

Creëren arbeidskansen 2.0

Een vooronderzoek naar de begeleidingsbehoeften van docenten van Fontys Hogeschool
ICT met betrekking tot de opleiding tot jobcoach



Auteur: E.M. (Esmée) van den Hoogen

Studentnummer: 3044378

In opdracht van: Het Lectoraat Dynamische Talentinterventies & Fontys Hogeschool ICT

Dit document is openbaar

Creëren arbeidskansen 2.0

Een vooronderzoek naar de begeleidingsbehoeften van docenten van Fontys Hogeschool ICT
met betrekking tot de opleiding tot jobcoach

Auteur:	E.M. (Esmée) van den Hoogen
Studentnummer:	3044378
Opdrachtgever(s):	Lectoraat Dynamische Talentinterventies en Fontys Hogeschool ICT
Begeleider namens de opdrachtgever:	Manon Krabbenborg
Instituut:	Fontys Hogeschool HRM en Psychologie
Studie:	Toegepaste Psychologie, voltijd
Plaats:	Eindhoven
Eerste assessor:	Wim van de Riet
Tweede assessor en werkplaatsdocent:	Wendy op het Veld
Datum:	27 oktober 2020

Voorwoord

Beste lezer(s),

Voor u ligt mijn scriptie “Creëren Arbeidskansen 2.0: Een vooronderzoek naar de begeleidingsbehoeften van docenten van Fontys Hogeschool ICT met betrekking tot de opleiding tot jobcoach”. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de studie Toegepaste Psychologie aan Fontys Hogeschool HRM en Psychologie in Eindhoven. In opdracht van een samenwerking tussen het Lectoraat Dynamische Talentinterventies en Fontys Hogeschool ICT is het schrijven van deze scriptie tot stand gekomen. Het gehele onderzoeksproces vond plaats in de periode van februari 2020 tot en met oktober 2020.

Met redelijk wat spanning ben ik dit proces aangegaan. Aangezien ik iemand ben die alles altijd graag meteen perfect wil doen, was dit onderzoeksproces nogal een uitdaging voor mij. Uiteindelijk kan ik zeggen dat het me gewoon is gelukt! Daar ben ik trots op en dankbaar voor. Uiteraard heb ik het niet alleen gedaan. Daarom wil ik via deze weg een aantal mensen bedanken die hier mede voor hebben gezorgd.

In de eerste plaats wil ik graag mijn opdrachtgevers Manon Krabbenborg en Marlou Heskes bedanken voor de fijne begeleiding. Dankzij hen heb ik alle informatie verkregen die ik nodig had om het ‘probleem’ en de doelstelling zo goed mogelijk in kaart te brengen. Tevens kon ik ten alle tijden bij hen terecht met vragen. Ook hebben zij ervoor gezorgd dat ik in contact raakte met de docenten van FHICT, die ik nodig had om tot nieuwe bevindingen te komen. Deze laatste groep, de docenten van FHICT, wil ik ook graag bedanken dat ze mee wilden werken aan mijn onderzoek. Dankzij hen heb ik mooie en zinvolle bevindingen kunnen vergaren.

Daarnaast wil ik graag mijn begeleiders vanuit Fontys bedanken. Zowel mijn werkplaatsdocent Wendy op het Veld als mijn assessor Wim van de Riet hebben er met hun kritische blik voor gezorgd dat mijn scriptie het vereiste niveau heeft behaald.

Tot slot wil ik mijn vader bedanken voor de ondersteuning die hij mij gaf gedurende dit scriptieproces. Dit had als positief gevolg dat ik meer houvast voor mezelf ervoer.

Ik wens jullie allemaal veel leesplezier toe!

Esmée van den Hoogen

Uden, 26 oktober 2020

Samenvatting

Binnen het project “Creëren Arbeidskansen 2.0” zullen docenten van Fontys Hogeschool ICT worden opgeleid tot jobcoach, zodat zij studenten met ASS en/of ADHD van een effectieve begeleiding kunnen voorzien. Het doel van dit onderzoek, het vooronderzoek van dat project, is het achterhalen van de begeleidingsbehoeften van de ICT-docenten bij het begeleiden van de ICT-studenten met ASS en/of ADHD gedurende hun stage en/of tijdens het afstuderen met betrekking tot de opleiding tot jobcoach. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: “Welke factoren hebben een positieve dan wel negatieve invloed op de begeleiding door de ICT-docenten van de ICT-studenten met ASS/ADHD tijdens hun stageperiode en/of tijdens het afstuderen?”

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er kwalitatief onderzoek gedaan. Tien docenten van FHICT zijn geïnterviewd door middel van één op één semigestructureerde interviews. Hierbij werd gebruik gemaakt van een topiclijst, waarin kon worden vastgehouden aan een aantal thema's, maar die wel ruimte gaven voor het creëren van diepgang.

De bevindingen uit de interviews tonen aan dat de niveaus en behoeften op het gebied van kennis en coachvaardigheden verschillen onder de docenten als het gaat om het begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD. Desondanks willen ze allen hun coachvaardigheden verbeteren en de meesten ook hun kennis. Echter schijnt er geen behoefte te zijn om een expert te worden op deze gebieden. Leren op basis van praktijk heeft hun voorkeur. Daarnaast is er behoefte aan theorie, maar enkel ter bevestiging en onderbouwing. De docenten zijn allemaal intrinsiek gemotiveerd. Tijdgebrek wordt daarentegen benoemd als belemmerende factor.

De aangereikte stof aan de docenten met betrekking tot kennis en coachvaardigheden dient toepasbaar te blijven. Deze toepasbaarheid heeft mogelijk invloed op hun intrinsieke motivatie.

Vanwege een gebrek aan literatuur met betrekking tot ervaringen en begeleidingsbehoeften van docenten als coach zijnde, heeft dit onderzoek belangrijke nieuwe inzichten gegeven. In het kader van vervolgonderzoek wordt aangeraden om te achterhalen wat de toepasbaarheidsgrens is voor de docenten. Daarnaast hoe de ongemotiveerde docenten aangespoord kunnen worden om ook opgeleid te worden tot jobcoach en wat de invloed zou zijn als er geen sprake is van tijdgebrek.

Praktische aanbevelingen die worden gedaan betreffen dat de training vooral een praktische invalshoek dient te hebben met theorie als achtergrond, dat de aangereikte stof niet te ingewikkeld moet zijn en dat er wat aan het factor tijdgebrek gedaan dient te worden.

Inhoud

Voorwoord	3
Samenvatting.....	4
Inleiding	6
Theoretisch kader.....	11
Methode	17
Resultaten	20
Discussie	25
Literatuurlijst	29
Bijlagen	33
Bijlage 1: Wervings-brief respondenten.....	33
Bijlage 2: Toestemmingsformulier “vooronderzoek creëren arbeidskansen 2.0”	34
Bijlage 3: Meetinstrument (topiclijst)	36
Bijlage 4: Analyseplan.....	38
Bijlage 5: Ethische verantwoording.....	49

Inleiding

Studeren in het hoger onderwijs en vervolgens overstappen naar de arbeidsmarkt schijnt niet gemakkelijk te zijn voor studenten die kampen met een functiebeperking. Dit ondanks het bezit van een diploma van de hogeschool of de universiteit en hun nog jonge leeftijd (Büscher-Touwen, De Groot, & Van Hal, 2018). Volgens het ministerie van OCW (geciteerd in CHE, z.d., p. 3) betekent een functiebeperking met betrekking tot studeren het volgende:

“Elke lichamelijke, zintuiglijke of ander functiestoornis die de studievoortgang vertraagt. Dit kunnen visuele, auditieve en motorische handicaps zijn, stoornissen in taal (dyslexie), rekenen (dyscalculie), informatieverwerking (autisme), aandacht (AD(H)D), spraak, uithoudingsvermogen, geheugen/concentratievermogen en orgaanfuncties, maar ook fobieën, depressies, epilepsie, reuma, M.E., chronische RSI en zware migraine”.

Een onderzoek van Van den Broek, Muskens en Winkels (2013) toont aan dat in Nederland, in het jaar 2012, van elke tien studenten op het hbo, er drie een functiebeperking hebben. Ook al zijn er hulpmiddelen beschikbaar, toch schijnt er van deze drie er één belemmeringen te ervaren bij de voortgang van zijn of haar studie, wat neerkomt op tien procent van de gehele hbo-studentenpopulatie (Van den Broek et al., 2013). Daarnaast vermeldt het CBS (in Büscher-Touwen et al., 2018) dat in de jaren 2015 en 2016 het aantal personen met een functiebeperking dat participeert in de arbeidsmarkt twee keer minder is dan bij personen die geen functiebeperking hebben. Bij studenten die kampen met een functiebeperking wordt blijkbaar al gedurende de studietijd, namelijk tijdens de stageperiode, opgemerkt dat een overstap naar het werkveld erg lastig blijkt. Het vinden van een passende stage zit er namelijk vaak niet in (Büscher-Touwen et al., 2018).

Het blijkt dat binnen Fontys Hogescholen van alle studenten 23% kampt met een functiebeperking, waarvan het percentage binnen Fontys Hogeschool ICT (FHICT) het hoogst schijnt te zijn, namelijk 40%. Binnen deze hogeschool schijnt dan ook het grootste aantal (percentage onbekend) studenten uit te vallen dat kampt met een beperking, specifiek gezegd met autismespectrumstoornis (ASS) en/of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Deze uitval blijkt plaats te vinden zodra deze studenten het werkveld gaan betreden, dus zodra ze opzoek gaan naar geschikt werk of zodra ze stage gaan lopen (M. Krabbenborg, persoonlijke communicatie, 10 februari 2020).

Uit een gesprek met een medewerker van FHICT die deskundig is op het gebied van ASS/ADHD en studenten met ASS en ADHD begeleidt, komt naar voren dat deze studenten tegen diverse problemen aanlopen op de werkvloer (R. Houtkamp, persoonlijke communicatie, 10 maart 2020). Uit zowel dit gesprek als uit diverse onderzoeken (Bolourain, Zeedyk, & Blacher, 2018; Rajendran & Mitchell, in Blijd-Hoogewys, Bezemer, & Van Geert, 2014) komt naar voren dat zowel personen met ASS als met ADHD problemen ervaren met hun executieve functies. Executieve functies beschouwt men als de taken van de hersenen

die verantwoordelijk zijn voor het bewaken en controleren van bepaalde processen. Hierbij kan men denken aan ergens de focus op leggen, het kunnen plannen en het vermogen tot flexibiliteit (Staal, 2017). Door een gebrek hieraan bij personen met ASS en ADHD kan het lastig voor hen zijn om effectief te functioneren op de arbeidsmarkt (Fletcher, 2013; Frank et al., 2018). Niet goed functionerende executieve functies hebben namelijk als gevolg dat de persoon in kwestie incapabel is het eigen werk effectief te kunnen organiseren, het moeilijk vindt om controle uit te oefenen op het eigen gedrag, de focus te behouden en daarmee moeite heeft met het succesvol afronden van opdrachten (Ozonoff et al., in Bolourain et al., 2018). Ook voelen de studenten zich volgens R. Houtkamp (persoonlijke communicatie, 10 maart 2020) vaak onbegrepen op de werkvloer en is er vaak geen klik tussen de stagebegeleider en de student. Het onderzoek van Büscher-Touwen et al. (2018) bevestigt dat werkgevers vaak nog altijd niet weten hoe om te gaan met personen met een functiebeperking. Ook blijkt dat ze het lastig vinden om verder te kijken dan de beperking, dus wie de persoon in wezen is.

Om de uitval onder de studenten van FHICT die kampen met ASS en ADHD in de toekomst te voorkomen, zouden ze gepaste begeleiding nodig hebben. Dit zowel gedurende hun studie als daarna (M. Krabbenborg, persoonlijke communicatie, 10 februari 2020). Dat het belangrijk is dat studenten met ADHD en ASS worden voorzien van een juiste begeleiding en ondersteuning gedurende hun studie, wordt onderschreven door diverse onderzoeken (Van Hees & Roeyers, 2017; Boswijk, Breetveld, & Mensink, in Tops, Noens, & Baeyens, 2014).

Door middel van een pilot van het project “Autismetalent benutten”, die plaatsvond in de periode van 2015 tot en met 2017, is al naar voren gekomen dat het belangrijk is dat studenten die kampen met ASS de juiste en gepaste begeleiding krijgen bij het opzoek gaan naar geschikt werk en/of het lopen van stage. In deze pilot werden studenten voor een duur van anderhalf jaar intensief begeleid door professionele externe jobcoaches. Als resultaat heeft 66% van de studenten gepast werk bemachtigd en na twee jaren had 91% werk. Ondanks het succes van dit project kon het helaas niet voortgezet worden wegens financiële omstandigheden. De moeilijkheid lag hem in het feit dat alle studenten uit diverse gemeenten kwamen (M. Krabbenborg, persoonlijke communicatie, 10 februari 2020).

Om voort te borduren op deze succesvolle pilot is er vervolgens een nieuwe project opgezet, genaamd “creëren arbeidskansen”. Dit één jaar durende project vond plaats van 2018 tot 2019. Met dit project wilde men bereiken dat de docenten van diverse Fontys opleidingen, namelijk ICT, Toegepaste Natuurwetenschappen en Engineering, opgeleid zouden worden tot een jobcoach. Dit project voldeed niet aan de verwachtingen en er kwamen verbeterpunten naar boven. Zo bleek dat de verschillende achtergronden van docenten een obstakel was. Ze kwamen van diverse functies en instituten. Er zou gericht moeten worden op een groep docenten die op hetzelfde niveau zitten met dezelfde achtergrond. Tevens bleek dat de deelnemers, namelijk de docenten die worden opgeleid tot jobcoach, vaak niet deelnamen aan de training en een gebrek aan tijd ervoeren. De deelnemers zouden intrinsiek gemotiveerd moeten zijn. Ook gaven zij aan dat ze in de training meer behoefte

hadden aan het vergaren van inzicht over de studenten met ASS en ADHD en dat ze, naast het leren van de theorie, meer de ruimte zouden krijgen om te bezinnen. Daarnaast zou er meer aandacht besteed mogen worden aan verduidelijking met betrekking tot rolverdeling, zodat het duidelijk is wie wat precies doet. Met het gewenste doel om de docenten op te leiden tot jobcoach in combinatie met de tijd die beschikbaar was bleek het moeilijk haalbaar. Het effectief opleiden van de docenten werd daarmee onmogelijk (M. Krabbenborg, persoonlijke communicatie, 10 februari 2020).

