

Ondersteunen van leerlingen met Autisme Spectrum Stoornis binnen reguliere scholen:
Wat zijn de behoeften van onderwijsprofessionals in het regulier voortgezet onderwijs?

Naam student: Kayley Galué

Studentnummer: S4961412

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Eerste beoordelaar: Dr. S. van der Steen

Tweede beoordelaar: Prof. A. Lichtwarck- Aschoff

Datum: 24 juni 2022

Aantal woorden: 10399

Samenvatting

Na de invoering van de Wet Passend onderwijs is een constante toename te zien in het aantal leerlingen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS) op het regulier voortgezet onderwijs. Onderwijsprofessionals ervaren verschillende moeilijkheden bij het ondersteunen van deze leerlingen, waaronder moeite met de omgang met kenmerkend gedrag. Onderwijsprofessionals zijn de kernfactor bij het bevorderen van passend onderwijs. Daarom is in huidig onderzoek, door middel van Q-methodologie, onderzocht wat de belangrijkste behoeften zijn van onderwijsprofessionals ($N = 43$) bij het ondersteunen van leerlingen met ASS op het regulier voortgezet onderwijs. Er waren vier groepen te onderscheiden. De eerste groep ($N = 11$) heeft vooral behoefte aan suggesties om de sociale vaardigheden van leerlingen met ASS te ondersteunen en te helpen ontwikkelen. De tweede groep ($N = 5$) heeft vooral behoefte aan handvatten om innerlijke kenmerken te bevorderen, zoals de concentratie en het reflecterend vermogen, van leerlingen met ASS. De derde groep ($N = 8$) heeft behoefte aan multidisciplinaire samenwerking met interne- en externe samenwerkingspartners om de leerlingen met ASS zo goed mogelijk te ondersteunen. De laatste groep onderwijsprofessionals ($N = 5$) heeft behoefte aan adviezen over aanpassingen binnen de eigen les om de leerlingen met ASS te ondersteunen. Er is geen relatie gevonden tussen de persoonlijke kenmerken van onderwijsprofessionals en de behoeften. Middels vijf semigestructureerde interviews is achterhaald dat onderwijsprofessionals leerlingen met ASS betrekken bij het bevorderen van de ondersteuning die wordt aangeboden door het gesprek aan te gaan. Hierbij is een positieve relatie van belang. Inzicht op de behoeften van onderwijsprofessionals en hoe leerlingen met ASS worden betrokken bij het bevorderen van de aangeboden ondersteuning kan een bijdrage leveren aan het optimaliseren van de inclusie van leerlingen met ASS binnen het regulier voortgezet onderwijs.

Summary

Since the implementation of the Appropriate Education Act there has been a continued increase in the number of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream secondary classrooms. Educational professionals experience several difficulties in supporting students with ASD, including difficulties coping with distinctive characteristics. Educational professionals have a critical role in fostering appropriate education for students with ASD. Therefore the current study used Q-methodology to investigate the needs of these professionals regarding the support they offer students with ASD. Four groups could be distinguished. The first group ($N = 11$) expresses the need for suggestions to stimulate the social-communicative development of students with ASD. The second group ($N = 5$) indicates the need to enhance certain cognitive skills such as concentration and reflective thinking. The third group ($N = 8$) stresses the need for multidisciplinary collaboration between internal and external professionals. The last group ($N = 5$) emphasizes the need for advice on adjustments within the classroom and curriculum to support students with ASD. No relation was found between the personal characteristics of the education professionals and their needs. Through five semi-structured interviews it was established that educational professionals mainly involved the students with ASD in optimizing the support offered by mainstream schools through conversations. A positive relationship with the students is of great importance here. Discovering the different needs of education professionals and how students with ASD are involved in optimizing the support they are offered, can contribute to the further inclusion of students with ASD in mainstream secondary education.

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Summary	2
1. Introductie	4
1.1 Inleiding en Theoretische Verkenning	4
1.2 Leeswijzer	11
2. Methode	12
2.1 Design	12
2.2 Participanten	12
2.3 Procedure	13
2.4 Meetinstrumenten	14
2.5 Analyse	16
3. Resultaten	19
3.1 Q-sort	19
3.1.1 Factor 1: Aandacht voor de sociaal-communicatieve ontwikkeling	20
3.1.2 Factor 2: Het bevorderen van innerlijke kenmerken	22
3.1.3 Factor 3: Multidisciplinaire samenwerking	24
3.1.4 Factor 4: Aanpassingen binnen de reguliere klas	26
3.1.5 Verschillen en overeenkomsten tussen de persoonlijke kenmerken	28
3.2 Interviews	30
3.2.1 Interviews: Leerling betrokkenheid	30
3.2.2 Interviews: Leerkracht-leerling relatie	31
4. Conclusie en Discussie	32
4.1 Conclusie	32
4.2 Discussie	35
4.2.1 Beperkingen en sterke punten	35
4.2.2 Implicaties en vervolgonderzoek	37
5. Referenties	38
6. Bijlagen	44

1. Introductie

1.1 Inleiding en Theoretische Verkenning

Sinds de jaren 90 is er een wereldwijde beweging richting inclusief onderwijs. Met inclusief onderwijs wordt op reguliere scholen ruimte gemaakt voor kinderen met speciale ondersteuningsbehoeften, ongeacht hun beperking. Alle leerlingen moeten in het regulier onderwijs geplaatst worden, tenzij er duidelijke redenen zijn waaruit blijkt dat dit niet mogelijk is (Forlin, 2001; Greven, 2007; Ruijs et al, 2010; de Leeuw et al., 2018).

Nederland sloot zich aan bij deze beweging door in 2012 de Wet passend onderwijs aan te nemen. Dit houdt in dat er zo passend mogelijk onderwijs moet worden gerealiseerd voor leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften (Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 2022). Het gaat hier om leerlingen met lichamelijke beperkingen, stoornissen of andere beperkingen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007). De invoering van de Wet passend onderwijs moet de samenwerking tussen reguliere en speciale scholen stimuleren, het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs reduceren en de inclusie bevorderen van leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs (Fanchamps et al., 2011). Met de toevoeging van de zorgplicht in 2014 zijn scholen verantwoordelijk om, in overleg met ouders, een passende plek te vinden voor alle aangemelde leerlingen. Dit kan de eigen school zijn, een andere reguliere school of het speciaal onderwijs (Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 2022).

Met de invoering van de Wet passend onderwijs is in het regulier onderwijs een constante toename te zien in het aantal leerlingen met de diagnose Autisme Spectrum Stoornis. In de meest recente versie van DSM-5 zijn verschillende diagnoses en categorieën uit het handboek geplaatst in een wijd spectrum met een enkele benaming, Autisme Spectrum Stoornis (ASS) (Roman-Urrestarazu et al., 2022). ASS is dus een overkoepelende benaming voor een heterogene groep kinderen met vergelijkbare karakteristieken (Boujut et al., 2016). Dat kinderen een ASS-diagnose worden toegekend, moeten zij aan twee criteria voldoen (Gavaldà & Qinyi, 2012; American Psychiatric Association, 2013; van der Sijde, 2013). Het eerste criterium is een beperking in sociale communicatie. Om aan dit criterium te voldoen bezit het kind de volgende drie kenmerken; a) een tekort in onderhouden, aangaan en begrijpen van relaties, b) een tekort in sociaal-emotionele wederkerigheid en c) een tekort in non-verbale communicatie bij sociale interactie. Het tweede criterium is uiting van herhaald gedrag en/of een repetitief patroon in

interesses. Kinderen met ASS voldoen aan minimaal twee van de volgende vier kenmerken: a) starre routines of ritueel gedrag, b) repetitieve of stereotype spraak of beweging, c) gefixeerde, beperkte interesses en d) over- of ondergevoeligheid voor zintuiglijke prikkels (American Psychiatric Association, 2013; Maljaars, 2013; Spek, 2015). Er is veel variatie te zien in de hoeveelheid en ernst van deze kenmerken. Ook is variatie te zien in de comorbiditeit met angst- en aandachtsproblemen (Abdallah et al., 2012; Boujut et al., 2016).

Deelname aan regulier onderwijs kan meerdere voordelen hebben voor leerlingen met ASS. De leerlingen ervaren meer sociale steun vanuit de schoolcontext, betrokkenheid vanuit medestudenten en uitdaging op academisch niveau (Lindsay et al., 2013; Nuskes et al., 2019). Door toename van interactie met typisch ontwikkelde medestudenten ontwikkelen de leerlingen met ASS hun sociale vaardigheden (Cassady, 2011; Greve et al., 2019). De mogelijke voordelen die leerlingen met ASS ervaren binnen het regulier onderwijs zijn afhankelijk van de ernst van eventuele gedragsproblematiek en de ontwikkeling op communicatief, intellectueel, cognitief en sociaal domein. Naarmate leerlingen met ASS beter functioneren op deze gebieden, verloopt de inclusie in het regulier onderwijs beter (Galvaldà & Qinyi, 2012).

De kenmerken van de diagnose ASS kunnen daarentegen ook voor bepaalde problemen zorgen in het regulier onderwijs. Bij aanwezigheid van de kenmerken, zoals starre houvast aan routine en tekort aan sociaal-communicatieve vaardigheden kan de overgang naar een nieuwe situatie moeilijk verlopen bij leerlingen met ASS (Goodall, 2015). Op reguliere scholen kunnen leerlingen met ASS ook last hebben van overgevoelige zintuiglijke prikkels vanwege felle lichten en harde geluiden (Nuske et al., 2019). Verder is er bij leerlingen met ASS door eventuele beperkingen op sociaal-communicatief gebied en mogelijk de aanwezigheid van stereotiep gedrag een grotere kans op uitsluiting en pestgedrag door medestudenten (Osborne & Reed, 2011; Goodall, 2015; Martin et al., 2021; Roberts & Webster, 2022). Moeilijkheden op academisch gebied zijn niet kenmerkend voor leerlingen met ASS, maar stereotiep gedrag, een tekort in sociaal communicatieve vaardigheden, beperkte interesses en zintuiglijke problemen kunnen de academische prestaties van leerlingen met ASS wel belemmeren (Fleury et al., 2014).

Bij het implementeren van passend onderwijs voor leerlingen met ASS op reguliere scholen, ondervinden onderwijsprofessionals verschillende moeilijkheden. Deze professionals ervaren een gebrek aan kennis over ASS (Larcombe et al., 2019; Bolourian et al., 2021) en ervaren moeite met de omgang met kenmerkend gedrag van leerlingen met ASS en eventuele

gedragsproblematiek (Lindsay et al., 2013, 2014; Geveke et al., 2020). Vooral de onwetendheid van onderwijsprofessionals over hoe te handelen tijdens ongestructureerde momenten is problematisch voor het verloop van de schooldag. Dit kan leiden tot overprikkeling of woede-uitbarstingen bij leerlingen met ASS (Lindsay et al., 2013; Cook & Ogden, 2022). Professionals ervaren tevens moeilijkheden bij het aangaan van een relatie met leerlingen met ASS (Prino et al., 2016), wat invloed heeft op de academische prestatie van deze leerlingen en relaties met medestudenten (Bolourian et al., 2021). Verder ervaren leerkrachten in het bijzonder een gebrek aan hulpbronnen vanuit de scholen, waaronder beleidsplannen, extra hulp in de klas en trainingen over de omgang met leerlingen met ASS (Osborne & Reed, 2011; Lindsay et al., 2013; Larcombe et al., 2019). Ook ervaren leerkrachten in het regulier basisonderwijs moeilijkheden bij het geven van lessen op maat (Lindsay et al., 2013; Larcombe et al., 2019). Bovendien blijkt het moeilijker dan verwacht om een inclusieve onderwijsomgeving te creëren bij de aanwezigheid van eventuele gedragsproblematiek bij leerlingen met ASS en bij gebrek aan begrip over ASS bij klasgenoten en onderwijsprofessionals (Lindsay et al., 2013; Cook & Ogden, 2022).

Onderwijsprofessionals ondervinden dus verschillende moeilijkheden bij het implementeren van passend onderwijs en daarbij het ondersteunen van leerlingen met ASS. Onderwijsprofessionals, in het bijzonder leerkrachten, zijn de kernfactor bij het doorvoeren van verandering binnen het onderwijs (Meijer, 2007), omdat de onderwijsprofessionals de veranderingen ook daadwerkelijk moeten doorvoeren. Het is daarom belangrijk om aan de behoeften van onderwijsprofessionals te voldoen (Hofstetter & Bijstra, 2014). In een aantal onderzoeken zijn al verschillende behoeften van onderwijsprofessionals geïdentificeerd bij de ondersteuning van leerlingen met ASS. Onderwijsprofessionals geven aan behoefte te hebben aan samenwerking tussen alle professionals binnen een school. Met een multidisciplinaire benadering wordt op een efficiënte manier kennis over iedere specifieke leerling met ASS uitgewisseld (Lindsay et al., 2014; Majoko, 2016; Van der Steen et al., 2020). Onderwijsprofessionals in het basisonderwijs uit onderzoek door Van der Steen et al. (2020) en Westling (2010), waren het erover eens dat door jaren werkervaring in het onderwijs zij meer kennis bezitten en zich daarom meer zelfverzekerd voelen bij het ondersteunen van leerlingen met ASS. Onderwijsprofessionals zouden door middel van samenwerking deze kennis aan elkaar kunnen overdragen. Het uitwisselen van de kennis, die onderwijsprofessionals hebben opgedaan

door middel van werkervaring, helpt tevens bij het voorbereiden van de ondersteuning die een leerling met ASS aangeboden krijgt (Westling, 2010). Door de uitwisseling van informatie tussen onderwijsprofessionals ontstaan tevens meer mogelijkheden om gepersonaliseerde ondersteuning aan te bieden aan leerlingen met ASS tijdens de reguliere les (Avramidis & Kalyva, 2007; Lindsay et al., 2014). Gepersonaliseerde ondersteuning heeft een positieve invloed op de academische prestatie en is belangrijk vanwege de heterogeniteit van de kenmerken die leerlingen met ASS bezitten (Nuskes et al., 2019; Geveke et al., 2019).

Lundy (2007) beschrijft het belang van het creëren van een accepterende klassenklimaat, omdat dit belangrijk is bij het includeren van leerlingen met ASS. Dit is volgens onderwijsprofessionals moeilijker dan verwacht en hebben zij behoefte aan handvatten. Een accepterend klassenklimaat heeft een positief effect op het sociaal en emotioneel functioneren van leerlingen met ASS (Lundy, 2007; Gavaldà & Qinyi, 2012). Het stimuleert de ontwikkeling van sociaal-communicatieve vaardigheden van leerlingen met ASS om relaties aan te gaan, een relatie te onderhouden en vaardigheden te ontwikkelen om hun mening te uiten (Bron & Veugelers, 2014; Falkmer et al., 2015; Martin et al., 2021). Beperkingen op de sociale vaardigheden vormen volgens onderwijsprofessionals de basis voor moeilijkheden bij inclusie van leerlingen met ASS op regulier basisonderwijs scholen (Larcombe et al., 2019).

Een accepterend klassenklimaat is wenselijk bij het uitvoeren van interventies, zoals ‘Social Skills training’, waarmee een bijdrage wordt verkregen aan bevordering van de sociaal-communicatieve vaardigheden van leerlingen met ASS (Greve et al., 2019). Leerlingen hebben vaak moeite met het implementeren van nieuwe vaardigheden buiten de therapeutische setting. Implementatie van de interventie door de leerkracht, in de schoolse setting, wordt daarom aangeraden. Dit stimuleert de bevordering van de aangeleerde sociaal-communicatieve vaardigheden. Voor optimaal effect is het betrekken van de typische ontwikkelde klasgenoten zeer effectief, omdat zij als rolmodel kunnen fungeren. Dit wordt Peer-mediated interventie genoemd en heeft naast het bevorderen van de sociale vaardigheden ook een positief effect op de academische prestatie en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen met ASS (Rodríguez-Medina et al., 2016; Greve et al., 2019). Peer-mediation bevordert ook het begrip en acceptatie vanuit de typische ontwikkelde leerlingen, wat voor extra ondersteuning zorgt vanuit de hele klas voor de leerlingen met ASS. Een accepterend klassenklimaat en ondersteuning vanuit typische

ontwikkelde leerlingen kan daarbij pestgedrag en uitsluiting van leerlingen met ASS tegenwerken (Humphrey, 2008; Gavalda & Qinyi, 2012).

