

UNIEKE VERBINDING

Een beschrijvend onderzoek naar de verbondenheid die een leerling met
Autisme Spectrum Stoornis met docent op het Voortgezet Onderwijs ervaart.

Anne Olsman
S5422787

Master Pedagogische Wetenschappen - Mastertrack Orthopedagogiek
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (GMW)
PAMA5166

Rijksuniversiteit Groningen
Eerste beoordelaar: S. van der Steen
Tweede beoordelaar: E. Kupers

15 juni 2023
10.769 woorden

Samenvatting

Sinds de invoering van inclusief onderwijs zitten steeds meer leerlingen met Autisme Spectrum Stoornis (ASS) op het regulier onderwijs. Leerlingen met ASS kunnen moeite hebben met sociale interacties en op het gebied van flexibiliteit in denken, handelen of verwerken van informatie. De zelfdeterminatietheorie ziet verbondenheid als een belangrijke basisbehoefte, zowel voor het welzijn als motivatie van leerlingen. Tegelijkertijd zijn bij leerlingen met ASS tekortkomingen zichtbaar in de sociale interactie. Het doel van dit onderzoek is om zicht te krijgen op hoe leerlingen met ASS verbondenheid met de docent ervaren, zodat docenten hierop kunnen inspelen om inclusief onderwijs te laten slagen. De volgende hoofdvraag is opgesteld:

‘Welke gedragingen van de docent dragen bij aan de verbondenheid die de leerling met ASS ervaart met de docent in het Voortgezet Onderwijs in Nederland?’

Om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen is observatieonderzoek uitgevoerd, hebben de participanten een vragenlijst ingevuld en is een Video-Stimulated-Recall-Interview (VSR-I) afgenomen. Hieruit blijkt dat de leerlingen met ASS het belangrijk vinden verbondenheid met de docent te ervaren. De resultaten wijzen uit dat er geen samenhang lijkt te zijn tussen het aantal positieve interacties of momenten van disaffectie van de docent en de mate waarin de leerling verbondenheid ervaart. Non-verbale communicatie van de docent draagt wel bij aan de verbondenheid die de leerling met docent ervaart, evenals een rustige, open houding van de docent, duidelijkheid, structuur en individuele contactmomenten met de docent. De belangrijkste aanbeveling is dat docenten de verbinding aangaan en oog hebben voor de unieke behoeften van deze leerlingen.

Trefwoorden: Autisme Spectrum Stoornis (ASS), Inclusief Onderwijs, Verbondenheid, Docent-leerling Interactie, Regulier Voortgezet Onderwijs

Summary

Since the introduction of inclusive education, more students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) are in regular education. Students with ASD may have difficulties with social interactions and flexibility in thinking, acting or processing information. The self-determination theory values relatedness as an important basic need for the well-being and motivation of students. However, students with ASD show deficiencies in social interaction. The purpose of this research is to gain insight into how students with ASD experience relatedness to the teachers, so teachers can anticipate on this in order to make inclusive education successful. The following main question has been formulated:

“Which behaviors of the teacher contribute to the relatedness between a student with ASD and the teacher in regular secondary education in the Netherlands?”

To answer the main question, observational research has been done, the participants completed a questionnaire and participated in a Video-Stimulated-Recall-Interview (VSR-I). The results show that students with ASD also require relatedness with the teacher. The results also show that there is no relation between positive interactions or moments of disaffection of the teacher and the extent to which the students experience relatedness. On the other hand, the teacher's non-verbal communication does contribute to the relatedness that the student experiences with the teacher. Also a calm, open attitude of the teacher, clarity, structure and moments of individual contact with the teacher contribute as well. The main recommendation is for teachers to connect and pay attention to the unique needs of these students.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), Inclusive Education, Teacher-Student Relationship, Relatedness, Regular Secondary School Education

Inhoud

| | |
|--|-----------|
| Samenvatting | 2 |
| Summary | 3 |
| | |
| 1. Inleiding en theoretische verkenning | 5 |
| 2. Methode | 8 |
| Design | 8 |
| Participanten | 8 |
| Procedure | 9 |
| Meetinstrumenten | 9 |
| Data-analyse | 12 |
| | |
| 3. Resultaten | 13 |
| 3.1 In hoeverre zijn de verbale en non-verbale interacties van de docent gericht op verbondenheid? | 13 |
| 3.2 Hoe ervaart de leerling verbondenheid met de docent? | 17 |
| 3.3 In hoeverre dragen positieve interacties bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart? | 20 |
| 3.4 In hoeverre dragen de non-verbale uitingen van de docent bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart? | 22 |
| | |
| 4. Conclusie en discussie | 23 |
| 1. In hoeverre zijn de verbale en non-verbale interacties van de docent gericht op verbondenheid? | 23 |
| 2. Hoe ervaart de leerling verbondenheid met de docent? | 23 |
| 3. In hoeverre dragen positieve interacties bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart? | 24 |
| 4. In hoeverre dragen de non-verbale uitingen van de docent bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart? | 25 |
| Sterktes en zwaktes van huidig onderzoek | 26 |
| Aanbevelingen voor de praktijk | 26 |
| | |
| Literatuurlijst | 28 |
| Bijlagen | 32 |
| Bijlage A. Codeerboek | 32 |
| Bijlage B. Vragenlijst | 36 |

1. Inleiding en theoretische verkenning

In 2016 is door de Verenigde Naties artikel 24.2 opgesteld, waarin het streven naar inclusief onderwijs is vastgelegd (Wettenbank Overheid, 2016). Inclusief onderwijs betekent dat alle leerlingen, zowel leerlingen met als zonder extra ondersteuningsbehoeften, onderwijs volgen in dezelfde schoolomgeving (Porter, 2010). Dit gaat een stap verder dan de Wet Passend Onderwijs, waarbij de focus lag op het bieden van goed onderwijs aan zoveel mogelijk leerlingen op een reguliere school (Slob, 2019). Ook Nederland ondertekende artikel 24, wat betekent dat inclusie ook in Nederland wordt nagestreefd. Hierdoor krijgen reguliere scholen steeds meer te maken met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte in hun klas, waaronder leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS).

ASS valt onder de neurologische ontwikkelingsstoornissen en wordt gekenmerkt door tekortkomingen in sociale communicatie en interactie en hierbij kunnen beperkte, repetitieve gedragspatronen, interesses of activiteiten voorkomen (American Psychiatric Association, 2013). ASS kan voorkomen bij kinderen met alle cognitieve niveaus, maar volgens Lai et al. (2014) heeft ongeveer de helft van de kinderen met ASS een gemiddeld intellectueel vermogen. De etiologische factoren van ASS zijn grotendeels onbekend, maar kunnen deels verklaard worden vanuit genetische- en omgevingsfactoren (Lai et al., 2014). Er is sprake van grote heterogeniteit binnen de stoornis ASS, wat betekent dat er veel variatie is in de mate en ernst die mensen met ASS ervaren. In de DSM-IV werden vijf subtypes van ‘autisme’ onderscheiden; syndroom van Asperger, autistische stoornis, desintegratiestoornis van de kinderleeftijd, syndroom van Rett en PDD-NOS (American Psychiatric Association, 1994). Tegenwoordig, onder de DSM-V, vallen al deze uiteenlopende gedragskenmerken in het brede spectrum van een ASS. Vanwege de grote heterogeniteit en verschillende subtypes die nu allemaal binnen één spectrum vallen, is het voor docenten lastig om te weten wat leerlingen met ASS in het onderwijs nodig hebben om goed bij hen te kunnen aansluiten en hen te motiveren.

Volgens Deci en Ryan (2012) is het voor de motivatie van leerlingen van belang dat er wordt voldaan aan drie psychologische basisbehoeften; de behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid. Door in te spelen op deze drie basisbehoeften kunnen docenten de motivatie van leerlingen verhogen. De behoefte aan autonomie wordt door Deci en Ryan (2012) aangeduid als de ervaring dat je zelf iets te zeggen hebt over jouw leven, het gevoel dat je gedrag voortkomt uit keuzes die je zelf maakt en je persoonlijke doelen kunt bereiken. De behoefte aan competentie wordt beschreven als het gevoel van effectiviteit en succesvol zijn. De behoefte aan verbondenheid bestaat uit de wens om interpersoonlijke relaties aan te gaan, verbondenheid te ervaren met de omgeving, vertrouwen te hebben in anderen en geaccepteerd te worden (Deci & Ryan, 2012). Verbondenheid maakt dat mensen kennis, gewoonten en waarden die hen omringen in zich opnemen (Stroet et al., 2015). In het onderwijs is het van belang leerlingen kennis, normen en waarden bij te brengen. In verschillende onderzoeken komt naar voren dat een goede relatie tussen een docent en leerling van belang is om tot goede leerprestaties te komen en de motivatie van leerlingen te verhogen (Roorda et al., 2011). Dit geldt zowel voor leerlingen op het basis- als voortgezet onderwijs, maar Roorda et al. (2011) ontdekten dat positieve relaties en betrokkenheid vanuit de docent een grotere invloed hadden op de prestaties van leerlingen op het voortgezet onderwijs. De resultaten uit dit onderzoek suggereerden dat de relatie tussen een docent en een leerling meer doorslaggevend is naarmate leerlingen ouder worden en zij de overstap naar de middelbare school maken. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn de veranderingen die de stap naar het

voortgezet onderwijs met zich meebrengt, de wisselende docenten op een dag en het hebben van minder contactmomenten, wat de contactmomenten die ze met docenten hebben meer bepalend maakt (Roorda et al., 2011). Verbondenheid tussen docent en een leerling maakt dus dat leerlingen kennis, normen en gewoonten sneller opnemen en is daarmee een belangrijke voorwaarde voor inclusie (Merry, 2020).

Een docent kan het gevoel van verbinding van de leerling positief beïnvloeden door een relatie aan te gaan met de leerling die uitgaat van nabijheid, steun en aanmoediging (Baumeister & Leary, 1995; Stroet et al., 2015). Deze aanmoediging kan bestaan uit positieve interacties: alle gedragingen (verbaal en non-verbaal) vanuit de docent die zijn gericht op het stimuleren, prijzen, aanmoedigen en contact maken met de leerling (Blauwhoff, 2017). Deze gedragingen kunnen zowel verbaal geuit worden ('goed gedaan, hard gewerkt, ziet er goed uit') als non-verbaal (knikje, duim, knipoog). Het is van belang dat leerlingen zowel deze verbale als non-verbale uitingen van de docent goed begrijpen, om een effect te hebben op het leergedrag van de leerling (Paul et al., 2009).

Echter, bij leerlingen met ASS is vaak sprake van tekortkomingen in het sociale verkeer, die zich kunnen uiten in de wederkerigheid van contact (eenrichtingsverkeer), moeilijkheden in de (non-)verbale communicatie en het ontwikkelen en onderhouden van sociale relaties (American Psychiatric Association, 2013). Waar de verbondenheid tussen een docent en leerling belangrijk is om tot leren te komen en kennis en waarden te internaliseren, is het voor docenten lastig het gevoel van verbondenheid te creëren met een leerling met ASS (Caplan et al., 2016). Leerlingen met ASS hebben evenals leerlingen zonder ASS behoefte om begrepen te worden en te communiceren, al lijkt dit door tekortkomingen in het sociale contact soms niet het geval (Merry, 2020; Delfos & Gottmer, 2012). Zo hebben leerlingen met ASS vaak moeite om zowel verbale als non-verbale interacties te interpreteren en hier op een adequate manier op te reageren (American Psychiatric Association, 2013). Bekend is dat jongeren met ASS beperkt inzicht hebben in non-verbale gedragingen en het voor hen met name lastig is om betekenis te geven aan subtielere gedragingen, zoals gezichtsuitdrukkingen, lichaamstaal of gebaren (Hiller et al., 2014; Bölte et al., 2019; Dean et al., 2017). Op verbaal niveau kunnen mensen met ASS moeite hebben met het verwerken van auditieve informatie, het herkennen en gebruiken van ritmes, intonatie, klemtoon of de betekenis van taal, ook wel prosodie genoemd (McCann et al., 2007). Het kunnen duiden van achterliggende emoties wanneer een docent zijn stem verheft, een sarcastische opmerking maakt of een spreekwoord gebruikt kan dus lastig zijn voor mensen met ASS (McCann et al., 2007). Bekend is dat directe instructie en een goede relatie tussen docent en leerling helpend kunnen zijn om kinderen met ASS te ondersteunen bij hun sociale vaardigheden (Banda et al., 2010; Ledford & Wehby, 2015).

