

Onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS binnen het regulier basisonderwijs

Student: Gusta Metz

Studentnummer: 3995550

Begeleider: dr. M. Hingstman

Tweede beoordelaar: dr. L. Koopman

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Master onderwijswetenschappen: Onderwijsinnovatie

29 november 2024

Samenvatting

Kinderen met ASS ervaren diverse uitdagingen in het onderwijs. Onderwijsvoorzieningen kunnen mogelijk bijdragen aan inclusief onderwijs voor deze kinderen, maar er is nog weinig bekend over hoe onderwijsvoorzieningen in de praktijk worden toegepast. Het doel van het huidige onderzoek is om een beschrijving te geven van onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS, hoe die voorzieningen kunnen bijdragen aan de inclusie van die leerlingen en wat zij vinden van de voorzieningen. Daarnaast is een theoretisch kader opgezet met factoren die de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen en zijn de werkwijzen van scholen daarmee vergeleken. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is een multiple case study uitgevoerd. Daarvoor zijn data verzameld op vijf scholen door middel van interviews met deskundigen ($N = 7$), interviews met leerlingen met ASS ($N = 2$), observaties ($N = 2$) en documenten ($N = 15$).

Uit de resultaten blijkt dat onderwijsvoorzieningen, zoals een aparte klas, rustruimte, koptelefoons en een ontspanningshoek volgens deskundigen bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS. Deskundigen gaven aan dat de voorzieningen ervoor zorgen dat het volgen van regulier onderwijs eenvoudiger wordt voor leerlingen met ASS, het onderwijs voor hen eenvoudiger vorm te geven is en sociaal contact wordt bevorderd. De leerlingen waren positief over de voorzieningen en wilden er niets aan veranderen. De onderzochte scholen gaven aan naast het aanbieden van onderwijsvoorzieningen ook op andere manieren de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen en vijf van de twaalf factoren uit het theoretisch kader werden door drie of meer scholen structureel toegepast.

Het onderzoek biedt voorbeelden van voorzieningen die reguliere basisscholen kunnen inzetten om de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen. Daarnaast biedt het aanwijzingen dat onderwijsvoorzieningen de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen. Vervolgonderzoek is nodig om de effectiviteit van de onderwijsvoorzieningen te beoordelen en vast te stellen welke werkwijzen van scholen bevorderend zijn voor de inclusie van leerlingen met ASS.

Inhoudsopgave

Inleiding	5
<i>Factoren die de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen</i>	6
Factoren op schoolniveau	6
Factoren op leerkrachtniveau	8
Factoren op klasgenotenniveau	8
Factoren op kindniveau	9
<i>Onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS.....</i>	10
Methode.....	11
<i>Procedure.....</i>	12
<i>Participanten</i>	13
<i>Instrumenten</i>	15
<i>Analyse</i>	16
<i>Reflexiviteit.....</i>	17
Resultaten	17
<i>De aangeboden voorzieningen</i>	17
<i>Hoe de voorzieningen inclusie kunnen bevorderen</i>	19
De voorzieningen maken onderwijs volgen makkelijker	19
De voorzieningen maken onderwijs vormgeven makkelijker	20
De voorzieningen bevorderen sociaal contact	20
Belemmerende factoren voor de inclusie van leerlingen met ASS	21
<i>Inclusie van leerlingen met ASS bevorderen.....</i>	22
Aandacht voor inclusie.....	22
Kennis over ASS bevorderen	22
Aandacht voor de individuele behoeften en interesses	23
Relaties bevorderen.....	23
Samenwerking binnen de school.....	24
Samenwerking met belanghebbenden en deskundigen	25
Structuur, rust en regelmaat aanbieden.....	25
<i>De mening van de leerlingen met ASS.....</i>	26
<i>Vergelijking met literatuur over de inclusie van leerlingen met ASS</i>	26
Factoren op schoolniveau	27
Factoren op leerkrachtniveau	27

Factoren op klasgenotenniveau	28
Factoren op kindniveau	28
Discussie	28
<i>Interpretatie van de resultaten</i>	<i>30</i>
<i>Limitaties</i>	<i>31</i>
<i>Aanbevelingen</i>	<i>32</i>
Referenties	34
Bijlagen	41
<i>Bijlage A: Interviewleidraad Deskundige</i>	<i>41</i>
<i>Bijlage B: Interviewleidraad leerling</i>	<i>47</i>
<i>Bijlage C: Notitieblad observaties</i>	<i>50</i>
<i>Bijlage D: Informatiebrief scholen</i>	<i>54</i>
<i>Bijlage E: Informatiebrief ouders/verzorgers</i>	<i>56</i>
<i>Bijlage F: Toestemmingsformulier Interview deskundige</i>	<i>57</i>
<i>Bijlage G: Toestemmingsformulier Interview leerling</i>	<i>58</i>
<i>Bijlage H: Toestemmingsformulier Observatie</i>	<i>59</i>
<i>Bijlage I: Codeerschema onderwijsvoorzieningen</i>	<i>60</i>
<i>Bijlage J: Codeerschema theoretisch kader</i>	<i>63</i>
<i>Bijlage K: Codeerschema meningen van leerlingen met ASS</i>	<i>67</i>

Inleiding

Autismespectrumstoornis (ASS) is een ontwikkelingsstoornis die gekenmerkt wordt door herhalende gedrag patronen, beperkingen op het gebied van sociaal gedrag en beperkte interesses en activiteiten (Mash & Barkley, 2014). In 2020 gaf 2,1% procent van de ouders in Nederland aan dat hun kind ASS heeft, dit komt neer op 31.000 kinderen tussen de 4 en 12 jaar (Nederlands Jeugdinstituut, 2021). Kinderen met ASS kunnen diverse uitdagingen in het onderwijs ervaren, onder andere op het gebied van sociaal gedrag en communicatie, informatieverwerking, sensorische overgevoeligheid en executieve functies (Hedges et al., 2014; Mallory & Keehn, 2021). Veel kinderen met ASS hebben daardoor moeite met het volgen van onderwijs en krijgen vaker te maken met pesten en buitensluiting dan hun leeftijdsgenoten zonder ASS (Ashburner et al., 2010; Humphrey & Lewis, 2008a; Mallory & Keehn, 2021). Meer dan de helft van de kinderen met ASS in Nederland volgt daarom speciaal onderwijs in plaats van regulier onderwijs (Jonkman et al., 2022). Daarnaast gaat 16% van de kinderen met ASS in 2024 helemaal niet naar school (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2024).

Diverse verdragen hebben ervoor gezorgd dat er in Nederland steeds meer aandacht wordt besteed aan onderwijs voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (UNESCO, 1994; Van Kessel et al., 2019; Verenigde Naties, 2016). Volgens die verdragen hebben leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften recht op inclusief onderwijs. De Nederlandse overheid definieert inclusief onderwijs als volgt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024): *“Inclusief onderwijs is onderwijs waarbij alle kinderen en jongeren dichtbij huis, volwaardig en gelijkwaardig toegang hebben tot een inclusieve leeromgeving waarin zij zich samen ontwikkelen en samen leren en participeren.”*

Inclusief onderwijs kan diverse voordelen hebben voor zowel leerlingen met als zonder ASS (Humphrey & Symes, 2013; Roberts & Simpson, 2016; Simón et al., 2023). Volgens ouders en onderwijsprofessionals kan inclusief onderwijs zorgen voor meer begrip en acceptatie van verschillen (Roberts & Simpson, 2016). Daarnaast geven ze aan dat het leerlingen met ASS meer mogelijkheden biedt voor sociale interactie en kan bijdragen aan hun sociaal-emotionele ontwikkeling (Humphrey & Symes, 2013; Roberts & Simpson, 2016; Simón et al., 2023). Ook geven ouders en onderwijsprofessionals aan dat inclusief onderwijs leerlingen met en zonder ASS beter voorbereid op de wereld buiten school (Humphrey & Symes, 2013; Simón et al., 2023).

Inclusief onderwijs kan echter ook nadelen hebben. Leerlingen met ASS hebben vaak moeite met sociaal contact met klasgenoten (Hedges et al., 2014). Daarnaast kan de chaotische en luidruchtige omgeving van scholen voor stress en overprikkeling zorgen (Able et al., 2014; Goodall,

2019). Ook krijgen leerlingen met ASS op reguliere scholen niet altijd de ondersteuning en aanpassingen die ze nodig hebben en ontbreekt soms begrip over ASS (Goodall, 2019).

Daarnaast kunnen leerkracht uitdagingen ervaren bij het realiseren van inclusief onderwijs. Een deel van de leerkrachten geeft aan dat ze niet voldoende opgeleid zijn, niet over voldoende kennis beschikken en niet voldoende nascholingsmogelijkheden krijgen aangeboden om succesvol les te geven aan leerlingen met ASS (Al Jaffal, 2022; Lindsay et al., 2013a; Roberts & Simpsons, 2016). Verder kunnen ze een gebrek aan ondersteuning ervaren en merken ze dat scholen niet altijd over de juiste middelen beschikken. Gebrek aan tijd en gebrek aan begrip van andere werknemers van de school, leerlingen, en ouders worden ook genoemd als belemmerende factoren (Lindsay et al., 2013a; Roberts & Simpson, 2016).

Factoren die de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen

Er zijn diverse onderzoeken gedaan naar inclusief onderwijs voor leerlingen met ASS en daaruit blijkt dat er een aantal factoren zijn die kunnen bijdragen aan de inclusie van deze leerlingen. De bevorderende factoren worden hieronder beschreven op het niveau van de school, de leerkracht, de klasgenoten, en de leerling met ASS. De bevorderende factoren zijn weergegeven in Tabel 1 en worden daarna nader beschreven.

Tabel 1

Factoren die bevorderend zijn voor de inclusie van leerlingen met ASS

Factoren op schoolniveau	Factoren op leerkrachtniveau	Factoren op klasgenotenniveau	Factoren op kindniveau
Inclusief schoolklimaat	Positieve leerkracht-leerlingrelaties	Kennis en begrip	Aandacht voor interesses
Kennis over ASS	Structuur, rust en regelmaat	Positieve relaties	Individuele aanpassingen en ondersteuning
Samenwerking binnen de school			Samenwerking
Samenwerking met gespecialiseerde instanties, zorg en speciaal onderwijs			
Samenwerking met ouders			

Factoren op schoolniveau

Inclusief schoolklimaat. Een inclusief leerklimate dat gericht is op het accepteren en waarderen van diversiteit kan de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen en pestgedrag

verminderen (Danker et al., 2019; Dharan, 2020; Holmes & Butcher, 2020; Humphrey & Hebron, 2015; Humphrey & Lewis, 2008b; Lindsay et al., 2013b). Daarbij is het belangrijk dat leerlingen met ASS worden geïnccludeerd in alle lessen en activiteiten van de school (Danker et al., 2019; Lindsay et al., 2013b). In de onderzoeken van Danker et al. (2019) en Humphrey en Hebron (2015) werd een school met een inclusief leerklimaat beschreven als een school waar leerlingen met ASS worden geaccepteerd en begrepen.

Leerkrachten geven aan dat een inclusief leerklimaat kan worden gecreëerd door kansen op exclusie te verminderen, bijvoorbeeld door verschillen tussen leerlingen te verkleinen of de nadruk te leggen op het accepteren van verschillen (Danker et al., 2019; Lindsay et al., 2013b). Daarnaast dragen positieve attitudes van schoolleiders, leerkrachten en leerlingen bij aan een inclusief leerklimaat (Hebron & Bond, 2017)

Kennis over ASS. Kennis over ASS kan bijdragen aan een inclusief leerklimaat en positieve attitudes (Danker et al., 2019; Zakai-Mashiach, 2023). Kennis en begrip kunnen volgens ouders van leerlingen met ASS ervoor zorgen dat leerlingen met ASS meer geaccepteerd worden en eerder de aanpassingen en ondersteuning ontvangen die ze nodig hebben (Brewin et al., 2008; Dharan, 2020). Daarnaast geven leerkrachten en ouders van leerlingen met ASS aan dat kennis over ASS ervoor kan zorgen dat leerkrachten beter in staat zijn om het gedrag en de individuele behoeften van leerlingen met ASS te begrijpen (Danker et al., 2019; Hebron & Bond, 2017; Saggers et al., 2019). De school kan daaraan bijdragen door alle werknemers en ouders te informeren over ASS, inclusief onderwijs en de mogelijke onderwijsvoorzieningen (Hebron & Bond, 2017; Holmes & Butcher, 2020; Saggers et al., 2019).

Samenwerking binnen de school. Samenwerking, goede communicatie en een schoolbrede aanpak om de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen zijn belangrijk (Humphrey & Lewis, 2008b; Lindsay et al., 2013b; Saggers et al., 2019). Samenwerking binnen de school kan ervoor zorgen dat onderwijsprofessionals steun vinden bij elkaar, elkaar om advies kunnen vragen en beter op de hoogte zijn van de behoeften van de leerling(en) met ASS (Lindsay et al., 2013b). Dit kan ervoor zorgen dat het onderwijs beter aansluit op de individuele behoeften van leerlingen met ASS (Humphrey & Lewis, 2008b).

Samenwerking met ouders. Samenwerking en goede communicatie tussen de school en de ouders van leerlingen met ASS is belangrijk voor de inclusie van deze leerlingen (Hebron & Bond, 2017; Holmes & Butcher, 2020; Saggers et al., 2019). Leerkrachten geven aan dat ouders vaak over veel kennis over hun kinderen beschikken en dat goede communicatie met ouders kan helpen om de leerling met ASS en zijn of haar behoeften beter te begrijpen (Danker et al., 2019; Lindsay et al., 2013b; Saggers et al., 2019). Daarnaast geven ouders aan dat ze graag willen dat de school met hen

samenwerkt bij het aanbieden van interventies aangezien sommige interventies zowel op school als thuis kunnen worden aangeboden (Hebron & Bond, 2017; Holmes & Butcher, 2020).

Samenwerking met gespecialiseerde instanties, zorg en speciaal onderwijs. Samenwerking tussen de school en gespecialiseerde instanties, scholen voor speciaal onderwijs, ouders en leerlingen wordt als belangrijk en bevorderend gezien voor de inclusie van leerlingen met ASS door leerkrachten en ouders van leerlingen met ASS (Brewin et al., 2008; Dharan, 2020; Lindsay et al., 2013b; Majoko, 2016). Ouders, leerkrachten en specialisten geven aan dat samenwerking tussen scholen en gespecialiseerde instanties met kennis over ASS belangrijk is zodat leerlingen de juiste aanpassingen en ondersteuning ontvangen (Brewin et al., 2008; Saggers et al., 2019).

Factoren op leerkrachtniveau

Structuur, rust en regelmaat. Leerlingen met ASS hebben vaak moeite met de luidruchtige en chaotische omgeving van een school (Humphrey & Lewis, 2008b; Saggers, 2015). Het verminderen van prikkels in de klas kan daarbij helpen en mogelijk stress verminderen (Piller & Pfeiffer, 2016). Daarnaast kunnen structuur en regelmaat bijdragen aan het verminderen van stress, angst en uitdagend gedrag (Able et al., 2014; Humphrey & Lewis, 2008a; Lindsay et al., 2013b). Leerkrachten kunnen structuur en regelmaat aanbieden door onder andere gedetailleerde vaste dagschema's te gebruiken, leerlingen voor te bereiden op veranderingen en hen te begeleiden bij overgangen (Finch et al., 2013; Lindsay et al., 2013b).

Positieve leerkracht-leerlingrelaties. Positieve leerkracht-leerlingrelaties kunnen mogelijk ervoor zorgen dat leerlingen met ASS meer worden geïncludeerd en minder worden gepest (Hebron & Bond, 2017; Humphrey & Hebron, 2015). Leerkrachten geven aan dat het belangrijk is om te zorgen voor een goede relatie met leerlingen met ASS en hen goed te leren kennen, zodat ze beter in staat zijn om de individuele behoeften van de leerlingen te begrijpen (Finch et al., 2013; Lindsay et al., 2013b; Saggers et al., 2019). Leerkrachten geven aan dat interesse tonen in de interesses van de leerling, een-op-een contact, geduldig zijn en positieve feedback kunnen bijdragen aan de leerkracht-leerling relatie (Bolourian et al., 2022).