Omdat iedere leerling met ASS verschilt in eventuele houvast aan routine en comorbiditeit met gedragsproblematiek, is het belangrijk voor het klassenklimaat om te zorgen voor structuur tijdens de lessen. Met structuur wordt bedoeld het aanhouden van een bepaalde routine op een schooldag, duidelijkheid over verwachtingen vanuit de onderwijsprofessionals en consistente taalgebruik bij instructies (Majoko, 2016; Bolourian et al., 2021). Ook als een leerling met ASS de capaciteit heeft om op het academische niveau te presteren, die nodig is op het regulier onderwijs, kan de onvoorspelbaarheid op reguliere scholen de leerling toch tegenwerken (Goodall, 2015). Structuur zorgt voor voorspelbaarheid, betere prestaties tijdens de les, minder angst en minder verwarring bij de leerlingen met ASS (Olley, 2005; Manti et al., 2013; Bolourian 2021).

Het is belangrijk dat scholen de behoeften van onderwijsprofessionals tegemoetkomen voor meer middelen en trainingen over het ondersteunen van leerlingen met ASS (Osborne & Reed, 2011; Lindsay et al., 2014; Van der Steen et al., 2020). Uit onderzoek blijkt dat L

Leerkrachten werkzaam in het basisonderwijs aan de hand van kennis over gepersonaliseerde methodieken hun manier van lesgeven willen aanpassen op de behoeften van de leerling met ASS (Lindsay et al., 2014; Pit-ten Cate et al., 2018). Het aanreiken van gepersonaliseerde instructies is een manier waarop onderwijsprofessionals de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van leerlingen met ASS en de actieve participatie van deze leerlingen binnen de reguliere scholen proberen te bevorderen (Steenbeek et al., 2012; Greve et al., 2019; Larcombe et al., 2019). Hier hoort ook het subjectieve gevoel van een leerling met ASS bij (Falkmer, 2015). Het is van belang dat de perspectieven van leerlingen met ASS over hun participatie in het regulier onderwijs in overweging genomen worden (Goodall, 2015). Davidson (2010) voegt hieraan toe dat het belangrijk is om vanuit de leerling kennis op te doen over hoe ASS door hen wordt ervaren. Dit kan door het gesprek aan te gaan met deze leerlingen, maar ook door het schriftelijk beantwoorden van vragen of de leerlingen te laten tekenen over hun ervaringen (Humphreys & Lewis, 2008). Sager et al. (2011) identificeerden actief luisteren door onderwijsprofessionals als zeer gewaardeerd door leerlingen met ASS in het voortgezet onderwijs. Door aandacht te besteden aan de inzichten van deze leerlingen wordt nuttige

informatie verzameld die gebruikt kan worden voor verbeteringen in het onderwijs (Rudduck & Flutter, 2004).

In hoeverre de bevordering in de actieve participatie van leerlingen met ASS plaatsvindt en deze leerlingen bereid zijn hun inzichten te delen hangt samen met de communicatie binnen de leerkracht-leerling relatie (Rudduck & Flutter, 2004; Steenbeek et al., 2012).

Onderwijsprofessionals in het regulier basisonderwijs hebben behoefte aan handvatten bij het communiceren met leerlingen met ASS. Positieve communicatie tussen onderwijsprofessionals, in het bijzonder leerkrachten, en leerling met ASS stimuleert de bevordering van het sociale en communicatieve functioneren van deze leerlingen (Lindsay et al., 2014; Van der Steen et al., 2020). Positieve communicatie zorgt tevens voor het ervaren van emotionele steun vanuit onderwijsprofessionals (Humphrey & Symes, 2013). Emotionele steun bestaat uit focus op de kwaliteiten van de leerling, oprechte belangstelling en het aangaan van een persoonlijke band. De emotionele steun die leerlingen met ASS in het bijzonder van hun leerkrachten ervaren, heeft een positieve invloed op de academische vooruitgang (Mati et al., 2013). Aan de hand van een vertrouwelijke leerkracht-leerling relatie komt de leerkracht erachter welke krachten en interesses de leerling heeft. De leerkracht kan hierop inspelen bij het lesgeven aan de leerlingen met ASS. Inspelen op de interesses van leerlingen met ASS is zeer effectief, omdat fixatie op specifieke interesses een veelvoorkomend kenmerk is bij ASS. Leerlingen met ASS hebben de capaciteit om een link te vinden tussen de les en hun interesse, die in eerste instantie niet gezien wordt (Bevon-Brown, 2006; Bolourian et al., 2021; Cook & Ogden, 2022). Een positieve relatie opbouwen kan moeilijker zijn bij leerlingen met ASS. In onderzoek naar de leerkracht-leerling relatie door Prino et al. (2016) beschreven leerkrachten de relatie met leerlingen met ASS als minder warm en minder affectief. Ook is er volgens leerkrachten vaker sprake van een conflict (Geveke et al., 2020). De aanwezigheid van eventuele externaliserende gedragsproblematiek of een tekort aan sociale vaardigheden bij leerlingen met ASS kunnen bijdragen aan een negatieve leerkracht-leerling relatie (Blacher et al., 2014; Prino et al., 2016). Aandacht voor de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van leerlingen met ASS en een lagere frequentie van gedragsproblematiek, kunnen zorgen voor verbeteringen binnen relatie met de leerkracht (Blacher et al., 2014; Robertson et al., 2003).

Van der Steen et al. (2020) ondervonden mogelijke relaties tussen behoeften van onderwijsprofessionals in het basisonderwijs bij het ondersteunen van leerlingen met ASS en

persoonlijke kenmerken van deze professionals. Zij namen de volgende persoonlijke kenmerken van onderwijsprofessionals in het basisonderwijs mee in hun onderzoek; leeftijd, gender, positie binnen de school, en het aantal jaren werkervaring in het onderwijs. Een opvallende bevinding is dat onderwijsprofessionals met een positie als sociaal werker, de meeste behoefte ervaren aan handvatten om de sociale en communicatieve vaardigheden van leerlingen met ASS te bevorderen. Ook leeftijd speelt een rol. De jongere en minder ervaren leerkrachten benadrukken de behoefte om meer zelfvertrouwen te ontwikkelen tijdens hun contact met leerlingen met ASS. Ook hebben zij meer behoefte aan handvatten bij kenmerkend gedrag, dat leerlingen met ASS kunnen vertonen. Oudere en meer ervaren leerkrachten hadden hier de minste behoefte aan (Van der Steen et al., 2020). Deze relatie tussen werkervaring en zelfvertrouwen is ook gevonden in onderzoek door Westling (2012). Uit onderzoek van Zambelli en Bonni (2004) kwam naar voren dat leerkrachten met meer werkervaring meer behoefte hadden aan samenwerking met andere onderwijsprofessionals binnen de school. Samenwerking wordt als een efficiënte manier van informatie-uitwisseling ervaren. Humphreys & Symes (2011) onderzochten de ervaringen, houding en kennis van onderwijsprofessionals betreffende de inclusie van leerlingen met ASS. Hier kwam naar voren dat zorgcoördinatoren binnen scholen meer vertrouwen hadden in hun kennis en vaardigheden om leerlingen met ASS te ondersteunen (Humphreys & Symes, 2011).

Het merendeel van de hierboven besproken onderzoeken zijn uitgevoerd binnen het basisonderwijs. Basisscholen zijn vaak kleinschaliger, er is meestal één vaste leerkracht en er wordt een lagere mate van zelfstandigheid verwacht van leerlingen, vergeleken met het voortgezet onderwijs (Mandy et al., 2016). Het voortgezet onderwijs kan worden beschouwd als de meest uitdagende periode van de academische carrière van een persoon (Zeedyke et al., 2003; Mandy et al., 2016). Hier worden leerlingen met ASS geconfronteerd met verschillende lesroosters, hoge verwachtingen op academisch niveau en sociale situaties die vaak boven het niveau van hun sociale vaardigheden liggen (Deshler et al., 2004; Zager & Wehmeyer, 2020). Leerkrachten hebben daarbij minder tijd met een groep leerlingen, vergeleken met het basisonderwijs, omdat zij alleen een bepaald vak geven (Deshler et al., 2004). Er is relatief weinig bekend over de behoeften van onderwijsprofessionals in het voortgezet onderwijs als het gaat om het ondersteunen van leerlingen met ASS. Huidig onderzoek zal zich daarom richten op deze groep onderwijsprofessionals.

Het doel van dit onderzoek is het identificeren van de belangrijkste behoeften van onderwijsprofessionals in het regulier voortgezet onderwijs bij het ondersteunen van leerlingen met ASS. De volgende onderzoeksvragen zijn leidend voor het onderzoek: 1) Wat zijn de belangrijkste behoeften van onderwijsprofessionals in het regulier voortgezet onderwijs bij het ondersteunen van leerlingen met ASS? 2) Wat is de relatie tussen persoonlijke kenmerken (gender, leeftijd, provincie en jaren werkervaring in het onderwijs) van onderwijsprofessionals en de behoeften die zij belangrijk vinden? 3) Hoe betrekken onderwijsprofessionals, in het regulier voortgezet onderwijs, de leerlingen met ASS in het bevorderen van de aangeboden ondersteuning op reguliere scholen?

1.2 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt de methode uitgebreid toegelicht middels inzicht op het design, de participanten, de procedure, het meetinstrument en de analyse. In hoofdstuk 3 worden de resultaten beschreven. Vervolgens wordt in hoofdstuk 2 en 3 wordt met een kopje aangegeven welke meetinstrument (Q-sort of interview) besproken wordt. In hoofdstuk 4 worden de conclusie en discussie nader toegelicht.

2. Methode

2.1 Design

Voor het design van het onderzoek is een vorm van triangulatie toegepast aan de hand van *mixed methods*. Er is een combinatie van kwantitatief en kwalitatief onderzoek gebruikt bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen (Flick, 2018).

2.2 Participanten

Q-sort

Drieënveertig onderwijsprofessionals werkzaam in het regulier voortgezet onderwijs (32 vrouwen, 11 mannen) hebben deelgenomen aan het eerste deel van het onderzoek. Om deel te nemen aan het onderzoek moesten de participanten aan drie voorwaarden voldoen. Ten eerste moest de participant lesgeven op het regulier voortgezet onderwijs in Nederland. Ten tweede gaf de participant op dat moment les aan een leerling met ASS of had de participant in het verleden les gegeven aan een leerling met ASS. Ten derde moest de participant internettoegang hebben via een computer of laptop. De gemiddelde leeftijd van deze groep was 43.26 jaar ($SD = 11.08$), waarvan de oudste participant 63 jaar oud was en de jongste 23 jaar oud. Gemiddeld hadden de participanten 15.51 jaren werkervaring in het onderwijs ($SD = 10.20$). De meeste participanten hadden een tweedegraads onderwijsbevoegdheid (51%), 37% had een eerstegraads onderwijsbevoegdheid en de overige 12% had een positie als zorgcoördinator, gedragswetenschapper of was nog in opleiding (zie Bijlage A, Tabel 1). Er wordt met de term ‘onderwijsprofessionals’ gerefereerd naar de participanten. Qua provincies die waren aangegeven door participanten ($N = 30$), werden de provincies Groningen (27%) en Drenthe (23%) het meest vertegenwoordigd (zie Bijlage A, Tabel 1).

Interview

Het tweede deel van het onderzoek bestond uit vijf participanten (zie Bijlage A, Tabel A5), met een gemiddelde leeftijd van 48 jaar ($SD = 13.44$). Deze participanten hadden 22.88 jaren werkervaring in het onderwijs ($SD = 10.67$). De participanten vervulden verschillende functies binnen scholen waar zij op dat moment werkzaam waren. Drie participanten vervulden een positie als leerkracht, één als zorgcoördinator en één als orthopedagoog. Verder waren twee participanten werkzaam op dezelfde school en de rest was werkzaam in andere steden.

2.3 Procedure

Het onderzoek is gestart na goedkeuring van het onderzoeksproject door de Ethische Commissie. De participanten waren middels een informatieblad geïnformeerd over het doel van het onderzoek. Bovendien waren zij op de hoogte gesteld van hun recht om zich elk moment terug te trekken als participant, zonder hier een reden voor aan te geven en zonder (negatieve) gevolgen. Participanten mochten zelf de keuze maken of zij hun contactgegevens wilden delen om op de hoogte te blijven van het onderzoek. Data met privacygevoelige informatie is op de beveiligde Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen opgeslagen.

Q-sort

De eerste groep participanten is gevraagd om een Q-sort in te vullen. Deze groep werd geworven aan de hand van *snowball sampling* (Flick, 2018). Dit betekent dat de onderzoeker via het eigen netwerk participanten heeft geworven en deze participanten hebben vervolgens het onderzoek gedeeld in hun eigen netwerk. Daarnaast waren participanten geworven via *social media* middels een advertentie met uitleg over het onderzoek, inclusiecriteria en de vraag de advertentie verder te verspreiden. Via de advertentie werden participanten doorverwezen naar een link die toegang bood tot het instrument. Verder waren regulier voortgezet onderwijs scholen in Nederland via email benaderd met een informatieblad over het onderzoeksonderwerp en instructies voor deelname aan het onderzoek. De e-mailadressen waren via de websites van de scholen en/of via openbare schoolplannen gevonden. Er was met één school succesvol telefonisch en persoonlijk contact. De onderzoeker heeft een middag in de lerarenkamer extra informatie gedeeld en hulp aangeboden aan participanten bij het uitvoeren van de Q-sort.

De Q-sort werd online ingevuld op een laptop of computer. Het werd op de instructiepagina benadrukt om de Q-sort niet op een telefoon uit te voeren vanwege beperkingen in het programma waarmee de Q-sort was gemaakt. Voorafgaand gaven de participanten toestemming voor het gebruik van de data en beantwoordden de participanten vragen over persoonlijke kenmerken: leeftijd, geslacht, jaren werkervaring en de provincie waar zij zich bevinden. Vervolgens voerden de participanten de Q-sort uit. Aan het eind werden de participanten bedankt en kregen zij de mogelijkheid hun e-mailadres in te vullen om op de hoogte gebracht te worden van de resultaten van het onderzoek.

Interview

De tweede groep participanten was benaderd voor een interview aan de hand van *convenience sampling* (Flick, 2018). Deze participanten werden geworven uit de 43 participanten uit de eerste groep. Deze participanten waren al bekend met het onderwerp en namen al deel aan het onderzoeksproject. Via e-mail was al contact over de Q-sort en werden de participanten gevraagd of zij eventueel wilden deelnemen aan het interview. Met drie participanten was via email een datum en tijd vastgesteld om de interviews online af te nemen, vanwege de verschillende steden waar de participanten zich bevonden. De overige twee participanten waar persoonlijk contact mee was, zijn op locatie geïnterviewd. Voorafgaand hadden alle vijf participanten een e-mail ontvangen met een informatieblad over het onderzoek en een toestemmingsformulier. Vóór de start van het interview waren alle toestemmingsformulieren ondertekend naar de onderzoeker gemaïld. Aan het begin van het interview werd toestemming gevraagd om het interview aan de hand van een geluidsopname-applicatie op te nemen. Het interview begon met vragen over een aantal persoonlijke kenmerken (leeftijd, gender, jaren werkervaring in het onderwijs, hoogst afgeronde studie). Vervolgens werd het interview afgenomen, waarin zes vragen door de onderzoeker als leidraad werden gebruikt (zie Bijlage D). Er zijn verder geen herkenbare persoonsgegevens verzameld. De interviews duurden circa 30 minuten en werden na het interview opgeslagen op de Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen, onder een geanonimiseerde titel.