Het is van belang dat verbondenheid tussen de leerling en docent wel tot stand komt, omdat dit zowel het schoolse- als sociale functioneren van de leerling positief kan beïnvloeden (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003). Uit eerder onderzoek blijkt dat met name op het voortgezet onderwijs de verbondenheid van belang is voor leerprestaties en het welzijn van leerlingen met ASS (Merry, 2020; Roorda et al., 2011). Ook blijkt dat sociale interactie en verbondenheid zich bij leerlingen met ASS anders uit, wat het voor docenten lastig maakt om te onderzoeken wat werkt in het contact met een leerling met ASS. Er is nog weinig onderzoek beschikbaar gericht op interacties tussen leerlingen met ASS en docenten in de klas (Wolff et al., 2021). Onduidelijk is hoe leerlingen met ASS op het Voortgezet Onderwijs (VO) verbondenheid met een docent ervaren en welke gedragingen van de docent bijdragen aan deze verbondenheid. Door hier zicht op te krijgen, kunnen docenten worden

voorzien van de nodige kennis en vaardigheden om beter aan te kunnen sluiten bij leerlingen met ASS, wat belangrijk is om inclusief onderwijs te laten werken (Symes & Hymphrey, 2011). Hierdoor zal beter kunnen worden ingespeeld op de motivatie van deze leerlingen en zullen zij mogelijk meer hun plek weten te vinden binnen regulier onderwijs, wat mogelijk kan leiden tot minder uitval. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

‘Welke gedragingen van de docent dragen bij aan de verbondenheid die de leerling met ASS ervaart met de docent in het Voortgezet Onderwijs in Nederland?’

De volgende deelvragen zijn opgesteld om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag:

1. In hoeverre zijn de verbale en non-verbale interacties van de docent gericht op verbondenheid?
2. Hoe ervaart de leerling verbondenheid met de docent?
3. In hoeverre dragen positieve interacties bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart?
4. In hoeverre dragen de non-verbale uitingen van de docent bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart?

2. Methode

Design

Dit onderzoek betreft een mixed methods design, wat betekent dat elementen uit zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek zijn gebruikt (George, 2021). Huidig onderzoek maakt deel uit van het PhD onderzoek van mw. Esqueda Villegas, gericht op de interacties tussen docenten en leerlingen met ASS in het regulier onderwijs. De dataverzameling is in samenwerking met drie andere masterstudenten gedaan en bestond uit observaties in de klas, coderen van de opgenomen video's, afname van een vragenlijst en een Video Stimulated Recall-Interview (VSR-I). De observaties in de klas zijn opgenomen, twee lessen van de leerling bij dezelfde docent zijn gefilmd waarna de video's zijn gecodeerd.

Participanten

De participanten die aan dit onderzoek deelnamen bestonden uit leerlingen met de classificatie ASS en diens docent Nederlands, Engels of Wiskunde. De participanten voor dit onderzoek zijn gekozen middels een gerichte steekproef (Baarda et al., 2018) en zijn geworven binnen het eigen netwerk van de onderzoeker.

Er waren enkele inclusiecriteria waar participanten aan moesten voldoen om deel te nemen aan het onderzoek. De leerling moest naar het regulier voortgezet onderwijs gaan, tussen de 12 en 18 jaar oud zijn en een classificatie ASS hebben. De leerling moest gedurende een hele lesdag op school aanwezig kunnen zijn en zichzelf met woorden verstaanbaar kunnen maken. Daarbij moesten ouders van desbetreffende leerling akkoord gaan met deelname aan het onderzoek. De docent moest het vak Nederlands, Engels of Wiskunde geven aan de leerling met ASS en akkoord gaan met deelname aan het onderzoek.

In totaal hebben vijf leerlingen deelgenomen, tussen de 13 en 16 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 14.8. Er hebben drie jongens (60%) en twee meisjes (40%) deelgenomen aan het onderzoek. Drie leerlingen zaten in klas 4 (waarvan twee op de HAVO en één op het VWO), één leerling in klas 3 (MAVO) en één leerling in klas 1 (VMBO). De vier betrokken docenten gaven het vak wiskunde (twee HAVO en één VWO leerling, klas 4), Nederlands (VMBO klas 1 leerling) en Engels (MAVO klas 3 leerling). Er hebben twee vrouwelijke docenten en twee mannelijke docenten deelgenomen. Participant 1 en 2 zaten in dezelfde klas en kregen les van dezelfde docent.

Tabel 1

Overzicht Participanten, Geslacht, Leeftijd, Klas, Niveau en Vak

| Participant | Geslacht | Leeftijd | Klas, niveau | Vak |
|-------------|----------|----------|--------------|------------|
| 1 | Man | 15 | 4, HAVO | Wiskunde |
| 2 | Man | 15 | 4, HAVO | Wiskunde |
| 3 | Vrouw | 15 | 4, MAVO | Engels |
| 4 | Man | 13 | 1, VMBO | Nederlands |
| 5 | Vrouw | 16 | 4, VWO | Wiskunde |

De werving heeft plaatsgevonden van december 2022 tot februari 2023. De dataverzameling vond plaats van februari 2023 tot april 2023.

Procedure

Voor dit onderzoek is goedkeuring gegeven door de ethische commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. De participanten zijn op verschillende manieren geworven. De meest toegepaste manier was het benaderen van bekenden in de omgeving, door middel van een informatiebrief en uitleg over de inhoud en het doel van het onderzoek. Ook werd gebruik gemaakt van de sneeuwbalmethode, door de benaderde respondenten, in de meeste gevallen docenten, te vragen of zij nog nieuwe respondenten wisten (Baarda et al., 2018). Daarnaast is door de vier samenwerkende masterstudenten een oproep voor deelname aan het onderzoek op LinkedIn geplaatst.

Na akkoord voor deelname van zowel de leerling met ASS, diens ouders, docent, school van de leerling en andere ouders uit de klas, zijn de informed consentformulieren getekend. Hierin is onder andere opgenomen op welke manier de anonimiteit van de participanten werd gegarandeerd. Vervolgens is een datum voor afname in maart afgesproken met de docent en de leerling. Bij aanvang van deze les is door de onderzoeker uitleg gegeven over de aanwezigheid van camera's om de les op te nemen en dat de leerlingen (klasgenoten van de leerling met ASS) na de opname onherkenbaar worden gemaakt.

Twee lessen van de leerling van ongeveer 45-50 minuten zijn opgenomen met behulp van twee camera's. Eén camera was gericht op de deelnemende leerling en één camera gericht op de docent. Na afloop van de lessen zijn medeleerlingen onherkenbaar gemaakt ('geblurred') en is de data geanonimiseerd opgeslagen op een Y-schijf van de RUG.

Een week na de laatst geobserveerde les is het VSR-I ingepland met de deelnemende leerling. Een VSR-I is een onderzoekstechniek waarbij videofragmenten aan respondenten worden getoond, wat hen de mogelijkheid geeft om naar situaties te kijken die zich hebben voorgedaan, als hulpmiddel om in gesprek te gaan over gedachten en gevoelens die de respondent in deze situatie had (Dempsey, 2010). Voorafgaand aan het VSR-I hebben de leerlingen instructies ontvangen over de inhoud en het doel van het VSR-I. Daarnaast is toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname van het interview. Na afloop is dit interview getranscribeerd en is de geluidsopname opgeslagen op de Y-schijf van de RUG.

De camerabeelden van de lessen en getranscribeerde interviews zijn via het programma SURFFilesender geüpload en gedeeld met de onderzoeksgroep.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is observatieonderzoek, een VSR-I en een vragenlijst ingezet om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen. Observatieonderzoek kan worden ingezet om informatie te verkrijgen over een situatie waar nog weinig over bekend is (Dingemans, 2021). Zoals in de inleiding beschreven, is nog weinig onderzoek beschikbaar gericht op de interacties tussen leerlingen met ASS en docenten in de klas (Wolff et al., 2021).

Uitingen docent. Om zicht te krijgen op de uitingen van de docent zijn de gefilmde lessen gecodeerd aan de hand van een codeerschema. Dit codeerschema is opgesteld met drie andere masterstudenten. In dit codeerschema zijn alle gedragingen opgenomen die te maken hebben met verbondenheid tussen docent en de klas of leerling, zoals in de inleiding beschreven door Blauwhoff (2017). Het codeerboek bestaat uit 8 rondes, waarbij ronde 1, 4 en 5 van belang zijn in dit onderzoek en opgenomen in de bijlagen (Bijlage A). In ronde 1 (Teacher's utterances) zijn alle verbale uitingen van de docent gecodeerd met een '1'. Andere

gedragingen of het einde van de verbale uiting werd gecodeerd met een '0' (Stop-code). In ronde 4 zijn de verbale uitingen van de docent gekoppeld aan de codes 'involvement' (G, verbondenheid), disaffection (H, disaffectie) of 'Involvement/disaffection not present or visible' (I, verbondenheid of disaffectie niet aanwezig of zichtbaar). Ronde 5 richt zich op de non-verbale aspecten van de les. Hierin zijn de volgende non-verbale aspecten onderscheiden: Gezichtsuitdrukkingen (J), Gebaren (K) en Intonatie (L). In tabel 2 zijn voorbeeld uitingen weergegeven van bovenstaande codes.

Tabel 2

Voorbeelden Uitingen Docent en Gelinkte Codes Codeerschema

| Ronde | Voorbeeld uiting docent | Code | Betekenis |
|-------|--|------|---|
| 1 | “Jullie mogen opdracht 3 gaan maken en daar hebben we 10 minuten de tijd voor” | 1 | Uiting docent |
| | (Pauze, langer dan 2 seconden) | 0 | (Stop-code: docent langer dan twee seconden stil) |
| 4 | “Heeft iemand hier nog vragen over?” | G | Verbondenheid |
| | “Ik snap dat dat vervelend voor je is, ik ga het navragen” | | |
| | “Lukt het?” | | |
| | “Staat in je boek, moet je zelf maar naar kijken” | H | Disaffectie |
| 5 | “Nee, daar hebben we geen tijd voor” | I | Verbondenheid of disaffectie niet aanwezig of zichtbaar |
| | “Ik wil geen geklaag horen, begin met de opdracht” | | |
| | “We beginnen met opdracht 4” | | |
| 5 | “De uitleg gaat over...” | J | Gezichtsuitdrukking |
| | Docent glimlacht wanneer de leerling het juiste antwoord geeft | | |
| | De docent knikt duidelijk om te laten merken dat de docent luistert, de docent wijst iets aan op het bord, de docent gebruikt zijn handen om iets duidelijk te maken | | |
| | “Nee, stoppen” (met stemverheffing) | L | Intonatie |

De klasobservaties zijn gecodeerd met het programma Mediacoder. Het gebruik van software vergroot de replicerbaarheid en daarmee de betrouwbaarheid (Baarda et al., 2018). Het coderen is gedaan door vier masterstudenten. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te

bepalen is een proefafname gedaan met het codeerschema, waarbij 10 minuten van de les gezamenlijk is gecodeerd (apart van elkaar). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen is de proportie overeenstemming berekend, waarbij een overeenkomst van 0,8 of meer als voldoende werd beoordeeld. De proportie overeenstemming voor ronde 4 was 0,96 en is dus als voldoende beoordeeld.

Verbondenheid leerling. De verbondenheid van de leerling met de docent is gemeten door middel van een vragenlijst (Bijlage B). Hierin zijn 12 stellingen opgenomen over de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart, deze stellingen zijn weergegeven in tabel 3. De stellingen zijn beoordeeld op een 5-punts Likertschaal, waarbij 1 = *nooit*, 2 = *heel weinig*, 3 = *soms*, 4 = *vaak*, 5 = *heel vaak*. De verbondenheidsscore van de leerling met de docent is bepaald door de gemiddelde score op de 12 stellingen te nemen. Tot slot is in de vragenlijst door middel van twee open vragen gevraagd wat de leerling als prettig ervaart in de lessen van de docent, wat helpend is en wat als niet prettig en niet helpend ervaren wordt.