Factoren op klasgenotenniveau

Kennis en begrip. Kennis over ASS bij klasgenoten kan mogelijk pestgedrag verminderen en bijdragen aan een inclusief leerklimaat in de klas, doordat de klasgenoten meer begrip krijgen voor leerlingen met ASS en hen leren accepteren (Able et al., 2014; Humphrey & Hebron, 2015; Lindsay et al., 2013b). Kennis over ASS kan worden overgebracht op leerlingen door de leerling met ASS zelf te

laten vertellen over ASS, leerkrachten te laten vertellen over ASS of activiteiten te organiseren waarbij kinderen leren over ASS (Danker et al., 2019; Lindsay et al., 2013b).

Positieve relaties met klasgenoten. Leerlingen met ASS vinden positieve relaties met klasgenoten en vriendschap erg belangrijk en zien die als een belangrijk onderdeel van inclusie (Hebron & Bond, 2017; Humphrey & Lewis, 2008a; Saggars, 2015). Leerlingen met ASS geven aan dat ze zich beter voelen op school als ze positieve relaties hebben met klasgenoten en dat vrienden hen veel ondersteuning kunnen bieden (Humphrey & Lewis, 2008a; Saggars, 2015).

Diverse interventies kunnen bijdragen aan positieve relaties tussen leerlingen met ASS en hun klasgenoten, zoals een buddysysteem of soortgelijke peer-interventies (Able et al., 2014; Bene et al., 2014; Bradley, 2016; Holmes & Butcher, 2020). Daarnaast kan het aanbieden van interventies en ondersteuning voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met ASS ook bijdragen aan positieve relaties met klasgenoten (Danker et al., 2019; Saggars et al., 2019).

Factoren op kindniveau

Individuele aanpassingen en ondersteuning. Kinderen met ASS kunnen erg van elkaar verschillen, daarom is het belangrijk dat er aandacht is voor de ontwikkeling en de individuele behoeften van elk kind (Danker et al., 2019; Holmes & Butcher, 2020; Majoko, 2016; Roberts & Webster, 2022; Saggars et al., 2019). Dit kan gedaan worden door het aanbieden van extra ondersteuning, aanpassingen, interventies of voorzieningen die aansluiten bij de individuele behoeften van de leerling (Holmes & Butcher, 2020; Majoko, 2016). De individuele behoeften van leerlingen met ASS kunnen in kaart worden gebracht met behulp van een leerling profiel (Humphrey & Lewis, 2008b; Luteijn et al., 2021; Majoko, 2016).

Aandacht voor interesses. Aandacht voor interesses van leerlingen met ASS kan mogelijk bijdragen aan de inclusie van deze leerlingen en hun sociale vaardigheden bevorderen (Humphrey & Lewis, 2008a; Wood, 2021; Zakai-Mashiach, 2023). Uit observaties en interviews met leerkrachten en ouders van leerlingen met ASS blijkt dat activiteiten gericht op de interesses van leerlingen met ASS kunnen bijdragen aan de participatie van deze leerlingen en relaties met klasgenoten kunnen bevorderen (Brewin et al., 2008; Danker et al., 2019; Lindsay et al., 2013b; Wood, 2021).

Samenwerking. Het is belangrijk dat werknemers van de school samenwerken met leerlingen met ASS (Lindsay et al., 2013a; Zakai-Mashiach, 2023). Leerkrachten geven aan dat het belangrijk is om goed te communiceren met de leerlingen en duidelijke verwachtingen en doelen te stellen (Finch et al., 2013). Luisteren naar leerlingen met ASS kan helpen om erachter te komen welke uitdagingen zij ervaren in regulier onderwijs en wat zou kunnen helpen om inclusief onderwijs te bevorderen (Saggars et al., 2011).

Onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS

Samen met de hierboven genoemde factoren kunnen onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS ook bijdragen aan de inclusie van deze leerlingen (Hebron & Bond, 2017; Lindsay et al., 2016; Saggers, 2015). Leerlingen met ASS zijn vaak positiever over speciaal onderwijs dan over regulier onderwijs en dat komt mogelijk doordat ze in het speciaal onderwijs meer gebruik kunnen maken van speciale voorzieningen dan in het regulier onderwijs (Goodall, 2015, 2019). Uit een onderzoek van Lindsay et al. (2016) bleek dat ouders van leerlingen met ASS die speciale voorzieningen ontvangen op een reguliere school positiever zijn over de voortgang en de sociaal-emotionele ontwikkeling van hun kind dan ouders van leerlingen met ASS die op een reguliere school zitten maar geen speciale voorzieningen ontvangen.

Een voorbeeld van een voorziening die mogelijk kan bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS is een aparte klas met extra ondersteuning (Hebron & Bond, 2017; Saggers, 2015; Warren et al., 2021). Leerlingen met ASS volgen dan meestal onderwijs in zowel de aparte klas als een reguliere klas (Hebron & Bond, 2017; Warren et al., 2021). Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met ASS en hun ouders erg positief zijn over aparte klassen (Hebron & Bond, 2017; Warren et al., 2021).

Ook kan een stilte- of rustruimte mogelijk bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS, omdat dit een plek biedt waar ze kunnen ontspannen als ze stress ervaren (Cunningham, 2020; McAllister & Sloan, 2016; Saggers, 2015). Leerlingen met ASS geven aan baat te hebben bij een stille ruimte waar ze naartoe kunnen gaan wanneer het in de klas erg druk of luidruchtig is (McAllister & Sloan, 2016; Saggers, 2015). Daarnaast kunnen ook koptelefoons helpen om de participatie van leerlingen met ASS te bevorderen en overprikkeling te voorkomen (Pfeiffer et al., 2018).

Ten slotte kan een schoolhond mogelijk bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS door het bevorderen van sociale inclusie binnen een klas, de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met ASS en positieve interactie met de leerkracht (Ben-Itzhak & Zachor, 2021; Mombeck & Albers, 2023; Stevenson et al., 2015).

In Nederland is een aantal onderzoeken gedaan naar het verzorgen van onderwijs voor leerlingen met ASS en de onderwijsvoorzieningen voor deze leerlingen (Geveke et al., 2013; Roeters, 2013; Vanuit Autisme Bekeken 2016). Een van deze onderzoeken is uitgevoerd door Vanuit Autisme Bekeken (2016), een expertiseteam dat onderzoeken uitvoert over ASS en inclusiviteit. Deze onderzoeken geven echter geen beschrijvingen van onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS en zijn daarnaast verouderd (Geveke et al., 2013; Roeters, 2013; Vanuit Autisme Bekeken 2016). Ook werd er in deze onderzoeken nog niet veel gesproken over inclusief onderwijs (Geveke et al., 2013; Roeters, 2013). Er is daarom behoefte aan meer recente en concrete informatie over hoe reguliere

scholen het onderwijs voor leerlingen met ASS verzorgen, welke onderwijsvoorzieningen ze aanbieden en hoe ze de inclusie van deze leerlingen bevorderen. Aangezien het huidige onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van een schoolbestuur van basisscholen in Friesland, richt dit onderzoek zich alleen op het basisonderwijs.

Uit eerdere onderzoeken blijkt dat de ervaringen van leerlingen met ASS belangrijke informatie kunnen geven over hun inclusie (Goodall, 2018; Saggers et al., 2011; Warren et al., 2021). Daarnaast worden de ervaringen en meningen van leerlingen met ASS minder vaak bevraagd dan de ervaringen en meningen van hun ouders en leerkrachten (Roberts & Simpson, 2016; Van Olsson & Nilholm, 2023). Daarom zijn de ervaringen en meningen van leerlingen met ASS meegenomen in dit onderzoek.

Het doel van dit onderzoek is om een beeld te vormen van de voorzieningen die worden aangeboden door reguliere basisscholen in Nederland aan leerlingen met ASS, welke kenmerken van deze voorzieningen bevorderend lijken voor de inclusie van leerlingen met ASS en hoe tevreden deze leerlingen zijn over de voorzieningen. Dat kan andere basisscholen in Nederland kunnen informeren over de manieren waarop regulier onderwijs aan leerlingen met ASS verzorgd kan worden. De hoofdvraag van het onderzoek is: Hoe worden onderwijsvoorzieningen door reguliere basisscholen in Nederland gebruikt om de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen?

De volgende deelvragen zijn geformuleerd om richting te geven aan de uitwerking van het onderzoek:

1. Welke onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS worden door reguliere basisscholen in Nederland voorgedragen als goede voorbeelden?
 - a. Hoe wordt, afgezien van de voorzieningen, de inclusie van leerlingen met ASS bevorderd?
2. Hoe tevreden zijn leerlingen met ASS over deze voorzieningen?
3. In hoeverre worden aspecten die volgens literatuur bevorderend zijn voor de inclusie van leerlingen met ASS toegepast door de scholen?

Methode

Dit onderzoek heeft de vorm van een multiple casestudy (Wyse et al., 2017; Yin, 2014). Casestudies zijn geschikt voor onderzoek naar een hedendaags verschijnsel binnen de context van dat verschijnsel (Merriam & Tisdell, 2016; Yin, 2014). Deze methode is gekozen aangezien dit onderzoek beschrijvingen geeft van de onderwijsvoorzieningen en hoe die de inclusie van leerlingen met ASS kunnen bevorderen. Daarnaast zijn data verzameld door middel van schoolbezoeken.

Bij het uitvoeren van een casestudy vormt triangulatie een belangrijk onderdeel (Yin, 2014). Daarom is voor het beantwoorden van de eerste deelvraag gebruikgemaakt van

semigestructureerde interviews met deskundigen van een school (intern begeleiders, leerkrachten), semigestructureerde interviews met leerlingen met ASS, naturalistische observaties en documentanalyses van documenten van scholen. De tweede deelvraag gaat over de ervaringen van leerlingen met ASS en daarvoor is geprobeerd om per school meerdere leerlingen met ASS te interviewen. Voor het beantwoorden van de derde deelvraag is gebruikgemaakt van de interviews met deskundigen, de observaties en de documentanalyses die vergeleken zijn met een theoretisch kader. Er is gestreefd naar het toepassen van twee of drie van de hierboven genoemde manieren van dataverzameling per school.

Interviews, observaties en documentanalyses zijn geschikte manieren van dataverzameling voor multiple casestudies (Braun & Clarke, 2013; Yin, 2014). Er is gekozen voor semigestructureerde interviews, aangezien die de mogelijkheid bieden om gedetailleerde informatie te verkrijgen (Kallio et al., 2016). Er is gekozen voor naturalistische, niet-participerende observaties, aangezien de onderzoeker de dagelijkse praktijk zo min mogelijk wilde verstoren.

Procedure

De scholen zijn geworven door samenwerkingsverbanden in Noord- en Midden-Nederland te benaderen, scholen binnen het netwerk van de onderzoeker te benaderen en een oproep op LinkedIn te plaatsen. Van de samenwerkingsverbanden was een gemakssteekproef van 32 samenwerkingsverbanden genomen op basis van locatie. Het contact met de samenwerkingsverbanden en de scholen binnen het netwerk van de onderzoeker leverde zeven scholen op die deel wilden nemen aan het onderzoek. De oproep op LinkedIn leverde geen scholen op.

De scholen zijn geselecteerd door middel van een doelgerichte steekproef. Voor de eerste school die werd geselecteerd, is gebruikt gemaakt van de volgende criteria: de school biedt een of meerdere onderwijsvoorzieningen aan voor leerlingen met ASS; de onderwijsvoorzieningen die worden aangeboden zijn omvangrijker dan enkele individuele aanpassingen; op de school bevindt zich een deskundige die kennis of ervaring heeft van de betreffende onderwijsvoorzieningen en daarover informatie wil geven via een interview. Voor daaropvolgende scholen is gebruikgemaakt van dezelfde criteria en het volgende criterium: de school biedt een of meerdere onderwijsvoorzieningen aan die niet hetzelfde zijn als de onderwijsvoorzieningen van eerder geselecteerde scholen. Hiermee zijn vier van de zeven scholen geselecteerd voor deelname aan het onderzoek.

Door gebrek aan verscheidenheid in de onderwijsvoorzieningen is daarnaast op de website van Steunpunt Passend Onderwijs gezocht naar een school die onderwijsvoorzieningen aanbiedt

voor leerlingen met ASS die verschillen van de onderwijsvoorzieningen van de vier geselecteerd scholen. Op basis daarvan is nog een school geselecteerd. In totaal hebben vijf scholen deelgenomen aan het onderzoek.

Per school is een deskundige gevraagd om via een interview informatie te geven over de voorzieningen die door de school worden aangeboden. Een werknemer van de school werd als deskundige gezien als diegene kennis had over de onderwijsvoorzieningen of ervaring had met het toepassen van deze onderwijsvoorzieningen. In overleg met de school is daarnaast gekeken of het mogelijk was om één of meerdere leerlingen met ASS van de betreffende school te interviewen. De interviews met de deskundigen duurden gemiddeld 49 minuten. De twee interviews met de leerlingen duurden 9 en 12 minuten. Alle interviews vonden een-op-een plaats met uitzondering van een interview met twee deskundigen. Alle interviews zijn opgenomen met een voicerecorder en getranscribeerd door middel van schone verbatim transcriptie met behulp van speech-to-text software van Word. Opnames zijn na transcriptie verwijderd.

Elke school is gevraagd of het mogelijk is om een observatie uit te voeren in een klas met een of meerdere leerlingen met ASS, waarin de onderzochte onderwijsvoorzieningen worden aangeboden. Deze observaties waren gericht op de leerkracht en zijn niet opgenomen. Daarom is voor de observatie alleen toestemming gevraagd aan de aanwezige leerkracht(en) door middel van een toestemmingsformulier (Bijlage H). De scholen zijn gevraagd om de ouders te informeren.

Voor de documentanalyse zijn documenten gebruikt waarin de onderwijsvoorzieningen die de school aanbiedt werden beschreven. Voor het verkrijgen van documenten is de website van de school geraadpleegd en is de contactpersoon van de school gevraagd om relevante documenten.

Data zijn alleen verzameld door de onderzoeker. Observaties en interviews met deskundigen en leerlingen vonden plaats tijdens schoolbezoeken. Tijdens deze schoolbezoeken heeft de onderzoeker notities gemaakt van onder andere de indeling van lokalen en rust-ruimtes op scholen waar geen observatie kon plaatsvinden. Dataverzameling vond plaats in september en oktober.

De verzamelde data zijn alleen opgeslagen in de beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit van Groningen. Participanten en ouders van minderjarige participanten zijn over het onderzoek geïnformeerd via een informatiebrief (zie Bijlage D en Bijlage E) en hebben vooraf aan de interviews geïnformeerde toestemming gegeven door een toestemmingsformulier in te vullen (zie Bijlage F en G). Voorafgaand aan de dataverzameling is het onderzoek geregistreerd bij de ethische commissie van Pedagogiek en Onderwijswetenschappen van de RUG.

Participanten

Vijf scholen uit vijf verschillende provincies hebben deelgenomen aan het onderzoek. De

scholen bevonden zich in Groningen, Flevoland, Gelderland, Zuid-Holland en Noord-Brabant. In totaal boden deze scholen tien onderwijsvoorzieningen aan voor leerlingen met ASS. De onderwijsvoorzieningen werden gemiddeld 4 jaar aangeboden, variërend van 0 tot 7 jaar. Gemiddeld maakten 15,4 leerlingen per school gebruik van de onderwijsvoorzieningen, variërend van 5 tot 45. Op de scholen zaten gemiddeld 6 leerlingen met ASS, variërend van 4 tot 9. De aantallen onderwijsvoorzieningen, leerlingen, leerlingen met ASS en leerlingen die gebruik maken van de onderwijsvoorzieningen per school zijn weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Kenmerken deelnemende scholen

School	Denominatie	Aantal voorzieningen	Aantal leerlingen	Aantal leerlingen met ASS	Aantal leerlingen dat gebruikmaakt van de onderwijsvoorziening(en)
Groen	Christelijk	2	113	4	7
Blauw	Katholiek/openbaar	1	212	9	5
Geel	Openbaar	1	179	5	6
Rood	Christelijk	3	354	6	14
Paars	Kindcentrum	3	527	-	45

Op elke school zijn interviews afgenomen met een of meerdere deskundigen. Het aantal geïnterviewde deskundigen per school is weergegeven in Tabel 3. De deskundigen hadden de volgende functies: intern-begeleider, leerkracht, adjunct-directeur en manager in de zorg. Ze hadden gemiddeld 9,1 jaar ervaring in hun huidige functie, variërend van 1 tot 26. Ze hadden gemiddeld 3,4 jaar ervaring met de onderwijsvoorziening(en), variërend van 0 tot 7. De gegevens van de deskundigen zijn weergegeven in Tabel 2.