2.4 Meetinstrumenten

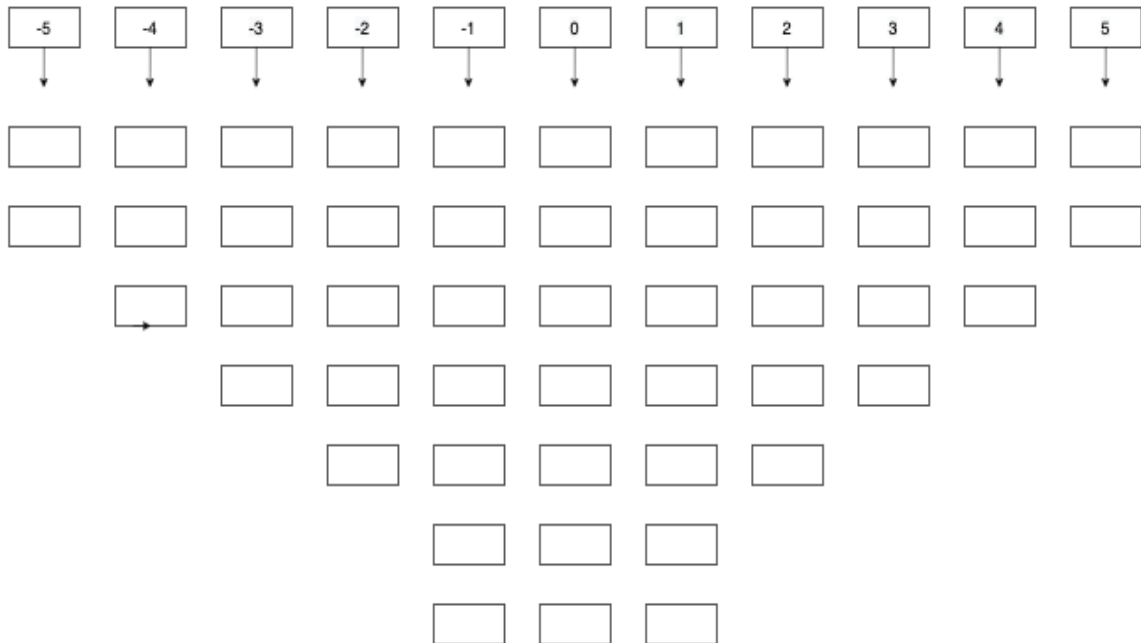
Q-sort

De Q-sort is gebaseerd op Q-methodologie, wat naast kwalitatief onderzoek ook kwantitatieve mogelijkheden biedt. Deze methodologie bood de mogelijkheid subjectieve uitspraken over een bepaald onderwerp door betrokkenen te analyseren op een kwalitatieve en kwantitatieve wijze (McKeown & Thomas, 2013). De Q-sort gebruikt voor dit onderzoek was ontwikkeld met de software *Qualtrics*. De participanten moesten 49 stellingen sorteren op basis van belangrijkheid. De stellingen die werden gebruikt waren gebaseerd op een soortgelijk onderzoek naar behoeften van leerkrachten in het basisonderwijs bij het lesgeven aan leerlingen met ASS, uitgevoerd door Van der Steen et al. (2020) en een literatuurstudie van Esqueda Villegas (2022). De Q-sort

bestond uit drie fasen en had een duur van circa 20 minuten. In de eerste fase moesten participanten de 49 stellingen (zie Bijlage F, Tabel F1) op basis van persoonlijke behoeften voorsorteren in drie vakken. Het eerste vak had de titel ‘‘Weinig behoefte aan’’ (maximaal 14 stellingen), de tweede ‘‘Neutraal’’ (maximaal 21 stellingen) en de derde ‘‘Zeker behoefte aan’’ (maximaal 14 stellingen). Een voorbeeldstelling uit de Q-sort is: (ik heb behoefte aan) ‘‘handvatten om de omgeving prikkelarm te maken’’ en ‘‘een aanpak om individuele instructie voor leerlingen te organiseren’’. In de tweede fase werden zij gevraagd de stelling opnieuw te sorteren in vakken op minst belangrijke stellingen (-5, -4, -3, -2), neutraal (-1, 0, +1) en meest belangrijke stellingen (+2, +3, +4,+5). Er mochten maar een beperkt aantal stellingen geplaatst worden onder elke mate van belangrijkheid. Deze ‘geforceerde keuzes’ vormden uiteindelijk een omgekeerde normale verdeling van -5 tot +5 (zie Figuur 1). In de laatste fase kregen de participanten de mogelijkheid om als antwoord op een open vraag kort te onderbouwen waarom zij bepaalde stellingen het minst (-5) en het meest (+5) belangrijk beschouwden. Het merendeel van de participanten had dit laatste onderdeel uitgevoerd ($N = 37$).

Figuur 1

Aantal Stellingen per Waarde



Noot. De 49 stellingen uit de Q-sort (Bijlage F, Tabel F1) zijn door de participanten van links, minst belangrijk (-5), naar rechts, meest belangrijk (5), gesorteerd. Onder elke weging mocht maar een beperkt aantal stellingen worden geplaatst.

Interview

Door middel van een semigestructureerd interview is onderzocht hoe onderwijsprofessionals in het regulier voortgezet onderwijs, leerlingen met ASS betrekken bij het vormgeven van de ondersteuning die wordt aangeboden. Er is voor een semigestructureerd interview gekozen omdat dit goed werkt bij kwalitatief onderzoek en de mogelijkheid gaf om door te vragen naar wat de participanten vertelden (Flick, 2018). De vragen uit het interview zijn gebaseerd op literatuur uit het theoretische kader, door onder andere Rudduck en Flutter (2004) en Falkmer (2015). Een voorbeeldvraag uit het interview is: “*Hoe worden leerlingen met ASS betrokken bij het optimaliseren van hun mogelijkheid om te leren binnen het regulier onderwijs?*”.

2.5 Analyse

Q-sort

De ingevulde Q-sorts zijn verwerkt in Excel om alle data samen te voegen in één bestand en een beter overzicht te creëren. De data betreffende de eerste stap van de Q-sort, het voorsorteren, is weggelaten, omdat het niet relevant was voor huidig onderzoek. De stellingen zijn in het Excel bestand omgezet naar nummers. De Q-sorts die onjuist waren ingevuld, werden geïdentificeerd en verwijderd. Om de groepen leerkrachten te identificeren die bepaalde behoeften als belangrijk constateren bij het ondersteunen van leerlingen met ASS, (onderzoeksvraag 1) zijn de 49 stellingen ingevoerd in het softwareprogramma *PQ-Method* (Watts & Stenner, 2012). Er is in het programma aangegeven dat de hoogste waarde van een antwoord 5 was en de laagste -5. Verder is aangegeven hoeveel stellingen er per waarde ingevuld mochten worden (zie Figuur 1) en is de data uit het Excel bestand voor iedere participant apart ingevoerd in het programma. Middels de *PQ-Method* is voor iedere individuele participant een factoranalyse uitgevoerd. De factoren representeren groepen participanten die bij het invullen van de Q-sort de stellingen op een soortgelijke manier hebben gesorteerd. Het programma onderscheidt factoren op basis van correlaties tussen de manier waarop de participanten de stellingen hebben gesorteerd. Er is gekozen voor een *centroid* factoranalyse, omdat dit type alle mogelijke oplossingen openlaat.

Deze factoranalyse geeft onderzoekers de kans om pas na het analyseren van alle gegevens een keuze te maken over de beste oplossing en de beste criteria voor de keuze in de hoeveelheid factoren (Watts & Stenner, 2012).

Zeven factoren is het standaard aantal dat wordt gekozen als oplossing binnen de software *PQ-Method*, maar niet altijd zijn alle zeven factoren significant. De uiteindelijke keuze in het aantal factoren, die in de resultaten zal worden besproken, is gebaseerd op een aantal gesuggereerde vuistregels door Watts & Stenner (2012) op basis van verschillende parameters. Ten eerste wordt aangeraden dat elke factor een eigenwaarde van minimaal 1.0 of hoger heeft. De eigenwaarde staat voor de verklarende en statistische kracht van een factor (Watts & Stenner, 2012). Ten tweede wordt gesuggereerd om de verklaarde variantie van het gekozen aantal factoren in overweging te nemen. Hier wordt een minimum van 35% gesuggereerd. Ten derde wordt aangeraden dat er minimaal vijf participanten een hoge lading (≥ 0.35) hebben op een bepaalde factor. Ten vierde kan gekeken worden naar de correlatie tussen de factoren. Hier wordt een correlatie onder de 0.35 als wenselijk beschouwd, omdat dit betekent dat er geen grote overeenkomsten zijn tussen de factoren. Als laatste kan geanalyseerd worden welke stellingen in een factor als meest belangrijk (5, 4, 3, 2), neutraal (1, 0, -1) en als minder belangrijk (-2, -3, -4, -5) worden beschouwd en of hier een thema uit te destilleren is. De stellingen worden in de resultaten beschreven aan de hand van de letter "S" en het rangordenummer. Bijvoorbeeld als stelling 15 als allerbelangrijkst wordt beschouwd door een bepaalde factor, wordt de stelling in de zin aangegeven met S15. Om te onderzoeken of er een relatie was tussen de groepen participanten die zijn geëxtraheerd en de persoonlijke kenmerken van de participanten (onderzoeksvraag 2), is de Chi-kwadraattoets ($\alpha = 0.05$) handmatig uitgevoerd. Ook worden eventuele overeenkomsten en verschillen tussen de persoonlijke kenmerken binnen een groep middels beschrijvende statistiek verder uitgelicht in de resultaten.

Interview

De interviews zijn eerst letterlijk getranscribeerd en vervolgens zijn de bruikbare delen tekst geïdentificeerd. Er is gezocht naar tekstfragmenten waarin de participanten beschrijven hoe leerlingen met ASS betrokken worden bij het bevorderen van de ondersteuning die wordt aangeboden (onderzoeksvraag 3). De tekstfragmenten beantwoorden de volgende twee interviewvragen: 1) Hoe betrekken leerkrachten de leerlingen met ASS bij het optimaliseren van

de ondersteuning die aangeboden wordt? 2) Wat voor rol speelt de leerkracht-leerling relatie in het optimaliseren van de mogelijkheden van leerlingen met ASS om te leren binnen een reguliere klas? Door middel van open codering is gezocht naar passende labels voor deze tekstfragmenten. Voor elk tekstfragment is op deze manier een apart hoofdthema gevonden. Vervolgens is gezocht naar overkoepelende thema's (axiale codes) (Flick, 2018) (zie Bijlage E). Om de betrouwbaarheid van deze codering te verhogen, is er in samenwerking met een medestudent een overlappings-percentage berekend op basis van 20 van de 55 tekstfragmenten. Middels de axiale codes met korte definities heeft de medestudent de tekstfragmenten toegewezen aan een code (zie Bijlage G). Dit heeft twee keer plaatsgevonden, in verband met een overlappings-percentage onder de 80%. Na een aantal aanpassingen op de codes was het 89.47%. Aan de hand van de tekstfragmenten die passen onder de overkoepelende thema's zijn de resultaten beschreven. In de lopende tekst wordt gerefereerd naar de interviews met de letter 'I' en het interview nummer. Als er een citaat wordt gebruikt uit het eerste interview zal er gerefereerd worden naar I1.

3. Resultaten

3.1 Q-sort

Met de vuistregels die zijn besproken in de methode is gekozen voor een oplossing van vier factoren. Bij deze oplossing hoort een verklaarde variantie van 32%. Tabel 1 laat zien dat bij de keuze voor vier factoren, elke factor een eigenwaarden boven de 1.0 heeft. Van de totale steekproef ($N = 43$) zijn 29 Q-sorts significant en toe te wijzen aan één van de factoren. Acht participanten hebben weliswaar een wat hoger factorlading op één bepaalde factor, maar niet significant en zijn dus niet toe te wijzen aan die factor. De overige zes participanten laden hoog op meerdere factoren (confounded) (zie Tabel 1).

Tabel 1

Het Aantal Factoren, Confounded Q-sorts en Niet-Significante Q-sort

Factor	Participant Nummer	Eigenwaarden	% Verkl. Variantie per factor
Factor 1	1, 2 ,11 , 12, 22, 24, 25, 29, 30, 34, 42	5.7069	13
Factor 2	3, 8, 14, 20, 41	3.6823	22
Factor 3	13, 15, 21, 35, 36, 39, 40, 43	2.1447	27
Factor 4	17, 27, 28, 31, 38	2.0828	32
Confounded	5, 9, 10, 18, 32, 37		
Niet-significant	4, 6, 7, 16, 19, 23, 26, 33		

Noot. Per factor is het cumulatieve percentage verklaarde variantie af te lezen. Als er bijvoorbeeld voor één factor als oplossing was gekozen zou deze 13% van de variantie verklaren.

De correlaties tussen de factoren hebben een range van 0.05 tot 0.33, wat betekent dat er geen sterke correlaties (≥ 0.35) tussen factoren zijn gevonden en deze dus allemaal een andere collectie van behoeften beschrijven (zie Bijlage B, Tabel 1). In elke factor wordt een andere

behoefte beschreven als meest belangrijk. Bij de keuze voor vier factoren is ook gekeken naar de factorladingen van iedere participant (zie Bijlage B, Tabel 2). Elke significante factorlading is door het softwareprogramma aangeduid met een asterisk. Een participant wordt mede op basis van een significante factorlading aan één factor (groep participanten) toegewezen. Vijf stellingen (S4, S29, S44, S45 en S47) uit de Q-sort zijn ‘consensus stellingen’. Dit betekent dat alle participanten deze stellingen min of meer hetzelfde hebben gesorteerd. Deze stellingen zijn dus niet onderscheidend.

3.1.1 Factor 1: Aandacht voor de sociaal-communicatieve ontwikkeling

Binnen factor 1 hadden elf participanten vergelijkbare behoeften. S15, S23, S26 en S24 zijn allemaal als vrij belangrijk aangemerkt door deze groep en zijn allemaal gericht op de sociale vaardigheden. Overige stellingen die als belangrijk werden onderscheiden zijn S48, S10 en S3, maar deze demonstreren niet hetzelfde thema. Als minst belangrijk beschouwde deze participanten S39, S30 en S17 (zie Tabel 2). Factor 1 uit met deze sortering de behoefte aan tips over het eigen contact met leerlingen met ASS en hoe de onderwijsprofessionals de leerlingen met ASS kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden. De participanten in factor 1 lijken daarentegen minder behoefte te hebben aan ondersteunend materiaal tijdens de les. Wanneer gevraagd wordt om de meest belangrijke en minst belangrijke stellingen toe te lichten, geeft participant 1 aan dat het tekort aan sociale vaardigheden een veel voorkomende struikelblok is bij leerlingen met ASS. Participant 2 geeft als toelichting op de minst belangrijke behoeften: “Dat kan ik samen met de leerling wel bedenken”.

Tabel 2

Onderscheidende Stellingen voor Factor 1

Stellingen (Ik heb behoefte aan...)	Q-sort Waarde
(15) Tips om deze leerling te laten samenwerken met klasgenoten	5
(23) Manieren om de sociale vaardigheden van deze leerling te ondersteunen	5

(48) Voorbeelden hoe ik effectief om kan gaan met leerlingen met autisme	4
(26) Een aanpak om vriendschap/sociale activiteiten van deze leerling te stimuleren	4
(10) Tips om de instructie begrijpelijk te maken voor deze leerling	4
(24) Manieren om sociaal gewenst gedrag aan te leren	3
(3) Het organiseren van individuele instructie voor deze leerling	2
(18) Tips om de leertaak af te stemmen op de leerbehoeften van deze leerling	1
(20) Tips om een afgeleide leerling zich weer op de les te laten richten	1
(7) Ideeën voor visuele ondersteuning tijdens de les	0
(12) Een aanpak om (hulp)vragen van deze leerling uit te lokken	0
(35) Een gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen de school voor deze leerling	0
(13) Tips om bij de interesses van deze leerling aan te sluiten	-1
(39) Speciaal (les-)materiaal voor deze leerling	-4
(30) Een vergelijkbaar plan van aanpak op school en thuis	-4
(17) Tips om een passende beloning te geven bij goed gedrag	-4

Noot. $N = 11$.

3.1.2 Factor 2: Het bevorderen van innerlijke kenmerken

Vijf participanten hadden binnen factor 2 vergelijkbare behoeften. Deze participanten beschouwen S11, S22, S20, S16 en S17 als meest belangrijke stellingen. Deze stellingen gaan over veranderingen van innerlijke kenmerken van de leerlingen met ASS. S35 is de enige stelling die niet aansluit op dit thema. De factor lijkt het minder belangrijk te vinden wat de participanten zelf kunnen aanpassen aan de les. Als minder belangrijk sorteerden deze participanten S18, S10, S21, S5 en S42 (zie Tabel 3). Participanten in factor 2 hebben voornamelijk behoefte aan tips en ideeën om de flexibiliteit, het reflecterende vermogen, de concentratie en het vermogen om keuzes te maken van leerlingen met ASS te bevorderen. Deze groep participanten heeft minder behoefte aan tips over hoe de onderwijsprofessionals de lessen kunnen aanpassen en extra hulp in de klas. Bij de vraag naar toelichting op de meest belangrijke stellingen geeft participant 41 het volgende aan: “Omdat wisselingen van lesstof onrust in een klas kan oproepen”. Participant 20 geeft de volgende toelichting op S42/-5 (zie Tabel 3): “Meer volwassenen geeft vaak meer onrust (binnen een klas)”.