Tabel 3

Weergave Stellingen Verbondenheid Enquête

| Stelling | |
|----------|---|
| 1 | Moedigt de leraar mij aan |
| 2 | Vertelt mijn leraar wat ik goed doe |
| 3 | Kan ik met vragen bij de leraar terecht |
| 4 | Is mijn leraar vriendelijk |
| 5 | Begrijpt de leraar mij |
| 6 | Snapt de leraar hoe ik me voel |
| 7 | Kan ik mijn leraar vertrouwen |
| 8 | Weet mijn leraar wat ik nodig heb |
| 9 | Luistert de leraar naar mij |
| 10 | Gaat de leraar goed met mij om |
| 11 | Zijn de gesprekken met mijn leraar fijn |
| 12 | Kan ik goed met de leraar opschieten |

Naast de vragenlijst is het Video Stimulated Recall-Interview (VSR-I) ingezet om de ervaringen van de leerling in desbetreffende les uit te kunnen vragen. Hierin zijn fragmenten geselecteerd uit de les waarin een duidelijke interactie tussen de docent en de leerling of gehele klas zichtbaar was, gericht op verbondenheid of waarin sprake was van opvallende gebeurtenissen tijdens de les. Deze geselecteerde fragmenten zijn tijdens het interview door de onderzoeker aan de leerling getoond. Doordat de onderzoeker de mogelijkheid heeft om door te vragen, krijgt de data meer inhoud en krijgt de onderzoeker meer zicht op hoe de leerling verbondenheid met de docent ervaart (Baarda et al., 2018). Dit betrof semi-gestructureerde interviews, waarbij een aantal vragen van tevoren zijn bepaald op basis van de interacties tussen de docent en leerling tijdens de les en opvallende momenten, zoals contact met medestudenten. Om de betrouwbaarheid van het interview te vergroten is het interview opgenomen, met toestemming van de leerling, en achteraf getranscribeerd.

Data-analyse

Om de eerste onderzoeksvraag *“In hoeverre zijn de verbale en non-verbale interacties van de docent gericht op verbondenheid?”* te beantwoorden is zowel een kwantitatieve als kwalitatieve analyse uitgevoerd. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen verbale en non-verbale gedragingen van de docent. De verbale uitingen van de docent zijn in de kwalitatieve analyse weergegeven in een frequentietabel, waarbij het aantal momenten van verbondenheid zijn opgeteld, evenals het aantal momenten van disaffectie. Daarnaast is het aantal getoonde momenten van verbondenheid en disaffectie procentueel weergegeven, om het verschil tussen de docenten inzichtelijk te maken. In de kwalitatieve analyse zijn de gecodeerde momenten geanalyseerd, waarbij is gekeken en beschreven op welke manier de docent verbondenheid of disaffectie laat zien.

Wat betreft de non-verbale uitingen van de docent is in de kwantitatieve analyse eveneens een frequentietabel weergegeven waarbij het aantal non-verbale gedragingen van de docent is weergegeven. Vervolgens zijn de verschillende non-verbale gedragingen onderscheiden, het aantal gezichtsuitdrukkingen, gebaren en intonatie is apart weergegeven. De frequentie (Freq.) van het aantal non-verbale gedragingen is weergegeven en de proportie (Prop.) is berekend door de frequentie te delen door het totaal aantal non-verbale gedragingen van de docent. De verschillen in de non-verbale communicatie tussen de docenten is visueel weergegeven, door het aantal gebruikte gezichtsuitdrukkingen, gebaren en intonatie procentueel te tonen. In de kwalitatieve analyse is inhoudelijk beschreven op welke manier de docent non-verbale gedragingen heeft ingezet.

Om de tweede deelvraag te beantwoorden: *“Hoe ervaart de leerling verbondenheid met de docent?”* is ook gebruik gemaakt van een kwantitatieve en kwalitatieve analyse. In de kwantitatieve analyse is een frequentietabel weergegeven, waarin de verbondenheidsscore van de leerling is verwerkt, met de daarbij behorende standaarddeviatie, range, minimum en maximum. In de kwalitatieve analyse zijn de antwoorden uit zowel de vragenlijst als het VSR-I verwerkt, die gericht zijn op de verbondenheid die de leerling ervaart. Zo zijn de antwoorden van de leerling in het VSR-I weergegeven op getoonde fragmenten uit de les, die door de onderzoekers als verbondenheid zijn gecodeerd. Daarnaast zijn de antwoorden van de leerling gefilterd op verbondenheid, door antwoorden te selecteren waarin de leerling aangeeft dat iets bijdraagt aan verbondenheid of als prettig ervaren wordt en wat juist niet bijdraagt of als onprettig wordt ervaren.

Om deelvraag 3 *“In hoeverre dragen positieve interacties bij aan de verbondenheid die de leerling ervaart?”* en deelvraag 4 *“In hoeverre dragen non-verbale uitingen van de docent bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart?”* te beantwoorden is gebruik gemaakt van een Flexplot, met behulp van het programma JASP. Hierbij is de verbondenheidsscore van de leerling de afhankelijke variabele, afgebeeld op de Y-as. De uitingen van de docent, onderverdeeld in verbondenheid, disaffectie en non-verbale uitingen, zijn meegenomen als de onafhankelijke variabele en afgebeeld op de X-as. De participanten zijn als ‘Panalede Variable(s)’ meegenomen.

3. Resultaten

3.1 In hoeverre zijn de verbale en non-verbale interacties van de docent gericht op verbondenheid?

Verbale uitingen docent – kwantitatieve analyse

In Tabel 4 is het aantal verbale uitingen van de docent weergegeven per les. Vervolgens is het aantal coderingen waarbij sprake was van verbondenheid (involvement) of disaffectie weergegeven. Het totale aantal verbale uitingen, momenten van verbondenheid en momenten van disaffectie is weergegeven in de laatste kolom. De proportie (prop.) is berekend op basis van het totale aantal verbale uitingen per docent.

Tabel 4

Frequentietabel Verbale Uitingen Docent: Totaal, Involvement, Disaffectie

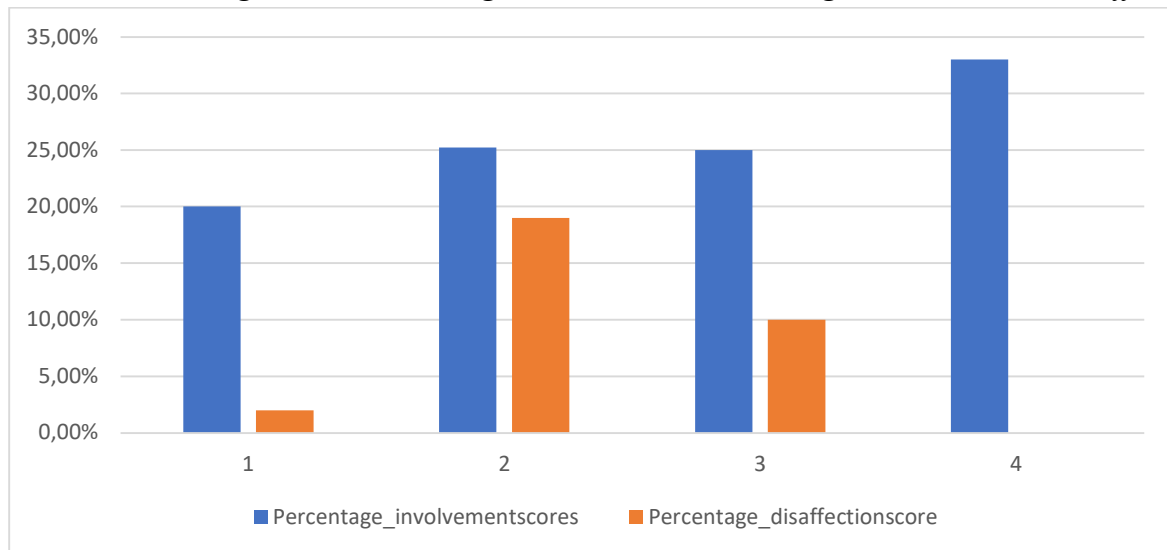
| Docent | Uitingen Docent | Les 1 | | Les 2 | | Totaal | |
|--------|-------------------------|-------|-------|-------|-------|------------|-------|
| | | Freq. | Prop. | Freq. | Prop. | Freq. | Prop. |
| 1 | Aantal verbale uitingen | 129 | 0,37 | 216 | 0,63 | 345 | 1,00 |
| | Involvement | 27 | 0,08 | 41 | 0,12 | 68 | 0,20 |
| | Disaffectie | 3 | 0,01 | 3 | 0,01 | 6 | 0,02 |
| 2 | Aantal verbale uitingen | 132 | 0,61 | 85 | 0,39 | 217 | 1,00 |
| | Involvement | 37 | 0,17 | 17 | 0,08 | 54 | 0,25 |
| | Disaffectie | 29 | 0,13 | 13 | 0,06 | 42 | 0,19 |
| 3 | Aantal verbale uitingen | 101 | 0,51 | 97 | 0,49 | 198 | 1,00 |
| | Involvement | 23 | 0,12 | 26 | 0,13 | 49 | 0,25 |
| | Disaffectie | 9 | 0,05 | 10 | 0,05 | 19 | 0,10 |
| 4 | Aantal verbale uitingen | 105 | 0,57 | 78 | 0,43 | 183 | 1,00 |
| | Involvement | 30 | 0,16 | 31 | 0,17 | 61 | 0,33 |
| | Disaffectie | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

Noot. Proportie berekend op basis van totaal aantal verbale uitingen docent

In Figuur 1 is het aantal momenten van verbondenheid en disaffectie op basis van het aantal verbale uitingen van de docent procentueel weergegeven. Opgemerkt kan worden dat het aantal momenten van verbondenheid bij docent 1, 2 en 3 redelijk gelijk is (20-25%) en dat dit hoger ligt bij docent 4 (33%). Bij docent 1 en 4 zijn vrijwel geen momenten van disaffectie gecodeerd (0-2%). Docent 2 en 3 laten momenten van disaffectie zien, waarbij de score van docent 2 duidelijk het hoogst uitvalt (19%).

Figuur 1

Procentuele Weergave Verbale Uitingen Docent: Verbale Uitingen, Involvement, Disaffectie



Verbale uitingen docent – kwalitatieve analyse

Docent 1 laat in 20% van het totaal aantal verbale uitingen verbondenheid zien. In de les zijn weinig momenten zichtbaar waarop de docent klassikaal complimenten geeft; in beide lessen komt dit vier keer voor. In de klassikale uitleg is de docent met name vakinhoudelijk bezig, waarbij de docent de leerlingen bevestigt in het geven van een goed antwoord door te knikken of te bevestigen dat het antwoord klopt. De momenten van verbondenheid zijn met name zichtbaar wanneer de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn. De docent zoekt de leerlingen op en sluit aan bij waar de leerlingen mee bezig zijn (pennen uit etui zoeken, leerlingen die praten over voetbal), of maakt hier een grapje over. In de lessen van docent 1 zijn vrijwel geen momenten zichtbaar waarin sprake is van disaffectie, waarbij de docent duidelijk niet reageert of aansluit bij de behoeften van de leerling.

Docent 2 toont in 25% van het totaal aantal verbale uitingen verbondenheid naar de leerlingen. Dit is met name zichtbaar op momenten dat klassikaal uitleg wordt gegeven, waarbij de docent laat merken de leerlingen serieus te nemen, complimenten geeft bij een goed antwoord of oplettende houding en zich verplaatst in de leerlingen (jullie zullen wel moe zijn). Ook gebruikt docent 2 humor als middel om contact te maken met de leerlingen. Bij docent 2 zijn de meeste momenten van disaffectie zichtbaar (20%). Dit komt naar voren wanneer de docent niet reageert op behoeften van een leerling; de docent kapt een leerling af wanneer de leerling nog vragen heeft, iets wil zeggen of iets nog onduidelijk lijkt te zijn voor een leerling. Het is hierbij belangrijk op te merken dat het in deze klas rumoerig was, de docent regelmatig moest wachten en de klas tot orde moest roepen voordat de docent verder kon met de les. Mogelijk is het voor de docent lastiger onderscheid te maken wanneer een leerling behoefte heeft om nog iets te vragen of rumoer maakt.

Docent 3 laat 25% verbondenheid zien en 10% disaffectie van het totaal aantal verbale uitingen. Momenten van verbondenheid laat docent 3 met name zien door te controleren hoe het bij de leerlingen gaat en of een leerling hulp nodig heeft. De coderingen van involvement zijn met name zichtbaar in het individuele contact met leerlingen. Gedurende de klassikale uitleg zijn weinig momenten van verbondenheid zichtbaar. Wanneer een leerling een goed antwoord geeft reageert de docent met 'ja' en gaat verder met de uitleg. De momenten van

disaffectie lijken vaak een reactie te zijn op het gedrag van een leerling. Zo vraagt een leerling om een boek, pen of opnieuw uitleg over een opdracht, waarbij de docent reageert met ‘dit was vorige week ook al het geval’ of ‘dat heb ik net uitgelegd, toch?’

