

WHAT DO CHILDREN WITH AUTISM NEED TO FUNCTION IN THE CLASSROOM/PLAYGROUND?

A THEMATIC ANALYSIS

Word count: 10432

Camille Martens and Moira Chaerle
Student number: 02008558 and 02004646

Supervisors: Dr. Marieke Coussens, Prof. Dr. Petra Warreyn

A dissertation submitted to Ghent University in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Rehabilitation Sciences and Physiotherapy

WHAT DO CHILDREN WITH AUTISM NEED TO FUNCTION IN THE CLASSROOM/PLAYGROUND?

A THEMATIC ANALYSIS

Word count: 10432

Camille Martens and Moira Chaerle

Student number: 02008558 and 02004646

Supervisors: Dr. Marieke Coussens, Prof. Dr. Petra Warreyn

A dissertation submitted to Ghent University in fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Rehabilitation Sciences and Physiotherapy

Academic year: 2024 – 2025

DANKWOORD

Met het vervullen van deze thesis komt er een eind aan onze studententijd. Tijdens onze opleiding zijn we niet alleen professioneel, maar ook persoonlijk enorm gegroeid. We zijn gevormd tot wie we vandaag zijn, klaar voor de volgende stap.

In de eerste plaats willen wij onze ouders bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun, het luisterend oor en de eindeloze aanmoedigingen die ons gedurende het hele traject hebben gedragen. Jullie vertrouwen en geloof in ons waren een onmisbare bron van motivatie en kracht.

Onze vrienden willen wij bedanken voor hun geduld en bereidheid om keer op keer naar onze verhalen en twijfels te luisteren. Daarnaast zijn we hen bijzonder dankbaar voor het nalezen van onze teksten, hun waardevolle feedback en het scherp houden van onze kritische blik. Ook onze partners verdienen een speciale vermelding. Hun voortdurende steun, begrip en vertrouwen in ons kunnen waren van onschatbare waarde. In moeilijke momenten boden zij rust, perspectief en de kracht om door te zetten.

Daarnaast gaat onze dank uit naar alle participanten die de tijd hebben genomen om aan ons onderzoek deel te nemen. Dankzij hun waardevolle bijdragen konden wij deze thesis tot stand brengen.

Een bijzonder woord van dank gaat naar Celine Vandenberghe, voor de fijne samenwerking en de verruimende psychologische inzichten. Jouw betrokkenheid maakte dit traject niet alleen leerzamer, maar ook een stuk draaglijker.

Tot slot willen wij onze promotor, Marieke Coussens, en onze co-promotor, Petra Warreyn, van harte bedanken. Hun constructieve feedback en waardevolle tips hebben een gigantische meerwaarde betekend. Dankzij hun begeleiding en toewijding hebben wij niet alleen deze thesis tot een goed einde kunnen brengen, maar ook een verrijkende leerervaring mogen opdoen die ons zal blijven inspireren in onze toekomstige carrière.

Aan iedereen die, op welke manier dan ook, heeft bijgedragen aan dit avontuur: dankjewel!

Met dankbare groet,
Camille en Moira

TABLE OF CONTENTS

Dankwoord	4
Table of contents	5
List of figures and appendices	7
List of abbreviations	8
Abstract Nederlands	9
Abstract English	11
Introduction	13
Barriers to participation	13
The role of teachers	14
The importance of a supportive environment	14
Study aim	15
Methodology	16
Study design	16
Participants	16
Prior Ethical Approval and Considerations	18
Instrument	18
Data collection	19
Subsequent processing	19
Data analysis	21
Quality Standards and Ethical Considerations	21
Results	26
Theme 1: Support	27
Theme 2: Feeling connected and safe	32
Theme 3: Self-perception	34
Theme 4: Communication	36
Theme 5: Alternative way of thinking	38
Discussion	41
Support	41
Feeling connected and safe	42
Self-perception	43
Communication	43
Alternative way of thinking	44

Strenghts and limitations	44
What this study adds	45
Conclusion	46
References	47
Abstract in Iekentaal	52
Populariserende samenvatting	53
Infographic populariserende samenvatting	54
Bewijs indiening ethisch comiteé	55
Checklist transparant generatief AI-gebruik	56
Appendices	58
Appendix 1: Table with identified themes	58
Appendix 2: Flyer	60
Appendix 3: Interview guides	61
Appendix 4: Informed consent forms	76

LIST OF FIGURES AND APPENDICES

Table 1: Eligibility criteria

Table 2: Description of the participants

Table 3: Criteria for establishing trustworthiness

Table 4: Short overview of the themes and subthemes

Appendix 1: Table with identified themes

Appendix 2: Flyer

Appendix 3: Interview guides

Appendix 4: Informed consent forms

LIST OF ABBREVIATIONS

ASD: Autism Spectrum Disorder

ASS: Autismespectrumstoornis

FCC: Family-Centered Care

ICF: International Classification of Functioning, Disability and Health

DPIA: Data Protection Impact Assessment

GDPR: General Data Protection Regulation

ABSTRACT NEDERLANDS

Achtergrond: Participatie is essentieel voor de ontwikkeling en het welzijn van kinderen, vooral in een onderwijskundige context waar het bijdraagt aan betrokkenheid bij activiteiten en een gevoel van erbij horen. Echter, kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS) ervaren aanzienlijke uitdagingen bij participatie, vanwege moeilijkheden op het gebied van sociale interactie, communicatie en gedrag. Deze uitdagingen leiden vaak tot minder betrokkenheid bij schoolactiviteiten en een verhoogd risico op sociale uitsluiting. Hoewel onderzoek de schoolervaringen van kinderen met ASS heeft bestudeerd, richten veel studies zich uitsluitend op het perspectief van het kind of de ouder. Een uitgebreidere, multiperspectieve benadering, waarbij zowel de inzichten van kinderen, ouders én leerkrachten worden meegenomen, is noodzakelijk om de schoolparticipatie van kinderen met ASS beter te begrijpen en te ondersteunen.

Doel: Deze studie heeft als doel de ervaringen van kinderen met ASS, hun ouders en leerkrachten met betrekking tot participatie in het reguliere basisonderwijs te onderzoeken. Door deze perspectieven te integreren, beoogt het onderzoek belemmeringen voor participatie te identificeren en effectieve strategieën en werkwijzen in kaart te brengen die bijdragen aan inclusie en het welzijn van kinderen met ASS in de schoolomgeving.

Onderzoeksopzet: Kwalitatief onderzoek

Methode: Deze studie hanteert een thematische analyse (Braun en Clarke, 2021) om kernaspecten van schoolparticipatie bij kinderen met ASS te onderzoeken. In een verkennend onderzoeksdesign werden interviews afgenomen met kinderen, hun ouders en hun leerkrachten. Een pilootstudie (N = 3 trio's) werd uitgevoerd om de interviewvragen te testen op duidelijkheid en relevantie. Deelnemers werden gerekruteerd via sneeuwballsampling in Vlaanderen. Interviews waren semigestructureerd, met open vragen over schoolervaringen, sociale interacties en ondersteuningsbehoeften. Gegevens werden verzameld tussen november 2024 en maart 2025 en geanonimiseerd getranscribeerd voor verdere analyse.

Resultaten: Kinderen met een ASS bloeien op in een schoolomgeving die inclusief is, afgestemd op hun behoeften en vertrekt vanuit hun unieke perspectief. Vijf thema's kwamen naar voren bij de 10 kinderen (gemiddeld 10 jaar oud), hun ouders en hun leerkrachten: (1) Ondersteuning op maat biedt houvast en flexibiliteit via samenwerking; (2) Emotionele

veiligheid voorkomt terugtrekgedrag en overprikkeling; (3) Een positief zelfbeeld groeit wanneer kinderen erbij mogen horen en autonomie krijgen; (4) Open communicatie tussen school en thuis bevordert vertrouwen en continuïteit; en (5) Erkenning van een andere manier van denken versterkt leren als verschillen worden gewaardeerd in plaats van gecorrigeerd.

Conclusie: Om kinderen met ASS echt tot hun recht te laten komen op school, is een inclusieve benadering nodig die vertrekt vanuit hun unieke belevingswereld. Wanneer scholen inzet tonen voor afgestemde ondersteuning, emotionele veiligheid en verbondenheid, erkenning van talenten, open communicatie met ouders en een waarderende blik op het anders-zijn, ontstaat een leeromgeving waarin deze kinderen zich begrepen voelen en kunnen groeien. Niet afzondering, maar betrokkenheid en afstemming maken het verschil.

Trefwoorden: Participatie, welbevinden, autismespectrumstoornis, school, leerkracht, ouders, kinderen, thematische analyse

ABSTRACT ENGLISH

Background: Participation is crucial for children's development and well-being, particularly in educational settings where it fosters engagement in activities and a sense of belonging. However, children with Autism Spectrum Disorder (ASD) face significant challenges in participating due to difficulties in social interaction, communication, and behavior. These challenges often result in lower engagement in school activities and a higher likelihood of social exclusion. While research has explored school experiences of children with ASD, many studies focus on either the child's or the parent's perspective in isolation. A more comprehensive, multi-perspective approach, incorporating insights from children, parents, and teachers, is necessary to fully understand and support school participation for children with ASD.

Objective: This study aims to examine the experiences of children with ASD, their parents, and teachers regarding participation in mainstream elementary education. By integrating these perspectives, the research seeks to identify barriers to participation, as well as effective strategies and practices that promote inclusion and well-being for children with ASD in school settings.

Study design: Qualitative research, thematic analysis

Method: This study employed thematic analysis (Brown and Clarke, 2021) to explore key aspects of school participation among children with ASD. As part of an exploratory research design, interviews were conducted with children, their parents, and their teachers. A pilot study (N = 3 trios) was carried out to ensure the clarity and relevance of the interview questions. Participants were recruited through snowball sampling in Flanders. The semi-structured interviews included open-ended questions about school experiences, social interactions, and support needs. Data were collected between November 2024 and March 2025 and transcribed anonymously for further analysis.

Results: Children with ASD thrive in school environments that are inclusive, attuned, and grounded in their unique perspectives. Five key themes emerged by the 10 children (average age 10 years), their parents and their teachers: (1) Tailored support fosters predictability and flexibility through collaboration; (2) Emotional safety enables participation by reducing withdrawal and overstimulation; (3) Positive self-perception grows when children are accepted, not singled out, and given autonomy; (4) Open communication between school and

home builds trust and continuity; and (5) Recognition of alternative thinking promotes learning when differences are embraced rather than corrected.

Conclusion: To truly support the development of children with ASD in school, an inclusive approach, one that starts from their unique perspective and experience, is essential. When schools commit to individualized support, emotional safety and connection, recognition of strengths, open communication with parents, and a valuing of neurodiversity, an educational environment emerges in which these children feel understood and are able to thrive. It is not separation, but connection and attunement that make the difference.

Keywords: Participation, wellbeing, autism spectrum disorder, school, teacher, parents, children, thematic analysis

INTRODUCTION

Participation is a fundamental aspect of children's development and well-being. In an educational context, participation involves active engagement in age-appropriate activities, tasks, and routines within the school system, as well as experiencing a sense of belonging and involvement in the school environment (Libbey, 2004; Hodges et al., 2019). However, children with Autism Spectrum Disorder (ASD) often face significant challenges in achieving full participation due to various social, sensory, and educational barriers. Understanding these challenges and addressing the specific needs of children with ASD is essential to fostering an inclusive and supportive learning environment.

Barriers to participation

ASD is a neurodevelopmental condition characterized by differences in social interaction, communication, and behavior (Zeidan et al., 2022). The global prevalence of ASD is estimated to range between 0.02% and 3.66% (Alrehaili et al., 2023). Children with ASD often experience difficulties with social integration and tend to participate less in social, recreational, and school activities compared to their neurotypical peers (King et al., 2006). These participation difficulties arise from a combination of sensory sensitivities, social challenges, and a lack of adequate support in school environments.

One of the most significant barriers is sensory processing differences. Many children with ASD have heightened sensitivities to auditory and tactile stimuli, which can make classroom environments overwhelming (Jones et al., 2020; Chung, 2018). Background noise, projector sounds, and certain textures can act as stressors, leading to distractions, reduced attention spans, and emotional distress. While some interventions, such as noise-canceling headphones and structured tasks, have been implemented, many parents report that their children's sensory needs remain insufficiently addressed in school settings (Jones et al., 2020). These sensory barriers often interact with social difficulties, further limiting a child's ability to fully engage in school life.

Difficulties with social interaction and building relationships with peers and teachers are common, as is sensitivity to sensory stimuli in the classroom and school environment. Additionally, challenges with planning, organizing, and adapting to changes may also play a role (Baranek et al., 2006; Kenworthy et al., 2008). Without appropriate support, these social

barriers can reinforce feelings of exclusion and disengagement, making it even more difficult for children with ASD to thrive in a mainstream school setting.

The role of teachers

Teachers play a critical role in supporting children with ASD, yet research suggests that many lack sufficient training in understanding and addressing their needs (Hasson et al., 2022; Jones et al., 2020). While some educators implement structured lessons and clear instructions, a persistent gap in training and resources hinders their ability to provide tailored support. Teachers who receive proper training are better equipped to foster positive relationships with students, reduce conflicts, and create environments that support both academic and social participation (Rushton et al., 2020).

The importance of a supportive environment

Students' well-being at school is closely linked to their academic performance. A supportive and positive learning environment not only enhances well-being but also leads to better academic outcomes (Lizzio et al., 2006). Therefore, it is crucial to understand and address the specific needs of students with autism. Despite the wealth of research on ASD in education, many studies focus on either children with ASD or their parents in isolation (Bailey & Baker, 2020; Hodges et al., 2021). However, a more complete understanding of participation requires integrating insights from children, parents, and teachers (Coussens et al., 2021; Simpson et al., 2018). Parents play a crucial role in advocating for their children's needs, while teachers are key figures in facilitating school participation. A collaborative, multi-perspective approach ensures that interventions are comprehensive and address all dimensions of participation.

Furthermore, ASD affects not only children but also their families. Parents often experience increased stress, financial difficulties, and reduced quality of life due to the challenges of supporting a child with ASD (Hasson et al., 2022). Schools that take a holistic approach—one that includes family involvement—can create better support systems that improve outcomes for both children and their caregivers.

The Family-Centered Care (FCC) framework emphasizes collaboration between families and educators to provide individualized support that aligns with a child's needs (Smith et al., 2022). Similarly, the International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF) offers a holistic approach by considering environmental, personal, and social factors that influence participation (Jones et al., 2020; CanChild, n.d.). These models emphasize that successful

participation is not solely dependent on the child but also on the surrounding environment and the support structures in place.

Study aim

This study aims to investigate the experiences of children with ASD, their parents, and teachers in mainstream education. By synthesizing these perspectives, the study seeks to provide a holistic understanding of the barriers that limit participation and identify effective strategies that enhance engagement and well-being. Through this comprehensive approach, the research aspires to contribute to the development of more inclusive educational environments that support children with ASD, their families, and their teachers.

METHODOLOGY

Study design

A qualitative case study design was employed in this study to gain an in-depth understanding of the educational needs of students with ASD. Qualitative research allows for the contextual interpretation of textual, visual, or auditory data and supports the exploration of complex social phenomena by grounding findings in the perspectives of participants (Creswell & Poth, 2018). In this study, thematic analysis (Braun and Clarke, 2021) was used within an exploratory framework to examine the meanings and key factors influencing school participation for children with ASD. Data were collected from multiple stakeholder groups, including children, their parents, and their teachers, to capture a comprehensive view of the educational experiences and needs of students with ASD. To ensure clarity, accessibility, and relevance of the interview questions, a pilot test was conducted with three triads (each consisting of a child, parent, and teacher). These pilot participants were not included in the final analysis. The findings were inductively grounded in the data, with themes emerging from participants' lived experiences rather than being shaped by predefined theoretical frameworks.

Participants

The study was conducted in Belgium, with participants recruited from the Flemish Ardennes, the coastal region (Ostend, Bruges...), and the Ghent area. To ensure triangulation (Treharne and Riggs, 2015), data were collected from three groups: children with ASD, their parents, and their teachers. Participants were recruited using a snowball sampling approach (Treharne and Riggs, 2015). Emails were sent to school principals and care coordinators across various mainstream schools (n=137), who then forwarded the information to teachers and parents of children from 9 to 12 years old in the 4th to 6th grades.

Children were invited to participate through school, staff, and parents, who explained the study and distributed the flyer. Emails were sent explaining this study, contacting schools, regional autism organizations, home support services, outpatient rehabilitation centers... (n=174). Eligible participants met the inclusion criteria, which required either having ASD, teaching a child with ASD, or being the parent of a child with ASD, all within a mainstream education setting. The children had to be in the 4th, 5th, or 6th grade, and all parties had to speak and understand sufficient Dutch to answer the questions (Eligibility criteria: Table 1).

Table 1: Eligibility criteria

Domain	Inclusion	Exclusion
Participants	Children aged 9-12 / 4 th , 5 th or 6 th grade of mainstream primary school, diagnosed with ASD Parent(s) of described children Teacher of described children	Children older or younger than this age Children in special education Children without ASD
Language	Speak sufficient Dutch to understand and respond to the questions	Do not understand and speak sufficient Dutch

Table 2: Description of the participants

Participants	Fictive name child	Type education	Grade	Age of the child	Sex of the child
Trio 1	Sam	Mainstream	4 th grade	9 years old	Boy
Trio 2	Mia	Mainstream	5 th grade	10 years old	Girl
Trio 3	Levi	Mainstream	4 th grade	10 years old	Boy
Trio 4	Jasper	Mainstream	5 th grade	10 years old	Boy
Trio 5	William	Mainstream	5 th grade	10 years old	Boy
Trio 6	Naomi	Mainstream	Mixed class: 3 rd and 4 th grade	9 years old	Girl
Trio 7	Celeste	Mainstream	5 th grade	10 years old	Girl
Trio 8	Bella	Mainstream	5 th grade	10 years old	Girl
Trio 9	Ethan	Mainstream	5 th grade	10 years old	Boy
Trio 10	Anna	Mainstream	4 th grade	10 years old	Girl

Prior Ethical Approval and Considerations

Given that interviews were conducted with both adult participants and minors, prior approval from the institutional ethics committee was required (see title “Bewijs indiening ethisch comité”). The researchers adhered to the ethical protocol established by the Faculty of Psychology and Educational Sciences at Ghent University, as the study was conducted in collaboration with this faculty. Furthermore, a General Data Protection Regulation (GDPR) registration was completed, alongside a Data Protection Impact Assessment (DPIA), to ensure full compliance with data protection and storage regulations applicable to this research. Data collection commenced only after formal approval was granted by the ethics committee.