Tabel 3

Onderscheidende Stellingen voor Factor 2

Stellingen (Ik heb behoefte aan...)	Q-sort Waarde
(11) Manieren om deze leerling flexibel om te laten gaan met lestaken	5
(22) Ideeën om deze leerling te laten reflecteren op het eigen werk	4
(35) Een gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen de school voor deze leerling	4
(20) Tips om een afgeleide leerling zich weer op de les te laten richten	3

(16) Tips om deze leerling te helpen bij het maken van keuzes	3
(17) Tips om een passende beloning te geven bij goed gedrag	2
(49) Advies van een interne of externe specialist over de aanpak van deze leerling	1
(30) Een vergelijkbaar plan van aanpak op school en thuis	1
(24) Manieren om sociaal gewenst gedrag aan te leren	1
(48) Voorbeelden hoe ik effectief om kan gaan met leerlingen met autisme	1
(3) Het organiseren van individuele instructie voor deze leerling	0
(41) Mogelijkheden om deze leerling te laten testen binnen de school	-1
(18) Tips om de leertaak af te stemmen op de leerbehoeften van deze leerling	-2
(23) Manieren om de sociale vaardigheden van deze leerling te ondersteunen	-2
(10) Tips om de instructie begrijpelijk te maken voor deze leerling	-4
(21) Manieren om met over- of ondergevoeligheid van deze leerling om te gaan	-4
(42) Een extra (schaduw)begeleider in de klas voor deze leerling	-5
(5) Tips om het dagprogramma en de lessen voor te structureren	-5

Noot. $N = 5$.

3.1.3 Factor 3: Multidisciplinaire samenwerking

Acht participanten hadden vergelijkbare behoeften en vormen factor 3. Als meest belangrijke behoeften onderscheid deze groep S35, S42, S49, S33, S30, S43 en S34. Deze stellingen zijn allemaal gericht op samenwerking tussen de verschillende onderwijsprofessionals en de ouders. S3, S38, S6, S48 worden ook als belangrijk onderscheiden, maar beschrijven andere thema's. S16, S14, S7, S12, S25, S26 en S23 zijn als minder belangrijk gesorteerd (zie Tabel 4). In tegenstelling tot factor 1 heeft deze groep participanten minder behoefte aan advies over hoe zij de sociale ontwikkeling van leerlingen met ASS kunnen bevorderen. Bovendien hebben participanten in factor 3 minder behoefte aan input over hoe de les kan worden aangepast voor leerlingen met ASS. Deze participanten hebben daarentegen wel behoefte aan samenwerking en hulp van interne en externe partijen. Wanneer gevraagd wordt om de meest belangrijk stellingen toe te lichten, geeft participant 15 aan dat zij in een klas met 30 leerlingen, de leerling met ASS echt te kort doet. Participant 13 voegt hieraan toe: "Het kan zijn dat ik in een lessituatie geen tijd heb om volledig op afwijkend gedrag in te gaan. Wanneer een collega dan bij kan bijspringen geeft mij dat ook ademruimte". Als toelichting op de minst belangrijke stellingen geeft participant 36 het volgende aan: "Inmiddels heb ik al een flinke bak ervaring zodat ik daar over het algemeen goed mee uit de voeten kan".

Tabel 4

Onderscheidende Stellingen voor Factor 3

Stellingen (Ik heb behoefte aan...)	Q-sort Waarde
(35) Een gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen de school voor deze leerling	5
(42) Een extra (schaduw)begeleider in de klas voor deze leerling	5
(3) Het organiseren van individuele instructie voor deze leerling	4

(38) Schoolvoorzieningen als een ‘afkoelplek’ of een prikkelarme ruimte	4
(49) Advies van een interne of externe specialist over de aanpak van deze leerling	4
(6) Meer tijd voor het inoefenen van de lesstof voor deze leerling	3
(33) Overleg met mijn leidinggevende/collega’s over onze aanpak in de klas	3
(30) Een vergelijkbaar plan van aanpak op school en thuis	3
(43) Een specialist voor deze leerling buiten de klas	2
(34) Dat collega’s bijspringen als deze leerling afwijkend gedrag vertoont	2
(48) Voorbeelden hoe ik effectief om kan gaan met leerlingen met autisme	2
(40) Het netwerk van de school rondom autisme te benutten of uit te breiden	1
(10) Tips om de instructie begrijpelijk te maken voor deze leerling	0
(37) Ruimte voor flexibele omgang met deze leerling binnen het schoolbeleid	0
(31) Dat mijn leidinggevende vraagt hoe het gaat met deze leerling	-1
(20) Tips om een afgeleide leerling zich weer op de les te laten richten	-1
(46) Mijn eigen didactisch handelen te monitoren of te evalueren	-1

(16) Tips om deze leerling te helpen bij het maken van keuzes	-2
(14) Tips om mijn lessen op de sterke punten van deze leerling aan te sluiten	-2
(7) Ideeën voor visuele ondersteuning tijdens de les	-3
(12) Een aanpak om (hulp)vragen van deze leerling uit te lokken	-3
(25) Manieren om deze leerling te begeleiden bij het verplaatsen in een ander	-4
(26) Een aanpak om vriendschap/sociale activiteiten van deze leerling te stimuleren	-4
(23) Manieren om de sociale vaardigheden van deze leerling te ondersteunen	-5

Noot. $N = 8$.

3.1.4 Factor 4: Aanpassingen binnen de reguliere klas

De vijf participanten in factor 4 sorteren allemaal S14, S10, S13, S28, S3 en S1 als meest belangrijke stellingen. Deze stellingen zijn allemaal gericht op aanpassingen die in de les of op school gemaakt kunnen worden om de leerlingen met ASS te ondersteunen. Als minder belangrijk beschouwd deze groep S48, S30, S38 en S20 (zie Tabel 5). Er is in factor 4 als enige geen duidelijk thema te herleiden uit de stellingen die als minst belangrijk zijn gesorteerd. Binnen factor 4 hebben participanten, in tegenstelling tot factor 2 en factor 3, behoefte aan raadgeving over hoe de les kan worden aangepast om leerlingen met ASS te ondersteunen. In tegenstelling tot de overig factoren hebben participanten in factor 4 behoefte aan samenwerking met de ouders van leerlingen met ASS. Als toelichting op de meest belangrijke stellingen gaf participant 28 het volgende: “Mijn overtuiging is dat wanneer een leerling in zijn/haar kracht

gezet wordt, deze automatisch beter zal functioneren”. Participant 31 voegt hier het volgende aan toe: ”Zicht op de sterke punten van de leerling bevordert het leren en als ik die weet kan ik erbij aansluiten”.

Tabel 5

Onderscheidende Stellingen voor Factor 4

Stellingen (Ik heb behoefte aan...)	Q-sort Waarde
(14) Tips om mijn lessen op de sterke punten van deze leerling aan te sluiten	5
(10) Tips om de instructie begrijpelijk te maken voor deze leerling	5
(13) Tips om bij de interesses van deze leerling aan te sluiten	4
(28) Input van de ouders over het lesgeven aan deze leerling	4
(3) Het organiseren van individuele instructie voor deze leerling	3
(1) Manieren om de omgeving prikkelarm te maken	2
(35) Een gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen de school voor deze leerling	1
(6) Meer tijd voor het inoefenen van de lesstof voor deze leerling	1
(23) Manieren om de sociale vaardigheden van deze leerling te ondersteunen	0
(30) Een vergelijkbaar plan van aanpak op school en thuis	-3
(48) Voorbeelden hoe ik	-3

effectief om kan gaan met leerlingen met autisme

(38) Schoolvoorzieningen als een ‘afkoelplek’ of een prikkelarme ruimte	-4
(20) Tips om een afgeleide leerling zich weer op de les te laten richten	-5

Noot. $N = 5$.

3.1.5 Verschillen en overeenkomsten tussen de persoonlijke kenmerken

De persoonlijke kenmerken per factor zijn met elkaar vergeleken en geanalyseerd op verschillen en overeenkomsten (zie Tabel 6). Er is verder door middel van de Chi-kwadraat toets (X^2) onderzocht naar eventuele relaties is tussen de persoonlijke kenmerken (gender, leeftijd, positie en jaren werkervaring) van de participanten en de vier factoren die zijn onderscheiden. Hier is een betrouwbaarheid van 95% aangehouden bij alle toetsen (zie Bijlage E).

Alle factoren hebben een meerderheid aan vrouwelijke participanten. Factor 1, 3 en 4 hebben twee mannen en factor 2 heeft geen mannelijke participanten. De Chi-kwadraat toets bewees ook geen significant verband tussen geslacht en een bepaalde factor ($X^2 = 2.574$; $DF = 3$; $p > 0.05$). Factor 3 heeft de hoogste gemiddelde leeftijd en meeste jaren werkervaring in het onderwijs. Binnen factor 3 mist de leeftijd van één participant. De participanten in factor 4 hadden de laagste gemiddelde leeftijd en jaren werkervaring in het onderwijs. Er is geen significant verband gevonden tussen de factoren en leeftijd ($X^2 = 8.333$; $DF = 6$; $p > 0.05$) en ook niet tussen de factoren en de persoonlijke kenmerk jaren werkervaring ($X^2 = 4.822$; $DF = 6$; $p > 0.05$). Binnen alle factoren heeft het merendeel van de participanten een eerste- of tweedegraads onderwijsbevoegdheid. Twee participanten met een andere positie dan leerkracht zijn in factor 1 ingedeeld. In factor 2 was één participant nog in opleiding. Het verband tussen onderwijsbevoegdheid of anders en de factoren was niet significante ($X^2 = 4.822$; $DF = 6$; $p > 0.05$) Bijna iedere participant binnen een factor komt uit een andere provincie, echter hebben acht participanten dit gedeelte niet ingevuld (zie Tabel 6). Met de Chi-kwadraat toets is geen significant verband gevonden tussen onderwijsbevoegdheid en de factoren ($X^2 = 2.543$; $DF = 3$; $p > 0.05$).

Tabel 6

Verdeling van de Persoonlijke Karakteristieken Gender, Leeftijd, Provincie, werkervaring in het onderwijs en huidige positie binnen de vier factor.

Factor	Gemid. Leeftijd (range)	M:V	Gemid. Jaren Ervaring (range)	Functie	Provincie
1	41.91 (31-63)	2:9	17.55 (2-34)	Eerstegraads onderwijsbevoegdheid (7) Tweedegraads onderwijsbevoegdheid (2) Zorgcoördinator (1) Gedragskundige(1)	Drenthe(1) Groningen(3) Friesland(1) Flevoland(1) Utrecht(1)
2	46.60 (32-60)	0:5	19.20 (10-34)	Eerstegraads onderwijsbevoegdheid (1) Tweedegraads onderwijsbevoegdheid (2) Pabo/Praktijkonderwijs (1) In opleiding (1)	Drenthe(1) Groningen(1) Zuid-Holland(1)
3	50.71 (39-61)	2:6	21.13 (10-39)	Eerstegraads onderwijsbevoegdheid (3) Tweedegraads onderwijsbevoegdheid (5)	Drenthe(1) Groningen(2) Overijssel(1) Noord-Holland(3) Zuid-Holland(1)
4	41.40 (32-55)	2:3	13.40 (7-31)	Eerstegraads onderwijsbevoegdheid (2) Tweedegraads onderwijsbevoegdheid (3)	Drenthe(2) Groningen(1) Gelderland(1)

Noot. Voor elke factor is het gemiddelde berekend en de range van de leeftijden en jaren werkervaring in het onderwijs. Ook is de ratio man : vrouw voor weergegeven, de functie van elke participant en de provincie waar elke participant zich bevond. Zes participanten hadden geen provincie aangegeven en één participant had geen gender aangegeven.

3.2 Interviews

Naast de behoeften van de leerkrachten is ook onderzocht hoe onderwijsprofessionals de leerlingen betrekken bij het vormgeven en bevorderen van de ondersteuning die wordt aangeboden.

3.2.1 Interviews: Leerling betrokkenheid

De participanten geven aan dat de leerlingen met ASS voornamelijk worden betrokken door het gesprek aan te gaan over de ondersteuningsbehoeften van deze leerlingen. Het gesprek aangaan werd dertien keer genoemd tijdens de vijf interviews. Aansluitend werd negen keer het belang van één-op-één momenten met leerlingen met ASS genoemd (zie Bijlage G). Door één participant is uitgelegd dat de scholen binnen het voortgezet onderwijs bij de inschrijving meestal een dossier ontvangen van het basisonderwijs met ondersteuningsbehoeften van de leerlingen met ASS. Echter, is het gesprek aangaan over wat deze leerlingen nu nodig hebben op het op het voortgezet onderwijs belangrijk vanwege de vele veranderingen die de leerlingen ervaren bij de overstap naar deze nieuwe omgeving. Iedere leerling, met ASS en ‘typisch ontwikkeld’, moet als individu worden benaderd. Sommige leerlingen met ASS kunnen precies aangeven wat volgens hen nodig is om optimaal te functioneren binnen een reguliere school. Participant I1 licht dit toe met het volgende: *“Maar er is maar een deel van de leerlingen die weet wat ze nodig hebben (...) als we het zo doen dan kan het, dan lukt het”*. Andere leerlingen met ASS hebben de gesprekken met onderwijsprofessionals, zoals een leerkracht, orthopedagoog of begeleider passend onderwijs, nodig om erachter te komen wat voor ondersteuningsbehoeften nodig zijn om te participeren om een reguliere school. Op de school waar participant I3 werkzaam is ziet dit gesprek eruit als een soort semigestructureerd interview en *“de leerling vertelt dan eigenlijk zelf wat hij nodig heeft”*. Volgens participanten I3 en I4 worden de

handelingsplannen en/of faciliteitenkaart over de leerlingen met ASS mede opgesteld met de informatie uit de gesprekken met deze leerlingen. Bovendien gaf participant I3 aan dat het belangrijk is om gedurende het schooljaar regelmatig de één-op-één gesprekken te houden over eventuele nieuwe ondersteuningsbehoeften, maar ook om de positieve ervaringen te bespreken met de leerlingen met ASS. Het aantal keren dat zo een gesprek zich voordoet zal verschillen per leerling met ASS. Participant I4 licht dit toe met het volgende: *“Ook met reguliere kinderen zal je de één op een bepaalde manier benaderen dan de ander. Dat heeft met karakter én alles te maken”*.

3.2.2 Interviews: Leerkracht-leerling relatie

Twee participanten beweren dat er door een positieve relatie met de leerling meer bruikbare informatie gehaald wordt uit de gesprekken die worden gehouden. Alle vijf participanten benoemen het belang van de leerkracht-leerling relatie bij het optimaliseren van de ondersteuning binnen het regulier voortgezet onderwijs. Participant I5 gaf aan dat de leerkracht-leerling relatie misschien nog meer nodig is bij leerlingen met ASS, *“dat je constant probeert te monitoren en te checken van is alles okay”*. Participant I1 geeft als toelichting over de invloed van de leerkracht-leerling relatie, dat elke leerling het liefst werkt voor een leerkracht die hij of zij “leuk” vindt, dus probeert participant I1 in ieder geval een goede relatie te hebben met de leerling met ASS. Verder gaf participant 1 aan dat leerlingen met ASS tijdens haar mentoruren aangeven als er een “klik” is met een bepaalde leerkracht: *“Ze hechten zich heus wel”*. Participant I5 heeft ook van meerdere ouders van leerlingen met ASS waargenomen dat leerlingen dingen zoals een schouderklopje zeker waarderen. Een obstakel waar leerkrachten mogelijk tegenaan lopen bij het opbouwen van de leerkracht-leerling relatie is de grootte van de klas. Participant I3 vertelde hierover dat met een hele klas voor je het niet altijd mogelijk is die extra aandacht te geven, maar dat je de leerlingen met ASS wel “gezien” moet laat voelen. Hierbij is het volgens twee participanten een belangrijk taak van de leerkracht om een klassenklimaat te creëren waar alle leerlingen zich veilig voelen en zichzelf durven te zijn.