Men ziet het echter nog steeds als noodzakelijk om de studenten met ASS en ADHD van een passende begeleiding te voorzien tijdens het zoeken naar werk of het lopen van stage. Daarom zijn het Lectoraat Dynamische Talentinterventies en FHICT een samenwerking gestart. Het Lectoraat Dynamische Talentinterventies, dat gehuisvest is in het gebouw de Witte Dame in Eindhoven, voert onderzoeken uit gericht op talent, specifiek gezegd naar het “ontdekken, ontwikkelen en benutten van talent” (Fontys, z.d.-a). FHICT, gelegen in Eindhoven, betreft een hbo bachelor studie die vier jaar duurt. In het derde studiejaar lopen de studenten stage en in studiejaar vier studeren ze af (Fontys, z.d.-b).

Door middel van de samenwerking tussen deze twee instanties wordt er gewerkt aan een vervolg op het project “creëren arbeidskansen”, namelijk “creëren arbeidskansen 2.0”. Binnen deze tweede variant wordt er enkel gericht op docenten en studenten van FHICT. Enkel docenten van FHICT zullen dus deelnemen aan de training. Daarnaast zal deze versie langer gaan duren, namelijk drie jaar. Tevens gaat een externe jobcoach, die projectleider was bij “Autismetalent benutten” helpen bij de ontwikkeling en uitvoering van de training (M. Krabbenborg, persoonlijke communicatie, 10 februari 2020).

Om een effectieve training neer te kunnen zetten om de ICT-docenten op te leiden tot jobcoach is er eerst vooronderzoek nodig. Het is van belang dat er zowel van studenten, docenten als van werkgevers helder in kaart wordt gebracht waar zij precies behoefte aan hebben en waar zij tegenaan lopen, oftewel te achterhalen waar hun begeleidingsbehoeften liggen. Dit onderzoeksproject zal zich enkel richten op de ICT-docenten, die ICT-studenten met ASS en/of ADHD begeleiden gedurende hun stage en/of het afstuderen (M. Krabbenborg, persoonlijke communicatie, 10 februari 2020).

Uit een oriëntatiegesprek met de opdrachtgever vanuit FHICT (M. Heskes, persoonlijke communicatie, 6 maart 2020) is naar voren gekomen dat de ICT-docenten de problemen die ASS en ADHD met zich meedragen niet of onvoldoende begrijpen. Daardoor komt het regelmatig voor dat ze het gedrag van deze studenten verkeerd interpreteren. Uit onderzoek van Rodenburg, Diepeveen en De Moor (2008) blijkt dat zij niet de enige zijn. Dit onderzoek toont namelijk aan dat diverse instellingen in Nederland, die mensen met ASS kunnen begeleiden in hun arbeidsproces, niet over voldoende kennis beschikken van ASS waardoor hun begeleiding geen gewenst effect heeft. Kennis hebben over deze doelgroep blijkt echter van groot belang: “Voor het behouden van een baan en begeleiding bij een loopbaan is een jobcoach met kennis van autisme een voorwaarde” (Rodenburg et al., 2008, p. 269).

Daarnaast tonen Van Hees en Roeyers (2017) in hun artikel aan dat het voor studenten met ADHD op het hbo van belang is dat hun begeleiders, inclusief de docenten, op de hoogte zijn van wat ADHD precies inhoudt en wat dat dan betekent voor hun studie. Volgens M. Heskes (persoonlijke communicatie, 6 maart 2020) blijken sommige docenten tevens niet over de coachvaardigheden te beschikken. Volgens Van Hees en Roeyers (2017) is dit echter wel van belang bij het geven van effectieve begeleiding. Ook schijnen de ICT-docenten te weinig tijd te hebben om de studenten van effectieve begeleiding te kunnen voorzien. Daarnaast schijnen sommige van hen weerstand te ervaren in de begeleiding van de studenten met ASS en ADHD: ze vinden dat het niet tot hun taak behoort (M. Heskes, persoonlijke communicatie, 6 maart 2020).

Er zullen 20 ICT-docenten van FHICT deelnemen aan de training en dus worden opgeleid tot jobcoach. Zij hebben allemaal al ervaring in het begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD vanwege het feit dat ze allemaal een mentor of een coach zijn van deze doelgroep. Daarnaast zijn ze allen intrinsiek gemotiveerd. De voorwaarde om deel te nemen aan de training is namelijk dat ze het zelf moeten willen. Naast de doelgroep ICT-docenten is er een profijtdoelgroep. Dat zijn de ICT-studenten van FHICT die kampen met ASS en/of ADHD. Zij zitten allen in leerjaar 3 of 4, waarin ze stage gaan lopen of afstuderen. Zij zullen uiteindelijk profiteren van de docenten die opgeleid worden tot een jobcoach.

Probleemstelling

Het Lectoraat Dynamische Talentinterventies en FHICT willen, door middel van samenwerking, uitval onder de ICT-studenten die kampen met ASS en/of ADHD verminderen als zij stage gaan lopen en/of gaan afstuderen. Binnen het project “Creëren arbeidskansen 2.0” zullen ICT-docenten opgeleid worden tot jobcoach. Op deze manier zullen deze ICT-docenten de ICT-studenten uiteindelijk kunnen voorzien van gepaste en intensieve begeleiding tijdens hun stage en/of het afstuderen. Voor het effectief opleiden van de docenten tot jobcoach is volgens de opdrachtgever eerst vooronderzoek nodig. Dit onderzoek, het vooronderzoek van het gehele project “Creëren arbeidskansen 2.0”, zal zich richten op de begeleidingsbehoeften van de ICT-docenten van FHICT.

Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het achterhalen van de begeleidingsbehoeften van de ICT-docenten bij het begeleiden van de ICT-studenten met ASS en/of ADHD gedurende hun stage en/of tijdens het afstuderen met betrekking tot de opleiding tot jobcoach. Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek zal er een eerste module van de training ontwikkeld worden vanuit het perspectief van de docenten.

Onderzoeksvraag en deelvragen

Voor dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

Welke factoren hebben een positieve dan wel negatieve invloed op de begeleiding door de ICT-docenten van de ICT-studenten met ASS/ADHD tijdens hun stageperiode en/of tijdens het afstuderen?

Hierbij zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- In hoeverre speelt kennis een rol bij het goed/effectief begeleiden van studenten met ASS/ADHD?
- In hoeverre spelen algemene coachvaardigheden een rol bij het goed/effectief begeleiden van de studenten met ASS/ADHD?

Vanwege de verkennende aard van dit onderzoek wordt er, naast deze twee factoren, ruimte over gehouden voor andere mogelijke factoren die dan wel een positieve dan wel een negatieve rol spelen bij het effectief begeleiden van de studenten met ASS en/of ADHD.

Leeswijzer

In de rest van deze scriptie zal er worden voortborduurd op het bovenstaande. Ten eerste komt het 'theoretisch kader' aan bod. Hierin staat literatuur beschreven die relevant wordt geacht betreffende het onderwerp van deze scriptie. Daarna volgt het onderdeel 'methode'. De aanpak en onderbouwing van het veldonderzoek wordt hier in kaart gebracht. Als volgt worden de resultaten van het veldonderzoek besproken. Deze rapportage wordt afgesloten met de conclusie, discussie en aanbevelingen.

Theoretisch kader

Aangezien de profijtdoelgroep de studenten met ASS en/of ADHD betreft, zal er ten eerste worden ingegaan op wat ASS en ADHD precies inhouden. Tevens zal er dieper worden ingegaan op de executieve functietekorten waar zij mee kampen en hoe dit zich verhoudt tot stage en/of werk. Daarna volgt de begeleiding.

ASS

Volgens Staal (2017) wordt ASS gezien als een overkoepelende term voor diverse problematieken omtrent gedrag die betrekking hebben op informatieverwerking, het kunnen omgaan en communiceren met derden en het vermogen tot flexibiliteit. ASS betreft een stoornis in de ontwikkeling die gedurende het hele leven plaatsvindt en zorgt ervoor dat verwerking van prikkels en informatie gebrekkig verloopt (Roeyers & Warreyn, 2014; Staal, 2017). De DSM-5 (APA, in Nevid, Rathus & Greene, 2017) laat zien aan welke criteria men specifiek dient te voldoen om te kunnen spreken van ASS. Het eerste criterium geeft aan dat er bij ASS sprake is van constant ervaren moeilijkheden op sociaal gebied, zowel in de communicatie als interactie met anderen. Het tweede criterium toont aan dat er sprake dient te zijn van beperkingen in activiteiten en interesses en beperkingen in gedragspatronen die zich constant herhalen. In de vorige DSM, de DSM-IV, maakte men nog onderscheid tussen verschillende vormen van autisme, geheten 'aspergersyndroom', 'PDD-NOS' en 'autistische stoornis' (Spek, 2015). Aangezien bleek dat er onvoldoende bewijs was voor het maken van onderscheid tussen deze vormen van autisme, is er voor gekozen om alle vormen onder de paraplu-term 'autismespectrumstoornissen' te plaatsen (Witwer & Lecavalier, in Spek, 2015). Volgens Staal (2017) en het NVA (2020) komt ASS bij ongeveer 1% van de bevolking in Nederland voor.

ADHD

Ook ADHD blijkt een stoornis op het gebied van ontwikkeling: "ADHD is een ontwikkelingsstoornis die zich op verschillende wijzen presenteert gedurende de fases van ontwikkeling. Het is een aandoening die zich kenmerkt door opvallende afleidbaarheid en/of hyperactiviteit en impulsiviteit" (Van de Loo-Neus & Peerbooms, 2017, p. 658). De DSM-5 (APA, in Van de Loo-Neus & Peerbooms, 2017) bevestigt dat de aspecten onoplettendheid en impulsiviteit/hyperactiviteit de criteria vormen voor ADHD. Een vorm van ADHD is ADD, maar dat is zonder de aspecten impulsiviteit en hyperactief gedrag (NVA, 2019). De prevalentie voor gevallen van ADHD wordt onder kinderen, die jonger zijn dan 18 jaar, ongeveer geschat op gemiddeld 5%. Voor volwassenen geldt het percentage van ongeveer gemiddeld 2,5% (Van de Loo-Neus & Peerbooms, 2017; Van Hees & Roeyers, 2017). In deze artikelen komt tevens naar voren dat gevallen van ADHD vaker voorkomen bij het mannelijke geslacht.

Executieve functies

Hoewel het er in eerste instantie op lijkt dat ASS en ADHD verschillende soorten ontwikkelingsstoornissen zijn, blijken ze toch een belangrijke en omvangrijke overlap te vertonen. Diverse onderzoeken (Bolourain et al., 2018; Kern, Geier, Sykes, Geier, & Deth, 2015; Rajendran & Mitchell, in Blijd-Hoogewys et al., 2014) tonen namelijk aan dat zowel personen met ASS als met ADHD kampen met verminderde vermogens op het gebied van executieve functies. Het begrip executieve functies wordt door Blijd-Hoogewys et al. (2014) aangeduid als een verzamelnaam voor diverse processen in de hersenen van een hogere rang. Deze processen blijken noodzakelijk om effectief te kunnen handelen op momenten waarop enkel onbewuste en automatische handelingen onvoldoende zijn. Executieve functies stellen mensen in staat om te kunnen gaan met onverwachte en nieuwe situaties, het weerstaan van een verleiding, focus te behouden, het nadenken voor het daadwerkelijk handelen en het kunnen creëren van nieuwe mogelijkheden en ideeën (Diamond, 2013). Ze zijn van groot belang om de doelen die men voor de toekomst voor ogen heeft te behalen (Bolourain et al., 2018).

In de literatuur wordt er op diverse wijzen weergegeven welke executieve functies er precies zijn. Aangezien Dawson en Guare (2009, in Dawson & Guare, 2012) dit op de meest gedetailleerde wijze doen, is er voor gekozen om hun elf executieve functies te beschrijven. Achter elke functie wordt tevens de uitleg ervan weergegeven.

- *Flexibiliteit*: dit betekent dat men in staat is om met veranderingen en onverwachte situaties om te kunnen gaan. Dat men als het ware kan meebuigen.
- *Plannen en prioriteiten stellen*: dit wil zeggen dat men over het vermogen bezit om via het maken van planningen een bepaalde opdracht af te ronden of het behalen van een doel. Tevens houdt men rekening met wat het eerste dient te gebeuren en wat later kan.
- *Werkgeheugen*: deze functie stelt men in staat om de competenties die men in het verleden heeft aangeleerd in te zetten in de huidige omstandigheden. Men houdt als het ware hetgeen men geleerd heeft vast in het geheugen, waardoor men effectief kan omgaan met opdrachten die ingewikkeld zijn.
- *Taakinitiatie*: dat men aan een bepaalde opdracht start zonder ook maar enige twijfel.
- *Metacognitie*: dit wil zeggen het kunnen reflecteren op jezelf, op je eigen handelen in een bepaalde situatie.
- *Volgehouden aandacht*: dit betekent dat men in staat is om, ongeacht wat er in de omgeving gebeurt, te kunnen blijven focussen op de opdracht waar men op dat moment mee bezig is.
- *Managen van tijd*: dit houdt in dat men effectief kan omgaan met de beschikbare tijd die nodig is voor een bepaalde opdracht. Dat men voor zichzelf kan vaststellen hoeveel tijd een bepaalde opdracht in beslag zal nemen en hoe men die tijd het meest effectief kan indelen.

- *Emotieregulatie*: deze functie zorgt ervoor dat men controle kan uitoefenen over zijn of haar eigen gedragingen en emoties en deze kan handhaven. Dit stelt men vervolgens in staat om zijn of haar gewenste doel te bereiken.
- *Doelgerichte gedragingen*: dit wil zeggen dat men in staat is bepaalde doelen vast te stellen en daarna rechtstreeks op die doelen afgaat, zonder dat hij of zij zich door iets of iemand laat tegenhouden.
- *Inhibitie*: dit wil zeggen dat men zijn of haar eigen impulsieve neigingen in kan houden, door eerst te denken voordat er daadwerkelijk gereageerd wordt.
- *Organiseren*: dat men in staat is efficiënt op een rijtje te zetten wat men nodig heeft voor een bepaalde taak en hoe dit te geregeld en geordend dient te worden.