Instrument

The interview guide (Appendix 3) was developed by a team of three researchers, two physiotherapy students and one psychology student, based on gaps identified in the literature and insights from educational materials on ASD. To ensure the questions were accessible, inclusive, and comprehensible, the design process included feedback from representatives of each participant group. This pilot phase involved three children with ASD, their parents, and their teachers, with all suggestions being fully incorporated. Participants in the pilot study were not included in the main research.

The interview guides were semi-structured with open-ended questions to encourage participants to provide detailed and personal responses. This approach allowed participants to express their experiences in their own words. Follow-up questions were used to explore their lived experiences in greater depth, providing richer insights. The semi-structured format ensured that discussions remained focused on key topics while also being flexible enough to adapt to the participant’s unique perspectives, resulting in a more comprehensive understanding of their views.

Children were asked, after a brief introduction, about their experiences at school including how they feel at school, what factors contribute to their well-being, how they would rate their school, and what they would change to improve it. Questions also explored the role of parents and school support, including parental involvement, the relationship with teachers, the classroom atmosphere, and interactions with classmates, with a focus on friendships and social dynamics. Children were encouraged to propose ideas for enhancing their school experience.

Specific moments in the school day, such as recess, lunchtime, and physical education, were also explored. These questions considered environmental factors (e.g., noise, lighting) and investigated any challenges the child faces and how they manage them. The role of external support services such as Pixsy was also addressed, offering a comprehensive view of the child's school experience.

For parents, the interview started with questions about their perceptions of their child's school experience and participation. Topics included the importance of education, their expectations, their relationship with the school, the support provided, social interactions, and their child's sense of belonging. Parents reflected on how their child felt at school, how they interacted with peers, and how they coped with challenges such as conflicts or bullying. The relationship between their child and the teacher was also discussed. Additionally, parents were asked about their child's behavior at home after school and to provide suggestions for enhancing their participation, support, and well-being at school.

Teachers were first asked about their work experience, including how long they have been teaching, what they enjoy about their profession, and the challenges they encounter. The focus then shifted to the participation of the child with autism at school, examining their strengths and weaknesses as well as the additional support they receive or maybe lack. Teachers were asked about the child's specific needs and any accommodation implemented to meet those needs. The conversation also covered communication with both the parents and the child, with teachers sharing their insights on ways to enhance the child's participation in school.

Data collection

Data collection took place from November 2024 to March 2025. Three researchers (two physiotherapy students and one psychology student) conducted interviews, starting with the teacher at school to gather additional information about the school environment. Subsequently, parents and children were interviewed individually in a setting that was comfortable for the family. After the interviews, participants were given the opportunity to provide some additional insights.

Subsequent processing

After each interview, the recording was uploaded to the secured UGent Share platform and deleted from the recording device to ensure that no one other than the researcher and the

supervisor could access the files. This procedure was followed to comply with privacy regulations. After transcription of the interviews, the audio recordings were permanently deleted. During the transcription process, all personal names were removed and replaced with 'X', and any specific anecdotes or identifiable characteristics of the participants were either altered or omitted to protect their privacy. The transcripts were subsequently analyzed using NVivo version 14, a qualitative data analysis software. Pseudonymized codes were applied, and any information that could directly or indirectly identify participants was removed.

Data analysis

The transcriptions of the interviews underwent an initial line-by-line coding process, applying an inductive approach. This method allowed for the identification of patterns within the data, leading to the recognition of recurring themes through the analysis of repetitions and comparisons.

A qualitative reflexive thematic analysis was conducted, following the six steps outlined by Clarke and Braun (2021): (1) Familiarizing oneself with the data by fully transcribing the interviews; (2) Generating initial codes through open coding, which involved condensing longer respondent statements into concise keywords; (3) Searching for themes by comparing and merging codes; (4) Reviewing themes to develop a thematic map, ensuring all relevant data fragments were included; (5) Defining and naming themes; and (6) Presenting the results based on the thematic map.

The analysis was facilitated using NVivo version 14, to organize and manage the coding process efficiently. The analysis was conducted by three separate researchers, the third being a psychology student. This ensured a systematic and transparent approach to identifying and interpreting the themes within the dataset.

Following the analysis and coding of the initial ten trios of interviews, interviews with an additional (eleventh) trio were conducted. These interviews were likewise transcribed and coded in order to verify whether data saturation had been achieved. Although this final trio served to confirm the data was saturated, it was not included in the detailed presentation of the results. After that, all children were given a fictive name (See Table 2).

Quality Standards and Ethical Considerations

In qualitative research, it is important to follow clear guidelines to ensure the quality and integrity of the study. Ethical considerations are a key part of this and must be carefully respected throughout the research process.

In this study, participants were fully informed about the purpose, methods, and possible risks of the research before agreeing to take part. Informed consent was obtained through an information letter, following the ethical guidelines of the World Medical Association (2013) and Ghent University (2024). Participation was voluntary, and participants could withdraw from the study at any time without consequences.

During the interviews, it was important that participants felt safe and comfortable. At the beginning of each interview, it was clearly explained that they could stop the conversation at any moment. The researcher was also prepared to offer support if a participant became emotional or felt uneasy.

To protect participants' privacy, audio recordings were uploaded to the secure UGent Share platform immediately after each interview and deleted from the recording device. Once the interviews were transcribed, the recordings were permanently deleted. Personal information, such as names or identifiable details, was removed or replaced during transcription to ensure anonymity. Since the interviews took place in a school setting, extra care was taken to make sure students' answers were not shared with teachers or other staff members.

All data were stored and handled in a secure digital environment (UGent server) which was only accessible to the researchers and their promotor. Personal information was anonymized or pseudonymized, and all steps were taken to ensure the confidentiality and privacy of participants throughout the study.

In addition to ethical considerations, the researcher also needed to be mindful of potential bias and subjectivity. The researcher's own role, background, and personal experiences can influence various aspects of the research process. To make sure these biases were kept to a minimum, there were regular meetings between the researchers (n=9), and regular meetings between the researchers and the promotor (n=4). This to ensure congruity of the themes and the methods of processing (and analyzing) the data. These factors were therefore critically reflected upon throughout the study.

The promotor, both highly experienced researchers with over 20 years in the field, contributed to this process. Additionally, one of the researchers has a neurodivergent profile. That perspective added value without introducing bias. This was ensured by the same regular meetings, and consensus of themes and data processing.

The researchers took several measures to ensure trustworthiness of the findings in this qualitative study. For this, the parallel criteria for establishing trustworthiness by Guba and Lincoln (Ahmed, 2024; Enworo, 2023) were used. These measures are reported in table 3.

Table 3: Criteria for establishing trustworthiness

Trustworthiness component	Strategy	Data collection	Data analysis	Comment
Credibility	Prolonged engagement	X	-	Not possible to spend more time with the participants due to time constraints; not applicable during data analysis
	Reflexivity	V	V	Data collection: personal biases were acknowledged and discussed in meetings between researchers Data analysis: performed by three separate researchers + meetings with promoters.
	Triangulation	V	V	Data collection: three parties interviewed, three perspectives. Data analysis: performed by three researchers with consensus meetings
Transferability	Thick descriptions	V	-	Participant description in table 2. Context and method extensively described in methodology; not applicable in data analysis
	Sampling strategies	V	-	Sampling process and eligibility criteria are

				clearly described in methodology (eligibility criteria: see table 1); not applicable in data analysis
Dependability	Methodological documentation Audit trails	V V	V V	Methodology is extensively described. Every meeting (and decisions stemming from that) were carefully documented. There were no changes to methodology and data analysis.
Confirmability	Peer debriefing Member checking	V X	V X	Data collection performed by three researchers, meeting (with promoters) after pilot phase to reach consensus about interview questions. Data analysis performed by three researchers, meetings with promoters to validate interpretations Data collection: participants didn't receive the transcriptions Data analysis: full study will be sent to participants via email once concluded

	Reflexive journaling	X	X	No document with personal evolving thoughts, biases, and reflections was kept.
--	----------------------	---	---	--

RESULTS

Each interview lasted about 45 minutes and was recorded using a voice recorder to ensure accurate transcription and analysis. The interviews were conducted with the aim of gaining deeper insights into the research question “What do children with autism need to participate in the classroom/on the playground?”

During the analysis, recurring patterns were identified, leading to the formulation of 5 main themes and associated sub-themes, which are summarized in table 4. These themes reflect the core perspectives, experiences and nuances shared by the participants. In table 4, a short overview of themes and subthemes is provided, with the subthemes the participants talked about most, mentioned first. Under the themes, the frequency of mentioning by each party is shown in cursive. By looking at what the different parties stressed the most, we can determine in which area each of the parties needs the most support. Subsequently, we can find specific tools that support the party and hopefully improve the participation of the child in school.

Table 4: Short overview of the themes and subthemes

Theme	Most important subthemes
Support (<i>teachers>parents>children</i>)	• Teacher flexibility in approach / knowledge of autism • School organization, class setup, recess • Care coordinator and support / accomodations • Excessive paperwork, expensive and lengthy process
Feeling safe and connected (<i>parents>teachers>children</i>)	• Behaviour seems okay = no problem • Bond between the child and teachers/other children • Meltdowns at home • Rest • Internalizing / Child labeled negatively • Responsiveness of the teacher
Self-perception (<i>teachers>parents>children</i>)	• Attention to the child's strengths • Desire to be included • Difficulty with planning • Difficulty engaging in play • Child is given autonomy • High pressure on the child

Communication (<i>parents>teachers>children</i>)	• Communication between parents and teachers/school • Bond between parents and teacher • Parents seem to be on their own • Strong school team • Parents labeled as difficult
Alternative way of thinking (<i>teachers=parents>children</i>)	• Feeling stuck / Social-emotional difficulties • Difficulty with changes • Encouraging the child's interests • Confidence in the child's abilities

The five central themes identified – Support, Feeling connected and safe, Self-perception, Communication and Alternative way of thinking – emerged consistently across all schools involved in the study. All of the themes were mentioned by all parties, (parents, children and teachers) indicating their broad relevance in the context of supporting children with ASD.

In the following section, the findings are presented thematically. Each theme is elaborated upon with a description of the relevant sub-themes, and supported by illustrative quotes and concrete examples from the interviews. This thematic structure provides a clear overview of the participants' responses and highlights the most significant insights that emerged from the data.

Theme 1: Support

One of the key factors contributing to the successful school participation of children with ASD is the support experienced by the children themselves, their parents, and their teachers. This theme was raised by all three parties. Their accounts demonstrated that support is not a static, 'one size fits all' provision (e.g., a standard simplified worksheet), but rather a dynamic process of continuous adjustment, recognition, and fine-tuning. Children, parents, and teachers alike report on how support can be beneficial, but also on the challenges they encounter when it is lacking or misaligned.

For teachers, providing support often means balancing good intentions with the pressures of an overburdened education system. **Naomi's teacher** reflected: *"There really are no standard classrooms anymore. Every year there is at least one student who requires extra attention, which means you're no longer simply teaching a lesson, you're constantly having to think: what should I do, what do I need to consider for this student..."* This constant pressure creates a sense of mental overload, where even committed teachers struggle to act effectively. As seen throughout the interviews, many

teachers described similar feelings of constraint, wanting to help but feeling they lacked the time, training or energy to offer what is truly needed.

When this happens, responsiveness to individual needs can diminish. **Bella's parent** explained: *"Now with math too, the teacher doesn't really notice that there's a problem, but it's just moving too fast for her [Bella], the reproducing of it all... (...) Eventually, they've gone over so many new things without enough practice, and then she starts mixing it all up... (...) And when I try to explain this to the teacher, I can tell she understands, but the pieces don't quite come together... She just keeps going as usual."*

Parents indicated that this reduced responsiveness usually does not stem from unwillingness but rather from a sense of powerlessness and a lack of specific knowledge. This lack of understanding of ASD can sometimes lead to misinterpretations or inappropriate responses. As **Sam's parent** put it: *"Yes, you actually need to provide him with those supports, but that's not how they see him. They see him as withdrawn and as someone who needs lots of adjustments..."* **William's parent** also acknowledged this challenge: *"Sometimes the teacher is searching, not understanding what's going on inside him, what he needs. In the past, he was often seen as misbehaving, while he really couldn't help it..."*

Parents also described having to take on the role of advocate themselves, often navigating an unclear and bureaucratic system. **William's parent** shared how she took matters into her own hands: *"But it all comes from us. We've had to take every initiative ourselves, also for the other kids... If I, as a mother, didn't advocate so strongly for my children, didn't look for help myself or follow courses about ASD, then your children simply don't progress. And not every child is lucky enough to have parents who are able to do that..."*

Many parents adopt a proactive stance, yet often face a system that is slow, costly, and unclear. The bureaucratic burden is substantial. As **Levi's parent** testified: *"I also don't understand why the system is designed in such a way that every two years we need to redo all the assessments and paperwork, even though autism is a lifelong condition. We've already come such a long way and had to pay for everything ourselves."* **Celeste's parent** also described the lengthy process: *"They advised me to already register her at the rehabilitation center, because the waiting time can be up to three years. So I did that. The support teacher helped me with all the paperwork, because that's no easy task either..."*

Parents often feel that the expectations set by the school do not align with their child's actual capacities. Several parents shared such experiences: *"I think it's just a lot nowadays. A lot of subject matter. Also French, starting from scratch... and then there's often a lot of homework. Which still needs to be combined with football and training."* (**Jasper's parent**). **Celeste's parent** added: *"What made it difficult for her until a few months ago was that the curriculum moved far too quickly, and I think also the busyness, the overstimulation from everything, that becomes too much, which then makes it harder for her to concentrate."*

The structure of the school environment does not always foster a sense of safety or calm, as reported by all parties involved. Teachers explain that children with ASD often seek peace and quiet during recess, but the playground is too small and frequently overcrowded, turning

it into an additional source of stress. **Jasper's teacher** experienced this issue: *"On the playground they often look for peace and quiet, we only have a small playground so it's often very busy..."* **Levi's teacher** added: *"We're now thinking of making a quiet playground, also at the request of this class, (...) And we have now applied to make a quiet corner somewhere, but of course you can't put a hundred pupils there either, it remains limited... It must also be practically feasible..."* Both parents and children echo this. **Naomi** said: *"I find the lunch break a bit too long, and I get nervous and start overthinking things..."* **Bella** added: *"I used to wear earplugs, that helped, but I also found it kind of irritating."* **Naomi's parent** also noted this: *"In the past, when it became too overwhelming for her on the playground, she started stimming, because she didn't really know what was expected of her. Other children would be playing a game, and she just couldn't join in."* **Ethan's parent** explicitly mentioned their son receiving support specifically targeting recess: *"In the beginning, he also had a support teacher to help him with 'the playground' because that used to be difficult, very difficult."*

Children with ASD express clearly what they find challenging. **Naomi** shared: *"During recess and lunch I'm also allowed to go to the quiet corner... but I don't do that much, because I'm scared that one teacher will get mad, last time I wasn't allowed."* Such experiences erode trust and hinder the creation of a supportive learning environment.

Break times often prove difficult to structure. **Naomi's parent** noted: *"During the lunch break, it may last too long, which causes her to get lost in her thoughts and end up walking around alone, at that point, it's no longer play, but more like stimming."* Children themselves report that what is lacking during recess is not supervision per se, but rather guidance and support. As **Ethan** remarked: *"Some teachers just sit on their phones. Other teachers are way too strict."*

Some teachers indicate that support from external sources (Learning support center; *Special Education Needs Provision Within Mainstream Education*, n.d.) is insufficient. **Jasper's teacher** explained: *"Sometimes it's great fun and a convenience, but other times I think 'Oh my god, leave me alone in my classroom.' You have supporter teachers who see work and needs, and from the goals that are set, they work independently. You have supporters who come into the classroom and wait and see until you specifically say 'Are you going to do this now?' (...) And that makes it very difficult because then you yourself have to start thinking for two or three others."*

Nonetheless, support is often also seen as beneficial. The involvement of a care coordinator, support from the learning support center, or the use of specific tools, such as fidget items is a point highlighted by teachers, parents, and children alike. **Anna's parent** listed some accommodations Anna's allowed: *"Support can mean offering headphones, allowing for a quiet moment apart, or... now she also brings a wobble cushion to school. They've attached a bike inner tube to her chair so she can press her feet against it, and she's allowed to bring her stuffed animal to class. So yes, they are doing quite a lot to support her, definitely..."* When **Naomi** was asked if there are any objects, lights, or sounds in class that help her feel better at school, she responded: *"Yesss, I do have a few things, because otherwise when I get nervous, I bite my nails. And also fidget items. And those*

little rubber tubes and such.” **William’s teacher** talked about the support of the care coordinator: “Then I also get support here from the care coordinator who does think along. We are only a small village school, so we don’t have many care teachers. The care coordinator can’t come into the classroom every day to help either, but she does help think along and work out those extra assignments for William, for example.” **Celeste’s teacher** had positive experiences with external support staff: “Extra support, that’s really a big help. They (support teachers) can sometimes discuss difficult things, or if there has been an incident, discuss that. They have time for that.”

Teachers describe how small adjustments can have a significant impact:

“Calm, predictability, and emotional regulation, like using an emotion barometer, can be incredibly helpful, especially when combined with training.” (**William’s teacher**)

“We created a small, low-stimulation corner as an escape from the classroom environment. Ideally, there’s a separate room they can go to when things become overwhelming.” (**Levi’s teacher**)

Anna’s teacher also observed: “With children with ASD, we often notice that they actually thrive in the structured school environment... everything is so clearly organized, day by day, and that often brings a sense of calm.”

Teachers also emphasize that predictable routines, clear agreements, and sufficient preparation time not only benefit the children but also provide structure and reassurance for themselves. **Levi’s teacher** noted: “The daily structure of what we are going to do throughout the day, I also write on the board in advance. So that they know everything well. And that offers peace of mind.”

Parents also describe experiencing recognition and connection. **Mia’s parent** explained: “The safer she feels, the better she, yes, the more structured and clear things are, the easier it is for her to be herself. That also allows her to show a bit more of who she really is.”