Tabel 2

Dataverzameling per school

Functie	School	Aantal jaar ervaring binnen functie	Aantal jaar ervaring binnen het onderwijs	Aantal jaar ervaring met de voorzieningen
Leerkracht	Blauw	6	16	6
Manager zorg	Blauw	1	-	1
Leerkracht	Geel	26	40	0
Intern-begeleider	Groen	7	13	3

Leerkrachtondersteuner	Groen	2	3	3
Leerkracht	Paars	21	21	4
Adjunct-directeur	Rood	1	10	7

In overleg met de scholen is nagegaan of het mogelijk was om een of meerdere leerlingen met ASS te interviewen. Dat was mogelijk op één school, waar twee meisjes met ASS zijn geïnterviewd. Een van de leerlingen was 12 jaar oud, zat in groep 8 en maakte sinds 2 jaar gebruik van onderwijsvoorzieningen. De andere leerling was 9 jaar oud, zat in groep 6 en maakte sinds 5 jaar gebruik van onderwijsvoorzieningen.

Daarnaast zijn 2 observaties uitgevoerd en 15 documenten geanalyseerd. De observatie op basisschool Groen duurde 45 minuten en de observatie op basisschool Rood duurde 2 uur en 30 minuten. Het aantal observaties en geanalyseerde documenten per school is weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3

Dataverzameling per school

School	Aantal geanalyseerd documenten	Aantal geïnterviewde deskundigen	Aantal geïnterviewde leerlingen	Aantal observaties
School Groen	0	2	2	1
School Blauw	3	2	0	0
School Geel	4	1	0	0
School Rood	4	1	0	1
School Paars	4	1	0	0
Totaal	15	7	2	2

Instrumenten

De interviewleidraad voor de deskundigen van de school (zie Bijlage A) is ontwikkeld op basis van het theoretisch kader over inclusief onderwijs voor leerlingen met ASS, met als doel de eerste twee deelvragen te beantwoorden. Een proefinterview met een leerkracht van een basisschool met een onderwijsvoorziening is uitgevoerd met deze leidraad. Aan de hand daarvan zijn enkele vragen aangepast, verwijderd en toegevoegd, waarna de leidraad is beoordeeld en goedgekeurd door de thesisbegeleider.

De interviewleidraad voor de leerlingen (zie Bijlage B) is ontwikkeld op basis van de derde deelvraag en eerdere onderzoeken naar de ervaringen van leerlingen met ASS (Goodall, 2018;

Harrington et al., 2014). Met deze leidraad is een proefinterview uitgevoerd met een elfjarig meisje met ASS dat onderwijs volgde op een reguliere basisschool met onderwijsvoorzieningen. Aan de hand daarvan is een aantal hoofdvragen aangepast, zijn meer deelvragen toegevoegd en is de leidraad vervolgens beoordeeld en goedgekeurd door de thesisbegeleider.

Voor de naturalistische, ongestructureerde observaties is gebruikgemaakt van een notitieblad dat is beoordeeld en goedgekeurd door de thesisbegeleider (Bijlage C).

Analyse

De data zijn geanalyseerd door middel van thematische analyse met het programma ATLAS.ti (Braun & Clarke, 2022). Daarvoor is gekozen aangezien deze methode de mogelijkheid biedt om inductief te coderen en de data te analyseren op zowel beschrijvende als interpretatieve wijze (Braun & Clarke, 2022). Daarnaast biedt het de mogelijkheid om deductief te coderen met gebruik van een theoretisch kader (Braun & Clarke, 2022). Voor het beantwoorden van de eerste en tweede deelvraag is gebruikgemaakt van thematische analyse door middel van inductief coderen en is de methode van reflectieve thematische analyse van Braun en Clarke (2022) toegepast.

Voor het beantwoorden van de derde deelvraag is gebruikgemaakt van thematische analyse door middel van deductief coderen. Op basis van literatuur is een theoretisch kader opgesteld over aspecten die de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen. Aan de hand daarvan is een codeerschema opgezet.

De data-analyse is uitgevoerd door de onderzoeker. Daarnaast zijn twee interviews van deskundigen door een medestudent gecodeerd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen. Het percentage van overeenkomst was 60%.

Tijdens de data-analyse zijn de zes fasen van thematische analyse gevolgd op non-lineaire wijze door tijdens de analyse terug te keren naar eerdere fases en die te herhalen. Voor de analyse van het deductieve codeerschema is geen gebruikgemaakt van fases 3, 4 en 5.

- 1) Data verkennen: na transcriptie zijn alle data doorgelezen.
- 2) Coderen: tijdens het coderen zijn meerder keren de codes van het inductieve codeerschema aangepast. Tijdens het coderen is gebruikgemaakt van zowel interpretatieve codes als beschrijvende codes.
- 3) Thema's zoeken: thema's zijn gezocht door codes die aan elkaar gerelateerd zijn te groeperen en een naam te geven.
- 4) Thema's herzien: tijdens het herzien en vergelijken van de thema's zijn twee thema's samengevoegd.
- 5) Thema's definiëren: voor elk thema zijn data per code opnieuw gelezen om zo tot een goede

beschrijving van de thema's te komen. Tijdens het definiëren zijn de initiële namen van de thema's veranderd.

- 6) Schrijven: deze fase is tegelijkertijd met fase 5 uitgevoerd. In de resultaten zijn de belangrijkste bevindingen per thema en per code beschreven.

Reflexiviteit

Bij kwalitatief onderzoek is het belangrijk om aandacht te hebben voor de invloed die de onderzoeker heeft op het onderzoek (Willig, 2013). Dit kan gedaan worden door middel van reflexiviteit. Daarbij reflecteert de onderzoeker onder andere op zijn of haar waarden, positie binnen de maatschappij, kennis en opleiding, en wat voor invloed die hebben op het onderzoek (Braun & Clarke, 2022). Reflexiviteit kan de validiteit van kwalitatief onderzoek vergroten (Willig, 2013).

De onderzoeker is een Nederlandse vrouw met ASS. Ze heeft regulier onderwijs gevolgd zonder onderwijsvoorzieningen en kreeg de diagnose ASS op volwassen leeftijd. Ze heeft een bachelor Pedagogische Wetenschappen voltooid en volgt nu een master Onderwijswetenschappen en een master Psychologie. Tijdens haar opleidingen heeft ze kennis opgedaan over ASS en inclusief onderwijs en daarnaast heeft ze twee psycho-educatiecursussen over ASS gevolgd. Ze is positief over inclusief onderwijs en denkt dat onderwijsvoorzieningen mogelijk de inclusie van leerlingen met ASS kunnen bevorderen. De onderzoeker heeft tijdens het onderzoek geprobeerd rekening te houden met de invloed van haar visie en voorkennis op het onderzoek door een reflectie op te schrijven in een onderzoeksdagboek en in memo's in Atlas.ti.

Resultaten

De aangeboden voorzieningen

Om een goed beeld te schetsen van de resultaten worden eerst de scholen en onderwijsvoorzieningen beschreven. Basisschool Groen biedt sinds een jaar structureel voorzieningen aan voor leerlingen met ASS. Per kind wordt gekeken welke voorzieningen bij hem of haar passen. Kinderen kunnen gebruik maken van koptelefoons en een ontspanningshoek die in een aantal klassen aanwezig is. De ontspanningshoek is afgeschermd met een kast en er liggen kussens, sensorisch speelgoed, boekjes, magazines en tekenspullen. Als de kinderen dreigen overprikkeld te raken, mogen ze 5 tot 10 minuten in de ontspanningshoek zitten en iets doen wat hen helpt om te ontspannen. De kinderen stellen daarvoor een timer in op een vooraf afgesproken tijd. Verder worden ook nog extra voorzieningen en aanpassingen aangeboden voor individuele kinderen die dat nodig hebben en is een leerkrachtondersteuner aanwezig met een eigen lokaal waar leerlingen naartoe kunnen gaan als het in de klas niet goed gaat.

Basisschool Blauw heeft een Samen naar School-klas die is opgezet in samenwerking met een zorginstelling voor kinderen met ASS en een ontwikkelingsachterstand. Samen naar School-klassen zijn aangepaste klassen in reguliere scholen voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.) In de Samen naar School-klas is plek voor zes kinderen van verschillende leeftijden en verschillende niveaus die les krijgen van een leerkracht en twee ondersteuners. In de les zijn de kinderen bezig met het leren van sociale en schoolse vaardigheden die ze nodig hebben om onderwijs te volgen in een reguliere klas. Daarvoor wordt onder andere gebruikgemaakt van methodes die ontwikkeld zijn voor kinderen met ASS, zoals applied behavior analysis (ABA), TEACCH en social stories. Daarnaast volgen de kinderen een ochtend in de week onderwijs in een reguliere klas onder begeleiding van een zorgmedewerker.

Basisschool Geel biedt sinds kort een aparte klas aan voor kinderen van 4 tot 6 jaar. In de klas is plek voor zes kinderen die les krijgen van een leerkracht en een onderwijsassistent. De klas is bedoeld voor kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, waaronder kinderen met ASS, bij wie nog niet volledig duidelijk is welke extra ondersteuningsbehoeften er precies zijn. Kinderen kunnen terecht in de klas voor een periode van 8 tot 12 maanden. In die periode wordt onderzocht welke extra ondersteuning de kinderen nodig hebben om succesvol onderwijs te volgen en welke vorm van onderwijs het meest geschikt is voor hen. De verwachting bij de oprichting van de voorziening was dat de leerlingen zullen uitstromen naar het regulier onderwijs, maar mogelijk ook naar het speciaal onderwijs.

Basisschool Rood biedt een aparte klas aan voor leerlingen met ASS of kenmerken daarvan. In de klas kunnen 12 leerlingen terecht uit groep 5 tot en met 7. De lessen worden verzorgd door een leerkracht en een onderwijsassistent. Naast de reguliere lessen wordt er ook aandacht besteed aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen en het leren van vaardigheden die de leerlingen nodig hebben om succesvol onderwijs te volgen in een reguliere klas. Daarnaast volgen de leerlingen onderwijs in een reguliere klas op vaste momenten die langzaam worden opgebouwd. De kinderen zitten eerst een half jaar voltijd in de aparte klas, waarna ze steeds een vak extra volgen in de reguliere klas. Het doel van de voorziening is dat de leerlingen in groep 8 voltijds onderwijs kunnen volgen in een reguliere klas. Naast de aparte klas is er een aparte ruimte waar kinderen naartoe kunnen gaan om rustig te worden of zelfstandig te werken. Ook kunnen leerlingen gebruikmaken van een koptelefoon in de klas.

Op basisschool Paars is voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, waaronder leerlingen met ASS, een aparte ruimte die is ingericht als een woonkamer. Daar is altijd een leerkrachtondersteuner aanwezig en een dag in de week is er ook een schoolhond aanwezig. In die ruimte kunnen kinderen tot rust komen of extra begeleiding krijgen. Leerlingen kunnen hun

schooldag beginnen of afsluiten in de woonkamerruimte en er gedurende de dag naartoe gaan als ze overprikkeld dreigen te raken. Daarnaast kunnen ze er terecht voor vaste begeleidingsmomenten, onder andere op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling en executieve functies of voor activiteiten en oefeningen gericht op ontspanning, zoals mindfulness. Deze begeleiding wordt verzorgd door de leerkrachtondersteuner die aanwezig is in de ruimte. Daarnaast is een van de leerkrachten een autismecoach. Hij is voornamelijk een aanspreekpunt voor zijn collega's, met wie hij zijn kennis over ASS deelt. Ten slotte kunnen kinderen gebruikmaken van een koptelefoon.

Hoe de voorzieningen inclusie kunnen bevorderen

Zes van de zeven deskundigen gaven aan dat de voorzieningen de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen door het volgen van regulier onderwijs eenvoudiger te maken voor leerlingen met ASS, door sociaal contact te bevorderen en door het vormgeven van onderwijs voor leerlingen met ASS te vereenvoudigen.

De voorzieningen maken onderwijs volgen eenvoudiger

Uit interviews en documenten bleek dat de voorzieningen het volgen van onderwijs eenvoudiger en prettiger maken voor leerlingen met ASS, doordat ze zorgen voor meer rust en ontspanning, overprikkeling voorkomen, participatie bevorderen en de mogelijkheid bieden om het volgen van regulier onderwijs in een rustig tempo te leren.

Ook werd aangegeven aan dat aparte klassen, aparte kamers, koptelefoons en de schoolhond zorgen voor meer rust en ontspanning en overprikkeling voorkomen. In het interview en de documenten van basisschool Paars werd aangegeven dat de woonkamerruimte en de schoolhond kinderen kunnen helpen om tot rust te komen en overprikkeling kunnen voorkomen. De deskundige van basisschool Rood vertelde over de aparte klas:

“Nou het voordeel is vooral dat ze zichzelf niet meer hoeven te bewijzen voor een korte periode en zich weer fijn en veilig gaan voelen en zichzelf gaan voelen. (...) Ja, dus ik denk dat het hem met name zit in echt weer even zichzelf kunnen zijn, een stap terug kunnen doen, school weer leuk gaan vinden.”

De leerkracht van basisschool Geel gaf aan dat de kleinschaligheid van de voorziening kan helpen om prikkels te verminderen. De twee deskundigen van basisschool Groen gaven aan dat de ontprikkelhoek wordt ingezet om overprikkeling te voorkomen en dat de koptelefoons kunnen worden gebruikt om prikkels in de klas te verminderen.

Daarnaast gaven deskundigen aan dat de voorzieningen de participatie van leerlingen met

ASS in het regulier onderwijs kunnen vergroten. In het interview en de documenten van basisschool Paars werd aangegeven dat de voorzieningen ervoor zorgen dat het voor leerlingen met ASS eenvoudiger is om mee te doen met het reguliere programma in de klas. Deskundigen van basisscholen Groen, Paars en Rood gaven aan dat de voorzieningen kunnen voorkomen dat leerlingen uitstromen naar het speciaal onderwijs of thuis komen te zitten.

“Als ik me zo voorstel dat die mogelijkheid er niet is en je zit in de klas, dan zal het misschien wel vaker ontploffen of ook met andere kinderen ruzies ontstaan. En als die problemen zich opstapelen, houdt het op een gegeven moment een keer op, natuurlijk.”

Ten slotte werd in de interviews en documenten aangegeven dat de aparte klassen en de woonkamerruimte ervoor zorgen dat leerlingen met ASS de mogelijkheid krijgen om te leren om onderwijs te volgen in een reguliere klas. De deskundigen van de scholen Blauw, Rood en Paars gaven aan dat de voorzieningen een plek bieden om te werken aan schoolse vaardigheden waar vervolgens mee kan worden geoefend in een reguliere klas. Daarnaast gaven deskundigen van basisscholen Rood en basisschool Blauw aan dat de aparte klassen de mogelijkheid bieden om te wennen aan het volgen van onderwijs in een reguliere klas.

De voorzieningen maken onderwijs vormgeven eenvoudiger

Deskundigen van drie scholen gaven aan dat de onderwijsvoorzieningen het geven van onderwijs aan leerlingen met ASS ook eenvoudiger maken. In de interviews en documenten van basisschool Paars en basisschool Groen werd aangegeven dat de voorzieningen leerkrachten kunnen ontlasten. De deskundige van basisschool Rood gaf aan dat de voorziening ervoor zorgt dat het eenvoudiger is om extra ondersteuning aan te bieden of interventies in te zetten. De deskundigen van basisscholen Geel en Blauw gaven aan dat de kleinschaligheid van de voorziening ervoor zorgt dat het onderwijs beter kan aansluiten op de behoeften van de leerlingen.

“We kunnen heel erg afstemmen op de kinderen zelf, omdat we ook met een hele kleine groep kinderen zijn. (...) En met twee goed geschoolde mensen erop. Dus dat is echt wel een voordeel voor kinderen met ASS. (...) Je hebt gewoon veel ruimte en mogelijkheden om tegemoet te komen aan hun behoeften.”

De voorzieningen bevorderen sociaal contact

De deskundigen gaven aan dat de voorzieningen (indirect) het sociale contact tussen

leerlingen met ASS en hun klasgenoten kunnen bevorderen. Op vier van de vijf scholen werd er binnen de aparte klassen en woonkamerruimte aandacht besteed aan de sociale ontwikkeling van de leerlingen. Daarnaast gaf de leerkracht van basisschool Paars aan dat de schoolhond ook bijdraagt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en het sociale contact tussen leerlingen bevordert.