Executieve functies in studie en werk

Executieve functies zijn van belang voor diverse levensdomeinen, zowel voor het sociale leven, de gezondheid als voor de loopbaan (Cortés-Pascual, Moyano-Muños, & Quílez-Robres, 2019; Diamond & Ling, 2016). Ze worden zelfs nog belangrijker geacht dan de sociaaleconomische status of het IQ (Diamond & Ling, 2016). Daarnaast geeft Bailey (in Diamond, 2014) aan dat mensen met executieve functieproblematieken gebrekkig presteren op het werk en daarmee ook veel moeite ervaren in het behouden van en opzoek gaan naar werk. Voor studenten die kampen met de ontwikkelingsstoornissen ASS en/of ADHD geldt dan ook dat ze tegen diverse problemen aanlopen gedurende hun stageperiode of tijdens het zoeken naar een geschikte baan. Ozonoff et al. (in Bolourain et al., 2018) geven hierop toelichtend aan dat studenten waarvan de executieve functies niet optimaal functioneren niet in staat zijn hun werk effectief te organiseren, moeite hebben met het controleren van hun eigen gedrag, de focus te behouden en daarmee met het succesvol afronden van bepaalde taken. Echter kan hier verandering in aangebracht worden door middel van begeleiding: zodra deze studenten ervaren en voelen dat ze worden ondersteund, zullen ze verbeteringen in hun executieve functies kunnen bewerkstelligen en wat uiteindelijk zal leiden tot betere prestaties (Diamond, 2013).

Begeleiding

De ICT-studenten van FHICT met ASS en/of ADHD zullen uiteindelijk begeleid worden door de ICT-docenten van FHICT die zullen worden opgeleid tot een jobcoach door middel van een training. Met een training worden personen die deelnemen, in dit geval dus de ICT-docenten, gemotiveerd en gestimuleerd om bepaalde gedragingen te veranderen, door middel van het aanleren van nieuwe vaardigheden en/of het veranderen van bepaalde overtuigingen (De Galan, 2015).

Een jobcoach wordt beschouwd als iemand die mensen begeleidt op professioneel vlak. Hij of zij helpt personen met bijvoorbeeld een functiebeperking om bepaalde doelen te behalen

met betrekking tot werk en bij het maken van groei en ontwikkeling op de werkvloer (Matuska & Niedzielski, 2018).

Gezien het feit dat de ICT-studenten met ASS en/of ADHD kampen met zwakke executieve functies en dat dat de reden voor moeilijkheden op de werkvloer is, is het voor dit onderzoek relevant om in kaart te brengen hoe een jobcoach het beste kan begeleiden op de executieve functies.

Dat coaching positieve veranderingen kan teweegbrengen in het executief functioneren en daarmee als effectieve interventie beschouwd kan worden, wordt bevestigd door het onderzoek van Field, Parker, Sawilowsky en Rolands (2013). In hun onderzoek werd er bij studenten met ADHD, die studeerden aan een universiteit of hogeschool in de Verenigde Staten, gekeken naar de gevolgen van coachen op hun ervaren welbevinden, studie- en leervaardigheden en zelfregulatie. De coaching werd aangeboden door zogenaamde 'Edge-coaches' die werden ingezet vanuit de 'Edge foundation'. Zij hadden allen een professionele training in coaching gevolgd en een aantal jaren werkervaring in coachen. De coaches gaven iedere week, voor een halfjaar lang, een sessie aan de studenten via de telefoon. Uit dit onderzoek bleek dat de studenten die de coaching ontvingen verbeteringen vertoonden in hun leervaardigheden en executieve vermogens. De Edge-coaches in dit onderzoek zorgden in hun coachsessie voor structuur en de studenten werden geholpen en ondersteund in het aanleren en uitvoeren van hun nieuwe gewenste vaardigheden. De coaches richtten zich in hun sessies voor de studenten op en hielpen de studenten met de volgende aspecten: organiseren, plannen, prioriteiten stellen, doelgerichte gedragingen, volgehouden aandacht en het creëren van vertrouwen (Field et al., 2013).

Ook Bellman, Burgstahler en Hinke (2015) bevestigen de positieve effecten van coaching. In hun onderzoek werden studenten van drie verschillende universitaire studies met een handicap voorzien van één coachsessie per week. Bij deze coaching lag de focus op hun executieve functies en dat leverde positieve resultaten op. Daarnaast zijn er nog meer onderzoeken die aantonen dat de interventie coachen zeer effectief blijkt voor het verbeteren van de executieve vermogens bij studenten die hier een gebrek aan hebben (Parker & Boutelle, 2009; Parker, Hoffman, Sawilosky, & Rolands, 2011; Richman, Rademacher, & Maitland, 2014).

"Coaching van executieve functies biedt ondersteuning voor de ontwikkeling van vaardigheden, strategieën en overtuigingen die nodig zijn om uitdagingen op het gebied van executieve functies aan te gaan" (Parker & Boutelle, 2009, p. 205). Executieve functie coaching kan ook wel worden aangeduid als ADHD-coaching (Parker & Boutelle, 2009; Prevatt, 2016). Een essentieel aspect van coaching is dat hier de nadruk ligt op positiviteit en groei, dat het zich richt op wat de student wél kan en wat er wél werkt in plaats van niet (Richman et al., 2014). Door middel van bepaalde vraagstellingen die de coach inzet, zorgt hij of zij ervoor dat de student wordt gestimuleerd om op zichzelf te reflecteren en in staat

wordt gesteld om zijn of haar plan te realiseren en zijn of haar doel te bereiken (Parker & Boutelle, 2009; Quinn, Ratey, & Maitland, in Field et al., 2013).

Het is dus belangrijk dat de coach over goede vaardigheden met betrekking tot communicatie bezit. Dawson en Guare (2012) benoemen een aantal vaardigheden met betrekking tot communicatie die van belang zijn voor coachen op executieve vaardigheden: actief luisteren, parafraseren, open vragen stellen, heldere aanwijzingen geven, het bieden van ondersteuning en complimenteren. Campone (2015, p. 62) licht toe hoe deze vaardigheden zich tot elkaar verhouden:

“Authentiek luisteren in combinatie met effectieve verhelderende strategieën helpt coachees om denk- en gedrag patronen te zien en vestigt de aandacht op kritische contextuele informatie. Strategieën over effectieve verduidelijking omvatten het weerspiegelen van de inhoud of emoties van de coachee, parafraseren en samenvatten en organiseren”.

Volgens Campone (2015) is het echter niet effectief om ‘waarom’ vragen te stellen, aangezien dit aanvallend kan overkomen bij de coachee of student. Daarnaast is het niet de bedoeling dat de coach de coachee of student gaat vertellen wat hij of zij moet doen en te insinueren hetgeen hij of zij ervaart of voelt (Campone, 2015; Dawson & Guare, 2012; Richman et al., 2014). Juist door gebruik te maken van sterke vragen die er op zijn beurt weer voor zorgen dat de student op zichzelf kan reflecteren, zorgt ervoor dat de studenten worden gestimuleerd en gemotiveerd om effectief aan de slag te kunnen gaan met de gewenste doelen (Parker & Boutelle, 2009).

Wat hierbij van groot belang is, sterker nog, wat een belangrijke voorwaarde is voor effectief kunnen coachen, is de relatie tussen de coach en de persoon die gecoacht wordt. In haar artikel benoemt Campone (2015) vier elementen die hieraan bijdragen en dus belangrijk zijn, namelijk: er heerst een gelijke relatie, er is sprake van veiligheid en wederzijds vertrouwen, de persoon die gecoacht wordt staat centraal en de rolverdeling is duidelijk. Hierbij is het belangrijk dat de coach over een groot empathisch vermogen bezit (Dawson & Guare, 2012; Rogers, in Campone, 2015).

Om een steeds betere coach te worden dient de coach zich tevens bewust te zijn van zijn of haar eigen gedachten, gedragingen en emoties en dat bij te stellen waar nodig (Campone, 2015). Met andere woorden, hij of zij dient in staat te zijn om op zichzelf te kunnen reflecteren. Indien degene hiertoe in staat is en dit toepast, maakt hij of zij een groei door op professioneel vlak (Campone, 2015).

Daarnaast dienen coaches die studenten met zwakke executieve functies begeleiden kennis te hebben over ASS en ADHD en hun daarmee gepaarde zwakke executieve functies. In hun boek geven Dawson en Guare (2012) aan dat men, om een volwaardig coach te zijn, dient te weten wat executieve functies inhouden en hoe deze zich verhouden tot problemen in de studie. Ook D'Alessio en Banerjee (2016) geven aan dat kennis hebben een belangrijk

component is. In hun artikel werd er een interventiemodel voor studenten met ADHD toegelicht die zowel een adviserend als coachend karakter bevatte. Om deze interventie succesvol toe te passen in de praktijk raden zij aan dat degene die adviseert over kennis beschikt van een aantal handicappen en ADHD. Daarnaast geven Rodenburg et al. (2008) expliciet aan dat het verplicht is dat de jobcoach kennis heeft over ASS. Tevens dient er vermeldt te worden dat de begeleider rekening dient te houden met het feit dat iedere persoon met zowel ASS als ADHD anders is (Van Hees & Roeyers, 2017; VGN, 2015).

Niet alleen vakinhoudelijke aspecten blijken van belang, maar ook de intrinsieke motivatie van de coach of begeleider. In het rapport van Eimers en Raaijman (2018), waarin succesfactoren worden besproken met betrekking tot het begeleiden van studenten op het MBO gedurende hun stageperiode, komt dit duidelijk naar voren. Er wordt aangegeven dat de begeleiding effectiever is als een begeleider of coach toegewijd is bij en zich persoonlijk betrokken voelt tot de studenten en de begeleiding.

Helaas dient er geconstateerd te worden dat er (nog) geen literatuur beschikbaar is met betrekking tot onderzoek naar de docent in de coachrol bij het begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD. Dit benadrukt het belang van dit praktische onderzoek dat nieuwe inzichten zal geven over dit onderwerp. Echter kan wel worden aangegeven dat uit de literatuur blijkt dat docenten, als het gaat om begeleiden, nog te weinig coachend optreden (Woudt-Mittendorff & Visscher-Voerman, 2019).

Conclusie

Op basis van dit theoretisch kader kan er geconcludeerd worden dat het beschikken over coachvaardigheden en kennis van ASS en ADHD van groot belang zijn voor het effectief kunnen begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD. In de interviews met de ICT-docenten dient dan ook naar beiden gevraagd te worden. Specifiek gezegd zal er bij beide aspecten aandacht worden besteed aan de mate waarin de docenten het gevoel hebben hierover te beschikken en waaruit dat dan blijkt. Aangezien de ICT-docenten de rol van jobcoach zullen integreren in hun huidige rol en toewijding en betrokkenheid vanuit de coach van belang zijn voor een effectieve begeleiding, lijkt intrinsieke motivatie een zeer bepalende factor. Er dient in de interviews daarom, ter controle, bevraagd te worden of de docenten daadwerkelijk gemotiveerd zijn. Ook is, vanwege het feit dat de ICT-docenten zullen worden opgeleid tot jobcoach door middel van een training, het van belang hier aandacht aan te besteden in de interviews. Het is belangrijk te achterhalen waar zij precies naartoe willen met betrekking tot de training en waar hun behoeftes exact liggen (als het gaat om kennis en coachvaardigheden).

Methode

Om de onderzoeksvraag “Welke factoren hebben een positieve dan wel negatieve invloed op de begeleiding door de ICT-docenten van de ICT-studenten met ASS/ADHD tijdens hun stageperiode en/of tijdens het afstuderen?” te kunnen beantwoorden, is er kwalitatief onderzoek gedaan. Er is gekozen voor kwalitatief onderzoek aangezien de onderzoeksvraag verkennend is, explorerend. Deze vorm van onderzoek biedt de mogelijkheid om te kunnen doorvragen bij de antwoorden van de docenten en daarmee diepgang te verkrijgen in hun specifieke ervaringen en behoeftes met betrekking tot de begeleiding.

Deelnemers

De deelnemers, oftewel de respondenten die deelnamen aan dit onderzoek, betreft de ICT-docenten van FHICT. Er zijn tien docenten geïnterviewd, waarvan er vier van het vrouwelijke geslacht zijn en zes van het mannelijke geslacht. Zij vervullen allen de rol van een semestercoach of mentor en allemaal hebben zij al ervaring met het begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD. Hierbij dient vermeldt te worden dat er tussen de docenten verschil was in de mate van ervaring en expertise als het gaat om het begeleiden van die doelgroep. De deelnemers zijn geworven via de opdrachtgever van FHICT. Deze opdrachtgever heeft de namen van de docenten doorgegeven via de mail. Alle tien de deelnemers hebben interesse getoond om deel te nemen aan de training tot jobcoach.

Procedure

Bij de ICT-docenten zijn er data verzameld door middel van tien één-op-één interviews. Specifiek gezegd door middel van semigestructureerde interviews. Met deze manier kon er worden vastgehouden aan een aantal thema's, terwijl er ook ruimte was om tijdens het interview vragen toe te voegen of weg te laten. Tevens was er dan ruimte om door te vragen en dat is van belang bij dit verkennend onderzoek. Er dient namelijk te worden achterhaald wat de ervaringen en begeleidingsbehoeften zijn van de docenten met betrekking tot begeleiding van de studenten, dan is het belangrijk om te kunnen doorvragen bij de antwoorden van de docenten. Voor het uitvoeren van de interviews werd er daarom gebruik gemaakt van een topiclijst. Dit interviewinstrument fungeert als een houvast met thema's die besproken dienen te worden, maar zorgt tevens voor flexibiliteit gedurende de interviews. De ICT-docenten zijn voor de interviews benaderd per e-mail. In deze e-mail is tevens de benodigde informatie met betrekking tot het onderzoek uitgelegd (zie *bijlage 1*). Ook is in deze e-mail het toestemmingsformulier als bijlage toegevoegd (zie *bijlage 2*). Gevraagd aan de deelnemers was om het toestemmingsformulier ondertekend aan te leveren nog voordat het interview daadwerkelijk plaatsvond. Vanwege Corona hebben de interviews online plaatsgevonden, via Microsoft Teams. De interviews werden opgenomen met de mobiele telefoon en de iPad, die allebei naast de laptop werden neergelegd. De iPad

diende als back-up, voor het geval er iets mis zou gaan met de mobiele telefoon. Elk interview duurde ongeveer driekwartier tot een uur.