Levi’s parent shared a similar experience: “Third grade was truly exceptional. The teacher would even look for solutions for Levi after school hours. And the start of this year has been similar to last year, so far, things are going okay. Again, a compassionate teacher who looks for solutions and with whom we have great communication. She also senses that things can be hard for Levi, but she sees that he’s trying and that sometimes he just can’t help it.”

Such open, flexible attitudes make parents feel heard and supported. Time and again, parents stress the importance of predictability, consistent routines, and clear communication for their child:

“I think it’s mostly about creating calm, creating clarity around what is expected, making sure there’s structure, and bringing back that sense of familiarity.” (**Naomi’s parent**)

"For tests, they always get a preparation sheet with possible questions. For her, that's also adapted, they clarify the questions more. Sometimes, for questions where examples are needed, they already give the examples so she just needs to choose. They also phrase the questions differently than for other children." **(Celeste's parent)**

Children themselves mentioned a quiet classroom, clear structure, predictable routines, and familiar rituals as elements that offer them peace and a sense of security. The use of tools such as fidget items or visual schedules supports their concentration and sense of control. Several children shared their perspectives:

"Researcher: Can you tell me what a good teacher does, and does your teacher do that? Trust her students, and yes, she does. And she gives clear plans of when we're doing which tests. Researcher: So she gives you a clear structure? Yes, now I get a weekly schedule that says when each test will be, and she gives me a math bundle so I know what to do, and I can choose when to do it." **(Bella)**

"Researcher: Are there any things, objects, lights, or sounds, that help you feel better in the classroom? Silence." **(Anna)**

Mia: *"And one ritual we had was picking strawberries. We used to be allowed to pick strawberries. Now only the sixth-graders can, because they're leaving, and the rest can't. I don't think that's fair."*

Several parents also highlight the importance of smaller class sizes and consistent structure:

"What was great here was that when we arrived, the kindergarten teachers were really good, and the class sizes were small, which was also a big plus... And there's a lot of structure because it's a Catholic primary school, the rules are the rules, and that works very well for her." **(Bella's parent)**

"I think it's mostly about creating calm, clarity around expectations, ensuring there's structure, and bringing back that recognizability." **(Naomi's parent)**

The presence of a (care) teacher who truly understands them often makes all the difference. **Anna** shared: *"She's always really kind to the children, gives lots of hugs... We're allowed to call her 'Mamie', she says she's the grandma of all the kids. She takes good care of us, and if something happens, she immediately says, 'You can come inside for a bit, I'll take care of it.' She's a really sweet teacher."*

This kind of personal connection and tailored approach helps children feel not just present, but genuinely engaged and supported.

Theme 2: Feeling connected and safe

For children with ASD, a sense of safety and connection is a crucial precondition for well-being at school. In the absence of this foundation, they may become overstimulated, withdraw, or experience a blockage in their functioning. Narratives from teachers, parents, and children reveal how both fragile and fundamental this issue is.

Teachers frequently observe that children with ASD struggle to express their emotions or to engage spontaneously in social interaction. **Jasper's teacher** articulated it as follows: *"He listens and responds to what I say. He never initiates contact spontaneously, and he never talks about his free time. There is a distance."* Minor incidents can have a disproportionately large impact, often manifesting in withdrawn behavior or complete disconnection from the external world. **William's teacher** shared: *"There was a student with autism in the classroom this week who had a difficult morning at home, and he did not speak a word all day, not even to his classmates."*

What appears to be calm and compliant behavior at school can often be misleading. Many children suppress their tension during school hours, only to release it once at home. **Bella's teacher** observed: *"At school, everything seems fine, she stays within the lines, and things go well, but at home..."* This apparent calm, therefore, does not necessarily reflect genuine well-being. **Anna's parent** confirmed: *"It's not easy for everyone to see or understand. She tries her best at school, but many people don't see what's going on inside her or how she reacts once she gets home."*

Busy school periods often have a tangible impact on the home environment. Children may come home overstimulated, restless, quick to anger, or entirely shut down. **Levi's parent** noted: *"Especially during busy periods at school, you can see that he has to explode once he's home."* **Celeste's parent** described: *"After school, especially in the first few weeks, she was constantly fiddling with things, unable to calm herself... She just needed some time to settle down."*

Some children become entirely blocked under pressure. They withdraw, stop speaking, or become physically exhausted. **Naomi's parent** recalled: *"In the first grade, she completely shut down due to stress and tension, she was totally blocked and could not find any peace."* Physical symptoms are also common. **Sam's parent** explained: *"He has so many questions running through his mind... but when he doesn't feel safe or when his questions go unanswered, he gets migraines."* Similarly, **Mia's parent** reflected: *"There was a time when she would say she had stomach aches, and we'd keep her home... but we weren't sure whether it was real or if she just didn't want to go."*

Children often internalize stress and are reluctant to talk about it. **Sam's parent** said: *"He doesn't speak when he's blocked. He becomes a screen, you see no happiness, no anger, just a neutral expression."* **Jasper's parent** added: *"He once threw his schoolbag, and the teacher sensed something was wrong, but he would never talk about it spontaneously."*

A lack of social intuition makes it difficult for many children to navigate peer relationships. William's parent explained: *"I don't think he always finds it easy to understand what others are thinking or meaning."* **Naomi's parent** added: *"She takes everything very much to heart... Everything hits her directly, and sometimes she reacts in a very rigid way. If something is on her mind, she'll be preoccupied with it the entire day."* Parents and teachers express the need for more support around social interactions. When **Naomi's parent** was asked what support in school means, she answered: *"That not only problems are addressed, but also that well-being is addressed. Also social skills."* **Ethan's teacher** added: *"His social skills can still be improved, but that's kind of hard since you can't solve that with materials or anything (...)."*

The threshold for asking for help is often high. **Bella's parent** remarked: *"She won't readily ask for help, because it's already hard enough to cope without having to push herself even further."*

Teachers also recognize this hesitance during recess, when supervision is limited. **Levi's teacher** commented: *"He can become wild during play, and in his mind that's okay, but it isn't for others. And when you talk to him about it, he struggles to put it into words."* Misinterpretations of social situations are also common: *"He sometimes thinks others are bullying him, but that's not the case."*

Children with ASD rarely experience recess as carefree. **Jasper** shared: *"Sometimes there's conflict with my friends."* **Ethan** observed: *"Some teachers are just on their phones. Other teachers are way too strict."* Exclusion during play is a frequent occurrence. **Mia** explained: *"Sometimes it's really like, 'You're not allowed to join the game.' Gosh, it's so annoying."*

Even well-intentioned accommodations can reinforce feelings of being different. **Celeste's parent** recounted: *"She noticed that she always had to be taken out of the fun group, even during enjoyable moments."* As a result, these children often feel not fully part of the group, despite the supportive intentions.

Nevertheless, small gestures from teachers can make a significant difference. **Sam** noted: *"She often comes by to ask if everything is okay. And she explains things in detail and all."* **Naomi** highlighted the importance of fairness: *"Comforting, being kind, and making sure everyone gets the same. That she doesn't forget me."*

Clarity and predictability contribute to a sense of safety. **Bella** stated: *"That she gives clear plans about which tests we're doing and when."* Being allowed to retreat at the right moment can also be helpful. **Levi** explained: *"When I'm angry, I want to be alone for a bit, but otherwise I really want to be with my friends."* **William** added: *"Helping me when I'm angry so I can cool down."*

The relationship with the teacher, and with classmates, is of vital importance. Even a single warm connection can make a world of difference. Parents note that open communication at

home plays a key role. **Ethan's parent** said: *"He tells me a lot about school. I really love that. With him, I actually know how it went."* **Naomi's parent** echoed this: *"Yes, she actually does. And it comes out quite easily."* **Anna's parent** offered nuance: *"She does talk about school. Usually, it comes in waves."*

When a school understands autism, takes into account the child's personality, and allows space for rest and gradual interaction, something meaningful can emerge: a place where children with ASD genuinely feel welcome. Safety and connection are not peripheral concepts, they are the essential foundation for genuine participation and well-being at school.

Theme 3: Self-perception

For children with ASD, self-perception plays a central role in both their well-being and their participation in school. When a child believes in their own abilities, feels accepted, and experiences success, space is created for learning and social interaction. This is evident from various teacher observations and statements by parents and children.

A first recurring subtheme is that children with ASD often come across as hesitant or withdrawn, particularly in social or group settings. Teachers observe that these children are less likely to take initiative and may require more support to engage. **Celeste's teacher** noted: *"They are more timid; sometimes they hardly do anything. Then it's up to the teacher to ensure they are placed in a supportive group."* These social challenges are often closely linked to a need for predictability and structure. **Naomi's teacher** explained: *"I always need to provide the [daily class] schedule myself. If there's a deviation from the plan, it's not received well..."*

This difficulty with flexibility and anticipation extends into the importance of planning and time management. Many children struggle to estimate the scope of tasks or to start independently. **Ethan's teacher** remarked: *"They have the entire week, but they always assume it's too much. Then a sort of panic reaction occurs."* These challenges are often subtle and can go unnoticed. Teachers themselves admitted: *"If you didn't know, you wouldn't see it."* (**Bella's teacher**) and *"If his parents hadn't told me, he has autism, I might never have realized it..."* (**Ethan's teacher**). Parents confirmed that the difficulties their children face often remain invisible to others. **Bella's parent** stated: *"It's not noticed, so in their eyes, there's no problem."*

This 'invisible' aspect of ASD, the effort it takes to appear 'typical', has real consequences. The combination of academic expectations, social pressure, and after-school commitments often leads to mental overload. **Naomi's parent** shared: *"Piano was too overwhelming for her, too much combined with ballet and rehab."* These forms of exhaustion are rarely acknowledged, but can weigh heavily on the child.

Another related challenge lies in social blending and play. Playing with peers does not always come naturally, especially when the unwritten rules of social interaction are hard to grasp. **Anna's teacher** illustrated: *"They have certain rules in their head and stick to them rigidly, which can lead to conflict with others."* The type of play may also stand out or clash with group norms: *"She is too active in her play, not adapted to the situation."* (**Anna's teacher**) When expectations are not aligned with the child's needs, misunderstandings and negative interpretations may arise. **Anna's parent** asked: *"How can you expect her to sit still in her chair if she has ADHD?"* **Sam's teacher** noted: *"If contract work isn't completed, we expect the student to explain why. But that's not always possible."* A child who repeatedly hears that they are doing something wrong may begin to feel inadequate. **Mia's parent** described: *"She just doesn't want to learn because she's afraid she can't do it. If she can't do it perfectly the first time, she gives up."*

Despite these obstacles, many children primarily want to participate, to be part of the group without being labelled or treated differently. **Sam's parent** explained: *"He doesn't want to be different and just tries to keep up, even though it's difficult."* **Bella's parent** echoed this: *"She just manages on her own... I think she has no other choice."* Children appreciate it when teachers provide equal opportunities without singling them out. **Anna** said: *"Letting everyone have a turn. Our teacher sees me, but she doesn't always pick me."* **Naomi** emphasized: *"That it's fair for everyone, the same for all."*

Still, what truly helps build self-confidence is when children are given autonomy and the space to build on their strengths. **Sam's parent** shared: *"He plans it himself and makes a backup plan. That really works well for him."* **Mia** highlighted the value of differentiated learning: *"I find it strange that you have to learn one method when you also have another one that works for you."* Parents value it when teachers build on the child's interests or talents. **Mia's parent** illustrated how a teacher used her daughter's interest in horses: *"She explained that it wasn't strange to have that hobbyhorse. Then another child joined her."* A supportive classroom environment also helps foster social development. **Celeste's parent** reported: *"Since starting the medication, you can see her blossoming, taking initiative, and other children are now asking her to join in. That wasn't the case before."* Finally, parents stress the importance of an environment where their child can be themselves. **Mia's parent** concluded: *"Independence gives her joy. She's also cycling more again."*

Together, these stories show that supporting self-perception in children with ASD is not about shielding them from challenge, but about ensuring they are seen, heard, and given opportunities to grow from a place of strength.

Theme 4: Communication

Communication serves as a subtle but vital foundation for effective support. When information is shared effectively and stakeholders can easily connect, this not only facilitates coordination but also fosters trust. For children with ASD, this is particularly crucial: clear communication helps prevent misunderstandings and enables tailored support. Both parents and teachers emphasize the decisive role of effective communication in promoting the child's well-being.

Teachers report that communication with parents doesn't always run smoothly. In some cases, contact is initiated late or essential information is missing. As **Mia's teacher** stated: *"There is actually very little communication with the parents (...) more communication in advance would have been helpful."* Transfers of information between colleagues or between school and home also do not always proceed seamlessly. **Sam's teacher** noted: *"I think they [the parents] (...) feel that they've been left out in previous years (...) I think that sometimes there are a lot of questions or needs in between [moments of communication] and that can be a bit much for supervisors."*

Parents often perceive this lack of communication even more strongly. They report that communication is not only infrequent, but sometimes also delayed or unclear. **Sam's parent** explained: *"He initially had a type 9 report*, and at some point, that was changed to type 7**, but we were never informed."* The lack of transparency becomes especially evident during crisis situations. **Mia's parent** remarked about looking for a place in special education: *"What are you going to do if there's no place? Then he just stays at school. We don't have a Plan B."*

Additionally, parents sometimes feel responsible for communication that should rightfully originate from the school. As **Sam's parent** expressed: *"We're always the ones who have to take the initiative... Eventually it [taking initiative on communication] becomes exhausting, but there's no other choice, it's for your child."* This constant need to take initiative often leads to frustration for some parents. **William's parent** emphasized: *"If I, as a mother, didn't advocate so strongly for my children (...) they [my child] simply wouldn't make any progress."*

When parents attempt to raise concerns, they sometimes encounter misunderstanding or are perceived as "difficult." **Sam's parent** reflected: *"We came across as the concerned, troublesome parents."* However, she clarifies that this is not due to ill intent on the part of the school, but rather a lack of structural alignment: *"It's not that there are bad intentions (...) but we're always the ones who have to act."*

At the same time, there are also positive experiences that highlight the significant difference an open attitude from teachers and support staff can make. **Jasper's parent** shared: *"We can*

always turn to the teacher, the support teacher. (...) Then we have a meeting with the psychologist from the rehab center, the support teacher, and the classroom teacher.” Anna’s teacher also emphasized: “We have always been able to speak very honestly about things.” This openness ensures that both parents and children feel acknowledged and supported. Levi’s parent summarized it aptly: “A caring teacher again, one who looks for solutions for Levi and with whom we have excellent communication.”

Collaboration with external professionals, such as rehabilitation centers, is also experienced positively. **Jasper’s parent** explained: *“Following the discussion with the rehab team, we are all working toward the same goals.”* **Anna’s teacher** confirmed: *“If something comes up, we coordinate with each other.”*

A strong and engaged school team proves to be a key factor. When information is shared at the team level and a shared vision is embraced, it brings clarity and calm for all parties involved. **Anna’s teacher** noted: *“It’s reassuring to know we’ve all worked together toward a common goal, to help a child.”* Internal consultation and shared information further contribute to this. As **Sam’s teacher** put it: *“If there are specific needs, they are simply discussed and taken up by the team.”*

Although children speak less explicitly about communication, their remarks suggest that they do sense the involvement of their teachers. When asked whether their parents communicate well with the teacher, **Levi** responded: *“I think so.”* At the same time, children also pick up on tensions. **Bella** observed: *“Mom and Dad think the school doesn’t trust us enough.”*

Communication need not be grand or formal. Accessibility, coordination, and an open attitude are often sufficient to reassure parents that they are not alone. When such a connection is established, supporting children with ASD becomes a shared responsibility, no longer a solitary journey.

Clear, timely, and open communication is essential in supporting children with ASD. While gaps and delays often lead to frustration, especially for parents, positive examples show that collaboration and mutual trust can grow when schools take a proactive and transparent approach. This turns support into a shared responsibility rather than an individual burden.

**Education for children with ASD, without intellectual disability*

***Education for children with hearing impairment or a speech or language disorder*

Theme 5: Alternative way of thinking

Children with ASD often experience the world in a unique way. This 'different way of thinking' can be a strength, yet within the school system, it is sometimes perceived more as an obstacle than an asset. The degree to which teachers, parents, and the children themselves acknowledge and adapt to this way of thinking largely determines whether there is room for development, self-confidence, and a sense of belonging.

Both parents and teachers explained that children with ASD frequently struggled in social situations. They often found it difficult to recognize emotions or understand the intentions of others, which regularly led to misunderstandings and conflict. These social challenges can significantly affect their self-image and social participation. As **Anna's parent** described: *"She often gets angry very quickly when other children say something, she sometimes can't interpret it, even if it's just meant as a joke. She can't make that connection and then gets upset."* Similarly, **William's parent** noted: *"He finds it more difficult to connect with others on a social-emotional level."*

Teachers report comparable difficulties. **Anna's teacher** remarked: *"Her social skills often fall short, probably due to the ASD."* According to **Naomi's teacher**, conflicts arise when rules or expectations are unclear: *"If they play a game without reviewing all the rules beforehand, there's always conflict."* These difficulties are not limited to interactions with peers. As **Jasper's teacher** pointed out: *"For Jasper, the main issue lies in social interactions with adults."*

Such social-emotional barriers also influence learning. **Ethan's teacher** observed: *"Sometimes you need to resolve social-emotional issues before learning can even begin."*

These challenges are closely related to what is known as 'Theory of Mind': the ability to understand what others think, feel, or intend. When this ability is less developed, as is often the case in children with ASD, this not only leads to social misunderstandings but also causes friction in collaborative situations at school.

Working in groups is often challenging, as it requires coordination and flexibility. **Levi's teacher** explained: *"The hardest part is collaborating with other children. You really need to assess who's a good match and who isn't."* **William's teacher** added: *"William often has a clear idea of how things should be done and executes everything in great detail, but this clashes with more dominant personalities."* **William's parent** confirmed: *"If others are not on the same wavelength, he lacks the patience."*

Some children respond strongly when their boundaries are not respected. **Levi's teacher** shared: *"He reacts intensely to being mocked. For him, it's important that group members are*

cooperative.” Joining in on ongoing activities is sometimes difficult for children with ASD.