4. Conclusie en Discussie

4.1 Conclusie

Vanwege de Wet Passend onderwijs is een toename te zien in het aantal leerlingen met ASS op reguliere scholen. Bevordering van de implementatie van deze wet is een grote verandering binnen het regulier onderwijs, waarbij onderwijsprofessionals een centrale rol vervullen (Meijer, 2007). Onderwijsprofessionals ondervinden verschillende moeilijkheden bij het ondersteunen van leerlingen met ASS. Het doel van huidig onderzoek was het identificeren van de belangrijkste behoeften van onderwijsprofessionals in het regulier voortgezet onderwijs bij het ondersteunen van leerlingen met ASS. Er is gezocht naar een eventuele relatie tussen persoonlijke kenmerken van de onderwijsprofessionals die hebben deelgenomen aan de Q-sort (gender, leeftijd, provincie en jaren werkervaring in het onderwijs) en behoeften die zij als belangrijk achten. Daarbij is aan onderwijsprofessionals gevraagd hoe de leerlingen met ASS betrokken worden bij de vormgeving en het bevorderen van de ondersteuning die aangeboden wordt aan deze leerlingen op het regulier voortgezet onderwijs.

Er is gekozen voor een vier factor oplossing met het softwareprogramma *PQ-Method*, wat betekent dat er vier groepen participanten zijn onderscheiden met vergelijkbare behoeften. De elf participanten binnen de eerste factor hebben voornamelijk behoefte aan manieren om de sociaal-communicatieve ontwikkeling van de leerlingen met ASS bevorderen. Dit komt overeen met de behoeften van onderwijsprofessionals in het basisonderwijs uit onderzoeken door Lindsey et al. (2013) en Van der Steen et al. (2020). Ook heeft factor 1 behoefte aan ondersteuning bij hun eigen contact met leerlingen met ASS. Het is belangrijk om aan deze behoefte te voldoen, aangezien positieve communicatie tussen de onderwijsprofessionals en de leerling met ASS de bevordering van het sociale en communicatieve functioneren van deze leerling stimuleert (Lindsay et al., 2013). Bovendien zorgt positieve communicatie ervoor dat leerlingen met ASS emotionele steun ervaren van de onderwijsprofessional, wat een positieve invloed heeft op de academische prestatie (Humphrey & Symes, 2013; Mati et al., 2013). Bevordering van de sociaal-communicatieve vaardigheden van leerlingen met ASS is verder belangrijk om uitsluiting en pestgedrag door andere leerlingen tegen te gaan (Goodall, 2015; Martin et al., 2021; Roberts & Webster, 2022). De vijf participanten binnen factor 2 vinden het niet nodig om de lessen aan te passen en hebben geen behoefte aan extra hulp binnen de klas. Deze onderwijsprofessionals zijn juist op zoek naar handvatten om de innerlijke kenmerken flexibiliteit, concentratie, het

reflecterende vermogen en het vermogen om keuzes te maken van leerlingen met ASS te bevorderen. Een mogelijke kenmerk van leerlingen met ASS is starre houvast aan routine, wat voor moeilijkheden kan zorgen bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Hier worden leerlingen vaker met ongestructureerde situaties geconfronteerd (American Psychiatric Association, 2013; Maljaars, 2013; Spek, 2015; Goodall, 2015). Bevorderen van de flexibiliteit van leerlingen met ASS zou hier behulpzaam kunnen zijn. Het is echter de vraag of innerlijke kenmerken zoals flexibiliteit wel te bevorderen zijn en benadrukt de literatuur om in te spelen op de behoefte van leerlingen met ASS aan structuur en gepersonaliseerde ondersteuning (Olley, 2005; Manti et al., 2013; Nuskes et al., 2019; Geveke et al., 2019; Bolourian 2021). De derde factor, bestaande uit acht participanten, geeft net als factor 2 aan dat de inhoud van de lessen geen speciale aanpassingen nodig hebben voor leerlingen met ASS. Daarentegen heeft deze groep wel behoefte aan samenwerking en hulp vanuit interne en externe partijen. Dit komt tevens overeen met onderzoek door Lindsey et al. (2013) en Van der Steen et al. (2020). Samenwerking wordt door onderwijsprofessionals gezien als een efficiënte manier van informatie en kennisuitwisseling over de leerlingen met ASS (Lindsay et al., 2013; Majoko, 2016; Van der Steen et al., 2020). In tegenstelling tot factor 2 en 3, hebben de vijf participanten binnen factor 4 wel behoefte aan adviezen over aanpassingen binnen de les om de leerlingen met ASS te ondersteunen. Vanwege de heterogeniteit van de kenmerken van leerlingen met ASS is het wenselijk dat onderwijsprofessionals, met name leerkrachten, de deskundigheid bezitten om gepersonaliseerde ondersteuning te kunnen aanbieden tijdens de les (Nuskes et al., 2019).

In onderzoek middels Q-methodologie door Zambelli en Bonni (2004) en Van der Steen et al. (2020) zijn er bevindingen gedaan over mogelijke relatie tussen persoonlijke kenmerken van onderwijsprofessionals en behoeften die zij als belangrijk achten bij het ondersteunen van leerlingen met ASS. In huidig onderzoek zijn tegen verwachtingen in geen significante relaties gevonden tussen de persoonlijke kenmerken van onderwijsprofessionals en de behoefte die zij als belangrijkste beschouwden.

Over de manier waarop de leerlingen met ASS worden betrokken bij het bevorderen van de ondersteuning zijn de vijf geïnterviewde onderwijsprofessionals unaniem, ze gaan het gesprek aan met de leerlingen. Op deze manier kunnen de leerlingen aangeven wat er nodig is om deel te nemen aan het regulier onderwijs. Inzichten vanuit het perspectief van de leerlingen zijn belangrijk bij het bevorderen van het onderwijs (Rudduck & Flutter, 2004). Door middel van

communicatie met de leerlingen met ASS krijgen reguliere scholen tevens een beeld van hoe leerlingen met ASS hun participatie ervaren (Goodall, 2015). Of de leerling concreet kan vertellen wat er nodig is om te functioneren binnen het regulier onderwijs en het aantal gesprekken tussen onderwijsprofessionals en een leerling met ASS hangt af van de communicatieve vaardigheden van iedere leerling met ASS. De geïnterviewde onderwijsprofessionals uit huidig onderzoek benadrukken daarom dat er naar de individuele behoeften moet worden gekeken. Dit is belangrijk want het is een heterogene groep (Nuskes et al., 2019). Vanwege de heterogeniteit kunnen onderwijsprofessionals indien nodig ook gebruik maken van andere vormen van communicatie. Humphreys & Lewis (2008) gebruikten in onderzoek naar de ervaringen leerlingen met ASS op reguliere scholen aanvullend op verbale communicatie ook visuele communicatie en schriftelijke communicatie. Toch blijkt dat leerlingen met ASS op het voortgezet onderwijs het vaak waarderen als er actief naar hen geluisterd wordt en is er dus vaak een voorkeur voor verbale communicatie (Sager et al., 2011).

Een positieve relatie is volgens onderwijsprofessionals in huidig onderzoek een belangrijke factor bij de gesprekken die zij voeren met leerlingen met ASS. Door het ontwikkelen van een positieve relatie speculeren de onderwijsprofessionals dat de leerlingen met ASS meer informatie delen die bruikbaar is bij het bevorderen van de ondersteuning die wordt aangeboden en worden de interesses en krachten van de leerling achterhaald (Bevon-Brown, 2006). Hoe betere de leerlingen met ASS functioneren op sociaal-communicatief gebied, hoe grotere de kans op een positieve relatie met de onderwijsprofessional (Blacher et al., 2014; Robertson et al., 2003). Deze bevinding kan verbonden worden met de behoeften uit factor 1, waar onderwijsprofessionals vooral de behoefte hadden aan suggesties om ontwikkeling van de sociaal-communicatieve vaardigheden van leerlingen met ASS te stimuleren. Interventies ter bevordering van deze vaardigheden kunnen het best worden uitgevoerd door onderwijsprofessionals, in de schoolse setting. Op deze manier worden de aangeleerde sociaal-communicatieve vaardigheden buiten de therapeutische setting toegepast en verder ontwikkeld (Rodríguez-Medina et al., 2016; Greve et al., 2019).

Deze inzichten op de behoeften van onderwijsprofessionals bij het ondersteunen van leerlingen met ASS en hoe deze leerlingen worden betrokken bij het bevorderen van de ondersteuning, kunnen een bijdrage leveren aan het optimaliseren van de verdere inclusie van leerlingen met ASS binnen het regulier voortgezet onderwijs.

4.2 Discussie

4.2.1 Beperkingen en sterke punten

Het onderzoek heeft voldoende participanten om gebruik te maken van Q-methodologie (Watts & Stenner, 2012). Het aantal participanten had meer kunnen zijn, maar het uitvoeren van de Q-sort vergde meer tijd en inspanning dan de gemiddelde enquête, waardoor meerdere potentiële participanten de Q-sort halverwege hadden afgebroken. Bovendien is van het merendeel van de scholen, die benaderd zijn via email, geen reactie over deelname ontvangen.

De bevindingen uit de Q-sorts zijn niet generaliseerbaar naar de volledige populatie onderwijsprofessionals. In een nieuwe steekproef kunnen andere behoeften als belangrijk worden beschouwd. In huidig onderzoek is aan de hand van de 43 participanten een beeld gecreëerd van behoeften die onderwijsprofessionals in het voortgezet onderwijs als belangrijkste beschouwen bij het ondersteunen van leerlingen met ASS. Ook zijn er verschillen en overeenkomsten te zien met de behoeften van onderwijsprofessionals in het basisonderwijs. Dit is waardevolle informatie voor de bevordering van de implementatie van het passend onderwijs.

In huidig onderzoek is voor een oplossing van vier factoren gekozen. Voor factoren 1, 2 en 3 zijn duidelijk thema's te onderscheiden uit de stellingen die als belangrijkste en als minder belangrijk zijn gesorteerd. Er is dus rekening gehouden met de theoretische significantie bij de keuze voor een oplossing van vier factoren (McKeown & Thomas, 2021). Alleen voor factor 4 was geen duidelijk thema te onderscheiden uit de stellingen die als minder belangrijk waren gesorteerd. In het derde deel van de Q-sort hebben de participanten een korte toelichting gegeven betreffende de twee stellingen die de participanten als meest belangrijk (+5) en de twee stellingen die zij als minder belangrijk (-5) hadden gesorteerd. Bij de overige stellingen die de participanten onder meest (+4, +3, +2) en minder belangrijk (-4, -3, -2) hebben gesorteerd is niet gevraagd naar een toelichting. Dit had een beter inzicht op de keuzes kunnen geven en was er middels de toelichting misschien wel een thema te herleiden uit de stellingen die factor 4 als minder belangrijk had gesorteerd.

Een beperking in het onderzoek is tevens dat de verklaarde variantie bij een oplossing van 4 factoren 32% was, wat lager is dan de 35% die als vuistregel wordt aangehouden (Watts & Stenner, 2012). Echter, benadrukken McKeown en Thomas (2021) dat de keuze voor een bepaalde oplossing niet uitsluitend gebaseerd moet worden op de statistische vuistregels. Er is

daarom in huidig onderzoek niet alleen rekening gehouden met de statistische vuistregels, maar vooral met de theoretische significantie van de oplossing.

Bij het onderzoeken van een relatie tussen de factoren en de persoonlijke kenmerken van de onderwijsprofessionals is gebruik gemaakt van de Chi-kwadraat toets. Er zijn geen significante bevindingen gedaan, maar door de grote van de steekproef moeten deze resultaten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd (Agresti & Franklin, 2015). In Bijlage E is te zien dat in de kruistabellen meerdere keren een frequentie lager dan vijf voorkomt, wat eigenlijk het minimum is bij het gebruik van deze toets (Agresti & Franklin, 2015).

Wegens tijdsdruk is er voor de interviews een kleine steekproef gekozen. De onderwijsprofessionals die hebben deelgenomen aan de interviews, hadden ook al deelgenomen aan de Q-sort. Dit kan betekenen dat deze specifieke participanten al geïnteresseerd waren in het onderwerp en/of graag in dialoog gaan over het onderwijs en verandering die plaatsvinden binnen het onderwijs. Dit maakt de bevindingen uit het onderzoek minder generaliseerbaar. Er is bewust naar participanten gezocht die in verschillende delen van Nederland werkzaam zijn en verschillende posities in het onderwijs hebben, om op deze manier verschillende perspectieven en ervaringen te verzamelen. Om de betrouwbaarheid van de verzamelde data te verhogen is tweemaal een overlapping percentage berekend over de axiale codering. Uit de interviews is alleen vanuit het perspectief van de onderwijsprofessionals gevraagd naar hoe de leerlingen met ASS betrokken worden bij de ondersteuning die aangeboden wordt. De leerlingen met ASS ervaren dit misschien heel anders. Tevens had de onderzoeker het interview kunnen beperken tot de twee interviewvragen die relevant waren voor onderzoeksvraag 3. Dit had minder tijd in beslag genomen en was het mogelijk geweest meer participanten te benaderen voor meer perspectieven.

Bij de Q-sort en het interview hebben verschillende onderwijsprofessionals deelgenomen, waaronder leerkrachten, een zorgcoördinator, twee gedragswetenschappers en twee stagiaires. Vier van de 43 participanten die hebben deelgenomen aan de Q-sort benutten geen positie als leerkracht op het voortgezet onderwijs. Bij replicatie is aan te raden hier rekening mee te houden. Voor de interviews is de onderzoeker bewust naar verschillende perspectieven van onderwijsprofessionals op zoek gegaan.

4.2.2 Implicaties en vervolgonderzoek

Er is relatief minder onderzoek uitgevoerd naar het ondersteunen van leerlingen met ASS binnen het regulier voortgezet onderwijs. Middels huidig onderzoek is zicht op eventuele moeilijkheden die onderwijsprofessionals ondervinden en de behoeftes die zij daarom als belangrijk beschouwen om leerlingen met ASS op het regulier voortgezet onderwijs optimaal te ondersteunen. Er zijn vergelijkingen en verschillen gevonden tussen de behoeften van onderwijsprofessionals werkzaam in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Deze inzichten zijn belangrijk vanwege de toename van het aantal leerlingen met ASS en andere speciale ondersteuning door de implementatie van de wet Passend onderwijs (Vereniging van Nederlandse Gemeenten, 2022). Inzichten op de behoeften van onderwijsprofessionals om de moeilijkheden die zij ondervinden bij het ondersteunen van leerlingen met ASS, is voordelig voor alle betrokken partijen. De scholen krijgen meer perspectief op de behoeften van onderwijsprofessionals en kunnen hierop inspelen. Dit kan de moeilijkheden die worden ervaren bij het ondersteunen van leerlingen met ASS in toekomst eventueel verminderen. De onderwijsprofessionals bevorderen daarbij dan mogelijk de ervaring van leerlingen met ASS binnen het regulier voortgezet onderwijs. Met huidig onderzoek zijn vier verschillende groepen geïdentificeerd die verschillende behoeften als belangrijk beschouwden. Binnen elke school zullen ook verschillende groepen aanwezig zijn. Middels een tool gebaseerd op de Q-sort zouden scholen deze groepen met vergelijkbare behoeften in kaart kunnen brengen.

In vervolgonderzoek is aan te raden tijdens de werving van participanten telefonisch contact op te zoeken met scholen of indien mogelijk persoonlijk langs te gaan als onderzoeker. Dit heeft uiteindelijk het meest effectief gewerkt. In huidig onderzoek is verder geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende niveaus op het regulier voortgezet onderwijs (praktijkonderwijs, vmbo, havo, vwo). Het is namelijk de vraag of de moeilijkheden onder de leerlingen met ASS, de moeilijkheden die onderwijsprofessionals ervaren en de behoeften van beide partijen verschillend per niveau. Om de behoeften vanuit het perspectief van de onderwijsprofessionals en leerling met ASS te onderzoeken zou er onderzoek gedaan kunnen worden naar leerkracht-leerling duo's op verschillende reguliere scholen. Op deze manier is er beter inzicht op hoe de leerling met ASS betrokken wordt bij het bevorderen van de ondersteuning die aangeboden wordt op reguliere scholen.