“Dat is wel een van de doelen ook, want als ze in groepjes de hond uitlaten dan zit daar ook een stukje samenwerking in, om de beurt de hond vasthouden. Wie gaat de poep opruimen? Samen oefenen met commando’s. (...). En ook richting de hond zelf. (...). Wat weer een stapje lager is, wat iets makkelijker is dan, natuurlijk, met een leerling, dus dat zit daar zeker in, ja.”

Daarnaast gaven deskundigen aan dat de voorzieningen ervoor zorgen dat leerlingen met ASS onderwijs kunnen volgen op een reguliere school en daardoor in contact komen met zowel leerlingen met als zonder extra ondersteuningsbehoeften.

“De kinderen in (voorziening) zijn ook echt wel onderdeel van school. (...). Die hebben vaak ook buitenspeelmomenten met die groepen en dan zie je zeker de kinderen die al sociaal wat verder zijn in hun ontwikkeling, dat ze die aansluiting dus hebben met die klas of dat er ook echt om ze wordt geroepen: “Hé, (...) kom je spelen?”

Deskundigen van basisscholen Blauw en Groen gaven ook aan dat het includeren van leerlingen met ASS op een reguliere basisschool ervoor kan zorgen dat leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften leren dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften er ook bij horen. Ze gaven aan dat dit kan helpen om leerlingen te leren om respect te hebben voor elkaar en elkaars verschillen.

“En andersom ook, dus ook de kinderen vanuit (basisschool Blauw). Dat ze ook zien, deze kinderen horen er ook bij en mogen er ook zijn wie ze zijn. En ja, ze maken soms misschien wat meer geluid, maar dat is prima.”

Belemmerende factoren voor de inclusie van leerlingen met ASS

Naast de hierboven genoemde aspecten die volgens de deskundigen bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS, zijn er ook aspecten die de inclusie kunnen belemmeren. Een deskundige van basisschool Groen gaf aan dat de aanpassingen en ondersteuning die leerlingen met ASS krijgen kunnen opvallen en leiden tot vragen of opmerkingen van klasgenoten.

“Hoe (de inclusie van leerlingen met ASS) wordt bevorderd? Ik moet zeggen, het is lastig, want ze hebben natuurlijk andere regels. En we merken dat wanneer kinderen met autisme andere regels hebben dat de klas daar af en toe tegenaan loopt.”

De leerkracht van basisschool Geel gaf aan twijfels te hebben of de voorziening de inclusie van leerlingen met ASS wel bevordert. Ze gaf aan dat de voorziening op dit moment fungeert als een verzamelplek voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften.

Inclusie van leerlingen met ASS bevorderen

Alle scholen gaven aan dat er naast het aanbieden van voorzieningen ook nog op andere manieren wordt geprobeerd om de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen.

Aandacht voor inclusie

Op vier scholen wordt aandacht besteed aan inclusie en diversiteit. Uit de documenten en interviews bleek dat deze scholen diversiteit waarderen en in de documenten van basisschool Paars wordt daarnaast genoemd dat wordt gestreefd naar inclusief onderwijs. Drie scholen gaven daarnaast aan dat er incidenteel aandacht wordt besteed aan het accepteren van verschillen of opvattingen over ASS, maar alleen als dat ter sprake komt.

Op drie scholen worden leerlingen met ASS geïnccludeerd in alle activiteiten van de school en spelen ze buiten met andere leerlingen van de school. Op twee scholen nemen kinderen minder vaak deel aan activiteiten van de school. Een deskundige vertelde daarover:

“Ja, dus daarin kijken we ook echt gewoon van, wat is fijn voor dit kind? We willen ook geen vieringen opleggen waar het kind zich helemaal niet prettig bij voelt of dat veel, voor te veel prikkels, bijvoorbeeld, zorgt.”

Kennis over ASS bevorderen

Twee scholen gaven aan kennis over ASS bij de onderwijsprofessionals van de school te bevorderen door de inzet van gespecialiseerde leerkrachten. De deskundigen van de scholen gaven aan dat gespecialiseerde leerkrachten hun kennis over ASS overbrengen op andere leerkrachten door presentaties te geven tijdens teamdagen of door advies te geven. Op een van de scholen werd structureel training aangeboden aan alle leerkrachten op het gebied van ASS en de voorziening. Daarnaast gaf een school aan dat kennis over ASS wordt verstrekt aan onderwijsprofessionals die werkzaam zijn op de voorziening door middel van workshops en studiedagen. Op een school wordt

kennis over ASS op meer informele wijzen uitgewisseld tussen de onderwijsprofessionals die werkzaam zijn op de voorziening.

“Ja, we wisselen heel veel tips en boeken en, kijk eens naar dit filmpje of zullen we eens naar die avond met een spreker? (...) Ja, en heel veel ervaringen uitwisselen en wat denk, hè, wat denk je dat werkt?”

Geen van de scholen informeerde alle ouders van de school over ASS, maar twee scholen gaven aan kennis over ASS te verstrekken aan ouders van leerlingen met ASS door middel van gesprekken, psycho-educatie of workshops. Drie scholen gaven aan dat ze kennis over ASS verstrekken aan leerlingen door te praten over ASS wanneer het ter sprake komt. Daarnaast gaven twee scholen aan dat leerlingen met ASS soms spreekbeurten geven over ASS.

Aandacht voor de individuele behoeften en interesses

Op alle scholen is aandacht voor de individuele behoeften van de leerlingen en worden deze behoeften onderzocht en in kaart gebracht in een individueel plan. Op alle scholen werden leerkrachtondersteuners of onderwijsassistenten ingezet om extra ondersteuning te bieden aan leerlingen met ASS. Op vier scholen kunnen leerlingen gebruikmaken van extra aanpassingen en ondersteuning die aansluit op hun individuele behoeften. Daarnaast gebruiken twee scholen de interesses van de leerlingen om hen te motiveren en hun participatie te bevorderen:

“Dus ik denk dat de kracht ook van deze groep zit ook dat we gewoon heel veel kijken van, waar zit jouw motivatie? Hoe kan ik jou nog meer prikkelen? Hoe kan ik jou nog meer uitdagen en dat je zin krijgt in leren?”

Relaties bevorderen

Alle scholen besteden aandacht aan leerkracht-leerlingrelaties en relaties tussen klasgenoten. Twee scholen doen dat door middel van methodes gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Basisschool blauw maakt als enige gebruik van een methode die ontwikkeld is voor leerlingen met ASS, namelijk social stories.

Uit de observaties en interviews bleek dat scholen Geel, Groen en Rood interacties tussen leerlingen met ASS en hun klasgenoten begeleiden, onder andere door interactie aan te moedigen en leerlingen te leren wat voor gedrag sociaal gewenst is. Drie scholen besteden aandacht aan de relaties tussen klasgenoten door leerlingen te koppelen en te laten samenwerken. Deskundigen van

basisscholen Groen en Paars gaven aan leerlingen met ASS bewust aan iemand te koppelen die hen kan en wil helpen.

“Als we maatjes moeten maken, bijvoorbeeld, dan kijken we echt wel in de klas, hé, welke leerling zou het contact met een autistische leerling aankunnen. (...) een leerling die echt het gesprek, bijvoorbeeld, ook aangaat.”

Deskundigen van twee scholen gaven aan dat leerkrachten de leerkracht-leerlingrelatie bevorderen door positieve momenten te creëren, gesprekken te voeren met het kind en met andere leerkrachten en aandacht te hebben voor het kind. De leerkracht van basisschool Blauw vertelde daarover:

“(...) heel veel leuke momentjes met het kind opzoeken. Dus juist in die vrije momenten, op het moment dat we buiten spelen, tussenmomenten, dat ze even kunnen vrij spelen in de klas, dat we juist dat contact opzoeken. Dus dat we ook samen met het kind gaan spelen en dan ook daarin meebewegen in wat het kind dan graag wil. Om juist die, ja, die band, ja, zo goed mogelijk te houden eigenlijk. Want het is ook iets, niet iets wat je, als je het bereikt hebt dat het er is, maar het is iets wat je continu moet onderhouden.”

Tijdens de observaties werd gezien dat leerkrachten aandacht hadden voor de leerkracht-leerling relatie door het geven van positieve feedback, door grapjes te maken en interesse te tonen.

Samenwerking binnen de school

Op alle scholen vindt samenwerking plaats tussen onderwijsprofessionals, maar op een van de scholen vindt die samenwerking alleen plaats tussen de onderwijsprofessionals van de voorziening. Drie scholen geven aan dat onderwijsprofessionals elkaar steunen, elkaar adviseren of met elkaar overleggen.

“Maar er zit ook echt een uitblaas- en soms uithuilmomentje, bijna, tussen. Wij zijn dat, het kan ook alleen maar door heel open en transparant met elkaar te zijn. De mooie momenten even te benoemen, maar ook even de, ja, knelpunten, de worstelpunten. Hoe deden we dit vandaag en hoe voorkomen we dat we morgen weer in dezelfde fuik belanden?”

Daarnaast gaven twee scholen aan dat onderwijsprofessionals elkaar op de hoogte brengen van de

individuele behoeften van leerlingen met ASS.

Samenwerking met belanghebbenden en deskundigen

Uit de interviews en documenten bleek dat alle scholen samenwerken met de ouders van leerlingen met ASS. Twee scholen gaven aan ook begeleiding te bieden aan ouders en twee scholen gaven aan dat er ongeveer om de zes weken gesprekken plaatsvinden, waarbij de ouders aanwezig zijn. Daarnaast gaven twee scholen aan dat er tussen ouders en onderwijsprofessionals sprake is van wederzijdse informatie-uitwisseling over de leerling. Eén school gaf aan dat kennis en advies van ouders worden ingezet om het onderwijs te verbeteren.

Drie scholen gaven aan incidenteel of vanaf de bovenbouw samen te werken met leerlingen met ASS. Uit de interviews en documenten van basisschool Paars bleek dat de school de leerlingen betreft bij het vormgeven en toekennen van voorzieningen. Deskundigen van basisscholen Groen en Rood gaven aan dat leerlingen met ASS incidenteel geïnccludeerd worden in gesprekken en hun mening wordt meegewogen bij het toekennen van voorzieningen.

Alle scholen gaven aan samen te werken met het samenwerkingsverband waarbij zij aangesloten waren. Op drie scholen zijn samenwerkingsverbanden actief betrokken bij het vormgeven of toekennen van de voorzieningen. Op twee scholen worden specialisten van samenwerkingsverbanden om advies gevraagd als de school dat nodig heeft. Daarnaast werken alle scholen ook samen met andere gespecialiseerde instanties, voornamelijk door advies te vragen wanneer de expertise van de school niet voldoende is. Eén school gaf aan te werken met vaste partners die worden ingeschakeld als dat nodig is, bijvoorbeeld voor het aanbieden van interventies.

Drie scholen gaven aan samen te werken met instellingen waar leerlingen in zorg zijn, door zorgmedewerkers te betrekken bij gesprekken over de leerling, door gezamenlijk doelen op te stellen voor de leerling of door advies te vragen. Daarnaast gaf een school aan samen te werken met scholen voor speciaal onderwijs, door het uitwisselen van informatie

Structuur, rust en regelmaat

De scholen bieden structuur, rust en regelmaat aan door gebruik te maken van een vast dagritme, duidelijke afspraken en verwachtingen en prikkels te verminderen. Alle scholen maken gebruik van een vast dagritme met een visuele planning en bereiden de leerlingen voor door de dag te bespreken. Eén school maakte gebruik van een gedetailleerde visuele planning die dagelijks werd aangepast. Drie scholen gaven aan bereiden leerlingen met ASS voor te bereiden op veranderingen in het dagritme.

“En we bereiden kinderen heel erg voor, dus we hebben bijvoorbeeld aanstaande donderdag, is er het schoolreisje. In (voorziening) hebben we het daar gewoon wel elke dag dan even over.”

Drie scholen gaven aan duidelijke afspraken en verwachtingen te stellen. Een van deze scholen gaf aan daarbij gebruik te maken van een visuele afsprakenkaart die samen met de leerling wordt gemaakt.

Op alle scholen werden voorzieningen aangeboden die prikkels verminderen of overprikkeling te voorkomen. Basisschool Geel gaf aan prikkels te verminderen door de hoeveelheid muurversieringen te beperken. Basisschool Paars gaf aan dat er ook aanpassingen zijn gedaan om de klaslokalen prikkelarm te maken, onder andere door kasten dicht te maken en alleen dingen in de klas te hangen op de daarvoor bestemde prikboards.

De mening van de leerlingen met ASS

Een van de leerlingen gaf aan gebruik te maken van de ontprikkelhoek en extra begeleiding te krijgen van de leerkrachtondersteuner. Ze gaf aan dat ze de ontprikkelhoek en begeleiding van de leerkrachtondersteuner fijn vindt en dat ze graag naar de ontprikkelhoek gaat wanneer het luidruchtig is in de klas: *“Ja, als er veelste veel lawaai is in de klas dan ga ik juist zeggen tegen de juf of ik naar de ontprikkelhoek mag.”*

De andere leerling maakt gebruik van aanpassingen aan haar taken en een koptelefoon. Ze gaf aan dat die aanpassing, de helpt van de opdrachten maken, ervoor zorgt dat ze haar werk op tijd af heeft en niet na hoeft te blijven. Ook vertelde ze: *“Ik gebruik vaak een koptelefoon als ik me niet goed kan concentreren. En als dat niet werkt dan ga ik even op de gang zitten en probeer ik daar verder te werken.”* Daarnaast gaf ze aan soms last te hebben van haar klasgenoten die niet stil zijn.

De leerlingen zijn gevraagd hoe hun ideale school eruit zou zien. Ze gaven daarop geen antwoorden die te maken hadden met de aanpassingen of extra ondersteuning. Nadat de onderzoeker had gevraagd of de aanpassingen nog aanwezig zouden zijn in hun ideale school zeiden ze beide dat die er nog wel zouden zijn. De leerlingen gaven aan geen behoefte te hebben aan andere ondersteuning of aanpassingen dan die ze nu al krijgen, al wilde een leerling wel graag hulp bij toetsen.

Vergelijking met het theoretisch kader

De werkwijzen van de scholen zijn vergeleken met het theoretisch kader over aspecten die de inclusie van leerlingen met ASS kunnen bevorderen. Hieronder wordt beschreven welke aspecten worden toegepast door de scholen en op welke manier.

Factoren op schoolniveau

Inclusief schoolklimaat. Op vier van de vijf scholen wordt aandacht besteed aan het realiseren van een inclusief leerklimaat, maar geen van de scholen hanteert daarvoor een schoolbrede aanpak met duidelijke strategieën voor het realiseren van een inclusief leerklimaat. Een school heeft het streven naar inclusie opgenomen in het schoolplan en drie scholen gaven aan diversiteit te waarderen. Op drie van de vijf scholen worden leerlingen met ASS geïnccludeerd in alle activiteiten van de school. Op drie scholen wordt incidenteel aandacht besteed aan opvattingen over ASS en het accepteren van verschillen.

Kennis over ASS. Op één school worden onderwijsprofessionals standaard op formele wijze geïnformeerd over ASS en de onderwijsvoorzieningen door middel van een training. Op de andere scholen worden onderwijsprofessionals incidenteel geïnformeerd over ASS, delen onderwijsprofessionals kennis met elkaar of worden alleen de onderwijsprofessionals die werkzaam zijn in een speciale klas geïnformeerd over ASS. Op geen van de scholen worden ouders of leerlingen structureel geïnformeerd over ASS. Op vier van de vijf scholen worden ouders wel geïnformeerd over de onderwijsvoorzieningen.

Samenwerking binnen de school. Alle scholen gaven aan dat de onderwijsprofessionals binnen de school samenwerken door te overleggen, advies te geven, ondersteuning te bieden en informatie te delen die noodzakelijk is om de individuele behoeften van een leerling te begrijpen.

Samenwerking met gespecialiseerde instanties, zorg en speciaal onderwijs. Alle scholen werken samen met gespecialiseerde instanties door die waar nodig om advies of hulp bij de inzet van interventies te vragen. Daarnaast gaven drie scholen aan samen te werken met zorginstellingen waar de leerlingen in zorg zijn, bijvoorbeeld door ze deel te laten nemen aan gesprekken op school over de voortgang van een kind. Eén school gaf aan samen te werken met scholen voor speciaal onderwijs.