Naomi’s parent commented: *“She finds it really hard to join in [when other kids are playing a game].”*

Group work demands significant energy. As **Naomi’s teacher** noted: *“Some [children with ASD] really want to collaborate, but it doesn’t always work out. Others [other children with ASD] disengage before it [the group work] even starts.”* Even small changes can trigger stress for children. **Levi’s teacher** observed: *“He’s very rigid, if it’s supposed to go a certain way, then it must go that way.”*

These social and collaborative difficulties highlight the need for personalized approaches. Teachers and parents alike emphasize the importance of trust and adaptation to individual needs. **Levi’s teacher** explained: *“We often let him explain things orally. He has a lot of potential, but it doesn’t always come through.”* **Naomi’s teacher** added: *“She’s always in the back of my mind. With another child, I’d just say, raise your hand, but with her, I often let it go.”* **Bella’s teacher** concurred: *“She just needs that bit of reassurance, ‘things are okay’, and then she’ll raise her hand.”*

These examples show how small, thoughtful adjustments can make a significant difference in how children engage with their learning environment. Yet, beyond trust and reassurance, teachers also highlight the need to promote autonomy and resilience in a way that respects the child’s pace and abilities.

Some teachers stress the importance of fostering independence, tailored to the child’s capacity. **Celeste’s teacher** stated: *“I’ve always tried to get children as far along [the curriculum; as close to the learning outcomes/ attainment targets] as possible. When that stops [the child can’t handle more subject matter] at some point, you know it’s time to let go.”* It seems that, according to the data from children, parents as well as the teachers, that the balance between normalization and adaptation is a delicate one. It is however very clear that avoiding segregation while still responding to specific needs requires patience, alignment, and professional insight.

Children themselves speak less explicitly about being ‘different,’ but they clearly express how important it is to feel acknowledged and involved. **Naomi** said: *“When I don’t understand something, I like it when the teacher comes over and explains, it’s important to me.”* **Bella** enjoys learning more when there is room for personal input: *“This year, the teacher tells extra stories, and sometimes we can tell our own too. I really like that.”*

This sense of being seen and supported often hinges on the relationship between teacher and student. Trust makes a notable difference. As **Ethan** remarked: *“I have one kind teacher and one mean one. And on my report card, what the kind one wrote was at least five times more positive than what the mean one did.”*

Thinking differently does not call for lower expectations, but rather for different emphases. It is not about constant separation, nor about forcing conformity. When adults are willing to follow the child's perspective, children with ASD can participate and grow in their own, unique ways.

DISCUSSION

This study aimed to gain deeper insight into the different perspectives on school participation of children with ASD, including those of the children themselves, their parents and teachers. This discussion will further elaborate on the 5 identified themes, followed by the strengths and limitations, and ending with what the current study adds.

Support

Firstly, children with ASD benefit from tailored support that emphasizes predictability, structure, and clear expectations. Tools like visual schedules, clear tasks, rest breaks, and a consistent point of contact provide stability. Teachers who observe closely, understand subtle cues, and collaborate with parents and professionals can better meet each child's needs. This approach requires flexibility, teamwork, and shared responsibility within the school.

All parties in this study agreed that increased autism knowledge among teachers improved support, aligning with Anderson et al. (2024), who found that “getting autism” involves informed, intuitive, and flexible support. Those lacking this understanding often contributed to stigma, while those who “got it” were valued for creating more inclusive environments. Health professionals, such as (specialized) physical therapists, can play a key role in informing schools and teachers about ASD. Not just about visible behaviors, but also the invisible thought processes going on in the children's heads.

Parents in this study also reported feeling alone in navigating diagnosis and accessing support, echoing Hasson et al. (2022), where many felt overwhelmed by the lack of coordinated help post-diagnosis. Health professionals should take a forward-looking approach, focusing not only on the child's current treatment, but also on how they will be supported in the future.

Importantly, the study shows that meaningful support extends beyond the classroom. Changes in the broader environment and community attitudes are key. This is supported by Anaby et al. (2018), who found that environmental modifications significantly improve participation, even for youth with physical disabilities. Their findings suggest that interventions focusing on real-life contexts, personal goals, and everyday settings may be more effective than those aimed solely at the individual, highlighting a potential shift in focus for physical therapists and related professionals.

Teachers and parents in this study spoke about the issues on the playground, during recess. Having dedicated support on the playground would be beneficial for all children, not just those with diagnoses. This could include helping kids learn games, practice fair play, and ask to join in, encouraging social skills and physical activity, which benefits brain development (Jing et al., 2024; Meijer et al., 2020). These programs could be developed with the help of health professionals, such as physical therapists. Support on the playground could come from existing staff or community members like retired teachers or sports coaches, easing the load on teachers. Similar support could also be provided for specific motor tasks (e.g., using a protractor, writing). Future research could explore how to implement these ideas.

Feeling connected and safe

A second crucial element is fostering a sense of safety and belonging. Children with ASD are often sensitive to stimuli, unexpected changes, or social demands, which can lead to withdrawal, emotional shutdown, or overload. Emotional security is therefore an essential foundation. Small gestures, consistent routines, and an inclusive classroom atmosphere can make a significant difference. When children feel welcome and understood, they are more willing to participate and open themselves to learning and social engagement. This last sentiment is also mentioned by Hodges et al. (2022).

Parents and teachers in this study emphasize the need for additional support in fostering social interactions. To improve social relationships with other children, having some sort of 'social curriculum', explicitly teaching social skills to all students, not just those with ASD. This is in line with the principles mentioned by CanChild (*Participation Knowledge Hub* | CanChild, n.d.), changing the attitudes of the social environment. Similarly, Kasari et al. (2016) found that that school-based social skills groups can improve both peer interactions during recess and overall peer acceptance. Hodges et al. (2022) developed the intervention 'In My Shoes' (Hodges et al., 2020). This relates closely to the idea of a 'social curriculum'. Further research into the exact impact, feasibility and contents of a 'social curriculum', for all children, would be beneficial.

Teaching these skills could foster greater inclusion in play, group work, and classroom activities, something children in this study expressed a desire for. They wanted to be included, not seen as 'an exception'. This echoes Tsou et al. (2025), who concluded that for autistic children, loneliness extended beyond individual interactions; feeling accepted and liked within

a peer group was especially important. In this way, a 'social curriculum' could help children participate and feel good in the school context. Health professionals, like physical therapists, can help develop this tool.

Self-perception

This closely relates to the third theme: the child's self-perception and confidence. Similarly to this study, in Hodges et al. (2022), the student's sense of self is described as a key factor that influences their school participation. When a child's efforts to fit in and function go unrecognized, they may be unfairly labeled by peers or teachers, leading to bullying (Rowley et al., 2012) or negative feedback. Over time, this can be internalized, harming the child's self-image and mental health (Shochet et al., 2006). Many children with ASD simply want to "take part," without being labelled as different or difficult. When their strengths are acknowledged, their interests engaged, and their autonomy respected, their involvement increases. This is echoed by Koegel et al. (2013); Reutebuch et al. (2015) and Ulke-Kurkcuoglu & Kircaali-Iftar, (2010). Children flourish when given the space to be themselves, without the pressure to constantly adapt or achieve perfection. Even small experiences of success can reinforce motivation and self-esteem. As health professionals, spreading awareness about self-perception and internalization can help to promote a more supportive, understanding environment, to help prevent negative self-perception in children with ASD.

Communication

Communication between school and home emerges as another decisive factor. Parents frequently report feeling solely responsible for initiating communication and coordinating support, despite this being a shared duty. When communication is limited or delayed, trust and cooperation are often strained. In their study, Hasson et al. (2022) had similar findings, concluding their subtheme of 'not understanding each other's perspectives' with the sentiment that, overall, poor communication and misunderstandings strained relationships across the system, affecting everyone involved. An open, transparent, and accessible approach from teachers and support staff creates relief and a sense of partnership. Regular dialogue and clear agreements enable all parties to work toward a common goal: the well-being of the child.

Alternative way of thinking

Finally, educating children with ASD requires an acknowledgment of their alternative way of thinking and processing. Their unique perspective on the world is often misunderstood within the school system as problematic, while it can in fact be a source of strength and creativity. This demands an open mindset and a willingness from educators to adapt to what works for the child. Not lower expectations, but different emphases. When adults are willing to genuinely follow the child's perspective, space emerges for development, independence, and meaningful participation. In their study, Anderson et al. (2024) have comparable findings, mentioning the teacher's instinctive grasp of their (children with ASD) way of experiencing the world, the teacher's appreciation for the strengths of the children, teachers trying multiple different approaches to find out what a child needed. They also mention that a lack of understanding was prominent among teachers, and that some teachers kept to a rigid mindset, not wanting to adapt to the needs of the child.

Strengths and limitations

Several strengths were identified in this qualitative study. Data saturation was confirmed through an additional interview, which revealed no new themes. The multi-perspective approach (interviews with children, parents, and teachers) enhanced the study's credibility. Semi-structured interviews ensured consistency while allowing participants to highlight what mattered most to them, offering deeper insight into barriers and facilitators to participation. The study also benefited from close collaboration between students from different faculties (N=3) and promoters (with over 20 years of research experience) (N=2), with regular meetings to ensure consistency and minimize bias. A neurodivergent researcher also added valuable perspective without introducing bias, ensured through the same regular meetings and consensus on themes and data processing.

This study has some limitations. Firstly, this study is a thesis by master students, and is therefore limited in resources (time, funding). The researchers aren't experienced researchers, with this being the first qualitative study conducted by them. A member check wasn't performed. Lastly, since this is a qualitative study, it was conducted on a smaller scale than quantitative research can be carried out.

What this study adds

- Qualitative, multiperspective research that reached data saturation
- A study conducted with the perspectives of two different domains of healthcare (Physical therapy and Psychology)
- Five main themes that impact school participation were detected (Support, Feeling connected and safe, Self-perception, Communication and Alternative way of thinking)
- The involvement of physical therapists and other health professionals in supporting the child's participation in school is clarified.
- This study emphasizes the significant impact of environmental factors on the school participation of children with ASD

CONCLUSION

The purpose of this study was to shed light on what children with ASD need to function and participate in school. This study demonstrates that children with ASD can only truly thrive in a school environment that understands, supports, and includes them. The role of health professionals in this environment can be to spread awareness and educate teachers and peers about ASD, as well as by helping to develop interventions to improve relationships and support these children, without placing additional burdens on teachers. When schools listen, adapt, and embrace differences, they become places where children with ASD can truly be themselves and feel a genuine sense of belonging. By bringing together the voices of children, parents, and teachers, it became clear that effective support does not have a universal solution but is built on fostering strong relationships, flexibility and mutual understanding.

REFERENCES

- Ahmed, S.K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine Surgery and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>
- Alrehaili, R. A., ElKady, R. M., Alrehaili, J. A., & Alreefi, R. M. (2023). Exploring Early Childhood Autism Spectrum Disorders: A Comprehensive Review of Diagnostic Approaches in Young Children. *Cureus*, 15(12), e50111. <https://doi.org/10.7759/cureus.50111>
- Anaby, D. R., Law, M., Feldman, D., Majnemer, A., & Avery, L. (2018). The effectiveness of the Pathways and Resources for Engagement and Participation (PREP) intervention: improving participation of adolescents with physical disabilities. *Developmental medicine and child neurology*, 60(5), 513–519. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13682>
- Anderson, C., Wood, C. I., Franklin, L., Iampieri, A., & Sarsony, C. (2024). "Getting Autism": Educators, Parents, and Autistic Adults and Teens Reflect on the Importance of Teachers Who Understand. *Journal of autism and developmental disorders*, 10.1007/s10803-024-06353-y. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06353-y>
- Bailey, J., & Baker, S. T. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 47(3), 253–278. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12490>
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L., & Watson, L. R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 47(6), 591–601. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3470-2
- Canchild. (n.d.). Family Centered Service. Retrieved December 28, 2024, from <https://www.canchild.ca/en/research-in-practice/family-centred-service>
- Chung, E. Y.-h. (2018). Unveiling Issues Limiting Participation of Children with Developmental Coordination Disorder: From Early Identification to Insights for Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(9), DOI:10.1007/s10882-018-9591-3.

Coussens, M., Desnerck, G., & Pieck, P. (2021). Assessing participation: The importance of a multiperspective approach. *Journal of Participation and Engagement*, 34(2), 112-130

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Enworo, O. C. (2023). Application of Guba and Lincoln's parallel criteria to assess trustworthiness of qualitative research on indigenous social protection systems. *Qualitative Research Journal*, 23(4), 372–384. <https://doi.org/10.1108/qjrj-08-2022-0116>

Family-Centred Service | CanChild. (2024). CanChild. Retrieved April 1, 2025, from <https://www.canchild.ca/en/research-in-practice/family-centred-service>

Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*. DOI: 10.1080/20473869.2022.2070418

Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., & Bourke-Taylor, H. (2022). Closing the Gap Between Theory and Practice: Conceptualisation of a School-Based Intervention to Improve the School Participation of Primary School Students on the Autism Spectrum and Their Typically Developing Peers. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(7), 3230–3245. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05362-5>

Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in developmental disabilities*, 97, 103550. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>

Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: A 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 845-862.

Jing, J. Q., Jia, S. J., & Yang, C. J. (2024). Physical activity promotes brain development through serotonin during early childhood. *Neuroscience*, 554, 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2024.07.015>

Jones, M., Lee, H., & Davis, A. (2020). Integrating family and educational staff views for more effective learning strategies. *Journal of Educational Collaboration*, 29(1), 45-60

Kasari, C., Dean, M., Kretzmann, M., Shih, W., Orlich, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., & King, B. (2016). Children with autism spectrum disorder and social skills groups at school: a randomized trial comparing intervention approach and peer composition. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 57(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12460>

Kenworthy, L., Yerys, B. E., Anthony, L. G., & Wallace, G. L. (2008). Understanding executive control in autism spectrum disorders in the lab and in the real world. *Neuropsychology review*, 18(4), 320–338. <https://doi.org/10.1007/s11065-008-9077-7>

King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., & Kertoy, M. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation model analysis. *Children's Health Care*, 35, 209– 234

Koegel, R., Kim, S., Koegel, L., & Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(9), 2121–2134. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1765-3>

Libbey H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *The Journal of school health*, 74(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>

Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27(1), 27–52. <https://doi.org/10.1080/03075070120099359>

Meijer, A., Königs, M., Vermeulen, G. T., Visscher, C., Bosker, R. J., Hartman, E., & Oosterlaan, J. (2020). The effects of physical activity on brain structure and neurophysiological

functioning in children: A systematic review and meta-analysis. *Developmental cognitive neuroscience*, 45, 100828. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100828>

National Institute of Mental Health. (n.d.). Autism Spectrum Disorder (ASD). Retrieved January 27, 2024, from <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd>

Participation Knowledge Hub | CanChild. (n.d.). Retrieved May 8th, 2025, from: <https://www.canchild.ca/en/research-in-practice/participation-knowledge-hub>

Reutebuch, C. K., Zein, F. E., & Roberts, G. J. (2015). A systematic review of the effects of choice on academic outcomes for students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 20, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.08.002>

Rowley, E., Chandler, S., Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Loucas, T., & Charman, T. (2012). The experience of friendship, victimization and bullying in children with an autism spectrum disorder: Associations with child characteristics and school placement. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 1126–1134. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.004>

Rushton, S., Giallo, R., & Efron, D. (2020). ADHD and emotional engagement with school in the primary years: Investigating the role of student-teacher relationships. *The British journal of educational psychology*, 90 Suppl 1, 193–209. <https://doi.org/10.1111/bjep.12316>

Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: results of a community prediction study. *Journal of clinical child and adolescent psychology : the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 35(2), 170–179. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3502_1

Simpson, K., Keen, D., Adams, D., Alston-Knox, C., & Roberts, J. (2018). Participation of children on the autism spectrum in home, school, and community. *Child: care, health and development*, 44(1), 99–107. <https://doi.org/10.1111/cch.12483>

Smith, J., Robertson, L., & Taylor, P. (2022). Comprehensive evaluations in educational settings: Perspectives and expectations. *Educational Research Review*, 47(3), 204-219

Special education needs provision within mainstream education. (n.d.). Retrieved May 10th, 2025, from: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/belgium-flemish-community/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>

Treharne, G., & Riggs, D. (2015). Quality in qualitative research. In *Qualitative research in clinical and health psychology* (pp. 57-73). Palgrave.

Tsou, Y. T., Nasri, M., Li, B., Blijd-Hoogewys, E. M. A., Baratchi, M., Koutamanis, A., & Rieffe, C. (2025). Social connectedness and loneliness in school for autistic and allistic children. *Autism : the international journal of research and practice*, 29(1), 87–101. <https://doi.org/10.1177/13623613241259932>

Ulke-Kurkcuoglu, B., & Kircaali-Iftar, G. (2010). A comparison of the effects of providing activity and material choice to children with autism spectrum disorders. *Journal of applied behavior analysis*, 43(4), 717–721. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-717>

Universiteit Gent. (2024). Algemeen ethisch protocol. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec/algemeen_ethisch_protocol.pdf

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism research : official journal of the International Society for Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

ABSTRACT IN LEKENTAAL

Achtergrond: Meedoen op school is belangrijk voor de ontwikkeling en het geluk van kinderen. Dit geldt nog sterker voor kinderen met autisme (ASS), die het vaak moeilijk hebben in sociale situaties en communicatie. Hierdoor voelen ze zich sneller buitengesloten en doen ze minder mee aan activiteiten. Veel onderzoeken kijken alleen naar wat kinderen of ouders hierover zeggen, maar om het echt goed te begrijpen, moet je ook luisteren naar leerkrachten.

Doel van het onderzoek: Dit onderzoek wil beter begrijpen hoe kinderen met autisme, hun ouders én hun leerkrachten de school beleven. Door hun verhalen samen te brengen, willen we leren wat hen helpt om beter mee te doen op school en wat hen juist tegenhoudt.

Hoe het onderzoek is gedaan: De onderzoekers spraken met kinderen met autisme (ongeveer 10 jaar oud), hun ouders en hun leerkrachten. Ze vroegen naar ervaringen op school, hoe het gaat met sociale contacten, en wat kinderen nodig hebben om zich goed te voelen. In totaal deden 10 kinderen en hun ouders en leerkrachten mee. De gesprekken vonden plaats tussen november 2024 en maart 2025.