5. Referenties

- Abdallah, M.W., Greaves-Lord, K., Grove, J. Nørgaard-Pedersen, B., Hougaard, D. M., & Mortensen, E. L. (2011). Psychiatric comorbidities in autism spectrum disorders: findings from a Danish Historic Birth Cohort. *Eur Child Adolescent Psychiatry* 20, 599–601. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0220-2>
- Agresti, A., & Franklin, C. A. (2015). *Statistics: The Art and Science of Learning from Data (3rd Edition)* (3de editie). Pearson.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion, *European Journal of Special Needs Education*, 22:4, 367-389, <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., Reed, F. D. D., & Laugeson, E. A. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(3), 324-333. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016) Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(9), 2874–2889. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2021). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>
- Bron, J., & Veugelers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice. *Curriculum and teaching dialogue*, 16(1/2), 125.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1-23

- Cook, A., & Ogden, J. (2022). Challenges, strategies and self-efficacy of teachers supporting autistic pupils in contrasting school settings: a qualitative study. *European journal of special needs education*, 37(3), 371-385. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878659>
- Davidson, J. (2010). 'It cuts both ways': A relational approach to access and accommodation for autism. *Social Science and Medicine*, 70, 305–312. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.10.017>
- Esqueda Villegas, F. (2022) Interaction between teachers and students with Autism Spectrum Disorder in mainstream secondary education: Fundamental, yet under-researched [Manuscript in voorbereiding]. Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.
- Fanchamps, J., D Otter, M., Siebelink, J. & Haccou, R. (2011) Barometer assessment of inclusiveness of policies and practice of inclusive education in the Netherlands. Brussels: European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. [Online at <http://www.investt.eu/sites/default/files/National-report-The-Netherlands-FINAL.pdf>]
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., ... & Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79. <https://doi.org/10.1177/0741932513518823>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage publications
- Forlin, C. (2001) Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational research*, 43(3), 235-245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T. (2012). Improving the Process of Inclusive Education in Children with ASD in Mainstream Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072–4076. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.200>
- Geveke, C., Steenbeek, H., & van der Steen, S. (2020). Zó ontwikkel je succesvolle interacties met leerlingen met ASS. *Kind & Adolescent Praktijk*, 19(2), 6-12. <https://doi.org/10.1007/s12454-020-0153>
- Goodall, C. (2015). How do we create ASD-friendly schools? A dilemma of placement. *Support for Learning*, 30(4), 305-326. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12104>
- Greven, L. F. (2007). Passend Onderwijs als uitdaging. *Van Horen Zeggen*, 48(2), 10-13.

- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41–47. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00367.x>
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). Make me normal! The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/1362361307085267>
- 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>
- Hofstetter, W., & Bijstra, J. (2014). Passend onderwijs: zijn we er klaar voor?. *Kind & Adolescent Praktijk*, 13(3), 132-139. <https://doi.org/10.1007/s12454-014-0038-4>
- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing children with autism for transition to mainstream school and perspectives on supporting positive school experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073-3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. & Thomson, N. (2014): Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101-122 <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N. & Scott, H. (2013) 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.2013.84647>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/0141192070165703>
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S., & Skuse, D. (2016). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 5-13. <https://doi.org/10.1177/1362361314562616>

- 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/10.1007/s10803-015-2685-1>
- Maljaars, J. (2013). Autismespectrumstoornissen: van DSM-IV-TR naar DSM-5. *Kind & Adolescent*, 34(4), 221-224. <https://doi.org/10.1007/s12453-013-0026-8>
- Manti, E., Scholte, E.M. & Van Berckelar-Onnes, I.A. (2013) Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school, *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 64-77. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.743729>
- Martin, T., Dixon, R., Verenikina, I., & Costley, D. (2021). Transitioning primary school students with autism spectrum disorder from a special education setting to a mainstream classroom: successes and difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 640–655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- McKeown, B., & Thomas, D. B. (2013). *Q methodology* (Vol. 66). Sage publications.
- Meijer, W. (2007). Passend onderwijs voor alle leerlingen in 2011? Help!. *Kind & Adolescent Praktijk*, 6(4), 161-165. <https://doi.org/10.1007/BF03059671>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007) *Uitwerking passend onderwijs*. Brief van staatssecretaris aan Tweede Kamer.
- Nuske, H. J., McGhee Hassrick, E., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., ... & Smith, T. (2019). Broken bridges—new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306-325. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1253-1263. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.016>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/35599>
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and

- attention deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 89-106. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15043>
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 33(2), 123-130. <https://doi.org/10.1023/A:1022979108096>
- 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>
- Rodríguez-Medina, J., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A., & Ovejero, A. (2016). Peer-mediated intervention for the development of social interaction skills in high-functioning autism spectrum disorder: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 7, 1986. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01986>
- Roman-Urrestarazu, A., Dumas, G., & Warrior, V. (2022). Naming Autism in the Right Context. *JAMA pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.6036>
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. Bloomsbury Publishing.
- Ruijs, N.M., Van der Veen, I. & Peetsma, T.T.D. (2010) Inclusive education and students without special educational needs, *Educational Research*, 52(4), 351-390. <https://doi.org/10.1080/00131910903469551>
- 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>
- Spek, A. (2015). Autismespectrumstoornissen in de DSM-5. *TBV–Tijdschrift voor Bedrijfs-en Verzekeringsgeneeskunde*, 23(10), 463-465. <https://doi.org/10.1007/s12498-015-0187-x>
- Van der Sijde, A. (2013). Autisme in de DSM-5. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 2, 40-49.
- Van der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with Autism Spectrum Disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching and Teacher Education*, 90, 103036. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- Wetgeving passend onderwijs*.(2022). VNG. Geraadpleegd op 22 februari 2022 van <https://vng.nl/artikelen/wetgeving-passend-onderwijs>

- Watts, S., & Stenner, P. (2012). *Doing Q Methodological Research: Theory, Method and Interpretation*. Sage Publications
- Westling, D.L. (2010). Teaching and challenging behavior: Knowledge, views and practices. *Remedial and Special Education, 31*, 48e63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>.
- Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. (z.d.)Wettenbank. Geraadpleegd op 22 februari 2022, van <https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14#>
- Zambelli, F., & Bonni, R. (2004) Beliefs of teachers in Italian schools concerning the inclusion of disabled students: a Q-sort analysis, *European Journal of Special Needs Education, 19*(3), 351-366. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262505>
- Zager, D., & Wehmeyer, M. L. (2020). *Teaching Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder*. Routledge.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International, 24*(1), 67-79. <https://doi.org/10.1177/0143034303024001010>

6. Bijlagen

Bijlage A

Persoonlijke Kenmerken: Participanten van de Q-sort en Interviews

In Tabel A1 zijn de persoonlijke kenmerken te vinden van participanten die de Q-sort hebben ingevuld. In de overige tabellen zijn de persoonlijke kenmerken van iedere participanten verdeeld onder de factor waar die participant toebehoort.

Tabel A1

Persoonlijke Kenmerken : Participanten van de Q-sort

Q-sort #	Gender	Leeftijd	Jaren Ervaring	Functie	Provincie
1	Vrouw	31	9	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	x
2	Vrouw	47	24	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	x
3	Vrouw	60	34	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	x
4	Man	37	2	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	x
5	Vrouw	47	3	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	x
6	Vrouw	53	30	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	x
7	Man	30	6	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	x
8	Vrouw	54	28	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	x
9	Man	49	11	In ben nog in opleiding	x

10	Man	36	15	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	x
11	Vrouw	57	34	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	x
12	Vrouw	50	22	Anders, namelijk: zorgcoördinator	x
13	Vrouw	52	28	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
14	Vrouw	34	12	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
15	Man	61	39	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Holland
16	Vrouw	48	9	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	x
17	Vrouw	32	7	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Brabant
18	Vrouw	50	13	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Brabant
19	Vrouw	45	10	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
20	Vrouw	32	12	Anders, namelijk: Pabo	Zuid-Holland
21	Vrouw	50	10	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Overijssel
22	Vrouw	44	15	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Friesland
23	Vrouw	27	2	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Zuid-Holland
24	Vrouw	23	2	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
25	Man	63	33	Anders, namelijk: gedragsdeskundige	Drenthe
26	Vrouw	45	23	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe

27	Vrouw	50	12	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
28	Man	29	9	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
29	Vrouw	43	20	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Flevoland
30	Man	40	15	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
31	Man	55	31	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
32	Vrouw	45	10	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Overijssel
33	Man	28	5	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenth
34	Vrouw	27	4	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
35	Vrouw	59	23	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
36	Vrouw	53	28	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Zuid-Holland
37	Vrouw	21	3	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Zuid-Holland
38	Vrouw	41	8	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Gelderland
39	Vrouw	39	15	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Holland
40	Man	-	10	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Holland
41	Vrouw	53	10	In ben nog in opleiding	Groningen
42	Vrouw	36	15	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Utrecht
43	Vrouw	41	16	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen

Noot. N = 43

Tabel A2

Persoonlijke Kenmerken: Q-sorts geëxtraheerd voor Factor 1

Q-sort #	Leeftijd	Gender	Jaren Ervaring	Functie	Provincie
1	31	Vrouw	9	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	-
2	47	Vrouw	24	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	-
11	57	Vrouw	34	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	-
12	50	Vrouw	22	Anders, namelijk: ik ben zorgcoördinator	-
22	44	Vrouw	15	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Friesland
24	23	Vrouw	2	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
25	63	Man	33	Anders, namelijk: gedragsdeskundige	Drenthe
29	43	Vrouw	20	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Flevoland
30	40	Man	15	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
34	27	Vrouw	4	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
42	36	Vrouw	15	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Utrecht

Noot. N = 11, Jaren ervaring staat voor het aantal jaren werkervaring in het onderwijs.

Tabel A3

Persoonlijke Kenmerken: Q-sorts geëxtraheerd voor Factor 2

Q-sort #	Leeftijd	Gender	Jaren Ervaring	Functie	Provincie
3	60	Vrouw	34	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	
8	54	Vrouw	28	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	
14	34	Vrouw	12	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
20	32	Vrouw	12	Anders, namelijk: Pabo	Zuid-Holland
41	53	Vrouw	10	In ben nog in opleiding	Groningen

Noot. N = 5, Jaren ervaring staat voor het aantal jaren werkervaring in het onderwijs.

Tabel A4

Persoonlijke Kenmerken: Q-sorts geëxtraheerd voor Factor 3

Q-sort #	Leeftijd	Gender	Jaren Ervaring	Functie	Provincie
----------	----------	--------	-------------------	---------	-----------

13	52	Vrouw	28	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
15	61	Man	39	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Holland
21	50	Vrouw	10	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Overijssel
35	59	Vrouw	23	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen
36	53	Vrouw	28	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Zuid-Holland
39	39	Vrouw	15	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Holland
40	-	Man	10	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Holland
43	41	Vrouw	16	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen

Noot. N = 8, Jaren ervaring staat voor het aantal jaren werkervaring in het onderwijs.

Tabel A4

Persoonlijke Kenmerken: Q-sorts geëxtraheerd voor Factor 3

Q-sort #	Leeftijd	Gender	Jaren Ervaring	Functie	Provincie
17	32	Vrouw	7	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Noord-Brabant
27	50	Vrouw	12	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
28	29	Man	9	tweedegraads onderwijsbevoegdheid	Drenthe
31	55	Man	31	eerstegraads onderwijsbevoegdheid	Groningen

38 41 Vrouw 8 tweedegraads onderwijsbevoegdheid Gelderland

Noot. N = 5, Jaren ervaring staat voor het aantal jaren werkervaring in het onderwijs.

Tabel A5

Persoonlijke Kenmerken: Participanten Interview

Interview#	Gender	Leeftijd	Jaren werkervaring in het onderwijs	Hoogste afgeronde opleiding	Positie
1	vrouw	54	33	hbo master	Leerkracht
2	vrouw	59	23	universitaire pabo	Zorgcoördinator
3	vrouw	25	5,5	M. orthopedagogiek	Orthopedagoog
4	vrouw	54	30	hbo pabo	Leerkracht
5	vrouw	48	23	universitaire master	Leerkracht

Noot. N = 5

Bijlage B

Correlatie tussen Gekozen Vier Factoren en de Factorladingen van alle Q-sort

In Bijlage B is de correlatiematrix van de gekozen vier factor oplossing. Verder is er een overzicht van de factorladingen van elke participant.

Tabel B1

Correlatiematrix (r) Tussen de Vier Factoren

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor 1	1.0000	0.2059	-0.0516	0.3282
Factor 2	0.2059	1.0000	0.0555	0.2108
Factor 3	-0.0516	0.0555	1.0000	-0.0872
Factor 4	0.3282	0.2108	-0.0872	1.0000

Noot. Er zijn geen sterke correlaties ($r \geq 0.5$) tussen de vier factoren.

Tabel B2

Factorladingen

Q-sort	Factor 1 (N = 11)	Factor 2 (N = 5)	Factor 3 (N = 8)	Factor 4 (N = 5)
pp1	0.5250*	0.2769	-0.0487	0.2666
pp2	0.5728*	0.0732	0.2791	0.2595
pp3	0.0259	0.5168*	-0.0269	-0.1570
pp4	0.0475	0.2266	-0.0123	0.1789

pp5	0.4374	0.3601	0.0287	0.3128
pp6	-0.0307	0.1754	0.3503	0.1476
pp7	0.1664	0.2946	-0.0115	-0.2202
pp8	0.0078	0.5099*	0.0668	0.1224
pp9	0.5623	0.3492	0.0349	0.4253
pp10	-0.2041	0.4148	0.5964	0.2664
pp11	0.7801*	0.1032	-0.1572	0.0286
pp12	0.6103*	0.1349	0.1604	-0.0391
pp13	-0.0069	-0.0020	0.4917*	0.0757
pp14	0.1721	0.4521*	0.1659	0.1038
pp15	0.0514	-0.0727	0.5690*	-0.0870
pp16	0.0892	0.0740	0.2393	0.1033
pp17	0.1908	-0.1246	0.1848	-0.3673*
pp18	0.5396	0.4324	-0.1334	-0.2774
pp19	0.1723	-0.0516	0.1644	0.3130
pp20	0.2253	0.4850*	0.0500	0.1641
pp21	-0.0705	0.0313	0.4981*	-0.3529

pp22	0.3928*	-0.0126	-0.1449	0.3110
pp23	0.1000	-0.1539	0.2599	0.3027
pp24	0.5659*	-0.1636	-0.0616	-0.0534
pp25	0.5076*	0.0623	0.0319	0.1033
pp26	-0.2451	-0.2200	0.2486	0.0395
pp27	-0.1382	-0.0496	-0.0384	-0.4218*
pp28	0.1483	-0.0247	-0.0261	0.3739*
pp29	0.5499*	-0.0276	-0.3216	0.1844
pp30	0.4275*	0.1740	0.0033	-0.1250
pp31	0.2839	0.2682	-0.0926	0.4493*
pp32	0.4056	0.3715	0.1118	-0.1344
pp33	0.0126	0.2169	0.2430	0.0355
pp34	0.4657*	-0.0314	0.0791	0.1014
pp35	-0.0136	0.0726	0.5654*	-0.0295
pp36	-0.1614	-0.0879	0.4881*	0.0070
pp37	0.4058	0.2525	0.0091	-0.3908
pp38	-0.1423	0.0940	0.2437	0.3610*

pp39	0.2675	-0.0012	0.4394*	-0.0458
pp40	0.0379	-0.2307	0.5052*	-0.1763
pp41	0.0386	0.6908*	-0.0911	-0.0360
pp42	0.4947*	0.1309	-0.0466	0.2088
pp 43	-0.2438	0.3108	0.4543*	0.2948

Noot. De significante factorladingen zijn dikgedrukt en aangeduid met een asterisk.

Bijlage C

Toelichting Minder Belangrijke en Meest Belangrijke Stellingen

In deze bijlage zijn tabellen te vinden met toelichtingen over de stellingen die participanten als minder of meest belangrijk beschouwden. Net als in Bijlage A worden de significante Q-sorts verdeeld onder de factor waar zij onder vallen.