Samenwerking met ouders. Alle scholen gaven aan samen te werken met ouders. De deskundigen geven aan vaker gesprekken in te plannen met ouders van leerlingen met ASS en goed te communiceren en te luisteren naar ouders. Twee scholen gaven aan ook begeleiding te bieden aan ouders. Daarnaast gaven twee scholen aan dat er afstemming plaatsvindt tussen de school en de thuissituatie.

Factoren op leerkrachtniveau

Positieve leerkracht-leerlingrelaties. Twee scholen gaven aan dat er aandacht wordt besteed aan de leerkracht-leerlingrelaties door een-op-een contact met leerlingen en door in de pauze met de leerlingen mee te spelen. Andere scholen gaven aan dat er niet bewust met een bepaalde aanpak

wordt gewerkt aan het bevorderen van de leerkracht-leerlingrelaties maar dat er wel aandacht voor is.

Structuur, rust en regelmaat. Op alle scholen worden maatregelen genomen om extra structuur, rust en regelmaat aan te bieden. Alle scholen maken gebruik van een vast dagritme met een visueel dagschema. Drie scholen gaven aan de leerlingen voor te bereiden op veranderingen, duidelijke afspraken te maken en duidelijke verwachtingen te stellen.

Factoren op klasgenotenniveau

Kennis en begrip. De scholen gaven aan dat er niet standaard informatie over ASS wordt gegeven aan leerlingen. Drie scholen gaven aan dat er soms wel met leerlingen over wordt gepraat als het ter sprake komt en dat leerlingen met ASS soms een spreekbeurt over ASS geven.

Positieve relaties met klasgenoten. Alle scholen gaven aan dat er aandacht wordt besteed aan de relaties tussen leerlingen met ASS en hun klasgenoten, maar alleen op twee scholen was hiervoor een vaste aanpak of methode. Geen van de scholen maakten gebruik van een buddysysteem of iets soortgelijks.

Factoren op kindniveau

Aandacht voor interesses. Twee scholen gaven aan aandacht te hebben voor de interesses van leerlingen met ASS door deze te gebruiken om de leerlingen te motiveren tijdens de les en hun participatie te vergroten.

Individuele aanpassingen en ondersteuning. Alle scholen gaven aan de ondersteuning en voorzieningen aan te passen aan de individuele behoeften van de leerlingen en vier scholen gaven aan ook extra ondersteuning en aanpassingen aan te bieden aan leerlingen die dat nodig hebben.

Samenwerking. Op drie scholen wordt incidenteel samengewerkt met de leerlingen door ze te betrekken bij het vormgeven van de voorziening, hun mening en ervaring mee te laten wegen bij het toekennen van voorzieningen, extra ondersteuning en aanpassingen aan te bieden en ze te includeren bij gesprekken.

Discussie

Door middel van een multiple case study is onderzocht hoe vijf reguliere basisscholen onderwijsvoorzieningen inzetten om de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen. Daarvoor is onderzocht welke voorzieningen de scholen aanbieden voor leerlingen met ASS, hoe de voorzieningen mogelijk de inclusie van deze leerlingen bevorderen en hoe hun inclusie op andere manieren wordt bevorderd. Daarnaast zijn de werkwijzen van de scholen vergeleken met een

theoretisch kader over factoren die de inclusie van leerlingen met ASS kunnen bevorderen volgens wetenschappelijke literatuur.

Drie van de onderzochte scholen bieden aparte klassen aan en op twee scholen zijn deze aparte klassen specifiek voor leerlingen met ASS of kenmerken daarvan. In de aparte klassen zitten minder leerlingen dan in een reguliere klas, wordt extra ondersteuning aangeboden, wordt instructie aangepast aan de individuele behoeften van leerlingen en is er aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en het leren van schoolse vaardigheden. Drie scholen boden rustruimtes of een ont prikkelhoek aan waar kinderen naartoe kunnen gaan als ze overprikkeld dreigen te raken. Op drie scholen kunnen leerlingen gebruikmaken van een koptelefoon en op één school is een dag per week een schoolhond aanwezig.

Op vier van de vijf scholen gaven deskundigen aan dat ze denken dat de voorzieningen bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS, doordat de voorzieningen ervoor zorgen dat het voor leerlingen met ASS eenvoudiger en prettiger is om onderwijs te volgen, het onderwijs voor leerlingen met ASS eenvoudiger vorm te geven is en sociaal contact tussen leerlingen wordt bevorderd. Er werden echter ook aspecten genoemd van voorzieningen die mogelijk de inclusie van leerlingen met ASS belemmeren, zoals dat de voorzieningen zichtbaar zijn voor klasgenoten en juist zorgen voor exclusie zorgen, doordat leerlingen met ASS in een aparte klas geplaatst worden.

De twee leerlingen die zijn geïnterviewd maakten gebruik van de ont prikkelhoek, koptelefoons en extra ondersteuning van een leerkrachtondersteuner. De leerlingen waren positief over deze voorzieningen en wilden er niks aan veranderen. Ze gaven ook aan geen behoefte te hebben aan andere voorzieningen, aanpassingen of extra ondersteuning.

Afgezien van de voorzieningen besteden de scholen ook nog aandacht aan de inclusie van leerlingen met ASS op andere manieren. De scholen bevorderen de inclusie van leerlingen met ASS door aandacht te besteden aan inclusie, door kennis over ASS te bevorderen, door samenwerking binnen de school, door samenwerking met belanghebbenden en deskundigen, door aandacht te hebben voor individuele behoeften en interesses, door relaties te bevorderen en door structuur, rust en regelmaat aan te bieden.

Van de twaalf factoren die in het theoretisch kader zijn beschreven worden vijf factoren door drie of meer scholen structureel toegepast: samenwerking binnen de school, samenwerking met gespecialiseerde instanties, zorg en speciaal onderwijs, samenwerking met ouders, individuele aanpassingen en ondersteuning en het aanbieden van structuur, rust en regelmaat. Zeven factoren worden door twee scholen of minder structureel toegepast: inclusief schoolklimaat, kennis over ASS bevorderen, leerkracht-leerlingrelaties bevorderen, kennis en begrip bij klasgenoten, positieve relaties met klasgenoten, aandacht voor interesses en samenwerking met leerlingen met ASS.

Interpretatie van de resultaten

De deskundigen van de scholen gaven aan dat voorzieningen die prikkels verminderen ervoor zorgen dat het voor leerlingen met ASS eenvoudiger is om regulier onderwijs te volgen. Ook waren de leerlingen die zijn geïnterviewd positief over de voorzieningen die overprikkeling voorkomen. Dat komt mogelijk doordat dit soort voorzieningen ervoor zorgen dat leerlingen met ASS minder stress ervaren en zich beter kunnen concentreren (Cunningham, 2020; Pfeiffer et al., 2018; Sagers, 2015). Een van de leerlingen gaf ook aan dat een koptelefoon haar helpt om zich beter te concentreren. Daarnaast gaven twee deskundigen aan dat rustruimtes stress kunnen verminderen.

Deskundigen gaven aan dat ook aparte klassen op reguliere scholen ervoor kunnen zorgen dat het voor leerlingen met ASS makkelijker is om regulier onderwijs te volgen en dat het makkelijker is om het onderwijs aan deze leerlingen te verzorgen. Deskundigen gaven aan dat dit komt doordat er binnen de speciale klassen meer ondersteuning en structuur kan worden geboden en er minder prikkels zijn. Dit komt overeen met eerdere onderzoeken naar speciale klassen (Hebron & Bond, 2017; Warren et al., 2021). Daarnaast gaven de deskundigen aan dat de aparte klassen ervoor zorgen dat leerlingen kunnen wennen aan het volgen van regulier onderwijs. Dit werd ook genoemd door ouders in het onderzoek van Hebron en Bond (2017).

Verder werd aangegeven dat de klassen ervoor zorgen dat leerlingen met ASS op een reguliere school onderwijs kunnen volgen, waardoor contact tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften bevorderd wordt. Dit wordt ook aangegeven door ouders en professionals in eerdere onderzoeken (Hebron & Bond, 2017; Warren et al., 2021). Ook gaven ouders in het onderzoek van Hebron en Bond (2017) aan dat hun kinderen meer interesse tonen in sociale interactie sinds ze op een reguliere school zitten met een aparte klas. Echter, in het onderzoek van Warren et al. (2021) gaven onderwijsprofessionals aan dat leerlingen met ASS voornamelijk vriendschappen ontwikkelen met klasgenoten in de speciale klas en minder met klasgenoten in de reguliere klas.

Op een van de basisscholen wordt gebruikgemaakt van ABA. Echter, meerdere onderzoeken concluderen dat de interventie niet voldoende onderbouwd is en mogelijk negatieve gevolgen heeft voor mensen met ASS (Anderson, 2023; McGill & Robinson, 2021; Sandoval-Norton et al., 2019). Onderzoeken tonen aan dat mensen met ASS negatieve en soms traumatische ervaringen hebben met ABA (Anderson, 2023; McGill & Robinson, 2021). Dat is ook gebleken uit een onderzoek dat in Nederland is uitgevoerd (Jonkman et al., 2024).

Op andere scholen wordt ABA niet gebruikt, maar wordt wel op andere manieren geprobeerd om het gedrag van leerlingen met ASS te veranderen en hen te leren om regulier

onderwijs te volgen. Binnen de recente neurodiversiteitsbeweging wordt echter gesteld dat het onderwijs zich moet aanpassen aan leerlingen met ASS in plaats van dat leerlingen met ASS zich moeten aanpassen aan het onderwijs (Dawson, 2022; Rajotte et al., 2024). Deze visie op inclusief onderwijs komt overeen met diverse verdragen en beleid van de Nederlandse overheid, die uitgaan van een sociaal model waarvoor het onderwijssysteem moet worden veranderd en iedereen recht heeft op het volgen van regulier onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2024; UNESCO, 2020; Verenigde Naties, 2016)

Van de zeven deskundigen gaf een deskundige aan niet te denken dat de aparte klas op haar school bijdraagt aan de inclusie van leerlingen met ASS. Mogelijk komt dat doordat weinig van de factoren die bevorderend zijn voor de inclusie van leerlingen met ASS worden toegepast op de school en binnen de speciale klas. Ook volgen de leerlingen uitsluitend onderwijs in de speciale klas en kunnen de kinderen daardoor niet wennen aan het volgen van onderwijs in een reguliere klas. Dit komt overeen met onderzoeken die concluderen dat speciale klassen niet altijd de inclusie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften bevorderen (Banks & McCoy, 2017; Landor & Perepa, 2017; Strogilos & Ward, 2023). Deze onderzoeken stellen dat dit mogelijk te maken heeft met het doel en de doelgroep van de voorzieningen en de mate van extra ondersteuning die wordt aangeboden.

Daarnaast noemde een andere deskundige dat de aanpassingen en extra ondersteuning de inclusie van leerlingen met ASS in de weg kunnen staan, doordat ze zichtbaar zijn en de leerlingen met ASS daardoor duidelijk anders behandeld worden. Dat komt overeen met eerdere onderzoeken die aantoonde dat leerlingen met ASS zichtbare extra ondersteuning en aanpassingen soms vervelend vinden en zich daardoor ongelijk behandeld voelen (Cunningham, 2020; Saggars, 2015). Dat werd echter niet genoemd door de leerlingen die tijdens dit onderzoek waren geïnterviewd. Zij zagen geen negatieve aspecten aan de voorzieningen. Dit komt mogelijk door limitaties van het onderzoek.

Limitaties

De interviews met leerlingen met ASS waren kort en leverden niet veel diepgaande informatie op over hoe de voorzieningen de inclusie van leerlingen met ASS kunnen bevorderen. Dat komt mogelijk doordat er tijdens de interviews geen gebruik is gemaakt van specifieke strategieën die de participatie van leerlingen met ASS vergroten. Door tijdgebrek is daaraan geen aandacht besteed tijdens de voorbereiding van de interviews. Strategieën zoals visuele hulpmiddelen, stellingen en tekeningen kunnen mogelijk gesprekken met leerlingen met ASS faciliteren en hen helpen om hun meningen te uiten (Goodall, 2019; Harrington et al., 2014).

Om een helder beeld te schetsen van inclusie is het belangrijk dat de meningen van alle

betrokkenen, waaronder ouders, onderwijsprofessionals en leerlingen, worden onderzocht (Leifler et al., 2024; Saggers et al., 2019). Echter, door de beperkte omvang van dit onderzoek zijn de meningen van ouders niet onderzocht en zijn maar een of twee deskundigen per school geïnterviewd. Daarnaast was het niet op elke school mogelijk om leerlingen met ASS te interviewen, daardoor zijn er maar twee leerlingen geïnterviewd.

Het theoretisch kader met factoren die mogelijk de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen is bijna uitsluitend gebaseerd op kwalitatieve onderzoeken naar de meningen en ervaringen van belanghebbenden. Er zijn weinig onderzoeken naar de effectiviteit van strategieën om de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen en in de onderzoeken die er zijn worden voornamelijk specifieke interventies onderzocht. Daardoor is het niet bekend of de besproken factoren werkelijk effectief zijn voor het bevorderen van de inclusie van leerlingen met ASS. Daarnaast is door tijdgebrek geen systematisch literatuuronderzoek uitgevoerd voor het theoretisch kader, waardoor het mogelijk is dat er belangrijke informatie ontbreekt.

Daarnaast is door praktische beperkingen de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid alleen beoordeeld voor de interviews met deskundigen en de bijbehorende codeerschema's. Daarvoor is gekozen, aangezien de interviews met deskundigen de belangrijkste bron van data vormden. Het percentage van overeenkomst bedroeg 60%. Mogelijk is dat percentage laag door verschillen in voorkennis of onduidelijkheden in de codeerschema's.

Tijdens het onderzoek heeft de onderzoeker geprobeerd rekening te houden met haar invloed op het onderzoek door reflecties bij te houden in een reflectief onderzoeksdagboek en memo's in Atlas.ti. Desondanks is het mogelijk dat de kennis en ervaringen van de onderzoeker invloed hebben gehad op het onderzoek. Mogelijk had de onderzoeker meer aandacht voor aspecten die op basis van haar ervaringen en voorkennis de inclusie van leerlingen met ASS kunnen bevorderen. Daarnaast had de onderzoeker vooraf aan het onderzoek een positieve mening over onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS en dat heeft er mogelijk toe geleid dat de onderzoeker meer aandacht had voor de positieve aspecten van de onderwijsvoorzieningen.

Implicaties en aanbevelingen

Het huidige onderzoek laat zien dat onderwijsvoorzieningen mogelijk kunnen bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS. Het onderzoek biedt voorbeelden van voorzieningen die door reguliere basisscholen kunnen worden ingezet om de inclusie van leerlingen met ASS te bevorderen. Het onderzoek biedt echter geen beoordeling van de effectiviteit of kwaliteit van de onderwijsvoorzieningen.

In hoeverre de onderzochte voorzieningen in de praktijk te realiseren zijn, verschilt waarschijnlijk per school en is afhankelijk van het aantal leerlingen met ASS dat op de school zit en

de beschikbare (financiële) middelen. Voorzieningen, zoals de ontprikkelhoek en koptelefoons, zijn in de praktijk waarschijnlijk voor veel scholen haalbaar. Uit het onderzoek bleek dat voor een speciale klas vaak samenwerking vereist is binnen een schoolbestuur of binnen een samenwerkingsverband.

Daarnaast laat het onderzoek zien dat het belangrijk is voor scholen om naast het aanbieden van onderwijsvoorzieningen ook aandacht te besteden aan andere factoren die mogelijk de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen. Zeven van de twaalf factoren die volgens het theoretisch kader de inclusie van leerlingen met ASS kunnen bevorderen werden niet toegepast door de onderzochte scholen.

Verder onderzoek in de vorm van casestudies, waarbij de meningen en ervaringen van alle belanghebbenden voldoende worden onderzocht, kan mogelijk bijdragen aan de kennis over of en welke onderwijsvoorzieningen bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS. Daarnaast is verder onderzoek nodig om de kwaliteit en effectiviteit van de onderwijsvoorzieningen te beoordelen. Ook is verder onderzoek nodig om aan te tonen welke kenmerken van onderwijsvoorzieningen en werkwijzen van scholen bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS.