Bij de tien interviews is er voor gezorgd bij elke deelnemer een gelijke setting neer te zetten. Zo is er bij de start van elk interview nogmaals uitgelegd aan de deelnemer wat het doel was van het interview. Daarna startte het interview officieel en is er bij iedere docent zoveel mogelijk aan de volgorde van de topiclijst gehouden. Daarbij zijn bij iedereen in ieder geval alle topics van de topiclijst aan bod gekomen.

Meetinstrument

Om de semigestructureerde interviews te kunnen houden, werd er een topiclijst ingezet. Dit interviewinstrument fungeert als een houvast met thema's die besproken dienen te worden, maar zorgt tevens voor flexibiliteit gedurende de interviews en er kan worden doorgevraagd. In deze topiclijst zijn er topics opgesteld die zowel afkomstig zijn van het theoretisch kader, als vanuit interesse op basis van de vraag van de opdrachtgever. De topics die besproken zijn betreffen de succes- en faalervaringen en de begeleidingsbehoeften van de ICT-docenten als het gaat om het begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD. In de eerste instantie wordt er een algemeen beeld geschetst van de ervaring van de docent met betrekking tot begeleiding van studenten met ASS/ADHD. Er wordt bijvoorbeeld bevraagd of de docent überhaupt al ervaring heeft, hoe lang hij of zij al begeleidt en wat degene dan precies doet. Daarna wordt er meer de diepte in gegaan als het gaat over de succes- en faalervaringen. Kennis, coachvaardigheden en intrinsieke motivatie zijn de topics die zijn opgesteld aan de hand van het theoretisch kader. Deze factoren blijken namelijk belangrijk te zijn in het geven van een effectieve begeleiding. Tot slot wordt er nog ingegaan op de exacte begeleidingsbehoeften. Er wordt bevraagd of er überhaupt een leerbehoefte is, en zo ja, wat deze behoefte dan exact is en hoe de docenten het zouden willen aanleren in de training. Hierbij dient vermeld te worden dat er in de topiclijst en daarmee in de interviews, geen expliciet onderscheid is gemaakt tussen ASS en ADHD. De reden hiervoor is dat studenten met ASS en ADHD om dezelfde reden uitvallen, namelijk allebei vanwege problemen omtrent de Executieve Functies (Bolourain et al., 2018; Kern et al., 2015; Rajendran & Mitchell, in Blijd-Hoogewys et al., 2014). In *bijlage 3* is de complete topiclijst te vinden inclusief bronnen uit het theoretisch kader als onderbouwing.

Analyse

De interviews zijn direct na de afname ervan getranscribeerd, wat inhoudt dat alle interviews helemaal (letter voor letter) uitgetypt zijn op basis van de audio opname. Dit is nodig om de interviews te prepareren voor het analyse proces. Analyseren is nodig om de interviews om te kunnen zetten tot resultaten. Het analyse proces heeft plaatsgevonden volgens een driedelig stappenplan, namelijk open coderen, axiaal coderen en selectief

coderen. Bij de eerste stap, het open coderen, zijn ten eerste de transcripten grondig doorgelezen. Vervolgens is elk transcript onderverdeeld in fragmenten. Aan elk fragment is vervolgens een label gekoppeld. De topiclijst is hierbij aan de kant gelegd met als doel om met een zo open mogelijke blik de labels te vormen. Bij de tweede stap, het axiaal coderen, is er gekeken welke labels bij elkaar horen en welk thema daaraan gekoppeld kan worden. Specifieker gezegd is alles gecategoriseerd zodat er een overzicht ging ontstaan van alle verzamelde data. Tot slot is er selectief gecodeerd, wat inhoudt dat er wordt gekeken naar hoe de gevormde thema's van het axiaal coderen zich tot elkaar verhouden. Op basis hiervan is er een overzicht ontstaan van alle verbanden. Dit heeft de basis gevormd voor het resultatenhoofdstuk. In *bijlage 5* is het complete analyseplan te vinden en is er stap voor stap toegelicht wat er is gedaan en waarom.

Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de interviews met de ICT-docenten beschreven. Deze resultaten zullen helpen om de onderzoeksvraag “welke factoren hebben een positieve dan wel negatieve invloed op de begeleiding door de ICT-docenten van de ICT-studenten met ASS/ADHD tijdens hun stageperiode en/of tijdens het afstuderen?” te kunnen beantwoorden. Dit resultatenhoofdstuk is onderverdeeld in de thema’s die zijn gevonden door het selectief coderen op basis van de taxonomie. Ze vormen tevens een antwoord op de deelvragen.

De rol van kennis over ASS/ADHD

In de interviews is bevraagd of de docenten het gevoel hebben over voldoende kennis te beschikken van de doelgroep ASS en/of ADHD en waaruit dat dan blijkt. Op basis hiervan is er achterhaald of er een begeleidingsbehoefte is omtrent dit thema en wat die behoefte dan is.

Over het algemeen kan gesteld worden dat het huidige kennisniveau over de doelgroep ASS en/of ADHD onder de docenten erg varieert. Waar de ene docent aangeeft voldoende kennis te hebben of zich binnen de begeleiding redt met een bepaalde basiskennis, heeft de ander nog moeite om ASS en/of ADHD überhaupt te kunnen herkennen bij de studenten veroorzaakt door een gebrek aan de kennis over deze doelgroep.

Ondanks de verschillen in het huidige kennisniveau, geven de meesten aan behoefte te hebben om de kennis te verbeteren. Zo willen degene die hun huidige kennisniveau nog niet als voldoende beschouwen leren wat de problematieken ASS en ADHD exact inhouden volgens de theorie en hoe deze opgemerkt of herkent kunnen worden bij de studenten. Om meer specifiek te zijn zouden ze graag willen leren wat de exacte kenmerken zijn van ASS en ADHD, hoe die personen in elkaar zitten en wat precies de verschillende aandoeningen inhouden die vallen onder ASS/ADHD. Ook ‘hoe werkt dat brein anders dan het ‘gewone’ brein?’ wordt benoemd. Maar ook wat ASS/ADHD betekenen in de context van stage en werk. Deze docenten, die hun kennisniveau nog als onvoldoende beschouwen, zijn ervan overtuigd dat zodra ze meer kennis hebben, hun begeleiding meer effectief zal zijn.

“Dan zijn dat dingen die aandachtspunten zijn waar je in ieder geval bewust van bent, waardoor je dan meer specifiek naar informeert of stuurt of in de gaten houdt hoe die dingen daar dan lopen” (R.3).

Een docent die aangaf al over een bepaalde basiskennis te beschikken vanwege ervaringen in het basisonderwijs, gaf bijvoorbeeld aan dat ze zich graag wil verdiepen in de oudere doelgroep met ASS/ADHD en wat voor invloeden dat dan heeft. Deze docent gaf aan vooral weet te hebben hoe jongere kinderen met ASS/ADHD in elkaar zitten. Om deze reden, en

vanuit een houding altijd te willen bijleren, wil ze graag weten hoe deze problematieken zich verhouden tot oudere studenten, die ze tegenwoordig begeleidt.

Echter zit niet iedereen te wachten op het aanleren van kennis over de doelgroep, ondanks dat er wordt ingezien dat er nog wat te leren valt. Een enkele respondent geeft aan dat deze er moeite mee heeft dat personen met ASS/ADHD worden gezien als personen die allemaal hetzelfde doen en allemaal op dezelfde manier benaderd zouden moeten worden. Deze docent focust zich daarom liever niet op de functieproblematieken van de studenten.

“Ik heb het gevoel dat er nog te leren is, maar ik ben wel heel erg uitgeschakeld aan dat autisme begeleidingsbijeenkomst. Ja en dat heeft mij héél erg op afgeknapt, dat die hele groep neer werd gezet als uniform die altijd hetzelfde doen” (R.7).

De rol van coachvaardigheden

Naast het kennisniveau blijkt dat de docenten ook qua coachniveau niet op één lijn liggen. Er heerst nog onervarenheid bij een aantal deelnemers. Dit aantal blijkt er nog helemaal blanco in te staan en heeft überhaupt nog geen idee hoe het moet en of ze het goed doen. Zo geeft een respondent het volgende aan omtrent haar huidige coachvaardigheden:

“Je doet iets zonder dat het allemaal, ja, ik noem het dan maar ‘janboerenfluitjes’” (R.3).

Een aantal andere docenten hebben wel al wat meer ervaring en beargumenteren dat door aan te geven dat ze al een (aantal) coachopleiding(en) hebben gevolgd. Deze docenten geven aan dat ze veel ervaring hebben met coachende vragen stellen en kunnen daarom ook tot ‘de diepere laag’ komen. Tevens valt hen op dat de wat ‘moeilijkere’ studenten vaak bij hen komen als zij begeleidt moeten worden. Door de opleidingen/cursussen die ze hebben gevolgd, lukt het volgens hen nog beter om de studenten te ondersteunen en te helpen, maar ook om sneller stappen met ze te kunnen maken. Ze geven aan dat ze, door hun manier van coachen, de studenten zien groeien en functioneren.

“Ik heb regelmatig wat interventies gedaan en ik zie de student daarvan groeien, en ik zie een student uiteindelijk succesvol zijn, dat is een soort van impliciet bewijs dat ik blijikbaar de goede dingen doe” (R.4).

Daarnaast zijn er een aantal docenten die zich wel al redden met enige ervaring, maar die aangeven dat het vooral nog op intuïtie gaat en/of dat het weinig gestructureerd is. Dit maakt dat ze regelmatig tegen situaties aanlopen binnen de begeleiding waarin ze even niet weten hoe ze zouden moeten handelen. Situaties waarin ze alternatieven qua technieken missen. Of ze zijn juist op zoek naar een bevestiging van hun eigen handelen: ‘Doe ik wel het juiste? Wat kan ik nog meer doen?’

Ondanks de verschillen in niveau en ervaring, geeft iedereen aan een leerbehoefte te hebben op het gebied van coachvaardigheden.

De personen die zich momenteel minder competent voelen zouden bijvoorbeeld nog algemene coachvaardigheden willen leren, bijvoorbeeld hoe men zo'n gesprek met een student aangaat en hoe men effectief kan begeleiden.

Degene die aangeven wat verder gevorderd te zijn op dit gebied, geven voornamelijk aan behoefte te hebben aan (nog) meer gereedschap, in de vorm van bijvoorbeeld een bepaald stappenplan waar ze zich aan vast kunnen houden of op basis waarvan zij een bevestiging kunnen ontvangen.

De docenten die aangaven al (diverse) coachopleiding(en) te hebben gevolgd, zien tevens nog verbetering op dit gebied. Zo komen behoeften 'het achterhalen van onbewuste aannames' en 'hoe kunnen we de studenten *empoweren*' aan bod.

Expert worden is onnodig

Wat tegelijkertijd bij een aantal respondenten duidelijk naar voren kwam, was dat ze het, zowel op het gebied van kennis als coachvaardigheden, er geen behoefte aan hebben om een expert te worden en dit ook niet nodig vinden. Ze geven aan tenslotte docent van beroep te zijn en nog altijd geen psycholoog.

"Maar goed, wat ik erbij zeg ook, is voldoende niet goed genoeg? Moeten we wel allemaal expert zijn? Dat denk ik dan niet, eerlijk gezegd. Dat niveau mag je niet van de gemiddelde docent verwachten denk ik" (R.4).

Praktijk als leermethodiek, deels theoretisch

De respondenten zitten allen op één lijn als het gaat om de manier waarop ze nieuwe stof tot zich willen krijgen. De docenten geven voornamelijk aan dat ze behoefte hebben aan leren op basis van praktijkervaringen. Allen hebben zij behoefte aan intervisie, waarin zij de mogelijkheid hebben om casussen in te brengen op basis van een persoonlijke situatie met betrekking tot het begeleiden van de studenten met ASS en/of ADHD. Zo kunnen ze een situatie voorleggen aan de andere docenten waar ze op dat moment tegenaan lopen tijdens de begeleiding en er met de anderen over kunnen sparren. Dit biedt volgens hen de mogelijkheid om te leren van elkaar.

"De beste trainers zijn voor mij degene die zeggen 'kom maar op met je casus dan gaan we die eens even doorwerken'" (R.2).

Het merendeel van de respondenten voegt hieraan toe dat ze er behoefte aan hebben dat er een ervaringsdeskundige of jobcoach, die specifiek ervaring heeft met het begeleiden van student met ASS/ADHD, aanwezig is bij de training. De wens is dat deze de docenten dan kan voorzien van feedback, kennis en expertise en dat deze dan als voorbeeld fungeert voor de docenten.

“Maar wat ik fijn zou vinden als daar dan een ervaren iemand bij is. Dus niet alleen maar met vier starters ofso, maar juist ook een ervaren jobcoach. He die aan wie je dan vragen kunt stellen en casussen voorleggen, of misschien oefenen” (R.8).

In het kader van leren op basis van praktijkervaring, geven een aantal docenten aan om, naast het leren via casussen, de ‘echte’ studenten van FHICT met ASS en/of ADHD in te zetten tijdens de training. Dit aantal docenten geeft aan dat ze het prettig vinden om te leren via studenten die kampen met ASS en/of ADHD met hun daadwerkelijke situaties en problemen zoals deze in de dagelijkse praktijk voorkomen.

“Ik denk dat dat ook fijn is voor ons omdat het echt is, het is niet een casus of een theorieboek of een PowerPointpresentatie, het is gewoon ons dagelijkse werk, maar dan zo ingezet dat we daar ook een cursus in doen of van kunnen leren” (R.10).

Daarnaast blijkt er een behoefte te zijn aan het aanbod van een stukje theorie. Niet alleen op het gebied van kennis over ASS en ADHD, maar ook over de coachvaardigheden. Dit om te kijken of hetgeen men doet fundamenteel heeft in de theorie. Dus wat zegt de theorie erover en waarom werkt iets juist wel of juist niet.

“Maar ook wel denk ik die kennis, om voor jezelf te kunnen kijken van oh ik heb nu dit gedaan, dit is zo’n situatie, o ja dus het klopt wel met wat ze daar in de theorie over zeggen of wat men vindt dat daar handig of gewenst is” (R.1).

