



**rijksuniversiteit
 groningen**

Een thematische analyse naar de autonomie-beleving van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs

Mastertrack Orthopedagogiek

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Masterthesis

Student: Renée Houkes (S3209091)
Begeleider: dr. A.A. (Anke) De Boer
Tweede beoordelaar: prof. dr. A. (Anna) Lichtwarck-Aschoff

Code studieonderdeel: PAMA5166

Jaar: 2022-2023

Juni 2023

Totaal aantal woorden (excl. voorwoord, literatuurlijst en bijlagen): 10.050

Voorwoord

Voor u ligt het eindverslag van de masterthesis “Een thematische analyse naar de autonomie-beleving van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs”, geschreven in de afstudeerfase van de master Orthopedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Dit voorwoord wil ik graag gebruiken om enkele personen te bedanken die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van deze thesis. Allereerst wil ik graag mijn begeleider, Anke de Boer, bedanken voor de prettige begeleiding tijdens het schrijven van het onderzoek. De concrete feedbackpunten, het doelgericht meedenken, maar ook zeker haar geduld hebben een bijdrage geleverd aan mijn motivatie voor het schrijven van dit onderzoek. Ten tweede wil ik graag Willeke Norder bedanken voor haar ondersteuning met veel flexibiliteit, het meedenken in oplossingen en de nieuwe inzichten die ze mij gegeven heeft. Daarnaast wil ik Remo Mombarg bedanken voor een extra kritische blik op het volledige onderzoek. Ook wil ik graag de leerlingen bedanken die hebben meegewerkt aan het onderzoek; bedankt voor jullie eerlijkheid en het delen van jullie ervaringen.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun steun en vertrouwen. Daarbij in het bijzonder Jet Oosterheert voor haar uitgebreide toelichting over Atlas.ti en Rutger Bijl voor het meedenken, het motiveren en emotionele steun.

Renée Houkes

Groningen, juni 2023

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de behoefte aan autonomie als essentiële psychologische basisbehoefte voor leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs (VSO). Dit als reactie op de roep om inclusiever onderwijs voor leerlingen met beperkingen volgens (inter)nationale verklaringen en ondanks de invoering van de Wet Passend Onderwijs. Het heeft als doel de autonomie-beleving van VSO-leerlingen te onderzoeken, inclusief hun ervaringen, ideeën voor verbetering en perceptie van autonomie-ondersteuning door docenten. Het onderzoek is kwalitatief van aard: er zijn twaalf semi-gestructureerde interviews afgenomen bij leerlingen van VSO-scholen binnen RENN4. De categorieën betroffen: algemene ervaringen van leerlingen over autonomie-beleving, ideeën van leerlingen ter bevordering van autonomie-beleving en autonomie-ondersteunende docentgedragingen. De interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van Atlas.ti-software. Naar voren komt dat leerlingen autonomie grotendeels als positief ervaren, vooral wegens flexibiliteit en vrijheid, maar sommigen ervaren de vereiste keuzes en de daaruit voortvloeiende chaos als negatief. Enkele leerlingen hebben geen specifieke mening. Verbeterpunten omvatten meer bewegingsvrijheid, flexibelere pauzes, praktijklessen en creativiteit. Bijna alle leerlingen staan positief tegenover de ontvangen autonomie-ondersteuning van de docent. Concluderend beleven leerlingen op het VSO autonomie overwegend op twee manieren: een groep streeft autonomie na en waardeert keuzevrijheid, terwijl een andere groep autonomie als negatief ervaart en niet nastreeft. De eerste groep verlangt naar meer autonomie, terwijl de tweede groep behoefte heeft aan meer structuur. Ondanks de overwegende positieve waardering voor de docentenondersteuning, blijkt uit verbeterpunten dat de behoefte aan autonomie van deze VSO-leerlingen nog niet volledig wordt vervuld.

Kernwoorden: voortgezet speciaal onderwijs, autonomie-beleving, verbeterpunten, autonomie-ondersteuning, leerling-ervaringen.

Abstract

This research focuses on the need for autonomy as an essential psychological basic need for students in special secondary education (SSE). This is in response to the call for inclusive education for students with disabilities, as stated in (inter)national declarations and despite the implementation of the Law on Inclusive Education. Its aim is to investigate the autonomy experiences of SSE students, including their own experiences, ideas for improvement, and perception of autonomy support from teachers. The research is of a qualitative nature: twelve semi-structured interviews were conducted with students from SSE schools within RENN4. The categories included: general experiences of students regarding autonomy, students' ideas for promoting autonomy, and autonomy-supportive teacher behaviors. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed using Atlas.ti software. Findings reveal that students largely perceive autonomy as positive, particularly due to flexibility and freedom, but some experience the required choices and resulting chaos as negative. Some students have no specific opinion. Improvement suggestions include more freedom of movement, flexible breaks, practical lessons, and creativity. Almost all students have a positive attitude towards the received autonomy support from teachers. In conclusion, students in SSE predominantly experience autonomy in two ways: one group pursues autonomy and values freedom of choice, while another group perceives autonomy as negative and does not seek it. The first group desires more autonomy, while the second group prefers more structure. Despite the overall positive appreciation for autonomy support, improvement suggestions indicate that the need for autonomy for these SSE-students is not fully met.

Key words: secondary special education, autonomy experience, improvement suggestions, autonomy support, student experiences.

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	3
Abstract	4
1. Inleiding	6
2. Methode.....	11
2.1 Design.....	11
2.2 Participanten, inclusiecriteria en werving	11
2.3 Procedure	12
2.4 Instrumenten	12
2.5 Analyse	15
3. Resultaten	16
3.1 Codeboek.....	16
3.2 Algemene ervaringen van leerlingen over hun autonomie-beleving.....	18
3.2 Verbeterpunten van leerlingen ter bevordering van hun autonomie-beleving	19
3.3 De ervaringen van leerlingen over de autonomie-ondersteuning van de docent.....	20
4. Conclusie en discussie.....	25
4.1 Conclusie en discussie.....	25
4.2 Reflectie op onderzoek.....	30
4.3 Slotconclusie.....	32
4.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.....	32
4.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	32
Literatuurlijst.....	34
Bijlage Topic-list.....	39

1. Inleiding

Al in 1994 werd in de Salamanca Verklaring van UNESCO benadrukt hoe belangrijk het is om een inclusieve en ondersteunende leeromgeving voor iedereen te creëren, inclusief leerlingen met een beperking. Met de instemming van de Salamanca Verklaring (1994) geeft Nederland aan het belang van inclusief onderwijs te onderkennen en het unieke kind tegemoet te komen binnen het regulier onderwijs. Aanvullend is in 2016 in Nederland het VN Verdrag voor de rechten van mensen met een handicap ingegaan. Artikel 24 van dit verdrag benoemt het recht van ieder kind op inclusief onderwijs met anderen in de gemeenschap waarin zij leven (art. 24 Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 2006).

Inclusiever onderwijs betekent volgens de Onderwijsraad (2020) allereerst dat leerlingen met een beperking de benodigde begeleiding en uitrusting krijgen om naar een reguliere school te kunnen. Ten tweede [betekent het] dat hun school dicht bij huis is en ten derde dat ze samen met leerlingen zonder een beperking onderwijs volgen. Het onderwijs past zich daarmee aan naar de onderwijsbehoefte van de leerlingen. Het doel hiervan wordt in een Kamerbrief door minister Slob (2020) omschreven als: *“Leerlingen met en zonder ondersteuningsbehoeften kunnen vaker samen dicht bij huis naar dezelfde school, als het kan in dezelfde klas zitten en elkaar ontmoeten op het schoolplein. Namelijk: wanneer diversiteit op school de norm wordt, is dat in de samenleving daarna ook het geval”*.

In Nederland volgt circa 4% van de één miljoen middelbare scholieren het VSO (Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Het VSO bestaat in Nederland uit vier clusters, achtereenvolgens voor blinde, slechtziende leerlingen (cluster 1); voor dove, slechthorende leerlingen of met een taal-spraakontwikkelingsstoornis (cluster 2); voor lichamelijk gehandicapte en/of verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke leerlingen (cluster 3) en voor leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen (cluster 4). Op dit moment fungeert het VSO nog los van het regulier voortgezet onderwijs (VO). Bovendien is het leerlingaantal binnen het SO en VSO de afgelopen jaren toegenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Daarmee is inclusiever onderwijs momenteel nog geen vanzelfsprekendheid in Nederland.

Middels de invoering van de Wet Passend Onderwijs (2014) is gepoogd om de kloof tussen het VSO en het VO kleiner te maken. De wet moest ervoor zorgen dat leerlingen een passend ondersteuningsaanbod kregen bij hen in de regio en, indien mogelijk, naar het regulier onderwijs konden gaan. Uit de evaluatie passend onderwijs (2020) blijkt dat dit tot op heden nog onvoldoende geslaagd is. Recente landelijke gegevens tonen namelijk aan dat het aantal

verwijzingen naar het (voortgezet) speciaal onderwijs, met name in het cluster 4-onderwijs toeneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Bovendien blijkt uit deze evaluatie dat het tot op heden niet is gelukt om een groter aantal leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften te laten instromen in het reguliere onderwijs. Immers, het percentage van dergelijke leerlingen dat daadwerkelijk in het reguliere onderwijs wordt opgenomen, blijft sinds 2008 schommelen rond de 20-25%. Beide bevindingen laten zien dat het verwezenlijken van inclusiever onderwijs op dit moment nog aanzienlijke inspanningen vergt binnen het onderwijs.

Een belangrijk onderdeel van dit inclusiever onderwijs is participatie. Participatie omvat niet alleen deelname aan het onderwijs, maar heeft ook invloed op deelname aan de samenleving. Doordat er voor leerlingen op het speciaal onderwijs nog moet worden voldaan aan extra voorwaarden, is participatie en succesvolle uitstroom in het speciaal onderwijs extra fragiel (Gibson, 2006). Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2023) blijkt namelijk dat leerlingen die uitstromen uit het VSO moeilijk aan een baan komen. Zo slaagt 24,1% van de VSO-uitstromers met het arbeidsgerichte uitstroomprofiel erin om een baan te bemachtigen, terwijl maar liefst 36,3% van deze specifieke groep geconfronteerd wordt met werkloosheid. Mede door de beperkingen waar leerlingen in het VSO tegenaan lopen, bestaat er de kans dat deze een negatieve invloed hebben op hun schoolervaring en dit kan een risico op schooluitval creëren (Traag & Van der Velden, 2008). Daarnaast stellen Traag en Van der Velden (2008) dat leerlingen uit een gezin met een lage sociaal-economische status en leerlingen met een gedragsmatige problematiek een krachtige voorspeller vormen voor het voortijdig schoolverlaten. Dit betekent dat er een groep kinderen in het VSO zit die onvoldoende aan participatie toekomt en dat er een groep kinderen thuiszit, die al helemaal niet meer participeert.