Referenties

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2014). Views From the Trenches. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(1), 44-57.
<https://doi.org/10.1177/0888406414558096>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Anderson, L. K. (2023). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism*, 27(3), 737–750.
<https://doi.org/10.1177/13623613221118216>
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18–27.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.002>
- Banks, J. & McCoy, S. (2017). An Irish Solution...? Questioning the Expansion of Special Classes in an Era of Inclusive Education. *The Economic and Social Review*, 48(4), 441-461.
- Bene, K., Banda, D. R., & Brown, D. (2014). A Meta-analysis of Peer-Mediated Instructional Arrangements and Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(2), 135-142. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0014-9>
- Ben-Itzhak, E., & Zachor, D. A. (2021). Dog training intervention improves adaptive social communication skills in young children with autism spectrum disorder: A controlled crossover study. *Autism*, 25(6), 1682–1693. <https://doi.org/10.1177/13623613211000501>
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2022). General Education Teachers’ Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Grantee Submission*, 52, 3977–3990.
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Bradley, R. (2016). ‘Why single me out?’ Peer mentoring, autism and inclusion in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 43(3), 272-288.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12136>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. Sage.
- Brewin, B. J., Renwick, R., & Fudge Schormans, A. (2008). Parental Perspectives of the

- Quality of Life in School Environments for Children With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(4), 242–252.
<https://doi.org/10.1177/1088357608322997>
- Cunningham, M. (2020). 'This school is 100% not autistic friendly!' Listening to the voices of primary-aged autistic children to understand what an autistic friendly primary school should be like. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1211-1225.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789767>
- Danker, J., Strnadová, I., & Cumming, T. M. (2019). "They Don't Have a Good Life if We Keep Thinking That They're Doing It on Purpose!": Teachers' Perspectives on the Well-Being of Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2923–2934. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04025-w>
- Dawson, C. (2022). Neurodiversity Is Human Diversity, an Equity Imperative for Education. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10(1-2), 217–229.
- De Boer, A., & Tenback, C. (2018). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: eindrapportage over het beleids- en praktijkgerichte onderzoek*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. https://www.nro.nl/sites/nro/files/mediafiles/eindrapportage_geintegreerde_onderwijsvoorzieningen_-_tranche_2018.pdf
- Dharan, V. (2020). It Is Not "THEM" and "US" -- Working Together for Sustainable Outcomes for Children with Autism. *Kairaranga*, 21(1), 17–28.
<https://doi.org/10.54322/kairaranga.v21i1.319>
- Finch, K., Watson, R., MacGregor, C., & Precise, N. (2013). Teacher Needs for Educating Children with Autism Spectrum Disorders in the General Education Classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(2).
<https://doi.org/10.58729/2167-3454.1027>
- Geveke, C., Van Veen-Schleurholts, H., & Steenbeek, H. (2013). Succesfactoren en knelpunten in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de klas. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 62(2), 88-100.
- Goodall, C. (2015). How do we create asd-friendly schools? a dilemma of placement. *Support for Learning*, 30(4), 305–326. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Goodall, C. (2018). Inclusion Is a Feeling, Not a Place: A Qualitative Study Exploring Autistic Young People's Conceptualisations of Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1285–1310. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>
- Goodall, C. (2019). 'There Is More Flexibility to Meet My Needs': Educational Experiences of Autistic Young People in Mainstream and Alternative Education Provision. *Support*

- for Learning*, 34(1), 4–33. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12236>
- Harrington, C., Foster, M., Rodger, S., & Ashburner, J. (2014). Engaging young people with autism spectrum disorder in research interviews. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 153–161. <https://doi.org/10.1111/bld.12037>
- Hebron, J., & Bond, C. (2017). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: parent and pupil perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 556–571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297569>
- Hedges, S. H., Kirby, A. V., Sreckovic, M. A., Kucharczyk, S., Hume, K., & Pace, S. (2014). “Falling through the Cracks”: Challenges for High School Students with Autism Spectrum Disorder. *The High School Journal*, 98(1), 64–82. <https://doi.org/10.1353/hsj.2014.0014>
- Holmes, S. C., & Butcher, J. (2020). Educational Leaders Can Lead the Way for Increased Academic Achievement for Students on the Autism Spectrum. *School Leadership Review*, 15(1).
- Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A ‘state of the field’ review. *Journal of Inclusive Education*, 19, 845–862. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981602>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008a). 'Make me normal': the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism: the international journal of research and practice*, 12(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008b). What Does “Inclusion” Mean for Pupils on the Autistic Spectrum in Mainstream Secondary Schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2008.00115.x>
- 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>
- Jonkman, K., De Bruijne, A., Molenaar, T., Begeer, S., Scheeren, A., Van Der Jagt, A., & Verbiest, L. (2022). *Rapportage 2022*. Nederlands Autisme Register. <https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/b8a917bd-b976-01eb-713f-cfc8b8104d0c/1a2ee5ba-22fe-48d3-a417-a2df8f509218/Rapportage%202022%20final.pdf>
- Jonkman, K., Den Hartog, C., Sloot, B., Scheeren, A., Begeer, S. (2024). Nederlands Autisme Register. <https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/b8a917bd-b976-01eb-713f-cfc8b8104d0c/ff52a562-89b3-4fd5-85bc-6b5210bfa79d/ABA-rapport%20NAR%20revisie%2020240618.pdf>
- Kallio, H., Pietilä, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review:

- developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Landor, F., & Perepa, P. (2017). Do resource bases enable social inclusion of students with Asperger syndrome in a mainstream secondary school?. *Support for Learning*, 32(2), 129–143. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12158>
- Leifler, E., Borg, A., & Bölte, S. (2024). A multi-perspective study of Perceived Inclusive Education for students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(4), 1611–1617. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05643-7>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013a). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2013b). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101–122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Lindsay, G., J. Ricketts, L. V. Peacey, J. E. Dockrell, and T. Charman. (2016). "Meeting the Educational and Social Needs of Children with Language Impairment or Autism Spectrum Disorder: The Parents' Perspectives." *International Journal of Language and Communication Disorders*, 51(5), 495–507. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226>
- Luteijn, E., Slaats-Willemse, D., & Merckx, D. (2021). Begeleiden in het onderwijs. In A. De Bildt, I. Servatius-Oosterling, & M. De Jonge (Eds.), *Autisme bij kinderen: signalering, diagnose en behandeling* (pp. 209–230). Bohn Stafleu van Loghum. https://doi.org/10.1007/978-90-368-2665-5_14
- Mallory, C., & Keehn, B. (2021). Implications of sensory processing and attentional differences associated with autism in academic settings: an integrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.695825>
- Mash, E. J., & Barkley, R. A. (Eds.). (2014). *Child psychopathology*. Guilford Press.
- Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429–1440. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10803-015-2685-1>
- McAllister, K., & Sloan, S. (2016). Designed by the Pupils, for the Pupils: An Autism-Friendly School. *British Journal of Special Education*, 43(4), 330–357. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12160>

- McGill, O., & Robinson, A. (2021). "Recalling hidden harms": autistic experiences of childhood applied behavioural analysis (ABA). *Advances in Autism*, 7(4), 269–282.
<https://doi.org/10.1108/AIA-04-2020-0025>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Handreiking: Samen naar School – Initiatieven*. https://samennaarschoolinitiatieven.nl/wpcontent/uploads/2022/10/Handreiking_SamenNaarSchool_01-10-2022_losse_pagina.pdf
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). *Beleidskader: Met elkaar voor alle kinderen en jongeren*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs>
- Mombeck, M. M., & Albers, T. (2023). The Impact of a School Dog on Children's Social Inclusion and Social Climate in a School Class. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(1), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14010001>
- Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2024). *Als iedereen naar school kan behalve jij: 1 op de 6 kinderen met autisme is thuiszitter*. https://www.autisme.nl/wpcontent/uploads/2024/05/NVA_rapport-thuiszitters_Als-iedereen-naar-school-kan-behalve-jij_los.pdf
- Nederlands Jeugdinstituut. (2021). *Cijfers over autisme*. <https://www.nji.nl/cijfers/autisme>
- Pfeiffer, B., Erb, S. R., & Slugg, L. (2018). Impact of Noise-Attenuating Headphones on Participation in the Home, Community, and School for Children with Autism Spectrum Disorder. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 39(1), 60-76.
<https://doi.org/10.1080/01942638.2018.1496963>
- Piller, A., & Pfeiffer, B. (2016). The Sensory Environment and Participation of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 36(3), 103-111.
<https://doi.org/10.1177/1539449216665116>
- Rajotte, E., Grandisson, M., Couture, M. M., Desmarais, C., Chrétien-Vincent, M., Godin, J., & Thomas, N. (2024). A Neuroinclusive School Model: Focus on the School, Not on the Child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>

- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701–718.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622>
- Roeters, A. S. (2013). *Beter op hun plek?: Maatwerk voor leerlingen met een autismespectrumstoornis*. Inspectie van het Onderwijs.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2013/04/24/maatwerk-voor-leerlingen-met-een-autismespectrumstoornis>
- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35-45.
<https://doi.org/10.1177/1365480214566213>
- Saggers, B., Hwang, Y.-S., & Mercer, K. L. (2011). Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 173–190. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173>
- 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>
- Sandoval-Norton, A. H., Shkedy, G., & Shkedy, D. (2019). How much compliance is too much compliance: Is long-term ABA therapy abuse?. *Cogent Psychology*, 6(1).
<https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1641258>
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2689–2702.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>
- Stevenson, K., Jarred, S., Hinchcliffe, V., & Roberts, K. (2015). Can a Dog Be Used as a Motivator to Develop Social Interaction and Engagement with Teachers for Students with Autism? *Support for Learning*, 30(4), 341–363.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12105>
- Strogilos, V., & Ward, R. J. (2023). Resourced provision in mainstream schools for students with special educational needs and/or disabilities: Inclusive service or safe space?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(1), 161-174. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12622>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Van Kessel, R., Roman-Urrestarazu, A., Ruigrok, A., Holt, R., Commers, M., Hoekstra, R. A., Czabanowska, K., Brayne, C., & Baron-Cohen, S. (2019). Autism and family involvement in the right to education in the EU: policy mapping in the Netherlands, Belgium and Germany. *Molecular Autism*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0297-x>
- Van Olsson, I., & Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 126–140.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- Vanuit Autisme Bekeken. (2016). *Passend onderwijs vanuit Autisme bekeken: Samen bouwen aan een kansrijke toekomst*.
https://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/producten/vab_rapport_onderrwijs_web-pdf-singlepages_0.pdf
- Verenigde Naties. (2016). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*.
<https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14>
- Warren, A., Buckingham, K., & Parsons, S. (2021). Everyday Experiences of Inclusion in Primary Resourced Provision: The Voices of Autistic Pupils and Their Teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 803–818.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823166>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw Hill Education, Open University Press.
- Wood. (2021). Autism, intense interests and support in school: from wasted efforts to shared understandings. *Educational Review*, 73(1), 34–54.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566213>
- Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E., & Suter, L.E. (2017). *The BERA/SAGE handbook of educational research: 2 volume set*. Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage.
- Zakai-Mashiach, M. (2023). “I Was Like a Bird without Wings”: Autistic Women’s Retrospective Experiences in General Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(11), 4258–4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05717-6>

Bijlagen

Bijlage A: Interviewleidraad Deskundige

Datum	
Naam van de school	
Provincie van de school	
Aantal leerlingen	

Introductie

[onderzoeker stelt zichzelf voor]. Allereerst bedankt dat u deel wilt nemen aan het onderzoek. Ik wil u graag een aantal vragen stellen over de onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS die worden aangeboden door uw school en hoe uw school de inclusie van deze leerlingen bevordert. Heeft u nog vragen voordat we beginnen met het interview? Vindt u het goed als ik nu de opname start?

Allereerst zou ik graag wat gegevens over u en de school noteren, zodat ik in mijn scriptie een goed beeld kan geven van de mensen die ik heb gesproken en de scholen waarover het gaat.

Gegevens van participant en van de school	
Naam	
Leeftijd	
Geslacht	
Functie(s)	
Aantal jaar werkzaam binnen deze functie(s)	
Aantal jaar werkzaam binnen het onderwijs	
Aantal jaar ervaring met de onderwijsvoorziening(en)	
Aantal leerlingen met ASS	
Aantal leerlingen dat gebruik maakt van de onderwijsvoorziening(en)	
Aantal jaar dat de	

onderwijsvoorziening(en) wordt/worden aangeboden	
---	--

Onderwerp	Hoofdvraag	Opties voor doorvragen
Intro	Kunt u iets vertellen over uzelf en uw functie binnen de school?	
Onderwijsvoorzieningen	Kun u wat vertellen over de onderwijsvoorzieningen die door uw school worden aangeboden voor leerlingen met ASS?	• Hoe breed is de doelgroep van de voorziening(en)? • Wat is het doel van de voorziening? • Hoe zijn de onderwijsvoorzieningen tot stand gekomen? • Kunt u vertellen waarom voor deze voorzieningen is gekozen? • Hoe lang worden de onderwijsvoorzieningen al aangeboden? • In welke groep of groepen worden de onderwijsvoorzieningen aangeboden? • Hoe worden ouders geïnformeerd over de onderwijsvoorziening(en)? • Hoe ziet een dag op school eruit voor een leerling die gebruik maakt van de onderwijsvoorziening(en)?
	Hoe wordt besloten welke leerlingen de onderwijsvoorziening(en)	• Wie worden betrokken bij het besluit? • In hoeverre worden ouders

	ontvangen?	hierbij betrokken? • In hoeverre kan het kind zelf meebeslissen?
	Hoe wordt de inclusie van leerlingen met ASS volgens u bevorderd door deze voorziening(en)?	• Zijn er bepaalde aspecten van de onderwijsvoorziening(en) die bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS? • Hoe wordt het onderwijs voor leerlingen met ASS verbeterd met de onderwijsvoorziening(en)? • Wat voor voordelen heeft de onderwijsvoorziening voor leerlingen met ASS? • Denkt u dat de onderwijsvoorziening mogelijk ook risico's of nadelen kan hebben voor leerlingen met ASS?
Individuele behoeften van de leerlingen	In hoeverre worden de onderwijsvoorziening(en) aangepast aan de individuele behoeften van de leerlingen?	• Hoe wordt dit besloten? • Wie wordt hierbij betrokken?
	Naast de voorzieningen, krijgen leerlingen met ASS ook nog individuele aanpassingen en ondersteuning?	• Hoe komen deze aanpassingen tot stand? • Wie worden bij deze beslissingen betrokken?
	In hoeverre worden de interesses van leerlingen met ASS betrokken bij het onderwijs?	• Worden er activiteiten georganiseerd die aansluiten bij de interesses van leerlingen met ASS?
Samenwerking	Hoe wordt er rondom de	• Met wie wordt er

	onderwijsvoorziening(en) samengewerkt?	samengewerkt? • In hoeverre wordt er samengewerkt met ouders? • In hoeverre wordt er samengewerkt met bepaalde instanties? • In hoeverre wordt er samengewerkt met leerlingen? • In hoeverre wordt er samengewerkt met scholen voor speciaal onderwijs? • Vraagt de school wel eens om advies/informatie? • In hoeverre overleggen leerkrachten met collega's en andere professionals?
--	---	--

Dit waren de meeste vragen die ik had over de onderwijsvoorzieningen. Ik wil u hierna nog wat vragen stellen over de bredere context van de school en af en toe zal ik daarbij ook nog wel een vraag over de onderwijsvoorziening(en) stellen. Voor we hiermee verder gaan zal ik nog even kort samenvatten wat we hebben besproken. (Onderzoeker geeft samenvatting). Klopt dat? Is er nog iets dat niet ter sprake is gekomen maar wel belangrijk is?