Intrinsiek gemotiveerd

Verder blijkt uit de interviews dat er aan motivatie onder de docenten om de studenten met ASS en/of ADHD te begeleiden geen gebrek is. Sterker nog, alle docenten geven aan dat de motivatie hoog is. Ze zien het allen als wezenlijk werk en vinden het fantastisch een bijdrage te mogen leveren aan de groei van deze studenten.

“Ik kan echt een mens vooruit helpen en dat vind ik heel mooi en het blijft waarschijnlijk de rest van hun leven blijft dat terugkomen (...) ja ik denk dat, dat vind ik echt super waardevol en heel bijzonder als je dat mag doen” (R.10).

Tijdgebrek als belemmering

Wat echter een belemmering schijnt te zijn binnen de begeleiding, is het tijdgebrek van de docenten. Een aantal docenten geven aan dat ze bij het geven van begeleiding aan studenten met ASS en/of ADHD een gebrek aan tijd ervaren. Vanwege dit tijdgebrek schijnt de begeleiding bij stagiaires voornamelijk te gaan via een schriftelijk proces, op basis van bijvoorbeeld uitwisseling van documenten, in plaats van via 'echte' coachtrajecten. Door dit ervaren tijdgebrek geven de docenten aan taken uit handen te geven of de desbetreffende student door te verwijzen naar een zogenaamde plangroep. Een enkele respondent geeft aan dat ze dan graag zou willen dat er meer wordt gecommuniceerd met de plangroep. Dit zodat zij ervan op de hoogte is wat daar dan gebeurd en dat ze, zodra ze weer met de student zit, daar op terug kan pakken.

“Dat ik denk dat als we in het belang van de student denken dat het beter zou (...) terwijl het heel goed zou zijn denk ik als ik daar ook meer weet van zou hebben” (R.1).

Discussie

In dit laatste hoofdstuk zal ten eerste de onderzoeksvraag concluderend worden beantwoord. De conclusie zal worden verweven met bevindingen vanuit de literatuur, het theoretisch kader. Naar aanleiding van de conclusie zal er een discussie plaatsvinden. Hierin zullen de sterke punten en beperkingen van het onderzoek worden besproken. Ook zullen er voorstellen worden gedaan met betrekking tot vervolgonderzoek. Tot slot worden er praktische aanbevelingen gedaan voor de opdrachtgever voor wat betreft de interventie die in het vervolg ontwikkeld wordt.

Conclusie

De onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt: “Welke factoren hebben een positieve dan wel negatieve invloed op de begeleiding door de ICT-docenten van de ICT-studenten met ASS/ADHD tijdens hun stageperiode en/of tijdens het afstuderen?”

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is er ten eerste gekeken naar in hoeverre kennis een rol speelt bij het goed/effectief begeleiden van studenten met ASS/ADHD.

Kijkend naar de resultaten kan hierover gezegd worden dat het kennisniveau betreffende de doelgroep ASS/ADHD onder de docenten erg gevarieerd is. Ondanks deze verschillen hebben de meeste docenten er behoefte aan hun kennis bij te spijkeren over deze doelgroep.

Ook is er gekeken in hoeverre algemene coachvaardigheden een rol spelen bij het goed/effectief begeleiden van de studenten met ASS/ADHD.

Op het gebied van coachvaardigheden geven alle docenten een behoefte aan omtrent het verbeteren van deze vaardigheden. Echter is er wel veel variatie in het huidige coachniveau: de een staat nog aan het begin, terwijl de ander al meer gevorderd is. De behoeften op dit gebied variëren derhalve ook. Dat nog niet alle docenten over voldoende coachvaardigheden beschikken, wordt bevestigd door het onderzoek van Woudt-Mittendorff en Visscher-Voerman (2019). Zij geven namelijk aan dat docenten in de rol van coach nog te weinig coachend optreden.

De docenten van FHICT zouden hun kennis en coachvaardigheden met name willen bijleren op basis van de praktijk. Intervisie in combinatie met het inschakelen van een ervaringsdeskundige wordt gezien als een geschikte praktijkvorm. Ook hebben ze behoefte aan een stukje theorie dat fungeert als bevestiging en onderbouwing.

Uit de literatuur komt naar voren dat het hebben van kennis hebben over ASS en ADHD van belang is bij de begeleiding van personen die hiermee kampen (D'Alessio & Banerjee, 2016; Dawson & Guare, 2012; Rodenburg et al., 2008). Tevens schijnt het van belang te zijn dat begeleiders over diverse coachvaardigheden beschikken (Bellman et al., 2015; Campone,

2015; Dawson & Guare, 2012; Field et al., 2013; Parker & Boutelle, 2009; Parker et al., 2011; Prevatt, 2016; Quinn et al., in Field et al., 2013; Richman et al., 2014). De docenten voldoen dus volgens de theorie nog niet aan “de ideale begeleider voor personen met ASS en/of ADHD”.

Echter, de docenten hebben er geen behoefte aan om een psycholoog of expert worden. Tijdens het aanleren van kennis en coachvaardigheden dient daarom sterk rekening te worden gehouden met de haalbaarheidsfactor voor de docenten. Met andere woorden, het is van belang dat de aangereikte stof toepasbaar blijft voor hen. Die toepasbaarheid heeft mogelijk invloed op hun intrinsieke motivatie. En de intrinsieke motivatie blijkt volgens de literatuur een belangrijke factor te zijn in het geven van begeleiding (Eimers & Raaijman, 2018).

Tevens is er, vanwege de verkennende aard van het onderzoek, met een open blik gekeken of er mogelijk andere factoren meespelen die een positieve dan wel negatieve invloed hebben. Een belemmerende factor die is benoemd is, is tijdgebrek.

Discussie

Voorafgaand aan het veldonderzoek is een topiclijst opgesteld met onderwerpen die besproken dienen te worden tijdens de interviews. Alle topics zijn met alle docenten besproken. Daarbij zijn de semigestructureerde interviews, met behulp van de topiclijst, bij elke docent op dezelfde manier gehouden, in dezelfde setting. Tijdens de interviews zijn er geen antwoorden bij de docenten in de mond gelegd. Er kan daarmee gezegd worden dat de betrouwbaarheid van een voldoende hoog niveau is. Als dit onderzoek nog een keer gedaan zou worden, zouden dezelfde resultaten naar boven moeten komen. Daarbij zijn de tien geïnterviewde respondenten representatief voor de populatie. De training die in het vooruitzicht ligt is voor docenten van FHICT die de rol van semestercoach op zich hebben, al ervaring hebben met het begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD en hier interesse in hebben. Dat is ook de groep die er is geïnterviewd. Over validiteit kan gezegd worden dat de informatie is achterhaald die achterhaald diende te worden. De semigestructureerde interviews door gebruik van een topiclijst hebben er namelijk voor gezorgd dat de ervaringen en begeleidingsbehoeften van de ICT-docenten in kaart gebracht werden. In de topiclijst zijn de onderwerpen meegenomen die vanuit het theoretisch kader van belang blijken voor het geven van effectieve begeleiding, namelijk: kennis, coachvaardigheden en intrinsieke motivatie.

Echter heeft het veldonderzoek nieuwe bevindingen gegeven die nog niet bekend waren vanuit de theorie. Wat namelijk opvallend is, kijkend naar de combinatie van de resultaten en het theoretisch kader, dat er beperkte overeenkomsten zijn. Waar het theoretisch kader vooral aangeeft wat men zou moet kunnen als ideale begeleider voor de doelgroep ASS/ADHD, geven de resultaten voornamelijk weer waar docenten tegenaan lopen en

behoefte aan hebben in hun coachrol. Zo komt in het theoretisch kader naar voren dat kennis een belangrijke factor is binnen de begeleiding (D'Alessio & Banerjee, 2016; Dawson & Guare, 2012; Rodenburg et al., 2008). In de resultaten komt daarentegen juist meer naar voren wat de ervaringen zijn van de docenten op dit gebied, en of ze wel of geen behoefte hebben dit te verbeteren. Dat geldt ook voor de coachvaardigheden. De literatuur omschrijft dat het beschikken over coachvaardigheden van belang is voor een ideale begeleider en geeft weer welke exacte vaardigheden die begeleider zou moeten hebben (Bellman et al., 2015; Campone, 2015; Dawson & Guare, 2012; Field et al., 2013; Parker & Boutelle, 2009; Parker et al., 2011; Prevatt, 2016; Quinn et al., in Field et al., 2013; Richman et al., 2014). In de resultaten is juist meer naar voren gekomen wat docenten op dit vlak ervaren binnen hun begeleiding en waar hun leerbehoeftes hierin liggen. In de literatuur was (nog) geen onderzoek beschikbaar over waar docenten als coach mogelijk tegenaanlopen en welke leerbehoefte zij daarin zouden hebben. Derhalve is dit onderzoek van wezenlijk belang omdat het nieuwe inzichten levert betreffende dit onderwerp. Daarnaast is toepasbaarheid een belangrijk criterium die bepaald of de training tot jobcoach daadwerkelijk zal kunnen slagen. Echter is deze toepasbaarheid nog onbekend; want waar ligt dan de grens? Wanneer vinden de docenten de aangereikte stof met betrekking tot kennis en coachvaardigheden te moeilijk? Dit was lastig te achterhalen via de één op één interviews die hebben plaatsgevonden. Het is tot zover dus nog niet echt mogelijk om in de training in te spelen op dat exacte gewenste niveau. Om hier wel achter te komen zou het verstandig zijn een vervolgonderzoek te verrichten waarin de training wordt geëvalueerd op effectiviteit voor docenten met focus op die haalbaarheidsgrens, zodat hier in het vervolg wél op kan worden ingespeeld.

Als er wordt gekeken naar het profiel van de docenten die zijn geïnterviewd in het veldonderzoek, blijft de vraag over hoe men de minder gemotiveerde docenten aan zou kunnen zetten om ook deel te nemen aan zo'n training. In dit onderzoek zijn er enkel docenten geïnterviewd die al ervaring hebben met het begeleiden van studenten met ASS/ADHD en daar ook gemotiveerd in zijn. Zij hebben namelijk interesse getoond in de training. Maar wat doet men als het niet lukt om de gestelde doelen te behalen met deze docenten? Als deze docenten bijvoorbeeld uitvallen of ziek worden? Dan lijkt het van groot belang te zijn om ook de ongemotiveerde docenten die niet bezig zijn met het begeleiden van deze studenten, over te halen dit te gaan doen. Door middel van vervolgonderzoek zou men kunnen kijken hoe deze (nu nog) ongemotiveerde docenten bereikt en aangewakkerd kunnen worden om ook mee te doen aan zo'n training en dus jobcoach te worden.

Daarnaast wordt tijdgebrek nu als belemmerende factor aangegeven door de docenten. De vraag die hierbij gesteld zou kunnen worden is hoe het zou zijn als deze tijdsbelemmering geen rol zou spelen binnen de begeleiding. Zou dat bijvoorbeeld invloed hebben op de ervaringen en begeleidingsbehoeften van de docenten? Om dit te kunnen achterhalen zou een vervolgonderzoek hierop relevant zijn.

Praktische aanbevelingen

Naar aanleiding van de resultaten en conclusie kunnen er aanbevelingen worden gedaan aan de opdrachtgever met betrekking tot de interventie. Kijkende naar de ontwikkeling van de training die in het vooruitzicht ligt, zijn er een aantal aspecten die van belang zijn om mee te nemen.

Ten eerste is het van belang dat er, op het gebied van het aanleren van kennis en coachvaardigheden, een juiste balans wordt aangebracht tussen het leren op basis van praktijk en het aanbod van theorie. De praktijk dient leidend te zijn en de theorie enkel als achtergrond, dus ter bevestiging en onderbouwing van het handelen. Als het gaat om de praktische invalshoek dienen hierin, door middel van intervisie, casuïstiek en echte studenten aan bod te komen. Het is aan te raden om hier een ervaringsdeskundige bij te betrekken die dit proces kan leiden. Er dient bovendien rekening te worden gehouden met het feit dat het startniveau onder de docenten verschilt en daarmee ook in hun behoeftes. Belangrijk hierbij is om, omtrent het aanleren van kennis en coachvaardigheden, de lat voor de docenten niet te hoog te leggen; verwacht liever niet van ze dat het professionals worden.

Daarnaast is het van belang dat er rekening wordt gehouden met de tijdsfactor. Het is aan te raden om te kijken naar mogelijkheden wat betreft het inplannen van de docenten en hun taken, zodat zij meer tijd tot beschikking krijgen om studenten met ASS/ADHD te kunnen gaan begeleiden.

Literatuurlijst

- Bellman, S., Burgstahler, S., & Hinke, P. (2015). PRACTICE BRIEF Academic Coaching: Outcomes from a Pilot Group of Postsecondary STEM Students with Disabilities . *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(1), 103–108. Geraadpleegd van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066319.pdf>
- Blijd-Hoogewys, E. M. A., Bezemer, M. L., & van Geert, P. L. C. (2014). Executive Functioning in Children with ASD: An Analysis of the BRIEF. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 3089–3100. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2176-9>
- Bolourian, Y., Zeedyk, S. M., & Blacher, J. (2018). Autism and the University Experience: Narratives from Students with Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3330–3343. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3599-5>
- Büscher-Touwen, M., De Groot, M., & Van Hal, L. (2018). Mind the Gap Between Higher Education and the Labour Market for Students with a Disability in the Netherlands: A Research Agenda. *Social Inclusion*, 6(4), 149–157. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1655>
- Campone, F. (2015). Executive Coaching Practices in the Adult Workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2015(148), 59–67. <https://doi.org/10.1002/ace.20152>
- CHE. (z.d.). *Studeren met een functiebeperking*. Geraadpleegd op 5 juni 2020, van <https://docplayer.nl/19991095-Studeren-met-een-functiebeperking.html>
- Cortés Pascual, A., Moyano Muñoz, N., & Quílez Robres, A. (2019). The Relationship Between Executive Functions and Academic Performance in Primary Education: Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01582>
- D'Alessio, K. A., & Banerjee, M. (2016). Academic Advising as an Intervention for College Students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(2), 109–121. Geraadpleegd van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113031.pdf>
- Dawson, P., & Guare, R. (2012). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies* (1ste editie). Amsterdam, Nederland: Hogrefe Uitgevers.
- De Galan, K. (2015). *Trainen: een praktijkgids* (3de editie). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux B.V.