Tabel C1

Toelichting Minder Belangrijke en Meest belangrijke Stellingen: Factor 1

<i>Q-sorts</i>	<i>Minder Belangrijk</i>	<i>Meest Belangrijk</i>
1	31: Niet nodig 41: Genoeg mogelijkheden buiten school	15: Grootste struikelblok. 23: Vaak moeilijkste voor een leerling
2	17: dat kan ik samen met de leerling wel bedenken 41: ik weet niet of ik wel een school wil zijn die testen uitvoert op dit vlak, dan haal je te veel hulpverlening in de school. terwijl we een pedagogisch didactisch instituut zijn	3: deze leerling is gebaat bij rechtstreeks contact zodat je de leerling kunt laten vertellen hoe hij de opdracht gaat uitvoeren. 18: elke leerling leert anders, soms is bijvoorbeeld langzamer praten tijdens jouw uitleg of extra nadenk-tijd nodig. dat hangt van de ass persoon af.
11	1: niet realistisch bij mijn vak 17: dan moet je dat bij andere leerlingen ook doen	21: soms niet altijd direct zichtbaar dat maakt begeleiden lastig. 23: erg bepalend voor leerklimaat
12	3: Dit lukt mij wel 6: dit is te regelen	9: Het is soms moeilijk te achterhalen waarom een leerling niet aan het werk gaat. 15: Samenwerken vinden leerlingen met ASS erg lastig

22	<p>3: Incidenteel wel mogelijk, maar dat is vrijwilligerswerk en moet niet te vaak nodig zijn</p> <p>41: Leuk voor leerling en ouders, wellicht, maar ik heb daar als docent niets aan.</p>	<p>46: Iedere ass-leerling is weer anders; hierdoor kan ik zien wat bij deze specifieke leerling werkt (en wat niet).</p> <p>48: Voor als ik zelf niets meer weet te bedenken, inspiratie</p>
24	x	<p>19: Soms weet ik niet hoe ik een leerling met autisme adequate feedback kan geven. Bij een andere leerling zou ik (bijv. bij storend gedrag) in zijn richting kijken en dan is een blik genoeg. Bij een leerling met autisme werkt dit niet. Ik zou het dus fijn vinden om te weten hoe ik een leerling met autisme het beste kan aanspreken op positief als negatief gedrag.</p> <p>48: Zelfde als hierboven.</p>
25	<p>7: Denk ik niet nodig te hebben</p> <p>17: lukt mij zelf al wel aardig</p>	<p>26: Deze leerlingen zijn vaak eenlingen.</p> <p>46: Ontvang graag bruikbare feedback</p>
29	<p>41: Meestal zijn ze al getest als ze binnenkomen, ik zie graag leerlingen zonder “stempel”</p> <p>43: hebben we al</p>	<p>15: Hier gaat het regelmatig fout.</p> <p>26: Meesten zijn erg op zichzelf</p>
30	x	<p>4: komt veel voor in de lespraktijk.</p> <p>20: komt veel voor in de praktijk</p>
34	<p>30: Zie de meerwaarde hier niet van in. Het is ook persoonlijk hoe je er mee omgaat, passend bij jezelf en je vak.</p>	<p>46: Dan weet ik hoe ik het doe, en als ik dat weet, weet ik ook waar ik nog in kan leren of wat goed gaat en zo moet blijven.</p> <p>48: Als het gericht is op mijn vak, is dat</p>

	45: Weet nu al dat ik het toch niet ga lezen, omdat ik geen lezer ben.	iets heel praktisch wat ik meteen kan toepassen.
42	31: Allerminst	26: Allermee st

Noot. N = 11

Tabel C2

Toelichting Minder Belangrijke en Meest belangrijke Stellingen: Factor 2

Q-sorts

Minder Belangrijk

Meest Belangrijk

3	31: Er is al veel persoonlijke aandacht. 40: We hebben een aantal nascholingen op dit gebied gehad.	8: leerlingen focussen zich op zichzelf, geen geduld. 29: Ouders hebben vaak hoge verwachtingen van docenten.
8	42: ik werk graag alleen 46: ik heb genoeg kennis en ervaring hoeft niet bekeken te worden	17: positief benaderen ipv negatief werkt beter. 19: snel handelen meest effectief
14	31: Leidinggevende heeft weinig te maken met de individuele leerling. 45: Zijn er genoeg en overal te vinden indien nodig.	28: Ouders kennen het kind en zijn/haar handleiding het best. 35: Samen bereik je meer.
20	5: Ervaring mee 42: Meer volwassenen geeft vaak meer onrust	33: Belangrijk voor het kind. 37: Belangrijk voor het kind
41	5: Mijn lessen lopen toch altijd anders als gepland ik haal veel actualiteit in de les	11: Omdat wisselingen van lesstof onrust in een klas kan oproepen 22 : Dit wil ik meer tijdens de les kunnen

	18: Dit gaat eigenlijk gewoon goed, blijkbaar voel ik dat redelijk goed aan.	doen, nu ga ik vaak even lopen met een ASS leerling, zodat hij/zij niet naar mij hoeft te kijken, iets wat in onze
--	--	--

Noot. N = 5.

Tabel C3

Toelichting Minder Belangrijke en Meest belangrijke Stellingen: Factor 3

Q-sorts

Minder Belangrijk

Meest Belangrijk

13	39: Er is al veel materiaal voorhanden en je moet toch voorzichtig zijn met een teveel aan 46: In algemene zin gebeurt dit al erg veel. Daarnaast werk ik op een school dat dit onderling al veel gebeurt dus is er minder behoefte aan.	6:Ik heb in mijn lessen een heel druk programma en vaak. 34: Het kan zijn dat ik in een lessituatie geen tijd hebt om volledig op afwijkend gedrag in te gaan. Wanneer een collega dan bij kan springen geeft mij dat ook ademruimte.
15	14: Tips zijn altijd welkom als ik deze leerling daarmee kan helpen om te functioneren in een "normale klas 29: De eisen van ouders liggen hoog, hebben geen idee hoe het werkt in een klas met 30 leerlingen	42: In een klas met 30 leerlingen doe ik deze leerling echt te kort. 49: De begeleider kan het lesmateriaal structureren
21	x	x
35	39: is vanwege de aard van de fase in de schoolcarrière niet aan de orde. 41: Heeft geen prioriteit omdat hier	18: vanwege het toewerken naar een examen is de stof een vast gegeven, maar kan in de verwerking daarvan wel winst

	<p>buiten school volop mogelijkheid voor is. Bovendien is het niet een primaire taak van de school.</p>	<p>behaald worden voor de leerling. 21: allereerst dit herkennen maar ook om er adequaat het handelen in de klas erop af te kunnen stemmen.</p>
36	<p>5: Aangezien ik de leerlingen steeds 1 uur heb en er in de klas een vast programma is staat dit al voor het grootste deel vast.</p> <p>7: Inmiddels heb ik al een flinke bak ervaring zodat ik daar over het algemeen goed mee uit de voeten kan.</p>	<p>6: Bij een leerling met autisme is het lastiger om te zien of de stof binnen gekomen is. In een volle klas wordt zo'n leerling dan snel over het hoofd gezien. Meer tijd en aandacht zal helpen om te controleren of de stof ook op de juiste manier binnen gekomen is.</p> <p>34: Wanneer een leerling afwijkend gedrag vertoont en je in moet grijpen is dit lastig omdat ondertussen ook de rest van de klas in de gaten gehouden moet worden. Het is fijn wanneer iemand kan bijspringen.</p>
39	<p>12: Uitlokken???? Dit begrijp ik niet</p> <p>41: Liever goede samenwerking tussen scholen en externe partijen</p>	<p>48: Duidelijke voorbeelden geven mij inzicht in de praktijk</p> <p>49: Deskundig advies helpt mij om deze leerling beter te begrijpen</p>
40	<p>25: lijkt me toch wel lastig, meer iets voor buiten de school</p> <p>44: dit moet binnen de school georganiseerd</p>	<p>35: Op dit moment wordt er vanuit gegaan dat je het zelf wel redt/weet wat te doen</p> <p>48: meer standaarden</p>
43	<p>31: Ik ga zelf wel naar mijn leidinggevende als ik er niet uitkom. Leidinggevendenden hebben meer te doen.</p>	<p>3: er is geen tijd in het onderwijs al jaren niet, dit heeft grotendeels te maken met alle administratieve nevenactiviteiten</p>

	41: Extern gaat dit prima	6: deze leerlingen hebben vaak behoefte aan meer tijd voor het inoefenen, zeker bij een vak als wiskunde
--	---------------------------	--

Noot. N = 9.

Tabel C4

Toelichting Minder Belangrijke en Meest belangrijke Stellingen: Factor 4

<i>Q-sorts</i>	<i>Minder Belangrijk</i>	<i>Meest Belangrijk</i>
17	x	x
27	7: Ik zie hier geen winst in 12: Ik zie hier geen voordeel in	13: als een leerling geënthousiasmeerd wordt door iets leert de leerling makkelijker. 39: Als er een aanpassing gedaan kan worden ten gunste van de leerling werkt dit bevorderend
28	5: Deze maatregel hoort volgens mij geen plaats te krijgen binnen het reguliere onderwijs. Mocht dit echt aan de orde zijn dan moet je je afvragen of de betreffende leerling niet beter af is op het SVO 20: Ik kan zelf aan op zoek gaan naar kennis om adequaat feedback te geven op het gedrag van de leerling	14: Mijn overtuiging is dat wanneer een leerling in zijn/haar kracht gezet wordt, deze automatisch beter zal functioneren. 36: Samen staan we sterker. Iedere onderwijsinstelling heeft vanuit het samenwerkingsverband expertise in huis, deel deze!
31	5: het dagprogramma structureren is niet	14: zicht op de sterke punten van de

	<p>mijn taak; daar zijn anderen voor</p> <p>36: omdat dit het minst over de leerling zelf gaat</p>	<p>leerling bevordert het leren en als ik die weet kan ik er bij aansluiten.</p> <p>18: aansluiten bij wat de leerling nodig heeft lijkt mij zeer belangrijk en de leerling kan dat misschien niet altijd zelf aangeven</p>
38	<p>47: Een van mijn kinderen heeft ASS, dus dit is niet nieuw voor mij.</p> <p>48: Ik help mijn kind met ASS heel veel, heb een zelfstudie gedaan om goede begeleiding te kunnen geven, dit is voor mij al bekend terrein.</p>	<p>6: In het passend onderwijs is er eigenlijk geen tijd om een leerling met een functiebeperking te begeleiden, terwijl zij dit juist wel nodig hebben.</p> <p>35: Alle docenten en begeleiders zijn even verantwoordelijk voor het wel of niet slagen van de hulp voor deze leerling. Het is echt een teamopdracht die breed gedragen moet worden. Alleen dan heeft de leerling een kans om zijn schoolloopbaan prettig te doorlopen.</p>

Noot. N = 5.

Bijlage D

Opbouw van het Interview

Introductie van het interview

Allereerst wil ik u bedanken voor uw deelname aan het onderzoek.

Voor de start van het interview heeft u toestemming gegeven voor het gebruik van uw antwoorden en de opname van het interview. Gaat u hier nog steeds mee akkoord?
Met uw toestemming start ik nu de opname.

Als u op enig moment tijdens het interview of na het interview uw toestemming wilt intrekken en/of wilt weigeren om een vraag te beantwoorden, aarzel dan niet om dit te doen. Dit is volledig in uw recht.

Het interview bestaat uit 6 vragen.

Aan het begin vraag ik voor wat biografische informatie, wat gebruikt zal worden bij het analyseren van het interview. Hierbij zal uw privacy beschermd worden en zullen wij ervoor zorgen dat er geen vertrouwelijke informatie of persoonsgegevens van of over u naar buiten worden gebracht, waardoor iemand u zal kunnen herkennen. Hierna beginnen we met de interviewvragen.

Heeft u nog vragen voordat wij beginnen?

Persoonlijke Kenmerken

Interviewnummer:

Gender:

Leeftijd:

Jaren ervaring in het werkveld:

Hoogst afgeronde opleiding:

Interviewvragen

- 1) Wat betekent de invoering van de wet passend onderwijs voor uw werk?
- 2) Wat voor werkervaring heeft u met leerlingen met ASS?
- 3) Waar hebben leerlingen met ASS behoefte aan om onderdeel uit te maken van de les in een reguliere klas?
- 4) Hoe wordt er binnen uw huidige werklocatie gewerkt om aan deze behoeften te voldoen?
 - Wat hebben docenten of als u alleen denkt, wat heeft u als docent nodig om aan de behoeften van leerlingen met ASS te voldoen?
- 5) Hoe zorgen jullie er binnen de school voor dat leerlingen met ASS optimaal kunnen leren?
 - Hoe betrekken jullie de leerlingen met ASS?
 - Hoe worden de overige klasgenoten zonder ASS betrokken?
- 6) Wat voor rol speelt de leerkracht-leerling relatie in het optimaliseren van de mogelijkheden van leerlingen met ASS om te leren binnen een reguliere school?

Afsluiting interview

Voor ik het interview afsluit, is er nog iets dat u wilt delen over het onderzoeksonderwerp?

Nogmaals bedankt voor uw deelname aan ons onderzoeksproject. Deze informatie is zeer waardevol voor onze studie. Het onderzoek wordt in juni 2022 afgerond en ik zal met uw toestemming nogmaals contact opzoeken om de resultaten met u te delen. Als u in de tussentijd nog vragen heeft kunt u contact opzoeken met mij of mijn scriptiebegeleider.

Heeft u verder nog vragen? Zo niet, dan stop ik nu de opname.

Bijlage E**Kruistabellen Persoonlijke Kenmerken van de Factoren**

In Bijlage E zijn de kruistabellen van persoonlijke kenmerken van de participanten binnen de factoren in relatie tot de vier factoren.

Tabel E1*Kruistabel Gender*

	Man	Vrouw	Totaal
Factor 1	2	9	11
Factor 2	0	5	5
Factor 3	2	6	8
Factor 4	2	3	5
Totaal	6	23	29

Noot. Er is een betrouwbaarheid van 95% aangehouden. De Kritieke waarde die hierbij hoort is 7.81 ($DF = 3$). De $X^2 = 2.574$, wat kleiner is dan de kritieke waarde, dus niet significant.

Tabel E2*Kruistabel Leeftijd*

	0	1	2	Totaal
Factor 1	3	6	2	11
Factor 2	2	0	3	5

Factor 3	0	3	4	7
Factor 4	2	2	1	5
Totaal	7	11	10	28

Noot. 0 = 20 t/m 35 jaar, 1 = 36 t/m 50 jaar en 2 = 51 t/m 65 jaar. Er is een betrouwbaarheid van 95% aangehouden. De Kritieke waarde die hierbij hoort is 12.6 ($DF = 6$). De $X^2 = 8.333$ wat kleiner is dan de kritieke waarde, dus is het geen significante bevinding.

Tabel E3

Kruistabel Onderwijsbevoegdheid

	0	1	2	Totaal
Factor 1	7	2	2	11
Factor 2	1	2	2	5
Factor 3	3	5	0	8
Factor 4	2	3	0	5
Totaal	13	12	4	29

Noot. 0 = eerstegraads lesbevoegdheid, 1 = tweedegraads lesbevoegdheid 2 = anders. Er is een betrouwbaarheid van 95% aangehouden. De Kritieke waarde die hierbij hoort is 12.6 ($DF = 6$). De $X^2 = 8.644$ wat kleiner is dan de kritieke waarde, dus is het geen significante bevinding.

Tabel E4

Kruistabel Jaren Werkervaring

	0	1	2	Totaal
Factor 1	2	5	4	11
Factor 2	0	3	2	5
Factor 3	0	4	4	8
Factor 4	0	4	1	5
Totaal	2	16	11	29

Noot. 0 = 0 t/m 5 jaar, 1 = 6 t/m 20 jaar en 2 = 21 t/m 40 jaar. Er is een betrouwbaarheid van 95% aangehouden. De Kritieke waarde die hierbij hoort is 12.6 ($DF = 6$). De $X^2 = 4.822$ wat kleiner is dan de kritieke waarde, dus is het geen significante bevinding.

Tabel E5

Kruistabel Provincie

	0	1	Totaal
Factor 1	6	1	7
Factor 2	2	1	3
Factor 3	4	4	8

Factor 4	4	1	5
Totaal	16	7	21

Noot. Onder Randstad (1) behoren de provincies Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht en Noord- Brabant. De overige provincies behoren tot Geen Randstad (0). Er is een betrouwbaarheid van 95% aangehouden. De Kritieke waarde die hierbij hoort is 7.81 ($DF = 3$). De $X^2 = 2.543$ wat kleiner is dan de kritieke waarde, dus is het geen significante bevinding.

Bijlage F
Q-sort Stellingen

In Bijlage F zijn de stellingen te vinden die gebruikt waren in de Q-sort.

Tabel F1

Stellingen

Stellingen (Ik heb behoefte aan...)