Het risico op thuiszitten voor deze doelgroep is dus [extra] ongunstig in verband met het beïnvloeden van hun positie op de arbeidsmarkt (en daarmee ook de kwaliteit van leven) (Van Gaalen & Kazemier, 2015). Om het thuiszitten te voorkomen, is het van belang om als leerling gemotiveerd te blijven voor school. Volgens de zelfdeterminatietheorie (ZDT) van Deci en Ryan (2000) is motivatie namelijk de onderliggende reden voor gedrag. Om autonome motivatie te realiseren en het welzijn te bevorderen, is het nodig om te voorzien in drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. Omdat de mate van autonomie bepalend is voor de latere participatie in de samenleving, zal huidig onderzoek zich focussen op deze basisbehoefte van de zelfdeterminatietheorie (Van Gaalen & Kazemier, 2015).

Binnen de ZDT wordt motivatie opgedeeld in extrinsieke en intrinsieke motivatie, waarbij binnen het onderwijs wordt gefocust op redenen voor leerlingen om deel te nemen aan

(leer)activiteiten op school (Vansteenkiste et al., 2004). Extrinsieke motivatie gaat over het deelnemen aan een activiteit om instrumentele redenen. Hiertegenover staat de intrinsieke (autonome) motivatie: het deelnemen aan een activiteit voor zichzelf en het plezier/de voldoening die met de deelname verkregen wordt. Uit onderzoek blijkt dat beide vormen invloed hebben op schoolresultaten. Zo toont onderzoek van Guay et al. (2008) aan dat leerlingen met veel intrinsieke motivatie volhardend zijn, meer positieve emoties ervaren en betere cijfers halen. Daartegenover staat de extrinsieke (gecontroleerde) motivatie. Leerlingen met deze vorm van motivatie zijn minder volhardend, ervaren meer negatieve emoties, zijn sneller afgeleid en halen lagere cijfers (Guay et al., 2008). Uit onderzoek van Zisimopoulos en Galanaki (2009) blijkt dat juist leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte minder vaak intrinsieke motivatie laten zien en vaker beschikken over deze extrinsieke motivatie; deze doelgroep betreft ongeveer een kwart van de middelbare scholieren (Smeets et al., 2019). Dat maakt het extra relevant om binnen deze doelgroep onderzoek te doen naar [het bevorderen van] hun intrinsieke (autonome) motivatie.

Binnen het regulier onderwijs is er meermaals onderzoek gedaan naar het bevorderen van de intrinsieke motivatie van leerlingen (bijv. Valerio, 2012), alsook naar hoe docenten een autonomie-ondersteunende leeromgeving kunnen creëren en waarom dit van belang is voor de ontwikkeling van de leerling (bijv. Niemiec & Ryan, 2009; Stefanou et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005). Zo blijkt dat leerlingen met autonomie-ondersteunende docenten vaker hun schooltraject voortzetten (Vallerand, Fortier & Guay, 1997) en een meer positieve emotionaliteit hebben (Patrick, Skinner & Connell, 1993). In het kader van huidig onderzoek is het noodzakelijk om te benoemen dat minder zelfstandige leerlingen met een minder autonome motivatie hier ook baat bij kunnen hebben (Jang, Reeve & Deci, 2010). Belangrijk daarbij is dat docenten duidelijke richtlijnen, methodieken en werkvormen neerzetten op een manier dat de autonomie van leerlingen gerespecteerd wordt en ze in de mogelijkheid gebracht worden om keuzes te maken binnen deze uitgezette structuur. Als deze structuur en autonomie-ondersteuning wordt gecombineerd, kan dit positief bijdragen aan de intrinsieke (autonome) motivatie van de minder autonoom gemotiveerde leerling (Vanhoof et al., 2012).

Zo geeft Stroet et al. (2013) aan dat docenten deze autonomie-ondersteuning kunnen bieden door het geven van keuzes, het geven van betekenis aan de taak en het tonen van respect. Bijkomend wordt in het onderzoek Reeve en Cheon (2021) benoemd dat docenten autonomie-ondersteuning kunnen bieden middels de volgende zeven gedragingen:

1. Neem het perspectief van de leerling mee;
2. Nodig leerlingen uit om hun interesses na te streven;

3. Presenteer leeractiviteiten op een autonomie-bevredigende manier (bijv. het bieden van keuzes);
4. Betekenis geven aan de lesstof (het ‘waarom’ van het doen van een taak uitleggen);
5. Het tonen van empathie;
6. Gebruikmaken van uitnodigende/informatieve taal in plaats van dwingende taal;
7. Het tonen van geduld.

De definitie van autonomie-ondersteuning wordt door Rouse et al. (2011) dan ook omschreven als ‘een *set met bepaalde gedragingen* die een persoon kan vertonen en die invloed hebben op het ontwikkelen van zelfgestuurde manieren van reguleren, zoals het luisteren naar en erkennen van verschillende standpunten, het aanmoedigen van eigen initiatief, het bieden van keuzes, het verstrekken van nuttige informatie en het verminderen van druk en controle’. Kortom, de docent kan een significante rol vervullen bij het beïnvloeden van de mate van autonomie die leerlingen in het onderwijs ervaren.

Naast de kennis over de autonomie-ondersteunende gedragingen van de docent is het ook van belang om te onderzoeken of deze autonomie-ondersteuning ook door leerlingen in het speciaal onderwijs wordt ervaren en zo ja, in welke mate. Immers, in de evaluatie van het Passend Onderwijs (2020) blijven docenten in het speciaal onderwijs nog steeds benoemen dat ze moeilijkheden ervaren in het begeleiden van leerlingen met een toenemende, complexe problematiek. Hier komt bij dat de ervaringen van leerlingen in eerder genoemde (kwantitatieve) onderzoeken niet worden meegenomen (bijv. Valerio, 2012; Niemiec & Ryan, 2009). Bovendien is de autonome motivatie van leerlingen in het V(S)O voornamelijk onderzocht met behulp van vragenlijsten (bijv. Guay et al., 2010); de stem van de leerlingen wordt hierin nog niet meegenomen.

Om leerlingen [meer] te laten participeren en hun autonomie-beleving te bevorderen, is het juist van belang om ze een stem te geven en naar ze te luisteren (De Leeuw, 2020; Hart, 1992; United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989). Dit wordt eveneens onderstreept als één van de factoren van het autonomie-ondersteunend lesgeven (Reeve & Cheon, 2021). Tevens benadrukt de United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989) het belang van het luisteren naar de ervaringen van kinderen en jongeren en op het gebied van inclusiever en speciaal onderwijs verdient de stem van leerlingen steeds meer aan erkenning (De Boer & Kuijper, 2017; De Leeuw, 2020). Desalniettemin wordt nog altijd in onderzoek benadrukt dat de doelgroep op het VSO onvoldoende wordt vertegenwoordigd (Nind, Boorman & Clark, 2012).

Tot slot zijn reeds uitgevoerde onderzoeken naar de autonomie-beleving gebaseerd op een reguliere setting in het regulier onderwijs; er is nog geen informatie voorhanden wat betreft de ervaringen van leerlingen op het VSO, specifiek cluster 4. Om de leerlingen in deze doelgroep op passende wijze te kunnen ondersteunen en ze een stem te geven, is het cruciaal om te weten hoe zij hun gevoel van autonomie beleven, welke ideeën zij aandragen en of en hoe ze de huidige autonomie-ondersteuning ervaren (Cefai & Cooper, 2010). Huidig onderzoek zal een poging doen om bovenstaand hiaat op te vullen.

Al met al wordt er gezien dat er voornamelijk kwantitatief onderzoek gedaan is naar de autonome motivatie van en autonomie-ondersteuning voor leerlingen binnen het regulier onderwijs. Om tegemoet te komen aan de stem van de leerling en te weten te komen hoe zij hun gevoel van autonomie ervaren en hoe autonomie-ondersteuning door hen wordt ervaren, is meer kwalitatief onderzoek nodig, zeker in het speciaal onderwijs. Het is voor scholen in het speciaal onderwijs van belang om meer inzicht te krijgen in de autonome motivatie van de leerling om zo de behoefte op het gebied van autonomie beter in kaart te kunnen brengen. Op deze manier kan er bepaald worden welke aanpassingen er in het VSO gedaan moeten worden en welke vaardigheden leerlingen nog aangeleerd moeten worden om later zelfstandig(er) te kunnen functioneren in de maatschappij. Daarom is er voor dit onderzoek de volgende hoofdvraag opgesteld:

Hoe ervaren VSO-leerlingen autonomie binnen de schoolsetting tijdens hun periode op het voortgezet speciaal onderwijs?

De volgende deelvragen zijn opgesteld om antwoord te geven op de hoofdvraag:

1. Welke algemene ervaringen hebben leerlingen ten aanzien van hun autonomie(-beleving?) binnen de VSO-setting?
2. Welke ideeën dragen leerlingen aan ter verbetering van hun autonomie-beleving?
3. In hoeverre is er volgens leerlingen sprake van autonomie-ondersteuning van docenten en hoe wordt deze door leerlingen ervaren?

2. Methode

2.1 Design

Het onderzoeksdesign betreft een kwalitatieve studie en heeft een explorerend karakter. Om de ervaringen van leerlingen in beeld te krijgen, zijn er semi-gestructureerde interviews gehouden met leerlingen. De gehouden interviews maken tevens deel uit van het promotieonderzoek van W. Norder en zullen worden afgenomen met behulp van een topic list (zie Bijlage 1). Er wordt in het promotieonderzoek gekeken naar de ervaringen van leerlingen met betrekking tot de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). In dit onderzoek is daarbij de basisbehoefte ‘autonomie’ het hoofdonderwerp. De codes komen voort uit de theorie en betreffen: de algemene ervaringen van leerlingen over van autonomie-beleving, de verbeterpunten die leerlingen aandragen ter bevordering van hun autonomie-beleving en de autonomie-ondersteunende docentgedragingen.