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2014). Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes? Simple, Just Nourish the Human Spirit. *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 37, 205–232. <https://doi.org/10.1002/9781118732373.ch7>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34–48.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Eimers, T., & Raaijman, J. (2018). *De transitieroute: Jongeren met een ondersteuningsbehoefte van opleiding naar werk*. KBA Nijmegen. Geraadpleegd van <https://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/DeTransitieroute.pdf>
- Field, S., Parker, D. R., Sawilowsky, S., & Rolands, L. (2013). Assessing the Impact of ADHD Coaching Services on University Students' Learning Skills, Self-Regulation, and Well-Being. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(1), 67–81. Geraadpleegd van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026813.pdf>
- Fletcher, J. M. (2013). THE EFFECTS OF CHILDHOOD ADHD ON ADULT LABOR MARKET OUTCOMES. *Health Economics*, 23(2), 159–181. <https://doi.org/10.1002/hec.2907>
- Fontys. (z.d.-a). *Over het lectoraat*. Geraadpleegd op 12 februari 2020, van <https://fontys.nl/Over-Fontys/Lectoraten-en-onderzoek/Lectoraat-Dynamische-Talentinterventies/Over-het-lectoraat.htm>
- Fontys. (z.d.-b). *Hogeschool ICT Eindhoven en Tilburg | Fontys*. Geraadpleegd op 12 februari 2020, van <https://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Hogeschool-ICT.htm>
- Frank, F., Jablotschkin, M., Arthen, T., Riedel, A., Fangmeier, T., Hölzel, L. P., & Tebartz van Elst, L. (2018). Education and employment status of adults with autism spectrum disorders in Germany – a cross-sectional-survey. *BMC Psychiatry*, 18(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1186/s12888-018-1645-7>
- Kern, J. K., Geier, D. A., Sykes, L. K., Geier, M. R., & Deth, R. C. (2015). Are ASD and ADHD a Continuum? A Comparison of Pathophysiological Similarities Between the Disorders. *Journal of Attention Disorders*, 19(9), 805–827.
<https://doi.org/10.1177/1087054712459886>

- Matuska, E., & Niedzielski, P. (2018). Toward standardization of job coaching services. *European Journal of Service Management*, 27(1), 151-156.
<https://doi.org/10.18276/ejsm.2018.27/1-18>
- Nevid, J. S., Rathus, S. A., & Greene, B. (2017). *Psychiatrie, een inleiding, met MyLab NL toegangscode* (9de editie). Amsterdam, Nederland: Pearson Benelux B.V.
- NVA. (2019, 10 mei). *NVA - Autisme en AD(H)D*. Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://www.autisme.nl/over-autisme/autisme-in-combinatie-met/adhd/>
- NVA. (2020, 18 februari). *NVA - Wat is autisme?* Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme/>
- Parker, D. R., & Boutelle, K. (2009). Executive Function Coaching for College Students with Learning Disabilities and ADHD: A New Approach for Fostering Self-Determination. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), 204–215.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00294.x>
- Parker, D.R., Hoffman, S. F., Sawilowsky, S., & Rolands, L. (2011). An Examination of the Effects of ADHD Coaching on University Students' Executive Functioning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 115–132. Geraadpleegd van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ943698.pdf>
- Prevatt, F. (2016). Coaching for College Students with ADHD. *Current Psychiatry Reports*, 18(12), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11920-016-0751-9>
- Richman, E. L., Rademacher, K. N., & Maitland, T. L. (2014). Coaching and College Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(1), 33–52. Geraadpleegd van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029647.pdf>
- Rodenburg, D., Diepeveen, S., & De Moor, J. (2008). De weg naar passende arbeid voor jongeren met autismespectrumstoornissen [PDF]. In R. Didden & B. Huskens (Red.), *Begeleiding van kinderen en jongeren met autisme: van onderzoek naar praktijk* (1ste editie, pp. 251–271). Geraadpleegd van <https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2F978-90-313-6421-3.pdf>
- Roeyers, H., & Warreyn, P. (2014). Autismespectrumstoornis. In C. Braet & P. Prins (Reds.), *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie* (2de editie, pp. 373–391). Geraadpleegd van https://link-springer-com.lib.fontys.nl/content/pdf/10.1007%2F978-90-368-0495-0_16.pdf

- 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>
- Staal, W. G. (2017). Autismespectrumstoornissen. *Bijblijven*, 33(10), 645–655. <https://doi.org/10.1007/s12414-017-0273-3>
- Tops, W., Noens, I., & Baeyens, D. (2014). *Onderzoek naar de cognitieve en academische vaardigheden van studenten met een autismespectrumstoornis in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/270452773_Onderzoek_naar_de_cognitieve_en_academische_vaardigheden_van_students_met_een_autismespectrumstoornis_in_het_hoger_onderwijs
- Van de Loo-Neus, G., & Peerbooms, O. L. J. (2017). ADHD. *Bijblijven*, 33(10), 656–669. <https://doi.org/10.1007/s12414-017-0271-5>
- Van den Broek, A., Muskens, M., & Winkels, J. (2013). *Studeren met een functiebeperking 2012*. Geraadpleegd van https://www.werkhoezithet.nl/doc/kennisbank/studeren_met_een_functiebeperking_2012.pdf
- Van Hees, V., & Roeyers, H. (2017). *Nieuwsbrief SIHO November 2017 Aandacht! Studeren met ADHD in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd van https://gallery.mailchimp.com/74542fe2092e5cab54da75b1d/files/e4e6d3e6-c51b-42cb-8a36-0f87d5d709e3/ADHD_nieuwsbrief.04.pdf
- VGN. (2015). *Competentieprofiel ASS: Competentieprofiel voor beroepskrachten in de gehandicaptenzorg die ondersteuning bieden aan mensen met een autismespectrumstoornis*. Geraadpleegd op 27 maart 2020, van <https://www.vgn.nl/system/files/article/file/competentieprofiel%2BASS%2BDEF.pdf>
- Woudt-Mittendorff, K., & Visscher-Voerman, I. (2019). Docent als coach van het leerproces. *OnderwijsInnovatie*, 21(2), 8. Geraadpleegd van <https://onderwijsinnovatie.ou.nl/oi-juni19/praktisch-artikel/>

Bijlagen

Bijlage 1: Wervings-brief respondenten

Beste deelnemer (naam docent),

Mijn naam is Esmée van den Hoogen en ik ben afstudeerstudente Toegepaste Psychologie. Momenteel doe ik mijn afstudeeronderzoek bij het Lectoraat Dynamische Talentinterventies dat een samenwerking is aangegaan met Fontys Hogeschool ICT.

Mijn onderzoek betreft een vooronderzoek binnen het project “creëren arbeidskansen 2.0”. In het kader van dit project zullen docenten van FHICT worden opgeleid tot jobcoach om uiteindelijk de ICT-studenten met ASS en/of ADHD van een passende begeleiding te voorzien gedurende hun stage en bij het opzoek gaan naar werk.

Tijdens dit vooronderzoek zal ik de begeleidingsbehoeften van de ICT-docenten met betrekking tot de training tot jobcoach in kaart brengen. Aangezien u interesse heeft getoond om deel te nemen aan dit project, zou ik u graag willen interviewen met betrekking tot uw persoonlijke begeleidingsbehoeften. Zou u hieraan willen meewerken? Het interview zal ongeveer een uur gaan duren en zal plaatsvinden via Microsoft Teams.

In het geval u wil deelnemen, zou u kunnen aangeven wanneer het u schikt? Zelf ben ik beschikbaar op alle werkdagen, behalve de woensdagochtend.

In de bijlage vindt u alvast een toestemmingsformulier. Indien u deelneemt, zou ik dit formulier graag voor aanvang van het interview willen ontvangen.

Hopelijk tot binnenkort en alvast bedankt!

Met vriendelijke groet,

Esmée van den Hoogen

Bijlage 2: Toestemmingsformulier “vooronderzoek creëren arbeidskansen 2.0”

Voor dit onderzoek, het vooronderzoek binnen het project “creëren arbeidskansen 2.0”, wordt er onderzoek gedaan naar de begeleidingsbehoeften van ICT-docenten van FHICT met betrekking tot de opleiding tot jobcoach.

Deze begeleidingsbehoeften worden achterhaald door middel van mondelinge één-op-één interviews. Het interview wordt opgenomen en het geluidsmateriaal wordt bewaard voor het transcriberen ervan.

Eventuele persoonsgegevens die verzameld worden, worden zoveel mogelijk geanonimiseerd en, waar nodig, adequaat beveiligd. De onderzoeker draagt zorg voor de veilige opslag van deze gegevens. De gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

De verzamelde persoonsgegevens worden maximaal 7 jaar bewaard.

Het is mogelijk dat de verzamelde gegevens in een vervolgonderzoek hergebruikt kunnen worden.

De resultaten van dit onderzoek worden gebruikt voor het schrijven van publicaties. De publicaties bevatten geen enkele persoonsgegevens.

Met dit formulier vragen wij u om toestemming om uw gegevens in dit onderzoek te verzamelen, op te slaan en te gebruiken.

Met dit formulier geef ik (naam:) _____ (verder: ondergetekende) de onderzoekers toestemming om gegevens over mij te verwerken in het kader van het onderzoek naar de begeleidingsbehoeften van ICT-docenten. Ik geef de onderzoeker toestemming voor de hieronder aangekruiste gegevensverwerkingen:

- ☐ **Het gebruik van mijn gegevens binnen het hierboven beschreven onderzoek middels een mondelinge één op één interview inclusief een geluidopname**
- ☐ **Het hergebruik van mijn gegevens in een vervolgonderzoek van “Creëren arbeidskansen 2.0”**
- ☐ **Mij te contacteren om nieuwe toestemming te vragen voor eventueel hergebruik van gegevens voor andere onderzoeksdoeleinden**
- ☐ **Het gebruik van mijn contactgegevens om mij op de hoogte te houden van dit onderzoek (onderzoeksresultaten)**

Mijn deelname aan dit onderzoek is geheel vrijwillig. Ik kan, zonder negatieve gevolgen en zonder opgaaf van redenen weigeren om aan dit onderzoek mee te doen.

Ik mag mijn toestemming op elk moment intrekken. Mijn toestemming geldt alleen voor de hierboven aangevinkte en beschreven redenen, gegevens en onderzoekers.

Naam:

Datum:

Handtekening:

Bijlage 3: Meetinstrument (topiclijst)

Topic	Wat vragen of zeggen?	Bronnen
Intro	Welkom en bedanken Mezelf voorstellen Checken of toestemmingsformulier is ingevuld Doel en tijdsduur interview aangeven Kun je je zelf voorstellen?	
Succes- en faalervaringen - Ervaring als begeleider	Heb je al ervaring met begeleiden van studenten/personen met ASS en/of ADHD? - Hoelang begeleid je deze studenten al? - Hoe ziet een begeleidingstraject met zo'n student er uit? En hoe intensief? (qua contactmomenten etc.)? - Begeleid je ook stage- of afstudeerstudenten? Hoe ziet dit traject eruit? - Voel je je competent genoeg om deze studenten te begeleiden? Waaruit blijkt dat?	
- Kennis	Heb je het gevoel voldoende kennis te hebben van ASS en ADHD? - Waaruit blijkt dat? - Vragen naar voorbeelden	(D'Alessio & Banerjee, 2016; Dawson & Guare, 2012; Rodenburg et al., 2008)
- Coachvaardigheden	Heb je het gevoel over voldoende coachvaardigheden te beschikken? - Waaruit blijkt dat? - Vragen naar voorbeelden	(Bellman et al., 2015; Campone, 2015; Dawson & Guare, 2012; Field et al., 2013; Parker & Boutelle, 2009; Parker et al.,

- Intrinsieke motivatie Begeleidingsbehoefte(n)	- Hoe gemotiveerd ben je om studenten met ASS/ADHD te gaan begeleiden? - Waaruit blijkt dat? - Heb je behoefte aan meer begeleiding gericht op het begeleiden van studenten met ASS en/of ADHD - Welke begeleiding zou je willen hebben (bijv. op het gebied van kennis en coachvaardigheden?) - Hoe wil je dit leren in de training? - Wat doe je nu op het moment dat je een begeleidingsvraag hebt?	2011; Prevatt, 2016; Quinn et al., in Field et al., 2013; Richman et al., 2014) (Eimers & Raaijman, 2018)
Afronden	Heb je nog vragen of opmerkingen? Bedanken voor het deelnemen	

Bijlage 4: Analyseplan

De interviews zijn direct na de interviews getranscribeerd, wat inhoudt dat alle tien de interviews helemaal (letter voor letter) uitgetypt zijn op basis van de audio opname. Dit is nodig om de interviews klaar te maken voor het analyse proces. Analyseren is nodig om de interviews om te kunnen zetten tot resultaten. Het analyse proces heeft plaatsgevonden volgens een driedelig stappenplan, namelijk open coderen, axiaal coderen en selectief coderen. In dit analyseplan staat stap voor stap weergegeven hoe deze processen zijn toegepast binnen dit onderzoek.

Stap 1. Open coderen

Bij deze eerste stap, het open coderen, zijn ten eerste alle tien de transcripten grondig doorgelezen. Vervolgens is elk transcript onderverdeeld in fragmenten. Aan elk fragment is vervolgens een label gekoppeld. De topiclijst is hierbij aan de kant gelegd met als doel om met een zo open mogelijke blik de labels te vormen. Hiermee is getracht manipulatie te voorkomen.

Op de volgende zes pagina's is er een voorbeeld van een deel van één transcript toegevoegd ter illustratie van hoe de open codering heeft plaatsgevonden.

Voorbeeld deel transcript open coderen:

I: Zou je jezelf eens kort kunnen voorstellen?

R: Ja, ja mijn naam weet je natuurlijk al. Ik *ehm* ben vanaf afgelopen zomer werkzaam bij Fontys Hogeschool ICT, als onderwijskundige maar daarbij ook verbonden aan het onderwijs. Dus ik heb *ehm* één dag in de week ben ik semestercoach geweest van een hele groep studenten dus die hebben die zijn tweede jaars, nee semester twee studenten, dus eerste jaar tweede gedeelte van het jaar *ehm*, en wat ik heb ik gedaan? Ja met name coaching op het proces, dus ze hebben een grotere taak waar ze aan moeten werken, een project en dan met name de coaching ondersteuningsvaardigheden rondom het plannen, organiseren van je werk, *ehm* hoe neem je nu contact op met zo'n opdrachtgever of hoe loopt die communicatie, hoe is de samenwerking, en daarop reflecteren en steeds die gesprekken daar over voeren dat was mijn rol

I: *Hmm*

R: En daarnaast eh ben ik ook mentor van een Engelstalige klas met ongeveer een beetje dezelfde, *ehm* ja dingen zeg maar die ik oppak.