Wat kwam eruit? Uit de gesprekken kwamen vijf belangrijke punten naar voren:

1. **Goede ondersteuning helpt echt**, vooral als ouders en school samenwerken.
2. **Kinderen moeten zich veilig voelen op school**, anders trekken ze zich terug of raken overprikkeld.
3. **Zelfvertrouwen groeit als kinderen zich welkom voelen en wat te zeggen hebben.**
4. **Open communicatie tussen ouders en school is belangrijk** voor vertrouwen en een goede samenwerking.
5. **Verschillen mogen er zijn.** Als kinderen niet telkens hoeven te veranderen, maar juist gewaardeerd worden om wie ze zijn, leren ze beter.

Conclusie: Kinderen met autisme hebben het meeste baat bij een school die hen echt begrijpt en accepteert zoals ze zijn. Wanneer er aandacht is voor hun gevoelens, talenten, veiligheid en samenwerking tussen school en thuis, kunnen ze zich ontwikkelen en meedoen. Het draait niet om aanpassen of afzonderen, maar om samen zoeken naar wat werkt.

POPULARISERENDE SAMENVATTING

Kinderen met autisme willen, net zoals alle andere kinderen, graag meedoen op school, zich goed voelen in de klas en erbij horen. Toch ervaren ze vaak obstakels die hen dat moeilijk maken. Denk maar aan misverstanden in sociale situaties, onduidelijke communicatie of een tekort aan de juiste ondersteuning. Deze drempels kunnen ervoor zorgen dat ze zich onbegrepen of buitengesloten voelen.

In dit onderzoek gingen we in gesprek met kinderen met autisme, hun ouders en hun leerkrachten. Door al deze stemmen samen te brengen, kregen we een duidelijk beeld van wat participatie op school voor hen betekent. We ontdekten welke factoren helpen én welke juist niet helpen om goed te kunnen meedraaien in het reguliere basisonderwijs en écht te kunnen groeien op school.

Vijf elementen kwamen steeds terug als cruciaal voor een autismevriendelijke schoolomgeving:

1. Ondersteuning op maat: Kinderen hebben nood aan duidelijke verwachtingen, voorspelbaarheid en praktische hulp die inspeelt op hun individuele noden
2. Een veilig en verbonden gevoel: Emotionele veiligheid is essentieel. Alleen als kinderen zich gerust en welkom voelen, kunnen ze zich openstellen en leren
3. Stimuleren van het zelfvertrouwen: Wanneer kinderen gezien worden in hun sterktes, vertrouwen krijgen en autonomie mogen ervaren, groeit hun zelfvertrouwen
4. Open en eerlijke communicatie: Ouders voelen zich vaak verantwoordelijk voor de afstemming, maar verlangen naar een echte samenwerking met de school. Transparantie en wederzijds vertrouwen zijn hierbij onmisbaar
5. Waardering voor een andere manier van denken: Kinderen met autisme beleven de wereld anders. Wanneer die unieke kijk wordt erkend, in plaats van aangepast of afgevlakt, ontstaat er verbinding én leerrendement

De kernbooschap? Kinderen met autisme bloeien op in een schoolklimaat waar hun eigenheid erkend wordt, waar leerkrachten, ouders en kinderen samenwerken, en waar meedoen niet betekent 'gelijk zijn aan de rest' maar 'aanvaard worden zoals je bent'

Infographic populariserende samenvatting

Autisme op school: hoe het kind écht kan groeien.



Kinderen met autisme willen, net zoals alle andere kinderen, zich goed voelen in de klas en erbij horen.

Toch ervaren ze vaak obstakels die hen dat moeilijk maken. Zoals misverstanden in sociale situaties, onduidelijke communicatie of een tekort aan juiste ondersteuning.

Dit kan ervoor zorgen dat ze zich onbegrepen of buitengesloten voelen.



Wij gingen in gesprek met kinderen met autisme, hun ouders en leerkrachten. Door deze stemmen samen te brengen, kregen we een duidelijk beeld van wat participatie op school voor hen betekent.

We ontdekten welke factoren helpen én welke niet helpen om goed te kunnen meedraaien in het reguliere basisonderwijs en te kunnen groeien op school.

De kernbooschap? Kinderen met autisme bloeien op in een schoolklimaat waar hun eigenheid erkend wordt, waar leerkrachten, ouders en kinderen samenwerken, en waar meedoen niet betekent 'gelijk zijn aan de rest' maar
'aanvaard worden zoals je bent'

Autisme op school: hoe het kind écht kan groeien.



Veilig en
verbonden

Emotionele veiligheid is essentieel. Alleen als kinderen zich welkom voelen, kunnen ze zich openstellen en leren

Duidelijke verwachtingen, voorspelbaarheid en praktische hulp die inspeelt op individuele noden

Ondersteuning
op maat

Stimuleren van
zelfvertrouwen

Wanneer kinderen gezien worden in hun sterktes, vertrouwen krijgen en autonomie mogen ervaren, groeit hun zelfvertrouwen

Ouders voelen zich verantwoordelijk, maar verlangen naar samenwerking met de school. Transparantie en wederzijds vertrouwen zijn onmisbaar

Open
communicatie

Waardering
anders denken

Kinderen met autisme beleven de wereld anders. Wanneer die unieke kijk wordt erkend, ontstaat er verbinding én leerrendement

BEWIJS INDIENING ETHISCH COMITEE



ETHICS COMMITTEE

Petra Warreyn
Petra.Warreyn@ugent.be

Prof. dr. Melissa Tuytens
Secretary of the Ethics Committee

E Melissa.Tuytens@ugent.be
T +32 9 264 86 30

DATE
2024-09-19

OUR REFERENCE
2024-092

The Ethics Committee confirms the approval of the following application:

What do children with autism need to function in the classroom/playground? (Vandaag groen, morgen blauw. Wat hebben kinderen met autisme nodig om te functioneren in de klas of op de speelplaats?)

Researcher(s): Camille Martens, Moira Chaerle, Celine Vandenberghe

Supervisor(s): Petra Warreyn

Prof. dr. Thierry Marchant
Chairman

Prof. dr. Melissa Tuytens
Secretary



CHECKLIST TRANSPARANT GENERATIEF AI-GEBRUIK



CHECKLIST TRANSPARANT GENERATIEF AI-GEBRUIK

CHECKLIST TRANSPARANT GENERATIEF AI-GEBRUIK

Dit document biedt een overzicht van het mogelijks GAI-gebruik van studenten bij de academische (schrijf)taken. Het kan gebruikt worden als leidraad en inspiratie voor de studenten om een kritische reflectie over hun generatief AI gebruik te schrijven.

Naam: **Camille Martens**
Maria Choerle Studentnummer: _____

Geef met 'x' aan te duiden wat van toepassing is en omschrijf hoe je de tools hebt gebruikt.

Ik heb de tool gebruikt als:

- ☐ **Ideeënverstrekker** (bijvoorbeeld: brainstorm met de tool over een bepaald thema, bereid een discussie voor door argumenten te laten genereren, enz.)

Omschrijving:

- ☒ **Zoekmachine** (bijvoorbeeld: extra literatuur zoeken over een bepaalde onderwerp, enz.)

Omschrijving: Informatie over het onderwerp opgedacht, bronnen opgedacht (en daarna gecheckt)

- ☒ **Schrijffassistent** (bijvoorbeeld: spellings- en typfouten laten verbeteren, een tekst formeler laten schrijven, genereren van tekst enz.)

Omschrijving: Tekst formeler laten herschrijven, zinnen herschrijven, Synoniemen vinden, spelling checken

- ☒ **Ontwerper** (bijvoorbeeld: maak een nieuwe, unieke afbeelding, laat je tekst herschrijven in een academische stijl, enz.)

Omschrijving: Tekst laten omzetten naar een meer academische stijl, zinsbouw verbeteren

- ☐ **Oefentool** (bijvoorbeeld: gebruik de tool als een buddy en vraag extra uitleg bij specifieke leerstof, vraag om extra oefeningen te maken, enz).

Omschrijving:

- ☐ **Data-analyse** (bijvoorbeeld: berekenen van data, scatterplot genereren, enz.)

Omschrijving:

- ☒ **Efficiëntie bevorderen** (bijvoorbeeld: samenvatten van bestaande teksten, bronnenlijst in APA-stijl zetten enz.)

Omschrijving: Bronnenlijst correct zetten, stukken tekst
Samenvatten of de essentie eruit halen

- ☐ **Ik heb de tools op een andere manier gebruikt.**

Omschrijving:

APPENDICES

Appendix 1: Table with identified themes

Theme	Subthemes "Barriers"	Subthemes "Facilitators"
Feeling connected and safe	– Behaviour seems okay = no problem – Internalizing – Child labeled negatively – Teacher not very responsive – Struggles with being 'the exception' – Meltdowns at home – Insufficient supervision on the playground – Conflicts – Poor cooperation with other children – Stress and physical complaints	– Bond between child and other children – Bond between child and teachers – Interaction with patience – Knowledge of autism – Teacher provides a sense of safety – Teacher is responsive – Rituals and routines – Rest – Being able to talk about school at home
Support	– Absence of an anti-bullying policy – Heavy workload for teacher and school – Teacher does not recognize problems / limited knowledge of autism – Inappropriate or mismatched accommodations – Unclear roles of care providers – School organization, class setup, recess – Too much or unengaging learning material	– Care coordinator and support – Fidget toys – Teacher has a flexible approach / had knowledge of autism – Structure – Having enough time – Organized school environment – Proactive involvement of parents – Clear and shared school vision

	– Excessive paperwork, expensive and lengthy process – Divided vision within the school team – Expectations that do not align	
Self-perception	– High pressure on the child – Children negatively labeled – Difficulty taking initiative – Difficulty with planning – Difficulty engaging in play – Desire to be part of the group	– Desire for group inclusion – Child is given autonomy – Teacher allows everyone to participate – Normalizing – Attention to the child's strengths
Communication	– Parents labeled as difficult – Parents seem to be on their own – Limited communication – Poor timing of communication	– Bond between parents and teacher – Communication between school and rehabilitation services – Teacher and parent open to communication – Strong school team
Alternative way of thinking	– Difficulty understanding Social situations – Difficulty collaborating with others – Difficulty with changes – Social-emotional difficulties – Feeling stuck	– Child's personality – Encouraging the child's interests – Confidence in the child's abilities

Appendix 2: Flyer



HOE VOELT JOUW KIND ZICH OP SCHOOL?

Help ons het gevoel van jouw kind
beter te leren kennen

WIE EN WAT ?

- Kinderen met **autisme**
- Leeftijd: vanaf het 4e tem 6e leerjaar
- **Regulier onderwijs**
- Zowel kinderen, **ouders** als **leerkrachten**
- Beschikbaar en bereid in **gesprek** te gaan (ongeveer 1u)
- Ter voltooiing van de masterthesis van Camille Martens, Moira Chaerle en Celine Vandenberghe

WAAR ?

- In een vertrouwde omgeving
- Eventueel online

INTERESSE ?

- Autismeopschool@UGent.be



 **FACULTEIT GENEESKUNDE EN
GEZONDHEIDSWETENSCHAPPEN**

 **FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN**

Appendix 3: Interview guides

Wat hebben kinderen met autisme nodig om te kunnen functioneren en participeren in de klas?

Leidraad semi- gestructureerd interview voor het kind

Promotor(en):

Prof. Dr. Petra Warreyn en Prof. Dr. Marieke Coussens

Binnen het onderzoek van de masterproeven: *'Wat hebben kinderen met autisme nodig om te kunnen functioneren en participeren in de klas?'* worden de moeilijkheden, noden en ondersteunende zaken van kinderen in schoolse context bevraagd. Er zijn namelijk heel wat factoren die een invloed kunnen hebben op het tot leren komen. Het welbevinden van de leerlingen op school is hierbij een belangrijk element. Uit literatuurstudies blijkt een belangrijke rol weggelegd voor een gestructureerde stijl van leerkrachten, betrokkenheid van de ouders, een positieve samenwerkingsrelatie tussen leerkrachten en ouder maar ook de relatie met leeftijdsgenoten en conflicten hierbinnen en de persoonlijke stijl van de leerling. Echter is de informatie vanuit verschillende onderzoeken vaak gehaald bij ouders en leerkrachten en minder bij leerlingen zelf. Dit onderzoek wil bij leerlingen, ouders en leerkrachten bevragen welke factoren effectief voor hen belangrijk zijn en deze uitspraken met elkaar aftoetsen. Met dit onderzoek doelen we een aanzet te geven naar het in kaart brengen van globale noden van jongeren met autisme zodat hier binnen de onderwijscontext verder doelbewust mee aan de slag gegaan kan worden.

Het onderzoek wordt uitgevoerd aan de hand van een semi- gestructureerd interview bij leerlingen, ouders en leerkrachten. De mogelijke opbouw van dit interview wordt hieronder in de leidraad beschreven. Met mogelijk wordt benadrukt dat de leidraad als handvat dient om structuur aan te brengen binnen het interview maar ook dat er voldoende ruimte gelaten wordt om bijvragen te stellen en dieper in te gaan op de input van de geïnterviewde participant. Een topiclijst dient als globale structuur voor thema's die zeker tijdens het interview aan bod dienen te komen. De voorbereidende vragen die bij de verschillende thema's horen worden verder in dit document beschreven.

Topiclijst

De rol van het gezin

Houding van ouder tegenover schools functioneren van de leerling

De verwachtingen van de ouders

De visie op het schools traject

De relatie tussen ouder en leerkracht

De rol van leerkrachten

De kwaliteit van de relatie (nabijheid, vertrouwen, afhankelijkheid, aanwezigheid van conflicten)

Eigenschappen van leerkrachten

Manier van lesgeven

De rol van peers

Eventuele negatieve interacties (zoals pestgedrag) en hoe gaat de leerling hiermee om?

Vriendschappen (het aangaan en onderhouden van vriendschappen, omgaan met conflicten)

De rol van externe hulpverlening

(eerdere) therapie, trainingen, coaching

Ondersteuning van hulpverleners

De rol van het label autisme

Positieve en negatieve factoren

Persoonlijkheid

Zelfbeeld

Studeergewoontes

Motivatie

1. Het interview

Voor het starten van het interview wordt een gepaste plek gekozen voor het afnemen van het interview. Er wordt samen met de participant gezocht naar welke plekken beschikbaar en gepast zijn. De leerling, ouders en leerkracht dienen zich op hun gemak te voelen. Een plaats met zo weinig mogelijk afleiding lijkt aangeraden. Daarnaast wordt ook de mogelijkheid geboden om het interview af te nemen via Teams of Zoom (met of zonder camera), via chat, of tijdens een activiteit (zoals wandelen). Voor sommige leerlingen met autisme kan dit de drempel verlagen (bv. geen oogcontact nodig, antwoorden worden gemakkelijker schriftelijk geformuleerd).

Voor het afnemen van het interview worden foto's genomen om aan de hand van visuele cues tot spreken te komen. Deze foto's dienen als aanknopingspunt, daarnaast worden ook papier en stiften, potloden en balpennen voorzien om samen met de leerling belangrijke elementen op te kunnen schrijven of te kunnen tekenen indien nodig.

Opening & inleiding van het interview

Bij de start van het interview vertel ik iets over mezelf. Ik geef ook meer informatie over het onderzoek voor mijn masterproef.

Ik ben Celine en studeer aan de universiteit. Ik heb al mogen meewerken op een school voor buitengewoon onderwijs en heb hier heel veel bijgeleerd en mooie momenten beleefd. Ik hou van muziek, films, wandelen met mijn hond, ...

Ik ben Moira, ik studeer aan de universiteit en zou het liefst met kinderen werken later, omdat ik nu ook al danslessen geef aan grote en kleine kinderen.

Ik ben Camille en ik studeer aan de universiteit. Ik vind het leuk om samen te werken met kinderen en wil hier graag meer over bijleren. Ik geef ook sportlesjes aan kinderen met autisme, DCD en AD(H)D, wat ervoor zorgt dat ik hier nog meer over wil leren! Ik hou ervan om samen met kinderen te gaan exploreren en de wereld te ontdekken.

Om te kunnen afstuderen moet ik een groot opstel schrijven. Het gaat over wat leerlingen nodig hebben om te kunnen meedoen in de klas. Dat wil zeggen dat je je goed voelt in de klas, en dat je kan leren. Om daarover bij te leren, ga ik praten en stel ik vragen aan verschillende leerlingen bij jullie op school en op andere scholen. Daarnaast stel ik ook nog vragen aan jouw mama en papa en aan de leerkracht.

Ook al spreek ik met hen, toch is het belangrijk om te vertellen dat wat je tegen mij vertelt, niet verder verteld wordt aan jouw leerkrachten, ouders of andere mensen van school. Ik verwerk de informatie die je aan mij vertelt vertrouwelijk. Dit wil zeggen dat wat jij tegen mij vertelt, niet doorverteld zal worden. Ik zal dit dus niet tegen jouw leerkrachten of ouders, klasgenoten, vrienden... vertellen. Op het einde van al de gesprekken, breng ik de informatie samen en wordt er verwezen naar de leerling in het algemeen, dat wil zeggen dat er geen namen worden vermeld.

Ik moet na dit gesprek nog even kunnen beluisteren wat je mij allemaal verteld hebt, daarom zou ik graag een geluidsopname maken. Weet dat enkel ik dit beluister en het geluidsfragment of hetgene wat er in gezegd wordt door jou met niemand deel. Is dit oké voor jou?

Ik vind het soms handig om dingen die we vertellen op te schrijven of te tekenen. Dat helpt mij soms om iets niet te vergeten of gewoon om het voor mij een beetje duidelijker te maken. Daarom heb ik hier papier, potloden, stiften en balpennen gelegd. Zo kunnen we soms samen iets schrijven of tekenen. Is dit oké voor jou?

Heb jij nog vragen voor mij?

Mocht er doorheen het gesprek nog vragen in je opkomen, stel ze gerust!

Mocht er ook een vraag zijn die je moeilijk vindt of liever niet beantwoordt, kan je dit gerust aangeven, dat is helemaal niet erg. Soms zijn de vragen die ik stel ook gewoon moeilijk.

Daarna is er ruimte om de leerling beter te leren kennen (optionele vragen).

Kan je jezelf even voorstellen?

Hoe oud ben je?

Wat leer je graag op school, wat leer je minder graag?

Wat vind je van de speeltijd en de middagpauze?

Ben je ooit al op schoolreis geweest? Hoe was dat voor jou?

Wat doe je zoal in je vrije tijd?

Heb je huisdieren?