2.2 Participanten, inclusiecriteria en werving

Huidig onderzoek is uitgevoerd op VSO-scholen die deel uitmaken van het Regionaal Expertisecentrum Noord-Nederland (hierna: RENN4) en vallen onder cluster 4. Er bestaan 11 RENN4 VSO-scholen met een totaal van 1647 leerlingen (datum: juni 2021) in Drenthe, Groningen en Friesland. Binnen RENN4 wordt er onderwijs geboden aan leerlingen met leerproblematiek, een verstandelijke beperking of ernstige psychiatrische en/of gedragsmatige problematiek (internaliserend of externaliserend) op (V)SO niveau. Naast dat huidig onderzoek deel uitmaakt van een onderzoek binnen RENN4, heeft huidig onderzoek alleen leerlingen van het VSO geïncludeerd, omdat dit de grootste risicogroep voor thuiszitters vormt (Traag & Van der Velden, 2008).

Om een zo breed mogelijke doelgroep binnen het VSO cluster 4 te vertegenwoordigen, mogen alle leerlingen ingeschreven bij een RENN4-school deelnemen aan het onderzoek, ongeacht in welk leerjaar ze zitten. De leerling volgt één van de volgende leerroutes: arbeid/praktijkonderwijs, BB, KB, TL, HAVO of VWO. Daarnaast mogen leerlingen die al langere tijd thuis zitten, maar nog wel ingeschreven staan bij een RENN4-school, zich ook aanmelden om deel te nemen. Er zijn vier meiden en acht jongens geïnterviewd door de onderzoeker, verdeeld over de RENN4-locaties in Groningen, Emmen, Hoogeveen en Drachten. Het geslacht, de leeftijd, het niveau en de classificatie van de participanten zijn weergegeven in Tabel 1. Docenten en orthopedagogen zijn aan het begin van het schooljaar door middel van een brief en/of mail geïnformeerd over het onderzoek en uitgenodigd om mee te denken over potentiële participanten. Tevens is de onderzoeker op het Diamant College bij

klassen langs gegaan om informatie te verstrekken over het onderzoek en leerlingen uit te nodigen voor deelname. Er is gewerkt met verschillend actieve en passieve toestemming, afhankelijk van de wens van de school. De werving resulteerde in 49 leerlingen die meedoen aan het promotieonderzoek. Voor het huidige onderzoek wordt omwille van de tijd gebruik gemaakt van 12 interviews.

Tabel 1: Kenmerken participanten

Participant	Geslacht	Leeftijd	Niveau	Classificatie
1.	Jongen	12	TL	ASS
2.	Jongen	14	PRO	ASS/ADHD
3.	Meisje	16	KB	ASS
4.	Jongen	12	BB	Geen
5.	Jongen	13	HAVO	ASS/ADHD
6.	Jongen	13	PRO	Geen
7.	Jongen	13	KB	Geen
8.	Meisje	12	KB	ADHD
9.	Jongen	15	TL	ASS/ADHD
10.	Meisje	15	TL	Hechtingsproblematiek
11.	Jongen	12	BB	ASS/ADHD
12.	Meisje	14	KB	Geen

2.3 Procedure

Voordat het onderzoek van start is gegaan, is om informed consent gevraagd van de participanten (en indien zij jonger zijn dan 16 jaar ook van hun ouders). De interviews hebben onder schooltijd op de school van de participant(en) plaatsgevonden. Deze zijn in overeenstemming met de leerling, docent en onderzoeker ingepland. Alle interviews zijn opgenomen als audiobestand (na informed consent) en zijn daarna getranscribeerd. Het afnemen van de interviews heeft plaatsgevonden tussen 3 februari 2023 en 24 februari 2023. Het transcriberen heeft plaatsgevonden tussen 2 maart 2023 en 12 mei 2023.

2.4 Instrumenten

Deze topic list is opgesteld door het onderzoeksteam van het promotieonderzoek en is daarnaast voorgelegd aan de onderzoeker van huidig onderzoek, waar de onderzoeker voor huidig onderzoek open vragen kon toevoegen. Ook hebben leerlingen tijdens een focusgroep

inspraak gehad bij het opstellen van de topic list, zodat er beter aangesloten kan worden bij de doelgroep. Tot slot zijn er voorafgaand aan het opstellen van de topic list drie pilot-interviews afgenomen om de onderwerpen van de topic list te bepalen. De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) is tijdens het opstellen de basis geweest voor de topic list.

De interviews startten met een open, narratief onderdeel (1) waar de participanten verzocht werd om te vertellen over hun algemene **beleving** van motivatie, welzijn, en de drie basisbehoeften: competentie (het gevoel iets te kunnen), verbondenheid (het gevoel ergens bij te horen) en **autonomie** (het gevoel van eigenaarschap). Daarna zijn er tijdens een semi-structureerd onderdeel (2) meer open vragen gesteld over wat volgens de participanten bevorderende (helpende) en belemmerende factoren zijn bij hun motivatie, welzijn en in hoeverre volgens hen wordt voorzien in de drie basisbehoeften. Dit is met opzet gedaan om voldoende ruimte te behouden om dieper in te gaan op de gegeven antwoorden, met als doel een helder beeld te krijgen van de mening van de leerlingen. In Figuur 1 is het interviewleidraad bijgevoegd waarin de interviewvragen staan die voor huidig onderzoek zijn gesteld om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag.

1. Narratief (algemene schoolbeleving)

- Kun je iets vertellen over hoe lang je hier al op school zit?
- Hoe ben je hier op school gekomen?
- Voel je je gelukkig op school? (Waarom wel/niet en wanneer?)
- Hoe vind je het hier op school?
 - Hoe komt dat?
 - Wat maakt het dat je je fijn/niet voelt?

2. Gevoel op school (*Niet meegenomen voor huidig onderzoek*)

3. Motivatie (*Niet meegenomen voor huidig onderzoek*)

4. Competentie (*Niet meegenomen voor huidig onderzoek*)

5. Verbondenheid (*Niet meegenomen voor huidig onderzoek*)

6. Autonomie

(Term autonomie uitleggen; gevoel hebben dingen zelf te mogen/kunnen bepalen)

- Vind je het fijn om dingen zelf te kunnen bepalen/kiezen?
 - Hoe komt dat?
- Wanneer voel je dat? (Wat is belangrijk om je zo te voelen?)
- Wanneer mag jij zelf bepalen hoe je iets doet of wat je doet op school?
 - Wat vind je daarvan? (positief/neutral/negatief)
- Waarover wil jij het liefst zelf bepalen?
- Welke dingen wil jij graag zelf kiezen op school?
 - Tijdsindeling/rooster, vak, sociaal, invulling van vakken, manier van leren, type lesstof
- Wat doet jouw docent daarin?
- Wat zou jouw docent nog meer kunnen doen, maar doet hij/zij nu nog niet?
- Als je zelf zou mogen bepalen, wat zou er dan nog anders zijn op school?
 - Wat voor dingen zouden jou meer het gevoel geven dat je zelf dingen kunt bepalen?
- Als je je eigen school mag inrichten ('droomschool'), hoe zou dit er dan uit zien?
 - Qua docenten, tijdsindeling/rooster, vak, sociaal, invulling van vakken, manier van leren, type lesstof

Figuur 1: Interviewvragen ter beantwoording van de onderzoeksvraag

2.5 Analyse

Na het verzamelen van de data, zijn de audiobestanden getranscribeerd en meermaals opnieuw gelezen, zodat de onderzoeker meer inzicht krijgt in en meer bekend wordt met de verkregen data. Na het volledig uitschrijven van de interviews, is alleen de algemene beleving en het laatste onderwerp (autonomie) naar ATLAS.ti overgezet. Dit aangezien de interviews deel uitmaakten van een promotieonderzoek, maar de focus voor huidige studie gelegd wordt op de algemene beleving en het onderwerp autonomie. Dit is gedaan om de overzichtelijkheid te behouden en louter te kunnen focussen op desbetreffend onderwerp.

In het codeboek zijn drie categorieën onderscheiden om antwoord te kunnen geven op de deelvragen:

1. De algemene ervaringen van leerlingen over van hun autonomie-beleving,
2. Ideeën van leerlingen ter bevordering van hun autonomie-beleving,
3. Autonomie-ondersteunende docentgedragingen

Om de overkoepelende codes van het codeboek vast te stellen, is er een codeboek vanuit de literatuur opgesteld, dit zijn twaalf codes geworden. Daarna is er gekozen om voor de sub-codes inductief te coderen, dit omdat er tot op heden nog geen kwalitatief onderzoek bekend is binnen de setting voortgezet speciaal onderwijs (Braun & Clarke, 2009). Deze sub-codes zijn hierbij gekoppeld aan tekstfragmenten uit de interviews. Om de sub-codes te kunnen koppelen aan de overkoepelende codes, is er axiaal gecodeerd. Er zijn 29 sub-codes vanuit het axiaal coderen uit de data vastgesteld (zie Tabel 2). Nu alle data is onderverdeeld in overkoepelende codes, is er tijdens de fase van het selectief coderen gezocht naar relaties en verbindingen tussen de data. Zo wordt er gepoogd antwoord te geven op de hoofdvraag: *Hoe ervaren VSO-leerlingen autonomie binnen de schoolsetting tijdens hun periode op het voortgezet speciaal onderwijs?*

De inhoud van de data is benaderd middels een semantische aanpak. Dat houdt in dat de expliciete inhoud is geanalyseerd. Indien de betekenis niet direct helder naar voren kwam, is de latente aanpak gebruikt. Dit houdt in dat er is gekeken naar (mogelijk) onderliggende betekenissen van de gegeven antwoorden (Verhoeven, 2020). Tijdens het coderen en analyseren van de data is er gebruik gemaakt van het softwareprogramma Atlas.ti versie 9.

3. Resultaten

3.1 Codeboek

In het codeboek zijn drie categorieën opgenomen, te weten: algemene ervaringen van leerlingen over van hun autonomie-beleving, ideeën van leerlingen ter bevordering van hun autonomie-beleving en de autonomie-ondersteunende docentgedragingen. Onder de categorie ‘algemene ervaringen van leerlingen over van hun autonomie-beleving’ vallen codes die hun ervaringen weerspiegelen. Hierbij valt te denken aan een positieve, neutrale of negatieve ervaring. Binnen de categorie ‘ideeën van leerlingen ter bevordering van hun autonomie-beleving’ komen louter de verbeterpunten naar voren die de leerlingen aandragen. Onder de derde categorie ‘autonomie-ondersteunende docentgedragingen’ vallen het perspectief leerling meenemen, interesse in leerling, keuzes bieden, betekenis geven aan lesstof, empathie tonen, uitnodigende taal gebruiken, geduld tonen en structuur verlenen.