I: Ja

R: En daarnaast doe ik nog onderwijskundige taken, dus dat is met name het ondersteunen van docententeams, het organiseren van scholingsbijeenkomsten, workshops, eh dat soort dingen allemaal, dus eh heel gevarieerd.

I: heel gevarieerd

R: Ja

I: *Ehm*, en dan een specifieke vraag, heb je al ervaring met het begeleiden van eh studenten en personen met ASS en/of ADHD?

R: Ja weet je wat het is, wij weten het natuurlijk niet altijd he, ik bedoel het labeltje zeg maar wat dan soms wel eens zo wordt genoemd dat hangt er, nou misschien gelukkig niet altijd aan vast, *ehm* maar ik zie wel bepaalde typeringen zeg maar van studenten waarvan ik denk o deze studenten moet ik anders benaderen. Maar ik denk dat iedereen anders benaderd moet worden, dus in die zin,

I: *Hmm*

R: Ja denk ik dat we daar sowieso wel rekening mee houden.

I: Ja

R: Als ik dan over mezelf mag spreken. Ja.

I: En op welke manier hou je daar dan rekening mee?

R: *Ehm* nou doordat je merkt dat sommige studenten gewoon wat meer een structuurbehoefte bijvoorbeeld hebben.

I: *Hmm*

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Label niet altijd bekend

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Bepaalde typering zien

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Iedereen anders benaderen

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Denken rekening mee te houden

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Merken studenten structuurbehoeften

R: Dus doordat je dan in een gesprek even aangeeft goh wat is de bedoeling van dit gesprek, ehm waar gaan we vandaag aan werken, hoe ziet die planning er dan uit en heel erg het specifiek maken, plus niet zeggen we komen er later wel even op terug, maar nee zo laat en echt zoveel mogelijk voorgestructureerd zeg maar.

HE Hoojen, Esmée E. M. van den
Gesprek student specifiek maken

I: Oké. En eh hoelang begeleid je dan die studenten al?

HE Hoojen, Esmée E. M. van den
Gesprek student vooraf structureren

R: Eh, in de zin van wat bedoel je met hoelang? De periode zeg maar? Dat is een halfjaar.

I: Ja, ja echt die studenten die eh met, waarvan je merkt, of waarvan je denkt dat die een beperking hebben, of ASS of ADHD

R: Ja. Ja, dus binnen het, als student zeg maar, we hebben ook student plus ik weet niet of je dat weet?

I: Hmhm. Ja, ja

R: Ja. Bij de studenten die gewoon reguliere een profgroep, zo noemen we dat dan in zo'n projectgroep zitten

I: Hmhm

R: Ehm, die begeleid je een halfjaar als semestercoach en dat is eigenlijk voor elk profprofiel hetzelfde. Ik heb dit voor softwarestudenten gedaan

I: Hmhm

R: Maar in principe is dat eh voor elk profprofiel hetzelfde.

I: Hmhm. En ehm hoe ziet eh zo'n, want je vertelde net dat je ehm niet altijd per direct weet he of iemand ASS en of ADHD heeft. Ehm maar je vertelde wel dat ehm, nou dat je dat wel merkt?

R: Hmhm

I: He klopt dat, ja? Ehm, hoe ziet, ja hoe ziet eh ehm, hoe ziet zo'n begeleidingstraject met zo'n student er uit?

HE Hoojen, Esmée E. M. van den
Begeleidingstijd beperkt

R: Ja sowieso is de begeleidingstijd beperkt he want je hebt natuurlijk voor elke student in principe hetzelfde aantal uren staan qua begeleidingstijd. Als een student echt wat nod, extra, heel veel extra's nodig heeft dan eh verwijs je die bijvoorbeeld door naar een plangroep, dat student plus dan weer aanbiedt, dus dan zit er eigenlijk een soort van zijpaadje aan vast, dus ik bewandel dan het reguliere pad en student plus bewandelt dan met die student een extra pad ehm omdat de student dan daarin dan wat extra's nodig heeft.

HE Hoojen, Esmée E. M. van den
Doorverwijzen plangroep

I: Hmhm

R: Dus bijvoorbeeld op basis van observaties die je doet

HE Hoojen, Esmée E. M. van den
Op basis van observaties

I: Hmhm

R: Dat je ziet dat een student heel veel moeite heeft met plannen en de de basishandreikingen voor een bepaalde student niet voldoende zijn, kan dat aanleiding geven om die student dan aan te geven van goh misschien is een plangroep wat voor jou, want, daar hebben ze elke dag een opstartmomentje met jou. Ik merk dat zeker nu met dat online werken dat studenten heel veel behoefte hebben aan een soort van buddy of een tutor of iemand die ze een beetje meetrekt en een beetje ook de structuur van die dag aanbrengt.	HE Hoogen, Esmée E.M. van den Op basis van observaties m.b.t. plannen
I: Hmh	HE Hoogen, Esmée E.M. van den Onvoldoende basishandreikingen student
R: Ja en weet je ik ben er die ene dag, maar ik kan niet elke dag met ze opstarten want die tijd heb ik gewoon niet.	HE Hoogen, Esmée E.M. van den Aanleiding student plangroep
I: Nee	HE Hoogen, Esmée E.M. van den Opmerken structuurbehoefte
R: Dus in die zin, dat soort dingen daar ben je dan wel zoekende naar van hoe kun je dat dan oppakken en wie zou dat kunnen doen dus dan probeer ik ook met studenten na te denken goh is er iemand in jouw klas met wie je zou kunnen opstarten en wie zou dat dan kunnen zijn, dus om ze daar wel in te ondersteunen.	HE Hoogen, Esmée E.M. van den Geen tijd begeleiding
I: Dus als ik het goed begrijp ben je dan degene die ze dan doorstuurt naar iemand die daar eh die ze dan verder begeleidt?	HE Hoogen, Esmée E.M. van den Helpen zoektocht ondersteuning
R: Ja, precies	
I: Ja	
R: Ja. Of naar zo'n plangroep wat ik net zei he waar ze dus extra eh die planning met die student gaan bespreken	
I: Hmh	
R: En dan zit daar ook weer regelmaat in en dat is, ja, voor bepaalde studenten wel heel prettig.	
I: Ja.	
R: Ja.	
I: En eh hoe ziet dat eh eh, want je vertelde net dat je dat je ze dan wel helpt op het gebied van plannen enzo. Eh hoe ziet, hoe gaat dat in zijn werk?	
R: Ehm, nou ja, ze hebben sowieso een planning die ze zelf moeten maken, dus dan ga ik ook kijken van is die planning wel specifiek genoeg, want soms schrijven ze daar gewoon hele brede doelen in, nou dan gaan we kijken van oke wat wil je nu, laten we het eens terugbrengen, maakt het eens kleiner, wat wil je nu per week gaan bereiken, en als je dat per week hebt, wat zou je dan ongeveer op een dag willen afkrijgen? Zo ga je het gesprek aan. Dus het is niet dat ik het voor ze in ga vullen maar ik probeer dat door vragen te stellen dat ze daar zelf over na gaan denken.	HE Hoogen, Esmée E.M. van den Niet invullen, maar vragen stellen
I: Hmh	

R: En wat ik ook wel heel belangrijk vindt is ~~ehm~~, ja dat vind ik meer in het algemeen, maar denk ook met een planning, dat je ook steeds continu op dingen terug blijft komen, dus als jij bepaalde signalen oppikt bij een student,

I: ~~Hmhmm~~

R: dat je ook bij een vervolgesprek weer even terugkomt van hé de vorige keer hebben we dit besproken, hoe heb je dat aangepakt? Laat dat eens even zien. Dus dat je ook soort van follow-up zeg maar dat je weet, oké dit hebben we besproken, hoe staat er daar nu mee.

I: En eh, hoe gaat dat? Hoe ervaar je zo'n begeleidingstraject?

R: Ja ik weet niet misschien is het woordje traject een beetje een zwaar woord, dat weet ik niet he

I: ~~Hmhmm~~

R: Maar, eh, ja het zijn gewoon, het kunnen ook gewoon heel informele gesprekjes zijn

I: ~~Hmhmm~~

R: Dat je even of met de student even belt of even een videogesprek in dit geval dan hebt

I: ~~Hmhmm~~

R: Maar gewoon even vragen hoe staat het ervoor, en hoe loopt het nu, en hoe heb je een en ander aangepakt.

I: ~~Hmhmm~~

R: Dus het zijn vaak meer vragen om even te triggeren en even te kijken hoe staat het ervoor en op basis van die vragen ook weer te bepalen of er nog iets extra's nodig is.

I: Oké.

R: Ja.

I: En voel je je ~~ehm~~, als het gaat om het begeleiden van die studenten met ASS en/of ADHD, voel je je competent genoeg?

R: ~~Ehm~~. Ja ik denk wel competent maar het is meer dat je soms gewoon niet de tijd hebt zeg maar. Weet je, je wilt dan graag, wat ik dan bijvoorbeeld zou willen is elke dag met die studenten opstarten, maar ik heb maar die ene dag dus je moet soms ook dingen loslaten en dan is het heel fijn dat je gewoon zo'n student door kunt verwijzen en dat er extra dingen zijn zoals zo'n plangroep bijvoorbeeld wat ik net ook al aangaf

I: ~~Hmhmm~~

R: Wat ik wel daarin lastig vind is dan, ik denk zeker voor deze studenten is het heel fijn als ze gewoon een vast gezicht hebben.

I: ~~Hmhmm~~

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Follow-up in gesprek

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Kunnen informele gesprekjes zijn

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Spontane gesprekjes

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Spontane gesprekjes

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Vragen om te triggeren

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Gevoel competent zijn

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Geen tijd

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Behoeft meer begeleidingstijd

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Doorverwijzen student plangroep fijn

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Student behoefte vast gezicht

R: Eh de drempel is al best hoog. Er hang ook wel een beetje een stigma aan een aan een plangroep van dan moet ik daarheen en dan, weet je wel dan voelen ze zich ook wel wat minder, ja vaak wat minder competent, dus in die zin denk ik het zou mooi zijn als je als semestercoach zelf alles zeg maar zou kunnen, al die studenten zou kunnen bedienen, maar in die zin is dat ook gewoon qua tijd niet haalbaar.	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Student ervaart stigma plangroep
I: Hmmm. En ehm	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Behoeft meer begeleidingstijd
R: Is niet helemaal een antwoord op je vraag besef ik nu, maar	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Fijn zelf oppakken begeleiding
I: O nee nee, we gaan gewoon door. Ehm. Even denk hoor, sorry. Ehm. Ja, dus je geeft aan dat je wel het gevoel hebt dat je competent genoeg bent, alleen dat je een gebrek aan tijd ervaart.	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Meerdere moment zitten student
R: Ja, weet je, weet ik niet persé, opzich is het best goed geregeld denk ik maar het zou nog fijner zijn als je dit als semestercoach zelf zou kunnen oppakken.	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Alleen donderdag in rooster
I: Hmmm. En wat bedoel je precies, dat je het zelf zou kunnen...?	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Schuiven moeilijk
R: Dus dat je, dat je zo'n plangroep, dat je gewoon tijd hebt om elke dag met die studenten eventjes of meerdere weken, eh meerdere momenten per week even met de studenten gaat zitten, maar ik heb alleen die donderdag in mijn rooster daarvoor staan en op die andere dagen ben ik gewoon met andere dingen bezig dus	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Behoeft schuiven
I: Ja	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Feeling gebeurtenissen plangroep
R: Ja het is heel moeilijk om iets te schuiven daarin, hoe graag je dat dan ook zou willen.	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Van student horen wat gebeurt
I: Ja	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Meer weet plangroep
R: Dat ik denk dat als we in het belang van de student denken dat het beter zou zijn als die student dat bij zijn semestercoach zou hebben dus dat die semestercoach en dat die plangroep zeg maar daar feeling mee heeft en weet wat daar gebeurt, want nu moet ik van die student horen wat er bij hun plangroep gebeurt, terwijl het heel goed zou zijn denk ik als ik daar ook meer weet van zou hebben (QUOTE)	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Administratieve rompslomp
I: Ja. En en hoe eh, wat je bedoel je daar precies mee dat je daarm? Hoe zou je dat willen, eh, bereiken?	HE	Hoogen,Esmée E.M. van den	Willen weten wat er op diverse vlakken gebeurt
R: Ja dat weet ik niet, weet je dan wordt het toch weer een administratieve rompslomp, maar het zou fijn zijn als je gewoon dingen vast kun leggen, of dat je in ieder geval iets meer weet hebt van wat er op verschillende vlakken gebeurt, want nu pak ik terug en dan vraag ik de student: Hoe zit het met je planning? Maar als ik weet wat ze bij die plangroep hebben gedaan kan ik daar bijvoorbeeld op die donderdag weer heel makkelijk op inhaken, maar dat weet ik dus nog niet.			
I: Hmmm, nee			
R: Is een beetje zo'n ... zeg maar.			
I: Ja			

R: Ik weet wel globaal het programma wat ze aanbieden

I: ~~Hmm~~

R: Maar niet wat doen ze daar nu precies, wat heeft student A op maandag bij de plangroep gedaan, dan kan ik daar op donderdag weer een soort van haakje aanhaken en kijken van oké hoe kunnen we dat dan weer verder oppakken

I: Dus als ik het..

R: Volgens mij gaat het dan echt leven en krijgt het dan betekenis, denk ik.

I: Oké. En eh, je zegt dan gaat het leven en dan krijgt het betekenis. Wat maakt het dat het dan betekenis krijgt?

R: Doordat we dan, eh, wat ze in die plangroep doen dat wordt dan meerdere op meerdere momenten gedurende die week herhaald in plaats van alleen bij die plangroep.

I: Ja

R: Dus het leren kunnen ze dan meteen in het project gaan toepassen

I: ~~Hmm~~

R: En nu doen ze dat ook wel en wordt er binnen die plangroep ook wel op teruggepakt, maar ik denk dat het mooi zal zijn als je daar nog meer een soort met z'n allen een gezamenlijk iets van kunt maken rondom die student, dus met vangnet of..

I: ~~Hmm~~. Heb je het gevoel ook dat je voldoende kennis hebt van eh de doelgroep ASS en/of ADHD?