Docent 4 laat het hoogste percentage verbondenheid zien (33%). De coderingen van verbondenheid zijn zowel zichtbaar in de klassikale uitleg als in het individuele contact met leerlingen. De docent geeft complimenten wanneer een leerling het goede antwoord geeft ‘Heel goed’, motiveert de leerlingen ‘Ja, probeer maar, volgens mij weet je het wel’, ‘Leg eens uit wat je bedoelt, volgens mij zit je in de goede richting’ en geeft ruimte aan de leerlingen om hun vragen te stellen of aan te geven wanneer ze iets niet begrijpen. De docent controleert regelmatig of de leerlingen de uitleg hebben begrepen. De docent loopt gedurende het zelfstandig werken langs, vraagt daarbij hoe het met de leerlingen en het werken gaat en complimenteert hen bij een goede werkhouding. Opgemerkt kan worden dat bij docent 4 geen momenten van disaffectie zijn gecodeerd. Mogelijk heeft dit te maken met de rustige houding van de leerlingen. Vanwege de rust in de klas heeft de docent mogelijk meer tijd en aandacht om te reageren op vragen en behoeftes van de leerlingen.

Non-verbale uitingen docent – kwantitatieve analyse

In Tabel 5 is het aantal non-verbale uitingen die de docent gebruikt weergegeven per les. Vervolgens is onderscheid gemaakt tussen het aantal gezichtsuitdrukkingen, gebaren en intonatie.

Tabel 5

Frequentietabel Non-verbale Uitingen Docent: Gezichtsuitdrukking, Gebaren, Intonatie

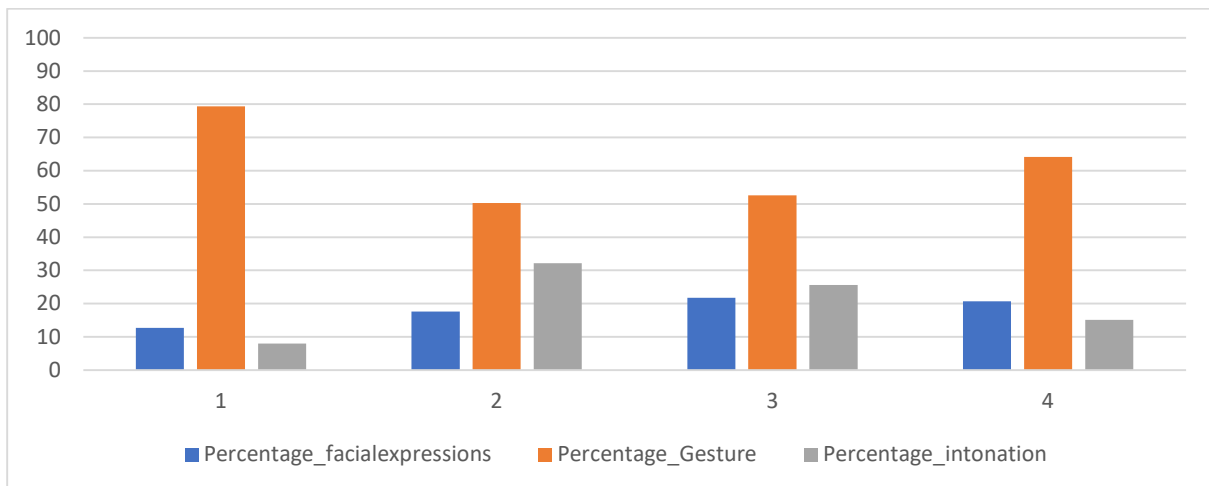
| Docent | Uitingen docent | Les 1 | | Les 2 | | Totaal | |
|--------|----------------------|-------|-------|-------|-------|------------|-------|
| | | Freq. | Prop. | Freq. | Prop. | Freq. | Prop. |
| 1 | Non-verbale uitingen | 76 | 0,51 | 74 | 0,49 | 150 | 1,00 |
| | Gezichtsuitdrukking | 10 | 0,07 | 9 | 0,06 | 19 | 0,13 |
| | Gebaren | 57 | 0,38 | 62 | 0,41 | 119 | 0,79 |
| | Intonatie | 9 | 0,06 | 3 | 0,02 | 12 | 0,08 |
| 2 | Non-verbale uitingen | 109 | 0,47 | 123 | 0,53 | 232 | 1,00 |
| | Gezichtsuitdrukking | 17 | 0,07 | 12 | 0,05 | 29 | 0,13 |
| | Gebaren | 55 | 0,24 | 28 | 0,12 | 83 | 0,36 |
| | Intonatie | 37 | 0,16 | 83 | 0,36 | 120 | 0,52 |
| 3 | Non-verbale uitingen | 36 | 0,46 | 42 | 0,54 | 78 | 1,00 |
| | Gezichtsuitdrukking | 4 | 0,05 | 13 | 0,17 | 17 | 0,22 |
| | Gebaren | 21 | 0,27 | 20 | 0,26 | 41 | 0,53 |
| | Intonatie | 11 | 0,14 | 9 | 0,12 | 20 | 0,26 |
| 4 | Non-verbale uitingen | 52 | 0,49 | 54 | 0,51 | 106 | 1,00 |
| | Gezichtsuitdrukking | 10 | 0,09 | 12 | 0,11 | 22 | 0,21 |
| | Gebaren | 36 | 0,34 | 32 | 0,30 | 68 | 0,64 |
| | Intonatie | 6 | 0,06 | 10 | 0,09 | 16 | 0,15 |

Noot. Proportie berekend op basis van het totaal aantal non-verbale uitingen docent

In Figuur 2 zijn het aantal gezichtsuitdrukkingen, gebaren en intonatie procentueel weergegeven. Hierin is te zien dat docent 1 en 4 het meest gebruik maken van gebaren, uit de kwalitatieve analyse blijkt dat zij met name vakinhoudelijke uitleg ondersteunen met handgebaren. Daarnaast is bij alle docenten zichtbaar dat zij handgebaren gebruiken om te verwijzen naar wat op het bord staat of om de uitleg te ondersteunen.

Figuur 2

Procentuele Weergave Non-verbale Uitingen Docent: Gezichtsuitdrukking, Gebaren, Intonatie



Non-verbale uitingen docent – kwalitatieve analyse

De non-verbale communicatie van docent 1 bestaat voornamelijk uit (hand)gebaren. Door middel van handgebaren ondersteunt de docent de uitleg en wijst naar wat op het bord staat. De docent knikt wanneer een leerling een goed antwoord geeft en trekt daarbij regelmatig zijn wenkbrauwen op. Gezichtsuitdrukkingen zijn met name zichtbaar op momenten dat de docent rondloopt en individueel contact maakt met de leerlingen. Docent 1 maakt weinig gebruik van intonatie, wanneer dit naar voren komt is dit met name wanneer de docent wat langzamer begint te praten om iets duidelijk te maken.

Docent 2 laat non-verbale communicatie zien door te knikken wanneer leerlingen aan het luisteren zijn, wanneer een leerling een goed antwoord geeft en wijst naar het bord of boek om aan te geven waar de klas mee bezig is. De docent laat emoties duidelijk zien door middel van gezichtsuitdrukkingen en intonatie. Zo klinkt verontwaardiging door in de stem van de docent en drukt de docent dit uit door wenkbrauwen op te trekken. De docent verheft de stem bij irritatie of verhoogt de stem om aansluiting met de klas te vinden.

Docent 3 laat gebaren zien door aan te wijzen waar de klas mee bezig is op het bord of in een boek. Ook zet de docent gebaren in om aan te geven wat de docent van de klas verwacht; de docent doet armen over elkaar of vinger voor de lippen om aan te geven wanneer de leerlingen stil moeten zijn. Intonatie is hoorbaar op momenten dat de docent iets duidelijk wil maken, geïrriteerd is of vraagt of de leerlingen nog bij de les zijn, door de stem te verheffen of te verhogen. Duidelijke gezichtsuitdrukkingen komen naar voren op het moment dat de docent controleert of een leerling nog bij de les is, waarbij de docent wenkbrauwen optrekt.

Docent 4 maakt redelijk veel gebruik van gebaren (64%). De docent zet gebaren in om de klassikale uitleg te ondersteunen, te knikken wanneer een leerling een goed antwoord geeft of ter bevestiging dat de docent luistert naar een leerling. Hierin maakt de docent ook gebruik van gezichtsuitdrukkingen, bij docent 4 is vaak een glimlach te zien richting de klas of een specifieke leerling.

3.2 Hoe ervaart de leerling verbondenheid met de docent?

Verbondenheid leerling - kwantitatieve analyse

In tabel 6 zijn de verbondenheidsscores per participant en docent weergegeven met de daarbij behorende standaarddeviaties, range, minimum en maximum.

Tabel 6

Verbondenheidsscores Participanten met Docent

| Participant | Docent | Verbondenheidsscore | S.D. | Range | Minimum | Maximum |
|-------------|--------|---------------------|------|-------|---------|---------|
| 1 | 1 | 3,8 | 0,62 | 2 | 3 | 5 |
| 2 | 1 | 4,3 | 1,0 | 3 | 2 | 5 |
| 3 | 2 | 4,4 | 0,7 | 2 | 3 | 5 |
| 4 | 3 | 4,0 | 0,6 | 2 | 3 | 5 |
| 5 | 4 | 4,1 | 0,7 | 2 | 3 | 5 |

Verbondenheid leerling - kwalitatieve analyse

Uit de vragenlijst en het VSR-I zijn verschillende punten die bijdragen aan de verbondenheid tussen de leerling en docent of momenten waarin de leerling aangeeft iets prettig te vinden in de les gefilterd. Ook fragmenten uit het VSR-I waarin gecodeerde verbale of non-verbale uitingen zijn getoond aan de leerling zijn geselecteerd. Deze punten zijn per participant weergegeven.

Participant 1

In de vragenlijst geeft participant 1 aan het prettig te vinden dat de docent een open en vriendelijke houding heeft. *“Doordat de docent zich op een zelfverzekerde manier opstelt, wist ik wat er gedaan moest worden en dat hij voor storende leerlingen streng zou zijn”*. Daarnaast geeft de leerling aan dat de docent duidelijke uitleg gaf, waardoor er een sfeer ontstond waarin serieus gewerkt kon worden, maar waar je ook nog kon kletsen.

In het VSR-I is een fragment getoond waarin de docent klassikaal een compliment geeft aan de klas, dat er goede vragen zijn gesteld, vrij snel nadat de participant een vraag stelde. Participant 1 benoemt: *“Dat gebeurt niet heel vaak, ik dacht niet dat mijn vraag een goede vraag was”*. Participant 1 lijkt deze aanmoediging niet te herkennen. Dit komt overeen met de scores van participant 1 op de enquêtevragen, waarin de leerling aangeeft ‘soms’ aanmoediging vanuit de docent te ervaren of de docent aan de leerling vertelt wat goed gaat.

Er zijn een aantal momenten waarin de docent buiten de klassikale uitleg om informeel contact zoekt met de leerlingen. In het VSR-I is een fragment getoond waarin de docent begint te praten over voetbal met klasgenoten naast participant 1. De leerling zegt hierover: *“Ik vind het op zich altijd wel grappig om te luisteren naar wat de docent overal mee aan het*

praten is. Het is altijd wel gezellig in de les, maar ik let er niet heel veel op". Op een ander moment richt de docent zich tot deze leerling, die zijn pennen uitgebreid op tafel heeft gelegd. De docent stelt hier een vraag over, participant 1 benoemt: *"Ja, het was wel grappig. Ik was het dopje van mijn mechanical-pencil kwijt. Die was ik in mijn etui aan het zoeken, dus ik had mijn hele etui als rommel op tafel gegooid. De docent vroeg daarnaar, waarom we er zo'n zootje van hadden gemaakt met een grappig toontje erbij"*. Deze momenten lijken voor participant 1 bij te dragen aan verbondenheid, doordat de leerling aangeeft dat het een gezellige sfeer geeft. Daarnaast laat de leerling zien de non-verbale communicatie van de docent te herkennen; 'met zo'n grappig toontje erbij'.