Tabel 2: Codeboek

Categorie	Code	Sub-code	
Algemene ervaringen van leerlingen over hun autonomie-beleving	Positieve ervaringen	Vrijheid Flexibiliteit Vertrouwen	
	Neutrale ervaringen	Geen mening Geen verschil	
	Negatieve ervaringen	Keuzes Regels	
Ideeën van leerlingen ter bevordering van hun autonomie-beleving	Verbeterpunten autonomie-beleving	Activerende omgeving Flexibelere dagindeling Praktijkvakken Meer creativiteit	
Autonomie-ondersteunende docentgedragingen	Perspectief leerling meenemen	Leervoorkeuren Contact leerling – docent Setting	
	Interesse in leerling	Vraagt naar interesses Verbindt interesse – lesstof	
	Keuzes bieden	Geeft opties om uit te kiezen Geeft ruimte voor eigen beslissing leerling	
	Betekenis geven aan lesstof	Contextualiseert Vertelt het belang	
	Empathie tonen	Sensitieve responsiviteit Begrip tonen	
	Uitnodigende taal gebruiken	Toegankelijk voor vragen Positieve formulering (i.p.v. negatief/dwingend)	
	Geduld tonen	Geeft hersteltijd Reageert kalm	
	Structuur verlenen		Kadering keuzes - Positief - Negatief
			Raamwerk uitzetten Begeleiding

3.2 Algemene ervaringen van leerlingen over hun autonomie-beleving

Positieve ervaringen

De algemene ervaring van leerlingen over van hun autonomie-beleving is overwegend positief (n=7). Leerlingen noemen hierbij als positieve punten de *vrijheid* die ze krijgen van docenten tijdens praktijkvakken en theorielessen om invulling te geven aan de opdracht. Daarbij wordt Talentenplein genoemd als één van de leukste dingen van de week omdat er dan de vrijheid is om zelf te kiezen (n=4). Ten tweede noemen leerlingen dat ze ervaren dat er docenten op het VSO *flexibel* zijn; ze denken met hen mee in hun persoonlijke traject (n=3) of ze geven de leerling de ruimte als dat nodig is of als de leerling daar behoefte aan heeft (n=3), ook wordt er door twee van deze leerlingen genoemd dat er mogelijkheden zijn om op eigen niveau te werken. Daarnaast geeft een leerling aan dat, als hij zich niet goed voelt, hij met de docent kan overleggen om bijvoorbeeld een toets op een ander moment in te plannen. Ten derde noemen leerlingen dat, doordat de docent hen goed kent, ze op elkaar *vertrouwen* en dat het fijn is om samen (in overleg met de docent) tot een oplossing te komen (n=3) en de school goed bij hen past omdat docenten volgens hen gespecialiseerd zijn voor het lesgeven aan deze doelgroep (n=1).

Neutrale ervaringen

Waar sommige leerlingen aangeven dat ze het fijn vinden om van de docent vrijheid en flexibiliteit te ontvangen, geven andere leerlingen aan dat ze *geen mening* hebben over of ze wel of geen keuzes krijgen van de docent (n=2). Ze noemen dat er op school een middenweg gevonden moet worden en dat ze *geen verschil* ervaren ten aanzien van hun vorige school, als het aankomt op de ondersteuning van de docent (n=2). Daarbij geven twee leerlingen aan dat ze niet weten wat ze van de ondersteuning van de docent vinden en dat ze daar niet mee bezig zijn; ze doen ‘gewoon hun ding en gaan weer naar huis’.

Negatieve ervaringen

Naast positieve ervaringen en neutrale ervaringen, geven leerlingen ook aan dat ze de autonomie-ondersteuning van de docent soms niet fijn vinden. Het grootste deel van deze leerlingen geeft hierbij aan dat ze het *lastig* vinden om te *kiezen* als ze de vrijheid krijgen (n=4). De docent moet volgens hen bepalen wat ze moeten doen, zodat ze het goed kunnen doen. Ook wordt er genoemd dat ze bij veel vrijheid van de docent niet weten wat ze moeten doen, dus dat dit vaak eindigt in chaos en/of niks doen (n=4).

Een ander deel van de leerlingen geeft daarentegen aan dat ze een negatieve ervaring hebben bij de ondersteuning van de docent omdat deze volgens hen juist *te véél regels* heeft en

ze te weinig vrijheid krijgen (n=3). Deze leerlingen willen bijvoorbeeld zelf bepalen wanneer en hoe ze hun pauzes invullen.

3.2 Verbeterpunten van leerlingen ter bevordering van hun autonomie-beleving

Afgezien van de ervaringen die leerlingen hebben over de autonomie-beleving is er ook een aantal leerlingen dat verbeterpunten aandraagt om meer autonomie te kunnen ervaren. Een voorbeeld is dat leerlingen noemen dat ze meer *bewegingsvrijheid* binnen en buiten de klassensetting zouden willen (n=2). Een voorbeeld hiervan is dat een leerling aangeeft meer toestellen buiten te willen, zodat hij zich daarna beter in de les beter kan concentreren.

Ten tweede wordt door twee leerlingen genoemd dat ze graag *flexibeler* pauze willen houden. De leerling geeft aan dat het niet zo moet zijn dat je twee uur pauze kan houden, maar dat je wel zelf mag bepalen wanneer je je eigen pauze, van bijvoorbeeld tien minuten, inzet. Daarnaast wordt door één leerling nog genoemd dat ze de vakken zelf graag meer wil verdelen, zodat ze zelf kan bepalen dat ze eerst de moeilijke vakken doet en dat afwisselt met makkelijkere vakken. Een ander verbeterpunt dat leerlingen aandragen, betreft het toevoegen van *meer praktijklessen* (n=3). Dit is zowel een positief punt als een verbeterpunt, een leerling noemt daarbij dat er in de bovenbouw relatief weinig praktijk is en dat dit wel meer mag, vooral bij de hogere niveaus zoals Theoretische Leerweg (n=2). Tot slot noemen leerlingen nog dat ze graag *meer* hun *eigen creativiteit* kwijt zouden willen in de vakken (n=2). Een leerling noemt dat ze bij het vak Engels al wel haar eigen creativiteit kwijt kan in het vak.

“Ik denk dat er wel gewoon meer creativiteit in de vakken kan komen, bij Engels boekverslagen heb ik dat trouwens wel... Ik mag simpele boekverslagen maken, maar je kan bijvoorbeeld ook een poster of een gedicht of.. een songtekst schrijven en dat soort dingen. Of een tijdlijn volgens mij.” (Participant 10)

3.3 De ervaringen van leerlingen over de autonomie-ondersteuning van de docent

Autonomie-ondersteuning docent: Perspectief leerling meenemen

De participanten geven aan dat de docent op verschillende manieren hun perspectief meeneemt. Ten eerste noemen de participanten dat de docent hen voorziet in hun *voorkeursleerstrategie* of dat de docent deze kent. Zo noemen leerlingen vertrouwen te hebben in de docent, dat hij/zij het beste weet hoe de leerling moet leren (n=2), maar ook dat de docent de lesstof in stappen opbouwt (n=2). Tot slot wordt benoemd dat de docent de voorkeur van de leerling meeneemt, zoals praten over onderwerpen om daar lering uit te trekken (n=4).

"Dat doen wij ook altijd met maatschappijleer en wij maken hier in principe geen enkel deel van de lesstof. Wij zitten gewoon te kletsen. Ik vind dat gesprekken voeren het wel makkelijker maakt om dingen te onthouden dan als ik er echt voor moet leren." (Participant 9)

Daarnaast komt ook het *contact tussen leerling – docent* naar voren; er wordt zes keer genoemd dat de docent rekening houdt met de persoonlijke situatie van de leerling en dan samen met de leerling (en indien nodig, ouders) overlegt wat haalbaar is. Participant 8 noemt bijvoorbeeld dat haar opa is overleden en ze daar veel moeite mee heeft, maar dat de docent haar de vrijheid geeft om even uit de klas te gaan als het niet lukt en ze wat anders mag gaan doen zodat het wel weer lukt.

Ten derde komt de *voorkeurssetting* van de leerling naar voren. Leerlingen noemen namelijk dat ze visuele ondersteuning ontvangen van de docent (n=4). De volgordelijkheid in vakken komt hier ook ter sprake, de voorkeur hierin verschilt tussen de participanten; één leerling heeft liever de moeilijke vakken in de ochtend terwijl twee andere leerlingen liever afwisselen van moeilijk naar makkelijk vak. Wel geven alle leerlingen aan dat dit niet altijd mag van de docent omdat het vaste rooster aangehouden wordt (n=3).

Autonomie-ondersteuning docent: Interesse in leerling

Als er gekeken wordt naar of de docent geïnteresseerd is in de leerling, dan noemen leerlingen dat ze inderdaad ervaren dat de docent geïnteresseerd is in hen door hen vragen te stellen (n=5), 's ochtends even een praatje met ze te maken (n=2) en hen één op één leert kennen (n=1). Tevens noemen twee leerlingen dat de docent *inspeelt op wat zij leuk vinden* met als voorbeeld het kijken van een politieprogramma en daar gezamenlijk vragen over beantwoorden, de mogelijkheid om eigen boeken te kiezen voor de leeslijst en de gymdocent die ideeën van leerlingen aanneemt tijdens de gymles.

"We gingen een soort van apenkooi doen. Ze hadden een versie bedacht en die vonden we niet zo leuk, dus ik vroeg aan de docent 'mogen we als we getikt zijn, dat we dan wel echt gewoon helemaal uit zijn en niet na tien seconden weer erin mogen?' En toen zei hij nou als de anderen het er ook mee eens zijn, dan vind ik het prima." (Participant 10)

Autonomie-ondersteuning docent: Keuzes bieden

Als het gaat om het bieden van keuzes door de docent, zijn leerlingen in staat om veel voorbeelden te geven. Op basis van de interviews kunnen er wel 30 verschillende voorbeelden genoemd worden. Overkoepelend komt hier vaak naar voren dat de docent *opties* geeft om uit te kiezen (n=6). Dit wordt vaker genoemd bij de praktijkvakken dan bij de theorievakken. Twee leerlingen ervaren tevens keuzes van de docent bij het vinden van oplossingen voor bijvoorbeeld rekensommen. Hier komt bij dat drie leerlingen benoemen dat ze het fijn vinden als ze zelf de beslissing mogen maken van de docent. Andere voorbeelden van het geven van opties die genoemd zijn:

- Als je klaar bent, zelf kiezen wat je gaat doen (lezen, tekenen, op laptop)
- Eigen manier om een som op te lossen
- Zelf kiezen welk boek lezen voor de lijst
- Zelf kiezen welk vak je gaat doen
- Zelf kiezen wat doen in mentorles
- Zelf kiezen wanneer weer op school starten na een schorsing
- Zelf kiezen om op time-out te gaan

Autonomie-ondersteuning docent: Betekenis geven aan lesstof

Als er gekeken wordt naar de wijze waarop de docent betekenis geeft aan de lesstof, dan onderscheiden leerlingen twee verschillende zaken. Ten eerste geven vier leerlingen aan dat de docent het *belang van de lesstof moet vertellen* en dat ze graag willen weten waarom ze een bepaald vak moeten volgen. Dit wordt door twee leerlingen gezien bij de docent, twee andere leerlingen noemen dat ze het van groot belang vinden, maar noemen daarbij expliciet dat de docent dit nog niet doet. Ten tweede geven leerlingen aan dat de docent vertelt waar de lesstof vandaan komt en hoe dit *breder ingezet* kan worden in *hun verdere leven* (contextualiseren).

