk een beter beeld geven. In deze studie is er niet eerst onderzocht wat de specifieke ondersteuningsbehoeften van de participerende leerlingen zijn. Vervolgstudie zou zich eerst kunnen richten op het in kaart brengen van de specifieke ondersteuningsbehoeften van de participerende leerlingen, om vervolgens te onderzoeken hoe de docent hiermee rekening houdt in de interactie. Zo blijkt uit onderzoek (Caplan et al., 2016) dat de interactie mede bepaald wordt door de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS en de ervarenheid van de docent om hiermee om te gaan. Dat de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS zo specifiek en daarmee uniek en divers kunnen zijn blijkt ook uit onderzoek van Breitenbach et al. (2013) en Mooij & Smeets (2009). Tevens heeft de huidige studie zich gericht op hoe de participerende leerlingen met ASS reflecteren op concrete lessituaties. De reflectie van de docent ontbreekt

hierin. Mogelijk wordt er een completer beeld gecreëerd, vanuit zowel de docent als de leerling met ASS, wanneer beide perspectieven onderzocht worden.

Concluderend blijkt uit dit onderzoek dat de docent tijdens les in een natuurlijke setting rekening houdt met de ondersteuningsbehoeften van de leerling met ASS, zonder hier specifiek op gewezen te zijn. Op alle domeinen van Saggers et al. (2019) zijn er interacties waargenomen waarbij er oog was voor deze overkoepelende ondersteuningsbehoeften. Echter, zoals uit eerder onderzoek gebleken (Saggers et al., 2019; Breitenbach et al., 2013; Mooij & Smeets, 2009; Caplan et al., 2016), zijn de ondersteuningsbehoeften erg specifiek en persoonsafhankelijk. Dit impliceert daarmee het belang voor verder onderzoek gericht op het terugzien van specifieke en persoonseigen ondersteuningsbehoeften tijdens de interactie in de les.

Literatuurlijst

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Press.
- Arthur-Kelly, M., Sigafoos, J., Green, V. A., Mathisen, B., & Arthur-Kelly, R. (2009). Issues in the use of visual supports to promote communication in individuals with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation*, *31*(18), 1474–1486.
<https://doi.org/10.1080/09638280802590629>
- Bauminger, N. (2002). The Facilitation of Social-Emotional Understanding and Social Interaction in High-Functioning Children with Autism: Intervention Outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *32*(4), 283–298.
<https://doi.org/10.1023/a:1016378718278>
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. S. (2003). Effects of an Elementary School Intervention on Students' "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, *24*(3), 243–262.
<https://doi.org/10.1023/b:jopp.0000018048.38517.cd>
- Bellini, S. (2008). Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(7), 1402–1403. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0565-7>
- Beukelman, D., Mirenda, P., Garrett, K., & Light, J. (2013). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (4th editie). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61–79.
[https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(96)00029-5)
- Breitenbach, M. M., Armstrong, V. L., & Bryson, S. E. (2013). The implementation of best education practices for a student severely affected by autism. *International Journal of Inclusive Education*, *17*, 277e294. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676087>.
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student-teacher relationships for young children with autism spectrum disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *46*, 3653e3666.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2915-1>.

- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged years—Autism and developmental disabilities, Monitoring Network, United States, 2010. *MMWR Surveillance Summaries*, 63(2), 1–22.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2014, 25 augustus). *Bijna 3 procent van de kinderen heeft autisme of aanverwante stoornis*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2014/35/bijna-3-procent-van-de-kinderen-heeft-autisme-of-aanverwante-stoornis>
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>
- Corno, L. (2008). On teaching adaptively. *Educational Psychologist*, 43, 161e173. <https://doi.org/10.1080/00461520802178466>
- Cremin, K., Healy, O., & Gordon, M. (2017). Parental perceptions on the transition to secondary school for their child with autism. *Advances in Autism*, 3(2), 87–99. <https://doi.org/10.1108/aia-09-2016-0024>
- Dahle, K. (2003). Services to Include Young Children with Autism in the General Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 65–70. <https://doi.org/10.1023/a:1025193020415>
- Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293–312. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.603534>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331e353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>.
- De Leeuw, R. R., de Boer, A., & Minnaert, A. (2018). What do Dutch general education teachers do to facilitate the social participation of students with SEBD? *International Journal of Inclusive Education*, 1e24. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514081>.
- Dillon, G., Underwood, J., & Freemantle, L. J. (2016). Autism and the U.K. Secondary School Experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(3), 221–230. <https://doi.org/10.1177/1088357614539833>