Inclusief leerklimaat en positieve attitudes	Hoe zou u het sociale klimaat op de school beschrijven?	• Hoe wordt er, afgezien van de voorzieningen, aandacht besteed aan inclusie? • Hoe wordt er omgegaan met pesten?
	Wordt er binnen de school aandacht besteed aan de opvattingen van leerkrachten, leerlingen, en/of ouders over ASS?	• Hoe? • Kunt u daar een paar voorbeelden van geven? • In hoeverre krijgen leerkrachten, leerlingen en/of ouders de mogelijkheid om hun

		opvattingen over ASS te bespreken? • In hoeverre hebben de onderwijsvoorzieningen volgens u invloed op de opvattingen van leerkrachten, leerlingen, en/of ouders over ASS?
Kennis over ASS	In hoeverre wordt kennis over ASS overgebracht op ouders, leerlingen en werknemers van de school?	• Hoe dragen de onderwijsvoorzieningen hieraan bij? • Hoe wordt informatie verstrekt aan ouders? • Hoe wordt er informatie verstrekt aan het schoolteam? • Krijgen leerlingen voorlichting over ASS? • Krijgt het schoolteam mogelijkheden voor professionele ontwikkeling op het gebied van ASS?
Relaties met klasgenoten	Hoe wordt er aandacht besteed aan de relaties van leerlingen met ASS met hun klasgenoten?	• In hoeverre worden leerlingen met ASS ondersteund bij de interactie met klasgenoten? • In hoeverre dragen de onderwijsvoorziening(en) bij aan positieve relaties tussen leerlingen met ASS en hun klasgenoten?
Leerkracht-leerling relatie	Hoe wordt er op uw school aandacht besteed aan het bevorderen van leerkracht-leerling relaties?	• In hoeverre worden leerkracht-leerling relaties besproken? • In hoeverre worden leerkracht-leerling relaties volgens u bevorderd door de

		onderwijsvoorziening(en)?
--	--	---------------------------

Bijlage B: Interviewleidraad leerling

Introductie

[onderzoeker stelt zichzelf voor]. Welkom, leuk dat ik je wat vragen mag stellen over je school. Ik wil je graag wat vragen stellen over wat je wel en niet leuk vindt op school. Juf/meester... heeft mij wat verteld over (onderwijsvoorziening) en daar wil ik je ook wat vragen over stellen. Vind je dat goed? Ik ben vooral geïnteresseerd in je mening dus er zijn geen goede of foute antwoorden. Als er vragen tussen zitten die je niet wil beantwoorden dan hoeft dat ook niet. Heb je zelf nog vragen?

Gegevens van participant	
Interview nummer en naam	
Naam van de school	
Leeftijd	
Geslacht	
Groep	
Aantal jaar op school	
Aantal jaar gebruik van de onderwijsvoorziening	
Datum	

Onderwerp	Hoofdvraag	Opties voor doorvragen
Mening over school	Wat vind je leuk aan school?	• Wat vind je leuk om te doen op school? • Wat vind je van je klasgenoten? • Wat vind je van je leerkracht?
	Wat vind je minder leuk aan school?	• Wat vind je van het klaslokaal? • Wat vind je van het schoolgebouw?
Mening over onderwijsvoorziening(en)	Juf/meester ... heeft me wat verteld over	• Hoe ziet een schooldag met (onderwijsvoorziening) er

	(onderwijsvoorziening). Zou jij me daar ook iets over kunnen vertellen?	voor jou uit? • Hoe/hoe vaak krijg/gebruik je (onderwijsvoorziening)?
	Wat vind je van (onderwijsvoorziening)?	• Wat vindt je fijn aan (onderwijsvoorziening)? • Wat vind je minder fijn aan (onderwijsvoorziening)? • Vind je dat (onderwijsvoorziening) school leuker of minder leuk maakt? • Kun je uitleggen waarom?
Wensen van de leerling	Zijn er nog andere dingen die je moeilijk vindt op school en waar je graag hulp bij had gekregen?	• Waar had je graag hulp bij gekregen? • Kun je daar wat meer over vertellen? • Zijn aanpassingen aan school die je graag zou willen?
	Hoe zou jouw ideale school eruitzien?	• Hoe ziet een dag op jouw ideale school eruit? • Zou (onderwijsvoorziening) er zijn? • Zou (onderwijsvoorziening) anders zijn? • Hoe ziet het klaslokaal eruit? • Hoe groot is de klas/hoeveel leerlingen zitten er in de klas? • Hoe is de leerkracht? • Hoe zijn de leerlingen? • Wat voor hulp is er of wat

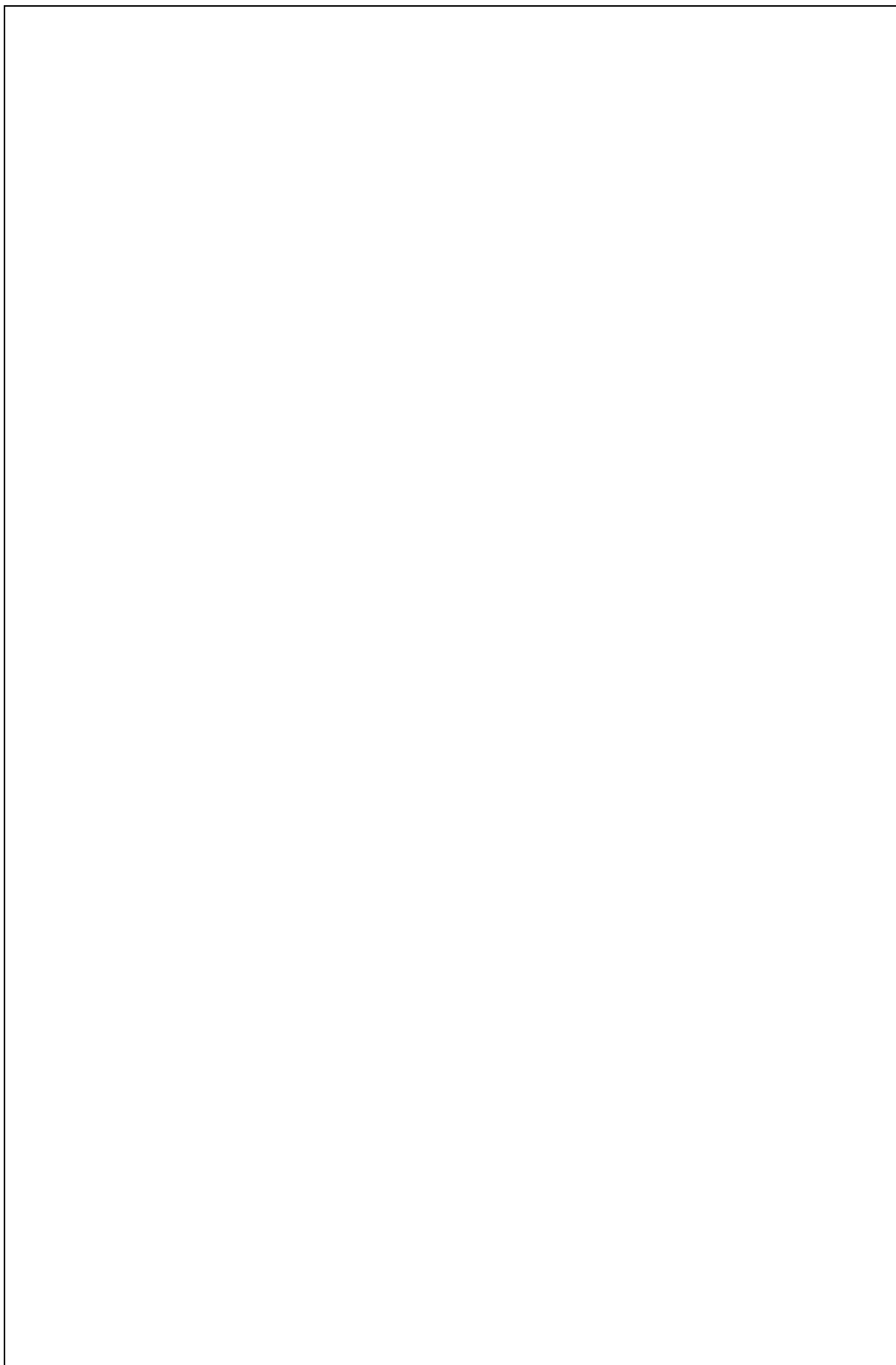
		voor aanpassingen zijn er voor jou?
--	--	--

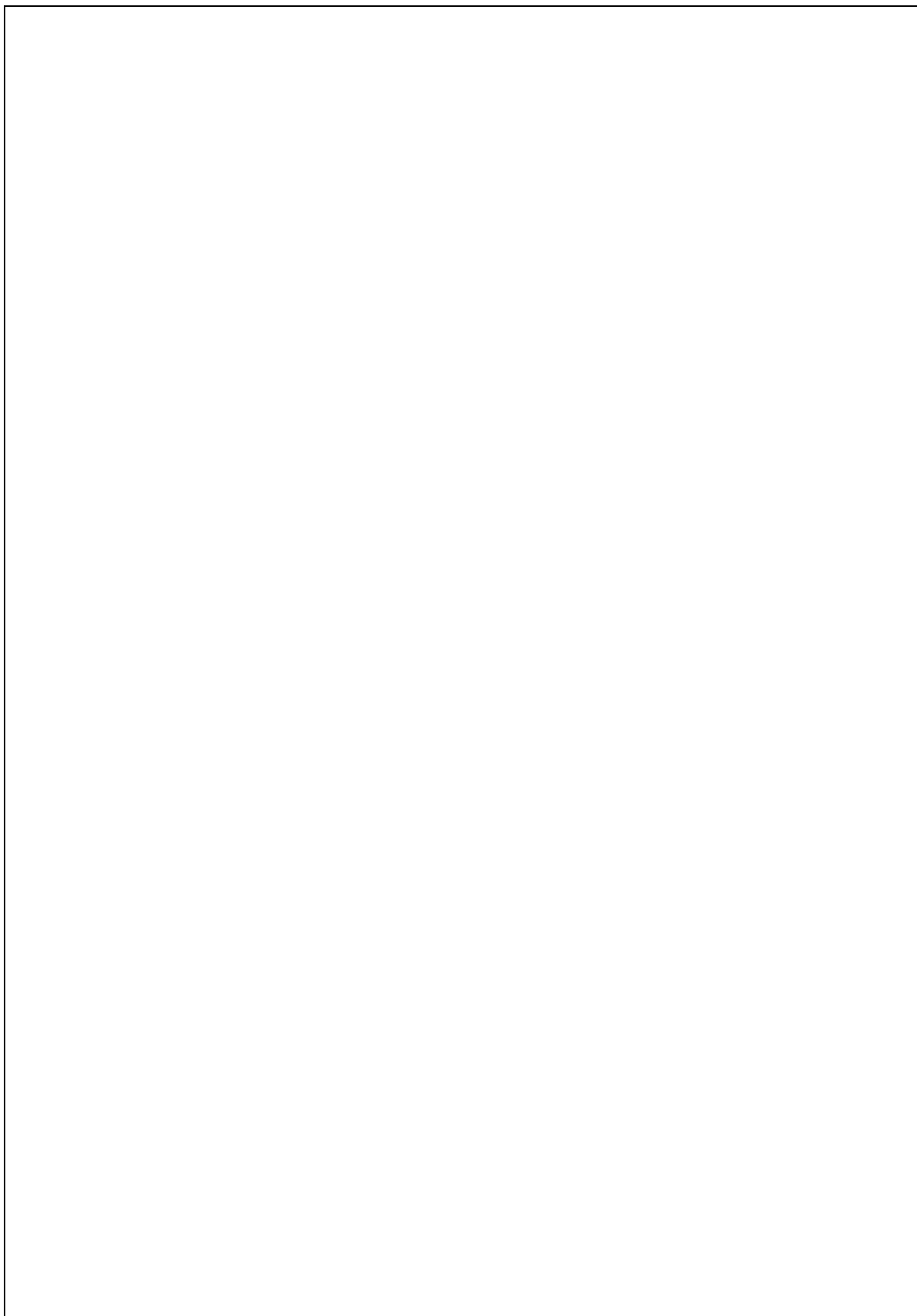
Bijlage C: Notitieblad observaties

Naam leerkracht	
Leeftijd	
Geslacht	
Functie	
Aantal jaar werkzaam binnen deze functie	
Aantal jaar ervaring met de onderwijsvoorziening	
Naam van de school	
Duur observatie	
Aantal leerlingen aanwezig	
Datum	

Beschrijving van de les (Wat voor soort les, wie zijn aanwezig, etc.)
Beschrijving klaslokaal

Aanwezige onderwijsvoorziening(en)
Geobserveerde factoren die bevorderend zijn voor de inclusie van leerlingen met ASS
Observatie





Bijlage D: Informatiebrief scholen

Geachte heer/mevrouw,

Voor mijn masterscriptie van de opleiding Onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik onderzoek naar onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met een Autismespectrumstoornis (ASS). Het onderzoek wordt begeleid door dr. Mariëtte Hingstman. Met deze brief wil ik uw school vragen om deel te nemen aan het onderzoek.

Het doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om een beeld te vormen van de onderwijsvoorzieningen die worden aangeboden door reguliere basisscholen in Nederland aan leerlingen met ASS, in hoeverre deze voorzieningen de inclusie van leerlingen met ASS bevorderen en hoe tevreden leerlingen met ASS zijn over deze voorzieningen. Hiermee hoop ik andere reguliere basisscholen te kunnen informeren over welke onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS gebruikt kunnen worden om de inclusie van deze leerlingen te bevorderen.

De uitvoering van het onderzoek

Om een goed beeld te kunnen krijgen van de onderwijsvoorziening(en) die door uw school wordt/worden aangeboden aan leerlingen met ASS zou ik graag iemand binnen uw school willen interviewen die kennis heeft van de onderwijsvoorziening(en). Dit interview zal maximaal 60 minuten duren. Naast dit interview zijn er nog drie andere manieren waarop ik graag data zou willen verzamelen voor het onderzoek:

- Een observatie in een klas waar de onderwijsvoorziening(en) wordt/worden toegepast
- Analyses van documenten waarin de onderwijsvoorziening(en) wordt/worden beschreven
- Interviews met leerlingen met ASS die gebruik maken van de onderwijsvoorziening(en)

Echter is dat allemaal optioneel, alleen een interview met iemand van uw school is al heel waardevol voor het onderzoek.

Verzamelde gegevens

Persoonlijke gegevens van de respondent(en) en gegevens die de school herleidbaar kunnen maken, zullen niet worden gedeeld met anderen of worden genoemd in de scriptie. De interviews zullen worden opgenomen als hiervoor toestemming wordt gegeven. De opnames zullen gebruikt worden voor het transcriberen van de interviews en na de transcriptie zullen de opnames worden verwijderd. Observaties zullen niet worden opgenomen. Verkregen data zal worden geanonimiseerd en worden opgeslagen in de beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit van Groningen.

Vrijwillige deelname

Deelname aan het onderzoek is vrijwillig. Als u besluit niet deel te nemen aan het onderzoek hoeft u hier geen uitleg over te geven. U heeft daarnaast altijd het recht om uw deelname aan het onderzoek stop te zetten.

Ik hoor graag of uw school interesse heeft in deelname aan het onderzoek. Als u nog vragen of opmerkingen heeft kunt u contact met mij opnemen via het onderstaande email-adres of telefoonnummer.

Met vriendelijke groet,

Gusta Metz

g.metz.1@student.rug.nl

+31610104370

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen:

privacy@rug.nl

Bijlage E: Informatiebrief ouders/verzorgers

Geachte ouders/verzorgers,

Voor mijn masterscriptie van de opleiding Onderwijswetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen doe ik een onderzoek naar onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met een Autismespectrumstoornis (ASS). Het onderzoek wordt begeleid door dr. Mariëtte Hingstman. Met deze brief wil ik u vragen of uw kind kan/mag meedoen aan dit onderzoek.

Het doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om een beeld te vormen van de onderwijsvoorzieningen die worden aangeboden door reguliere basisscholen in Nederland aan leerlingen met ASS, in hoeverre deze voorzieningen bijdragen aan de inclusie van leerlingen met ASS en hoe tevreden leerlingen met ASS zijn over deze voorzieningen. Hiermee hoop ik andere basisscholen te kunnen informeren over welke onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS gebruikt kunnen worden om de inclusie van deze leerlingen te bevorderen.

De uitvoering van het onderzoek

De school van uw kind heeft aangegeven deel te willen nemen aan het onderzoek en daarom onderzoek ik de onderwijsvoorzieningen die deze school aanbiedt aan leerlingen met ASS. Aangezien uw kind gebruik maakt van deze onderwijsvoorziening(en) zou ik uw kind graag willen interviewen. De mening van uw kind kan belangrijke informatie opleveren over de onderwijsvoorziening(en). Tijdens het interview zal ik uw kind een aantal vragen stellen over de onderwijsvoorzieningen waar uw kind gebruik van maakt en wat uw kind van deze voorzieningen vindt. Het interview zal maximaal 30 minuten duren. U mag zelf kiezen waar het interview plaatsvindt.

Verzamelde gegevens

Persoonlijke gegevens van uw kind zullen niet worden gedeeld met anderen. De interviews zullen worden opgenomen als hiervoor toestemming wordt gegeven. De opnames zullen gebruikt worden voor het uitschrijven van de interviews en daarna zullen de opnames worden verwijderd. De gegevens zullen worden geanonimiseerd en worden opgeslagen in de beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit van Groningen. De identiteit van uw kind of van de school zullen geheim blijven.