Autonomie-ondersteuning docent: Empathie tonen

Uit de interviews komt naar voren dat leerlingen aangeven dat de empathie van docenten een verschil is met het regulier onderwijs. Zes leerlingen geven aan dat de docent hen *begrijpt* en *ondersteunt*, hier wordt de vergelijking gemaakt met het regulier onderwijs, waar ze volgens hen niet begrepen werden door de docenten. Volgens hen wordt er op het speciaal onderwijs de juiste manier begeleiding gegeven aan het omgaan met emoties en heeft de docent er begrip voor *“als het soms even niet lukt”*. Zo geeft een leerling bijvoorbeeld aan dat de docent hem/haar soms wat anders laat doen zodat het daarna wel weer lukt om verder te gaan.

“Op {naam school} begrijpen ze me meer en weten ze ook hoe ze mij wat rustiger kunnen maken en hoe ze mij beter kunnen helpen dan op de oude school.” (Participant 11)

Autonomie-ondersteuning docent: Uitnodigende taal gebruiken

Als er gekeken wordt naar het taalgebruik van docenten, komt er uit de interviews dat zes leerlingen het belangrijk vinden om te *‘mogen’* en niet te *‘moeten’*. Drie leerlingen geven daarbij aan dat ze een negatief gevoel krijgen als iets moet en vier leerlingen geven aan dat ze het gevoel hebben dat ze wel vaak dingen *‘moeten’* van de docent. Een leerling noemt dat hij geïrriteerd wordt als dingen moeten, omdat hij dan het gevoel heeft dat iemand de baas over hem speelt.

Daarentegen komt de *open houding* van docenten naar voren; de docent staat open voor vragen van de leerlingen (n=3) en doordat ze elkaar 1 op 1 hebben leren kennen, durven leerlingen vragen te stellen (n=2).

“Toen zijn we gewoon even op stap geweest. Gewoon even wat gaan kopen bij de winkel en nu durf ik wel dingen te vragen.” (Participant 9)

Autonomie-ondersteuning docent: Geduld tonen

Uit de interviews komt naar voren dat vier leerlingen aangeven dat de docenten *rustig blijven* en kunnen wachten tot het de leerling weer lukt om te *herstellen* (n=3). Er wordt vier keer genoemd dat het fijn is als de docent rustig blijft en rustig kan zeggen wat de opdracht voor de leerling is. Eén leerling noemt dat hij het niet fijn vindt als de docent zijn/haar stem verheft, maar dat deze het gewoon op een rustige manier moet zeggen. Tevens wordt er door een andere leerling benoemd dat de docent vaak rustig is als hij met ze praat, dat vindt hij fijn. Een ander voorbeeld dat een leerling noemt, is dat de docent hem even rustig laat tekenen of lezen als hij iets niet snapt zodat hij wat rustiger wordt en daarna verder kan met zijn werk.

Autonomie-ondersteuning docent: Structuur verlenen

Participanten geven aan de structuurverlening van de docent in verschillende vormen te ervaren, met zowel een *positieve* als *negatieve* lading. Zo geven acht leerlingen aan dat zij het fijn vinden dat de docent hen voorziet van duidelijkheid in de vorm van het *kaderen van keuzes*, zoals bijvoorbeeld twee keuzes aanbieden, mini-taakjes aanbieden of in de mogelijkheid zijn om een spelletje te gaan spelen. Als de docent niet duidelijk zegt wat de leerling moet doen, dan lukt het hem niet, geeft participant 9 aan.

Daarentegen wordt benoemd door andere leerlingen dat ze het gevoel hebben te véél worden gekaderd in hun keuzes (n=3); volgens hen zijn er te veel regels en wordt er te weinig zelfstandigheid gegeven aan de leerling.

"We mogen geen zelfstandige stage doen, ik moet nu een begeleide stage doen terwijl ik vorig jaar gewoon een zelfstandige stage had en in klas 2 zat. Dat is mij ook beloofd. Ik weet niet wat er allemaal tussendoor is gekomen. Er is niets... Is niets van waar gekomen."

(Participant 7)

De structuur die de docent verleent, heeft tevens betrekking op het uitzetten van een *raamwerk*, zoals de planning op het bord zetten, maar de vrijheid bieden om het volgens een eigen volgorde te doen (zoals een weektaak) (n=4). Leerlingen ervaren dit verschillend, de één doet het volgens de planning en de ander geeft zijn/haar eigen invulling eraan. Participant 8 geeft aan dat zij het ook volgens de planning doet als ze de vrijheid heeft om het zelf in te delen. Dit doet ze zodat ze zeker weet dat ze het lijstje heeft afgemaakt. Tot slot wordt er meestal door de docent bepaald of er in een boek of op een laptop gewerkt wordt (n=2).

Als er gesproken wordt over de *begeleiding* van structuur door de docent, dan noemen leerlingen dat de docent voldoende uitleg geeft en niet te lang (n=2). Ook geeft de docent meer

uitleg als dat nodig is en kan de leerling zelf aan het werk indien gewenst. Bij de begeleiding wordt genoemd dat een nieuwe docent lastig is. Consequentheid is een belangrijke factor; de docent moet doen wat hij/zij belooft.

" Dus, ze gaat twee kanten tegelijk op. En ze is gewoon vervelend, want we doen.. Eentje doet wat, die anderen worden er uitgestuurd. En eentje, die doet helemaal niks en die ander doet wel wat en diegene die niks doet die.. die heeft het goed gedaan volgens haar."

(Participant 7)

4. Conclusie en discussie

4.1 Conclusie en discussie

Algemene beschrijving

Het [streven naar] inclusiever onderwijs, waarbij leerlingen met een specifieke ondersteuningsbehoefte de benodigde begeleiding en ondersteuning krijgen om naar een reguliere school te kunnen (Onderwijsraad, 2020), blijkt in Nederland nog geen vanzelfsprekendheid te zijn. Zo toont de evaluatie passend onderwijs (2020) aan dat het nog onvoldoende geslaagd is de kloof tussen regulier en speciaal onderwijs kleiner te maken, bovendien neemt het aantal verwijzingen richting het VSO cluster 4 toe (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Terwijl er op internationaal niveau onderzoek is gedaan binnen regulier onderwijs naar het bevorderen van de autonome motivatie van leerlingen om zo een lagere participatie en meer schooluitval te voorkomen (bijv. Guay et al., 2010; Valerio, 2012), alsook naar hoe docenten een autonomie-ondersteunende leeromgeving kunnen creëren, is er geen kwalitatief onderzoek binnen een VSO-setting bekend. Huidig onderzoek heeft geprobeerd om de ervaringen van leerlingen in het VSO over hun autonomie-beleving in kaart te brengen, alsook hoe autonomie-ondersteuning vanuit de docent aansluit bij hun behoeften. Het onderzoek richtte zich op de algemene ervaringen van leerlingen over hun autonomie-beleving, de ideeën die zij aandragen ter bevordering van hun autonomie-beleving en de vanuit literatuur verworven aspecten van autonomie-ondersteuning van de docent. De onderzoeksvraag luidde: *Hoe ervaren VSO-leerlingen autonomie binnen de schoolsetting tijdens hun periode op het voortgezet speciaal onderwijs?*

Resultaten

De ervaringen van leerlingen over autonomie

Vanuit huidig onderzoek wordt duidelijk dat leerlingen uiteenlopende ervaringen hebben op het VSO. Er kan op basis van huidig onderzoek gesteld worden dat leerlingen hun autonomie-beleving overwegend positief ervaren, zoals de *flexibiliteit* en de *vrijheid* die daarbij genoemd worden. Daarentegen zijn er ook leerlingen die de verkregen autonomie als negatief ervaren, met name vanwege de keuzes die ze moeten maken en de chaos die dit, volgens hen, met zich meebrengt. Andere leerlingen hebben geen mening over de keuzes die ze krijgen en vinden het belangrijk dat er een middenweg wordt gevonden. Deze tegenstrijdigheid in autonomie-ervaringen komt overeen met het onderzoek van Chang, Huang en Choi (2012), waaruit wordt geconcludeerd dat een hoge autonomie niet voor iedereen geschikt is en dat individuele verschillen een modererende rol spelen. Uit dat onderzoek blijkt dat personen met

een lage mate van discipline hogere prestaties leveren onder lage autonomie. Daarnaast sluit het model van Langfred en Moye (2004) aan op deze uiteenlopende ervaringen. Autonomie kan volgens dit model een positieve invloed hebben op hen die autonomie als belangrijk beschouwen. Voor hen die autonomie minder belangrijk vinden, kan het een negatieve invloed hebben, zoals in dit geval stress of onduidelijkheid. Dit zou mogelijk kunnen verklaren waarom leerlingen aangeven dat keuzemogelijkheden (*vrijheid*) bij hen voor chaos en stress zorgen. Talentenplein zou mogelijk een passende activiteit zijn voor deze groep leerlingen, omdat ze hier de keuze krijgen in het soort activiteit dat ze willen doen, maar de les wordt gegeven en uitgezet binnen vaste tijden in het rooster. Zoals in de inleiding is benoemd, is dan structuur en autonomie-ondersteuning met elkaar verweven en kan dit mogelijk bijdragen aan de intrinsieke (autonome) motivatie van de minder autonoom gemotiveerde leerling (Vanhoof et al., 2012). Hierdoor kan mogelijk ook verklaard worden waarom leerlingen aangeven Talentenplein als leukste activiteit van de week te zien.