In het VSR-I zijn twee momenten getoond waarin de docent gebruik maakt van non-verbale communicatie. In het eerste fragment gebruikt de docent gebaren tijdens de uitleg. Participant 1 zegt hierover: *"De handgebaren erbij laten het iets opener zijn. Als docent 1 er dan alleen maar als een stokje stijf bij staat, dan denken we persoonlijk een beetje van, hmm, docent 1 vindt het nog een beetje spannend. Maar de docent staat er heel relaxed voor, dat geeft wel een fijne sfeer"*. In het andere fragment knipt de docent in zijn vingers. Participant 1 geeft aan dat de docent wat strenger is dan andere docenten, waardoor in deze klas minder wordt gepraat. Opnieuw geeft participant 1 aan dat deze leraar er rustig bij staat.

Participant 2

Participant 2 geeft in de vragenlijst aan het prettig te vinden dat de docent veel voorbeelden gaf tijdens de lessen. In het VSR-I is een moment getoond waarop de docent uitleg geeft over de toets, een planning geeft voor de komende weken en aangeeft dat de leerlingen zich daar niet druk over hoeven te maken. Participant 2 zegt hierover: *"Ik vond het fijn dat de docent even iets overzicht bracht en dat we ook wel iets zekerder zijn over de stof van de toetsweek. Dus dat vond ik wel fijn"*.

In het VSR-I zijn twee fragmenten getoond waarin de docent een vraag van de leerling beantwoordt. De leerling geeft hierover aan: *"Ik vond het fijn dat de docent mijn vraag snel en duidelijk beantwoordde, zodat ik verder kon met de opgave. Dat vond ik fijn"*. Ditzelfde geldt voor het andere getoonde fragment, waarin de leerling aangaf het fijn te vinden dat de docent duidelijk en kort zijn vraag heeft beantwoord. Dit sluit aan bij de scores uit de enquête, waarbij participant 2 aangeeft 'heel vaak' met zijn vragen bij de leraar terecht te kunnen.

Daarnaast is in het VSR-I een fragment getoond waarin de docent een compliment naar de klas maakt, dat er goede vragen zijn gesteld. Participant 2 benoemt: *"Toen dacht ik heel even dat de docent mij ging benoemen, maar dat was gelukkig niet zo. Dat zou ik niet extreem fijn vinden omdat mensen daar niet fijn op kunnen reageren. En ik dacht, fijn dat het een goede vraag was, niet dat het extreem voor de hand liggend was"*.

In het VSR-I zijn twee fragmenten getoond waarbij sprake was van non-verbale interacties. In een fragment toont de docent het boek aan de klas. Participant 2 geeft aan dit prettig te vinden, omdat het duidelijkheid geeft. In een ander fragment maakt de docent gebaren tijdens de uitleg. Hierover geeft participant 2 aan: *"Het is wel fijn dat de docent dat met gebaren doet, dan haalt de docent iets meer aandacht naar zichzelf toe. Het valt meer op dat de docent iets belangrijks aan het vertellen is. Zodat ik weet dat ik iets moet bekijken of moet beoefenen"*.

Participant 3

In de vragenlijst geeft participant 3 als prettig aan dat het een fijne docent was en dat de leerling beter kan werken bij een fijne docent. Daarnaast geeft participant 3 aan het prettig te vinden dat er veel geluid in de klas was.

In het VSR-I zijn twee fragmenten getoond waarin het verbale gedrag van de docent als verbondenheid is gecodeerd, maar dit door de leerling niet zo wordt ervaren. In een fragment zegt de docent richting de klas: “Maybe it’s wrong, that doesn’t matter, then you learn”. Participant 3 geeft hierover aan dat dit wel klopt, maar het voor de participant niet zo veel uitmaakt dat de docent dit zegt. In een ander fragment geeft de docent aan te zien dat iedereen moe is dus dat de leerlingen rustig mogen luisteren. Participant 3 zegt hierover: *“Ja, dat was ook zo. Maar dat maakt me niet zo veel uit, ik vind het gewoon normaal”*.

Daarnaast is een fragment getoond waarin het verbale gedrag van de docent als disaffectie is gecodeerd. De docent verheft de stem en roept “Nee, stoppen!” (tegen een andere leerling). Participant 3 geeft hierover aan: *“Ik vond dat wel grappig, dan wordt de docent opeens boos en ik vind dat gewoon grappig of zo. Dan moet iedereen lachen, dat vind ik grappig als het tegen iemand anders is. Niet als het tegen mij is”*. Het moment van disaffectie lijkt de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart niet te beïnvloeden. Mogelijk zou dit wel het geval zijn wanneer de docent gericht was op de leerling zelf.

In het VSR-I is een fragment uit de les getoond waarin de docent de leerling gedag zegt en een handboks geeft. Participant 3 zegt hierover: *“Dat vind ik wel leuk want dat had ik een keer bedacht met de docent en dat doen we eigenlijk elke les of als ik de docent zie. Ik vind dat gewoon leuk om te doen”*.

Participant 4

Participant 4 geeft in de vragenlijst aan het prettig te vinden dat de docent helpt met opdrachten.

In het VSR-I zijn drie fragmenten getoond waarin het verbale gedrag van de docent als verbondenheid is gecodeerd. In één fragmenten is te zien dat de docent hulp aanbiedt aan participant 4. Participant 4 zegt hierover: *“Dat vond ik wel handig, want ik had wel hulp nodig en zelf kon ik niet echt iets bedenken”*. In het andere fragment controleert de docent extra of de leerling de opdracht begrepen heeft. Participant 4 geeft aan dit fijn te vinden. In het derde fragment helpt de docent participant 4 herinneren aan een ondersteuningsles die de leerling had. De leerling zegt hierover dat de leerling dit wel wist, dus dat de docent hier niet aan hoefde helpen herinneren.

Participant 5

Participant 5 geeft in de vragenlijst aan het prettig te vinden dat de docent rustig is en duidelijk uitlegt. Participant 5 benoemt: *“Dan hoef ik me niet druk te maken over wat ik moet doen en of ik iets verkeerd doe”*. Daarnaast geeft participant 5 aan het helpend te vinden dat de docent de leerlingen motiveert om bezig te gaan.

In het VSR-I geeft participant 5 aan de lessen van deze docent het fijnst te vinden van alle lessen en de docent het goed doet. Participant 5 benoemt: *“Meestal heeft de docent de klas goed onder stuur. Dat vind ik fijn en ook dat de docent niet oordelend is wanneer er vragen worden gesteld. De docent wil het net zo vaak uitleggen totdat je het zelf snapt. Bij sommige docenten, die vinden het vervelend als je iets niet snapt dat ze net hebben uitgelegd.*

En de lessen van deze docent zijn gewoon heel rustig, de docent luistert echt om je te begrijpen in plaats van om te reageren als je een verhaal vertelt". Verder geeft participant 5 aan het fijn te vinden dat de docent meestal niet een persoon aanwijst, maar dat je zelf de keus hebt om iets te zeggen.

In het VSR-I zijn twee momenten getoond waarop de docent vraagt of het duidelijk is en of er nog vragen zijn. In het ene moment kijkt de docent participant 5 aan. Hierover zegt participant 5: *"Volgens mij had ik hier wel een vraag maar vond ik het niet heel fijn om dat voor de hele klas te vragen. En op zich wel fijn dat de docent even naar mij keek, zodat ik er weer bij was"*. In het andere fragment vraagt de docent of het duidelijk is, waarbij de docent een aantal namen noemt, waaronder die van participant 5. Participant 5 geeft hierover aan daardoor misschien wat alerter te zijn, maar er verder niet zo veel van te vinden.

Drie fragmenten zijn in het VSR-I getoond waarin de docent participant 5 individueel opzoekt. In het eerste fragment loopt de docent langs participant 5 en kijkt daarbij op het papier van de leerling. Participant 5 geeft hierover aan: *"Dan word ik altijd zenuwachtig. Het gevoel van, doe ik het wel goed? Ik ben dan gewoon bang dat ik iets niet goed doe of dat er iets verkeerd is. Maar het is op zich wel helpend want daardoor ga ik er wel mee bezig, maar het hoeft niet"*. Op een ander moment zoekt de docent participant 5 op om te vragen hoe het gaat en het te hebben over een toets die de leerling gemist heeft. Participant 5 benoemt: *"Ik vind het wel fijn hoe de docent het brengt en dat de docent mij aan de toets helpt herinneren. Dat de docent ook helpt meedenken en ik vind het fijn dat de docent dat fijn en rustig doet, niet echt op een manier van; je moet dit nog inhalen. Dus wel prettig"*. In het derde fragment zoekt de docent participant 5 op om te vragen hoe het onderwerp van de les vorig jaar ging en hoe de leerling hieraan gaat werken. Participant 5 zegt hierover: *"Ik was nog niet zo ver dus was bang dat hij misschien teleurgesteld was. Dat viel volgens mij wel mee, de docent reageert altijd wel redelijk kalm. Ik begin steeds meer te waarderen dat de docent mij opzoekt, omdat ik dan toch het gevoel heb dat ik er eigenlijk mee bezig moet gaan, dan kan ik laten zien dat ik het goed heb gedaan"*.

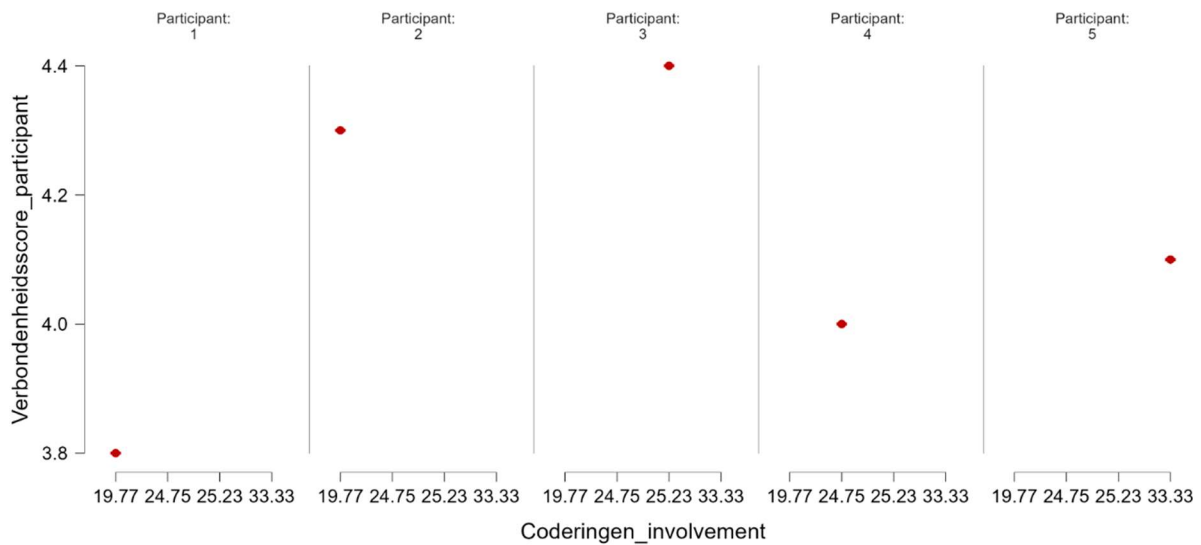
3.3 In hoeverre dragen positieve interacties bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart?

Om de samenhang tussen het aantal coderingen van involvement en disaffectie inzichtelijk weer te geven is een Flexplot gemaakt. Hierin is de verbondenheidsscore van de leerling afgebeeld op de Y-as en het aantal coderingen van involvement of disaffectie op de X-as. Figuur 3 geeft de samenhang tussen het aantal coderingen involvement en de verbondenheidsscore van de participant weer.

In Figuur 3 is te zien dat de verbondenheidsscores van de participanten weinig samenhang vertonen met het aantal momenten van verbondenheid dat de docent inzet. Zo is het aantal momenten van verbondenheid bij participant 1 en 2 gelijk, maar ligt de verbondenheidsscore van participant 2 hoger (4,3) dan participant 1 (3,8). Bij participant 5 zijn de meeste momenten van verbondenheid zichtbaar, dit gaat niet gepaard met een hogere verbondenheidsscore vergeleken andere participanten.