Vrijwillige deelname

Meedoen aan het onderzoek is niet verplicht. Als u besluit dat u niet wil dat uw kind deelneemt aan het onderzoek dan hoeft u hier geen uitleg over te geven. U mag daarnaast altijd uw deelname aan het onderzoek stopzetten.

Ik hoor graag van u of uw kind mag deelnemen aan het onderzoek. Als u nog vragen of opmerkingen heeft kunt u contact met mij opnemen via het onderstaande email-adres of telefoonnummer.

Met vriendelijke groet,

Gusta Metz

g.metz.1@student.rug.nl

+31610104370

Bijlage F: Toestemmingsformulier Interview deskundige

☐ Ik heb de informatiebrief over het onderzoek gelezen en heb de mogelijkheid gehad om vragen te stellen.

☐ Ik geef toestemming voor deelname aan het onderzoek. Ik begrijp wat het doel van het onderzoek is en wat er van me wordt verwacht. Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is en dat ik op ieder moment mijn toestemming voor deelname kan intrekken.

☐ Ik geef toestemming voor het maken van een audio-opname van het interview.

☐ Ik geef toestemming voor de verwerking van mijn gegevens zoals staat vermeld in de informatiebrief.

Naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

De onderzoeker verklaart de deelnemer volledig over het onderzoek te hebben geïnformeerd.

Naam onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

Bijlage G: Toestemmingsformulier Interview leerling

☐ Ik heb de informatiebrief over het onderzoek gelezen en heb de mogelijkheid gehad om vragen te stellen.

☐ Mijn kind mag deelnemen aan het onderzoek. Ik begrijp wat het doel van het onderzoek is en wat er van mij en van mijn kind wordt verwacht. Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is en dat ik op ieder moment mijn toestemming voor deelname kan intrekken.

☐ Ik geef toestemming voor het maken van een audio-opname van het interview met mijn kind.

☐ Ik geef toestemming voor de verwerking van de gegevens van mijn kind zoals staat vermeld in de informatiebrief.

Naam kind:	Naam ouder/verzorger:	Handtekening ouder/verzorger:	Datum:

De onderzoeker verklaart de deelnemer volledig over het onderzoek te hebben geïnformeerd.

Naam onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

Bijlage H: Toestemmingsformulier Observatie

☐ Ik heb de informatiebrief over het onderzoek gelezen en heb de mogelijkheid gehad om vragen te stellen.

☐ Ik geef toestemming voor deelname aan het onderzoek. Ik begrijp wat het doel van het onderzoek is en wat er van me wordt verwacht. Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is en dat ik op ieder moment mijn toestemming voor deelname kan intrekken.

☐ Ik geef toestemming voor de observatie. Ik begrijp dat deze observatie niet zal worden opgenomen of gefilmd.

☐ Ik geef toestemming voor de verwerking van mijn gegevens zoals staat vermeld in de informatiebrief.

Naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

De onderzoeker verklaart de deelnemer volledig over het onderzoek te hebben geïnformeerd.

Naam onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

Bijlage I: Codeerschema onderwijsvoorzieningen

Codeerschema behorend bij onderzoeksvraag 1: Welke onderwijsvoorzieningen voor leerlingen met ASS worden door reguliere basisscholen in Nederland voorgedragen als goede voorbeelden?

Thema	Code	Beschrijving en/of voorbeeldcitaat
Beschrijvingen van de voorzieningen	Doel	Het doel van de voorziening(en)
	Doelgroep	De doelgroep van de voorziening(en)
	Beschrijving voorziening(en)	Informatie over de voorziening(en): wat de voorzieningen zijn, hoe ze worden toegepast etc. Voorzieningen: speciale klas, koptelefoons, aanwezigheid leerkrachtondersteuner etc.
De voorziening zorgt ervoor dat regulier onderwijs volgen makkelijker is voor leerlingen met ASS	Voorziening vermindert prikkels en voorkomt overprikkeling	De voorziening zorgt ervoor dat leerlingen minder prikkels ervaren of voorkomt overprikkeling op een andere manier.
	Voorziening biedt een veilige plek voor rust en ontspanning	De voorziening zorgt ervoor dat leerlingen tot rust komen of kunnen ontspannen. Of de voorziening zorgt ervoor dat druk afneemt. Of de voorziening biedt een veilige plek waar leerlingen naar toe kunnen gaan als het in de klas niet goed gaat.
	Voorziening bevordert de participatie van leerlingen met ASS binnen het regulier onderwijs	De voorziening voorkomt uitstroom naar speciaal onderwijs, zorgt ervoor dat het voor leerlingen met ASS makkelijker is om het reguliere programma te volgen
	Onderwijs in een reguliere klas leren volgen	De voorziening zorgt ervoor dat leerlingen met ASS schoolse vaardigheden leren, kunnen oefenen met het toepassen van schoolse vaardigheden in een reguliere klas, gedragsregels leren en de mogelijkheid krijgen om te wennen aan onderwijs in een reguliere klas
De voorziening zorgt ervoor dat het makkelijker is om het onderwijs aan leerlingen met ASS goed vorm te geven	Door de voorziening is het makkelijker om extra ondersteuning of interventies aan te bieden	De voorziening zorgt ervoor dat er meer (financiële) middelen of mogelijkheden zijn om extra ondersteuning of interventies aan te bieden.
	Door de voorziening is het	"We kunnen heel erg afstemmen op

	makkelijker om te voldoen aan de individuele behoeften van de leerlingen	de kinderen zelf, omdat we ook met een hele kleine groep kinderen zijn. (...) En met twee goed geschoolde mensen erop. Dus dat is echt wel een voordeel voor kinderen met ASS. (...) Je hebt gewoon veel ruimte en mogelijkheden om tegemoet te komen aan hun behoeften."
	De voorziening ontlast leerkrachten	
De voorziening bevordert inclusie doordat het sociaal contact bevordert	De voorziening zorgt ervoor dat leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften met elkaar in contact komen	"De kinderen in (voorziening) zijn ook echt wel onderdeel van school. (...) Die hebben vaak ook buiten speelmomenten met die groepen en dan zie je zeker de kinderen die al sociaal wat verder zijn in hun ontwikkeling, dat ze die aansluiting dus hebben met die klas of dat er ook echt om ze wordt geroepen: "Hé, (...) kom je spelen? (...) Dat is echt de meerwaarde denk ik ook van deze samenwerking, dat je de kinderen één laat voelen met school en dat school ook deze kinderen omarmt."
	Voorziening bevordert de sociale ontwikkeling	Deskundige geeft aan dat voorziening de sociaal-emotionele ontwikkeling bevordert of dat aandacht besteedt aan de sociaal-emotionele ontwikkeling als onderdeel van de voorziening, bijvoorbeeld door de inzet van methodes die hierop gericht zijn, zoals Social Stories.
	Leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften zien dat leerling met extra ondersteuningsbehoeften er ook bij horen	"En andersom ook, dus ook de kinderen vanuit (basisschool blauw). Dat ze ook zien, deze kinderen horen er ook bij en mogen er ook zijn wie ze zijn. En ja, ze maken soms misschien wat meer geluid, maar dat is prima."
	Leerlingen leren begrip en respect te hebben voor elkaar en elkaars verschillen	Contact tussen leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften zorgt ervoor dat de leerlingen elkaar en elkaars verschillen leren accepteren.
Aspecten van de voorziening(en) belemmeren	Extra ondersteuning is zichtbaar	De extra ondersteuning en aanpassingen die leerlingen met ASS krijgen zijn zichtbaar voor

inclusie		klasgenoten en zorgen ervoor dat leerlingen met ASS niet hetzelfde behandeld worden als hun klasgenoten
	Voorziening zorgt voor exclusie	De voorziening zorgt ervoor dat leerlingen uit reguliere klassen worden gehaald.
	Beleid komt niet overeen met de werkelijkheid	De verwachtingen en doelen die in het beleid zijn geformuleerd komen niet overeen met hoe de voorziening in werkelijkheid functioneert.
	Leerlingen versterken elkaars gedrag	Leerlingen in een aparte klas versterken elkaar externaliserend probleemgedrag
	Voorziening bemoeilijkt overstap naar voortgezet onderwijs	Doordat de leerlingen de hulp die de voorziening biedt gewend zijn is de overstap naar voortgezet onderwijs waar de voorziening niet aanwezig is moeilijker.

Bijlage J: Codeerschema theoretisch kader

Codeerschema behorend bij onderzoeksvraag 2: In hoeverre worden aspecten die volgens de literatuur bevorderend zijn voor de inclusie van leerlingen met ASS toegepast door de scholen?

Thema	Code	Beschrijving	Voorbeeldcitaat
Factoren op niveau van de school	Inclusief leerklimaat	Het wel of niet creëren van een inclusief leerklimaat wordt genoemd of de volgende strategieën worden genoemd: diversiteit en verschillen waarderen, bewustzijn vergroten, kansen op exclusie verminderen, leerlingen met ASS includeren in alle lessen en activiteiten, positieve attitudes bevorderen	“Dus wat wij eigenlijk als school proberen en ook zeggen is: “Joh, we hebben allemaal onze eigen, we zijn ons allemaal ons eigen persoon”. (...) . Dus we proberen kinderen echt, nou ja, te onderwijzen ook in verschillen van mensen. En dat maakt, vind ik dan, onze school ook zo prettig. We zijn allemaal verschillend. (...) En zo gaan we dus echt om, we benoemen de verschillen, maar we benadrukken wel dat we nog steeds een klas zijn.”
	Samenwerking binnen de school	Samenwerking tussen onderwijsprofessionals binnen de school: informatie uitwisselen, adviseren, overleggen, ondersteunen of andere manieren van samenwerking	“Maar er zit ook echt een uitblaas- en soms uithuilmomentje, bijna, tussen. Wij zijn dat, het kan ook alleen maar door heel open en transparant met elkaar te zijn. De mooie momenten even te benoemen, maar ook even de, ja, knelpunten, de worstelpunten. Hoe deden we dit vandaag en hoe voorkomen we dat we morgen weer in dezelfde fuik belanden? Dus we zijn echt wel heel erg nauw, werken we samen en zijn transparant en eerlijk.”
	Samenwerking met gespecialiseerde instanties, zorg	Samenwerking met of het vragen van advies of ondersteuning van gespecialiseerde instanties,	

	en speciaal onderwijs	zorginstellingen en scholen van speciaal onderwijs	
	Samenwerking met ouders	Samenwerking met ouders: luisteren naar ouders en hun adviezen serieus nemen, kennis van ouders inzetten om het onderwijs te verbeteren, afstemming tussen thuis en school (bijv. dezelfde aanpak of interventie inzetten), wederzijds informatie-uitwisseling, of andere manieren van samenwerking	
	Kennis over ASS bevorderen	Informatie verstrekken over ASS en de onderwijsvoorzieningen aan onderwijsprofessionals binnen de school en ouders. Of onderwijsprofessionals delen informatie over ASS. Professionele ontwikkeling op het gebied van ASS.	“Ja, we wisselen heel veel tips en boeken en, kijk eens naar dit filmpje of zullen we eens naar die avond met een spreker? (...) Ja, en heel veel ervaringen uitwisselen en wat denk, hè, wat denk je dat werkt?”
Factoren op niveau van de leerkracht	Leerkracht-leerling relatie bevorderen	Bijvoorbeeld, doordat de leerkracht begrip of interesse toont, de leerling leert kennen, ondersteuning biedt, een-op-een contact aangaat, of positieve feedback en complimentjes geeft.	“Maar wat wij in de groep bijvoorbeeld heel veel doen, wij noemen dat pairing, dus heel veel leuke momentjes met het kind opzoeken. Dus juist in die vrije momenten, op het moment dat we buiten spelen, tussenmomenten, dat ze even kunnen vrij spelen in de klas, dat we juist dat contact opzoeken. Dus dat we ook samen met het kind gaan spelen en dan ook daarin meebewegen in wat het kind dan graag wil. Om juist die, ja, die band, ja, zo goed mogelijk te houden eigenlijk. Want het is ook iets, niet iets wat je, als je het bereikt hebt dat het er is, maar het is iets wat je continu moet onderhouden.”
	Positieve attitudes	Er wordt aandacht besteed aan de attitudes van leerkrachten	
	Structuur, rust en regelmaat aanbieden	Door prikkels te verminderen, een vast dagritme, verwachtingen uit te spreken of duidelijke afspraken te maken, begeleiden bij en voorbereiden op veranderingen of overgangen en visuele hulpmiddelen aan te bieden	“En we bereiden kinderen heel erg voor, dus we hebben bijvoorbeeld aanstaande donderdag is er het schoolreisje. In (voorziening) hebben we het daar gewoon wel elke dag dan even over.”

		(visuele schema's, geschreven instructie, etc.)	
Factoren op niveau van de klasgenoten	Kennis en begrip van ASS	Kennis over ASS verstrekken aan leerlingen of praten over ASS	
	Positieve relaties	Positieve relaties met klasgenoten bevorderen door ondersteuning te bieden bij sociale interacties, de sociaal-emotionele ontwikkeling te bevorderen of een buddysysteem aan te bieden	“Groepsopdrachten kan je niet vermijden. Dus, dan word ik weer ingeschakeld en dan is het stukje mag het groepje bij jou zitten? (...). Dus dat je echt als tussenpersoon fungeert. (...) En alleen als hij echt vastliep in het contact, wacht ik nog steeds even af, wat gaat ie zelf doen? Gaat hij het zelf aangeven of klapt hij dicht? En als ze dichtklappen, dan spring ik weer bij. Hé, ik zie dat je uitklokt of ik zie dat je dichtklapt, vertel, wat is er aan de hand?”
Factoren op niveau van het kind	Aandacht voor interesses	Interesses van leerlingen met ASS betrekken bij het onderwijs, bijvoorbeeld ter motivatie.	“En ook, we willen ook graag intrinsieke motivatie voor schoolse taakjes wekken. Dus dat ze het ook echt leuk vinden om op school te zijn, leuk vinden om te leren en daarbij proberen we zoveel mogelijk ook aan te sluiten aan hun interesses en in via die weg, zeg maar, ze eigenlijk die schoolse vaardigheden ook aan te bieden. Bijvoorbeeld, een kind is nog niet zo, heeft nog niet zoveel interesse in omgaan met letters, maar is helemaal gek van klei, nou, dan gaan we door middel van klei gaan we letters rollen en gaan we proberen letters te maken.”
	Individuele aanpassingen en ondersteuning	Extra ondersteuning en aanpassingen aanbieden die aansluiten op de individuele behoeften van leerlingen met ASS. De individuele behoeften onderzoeken en in kaart brengen.	“We hebben ook voor ieder kind een observatieplan. (...) En daar staan echt persoonlijke doelen in, zowel op sociaal-emotioneel gebied als op cognitief gebied en eventueel leergedrag gebied. Om te kijken hoe we daar met dat kind stappen kunnen zetten.”

	Gelijke behandeling	Wel of geen maatregelen om aanpassingen en extra ondersteuning minder zichtbaar te maken.	
	Samenwerking met leerlingen met ASS	De leerlingen betrekken bij het vormgeven van voorzieningen, luisteren naar leerlingen en leerlingen betrekken bij gesprekken die over hem/haar gaan.	

Bijlage K: Codeerschema meningen van leerlingen met ASS

Thema	Code	Beschrijving
Mening over voorzieningen	Koptelefoon bevordert concentratie	De leerlingen geeft aan dat een koptelefoon concentratie bevordert
	Positief over voorziening	De leerling uit een positieve mening over een voorziening
	Voorziening helpt als er veel geluid is in de klas	De leerling geeft aan de voorziening te gebruiken als er veel geluid is in de klas en/of verteld dat gebruik van de voorziening helpt bij het verminderen van geluid of het voorkomen van overprikkeling als er veel geluid is in de klas
	Voorziening is aanwezig op ideale school	De leerling geeft aan dat een voorziening aanwezig is op zijn/haar ideale school
Extra aanpassingen of ondersteuning	Beschrijving van aanpassingen of ondersteuning	De leerling geeft aan gebruik te maken van aanpassingen en ondersteuning afgezien van de voorzieningen en verteld over deze aanpassingen/ondersteuning
	Positief over aanpassingen of ondersteuning	Leerling geeft een positieve mening over de aanpassingen of ondersteuning