Zoals hierboven genoemd, is de *flexibiliteit* van docenten een belangrijke factor die bijdraagt aan de positieve ervaringen van leerlingen. De grootste meerwaarde van flexibiliteit wordt door leerlingen gezien in het meedenken met een persoonlijk traject en de ruimte krijgen als ze daar behoefte aan hebben. Deze bevinding wordt geïllustreerd door de vergelijking met het reguliere onderwijs te maken. Waar leerlingen aangeven dat, volgens hen, in het reguliere onderwijs strikt wordt vastgehouden aan regels, ervaren ze in het VSO meer begrip en flexibiliteit van de docenten, die bereid zijn om zich aan te passen aan hun individuele behoeften. Mogelijk kan dit aansluiten op de invoering van de Wet Passend Onderwijs (2014). Zoals in de inleiding naar voren is gekomen, wordt er gezocht naar een passende school voor een leerling en moet er in mogelijkheden gedacht worden en, daar waar nodig, ondersteunende begeleiding geboden worden aan leerlingen. Deze bevindingen zouden kunnen aansluiten op het feit dat er in het speciaal onderwijs meer ingezet wordt op deze ondersteunende begeleiding en daarmee het onderwijs ‘passender’ wordt gemaakt door met de leerling mee te bewegen en hen op deze manier te voorzien in hun individuele behoeften.

Tevens kan er gesteld worden dat leerlingen het *vertrouwen* tussen hen en de docent en de samenwerking met de docent waarderen. De nabijheid van de docent en het één op één contact wordt door de leerlingen voornamelijk als positief ervaren. Wel zijn er leerlingen die hier minder mee bezig zijn; zij achten dit minder belangrijk (neutraal). De affectieve relatie tussen leerling – docent schijnt in het speciaal onderwijs meer onder druk te staan doordat de docent vaker moet ingrijpen bij deze doelgroep (Buyse et al., 2008). Huidig onderzoek heeft echter niet de verschillen tussen regulier en speciaal onderwijs onderzocht, dus hier kunnen

geen uitspraken over gedaan worden. Wel kan er gesteld worden dat leerlingen deze affectieve relatie over het algemeen als positief ervaren. Deze ervaring sluit aan bij de bevindingen van het kwantitatieve onderzoek van Hamerpagt (2011) dat aantoont dat er volgens leerlingen geen verband bestaat tussen de kwaliteit van de relatie met de docent en of de leerling gedragsproblemen heeft.

Voor wat betreft de negatieve ervaringen, kan er gesteld worden dat hier een tegenstrijdigheid in zit. De twee voornaamste redenen die leerlingen namelijk aangeven hebben betrekking op het ervaren van *te veel regels*, danwel het ervaren van *te veel keuzes/vrijheid*. Dat deze tegenstrijdigheid naar voren komt, kan mogelijk verklaard worden vanuit de relatie tussen autonomie-ondersteuning en structuur. De aanname vanuit het onderzoek van Daniels en Bizar (1998) is dat het bieden van autonomie-ondersteuning automatisch leidt tot een verlaging van het bieden van structuur. In termen van huidig onderzoek wordt daarmee bedoeld dat als klassikale structuur geboden wordt, automatisch de keuzevrijheid en persoonlijke verantwoordelijkheid verminderd wordt. Echter, recenter onderzoek heeft laten zien dat autonomie-ondersteuning samen kan gaan met structuur om een hoger resultaat te behalen (Jang, Reeve en Deci, 2010). In dat onderzoek komt naar voren dat autonomie-ondersteuning en structuur níet antagonistisch (tegenstrijdig) zijn, maar op de juiste manier ingezet moeten worden om een hoger resultaat te behalen. Het eerder genoemde Talentenplein zou hiervoor mogelijk een eerste aanzet kunnen zijn.

Verbeterpunten van leerlingen ter bevordering van hun autonomie-beleving

Naast de beschreven ervaringen van leerlingen over hun autonomie-beleving, hebben leerlingen ook verbeterpunten aangedragen ter bevordering van hun autonomie-beleving. Elke leerling heeft een verbeterpunt aangedragen, daarmee kan mogelijk geconcludeerd worden dat er op dit moment naar alle waarschijnlijkheid nog niet volledig wordt voorzien in de behoefte naar autonomie van deze leerlingen, echter is het van belang dit met voorzichtigheid te interpreteren. De onderwerpen verschillen van flexibelere pauzes naar meer buiten toestellen, van meer creativiteit in vakken kwijt kunnen naar meer praktijklessen. Dat laatste wordt het vaakst genoemd door leerlingen; het werken met de handen, het bezig zijn en daarvan leren, is voor hen het meest belangrijk. Ook de behoefte aan meer buiten toestellen zou hieraan gekoppeld kunnen worden. Dit zou mogelijk kunnen aansluiten op de behoefte van deze doelgroep om minder stil te zitten. Deze bevindingen komen overeen met de streefdoelen van het praktijkonderwijs (Ministerie van Algemene Zaken, 2021).

Echter, een opvallende bevinding is dat deze punten juist door leerlingen die KB- en

TL-niveau volgen worden aangekaart. Hiermee wordt aangegeven dat deze behoeften niet enkel voorkomen bij leerlingen met een arbeidsgericht uitstroomprofiel, maar ook bij leerlingen op meer reguliere niveaus. Het suggereert dat er een brede vraag is naar een meer praktijkgerichte benadering van het onderwijs. Dit zou mogelijk verklaard kunnen worden door het feit dat de doelgroep op het VSO meer leerlingen met ADHD-medicatie vertegenwoordigt dan het regulier onderwijs. In het speciaal voortgezet onderwijs (vso) is het aandeel leerlingen dat ADHD-medicatie gebruikt ongeveer 20%, terwijl in het reguliere voortgezet onderwijs tijdens het schooljaar 2016/2017 slechts 4,9% van de leerlingen gebruikmaakte van dergelijke medicatie voor ADHD (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Het is mogelijk dat deze behoefte aan praktijkgerichte lessen en het gebruik van buiten toestellen specifiek aansluit bij de behoeften van leerlingen met ADHD. Dit komt overeen met eerder onderzoek van Azrin (2006), waaruit blijkt dat slechts één minuut bewegen voor een leerling met ADHD de oplettendheid en concentratie kan verhogen.

In aansluiting hierop wordt het verbeterpunt van flexibelere pauzes naar voren gebracht, waarbij leerlingen de behoefte hebben om hun eigen pauzes in te plannen. Het concept van zelfbeslissing over pauzetijden is al eens toegepast binnen het SlimFit-concept (Heyma et al., 2015), een pilotproject gericht op het flexibiliseren van het onderwijs. Uit deze pilot is een belangrijke bevinding naar voren gekomen: door de inzet van het SlimFit-concept ervaren leerlingen een verhoogd gevoel van autonomie en hebben ze een sterker gevoel van eigenaarschap over hun eigen leerproces. Deze uitkomsten laten zien dat dergelijke kleine verbeterpunten van leerlingen een potentieel waardevolle bijdrage kunnen leveren op grotere schaal.

Aspecten die leerlingen onderscheiden als autonomie-ondersteuning van de docent

Wat betreft de derde onderzoeksvraag kan er gesteld worden dat overwegend alle leerlingen positief tegenover de ontvangen autonomie-ondersteuning van de docent staan, maar dat niet alle gedragingen evenveel worden gezien door de leerlingen. Vanuit de literatuur zijn er acht aspecten naar voren gekomen die vallen onder autonomie-ondersteunend docentgedrag. De resultaten worden hieronder besproken aan de hand van bestaande literatuur.

Vijf aspecten vallen op omdat ze door leerlingen relatief vaker worden benoemd dan andere. Deze aspecten zijn op aflopende volgorde ‘structuur verlenen’, ‘keuzes bieden’, ‘perspectief leerling meenemen’ en ‘empathie/geduld tonen’ (even vaak). Huidig onderzoek heeft laten zien dat leerlingen – over het algemeen - positief zijn over de ondersteuning vanuit de docent. Er kan geconcludeerd worden dat leerlingen de combinatie van structuur verlenen

en keuzes bieden het meest waarnemen (in vergelijking met de andere autonomie-ondersteunende docentgedragingen). Zoals in de inleiding naar voren is gekomen dat structuur voor deze doelgroep extra belangrijk is om gevoel van autonomie te kunnen bereiken, blijkt dat leerlingen zelf ook duidelijk benoemen hier behoefte aan te hebben. Onder andere in het boek van Broesder (2010) wordt nogmaals benadrukt dat deze specifieke doelgroep extra behoefte aan structuur heeft om tot leren te komen.

Het perspectief van de leerling, empathie tonen en geduld tonen zijn alle drie docentgedragingen die leerlingen relatief vaak hebben benoemd, waarbij regelmatig de vergelijking met het regulier onderwijs werd gemaakt door leerlingen. Het was de verwachting dat leerlingen deze gedragingen zouden herkennen, omdat ze aansluiten op één van de belangrijke behoeften van de mens, namelijk gezien en gehoord worden (Maslow, 1943). Dat leerlingen juist hier de vergelijking maken met het regulier onderwijs, kan mogelijk verklaard worden doordat leerlingen tijdens het narratieve deel vertelden over hun negatieve ervaringen op het regulier onderwijs, welke vooral te maken hadden met het – volgens hen - niet begrepen worden of goed geholpen worden. Het zou mogelijk zijn dat leerlingen daardoor de aanwezigheid van deze gedragingen extra waarderen.