1. Handvatten om de omgeving prikkelarm te maken
2. Handvatten organiseren spontane (leer)momenten
3. Aanpak organiseren individuele instructie voor leerling
4. Handvatten om de leerling bij de les te houden
5. Tips voorstructureren dagprogramma en lessen van leerling
6. Meer tijd voor inoefenen lesstof (pre-teaching) voor leerling
7. Ideeën visuele ondersteuning bij instructie/verwerking stof
8. Handvatten leerling leren omgaan met uitgestelde aandacht
9. Handvatten voor zelfstandig uitvoeren taken leerling
10. Handvatten voor begrijpelijk maken van instructie leerling
11. Manieren om leerling flexibel om te laten gaan met lestaken
12. Aanpak voor uitlokken leerling zelf (hulp)vragen te stellen
13. Tips voor aansluiten bij de interesses van de leerling
14. Inzicht in aanpassen begeleiding op sterke punten leerling
15. Aanwijzingen voor samen laten werken leerling met klasgenoten
16. Aanwijzingen voor helpen leerling met keuzes
17. Tips passende beloning bevestigen positief gedrag leerling
18. Handvatten voor afstemmen leertaak op leerbehoeften leerling
19. Behoeft e aanwijzingen adequate feedback op gedrag leerling
20. Tips voor terugbrengen afgeleide/storende leerling naar taak
21. Manieren omgaan met over-/ondergevoeligheid leerling in les
22. Handvatten voor reflecteren leerlingen op eigen werk

23. Manieren ondersteunen sociale gespreksvaardigheid leerling
24. Manieren voor aanleren sociaal gewenst gedrag bij leerling
25. Manieren voor begeleiden leerlingen bij verplaatsen in ander
26. Aanpak stimuleren vriendschap/sociale activiteiten leerling
27. Ideeën omgaan andere leerlingen met sociaal gedrag leerling
28. Krijgen van input ouders over vormgeven onderwijs aan kind
29. Manieren voor constructief communiceren met ouders leerling
30. Afstemmen plan van aanpak op school en thuis voor leerling
31. Informeren van leidinggevende naar leerling in de klas
32. Informeren van collega's naar leerling in de klas
33. Overleg met leidinggevende/collega's over aanpak leerling
34. Bijspringen collega's bij omgang afwijkend gedrag leerling
35. Dragen gezamenlijke verantwoordelijkheid begeleiden leerling
36. Duidelijk beleid delen kennis/samenwerking op school bij ASS
37. Ruimte voor flexibele omgang met leerling binnen schoolbeleid
38. Schoolvoorzieningen als 'afkoelplek'/prikkelarme ruimte
39. Speciaal (les)materiaal voor leerling
40. Netwerkvoorzieningen school leerling benutten/uitbreiden
41. Mogelijkheden voor testafname bij leerling binnen school
42. Extra begeleider in klas voor leerling
43. Specialist voor leerling buiten klas
44. Na- en bijscholingsmogelijkheden omgang met ASS-leerlingen
45. Handboeken met informatie over ASS
46. Mogelijkheden monitoring/evaluatie van didactisch handelen
47. Mij zekerder te voelen in de omgang met ASS-leerlingen
48. Voorbeelden effectief omgaan met leerlingen met ASS
49. Advies Interne/externe specialist over aanpak van leerling

Noot. De stellingen zijn gebaseerd op onderzoek uitgevoerd door Van der Steen et al. (2020) en een literatuurstudie van Esqueda Villegas (Submitted)

Bijlage G
Codering Tekstfragmenten

In deze bijlage zijn de tekstfragmenten te zien met de open labels en overkoepelende codes (Axiale codes).

Tabel F1*Axiale Codering*

Axiale Code	Interview #	Open Code	Tekstfragment
Het gesprek aangaan.			
	1	Gesprek	Ja die gesprekken worden altijd wel gevoerd. Wat heb je nodig?
	2	Gesprek signaleringen	Uh maar als we zien dat het een patroon is he uh...Problemen uit de weggaan is vaak he, thuisblijven is vaak een signaal. Dus ja dan zorgen we er toch voor dat we in gesprek komen met de leerling, met de ouders.
	3	Gesprek	Ik heb wel gesprekken met leerlingen, maar dan moeten ze daarna ook weer terug de klas in.
	5	Veel praten	Dus heel veel gesprekken, heel veel praten
	3	Ondersteuningsbehoeften in kaart brengen met gesprek	Meestal heb ik een gesprek of een andere BPO-er een gesprek met een leerling om de ondersteuningsbehoeften

			in kaart te brengen. dat ik door middel van, nou ja eigenlijk zou je het kunnen noemen een semigestructureerd interview he waar eigenlijk alle vragen met de leerling waar ik denk van he dat is belangrijk om in kaart te brengen wat de leerling nodig heeft. En de leerling vertelt dan eigenlijk zelf wat ie nodig heeft.
	4	Gesprek kind en ouder	En uh is het nodig om aan extra handelingsplannen te komen dan worden kind en ouder gewoon op school uitgenodigd en dan is het de onderwijsondersteuner die daar mee in gesprek gaat. vervolgens wordt er samen een plan gemaakt wordt waar iedereen zich zoveel mogelijk in kan vinden en waarvan wij denken dat de leerling daar het meest aan heeft.
	3	In gesprek achter wat lastig is	En dat de leerling dus daar, ja daar kom je vaak ook in gesprek achter van oh dit is nog lastig in het regulier onderwijs voor mij uhm
	3	Wat heb je nodig.	Ja en dan eigenlijk door zo een vertrouwensband toch het vertrouwen te geven zo van hey met welke kleine stapjes, wat heb je dan wel nodig om dat wel te kunnen.
	3	Zeker invloed	Dus zij (de leerling) heef dan zeker wel invloed om ja wat de hulpvraag is en wat er voor nodig is.

	5	Reflecteren	Je probeert zo veel als mogelijk door ook uhm te reflecteren op goh wat is de vorige keer goed gegaan, wat kan de volgende keer beter. En dat soort reflecties gesprekken die we dan standaard doen, probeer je wel een beetje boven water te krijgen van okay...wat heb je nu de volgende keer nodig zodat het wel beter gaat, of dat het wel goed blijft gaan.
	5	3 of 4 bijna niet gesproken	Want soms dan denk ik van een trimester zit er bijna op en er zijn gewoon een stuk of 3, 4 die ik gewoon bijna niet gesproken heb, want er is niks ergs aan de hand of zo.
	5	Wat heb je nodig?	Maar het is altijd heel veel uh communiceren, heel veel praten, checken van goh wat heb je nodig
	2	Wat heb je nodig?	He, omdat we het zo breed en persoonlijk kunnen maken, vragen we, altijd vragen we aan de leerling: Wat heb jij nodig? En dat, dat is een vraag die uit heel veel kleine stukjes bestaat he.
De rol van professionals			
	3	Rol leerkracht	En dat is natuurlijk speciaal wat je als docent kan betekenen, dus een open houding, uh het vertrouwen geven, echt gesprek blijven aangaan. Niet dus iets gek vinden

	2	Signaleren	Wij proberen wel bij de leerlingen die nieuw binnen komen he, de mentoren die dan voor hen klaar staan uh ja die proberen dan gewoon in de uh in de eerste tijd, in de eerste weken dat ze hier zijn ze gewoon veel te zien...
	3	Individueel psycho-educatie	Een stukje psycho-educatie (door docent).
	3	Zelf aangepaste training geven	Ik heb bijvoorbeeld een meisje gehad die was als late leeftijd gediagnosticeerd met autisme spectrum stoornis. Dus dan doorloop ik eigenlijk een ja een zelf aangepaste training voor haar. Om uit te leggen wat dan voor haar autisme betekend.
	5	Constant monitoren en checken	Dus misschien doe je dat bij een leerling met een indicatie nog erger, nog sterker, nog meer, dat je constant probeert te monitoren en te checken van is alles wel okay
	3	wat je kan betekenen (als docent)	Kijken (samen) naar alle mogelijkheden, denk in oplossingen uhm ja. Eigenlijk is dat echt wat je kan betekenen om in te spelen en dat dan te overleggen met het zorgteam
	3	Positieve kijk	Dus eigenlijk vanuit het positieve kijk, kijkt wat lukt wel, wat gaat wel en dat verder uitbouwen.
	3	Vertrouwensband waarmaken	Dat je dat kan want ook omdat je een hele klas voor je hebt en het niet altijd mogelijk is extra aandacht te geven,

			maar dat je wel laat voelen dat een leerling zicht gezien voelt en het vertrouwen geeft dat het wel kan.
	5	Waardering niet beseffen	Heel vaak uh horen we van ouders ook uh dat wij niet eens soms beseffen hoe gewaardeerd het wordt (schouderklopje)
	3	Als docent gesprek aangaan	Ik zelf denk eigenlijk nog steeds altijd dat uhm dat de, als docent het gesprek met de leerling heel erg belangrijk is.
	1	Klik leerling-leerkracht	Maar je merkt ook wel vaak dat heel veel leerlingen zeggen: die docent ik hoop dat ik die, juist omdat ze daar goed mee op kunnen schieten dat ze er vaak slecht mee om kunnen gaan dat zij bijvoorbeeld een nieuwe biologie docent krijgt. Want ze waren eindelijk gewent aan de ene en dat ging heel goed en dan ja heb je daar toch wel heimwee naar. En misschien wel naar de structuur van die man dat zou kunnen, maar...ze hechten zich heus wel aan een docent. Ja er is iets van een klik.
	1	Goede relatie	Een leerling werkt het liefst voor een docent die hij leuk vindt, dus ik probeer die relatie goed te hebben uh dat geldt voor gewone leerlinge en geldt ook voor ASS leerlingen.
	2	Afpellen	Maar als je dan merkt een leerling loopt vast...He want heel vaak proberen ze het dan wel uhm en lopen ze er op

			gegeven moment tegenaan, het lukt niet meer. En dan ga je als docent het gewoon afpellen
	1	Niet klikken	Wat dat betreft zijn het ook gewoon normale leerlingen. Dat is nog vaak genoeg dat als je een docent niet mag of dat het gewoon niet klinkt of is er een keer dikke ruzie, dan loopt het minder en dat geldt ook voor huiswerk en prestatie denk ik.
	3	Individueel aan de slag	Uh dat ik individueel met de leerling aan de slag ga daarmee en ook ja daardoor erachter kom wat heeft deze leerling nodig.
	2	Uit handen geven	Maar soms is het wel zo dat het niet lukt (om de hulpvraag te beantwoorden). En dan gaan we, dan moeten we een leerling uit handen geven.
	5	Elk kind verdient aandacht	elke leerling verdient ook die aandacht
	2	rooster	Dan pakken we het lesrooster erbij.
	2	Signaleren	Veel signalen op te vangen en uh ja ouders melden zich vaak ook dan wel over hoe kinderen dan thuis komen. Uh dus ja meestal ontstaat er wel vrij snel een soort modus in die we met de leerling samen vinden.
"Passend" Regulier			

voortgezet onderwijs			
	2	Regie	Ze hebben meer regie over hun eigen uh studeren (in het VO)
	3	Redelijk regulier	dus je kan natuurlijk aanpassen, maar je moet wel zorgen dat je de les op een redelijk reguliere manier zou kunnen draaien.
	3	Het blijft regulier	Het blijft natuurlijk uiteindelijk hoe passend je het ook wilt maken. Het blijft regulier en je wilt soms ja, ja, dat is het eigenlijk wel.
	5	Keuzes maken en verantwoordelijkheid	het Dalton onderwijs heel erg gebaseerd op het maken van keuzes en het nemen van verantwoordelijkheid en daarin zie ik wel dat leerlingen uhm die, die enige indicatie hebben het ontzettend goed bij doen
	1	Wat dat betreft zijn het ook gewoon normale leerlingen. Dat is nog vaak genoeg dat als je een docent niet mag of dat het gewoon niet klink of is er een keer dikke ruzie, dan loopt het minder en dat geldt ook voor huiswerk en prestatie denk ik.	Wat dat betreft zijn het ook gewoon normale leerlingen. Dat is nog vaak genoeg dat als je een docent niet mag of dat het gewoon niet klink of is er een keer dikke ruzie, dan loopt het minder en dat geldt ook voor huiswerk en prestatie denk ik.

	5	Ruimte voor keuzes	het feit dat wij een Dalton school zijn en dat er zwz heel veel ruimte is voor keuzes zeggen ze zelf,
	5	Niet opvallen uitzonderingspositie	dan valt het niet zo op dat zij in een soort van uitzonderingspositie uhm, uhm verkeren.
	4	Gedrag kan grote stempel op de klas	Er zit echt een enkele keer en dat is echt een enkele keer hoor, wel eens een leerling tussen die met het gedrag zo een onwijs groot stempel op de klas drukt dat de docent daar last van heeft, de klas heeft er last van, het kind zelf natuurlijk ook, want die krijgt ook niet wat het nodig heeft en ouders. Dus dat is alleen maar verliezen, verliezen, verliezen.
	3	Niet altijd wenselijk	Ik heb dan huilend soms een kind tegenover me of weet je dat je emotioneel wordt en dat is wel, niet altijd wenselijk als je daarna gewoon weer de les in moet.
	1	Grote klassen	Dat is ook zo ja, dus je doet maar je best en je hebt 32. Dus je kan niet alleen met die ene bezig zijn. Je hebt er nog 30 die je ook aandacht nodig hebben.
	5	Veel tijd aan zorgleerlingen	heel veel tijd gaat op aan de zorgleerlingen, want de groep zorgleerlingen...is wel groot.
	5	Slokken alle tijd op	En die leerlingen (zorgleerlingen) die, die ja, die, die slokken zo een beetje alle tijd die je hebt op

	3	Externe hulp	En als je echt tot de kern wilt komen uh is het soms fijn om ja om extern ook hulp te zoeken, zodat het echt regulier kan blijven
Klassenklimaat			
	3	Sfeer waarin iedereen zichzelf kan zijn	Wat is dit op andere leerlingen voor invloed? Ik denk vooral dat er natuurlijk een...je moet als docent er voor zorgen dat er in de klas een sfeer is waarin iedereen zichzelf kan zijn en dat iedereen anders is en verschillend is, dat is wel...ja uh dat is meer dat pestgedrag en om de sfeer in de klas eigenlijk te behouden.
	5	Balancing	een balancing act om te zien van uh, uh slaat het niet op negatieve wijze door bij de anderen (typische leerlingen).
	5	Zichzelf mogen zijn	Veiligheid in een klassen setting waarbij ze met de indicaties die ze hebben ook gewoon zichzelf mogen zijn.
	3	Zo normaal mogelijk	Maar ik denk dat als klas als geheel, ja probeer je het zo normaal mogelijk te draaien de lessen.
Focus op de individu			
	3	Verschillende communicatieniveau 's	bijvoorbeeld dat kinderen met autisme op vwo niveau zie je inderdaad dat ze toch wel vaak ja wat beter ja...tenminste daar speelt ook vaak een hoog intelligentie niveau dus het is vaak co-morbide. Het is een andere

			combinatie die je dan hebt, wat een persoon uiteindelijk maakt dan als je op wat lagere niveaus aan het werk bent.
	4	Kijken naar individu	Ieder kind is een individu en uh we kijken wat dat individu nodig heeft
	5	Elk kind schouderklopje nodig	Maar ook de okay leerlinge hebben wel eens een schouder klop nodig. Dus kijk naar wat kind nodig heeft
	2	1 op 1	Gewoon heel erg 1 op 1 met de leerling werken.
	3	Overleg	Uh het kan een antwoord zijn (op de hulpvraag) nou we gaan met ouder en leerling in overleg over die faciliteitenkaart en dat toepassen. Uh of die heeft begeleiding, individuele begeleiding nodig, van een begeleider passend onderwijs, door wekelijkse gesprekken of met mij als orthopedagoog.
	2	1 op 1	Uh 1 op 1 met de leerling zitten van okay we gaan nu samen kijken hoe gaat het jou lukken om wel naar school te komen.
	2	Wat past bij jou	Als het versnippert is geweest dan moeten wij hier heel erg kijken zo van nou wat past bij jou nu dat je heir bent.
	1	Deel weet wat ze nodig hebben	Uhm maar er is alleen maar een deel van de leerlingen die weet wat ze nodig hebben. Maar er zijn er ook best wat bij die zeggen: zus, zus, zo, als we het zo doen dan kan het,

			dan lukt het. Ja ze zijn niet allemaal even verbaal natuurlijk.
	4	ook reguliere kinderen	ook met reguliere kinderen zal je de een op een bepaalde manier benaderen dan de ander. Dat heeft met karakter en alles te maken.