R: Ja ik heb zelf, misschien is dat een beetje, ik denk dat ik in die zin wel een uitzondering ben, ik heb zelf de pabo eerder gedaan.

I: Oké

R: Dus ik heb tien jaar in het basisonderwijs gewerkt dus ik heb in die zin wel wat wat dingen voorbij zien komen waardoor ik wel een eh denk ik wel een basiskennis heb van de problematieken zeg maar die er spelen. En dat ook wel kan vertalen naar de doelgroep die wij hebben.

I: Ja, dus oké je hebt de pabo dan gedaan en eh hoe heb je daar die kennis opgedaan? Of waaruit blijkt dat je die dat je die kennis hebt?

R: Ja doordat ik in de praktijk ook heel veel eh kinderen heb, in de klassen heb gehad zeg maar met dergelijke problematieken.

I: Ja?

R: Dus in die zin denk ik dat ik de kennis wel heb, maar het blijft natuurlijk anders, dan heb je die kinderen de hele week en ik heb nu de student, betreffende student, heb ik maar één dag en dat maakt het af en toe lastig, ja.

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Globaal programma plangroep bekend

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Geen weet proces student plangroep

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Betekenis plangroep door herhaling

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Behoeftes samenwerking collega's begeleiding

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Pabo gedaan

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Basisonderwijs gewerkt

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Basiskennis problematieken

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Kunnen vertalen naar huidige doelgroep

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Kinderen gehad dergelijke problematieken

HE Hoogen, Esmée E.M. van den
Lastig student één dag

Op basis van de open codering is er per interview een tabel gemaakt met alle labels van het open coderen op een rij onder elkaar. Zo ontstond er een duidelijk overzicht van alle labels (fragmenten).

Stap 2. Axiaal coderen

Bij de tweede stap, het axiaal coderen, heeft er een ordening plaatsgevonden van alle labels. Er is er gekeken welke labels bij elkaar horen en welk thema daaraan gekoppeld kan worden. De onderzoeker heeft met kleuren gewerkt om labels die over hetzelfde onderwerp gaan dezelfde kleur te geven, waarin verschillende tabellen (interviews) zijn vergeleken met elkaar. Binnen deze stap zijn labels verwijderd die vaker terugkwamen of die niet als relevant werden geacht voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Hieronder is een voorbeeld van een deel van een tabel weergegeven (deel van één interview dus) van hoe er te werk is gegaan (van het voorbeeld deeltranscript hierboven). Iets werd pas als een thema beschouwd als het terug kwam in meerdere interviews.

Thema's – axiaal coderen	Labels – open coderen
Kennis over ASS/ADHD	Label niet altijd bekend
Kennis over ASS/ADHD	Bepaalde typering zien
	Iedereen anders benaderen
	Denken rekening mee te houden
Kennis over ASS/ADHD	Merken studenten structuurbehoeften
(Kennis over) vaardigheid	Gesprek student specifiek maken
(Kennis over) vaardigheid	Gesprek student voorstructureren
Belemmering	Begeleidingstijd beperkt
Belemmering	Doorverwijzen plangroep
	Op basis van observaties
	Op basis van observaties m.b.t. plannen
	Onvoldoende basishandreikingen student
	Aanleiding student plangroep
Kennis over ASS/ADHD	Opmerken structuurbehoefte
Belemmering	Geen tijd begeleiding
(Kennis over) vaardigheid	Helpen zoektocht ondersteuning
(Kennis over) vaardigheid	Niet invullen, maar vragen stellen
(Kennis over) vaardigheid	Follow-up in gesprek
(Kennis over) vaardigheid	Kunnen informele gesprekjes zijn
(Kennis over) vaardigheid	Spontane gesprekjes
(Kennis over) vaardigheid	Vragen om te triggeren
	Gevoel competent zijn
Belemmering	Geen tijd
Belemmering	Behoefte meer begeleidingstijd
	Doorverwijzen student plangroep fijn
	Student behoefte vast gezicht
	Student ervaart stigma plangroep
Belemmering	Behoefte meer begeleidingstijd

Belemmering	Fijn zelf oppakken begeleiding
	Meerdere momenten zitten student
Belemmering	Alleen donderdag in rooster
Belemmering	Schuiven moeilijk
Belemmering	Behoeftte schuiven
Belemmering	Feeling gebeurtenissen plangroep
Belemmering	Van student horen wat gebeurt
Belemmering	Meer weet plangroep
Belemmering	Administratieve rompslomp
Belemmering	Willen weten wat er op diverse vlakken gebeurt
	Globaal programma plangroep bekend
	Geen weet proces student plangroep
	Betekenis plangroep door herhaling
Belemmering	Behoeftte samenwerking collega's begeleiding
Kennis over ASS/ADHD	Pabo gedaan
Kennis over ASS/ADHD	Basisonderwijs gewerkt
Kennis over ASS/ADHD	Basiskennis problematieken
Kennis over ASS/ADHD	Kunnen vertalen naar huidige doelgroep
Kennis over ASS/ADHD	Kinderen gehad dergelijke problematieken

Hierna is er ook gekeken naar de overeenkomsten tussen diverse labels binnen een thema, zowel binnen één interview als binnen verschillende interviews. Labels die over hetzelfde gingen zijn aan elkaar gekoppeld en irrelevante codes zijn verwijderd. Het doel hiervan is om een zo duidelijk mogelijk overzicht te kunnen creëren met betrekking tot het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvragen. Bij de respondent hierboven is er bijvoorbeeld besloten om de diverse labels die betrekking hebben op het thema 'kennis over ASS/ADHD', onder één label te pakken, namelijk 'basiskennis, pabo', dat beknopt samenvat waar haar huidige kennisniveau ligt. Uiteindelijk, na dit bij alle interviews te hebben gedaan en alle labels en thema's te hebben vergeleken met elkaar zowel binnen één interview als tussen verschillende, is er één overzicht ontstaan van alle interviews. Op de volgende pagina is dit overzicht te vinden in de vorm van een taxonomie/codeboom.

Taxonomie/codeboom

- ***Kennis over ASS/ADHD***
Basiskennis, pabo
Zelf ADD, herkenning studenten
Moeilijk te herkennen/missen inhoudelijke kenmerken
Voldoende
Geen focus ASS/ADHD
- ***(Kennis over) vaardigheid***
Intuïtie/weinig gestructureerd
Te weinig handvaten
Opgeleid coach
- ***Motivatie***
Hoge motivatie

Belemmering

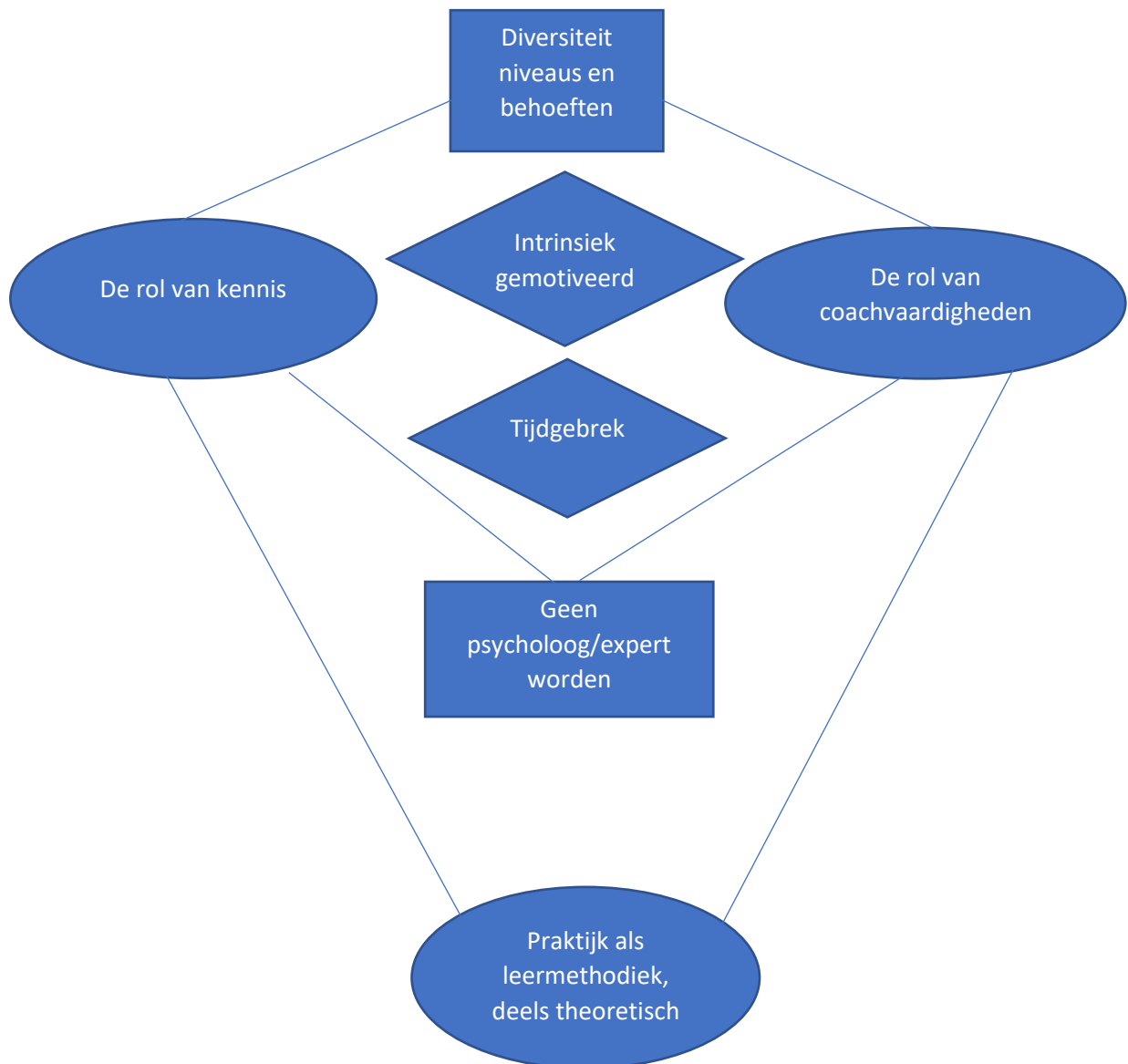
- ***Tijdgebrek***
Niet genoeg begeleidingstijd
Student doorverwijzen
Communicatiebehoefte

Begeleidingsbehoeften

- ***Leerbehoefte kennis over ASS/ADHD***
Oudere doelgroep
Hoe herkennen/kenmerken
Afknappen stempel
- ***Leerbehoefte (kennis over) vaardigheid***
Structuur/stappenplan
Algemene coachvaardigheden
Onbewuste aannames
Empoweren studenten
 - Geen psycholoog/expert worden
- ***Leermethodiek***
Intervisie/casussen/sparren met collega's
Aanwezigheid expert
Echte studenten
Theoretische achtergrond ASS/ADHD en coachen

Stap 3. Selectief coderen

Tot slot is er selectief gecodeerd, wat inhoudt dat er wordt gekeken naar hoe de gevormde thema's van het axiaal coderen zich tot elkaar verhouden. Op basis hiervan is er een overzicht ontstaan van alle verbanden. Dit heeft de basis gevormd voor het resultatenhoofdstuk (zie resultatenhoofdstuk voor de uitwerking).



Bijlage 5: Ethische verantwoording

Tijdens en na het uitvoeren van dit onderzoek is er, in het kader van professionaliteit, gereflecteerd op het ethisch handelen. Gedurende het gehele onderzoek werd er rekening gehouden met zowel de beroepscode van het NIP, met de AVG en de code wat betreft het verrichten van onderzoek in de praktijk.

Gedurende de vooronderzoeksfase van dit onderzoek is er helder in kaart gebracht waar het 'probleem' van de opdrachtgever ligt en wat deze wil bereiken. Hier is vervolgens een passende onderzoeksvraag bij opgesteld die er uiteindelijk voor heeft gezorgd dat de opdrachtgever geschikte bevindingen en aanbevelingen toegekend heeft gekregen voor wat betreft de doelstelling. Bovendien werden er in dit onderzoek een aantal maatregelen genomen met betrekking tot respect voor de respondenten en hun privacy en de AVG. Voordat de interviews daadwerkelijk plaatsvonden, zijn de respondenten uitgebreid geïnformeerd over wat hen te wachten stond. Dit werd gedaan via de mail. In de mail werd hun verteld wat het exacte doel is van hun deelname aan de interviews en wat er vervolgens met de informatie gedaan wordt en waarom. Ook is er op een nette manier gevraagd of ze zouden willen deelnemen aan het onderzoek; ze werden niet gedwongen (zie *bijlage 1*). De respondenten dienden vervolgens toestemming te geven om daadwerkelijk deel te nemen aan het onderzoek/de interviews. Dit werd gedaan door middel van een toestemmingsformulier waarop de respondent vooraf aan kon geven of hij of zij akkoord gaat met deelname. In dit formulier stond onder andere expliciet aangegeven dat het interview wordt opgenomen en dat deze uitsluitend enkel voor dit onderzoeksproject wordt ingezet en dat het dus niet zichtbaar wordt voor derden. Ook stond er in dat respondenten te alle tijden het recht hebben om deelname aan het onderzoek te weigeren. Daarnaast is er eerlijk vermeld dat de gegevens zeven jaar worden bewaard (zie *bijlage 2* voor het volledige toestemmingsformulier inclusief alle aspecten waarop de respondenten toestemming dienden te geven). Tijdens de interviews zelf is er nogmaals kort ingegaan op wat het doel betreft van de interviews en wat er vervolgens met de data gedaan wordt. Daarbij zijn er nergens, zowel in het onderzoeksrapport niet als in de transcripten niet, namen van de deelnemers vermeld; zelfs geen initialen.

Daarnaast is er integer en zorgvuldig te werk gegaan. In het literatuuronderzoek/theoretisch kader zijn bij alle bevindingen de originele bronnen vermeld volgens de APA normen. Ook zijn de resultaten en de conclusies van het onderzoek eerlijk en oprecht geformuleerd. Hiermee wordt bedoeld dat er niet met de uitkomsten geknoeid is. Een vertekend beeld en manipulatie van de uitkomsten van het onderzoek is op deze manier voorkomen. Tevens is de gekozen methode (en elke andere gemaakte stap binnen dit onderzoek) kritisch onderbouwd.