De gedragingen die het minst door leerlingen waargenomen worden bij de docent, zijn op aflopende volgorde ‘interesse in leerling’, ‘uitnodigende taal gebruiken’ en ‘betekenis geven aan de lesstof’. Binnen deze gedragingen is er door sommige leerlingen aangegeven dat ze het minder relevant vinden, omdat ze ‘gewoon naar school gaan en dan weer naar huis’. De uitnodigende taal wordt over het algemeen niet vaak waargenomen door leerlingen, met als argument dat ze hier niet op letten en ‘gewoon willen weten wat ze moeten doen’. Dit zou verklaard kunnen worden van uit eerder benoemde behoefte aan structuur. Daarentegen benoemden twee leerlingen dat ze het ‘moeten’ als erg vervelend ervaren. In de inleiding is benoemd dat er bij het streven naar een meer intrinsieke motivatie, meer en minder autonoom gemotiveerde leerlingen bestaan (Jang, Reeve & Deci, 2010). Deze tegenstrijdigheid in antwoorden zou mogelijk door het verschil in voorkeur voor autonome motivatie verklaard kunnen worden. Tot slot is de gedraging ‘betekenis geven’ het minst vaak door leerlingen benoemd als zichtbaar. Daarbij moet de kanttekening gemaakt worden dat leerlingen extra aangeven hier wel behoefte aan te hebben, in de vorm van ‘weten wat ik er later in mijn beroep aan heb’, of ‘waarom het belangrijk is om dit vak te leren’. Dat leerlingen expliciet noemen hier wel behoefte aan te hebben, sluit aan op het onderzoek van Assor, Kaplan en Roth (2002), waarin wordt benoemd dat keuzes bieden goed is, maar niet altijd als grootste indicator voor autonomie-ondersteuning moet worden gezien. Het geven van betekenis komt uit dit onderzoek

als belangrijkste naar voren. Bovendien, dat leerlingen aangeven dit nog te missen, maar wel graag nog toegevoegd zien, wordt onderschreven door Ebbens et al. (2019). In hun visie over het effectief leren wordt ‘betekenis geven’ als één van de zes sleutelbegrippen benoemd.

4.2 Reflectie op onderzoek

Sterke punten

Ten eerste zijn leerlingen van 4 verschillende scholen in verschillende provincies geïnterviewd (Friesland, Groningen en Drenthe). Deze spreiding is bewust gekozen om de invloed van specifieke regio's of scholen te minimaliseren. Bovendien is de onderzoeker erin geslaagd om verschillende leerlingen van verschillende niveaus (van Praktijkonderwijs tot HAVO) te interviewen, met als doel een heterogene groep te creëren.

Ten derde is er door het afnemen van 12 interviews met een heterogene groep datasaturatie opgetreden. Er kwamen geen nieuwe inzichten naar voren uit de verzamelde gegevens. Dit ondersteunt de betrouwbaarheid en volledigheid van de verzamelde gegevens.

Daarnaast is er door het inzetten van de semi-gestructureerde interviewmethode de mogelijkheid geboden om verder door te vragen om een meer gedetailleerd antwoord te kunnen krijgen dan wanneer een gestructureerde interviewmethode ingezet zou worden.

Verder geeft kwalitatieve data inzicht in de ervaring en mening van de leerling. Hierdoor kan er een meer volledig beeld geschetst worden van hoe leerlingen autonomie ervaren en hoe ze de autonomie-ondersteuning van docenten ervaren. Bij gebruik van kwantitatieve data, zoals het gebruik van vragenlijsten, blijven deze antwoorden aan de oppervlakte en ontbreekt er een verdere toelichting. Hierdoor kan er in huidig onderzoek enige nuance aangebracht worden.

Tot slot is er in dit onderzoek sprake van theoretische triangulatie omdat er verschillende theoretische perspectieven zijn geïntegreerd om een diepgaander begrip van de verzamelde gegevens te verkrijgen.

Zwakke punten

Allereerst bleek het lastig om een eenduidig antwoord te vinden op de onderzoeksvraag, aangezien het onderzoek gebaseerd was op de ervaringen van leerlingen. Er waren enkele tegenstrijdige antwoorden, wat laat zien dat er een diversiteit aan ervaringen bestaat onder de leerlingen.

Ten tweede is de betrouwbaarheid van het coderingsproces niet onderzocht middels de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Hierdoor is het onzeker of het coderingsproces betrouwbaar is verlopen. Er bestaat een kans dat het perspectief van de onderzoeker invloed heeft gehad op

de resultaten. Aansluitend hierop is in de methode benoemd dat de semantische aanpak is gehanteerd, maar na onduidelijkheden is tevens de latente aanpak gehanteerd. Het zoeken naar betekenissen achter de tekst brengt voor- en nadelen met zich mee. Het heeft uitgebreide inzichten geboden, maar de interpretatie van deze betekenissen is deels afhankelijk van de onderzoeker. Dit heeft mogelijk geleid tot een mate van subjectiviteit.

Een ander belangrijk aspect om rekening mee te houden is de kans op eigen interpretatie. Aangezien het onderzoek is uitgevoerd vanuit het perspectief van de onderzoeker, is er onvermijdelijk sprake van subjectiviteit bij het analyseren en interpreteren van de gegevens. Het is essentieel om bewust te zijn van deze invloed en om de resultaten met de nodige voorzichtigheid te interpreteren.

Een verdere beperking van het onderzoek is het kleinschalige karakter ervan, waarbij slechts 12 leerlingen werden geïnterviewd. Hoewel er geprobeerd is om een zekere spreiding te realiseren door leerlingen van 4 verschillende scholen te betrekken (zoals in het hoofdstuk *Sterke punten* is benoemd), blijkt dit niet gelijkmatig te zijn verdeeld. Het merendeel van de informatie is afkomstig uit Emmen en Groningen, terwijl er slechts 1 leerling uit Drachten en 2 leerlingen uit Hoogeveen zijn geïnterviewd. Dit heeft gevolgen voor de generaliseerbaarheid (door de spreiding en door de kleinschaligheid) van de bevindingen en kan de representativiteit van het onderzoek beïnvloeden.

Tijdens het coderen van de interviews bleek dat niet elke leerling – vanwege de semi-structureerde interviewmethode - dezelfde vragen heeft beantwoord. Hierdoor kan het zijn dat bepaalde onderwerpen bij de ene leerling meer zijn uitgediept dan bij de ander, zoals het geval was bij de docentgedraging ‘interesse in leerling’. Dit kan invloed hebben op de vergelijkbaarheid en volledigheid van de verzamelde gegevens.

Bovendien zijn de interviews afgenomen op school. In de methode is benoemd dat dit is gedaan om een veilige setting te creëren, echter kan ook de situatie op school voorafgaand aan het interview invloed hebben gehad op de gegeven antwoorden van de leerling. Bijvoorbeeld, als een leerling voorafgaand aan het interview een conflict met een docent heeft gehad, kan dit invloed hebben gehad op de uitspraken van de leerling over de docent. Deze situatie heeft zich voorgedaan bij participant 2. Contextuele factoren moeten dus meegenomen worden tijdens het interpreteren van de resultaten.

4.3 Slotconclusie

Huidig onderzoek heeft getracht de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: “*Hoe ervaren VSO-leerlingen autonomie binnen de schoolsetting tijdens hun periode op het voortgezet speciaal onderwijs?*”

Concluderend kan er gesteld worden dat leerlingen op het VSO in grote lijnen autonomie op twee manieren beleven. Namelijk, er bestaat een groep leerlingen die autonomie nastreeft (en de ontvangen keuzevrijheid als positief ervaart) en er bestaat een groep leerlingen die autonomie niet nastreeft en de gegeven autonomie daarmee als negatief ervaart. De leerlingen uit de eerste groep zouden graag meer autonomie ervaren dan dat ze nu doen. Dit staat tegenover de tweede groep die de behoefte aan structuur als hoofdargumentatie aanhaalt en de gegeven keuzevrijheid als te veel ervaart. Opvallend blijft dat alle leerlingen overwegend positief staan jegens de autonomie-ondersteuning die ze van de docent ontvangen, maar geven de aangedragen verbeterpunten een signaal af dat er nog niet volledig wordt voorzien in de behoefte aan autonomie.

4.4 Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Vanuit huidig onderzoek komen verschillende verbeterpunten naar voren om de ervaring van autonomie bij leerlingen te bevorderen. Het eerste verbeterpunt gaat over *het praktijkgericht maken van het onderwijs*, zowel in de lessen zelf als in de omgeving. Door praktijkgerichte lessen aan te bieden en actief leren te stimuleren, kan het onderwijs aantrekkelijker en effectiever worden voor een bredere groep leerlingen.

Een tweede verbeterpunt is het *flexibiliseren van het onderwijs*, zowel qua lesinhoud als dagindeling. Dit houdt in dat leerlingen meer ruimte krijgen voor creativiteit en eigen invulling binnen de vakken, en dat er flexibel omgegaan wordt met pauzetijden per leerling. Een concreet startpunt hiervoor kan het vak 'Talentenplein' zijn, dat nog niet op alle VSO RENN4-scholen wordt aangeboden.

4.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Voor verdere onderzoeksdoeleinden wordt het aanbevolen om interviews specifiek te richten op de beleving van autonomie en de rol van docentgedrag daarin. De interviews die voor dit onderzoek zijn afgenomen, behandelden ook andere aspecten van het promotieonderzoek. Hierdoor waren de interviews vrij lang, vooral voor leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Het was soms moeilijk om de fragmenten die relevant

waren voor het onderwerp autonomie te onderscheiden, mede omdat het onderwerp motivatie ook aan bod kwam tijdens het interview. Door interviews af te nemen die uitsluitend gericht zijn op autonomie, kunnen er meer interviews worden gehouden en kan er sneller en gerichter geanalyseerd worden. Dit zou de kwaliteit van het onderzoek ten goede komen.

Ten tweede, om de generaliseerbaarheid van het onderzoek te vergroten, wordt aanbevolen om én meer participanten mee te nemen in het onderzoek én de verhouding per regio evenrediger te verdelen.

Ten derde wordt voor verder onderzoek aanbevolen om een grootschalige thematische analyse uit te voeren, waarbij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt gewaarborgd. Bovendien zou dit onderzoek, zoals hierboven genoemd, specifiek gericht moeten zijn op het thema autonomie binnen het VSO en de rol van docentgedrag hierin.

Aanvullend is dat, gezien het huidige onderzoek zich richt op cluster 4 van het VSO, er nog geen onderzoek is gedaan naar de autonomie-beleving van leerlingen binnen cluster 1, 2 en 3. Het is van belang om de ervaringen en behoeften van leerlingen in deze clusters te onderzoeken om een vollediger beeld te krijgen van de autonomie-beleving in het speciaal onderwijs. Het zou daarom waardevol zijn om toekomstig onderzoek te richten op het verkennen van de autonomie-beleving van leerlingen in deze andere clusters.

Een laatste, interessante mogelijkheid voor toekomstig onderzoek zou kunnen zijn om de relatie tussen de behoefte aan autonomie en de behoefte aan structuur bij leerlingen met een specifieke ondersteuningsbehoefte te onderzoeken middels kwalitatief onderzoek omdat, zoals in de inleiding benoemd, de stem van deze specifieke doelgroep nog steeds onvoldoende vertegenwoordigd wordt (Nind, Boorman & Clark, 2012).