Figuur 3

Flexplot; Samenhang Coderingen Involvement en Verbondenheidsscore Participant

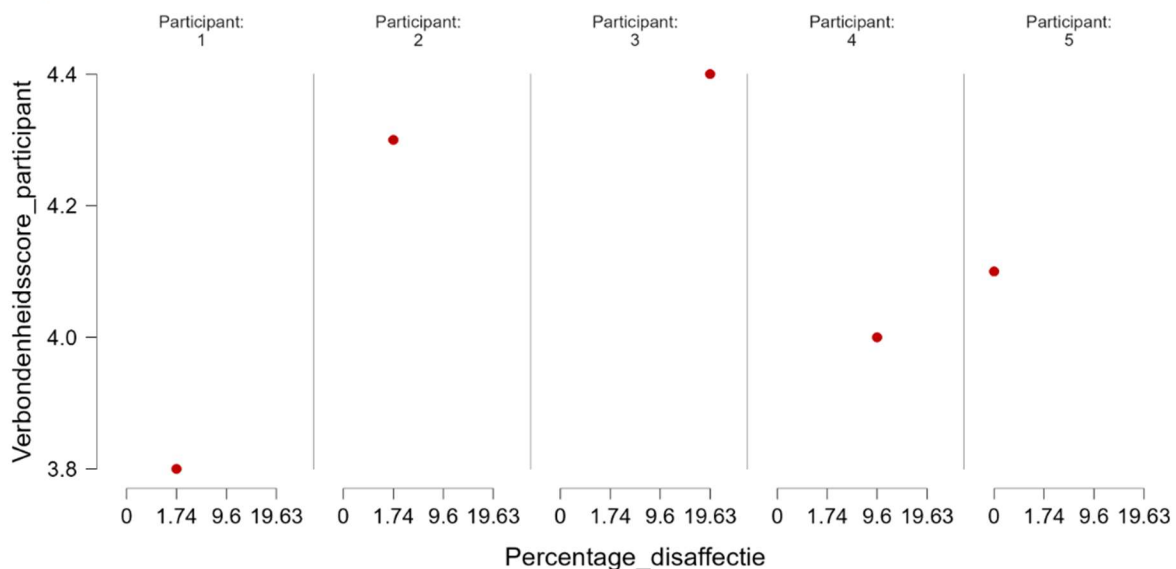


Noot. Het aantal coderingen involvement is procentueel weergegeven op de X-as.

In Figuur 4 is de samenhang tussen het aantal momenten dat de docent disaffectie laat zien en de verbondenheidsscore van de leerling weergegeven. Er lijkt geen samenhang te zijn tussen het aantal momenten waarop de docent disaffectie toont en de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart. Zo ligt de verbondenheidsscore van participant 3 hoog ten opzichte van participant 5, waar bij participant 3 sprake is van 19,63% momenten van disaffectie en bij participant 5 0%.

Figuur 4

Flexplot: Samenhang Coderingen Disaffectie en Verbondenheidsscore Participant



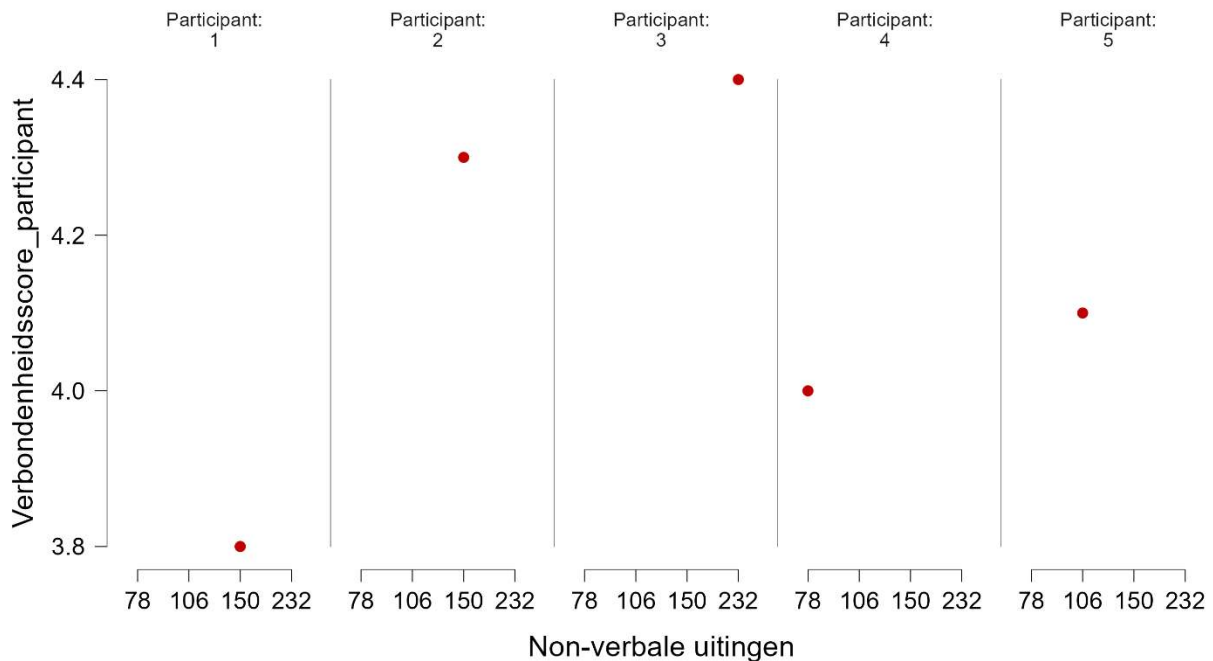
Noot. Het aantal coderingen disaffectie is procentueel weergegeven op de X-as.

3.4 In hoeverre dragen de non-verbale uitingen van de docent bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart?

In Figuur 5 is de samenhang tussen het aantal non-verbale uitingen van de docent en de verbondenheidsscore van de participant weergegeven. Zichtbaar is dat de verbondenheidsscore bij participant 2 t/m 5 verhoogt wanneer sprake is van meer non-verbale uitingen van de docent. Participant 1 wijkt hiervan af; hierbij laat de docent redelijk veel non-verbale uitingen zien (150), maar rapporteert de participant de laagste verbondenheidsscore (3,8). Opvallend is dat participant 1 en 2 les hebben gehad van dezelfde docent en sprake is van evenveel non-verbale uitingen, maar participant 2 duidelijk een hogere verbondenheidsscore laat zien. Tegelijkertijd geeft participant 1 in het VSR-I aan dat de non-verbale communicatie maakt dat het contact iets opener is en de docent er relaxed voor staat. Participant 2 geeft aan dat gebaren de aandacht naar de docent toe trekt en het voor hem duidelijk maakt wanneer iets belangrijk is.

Figuur 5

Fleplot: Samenhang Non-verbale Uitingen Docent en Verbondenheidsscore Participant



4. Conclusie en discussie

Huidig onderzoek heeft zich gericht op één van de drie psychologische basisbehoeften die volgens de zelfdeterminatietheorie bijdraagt aan zowel het welzijn als motivatie van leerlingen, namelijk verbondenheid (Deci & Ryan, 2012). Leerlingen met ASS kunnen tekortkomingen ervaren op het gebied van sociale interactie (American Psychiatric Association, 2013), waardoor het kan lijken alsof leerlingen met ASS hier minder waarde aan hechten (Delfos & Gottmer, 2012). In lijn met de bevindingen van Merry (2020) laat huidig onderzoek zien dat leerlingen met ASS het belangrijk vinden verbondenheid met de docent te ervaren, behoefte hebben aan interactie en het gevoel begrepen te worden.

Om tot een antwoord op de hoofdvraag te komen zijn vier deelvragen opgesteld. Per deelvraag is hieronder de conclusie beschreven.

1. In hoeverre zijn de verbale en non-verbale interacties van de docent gericht op verbondenheid?

Uit de kwalitatieve analyse is gebleken dat zowel de verbale als non-verbale verbondenheid door twee docenten met name is getoond in het individuele contact met leerlingen, bijvoorbeeld door te vragen naar hun gemoedstoestand en daarbij een vriendelijke gezichtsuitdrukking laten zien. Individuele contactmomenten tussen docent en een leerling dragen volgens Korthagen et al. (2014) bij aan de verbondenheid die zij ervaren.

Twee andere docenten lieten op meerdere fronten verbale en non-verbale verbondenheid zien, zowel klassikaal als individueel gaven zij leerlingen complimenten, probeerden ze de leerling te motiveren actief mee te doen en lieten zij stimulerende gezichtsuitdrukkingen zien.

De non-verbale communicatie van alle docenten bestond voornamelijk uit (hand)gebaren. Maricchiolo et al. (2009) geven aan dat handgebaren een positieve invloed hebben op de verbondenheid tussen een leerling en een docent.

Eén docent laat een hoge mate van disaffectie zien, door niet te reageren op de behoeften van leerlingen. In deze les was sprake van veel rumoer in de klas, mogelijk heeft dat geleid tot meer onrust bij de docent en minder afstemming op de behoeften van de leerlingen. Een docent kan stress ervaren wanneer sprake is van veel omgevingsonrust en als leerlingen moeilijk gedrag vertonen, wat kan maken dat een docent anders handelt dan hij of zij zou willen (School & Veiligheid, 2020).

2. Hoe ervaart de leerling verbondenheid met de docent?

De kwantitatieve analyse laat zien dat de leerlingen verbondenheid met de docent ervaren tussen de 3,8 en 4,4 op een schaal van 1 tot 5.

Uit de kwalitatieve analyse komen verschillende gedragingen van de docent naar voren die door de leerling als prettig worden ervaren en maken dat de leerling verbondenheid met de docent ervaart. Zo geven twee participanten aan een rustige, open en vriendelijke houding prettig te vinden en deze houding bijdraagt aan een fijne sfeer in de klas. Ook geven zij beiden aan het fijn te vinden wanneer de docent zelfverzekerd is en de klas onder controle heeft. Drie participanten geven aan duidelijke uitleg en overzicht prettig te vinden en het fijn is wanneer de docent beschikbaar is voor vragen, hulp aanbiedt en controleert hoe het werken gaat. Een mogelijke verklaring voor de behoefte aan duidelijkheid, overzicht en een zelfverzekerde docent, is dat het voor leerlingen met ASS lastig is een voorstelling van een situatie te maken, wat een gevoel van onrust en onveiligheid kan geven (Sacré, 2008). Door

de onderwijssituatie te structureren biedt dit leerlingen rust en weten zij waar ze aan toe zijn. Zo geeft participant 5 aan dat de rust en duidelijkheid die de docent biedt maakt dat de leerling zich niet druk hoeft te maken over wat te doen of dat de leerling iets verkeerd doet. Dit sluit aan bij de bevindingen van Leenders en Van Loon (2007), die aangeven dat leerlingen met ASS zich geruster en zekerder voelen wanneer een docent rust, duidelijkheid en structuur biedt en de leerling daardoor meer baat heeft bij het aangeboden onderwijs. Ook geven Zingerevich en LaVesser (2009) aan dat het leerlingen met ASS beter lukt informatie te verwerken in een rustige onderwijssetting.

De individuele contactmomenten die de docent opzoekt lijken voor meerdere participanten bij te dragen aan een fijne sfeer in de klas en de verbondenheid die de leerlingen ervaren met de docent. Zo geven de leerlingen aan het leuk te vinden wanneer de docent hen individueel aandacht geeft door middel van bijvoorbeeld een handboks, maar het ook prettig vinden wanneer de docent hen opzoekt en vakinhoudelijk meedenkt. Onderzoek van Murray en Pianta (2007) wijst uit dat individuele belangstelling van de docent voor een leerling bijdraagt aan de verbondenheid tussen een docent en een leerling en dit een positief effect heeft op het welzijn van de leerling. Deze verbondenheid maakt dat leerlingen minder stress ervaren (Dopmeijer et al., 2021), wat voor leerlingen met ASS belangrijk is omdat zij mogelijk gevoeliger zijn voor angst en onrust.