Wat eet je graag?

De leerling die ingestemd heeft om deel te nemen aan het interview wordt gevraagd om een voorwerp/ een foto mee te nemen dat belangrijk is voor hem/ haar. Dit is uiteraard niet verplicht.

Indien de leerling een voorwerp/ een foto meegebracht heeft:

Kan je mij iets meer vertellen over dit voorwerp/ deze foto?

Zijn er verder nog dingen hierover die je graag vertelt aan mij?

Wij zullen zelf ook foto's meenemen van de speelplaats, het klaslokaal, relevante zaken waarmee de leerlingen werken en andere foto's die van toepassing zijn om tijdens het interview als visueel aanknopingspunt te gebruiken.

Daarna starten we met het centrale thema van het interview. Eerst worden er enkele verkennende vragen gesteld, om erna dieper in te gaan op de verschillende topics die hierboven in de topiclijst aan bod komen.

Als je aan school denkt, aan wat denk je dan?

Als je thuis komt bij je ouders of op internaat, over welke zaken van de dag babbel je dan?

Hoe gaat het voor jou op school?

Wat betekent 'je goed voelen op school' voor jou?

Wat is voor jou belangrijk om je goed te voelen op school?

Als jij jouw school een punt op tien zou mogen geven, hoeveel krijgt die dan? Hoe komt dat?

Bij de bespreking van de verschillende thema's laat ik de leerling kiezen in welke volgorde hij/zij deze wil bespreken. Eventueel kunnen er ook al extra thema's aan deze lijst toegevoegd worden op basis van wat de leerling uit deze inleidende vragen zelf aangaf. Indien de leerling aangeeft dat er teveel vragen zijn of indien ik merk dat het teveel wordt, geef ik de leerling de kans om te selecteren over welke thema's hij/zij wil praten, of het gesprek op een andere keer verder te zetten.

Er zijn verschillende dingen die ik graag met jou wil bespreken. Jij mag kiezen in welke volgorde.

Hoe helpen je ouders of broers of zussen je bij school?

Hoe helpt de leerkracht jou?

Wat denk je van je klasgenoten?

Hoe helpen anderen op school, bv zorgjuffrouw?

Eventuele andere dingen waar je aan denkt?

Algemeen functioneren op school

Zijn er zaken in de les, in de rij staan, tijdens de speeltijd, in de bus op school, ... die je makkelijk vindt? En dingen die je graag doet?

Welk deel van de dag is jouw favoriete deel? (Speeltijd, les, ...)

Zijn er zaken die je moeilijk vindt? Geef eens een voorbeeld?

Wat is er voor jou moeilijk aan? Makkelijk aan?

Als je een toverstaf zou hebben, wat zou je anders toveren? Waarom? Hoe zou je je dan voelen?

De rol van het gezin

Heb je broers of zussen? Wat is hun naam? Hoe oud zijn ze? Woon je bij je ouders? (eventueel samen een stamboom tekenen)

Kom je goed overeen met je ouders, broers of zussen? (eventueel met afgesproken tekens aangeven op de stamboomtekening)

Babbel je vaak met je ouders over school?

Wat vinden jouw gezinsleden van jouw school?

Helpen je ouders, broers of zussen bij dingen die je op school moet doen? Op welke manier?

Wat denken je ouders van hoe je het op school doet?

Toon jij soms dingen van wat je op school gedaan hebt? (Tekeningen, opdrachten, talenten, ...)

Kunnen je ouders praten met jouw leerkracht?

Wat vind jij belangrijk dat jouw ouders doen/ niet doen als het over school gaat?

De rol van leerkrachten (foto van het klaslokaal)

Inleidende vraag?: Waar zit jij in de klas? Naast wie zit jij?

Kan je zeggen wat een goede leerkracht doet? Doet jouw leerkracht dat?

Kan je zeggen wat een slechte leerkracht doet? Doet jouw leerkracht dat soms?

Heb je het gevoel dat je makkelijk dingen kan vertellen aan de leerkracht?

Helpt jouw leerkracht jou? Bij wat? Hoe? (overeenkomen met klasgenoten, met oefeningen, ...)

(Wat vind jij belangrijk bij een leerkracht zodat jij iets kan bijleren in de klas?)

(Wat vind jij belangrijk bij een leerkracht zodat jij jou goed kan voelen in de klas?)

(Wat kunnen leerkrachten (niet) doen zodat jij je goed voelt in de klas?)

Zijn er zaken die de school kan doen zodat jij je goed voelt in de klas?

Zijn er voorwerpen, lichten of geluiden in de klas die jou beter of minder goed laten voelen?

Zo ja, wat doe je dan of wat kan je op dat moment helpen?

De rol van leeftijdsgenoten (foto van de speelplaats)

(Hoe is de klas? Maak je vaak grapjes met andere kinderen?)

Kom je goed overeen met je klasgenoten of andere leerlingen op school? Maken jullie plezier, babbelen jullie vaak, lachen jullie samen?

Waar speel je vaak op de speelplaats? Wat speel je vaak en met wie?

Hoe belangrijk vind jij klasgenoten/ vrienden op school?

Wat vind jij belangrijk bij een vriend?

Wat kunnen klasgenoten (niet) doen zodat jij het leuk vindt in de klas?

Zijn er voorwerpen, lichten of geluiden op de speelplaats die jou beter of minder goed laten voelen?

Zo ja, wat doe je dan of wat kan je op dat moment helpen?

De turnles (foto turnzaal)

Hoeveel op tien geef jij de turnles?

In welke dingen ben jij goed? Welke dingen gaan iets moeilijker? (ook vb. zaal (echo, piepende schoenen, licht,...) materiaal (rondvliegende ballen, geluid veel botsende ballen/springtouwen))

Wat doe je dan als er iets misgaat? (pijlen naar coping en hulp lrk/klas)

De rol van externe hulpverlening

Helpt er naast de leerkracht nog iemand op school? (Logo, zorgjuf/meester,...)

Is er naast de leerkracht nog een volwassene waarmee je gaat babbelen?

Is er op de speelplaats iemand die je helpt? Of tijdens de middagpauze?

De rol van jezelf aan de hand van een talentenposter:

Hoe zou je jezelf tekenen?

Doe maar... Welke dingen kan je goed?

Welke dingen lukken nog niet zo goed? Zou je die graag beter kunnen? Helpt de school daarbij?

Over welke dingen krijg je complimenten?

Eventuele andere eigen thema's (illustratie mannetje met ballon "andere gedachten")

Zijn er naast de verschillende zaken die we net besproken hebben nog zaken die er voor zorgen dat jij je goed kan voelen op school?

Zijn er naast de verschillende zaken die we net besproken hebben nog zaken die jou kunnen helpen om meer bij te kunnen leren op school?

Als je een toverstok had en kon toveren wat je wilde, wat zou je dan toveren?

Sleutel

Na het bevragen van de verschillende topics wordt samen met de leerling kaartjes gemaakt waarop de verschillende factoren geschreven worden die doorheen het gesprek naar voor kwamen. De leerling mag de gemaakte kaartjes in een volgorde leggen van wat belangrijk is voor hem/ haar naar minder belangrijk of niet belangrijk is.

Kan je de kaartjes die we samen maakten op een volgorde leggen van het meest belangrijk naar het minst belangrijk?

Wat maakt dat ... voor jou belangrijker is dan...?

Wat maakt dat je dit kaartje hier legt.

Kan je iets meer vertellen over...

Besluit

Aan het einde van het interview vat ik de informatie die ik kreeg van de leerling kort samen. Deze korte samenvatting leg ik voor aan de leerling. Vragen die hierbij kunnen horen zijn:

Klopt het dat... belangrijk is voor jou?

Is het zo dat je ... mist?

Als ik het goed begrijp vind jij dat...

Om af te ronden vraag ik nog even na of er nog zaken zijn die de leerling belangrijk vindt om te delen en of ik niets ben vergeten vragen dat hij/ zij belangrijk vindt.

Ook wordt bevraagd wat de leerling van het gesprek vond. Eventueel kunnen er bepaalde zaken besproken zijn die bij de leerling gevoelig liggen. Als interviewer is het belangrijk om dit bij de leerling op te vangen door te bespreken en samen naar opvolgende begeleiding te zoeken. Ik bedank de leerling voor de eerlijkheid en het leerrijke gesprek.

Wat hebben kinderen met autisme nodig om te kunnen functioneren en participeren in de klas?

Leidraad semi- gestructureerd interview voor de ouders

Promotor(en):

Prof. Dr. Petra Warreyn en Prof. Dr. Marieke Coussens

Binnen het onderzoek van de masterproeven: *'Wat hebben kinderen met autisme nodig om te kunnen functioneren en participeren in de klas?'* worden de moeilijkheden, noden en ondersteunende zaken van kinderen in schoolse context bevraagd. Er zijn namelijk heel wat factoren die een invloed kunnen hebben op het tot leren komen. Het welbevinden van de leerlingen op school is hierbij een belangrijk element. Uit literatuurstudies blijkt een belangrijke rol weggelegd voor een gestructureerde stijl van leerkrachten, betrokkenheid van de ouders, een positieve samenwerkingsrelatie tussen leerkrachten- en ouder maar ook de relatie met leeftijdsgenoten en conflicten hierbinnen en de persoonlijke stijl van de leerling. Echter is de informatie vanuit verschillende onderzoeken vaak gehaald bij ouders en leerkrachten en minder bij leerlingen zelf. Dit onderzoek wil bij leerlingen, ouders en leerkrachten bevragen welke factoren effectief voor hen belangrijk zijn en deze uitspraken met elkaar aftoetsen. Met dit onderzoek doelen we een aanzet te geven naar het in kaart brengen van globale noden van jongeren met autisme zodat hier binnen de onderwijscontext verder doelbewust mee aan de slag gegaan kan worden. Het onderzoek wordt uitgevoerd aan de hand van een semi- gestructureerd interview bij leerlingen, ouders en leerkrachten. De mogelijke opbouw van dit interview wordt hieronder in de leidraad beschreven. Met mogelijk wordt benadrukt dat de leidraad als handvat dient om structuur aan te brengen binnen het interview maar ook dat er voldoende ruimte gelaten wordt om bijvragen te stellen en dieper in te gaan op de input van de geïnterviewde participant. Een topiclijst dient als globale structuur voor thema's die zeker tijdens het interview aan bod dienen te komen. De voorbereidende vragen die bij de verschillende thema's horen worden verder in dit document beschreven.

Voorbereiding van het interview

Voor het starten van het interview wordt een gepaste plek gekozen. Samen met de ouders wordt gezocht naar een geschikte locatie waar zij zich op hun gemak voelen. Een plaats met zo weinig mogelijk afleiding is aan te raden. Daarnaast wordt ook de mogelijkheid geboden om het interview af te nemen via Teams of Zoom (met of zonder camera), via chat, of tijdens een activiteit (zoals wandelen). Voor sommige ouders kan dit de drempel verlagen.

Gebruik van visuele cues

Tijdens het interview kunnen foto's en visuele hulpmiddelen worden gebruikt om de ouders te helpen hun ervaringen te delen. Ook worden papier, stiften, potloden en balpennen voorzien om belangrijke elementen op te kunnen schrijven of te kunnen tekenen indien nodig.

Opening en inleiding van het interview

Het interview wordt afgenomen door een van de drie studenten. Bij de start van het interview stelt de interviewer zich voor en geeft meer informatie over het onderzoek voor de masterproef.

Ik ben Celine en studeer aan de universiteit. Ik heb al mogen meewerken op een school voor buitengewoon onderwijs en heb hier heel veel bijgeleerd en mooie momenten beleefd. Ik hou van muziek, films, wandelen met mijn hond, ...

Ik ben Moira, ik studeer voor kine, en zou het liefst met kinderen werken later, omdat ik nu ook al danslessen geef aan grote en kleine kinderen.

Ik ben Camille en ik studeer revalidatiewetenschappen en kinesithérapie. Ik heb een passie voor kinderen en wou me hierin dus verder specialiseren. Ik geef ook sportlesjes aan kinderen met autisme, DCD en AD(H)D, wat ervoor zorgde dat mijn interesse in deze domeinen nog werd vergroot! Ik hou ervan om samen met kinderen te gaan exploreren en de wereld te ontdekken.

Om te kunnen afstuderen, moet ik een masterproef schrijven. Mijn masterproef onderzoekt wat leerlingen met autisme nodig hebben om zich goed te voelen in de klas en om te kunnen leren. Hiervoor praat ik met verschillende ouders en leerkrachten van kinderen met autisme en met de kinderen zelf.

Vertrouwelijkheid en opnames

Wat u met mij deelt, wordt vertrouwelijk behandeld. Ik zal geen specifieke details delen met leerkrachten, andere ouders of leerlingen. Om alles goed te kunnen onthouden, wil ik graag het gesprek opnemen. Alleen ik zal de opname beluisteren. Gaat u hiermee akkoord?

Ik geef ook even mee, ik ga u veel vragen stellen en uit ondervinding besef ik dat een kind niet altijd even veel deelt over hoe het eraan toe gaat op school.

Dus als u op sommige van deze vragen het antwoord niet weet, dan is dat zeker geen probleem.

Inleidende vragen om de ouders te leren kennen

Kunt u zichzelf even voorstellen?

Wat zijn uw favoriete bezigheden?

Wat zijn de hobby's van uw kind? Zijn dat gedeelde hobby's?

Hoe belangrijk vindt u school? Heeft u bepaalde verwachtingen van uw kind op school?

Hoe is de relatie met de school? (een gevoel van samenwerking, kunt u terecht voor uw bezorgdheden, ...)

Wat vindt u de rol van school? En komt de school daar momenteel aan tegemoet?

Centrale thema's van het interview

De rol van de school in de participatie van uw kind

Hoe zou u de participatie van uw kind op school beschrijven?

Hoe neemt uw kind deel aan activiteiten op school? (Enthousiast, onverschillig,...)

Wat vindt u van deze activiteiten?

Wat zijn de dingen of mensen die uw kind helpen in de lessen, de speelplaats en de turnles?

Wat zijn dingen of mensen die het uw kind moeilijk maken in de les, de speelplaats en de turnles? Of tijdens het middageten (qua eten)?

Houdt de school daar rekening mee?

Gevoel van verbondenheid en sociale interacties

Gaat uw kind graag naar school? Voelt hij/zij zich er veilig? Wat betekent het voor u dat uw kind zich 'verbonden' voelt op school?

Heeft u het gevoel dat uw kind goed opschiet met zijn leeftijdsgenootjes/klasgenootjes?

Hoe speelt uw kind het liefst? (alleen, met anderen, rustig, wild, etc.)

Heeft uw kind moeite met samenwerken met anderen? Indien ja: Waardoor denkt u dat dit komt?

Hoe gaat de school om met conflicten/pesten? Is het al nodig geweest om in te grijpen?

Ziet u een bepaalde evolutie/verandering van sociaal gedrag naarmate de schoolloopbaan? (Heeft de school hierop een invloed, denkt u?)

Ondersteuning op school

Wat betekent 'ondersteuning (op school)' voor u?

Vindt u dat uw kind op school voldoende ondersteund wordt?

Indien ja: Heeft u een idee hoe die ondersteuning eruitziet?

Indien nee: Wat zou u graag zien veranderen? Welke ondersteuning zou u graag willen dat uw kind ontvangt?

Hebben jullie al manieren van ondersteuning uitgewisseld/overgenomen?

Relatie tussen leerkracht en kind

Hoe goed denkt u dat de leerkracht en uw kind overeenkomen?

Waarom denkt u dat ze op die manier in interactie gaan?

Zijn er andere leerkrachten waar uw kind niet mee overeenkomt?

Zijn er andere medewerkers van de school die een rol spelen in de schoolervaring van uw kind? (Bijvoorbeeld de buschauffeur, maar ook kiné, logo, ...)

Algemene schoolervaring en thuis

Hoe voelt uw kind zich als het na school thuiskomt? Vertelt het veel over school?

Wil uw kind in orde zijn met zijn schoolwerk (andere zaken)?

Welke concrete dingen denkt u die de participatie van uw kind op school zouden kunnen verbeteren?

Besluit

Aan het einde van het interview vat ik de informatie die ik van u kreeg kort samen.

Deze korte samenvatting leg ik voor aan u ter bevestiging. Vragen die hierbij kunnen horen zijn:

Klopt het dat... belangrijk is voor uw kind?

Is het zo dat uw kind... mist?

Als ik het goed begrijp, vindt u dat...

Mocht er doorheen het gesprek nog vragen of opmerkingen zijn, stel ze gerust!

Mocht u een vraag moeilijk vinden of liever niet beantwoorden, kunt u dit ook aangeven.

Afsluiting

Ik bedank u voor uw tijd, eerlijkheid en het waardevolle gesprek.

Eventueel kunnen er bepaalde zaken besproken zijn die gevoelig liggen. Als interviewer is het belangrijk om dit op te vangen door te bespreken en samen naar opvolgende begeleiding te zoeken.

Bedankt voor uw deelname en het leerrijke gesprek.

Wat hebben kinderen met autisme nodig om te kunnen functioneren en participeren in de klas?

Leidraad semi- gestructureerd interview voor de leerkracht

Promotor(en):

Prof. Dr. Petra Warreyn en Prof. Dr. Marieke Coussens

Binnen het onderzoek van de masterproeven: *'Wat hebben kinderen met autisme nodig om te kunnen functioneren en participeren in de klas?'* worden de moeilijkheden, noden en ondersteunende zaken van kinderen in schoolse context bevestigd. Er zijn namelijk heel wat factoren die een invloed kunnen hebben op het tot leren komen. Het welbevinden van de leerlingen op school is hierbij een belangrijk element. Uit literatuurstudies blijkt een belangrijke rol weggelegd voor een gestructureerde stijl van leerkrachten, betrokkenheid van de ouders, een positieve samenwerkingsrelatie tussen leerkrachten en ouder maar ook de relatie met leeftijdsgenoten en conflicten hierbinnen en de persoonlijke stijl van de leerling. Echter is de informatie vanuit verschillende onderzoeken vaak gehaald bij ouders en leerkrachten en minder bij leerlingen zelf. Dit onderzoek wil bij leerlingen, ouders en leerkrachten bevestigen welke factoren effectief voor hen belangrijk zijn en deze uitspraken met elkaar afstemmen. Met dit onderzoek doelen we een aanzet te geven naar het in kaart brengen van globale noden van jongeren met autisme zodat hier binnen de onderwijscontext verder doelbewust mee aan de slag gegaan kan worden.