Literatuurlijst

- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Azrin, N.H., Ehle, C.T. & Beaumont A.L. (2006). Physical Exercise as a Reinforcer to Promote Calmness of an ADHD Child. *Behaviour Modification*, 30, 564 – 570.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Broesder, R. (2010). *Een vangnet van zorg: aandacht voor alle leerlingen in het VO en MBO*. Maklu.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme van, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten. The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391. Doi: 10.1016/j.jsp.2007.06.009
- Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties, *European Journal of Special Needs Education*, 25:2, 183-198, DOI: [10.1080/08856251003658702](https://doi.org/10.1080/08856251003658702)
- Chang, J. W., Huang, D. W., & Choi, J. N. (2012). Is task autonomy beneficial for creativity? Prior task experience and self-control as boundary conditions. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(5), 705-724.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Daniels, H., & Bizar, M. (1998). *Methods that matter: Six structures for best practice classrooms*. Portland, ME: Stenhouse.
- De Boer, A., & Kuijper, S. (2017). *De stem van de leerling over extra ondersteuning: Leerlingen van het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs over hun ervaringen met extra ondersteuning*. Rijksuniversiteit Groningen.
- De Leeuw, R. (2020). *Through the eyes of the beholder: unfolding social participation "from within" the classroom*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.113185162>

- Ebbens., S., Ettekoven, S., Van Ast., M., Spijkerboer, L. & De Loor, O. (2019). *Effectief leren. De docent als regisseur*. (5^e druk). Uitgeverij Noordhoff.
- Edward L. Deci & Richard M. Ryan (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior, *Psychological Inquiry*, 11:4, 227-268, DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49, 233–240.
- Gibson, S. (2006). Beyond a ‘culture of silence’: inclusive education and the liberation of ‘voice’. *Disability & Society*, 21(4), 315-329.
- Hamerpagt, M. (2011). *De kwetsbare positie van leerlingen met gedragsproblemen binnen Passend Onderwijs*. Opgevraagd van <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/7838>
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: *From tokenism to citizenship* (No. inness92/6).
- Heyma, A., Bisschop, P., van den Berg, E., Wartenbergh-Cras, F., Kurver, B., Muskens, M., & Spanjers, I. (2015). Effectmeting InnovatieImpuls Onderwijs: eindrapport. (SEO-rapport; Nr. 2015-28). SEO. Geraadpleegd van http://www.seo.nl/uploads/media/2015-28_Effectmeting_InnovatieImpuls_Onderwijs.pdf
- Inspectie van het Onderwijs. (2020, 22 april). *Staat van het Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2020/04/22/staat-van-het-onderwijs-2020>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022, 13 april). *Staat van het Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023, 10 mei). *Staat van het Onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- Langfred, C. W., & Moyer, N. A. (2004). Effects of task autonomy on performance: an extended model considering motivational, informational, and structural mechanisms. *Journal of applied psychology*, 89(6), 934.
- Loopers, J., Kupers, E., de Boer, A., & Minnaert, A. (2023). The relationship between basic psychological need satisfaction and intrinsic motivation: The role of individual

- differences and special educational needs. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.)
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review* 50(4), 370-396.
- Ministerie van Algemene Zaken. (2021). *Hoe zit het praktijkonderwijs in elkaar?* Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-praktijkonderwijs-in-elkaar#:~:text=Praktijkonderwijs%20bereidt%20leerlingen%20zo%20goed,duurt%20de%20opleiding%205%20jaar>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014, 6 maart). *Passend onderwijs voor elk kind*. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 24 maart). *Leerlingenaantallen voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/voortgezet-onderwijs/leerlingen/leerlingenaantallen-voortgezet-onderwijs#:~:text=Op%201%20oktober%202022%20volgen,tussen%203%25%20en%204%25>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nind, M., Boorman, G., & Clarke, G. (2012). Creating spaces to belong: Listening to the voice of girls with behavioural, emotional and social difficulties through digital visual and narrative methods. *International journal of inclusive education*, 16(7), 643-656.
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77.
- Rouse, P. C., Ntoumanis, N., Duda, J. L., Jolly, K., & Williams, G. C. (2011). In the beginning: Role of autonomy support on the motivation, mental health and intentions of participants entering an exercise referral scheme. *Psychology & Health*, 26(6), 729-749. <https://doi.org/10.1080/08870446.2010.492454>
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and social Psychology*, 65(4), 781.

- Slob, A. (2020). *Verbeteraanpak passend onderwijs en route naar inclusiever onderwijs*. Kamerbrief. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist, 39*(2), 97-110.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational research review, 9*, 65-87.
- Traag, T., & Van der Velden, R. K. W. (2008). Early school-leaving in the Netherlands: The role of student-, family-and school factors for early school-leaving in lower secondary education.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (1998). *United Nations convention on the rights of the child*. Geneva: UNICEF.
- Valerio, K. (2012). Intrinsic motivation in the classroom, *Journal of Student Engagement: Education Matters, 2*(1), 30-35. Geraadpleegd van <https://ro.uow.edu.au/jseem/vol2/iss1/6>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Van Gaalen, R., & Kazemier, B. (2015). *Kwaliteit van leven in Nederland*. Den Haag 2015 CBS.
- Vanhoof, J., Broek, M. van de, Penninckx, M., Donche, V., & Petegem, P. van. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakken: Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven: Acco.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., & Soenens, B. (2004). De kwaliteit van motivatie telt: over het promoten van intrinsieke doelen op een autonomieondersteunende wijze. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie en haar grensgebieden, 59*, 117-128.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop, 17*(4), 18-25.
- Verenigde Naties (1989). *Verdrag inzake de rechten van het kind*. Voorburg: Unicef Nederland.
- Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. New

York.

Verhoeven, N. (2020). Thematische analyse: Patronen vinden bij kwalitatief onderzoek.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(1), 33-43.

Bijlage Topic-list

Deze Topic-list is voor het afnemen van de interviews voor het promotieonderzoek gebruikt, daarmee ook voor de interviews die in huidig onderzoek zijn geanalyseerd.

NARRATIEF <i>Jouw verhaal</i>	WELZIJN <i>Gevoel op school</i>	MOTIVATIE <i>Motivatie</i>	COMPETENTIE <i>Talenten</i>	VERBONDENHEID <i>Vrienden, klasgenoten en docenten</i>	AUTONOMIE <i>Keuzes maken</i>
<ul style="list-style-type: none"> Kun je iets vertellen over hoe lang je hier al op school zit? Hoe ben je hier op school gekomen? Voel je je gelukkig op school? (En waarom wel/niet en wanneer?) Hoe vind je het hier op school? <ul style="list-style-type: none"> Hoe komt dat? Wat maakt het dat je je fijn/niet fijn voelt? 	<ul style="list-style-type: none"> Hoe vind je het op school? Heb jij 's ochtends zin om naar school te gaan? <ul style="list-style-type: none"> Waarom wel/niet? Wanneer wel/niet? Hoe voel je je op school? <ul style="list-style-type: none"> Veilig, prettig, fijn, gezellig, je goed voelen. Onprettig, niet op je plek... Wat is jouw ervaring op school?/Hoe ervaar jij school? 	<ul style="list-style-type: none"> Hoe gemotiveerd ben jij voor/op school? Waarom ga je naar school? Als het niet zou hoeven, wanneer/waarom zou je dan wel/niet gaan? Wat motiveert jou op/voor school? <ul style="list-style-type: none"> Als het even niet lukt, wat helpt jou dan om weer gemotiveerd te zijn? Wat heb jij nodig om gemotiveerd te zijn voor school? Wanneer heb jij inzet voor school?/waar zet je je echt voor in? Waarom? Wat zou er moeten gebeuren om te zorgen dat jij zelf zin hebt om naar school te gaan; om naar school te gaan omdat je het wilt, en niet omdat het moet? Wat zou jij een tien geven op school?/Wat vind je het allerleukste en wil je uit jezelf leren? Wat is voor jou het belangrijkste om het leuk te (blijven) vinden op school? Wanneer heb je wel/geen/het minste/het meeste motivatie op school? Waarom vind je het belangrijk om naar school te gaan? Wat vind je belangrijk op school? 	<ul style="list-style-type: none"> Heb je vaak het gevoel dat je ergens mee vooruit komt/verder in komt/iets leert/ergens beter in wordt op school? Wanneer heb je het gevoel dat je verder komt/iets leert/...? <ul style="list-style-type: none"> Hoe voelt dat? Vind je dat fijn? Wat voor effect heeft dit? Wat zorgt ervoor dat je dat gevoel hebt? Waardoor heb je dit gevoel? <ul style="list-style-type: none"> Wat doe jij zelf om verder te komen? Wat doen jouw klasgenoten en vrienden waardoor jij voelt dat je verder komt? Wat doet jouw leerkracht zodat jij voelt dat je vooruit komt/ergens beter in wordt? 	<ul style="list-style-type: none"> Voel jij je thuis op school? Heb je het gevoel dat je erbij hoort op school? Hoe komt dat? Heb je fijne vrienden en klasgenoten? <ul style="list-style-type: none"> Waardoor is dat fijn/niet fijn? Hoe is jouw band met docenten? <ul style="list-style-type: none"> Wat voor effect heeft dat op jou op school? Wat gebeurt er als je je minder thuis voelt op school?/Als je minder het gevoel hebt dat je erbij hoort op school? <ul style="list-style-type: none"> Wanneer gebeurt dit? Voel je je wel eens eenzaam/alleen op school? <ul style="list-style-type: none"> Wat doet dit met jouw motivatie? Hoe voelt dat? 	<ul style="list-style-type: none"> Vind je het fijn om dingen zelf te kunnen bepalen/kiezen? Hoe komt dat? Wanneer voel je dat? (Wat is belangrijk om je zo te voelen?) Wanneer mag jij zelf bepalen hoe je iets doet of wat je doet op school? <ul style="list-style-type: none"> Wat vind je daarvan? Positief? Negatief effect? Waarover wil jij het liefst zelf bepalen?/Welke dingen wil jij graag zelf kiezen op school? <ul style="list-style-type: none"> Tijdsindeling/rooster, vak, sociaal, invulling van vakken, manier van leren, type lesstof Wat kan jouw docent daarvoor doen? Wat kun jij daar zelf voor doen? Wat kunnen jouw klasgenoten doen? Wat gebeurt er als je over teveel dingen zelf mag/moet beslissen? Kan dat?
Thermometer invullen schaal 1-10					
Wat moet er volgens jou gebeuren om dit cijfer te verhogen?					
Hoe denk je dat dat voor andere leerlingen is? – Denk je dat dit voor anderen ook zo is?					

Figuur 2: Topic-list interviews