Tegelijkertijd valt op dat twee participanten aangeven het niet prettig te vinden wanneer zij in de klas individueel worden uitgelicht, bijvoorbeeld door hen gedurende klassikale uitleg wat te vragen of de naam van de leerling te noemen. Serra et al. (2002) geven aan dat kinderen met ASS veelal angst ervaren, die voor een groot deel te linken is aan situaties in sociale context. De angst iets fout te doen maakt dat kinderen met ASS deze situaties het liefst vermijden, met name wanneer zij eerder negatieve ervaringen hebben opgedaan. Wanneer de docent hen klassikaal vraagt een antwoord te geven of hen een compliment geven, zijn leerlingen met ASS meer zichtbaar en kunnen anderen daar een mening over hebben. Mensen met ASS zijn volgens Hull et al. (2017) geneigd zich aan te passen aan de heersende norm in de samenleving, hoe je je hoort te gedragen, om negatieve reacties te voorkomen. Mogelijk proberen leerlingen met ASS hun gedrag aan te passen aan klasgenoten door op de achtergrond aanwezig te zijn en gedrag van anderen te observeren of kopiëren. Wanneer zij individueel worden uitgelicht door de docent kunnen zij het gedrag wat ze vertonen niet aanpassen op andere leerlingen en wordt het gedrag wat ze vertonen op de voorgrond gesteld, wat als onveilig ervaren kan worden.

Tot slot geven drie participanten aan de non-verbale communicatie van de docent prettig te vinden en lijkt dit voor hen bij te dragen aan de verbondenheid die zij met de docent ervaren. Zo geven zij aan dat handgebaren van de docent maken dat het contact iets opener is, de docent er relaxed bij staat en helpt te filteren wat belangrijk is in de les. Dit komt overeen met de social presence theory, waarin wordt gesteld dat non-verbale communicatie maakt dat er meer verbinding en voldoening wordt ervaren in de communicatie (Short et al., 1976).

3. In hoeverre dragen positieve interacties bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart?

In overeenstemming met de verwachting dat leerlingen met ASS verbondenheid met de docent anders ervaren door tekortkomingen in het sociale verkeer (American Psychiatric Association, 2013), blijkt uit huidig onderzoek dat de mate waarin de docent positieve interacties inzet weinig samenhang lijkt te hebben met de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart. Dit komt overeen met de antwoorden in het VSR-I en de vragenlijst, waarin

de leerlingen positieve interacties of aanmoediging vanuit de docent niet lijken te herkennen of deze niet als verbondenheid ervaren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerlingen verbale en non-verbale uitingen van de docent moeten begrijpen om effect van positieve interacties op het leergedrag van de leerling te bereiken (Paul et al., 2009). Bavin et al. (2016) geven aan dat leerlingen met ASS moeite kunnen hebben verbale informatie tijdig te verwerken. Mogelijk dat het leerlingen met ASS veel moeite kost verbale informatie uit de les te verwerken, waardoor zij positieve interacties en momenten van aanmoediging, die meestal van korte duur zijn, niet meekrijgen of niet kunnen verwerken. Zingerevich en LaVesser (2009) geven eveneens aan dat het oppikken van betekenisvolle interacties lastig is voor leerlingen met ASS in een situatie met veel prikkels.

Waar positieve interacties of aanmoediging vanuit de docent geen samenhang lijken te hebben met de verbondenheid die de leerling ervaart, lijkt de mate waarin de docent disaffectie laat zien eveneens geen invloed te hebben op de verbondenheid die de leerlingen met de docent ervaren. Mogelijk dat de verklaring voor het niet herkennen van positieve interacties ook geldt bij momenten van disaffectie. Het zou kunnen zijn dat de leerling gefocust is op de inhoudelijke informatie die wordt gegeven en, door de prikkelrijke omgeving, momenten van verbondenheid of disaffectie daardoor niet oppikt.

Opvallend is dat positieve interacties en momenten van disaffectie geen invloed lijken te hebben op de verbondenheid, maar individuele contactmomenten en belangstelling vanuit de docent wel lijken bij te dragen. Mogelijk dat deze interacties voor de leerlingen duidelijker zijn en zij deze interacties wel oppikken, waar dit bij positieve interacties in de gehele klas niet het geval is.

4. In hoeverre dragen de non-verbale uitingen van de docent bij aan de verbondenheid die de leerling met de docent ervaart?

In tegenstelling tot de bevindingen van Hiller et al. (2014), Bölte et al. (2019) en Dean et al. (2017), die aangeven dat jongeren met ASS beperkt inzicht hebben in non-verbale gedragingen en het voor hen lastig is betekenis te geven aan subtielere gedragingen, laat huidig onderzoek zien dat de non-verbale communicatie van docenten bij lijkt te dragen aan de verbondenheid die leerlingen met de docent ervaren. Bij vier leerlingen is sprake van een verhoogde verbondenheidsscore bij meer non-verbale uitingen van de docent. Uit de kwalitatieve analyse blijkt dat meerdere participanten de non-verbale communicatie van de docent herkennen en dit als prettig ervaren. Een mogelijke verklaring voor dit resultaat is dat leerlingen met ASS weinig reactie laten zien op de non-verbale communicatie van de docent of zelf weinig gebruik maken van non-verbale communicatie, waardoor het beeld ontstaat dat leerlingen deze gedragingen niet herkennen of kunnen interpreteren. Hiller et al. (2014) geven aan dat het voor mensen met ASS lastig is non-verbale communicatie eigen te maken en hierin contact te zoeken met anderen. Een andere mogelijke verklaring is dat er sinds januari 2017 binnen de classificatie 'autisme' geen onderscheid meer wordt gemaakt tussen verschillende diagnoses maar sprake is van een Autisme Spectrum Stoornis (GGZ Standaarden, 2023). Zoals eerder beschreven is sprake van grote heterogeniteit binnen dit spectrum, mogelijk dat de leerlingen uit huidig onderzoek minder moeite ervaren met het interpreteren van non-verbale communicatie.

Non-verbale communicatie kan een boodschap versterken en het kan verhelderend zijn wanneer de verbale communicatie non-verbaal wordt ondersteund (Gass & Seiter, 2018). Het kan zijn dat de non-verbale communicatie van de docent bijdraagt aan de duidelijkheid die een docent biedt. Zo geven meerdere participanten aan dat handgebaren van de docent prettig

zijn, duidelijkheid geven en helpen filteren wat belangrijk is in de les, wat uiteindelijk kan leiden tot betere leeruitkomsten.

Sterktes en zwaktes van huidig onderzoek

Huidig onderzoek geeft inzicht in welke gedragingen van de docent bijdragen aan de verbondenheid die de leerling met ASS op het voortgezet onderwijs ervaart. Waar nog weinig onderzoek beschikbaar is gericht op de interactie tussen leerlingen met ASS en docenten in de klas (Wolff et al., 2021), zijn in dit onderzoek de eerste, unieke bevindingen beschreven vanuit observatieonderzoek in de klas. De ervaringen van vijf leerlingen zijn meegenomen in dit onderzoek, wat de onderzoeker de mogelijkheid gaf tot diepgang in de data. Daarentegen is onbekend in hoeverre de bevindingen uit huidig onderzoek representatief zijn voor andere leerlingen met ASS.

De data is verzameld door middel van observatieonderzoek, een vragenlijst en het afnemen van een VSR-I. Doordat gefilmd is in de les van de leerlingen, heeft de onderzoeker de mogelijkheid het gedrag van de leerling in de natuurlijke setting te observeren (Dingemanse, 2021). Wel is de onderzoeker zichtbaar geweest in het klaslokaal gedurende de observatie, wat mogelijk het gedrag van de deelnemende leerling, docent of klasgenoten heeft beïnvloed. Het codeerproces is uitgevoerd door één student vanwege tijdsoverwegingen. Om de subjectiviteit in het coderen te verkleinen zou het raadzaam zijn het coderen door meerdere onderzoekers te laten uitvoeren. Wel is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor ronde 4 ‘verbondenheid/disaffectie’ op basis proportie overeenstemming berekend, waarbij 0,8 of hoger als voldoende werd beoordeeld.

De vragenlijst is online ingevuld door de leerlingen, wat de kans op sociaal-wenselijke antwoorden verkleint (Benders, 2023). De verbondenheid van leerlingen met de docent is gemeten door middel van een Likertschaal. Doordat er geen sprake is van een binaire schaal, krijg je meer zicht op de ervaringen van de leerlingen (Merkus, 2021). Omdat het reflecteren op eigen ervaringen voor jongeren met ASS lastig kan zijn (Wiersema, 2021), is het gebruik van Likertvragen gebruikersvriendelijk. Het zijn directe, gesloten vragen waardoor de leerling weet wat van hem of haar gevraagd wordt en de leerling niet volledig zelf tot een antwoord of verantwoording hoeft te komen. Daar tegenover staat dat er sprake kan zijn van een response bias, wat betekent dat leerlingen antwoordopties gekozen kunnen hebben vanwege sociaal-wenselijkheid. Daarnaast kunnen de verschillende antwoordopties als ‘soms’ of ‘vaak’ subjectief worden opgevat (Merkus, 2021).

Het VSR-I gaf de onderzoeker de mogelijkheid om in gesprek te gaan over de gedachten en gevoelens van de leerling in de les (Dempsey, 2010). Om de betrouwbaarheid van het VSR-I te vergroten heeft een gezamenlijke training plaatsgevonden, waarin de onderzoekers informatie hebben ontvangen en hebben geoefend met de afname van een VSR-I. Hierbij is aandacht besteed aan het voorkomen van een bias in het bevragen van de leerlingen, in de vorm van onjuiste aannames (Keith, 1988).

Aanbevelingen voor de praktijk

Huidig onderzoek heeft de ervaringen van vijf leerlingen onderzocht, waarbij de leeftijd, het niveau en de sekse van de leerlingen verschillend waren. Het kan zijn dat de verbondenheid met een docent verschillend ervaren wordt per leeftijdscategorie, sekse of niveau. Zo komt uit onderzoek van Hargreaves (2000) naar voren dat jongere leerlingen meer afhankelijk zijn van de relatie met de leerkracht, waar onderzoek van Furrer en Skinner

(2003) juist laat zien dat de invloed van verbondenheid met de docent groter is bij oudere leerlingen. Ook kan de relatie met een docent verschillend zijn per sekse (Baker, 2006). Vervolgonderzoek kan ingaan op de invloed van leeftijd, niveau of sekse van de leerling op de ervaren verbondenheid met een docent.

In tegenstelling tot eerder onderzoek, laat dit onderzoek zien dat leerlingen met ASS non-verbale communicatie herkennen en dit voor hen bijdraagt aan verbondenheid. Vervolgonderzoek met een groter aantal participanten is wenselijk om te onderzoeken in hoeverre dit voor de gehele populatie geldt. Daarbij is het interessant te onderzoeken of er verschil zit tussen het kunnen interpreteren van non-verbale communicatie of het gebruik maken van non-verbale communicatie door de leerlingen.

Zoals in de inleiding aangegeven is binnen de classificatie ASS sprake van grote heterogeniteit (American Psychiatric Association, 2013). Uit dit onderzoek blijkt eveneens dat leerlingen verbondenheid met de docent heel verschillend ervaren. Zo geeft de ene leerling aan rust prettig te vinden en de ander het werken in een klas met meer omgevingsonrust. Wel komt naar voren dat een rustige houding van de docent, het hebben van individuele contactmomenten en het bieden van duidelijkheid en overzicht prettig is voor vrijwel alle leerlingen met ASS. Ook blijkt uit dit onderzoek dat het belangrijk is leerlingen met ASS voldoende verwerkingstijd te bieden, zowel om vakinhoudelijke informatie als momenten van verbondenheid mee te krijgen en te kunnen interpreteren. Het is van belang dat docenten hier rekening mee houden en hier ruimte voor geven in de klas.

Huidig onderzoek laat zien dat verbondenheid door de leerlingen verschillend ervaren wordt, maar de behoefte aan verbondenheid er is. De belangrijkste aanbevelingen is dan ook om de verbinding met deze leerlingen aan te gaan en hen te vragen wat voor hen werkt, uit dit onderzoek blijkt namelijk dat leerlingen met ASS hier een mening over hebben. Ook komt naar voren dat de leerlingen gedragingen prettig vinden die niet in lijn zijn met bevindingen uit eerder onderzoek, zoals de non-verbale gedragingen van de docent. Het is belangrijk rekening te houden met de grote heterogeniteit die zichtbaar is binnen de classificatie ASS en uit te gaan van een individuele benadering. Om inclusie te laten werken en leerlingen met ASS tot hun recht te laten komen in het regulier voortgezet onderwijs is het van belang oog te hebben voor de unieke behoeften van de leerling en vanuit daar de verbinding met de leerlingen aan te gaan.