Het onderzoek wordt uitgevoerd aan de hand van een semi- gestructureerd interview bij leerlingen, ouders en leerkrachten. De mogelijke opbouw van dit interview wordt hieronder in de leidraad beschreven. Met mogelijk wordt benadrukt dat de leidraad als handvat dient om structuur aan te brengen binnen het interview maar ook dat er voldoende ruimte gelaten wordt om bijvragen te stellen en dieper in te gaan op de input van de geïnterviewde participant. Een topiclijst dient als globale structuur voor thema's die zeker tijdens het interview aan bod dienen te komen. De voorbereidende vragen die bij de verschillende thema's horen worden verder in dit document beschreven.

Voorbereiding van het interview

Voor het starten van het interview wordt een gepaste plek gekozen. Samen met de leerkracht wordt gezocht naar een geschikte locatie waar zij zich op hun gemak voelen. Een plaats met zo weinig mogelijk afleiding is aan te raden. Daarnaast wordt ook de mogelijkheid geboden om het interview af te nemen via Teams of Zoom (met of zonder camera), via chat, of tijdens een activiteit (zoals wandelen). Voor sommige leerkrachten kan dit de drempel verlagen.

Gebruik van visuele cues

Tijdens het interview kunnen foto's en visuele hulpmiddelen worden gebruikt om de leerkrachten te helpen hun ervaringen te delen. Ook worden papier, stiften, potloden en balpennen voorzien om belangrijke elementen op te kunnen schrijven of te kunnen tekenen indien nodig.

Opening en inleiding van het interview

Het interview wordt afgenomen door een van de drie studenten. Bij de start van het interview stelt de interviewer zich voor en geeft meer informatie over het onderzoek voor de masterproef.

Ik ben Celine en studeer klinische psychologie aan de universiteit. Ik heb al mogen meewerken op een school voor buitengewoon onderwijs en heb hier heel veel bijgeleerd en mooie momenten beleefd. Ik hou van muziek, films, wandelen met mijn hond, ...

Ik ben Moira, ik studeer voor kine, en zou het liefst met kinderen werken later, omdat ik nu ook al danslessen geef aan grote en kleine kinderen.

Ik ben Camille en ik studeer revalidatiewetenschappen en kinesithérapie. Ik vind het leuk om met kinderen samen te werken en wou me hierin dus verder specialiseren. Ik geef ook sportlesjes aan kinderen met autisme, DCD en AD(H)D, wat ervoor zorgde dat mijn interesse in deze domeinen nog werd vergroot! Ik hou ervan om samen met kinderen te gaan exploreren en de wereld te ontdekken.

Om te kunnen afstuderen, moet ik een masterproef schrijven. Mijn masterproef onderzoekt wat leerlingen met autisme nodig hebben om zich goed te voelen in de klas en om te kunnen leren. Hiervoor praat ik met verschillende ouders en leerkrachten van kinderen met autisme en met de kinderen zelf.

Vertrouwelijkheid en opnames

Wat u met mij deelt, wordt vertrouwelijk behandeld. Ik zal geen specifieke details delen met leerkrachten, andere ouders of leerlingen. Om alles goed te kunnen onthouden, wil ik graag het gesprek opnemen. Alleen ik zal de opname beluisteren. Gaat u hiermee akkoord?

Inleidende vragen om de leerkracht te leren kennen

Kan u zichzelf even voorstellen?

*Hoe lang bent u al leerkracht? En hoe lang al op deze school?
Wat vindt u leuk aan uw werk? Wat vindt u moeilijk aan uw werk?
Zijn er specifieke ervaringen met leerlingen met autisme die u wil delen?*

Centrale thema's van het interview

Daarna starten we met het centrale thema van het interview. Eerst worden er enkele verkennende vragen gesteld, om erna dieper in te gaan op de verschillende topics die hierboven in de topiclijst aan bod komen.

Algemene ervaringen en participatie

*Hoe zou u participatie op school beschrijven?
Op welke manier participeren kinderen met autisme? Anders dan andere kinderen?
Wat zijn de moeilijkheden die kinderen ondervinden in de lessen en op de speelplaats?
Wat zijn de sterktes die kinderen hebben in de lessen en op de speelplaats? Weet u ook wat sommige zwaktes zijn?
Wat zijn de dingen of mensen die het kind helpen?
Merkt u soms dat kinderen met autisme liever alleen spelen of in kleinere groepjes werken?
Zijn er soms moeilijkheden tijdens het samenwerken met andere kinderen? Hoe gedraagt het kind zich dan? Zijn er opmerkelijke gedragingen?*

Specifieke noden en aanpassingen

*Weet u welke specifieke noden een kind met autisme vaak heeft?
Zijn er zaken die u aanpast voor een leerling met autisme?
Merkt u het aan het kind wanneer het nood heeft aan extra aanpassingen? Zo ja, kan je dit verduidelijken?
(Of is het eerder een kwestie van zaken uit te proberen? En krijgt u hier dan genoeg ruimte voor?)
Wat betekent 'ondersteuning op school' voor u?
Wat denkt u dat een meerwaarde zou zijn op vlak van ondersteuning die er nu nog niet is?
Waarom is dit nog niet toegepast? (financieel, tijd, praktisch, ...)*

Communicatie en relaties

*Hoe verloopt de communicatie met de ouders? Anders dan met andere ouders? Kan je dit beschrijven?
Heeft u een goede band met het kind?
Hoe verloopt de communicatie met het kind?
Anders dan met andere kinderen? Kun je dit beschrijven?*

Verbetering van participatie

Welke concrete dingen denkt u dat de participatie van het kind op school zouden kunnen verbeteren?

Besluit

Aan het einde van het interview vat ik de informatie die ik van u kreeg kort samen. Deze korte samenvatting leg ik voor aan u ter bevestiging. Vragen die hierbij kunnen horen zijn:

*Klopt het dat... belangrijk is voor het kind?
Is het zo dat het kind... mist?
Als ik het goed begrijp, vindt u dat...*

*Mocht er doorheen het gesprek nog vragen of opmerkingen zijn, stel ze gerust!
Mocht u een vraag moeilijk vinden of liever niet beantwoorden, kunt u dit ook aangeven.*

Afsluiting

Ik bedank u voor uw tijd, eerlijkheid en het waardevolle gesprek.

Eventueel kunnen er bepaalde zaken besproken zijn die gevoelig liggen. Als interviewer is het belangrijk om dit op te vangen door te bespreken en samen naar opvolgende begeleiding te zoeken.

Bedankt voor uw deelname en het leerrijke gesprek.

Appendix 4: Informed consent forms

Informatie- en toestemmingsformulier

Informatie voor leerlingen

Noot: we zullen deze informatiebrief ook mondeling overlopen met de kinderen

Informatie over de studie

Beste leerling,

Eerst stellen we onszelf even voor. Wij zijn Camille, Moira en Celine en studeren kinesitherapie en psychologie, om later kinderen te kunnen helpen. Petra is professor en Marieke is onderzoeker en helpen ons daarbij.

Graag willen we meer te weten komen over wat kinderen zoals jullie kan helpen om zich goed te voelen in de klas en op de speelplaats, en om goed te kunnen leren.

We willen daarom graag even met jou praten. Je moet nog niet meteen beslissen of je wil meedoen. Eerst geven we je graag wat meer uitleg in deze brief. Als je hierna nog met vragen zit, kan je (of je ouders) altijd bij ons terecht (email: Celine.Vandenbergh@UGent.be, Camille.Martens@UGent.be, MoiraMelina.Chaerle@UGent.be).

Wil ons je na het lezen van deze brief graag helpen, vul dan het blad in op het einde.

Dankjewel!

Wat willen we te weten komen?

We willen graag van jou horen hoe je je voelt in de klas en op de speelplaats, en wie of wat je helpt of niet helpt om je beter te voelen of beter te leren. Meestal wordt dat alleen aan je ouders of je juf of meester gevraagd. Wij gaan dat ook doen, maar we vragen het ook graag aan jou, want jij weet het beste wat jou helpt en wat moeilijk is.

Wat zal je moeten doen?

We zullen in een gesprek aan jou vragen hoe het loopt op school, wat je leuk, minder leuk, gemakkelijk of moeilijk vindt, en wie of wat jou kan helpen. We zullen hiervoor een moment en plaats zoeken die jij fijn vindt. We hoeven hiervoor niet neer te zitten (maar het mag), en we kunnen elkaar ook bellen als je liever niet hebt dat ik bij je zit. Het gesprek zal ongeveer een half uur (30 minuten) duren.

Het is niet erg als je niet meer wil meedoen, niemand zal boos op je zijn en je zal hiervoor geen straf krijgen. Je kan dus om het even wanneer in het onderzoek zeggen dat je niet meer wil meedoen, zonder dat je moet zeggen waarom.

Omdat we zullen vragen wat je niet leuk vindt, kan je misschien verdrietig worden door dit gesprek. Ik zal natuurlijk mijn best doen om je een goed gevoel te geven. Als je na het gesprek graag met iemand wil praten die je kan helpen, dan zoek ik samen met jou uit wie dat het beste kan zijn.

We zullen ook je naam vragen, hoeveel jaar je bent, en in welke klas je zit. Het is belangrijk dat je weet dat enkel wij, Camille, Celine en Moira, jouw antwoorden zullen zien. We zullen aan niemand vertellen wat jij ons gezegd hebt. Je kan dus volledig open en eerlijk antwoorden.

Omdat ik niet alles kan onthouden, wil ik ons gesprek graag opnemen op een dictafoon. Dat is een toestelletje dat alleen maar geluid opneemt, het kan jou niet zien. Nadien ga ik ons gesprek uittypen, en verwijder ik de opname. Terwijl ik typ ga ik ook de namen die je noemt, of andere dingen waaraan mensen je zouden kunnen herkennen, veranderen.

Heb je nog vragen voor ons? Je mag ons die altijd stellen. Vraag zeker ook meer uitleg aan je mama of papa als je dat wil.

Als je wil meedoen met ons onderzoek, kan je op de volgende bladzijde je naam invullen.

Lees deze bladzijde ook goed.

Toestemming

Kruis 'ja' aan als je akkoord gaat	Ja	Nee
Ik begrijp dat ik niet verplicht ben om mee te doen aan dit onderzoek		
Ik begrijp dat ik op elk moment mag stoppen met dit onderzoek, dat ik niet moet zeggen waarom, en dat niemand boos zal zijn	☐	☐
Ik begrijp wat ik zal moeten doen, en ik weet dat ik meer vragen kan stellen als ik het niet begrijp		

Kruis 'ja' aan als je akkoord gaat	Ja	Nee
Ik begrijp dat enkel de onderzoekers mijn naam zullen kennen, en dat ze die aan niemand zullen doorgeven. Als het onderzoek klaar is zullen ze mijn naam wissen, en alleen maar mijn antwoorden overhouden.		
Ik weet dat de Universiteit Gent mijn gegevens veilig bewaart. Als ik hier vragen over heb kan ik (of kunnen mijn ouders) contact opnemen met Hanne Elsen (privacy@ugent.be).	☐	☐
Ik vind het goed dat dit gesprek opgenomen wordt, zodat de onderzoeker het nadien kan uittypen. Ik weet ook dat ze daarna de opname zal verwijderen, en dat niemand anders die zal horen.		

Informatie- en toestemmingsformulier

LUIK 1 – Informatiebrief deelnemers onderzoek

Titel van de studie: Vandaag groen, morgen blauw. Wat hebben kinderen met autisme nodig om te functioneren in de klas en op de speelplaats?

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Celine Vandenberghe (student)
Vakgroep experimenteel-klinische en
gezondheidspsychologie
Onderzoeksgroep Ontwikkelingsstoornissen
Universiteit Gent
E-mail: Celine.Vandenberghe@UGent.be Tel. nr.:
+32(0)4 88 02 51 72

Prof. Petra Warreyn (promotor)
Vakgroep Experimenteel-Klinische en
Gezondheidspsychologie
Onderzoeksgroep Ontwikkelingsstoornissen
Universiteit Gent
E-mail: Petra.Warreyn@UGent.be
Tel. nr.: +32(0)9-264 94 42

Camille Martens (student)
Vakgroep Revalidatiewetenschappen en
Kinesitherapie
Universiteit Gent
E-mail: Camille.Martens@UGent.be
Tel. nr.: +32(0) 4 72 55 36 52

Marieke Coussens Postdoctoraal
onderzoeker (promotor)
Vakgroep Revalidatiewetenschappen
Universiteit Gent
E-mail: marieke.coussens@UGent.be
Tel.nr.: +32 (0) 9 332 69 20

Moira Chaerle (student)
Vakgroep Revalidatiewetenschappen en
Kinesitherapie
Universiteit Gent
E-mail: MoiraMelina.Chaerle@UGent.be
Tel. nr.: +32(0) 4 70 07 16 95

Informatie over de studie

Beste ouder,

Met dit schrijven nodigen wij u en uw kind uit om deel te nemen aan een onderzoek van de Universiteit Gent. Deze informatiebrief geeft meer uitleg over de studie. Neem voldoende tijd om deze brief door te nemen. Achteraf kan u dan beslissen of u en uw kind al dan niet deel zullen nemen. Indien u na het lezen nog vragen heeft, aarzel dan niet om contact op te nemen met de onderzoekers (via de contactgegevens hierboven). Wanneer u akkoord gaat met jullie deelname wordt gevraagd om het toestemmingsformulier op de laatste pagina in te vullen en aan ons te bezorgen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Kinderen met autisme botsen op school vaak tegen verschillende moeilijkheden die hun welzijn op school beïnvloeden en zo ook hun mogelijkheden tot leren. Wanneer onderzoek gedaan wordt naar wat leerlingen met autisme nodig hebben om te kunnen functioneren op school, worden vaak enkel de ouders of leerkrachten bevraagd. Daardoor weten we nauwelijks wat de leerlingen zelf aangeven belangrijk te vinden om zich goed te

voelen op school. Vanuit de overtuiging dat kinderen een eigen stem kunnen geven aan hun noden, wil dit onderzoek de verschillende standpunten van ouders, leerkrachten, en leerlingen zelf met elkaar vergelijken. We hopen op die manier een duidelijker beeld te krijgen van wat kinderen met autisme kan helpen. Voor dit onderzoek zoeken we leerlingen uit vierde tot zesde leerjaar lager onderwijs die open staan om geïnterviewd te worden over hun noden binnen het onderwijs, evenals (één van) hun ouders en leerkracht. Binnen dit interview worden verschillende topics zoals, de rol van het gezin, leerkracht, leeftijdsgenoten, hulpverleners... besproken.

Ethische goedkeuring

Op 19/09/2024 werd door de Ethische Commissie van de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen van de Universiteit Gent goedkeuring verleend om dit onderzoek uit te voeren. In geen geval dient u de goedkeuring door de Ethische Commissie te beschouwen als een aanzet tot deelname aan deze studie.

De studie wordt uitgevoerd volgens de richtlijnen uit het Algemeen Ethisch Protocol van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent)¹. De onderzoekers voeren dit onderzoek uit in overeenstemming met de geaccepteerde maatstaven voor wetenschappelijk en ethisch gedrag. Hierbij hanteren ze goede onderzoekspraktijken en houden zij zich aan de principes van onderzoeksethiek zoals beschreven in "Ethics in Social Science and Humanities" (EU, 2018)².

Informatie m.b.t. deelname

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

Concreet bestaat het onderzoek uit een semi- gestructureerd interview met u en met uw kind (afzonderlijk). Ook de leerkracht zal worden bevraagd. Er worden een aantal vragen voorbereid maar er is ook ruimte voor eigen inbreng. Binnen het interview wordt gevraagd wat volgens u/uw kind bijdraagt aan 'zich goed voelen op school' op verschillende domeinen (hoe kunnen ouders, leerkrachten, medeleerlingen ... hierbij helpen, en wat maakt het moeilijk). We verwachten dat het interview met u ongeveer 1 à 1,5 uur zal duren, dat met uw kind ongeveer 30 minuten. Er kan altijd gepauzeerd worden tussendoor.

De deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U/uw kind kan op ieder moment stoppen met het interview zonder dat dit enig gevolg zal hebben en zonder dat hiervoor een reden moet opgegeven worden.

Indien u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Indien u dit wenst, stuur dan een mail naar de onderzoeker met wie u contact heeft (Celine, Moira of Camille, zie contactgegevens bovenaan deze brief). Van zodra de resultaten verwerkt zijn (vermoedelijk in de zomer van 2025) krijgt u de samenvatting dan toegestuurd.

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen enkel bekend risico verbonden. Er zijn ook geen financiële voordelen of beloningen voorzien. U/uw kind werkt wel mee aan de verkenning van een belangrijk onderzoeksdomein voor kinderen met autisme. Aangezien het interview ingaat op eigen ervaringen en beleving kunnen hier bepaalde emoties mee gepaard gaan. Indien het interview negatieve emoties opwekt, zullen we samen met u/uw kind op zoek gaan naar een vertrouwenspersoon om hierover te praten. Indien gewenst helpen we om een concrete afspraak hiervoor te maken.

¹ <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec#Regelsenprotocollen>

² https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de UGent¹.

Welke persoonsgegevens worden verzameld?

De volgende persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Uw contactgegevens
- Leeftijd en geslacht van u en uw kind
- Klas en school van uw kind
- Samenstelling van uw gezin

De volgende *bijzondere categorieën* van persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Gegevens met betrekking tot noden van uw kind omtrent zich goed voelen op school.
- Diagnostische informatie: dit is een studie naar de noden van kinderen met autisme, we gaan er dus van uit dat uw kind een diagnose autisme heeft. Daarnaast is het mogelijk dat u, uw kind of de leerkracht tijd en het interview andere informatie verstrekt, bijvoorbeeld over bijkomende diagnoses of problemen (zoals ADHD of een leerstoornis). We zullen hier niet specifiek naar vragen, en behandelen eventuele informatie hierrond ook vertrouwelijk.

De persoonsgegevens zullen verzameld worden met behulp van een semi- gestructureerd interview. Dit interview zal worden opgenomen (enkel audio) via een dictafoon. De opname wordt daarna zo snel mogelijk uitgeschreven, waarbij bepaalde details die u of uw kind zouden kunnen identificeren (namen van mensen en plaatsen, specifieke anekdotes, ...) worden weggelaten. Daarna wordt de opname verwijderd.