- Dillon, G., & Underwood, J. (2012). Parental Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorders Transitioning From Primary to Secondary School in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 27*(2), 111–121. <https://doi.org/10.1177/1088357612441827>
- Fortuna, R. (2014). The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. *Support for Learning, 29*(2), 177–191. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12056>
- Gates, J. C., Kang, E., & Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 52*, 164–181. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006>
- Gray, D. E. (2002). ‘everybody just freezes. everybody is just embarrassed’: felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness, 24*(6), 734–749. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00316>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Holyfield, C., Drager, K. D. R., Kremkow, J. M. D., & Light, J. (2017). Systematic review of AAC intervention research for adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication, 33*(4), 201–212. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1370495>
- Hong, E. R., Morin, K. L., Ganz, J. B., Gulboy, E., Gregori, E., Svenkerud-Hale, N., & Boles, M. B. (2019). Caregiver-implemented intervention for an adult with autism spectrum disorder and complex communication needs. *International journal of therapy and rehabilitation, 26*(1), 1–12. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2017.0163>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). ‘Make me normal’. *Autism, 12*(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/08856250903450855>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>.

- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23, 41–47.
- Klem, A. M., & Connell, J. E. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Kurth, J., & Mastergeorge, A. (2010). Academics and cognitive profiles of students with autism: Implications for classroom practice and placement. *International Journal of Special Education*, 25, 8–14.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 101e122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>.
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E., & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 495–507. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226>
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 845e859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>.
- Makin, C., Hill, V., & Pellicano, E. (2017). The primary-to-secondary school transition for children on the autism spectrum: A multi-informant mixed-methods study. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 239694151668483. <https://doi.org/10.1177/2396941516684834>
- Manti, E., Scholte, E., & Van Berckelaer-Onnes, I. (2013). Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.743729>
- May, R. D., Hawkins, E. L., & Dymond, S. (2013). Brief Report: Effects of Tact Training on Emergent Intraverbal Vocal Responses in Adolescents with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 996–1004. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1632-7>
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 597e616. <https://doi.org/10.1080/13603110802047978>.

- Morgan, A. (2007). Using video-stimulated recall to understand young children's perceptions of learning in classroom settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 213–226. <https://doi.org/10.1080/13502930701320933>
- National Research Council. (2001). Educating children with autism. Committee on educational interventions for children with autism. In C. Lord, & J. P. McGee (Eds.), Division of behavioral and social Sciences and education. Washington, DC: National Academy Press.
- Pinder-Amaker, S. (2014c). Identifying the Unmet Needs of College Students on the Autism Spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 125–137. <https://doi.org/10.1097/hrp.0000000000000032>
- Richter, M., Popa-Roch, M., & Clément, C. (2019). Successful Transition From Primary to Secondary School for Students With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(3), 382–398. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1630870>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>.
- Saggers, B., Tones, M., Dunne, J., Trembath, D., Bruck, S., Webster, A., Klug, D., & Wang, S. (2019). Promoting a collective voice from parents, educators and allied health professionals on the educational needs of students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3845–3865. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04097-8>
- Sansosti, F. J. (2010). Teaching social skills to children with autism spectrum disorders using tiers of support: A guide for school-based professionals. *Psychology in the Schools*, 47(3), 257–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20469>
- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49(10), 917–931. <https://doi.org/10.1002/pits.21652>
- Schieve, L. A., Rice, C., Yeargin-Allsopp, M., Boyle, C. A., Kogan, M. D., Drews, C., & Devine, O. (2012). Parent-Reported Prevalence of Autism Spectrum Disorders in US-Born Children: An Assessment of Changes within Birth Cohorts from the 2003 to the 2007 National Survey of Children's Health. *Maternal and Child Health Journal*, 16(S1), 151–157. <https://doi.org/10.1007/s10995-012-1004-0>

- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from Parents of Young Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(1), 23–39.
<https://doi.org/10.1007/s10882-007-9034-z>
- Siegel, B. (2018). *The Politics of Autism*. Oxford University Press.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in language disorders, 23*, 116e133.
- Taghizadeh, N., Davidson, A., Williams, K., & Story, D. A. (2015). Autism spectrum disorder (ASD) and its perioperative management. *Pediatric Anesthesia, 25*(11), 1076–1084.
<https://doi.org/10.1111/pan.12732>
- Tobin, H., Staunton, S., Mandy, W., Skuse, D., Hellriegel, J., Baykaner, O., Anderson, S., & Murin, M. (2012). A qualitative examination of parental experiences of the transition to mainstream secondary school for children with an autism spectrum disorder. *Educational and Child Psychology, 29*(1), 75–85.
<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2012.29.1.75>
- Van Der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T. & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education, 90*, 103036.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- van der Worp-van der Kamp, L., Pijl, S. J., Bijstra, J. O., & van den Bosch, E. J. (2013). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: A review. *European Journal of Special Needs Education, 29*, 29e46. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830444>.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*, 48e63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>.
- Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lappalainen, S., Paulle, B., Seppänen, P. & Kosunen, S. (2021). Inclusive education in the diversifying environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education, 16*(1), 3–21.
<https://doi.org/10.1177/1745499921991958>