Waarom worden deze persoonsgegevens verzameld?

Algemene kenmerken van u en uw kind (leeftijd, geslacht, gezinssamenstelling, klas) zijn nodig om de proefgroep goed te kunnen beschrijven. De naam van de school hebben we nodig om de leerkracht te kunnen contacteren en eventueel foto's te maken van concrete plaatsen op school om het interview met uw kind te vergemakkelijken. Tijdens het interview wordt besproken hoe uw kind functioneert en zich voelt op school. Aan de hand hiervan kan verder ingegaan worden op de noden voor welzijn op school en het tot leren kunnen komen. De gegevens over de noden omtrent het 'zich goed voelen op school' worden bevraagd om van de leerlingen zelf een omschrijving te krijgen van deze informatie.

Op basis van welke rechtsgrond worden de gegevens verwerkt?

Voor het verwerken van uw persoonsgegevens en die van uw kind zal uw expliciete toestemming gevraagd worden. Dit gebeurt via het aanvinken van de verschillende vakjes van een 'toestemmingsformulier'. Deze toestemming kan altijd ingetrokken worden door het te melden aan de onderzoeker.

Wie heeft toegang tot de (persoons)gegevens van mijn kind?

We zullen de gegevens alleen opslaan op een beveiligde netwerkshare die door de centrale informaticadienst van de Universiteit Gent wordt beheerd. Alleen de promotoren (Petra Warreyn en Marieke Coussens) en de studenten Camille Martens, Moira Chaerle en Celine Vandenberghe zullen toegang hebben tot de gegevens. Nadat de studenten zijn afgestudeerd en de Universiteit Gent hebben verlaten, zullen zij geen toegang meer

¹ <https://www.ugent.be/nl/univgent/privacy/gedragscode-persoonsgegevens.htm>

hebben tot de netwerkshare, en zal de opslag van de gegevens gedurende 5 jaar uitsluitend door de promotoren worden beheerd.

Hergebruik van gegevens

De gegevens van u en uw kind zullen worden gebruikt voor de masterproef van Camille Martens, Moira Chaerle en Celine Vandenberghe en een eventuele publicatie in een wetenschappelijk tijdschrift. De verzamelde gegevens worden niet hergebruikt voor verder onderzoek.

Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving¹ wordt de persoonlijke levenssfeer van u en uw kind gerespecteerd. Zoals reeds aangegeven, kan u of uw kind op elk gegeven moment de deelname stoppen of de contactgegevens laten verwijderen en dit zonder opgave van reden. U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u en uw kind verzameld werden en u kan eveneens een kopie vragen, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven over u of uw kind kan op uw verzoek verbeterd worden. Bovendien heeft u recht op vergetelheid: dit betekent dat u, na het intrekken van uw toestemming, kan vragen om de persoonsgegevens van u en uw kind te laten verwijderen.

Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via Camille.Martens@UGent.be, MoirMelina.Chaerle@UGent.be of Celine.Vandenberghe@UGent.be.

Van zodra de opname van het interview werd verwijderd, kunnen wij uw naam of de naam van uw kind niet meer koppelen aan onze data. Vanaf dat moment is het dus niet meer mogelijk om jullie gegevens te laten verwijderen.

Hoe kan ik een klacht indienen?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop de persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot de persoonsgegevens in het kader van dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de functionaris voor gegevensbescherming van de Universiteit Gent via privacy@ugent.be of via tel. nr.: 09 264 95 17.

U kan ook een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit, Drukpersstraat 35, 1000 Brussel (e-mail: contact@apd-gba.bep) en/of de Vlaamse Toezichtcommissie (e-mail: contact@toezichtcommissie.be)

Heeft u nog vragen?

Indien u nog vragen heeft over dit onderzoek of de eventuele deelname eraan, dan kan u deze stellen aan Camille.Martens@UGent.be, MoirMelina.Chaerle@UGent.be of Celine.Vandenberghe@UGent.be. Indien u toestemming geeft voor uw deelname en die van uw kind kan u op de volgende pagina uw toestemming hiervoor geven.

¹ Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

LUIK 2 – TOESTEMMINGSFORMULIER

A. Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Mijn kind en ikzelf nemen vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie.		
Ik weet dat ik of mijn kind ons op elk ogenblik uit de studie mogen terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op onze verdere relatie met de onderzoeker.	☐	☐
Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		

B. Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy en die van mijn kind te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.		
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij en mijn kind te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	☐	☐
Ik geef toestemming aan de onderzoekers om het interview met mij en mijn kind op te nemen op een dictafoon. Deze opname zal verwijderd worden van zodra het interview uitgeschreven is, waarbij alle details die mij of mijn kind kunnen identificeren zullen verwijderd worden.		

Informatie- en toestemmingsformulier

LUIK 1 – Informatiebrief deelnemers onderzoek

Titel van de studie: Vandaag groen, morgen blauw. Wat hebben kinderen met autisme nodig om te functioneren in de klas en op de speelplaats?

Dit is een onderzoek dat wordt uitgevoerd door de Universiteit Gent. De verantwoordelijke onderzoekers zijn:

Celine Vandenberghe (student)
Vakgroep experimenteel-klinische en
gezondheidspsychologie
Onderzoeksgroep Ontwikkelingsstoornissen
Universiteit Gent
E-mail: Celine.Vandenberghe@UGent.be
Tel. nr.: +32(0)4 88 02 51 72

Prof. Petra Warreyn (promotor)
Vakgroep Experimenteel-Klinische en
Gezondheidspsychologie
Onderzoeksgroep Ontwikkelingsstoornissen
Universiteit Gent
E-mail: Petra.Warreyn@UGent.be
Tel. nr.: +32(0)9-264 94 42

Camille Martens (student)
Vakgroep Revalidatiewetenschappen en
Kinesithérapie
Universiteit Gent
E-mail: Camille.Martens@UGent.be
Tel. nr.: +32(0) 4 72 55 36 52

Marieke Coussens Postdoctoraal onderzoeker
(promotor) Vakgroep
Revalidatiewetenschappen
Universiteit Gent
E-mail: marieke.coussens@UGent.be
Tel.nr.: +32 (0) 9 332 69 20

Moira Chaerle (student)
Vakgroep Revalidatiewetenschappen en
Kinesithérapie
Universiteit Gent
E-mail: MoiraMelina.Chaerle@UGent.be
Tel. nr.: +32(0) 4 70 07 16 95

Informatie over de studie

Beste leerkracht,

Met dit schrijven nodigen wij u uit om deel te nemen aan een onderzoek van de Universiteit Gent. Deze informatiebrief geeft meer uitleg over de studie. Neem voldoende tijd om deze brief door te nemen. Achteraf kan u dan beslissen of u al dan niet deel wenst te nemen. Indien u na het lezen nog vragen heeft, aarzel dan niet om contact op te nemen met de onderzoekers (via de contactgegevens hierboven).

Wanneer u akkoord gaat met uw deelname wordt gevraagd om het toestemmingsformulier op de laatste pagina in te vullen en aan ons te bezorgen.

Wat is het doel van het onderzoek?

Kinderen met autisme botsen op school vaak tegen verschillende moeilijkheden die hun welzijn op school beïnvloeden en zo ook hun mogelijkheden tot leren. Wanneer onderzoek gedaan wordt naar wat leerlingen met autisme nodig hebben om te kunnen functioneren op school, worden vaak enkel de ouders of leerkrachten bevraagd. Daardoor weten we nauwelijks wat de leerlingen zelf aangeven belangrijk te vinden om zich goed te voelen op school. Vanuit de overtuiging dat kinderen een eigen stem kunnen geven aan hun noden, wil dit

onderzoek de verschillende standpunten van ouders, leerkrachten, en leerlingen zelf met elkaar vergelijken. We hopen op die manier een duidelijker beeld te krijgen van wat kinderen met autisme kan helpen.

Voor dit onderzoek zoeken we leerlingen uit vierde tot zesde leerjaar lager onderwijs die open staan om geïnterviewd te worden over hun noden binnen het onderwijs, evenals (één van) hun ouders en leerkracht. Binnen dit interview worden verschillende topics zoals, de rol van het gezin, leerkracht, leeftijdsgenoten, hulpverleners... besproken.

Ethische goedkeuring

Op 19/09/2024 werd door de Ethische Commissie van de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen van de Universiteit Gent goedkeuring verleend om dit onderzoek uit te voeren. In geen geval dient u de goedkeuring door de Ethische Commissie te beschouwen als een aanzet tot deelname aan deze studie.

De studie wordt uitgevoerd volgens de richtlijnen uit het Algemeen Ethisch Protocol van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent)¹. De onderzoekers voeren dit onderzoek uit in overeenstemming met de geaccepteerde maatstaven voor wetenschappelijk en ethisch gedrag. Hierbij hanteren ze goede onderzoekspraktijken en houden zij zich aan de principes van onderzoeksethiek zoals beschreven in "Ethics in Social Science and Humanities" (EU, 2018)².

Informatie m.b.t. deelname

Wat houdt deelnemen aan dit onderzoek in?

Concreet bestaat het onderzoek uit een semi- gestructureerd interview waarin u wordt bevraagd over uw ervaringen met één specifiek kind. Dat kind en diens ouders worden ook bevraagd, zodat we de verschillende perspectieven kunnen integreren. Er worden een aantal vragen voorbereid maar er is ook ruimte voor eigen inbreng. Binnen het interview wordt gevraagd wat er volgens u aan bijdraagt dat het kind in kwestie 'zich goed voelt op school' op verschillende domeinen (hoe kunnen ouders, leerkrachten, medeleerlingen ... hierbij helpen, en wat maakt het moeilijk). We verwachten dat het interview ongeveer 1 à 1,5 uur zal duren. Er kan altijd gepauzeerd worden tussendoor. Indien mogelijk maken we daarna graag een aantal foto's op school (bv. de refter, de speelplaats, de klas), om het gesprek met het kind te vergemakkelijken. Niemand komt herkenbaar in beeld op deze foto's.

Uw deelname aan deze studie is volledig vrijwillig en er kan op geen enkele manier sprake zijn van dwang. U kan op ieder moment stoppen met het interview zonder dat dit enig gevolg zal hebben en zonder dat hiervoor een reden moet opgegeven worden.

Indien u dit wenst, kan u een samenvatting van de onderzoeksbevindingen krijgen nadat de studie is afgerond en de resultaten bekend zijn. Indien u dit wenst, stuur dan een mail naar de onderzoeker met wie u contact heeft (Celine, Moira of Camille, zie contactgegevens bovenaan deze brief). Van zodra de resultaten verwerkt zijn (vermoedelijk in de zomer van 2025) krijgt u de samenvatting dan toegestuurd.

Wat zijn de risico's en voordelen bij deelname aan dit onderzoek?

Aan dit onderzoek is geen enkel bekend risico verbonden. Er zijn ook geen financiële voordelen of beloningen voorzien. U werkt wel mee aan de verkenning van een belangrijk onderzoeksdomein voor kinderen met autisme. Aangezien het interview ingaat op eigen ervaringen en beleving kunnen hier bepaalde emoties mee gepaard gaan. Indien het interview negatieve emoties opwekt, zullen we samen met u op zoek gaan naar een vertrouwenspersoon om hierover te praten. Indien gewenst helpen we om een concrete afspraak hiervoor te maken.

¹ <https://www.ugent.be/pp/nl/onderzoek/ec#Regelsenprotocollen>

² https://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/other/hi/h2020_ethics-soc-science-humanities_en.pdf

Informatie m.b.t. Privacy en Persoonsgegevens

Het wettelijk kader voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie in het kader van dit onderzoek wordt bepaald door:

- De Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR);
- De Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018

De onderzoekers dienen zich te houden aan de generieke gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens van de UGent¹.

Welke persoonsgegevens worden verzameld?

De volgende persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Uw contactgegevens
- Uw leeftijd, geslacht, en aantal jaar ervaring als leerkracht

De volgende *bijzondere categorieën* van persoonsgegevens zullen worden verwerkt:

- Uw mening met betrekking tot wat het kind waarover we praten nodig heeft om zich goed te voelen op school.

De persoonsgegevens zullen verzameld worden met behulp van een semi- gestructureerd interview. Dit interview zal worden opgenomen (enkel audio) via een dictafoon. De opname wordt daarna zo snel mogelijk uitgeschreven, waarbij bepaalde details die u of het kind zouden kunnen identificeren (namen van mensen en plaatsen, specifieke anekdotes, ...) worden weggelaten. Daarna wordt de opname verwijderd.

Waarom worden deze persoonsgegevens verzameld?

Uw algemene kenmerken zijn nodig om de proefgroep goed te kunnen beschrijven. Uw mening over wat het kind nodig heeft op school is nodig om onze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden.

Op basis van welke rechtsgrond worden de gegevens verwerkt?

Voor het verwerken van uw persoonsgegevens zal uw expliciete toestemming gevraagd worden. Dit gebeurt via het aanvinken van de verschillende vakjes van een 'toestemmingsformulier'. Deze toestemming kan altijd ingetrokken worden door het te melden aan de onderzoeker.

Wie heeft toegang tot mijn (persoons)gegevens?

We zullen de gegevens alleen opslaan op een beveiligde netwerkshare die door de centrale informaticadienst van de Universiteit Gent wordt beheerd. Alleen de promotoren (Petra Warreyn en Marieke Coussens) en de studenten (Moirra Chaerle, Camille Martens en Celine Vandenberghe) zullen toegang hebben tot de gegevens. Nadat de studenten zijn afgestudeerd en de Universiteit Gent hebben verlaten, zullen zij geen toegang meer hebben tot de netwerkshare, en zal de opslag van de gegevens gedurende 5 jaar uitsluitend door de promotoren worden beheerd.

Hergebruik van gegevens

Uw gegevens zullen worden gebruikt voor de masterproef van Moirra Chaerle, Camille Martens en Celine Vandenberghe en een eventuele publicatie in een wetenschappelijk tijdschrift. De verzamelde gegevens worden niet hergebruikt voor verder onderzoek.

¹ <https://www.ugent.be/nl/univgent/privacy/gedragscode-persoonsgegevens.htm>

Welke rechten heeft u als deelnemer met betrekking tot uw persoonsgegevens?

In overeenstemming met de Europese en Belgische privacywetgeving¹ wordt uw persoonlijke levenssfeer gerespecteerd. Zoals reeds aangegeven, kan u op elk gegeven moment de deelname stoppen of uw contactgegevens laten verwijderen en dit zonder opgave van reden. U heeft het recht op inzage van de gegevens die over u verzameld werden en u kan eveneens een kopie vragen, voor zover dit geen afbreuk doet aan de rechten en vrijheden van anderen, waaronder die van de Universiteit Gent. Elk onjuist gegeven kan op uw verzoek verbeterd worden. Bovendien heeft u recht op vergetelheid: dit betekent dat u, na het intrekken van uw toestemming, kan vragen om uw persoonsgegevens te laten verwijderen.

Om een van bovenstaande rechten uit te oefenen, kan u contact opnemen met de betrokken onderzoekers via MoirMelina.Chaerle@UGent.be, Camille.Martens@UGent.be en Celine.Vandenberghe@UGent.be.

Van zodra de opname van het interview werd verwijderd, kunnen wij uw naam niet meer koppelen aan onze data. Vanaf dat moment is het dus niet meer mogelijk om uw gegevens te laten verwijderen.

Hoe kan ik een klacht indienen?

Als u een klacht wil indienen over de manier waarop uw persoonsgegevens worden behandeld of als u vragen heeft met betrekking tot uw persoonsgegevens in het kader van dit onderzoek, dan kan u contact opnemen met de functionaris voor gegevensbescherming van de Universiteit Gent via privacy@ugent.be of via tel. nr.: 09 264 95 17.

U kan ook een klacht indienen bij de Gegevensbeschermingsautoriteit, Drukpersstraat 35, 1000 Brussel (e-mail: contact@apd-gba.bep) en/of de Vlaamse Toezichtcommissie (e-mail: contact@toezichtscommissie.be)

Heeft u nog vragen?

Indien u nog vragen heeft over dit onderzoek of uw eventuele deelname eraan, dan kan u deze stellen aan MoirMelina.Chaerle@UGent.be, Camille.Martens@UGent.be of Celine.Vandenberghe@UGent.be. Indien u toestemming geeft voor uw deelname kan u op de volgende pagina uw toestemming hiervoor geven.

¹ Dit zijn: de Europese Algemene Verordening Gegevensbescherming 2016/679 van 27 april 2016, die van kracht is sinds 25 mei 2018 (dit is de AVG of GDPR); de Belgische Wet betreffende de bescherming van natuurlijke personen met betrekking tot de verwerking van persoonsgegevens van 30 juli 2018; de Belgische wet van 22 augustus 2002 betreffende de rechten van de patiënt.

LUIK 2 – TOESTEMMINGSFORMULIER

A. Toestemming m.b.t. deelname aan de studie

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
☐ Ik neem vrijwillig deel aan deze wetenschappelijke studie.		
☐ Ik weet dat ik me op elk ogenblik uit de studie mag terugtrekken zonder een reden voor deze beslissing op te geven en zonder dat dit op enige wijze een invloed zal hebben op mijn verdere relatie met de onderzoeker.	☐	☐
☐ Ik heb het informatieformulier gelezen en heb voldoende uitleg gekregen over de aard, het doel, de duur, en de voorziene effecten van de studie. Ik kreeg de gelegenheid om vragen te stellen en ik heb op al mijn vragen een bevredigend antwoord gekregen.		

B. Toestemming m.b.t. de verwerking van persoonsgegevens

Gelieve het juiste vakje aan te kruisen	Ja	Nee
☐ Ik weet dat ik rechten heb om mijn privacy te vrijwaren (o.a. inzage, verbetering, verwijdering) en tot wie ik me moet richten om deze rechten uit te oefenen.		
☐ Ik geef toestemming aan de onderzoekers om voor de doelstellingen van deze studie (persoons)gegevens van mij te verzamelen, verwerken, bewaren, analyseren en erover te rapporteren.	☐	☐
☐ Ik geef toestemming aan de onderzoekers om mijn interview op te nemen op een dictafoon. Deze opname zal verwijderd worden van zodra het interview uitgeschreven is, waarbij alle details die mij kunnen identificeren zullen verwijderd worden.		