Literatuurlijst

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (4e ed.). American Psychiatric Association Publishing.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e ed.). American Psychiatric Association Publishing.
- Baarda, B., Bakker, E., Boullart, A., Fisher, T., Julsing, M., Peters, V., & Van der Velden, T. (2018). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (4e ed.). Noordhoff.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(4), 619–625. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bavin, E. L., Prendergast, L. A., Kidd, E., Baker, E., & Dissanayake, C. (2016). Online processing of sentences containing noun modification in young children with high-functioning autism. *International Journal of Communication Disorders, 51*(2), 137–147. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12191>
- Benders, L. (2023, 17 maart). *Het gebruik van online/offline enquêtes in je scriptie | Uitleg & tips*. Scribbr. Geraadpleegd op 10 mei 2023, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/enquete-in-je-scriptie/>
- Blauwhoff, J. (2017). *Interactievaardigheden: begeleiden van interacties tussen kinderen*. Geraadpleegd op 5 november 2022, van <https://jblauwhoff.nl/wp-content/uploads/2017/02/Artikel-7-Begeleiden-van-interacties-tussen-kinderen.pdf>
- Bölte, S., Mahdi, S., de Vries, P. J., Granlund, M., Robison, J. E., Shulman, C., Swedo, S., Tonge, B., Wong, V., Zwaigenbaum, L., Segerer, W. & Selb, M. (2019). The Gestalt of functioning in autism spectrum disorder: Results of the international conference to develop final consensus International Classification of Functioning, Disability and Health core sets. *Autism, 23*(2), 449–467. <https://doi.org/10.1177/1362361318755522>
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student–Teacher relationships for 55 young children with autism spectrum disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(12), 3653–3666. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2915-1>
- Dean, M., Harwood, R., & Kasari, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism, 21*(6), 678–689. <https://doi.org/10.1177/1362361316671845>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology, 1*(2), 416–437. <https://doi.org/10.4135/9781446249215>

- Delfos, M., & Gottmer, M. (2012). *Leven met autisme* (3e ed.). Bohn Stafleu van Loghum.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in Ethnography. *Qualitative Sociology*, (33), 349-367. <https://doi.org/10.1007/s11133-010-9157-x>
- Dingemans, K. (2021, 26 oktober). *Observatie als methode in je scriptie | Uitleg & voorbeelden*. Scribbr. Geraadpleegd op 16 april 2023, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/observaties/>
- Dopmeijer, J. M., Nuijen, J., Busch, M. C. M., & Tak, N. I. (2021). *Monitor Mentale gezondheid en Middelengebruik Studenten hoger onderwijs: Deelrapport 1: Mentale gezondheid van studenten in hoger onderwijs*. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu. <https://doi.org/10.21945/RIVM-2021-0194>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gass, R. H., & Seiter, J. S. (2018). *Persuasion: social influence and compliance gaining* (6e ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315209302>
- George, T. (2021, 13 augustus). *Mixed Methods Research | Definition, Guide & Examples*. Scribbr. Geraadpleegd op 29 mei 2023, van <https://www.scribbr.com/methodology/mixed-methods-research/>
- GGZ Standaarden. (2023). *Autisme*. Geraadpleegd op 23 mei 2023, van https://www.ggzstandaarden.nl/uploads/pdf/project/project_de356d5b-acd8-4e48-b40d-e23564dece19_autisme__authorized-at_20-11-2017.pdf
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hiller, R. M., Young, R. L., & Weber, N. (2014). Sex Differences in Autism Spectrum Disorder based on DSM-5 Criteria: Evidence from Clinician and Teacher Reporting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(8), 1381-1393. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9881-x>
- Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C., & Mandy, W. (2017). Putting on My Best Normal: Social Camouflaging in Adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 47(8), 2519-2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>
- Keith, M.J. (1988). *Stimulated Recall and Teachers' Thought Processes: A Critical Review of the Methodology and an Alternative Perspective*. Eric. ED303500.
- Korthagen, F. A. J., Attema-Noordewier, S., & Zwart, R. C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22-32. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2014.01.006>
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896-910. [http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736\(13\)61539-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(13)61539-1)
- Ledford, J. R., & Wehby, J. H. (2015). Teaching children with autism in small groups with students who are at-risk for academic problems: Effects on academic and social

- behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1624–1635. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2317-1>
- Leenders, Y., & Van Loon, A-M. (2007). *Praktische gids voor leerkrachten/intern begeleiders PO en docenten/ zorgcoördinatoren VO*. Landelijk Netwerk Autisme. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van https://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/afbeeldingen/documenten/gids_leerlingen_met_autisme_in_de_overgang_naar_voll-2.pdf
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisal of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41(6), 431-451. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.08.002>
- Maricchiolo, F., Gnisci, A., Bonaiuto, M., Ficca, G. (2009). Effects of different types of hand gestures in persuasive speech on receivers' evaluations. *Language, Cognition and Neuroscience*, 24(2), 239-266. <https://doi.org/10.1080/01690960802159929>
- McCann, J., Peppé, S., Gibbon, F. E., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Prosody and its relationship to language in school-aged children with high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42(6), 682–702. <https://doi.org/10.1080/13682820601170102>
- Merkus, J. (2021, 3 augustus). *Likertschalen ontwerpen en analyseren voor je scriptie*. Scribbr. Geraadpleegd op 24 mei 2023, van <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/likertschalen/>
- Merry, M. (2020). *Educational Justice. Liberal Ideals, Persistent inequality, and the constructive uses of critique*. Springer Nature Switzerland AG.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105-112. <https://doi.org/10.1080/00405840701232943>
- Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., Volkmar, F. (2009). Conversational Behaviors in Youth with High-functioning ASD and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 115–125. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0607-1>
- Porter, G. L. (2010). Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action. *Canadian Education Association*, 48(2), 62-66. https://www.researchgate.net/profile/Gordon-Porter/publication/242511744_MAKING_CANADIAN_SCHOOLS_INCLUSIVE_A_CALL_TO_ACTION/links/570579e208ae13eb88b97913/MAKING-CANADIAN-SCHOOLS-INCLUSIVE-A-CALL-TO-ACTION.pdf
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sacré, M. (2008). *Een alternatieve manier om wiskunde aan te brengen bij leerlingen met ASS. De ontwikkeling van een werksysteem voor wiskunde, niveau 1^{ste} leerjaar, voor leerlingen met ASS* [Masterscriptie, Universiteit Gent]. Libstore. Geraadpleegd op 25 mei 2023, van https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/295/968/RUG01-001295968_2010_0001_AC.pdf

- School en Veiligheid. (2020, 20 augustus). *Omgaan met lastig gedrag van leerlingen in de klas*. Geraadpleegd op 14 juni 2023, van <https://www.schoolenveiligheid.nl/kennisbank/omgaan-met-lastig-gedrag-van-leerlingen-in-de-klas/>
- Serra, M., Mulder, E., Minderaa, R. (2002). Aan autisme verwante contactstoornissen: klinisch beeld en classificatie. *DTH*, 22(2), 40-51. <https://doi.org/10.1007/BF03060278>
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. John Wiley & Sons.
- Slob, A. (2019, 19 juni). Voortgang en evaluatie passend onderwijs [Kamerstuk]. Geraadpleegd op 25 november 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten/kamerstukken/2019/06/19/kamerbrief-over-voortgang-en-evaluatie-passend-onderwijs>
- Stroet, K., Opdenakker, M.-C., Minnaert, A. (2015). Need supportive teaching in practice: a narrative analysis in schools with contrasting educational approaches. *Social Psychology of Education*, 18(3), 585-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9290-1>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Wettenbank Overheid. (2016). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, New York, 13-12-2006*. Geraadpleegd op 3 november 2022, van https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14#Verdrag_2
- Wiersema, D. (2021). *Handreiking loopbaanbegeleiding voor leerlingen met ASS*. Hogeschool van Amsterdam. Geraadpleegd op 28 mei 2023, van https://www.expertisepuntlob.nl/bestanden/artikelen/13/1170_a4-brochure-handreiking-loopbaanbegeleiding-voor-leerlingen-met-ass_def.pdf?1613481200=#:~:text=Deze%20handreiking%20is%20bedoeld%20voor,het%20voortgezet%20en%20hoger%20onderwijs.
- Wolff, C. E., Huilla, H., Tzaninis, Y., Magnúsdóttir, B. R., Lappalainen, S., Paulle, B., Seppänen, P., & Kosunen, S. (2021). Inclusive education in the diversifying environments of Finland, Iceland and the Netherlands: A multilingual systematic review. *Research in Comparative and International Education*, 16(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1745499921991958>
- Zingerevich, C., & LaVesser, P. D. (2009). The contribution of executive functions to participation in school activities of children with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 429-437. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.002>

Bijlagen

Bijlage A. Codeerboek

Round 1: Teacher's utterances

Teacher codes

Teacher's utterances.

You code round 1 in the *Mediacoder* program. <https://mediacoder.gmw.rug.nl/>

In round 1 you code all verbal utterances of the teacher. These can be aimed at the entire class, the student with ASD, another student, or at a group of students to which the student with ASD belongs. Non-verbal utterances and background noises are not coded.

Decision rules

Rule 1: You code the teacher's utterances during the whole lesson. As soon as a new utterance starts, drop the corresponding code "1". When the utterance ends, put down the stop code "0". There may be some time between the stop code "0" and a new code "1" for a new utterance, because, for example, the classroom is noisy or a student is talking. Make sure that you code the utterances and stop codes on time. If you are too late to realize an utterance is over (or too late to realize a new utterance has started), go back with the rewind button to a few seconds before.

Rule 2: You recognize the end of an utterance (and the start of a new one) after a brief pause in the teacher's talk. To give a rough indication, an utterance after a 2-second pause marks a new utterance. To give an example:

1: OK everyone, I'd like to get started here, please take your...

0: 2 second pause, (because the teacher is briefly distracted by something)

1: Please take your book and open on page 9.

0: Pauses for a few seconds and waits for everyone to open the book

1: This week we start with a new chapter, focusing on algebra. You may recognize some of this from last year, but we haven't covered this in much detail, which is what we're going to do in the next few lessons. We start this lesson by a quick explanation about paragraph 1 and 2, then you'll work independently for some time, and if we have some time toward the end, we make a quick start with paragraph 3.

0: Takes a breath, turns his back to the class and starts up digital blackboard

1: Ok, write along with me....

0: Pauses (writing on schoolboard)

As you can see, this means that some utterances are rather brief, while some others (the 3rd utterance in this example) are a little longer.

Rule 3: You will code all teacher utterances when he or she addresses the whole class, for example during instruction time. During instruction time, you will also code an utterance if,

for example, the teacher briefly says something to another student while he/she is explaining an assignment to the class.

However, during *independent work* (when the teacher walks around to answer questions), you do **not** code an utterance if the teacher is only targeting another student individually or a group of students to which the student with ASD does not belong. Tip: If you are not sure whether the student with ASD belongs to the group the teacher is talking to, it often helps to look further into the recording to see if this is the case.

Codes to use for this round:

1 Teacher's utterances

0 stop code

Round 4: Involvement/disaffection (teacher-related codes)

You code round 4 by adding codes G, H or I to the teacher's utterances you coded during round 1.

*In this round you classify **all** the teacher's utterances (coded in round 1) into three main categories; involvement, disaffection, or involvement/disaffection not visible or present.*

Decision rules

If an utterance contains elements of both involvement and disaffection, and you are unsure which code to assign it, take a closer look into the whole utterance and especially at the ending of it. Examples:

*"Well, you are making a lot of progress today! **Quite unusual from you!**"*

*"You really put effort into your homework. **Didn't you?**"*

Although the first parts of these examples could be considered involvement (since the teacher seems to be praising the student) the ending of the utterances show the contrary: the teacher is mostly being sarcastic and displaying disaffection towards the student. Therefore, it is essential to "look further" into the context of the utterance and/or the tone of it, if it seems to be a mixture of both involvement (G) and disaffection (H).

Open the file:

codingautism_round1_schoolpseudonym_teacherpseudonym_studentpseudonym_lesson-number_name-of-coder_date-of-the-lesson

Codes to use for this round and examples

| | |
|----------|--|
| G | Involvement |
| H | Disaffection |
| I | Involvement/disaffection not present or visible |

(G) Involvement

Key elements: affection, attunement, dedication of resources and time, dependability.

- The teacher addresses students with a friendly tone, shows concern (“I hope you feel better again today”).
- The teacher is approachable and available for the students (“Anybody else has a question about this?”)
- The teacher shows understanding of what the student finds important for him/her (“I will grade your tests as soon as possible”)
- The teacher is caring and supportive towards the student(s). (“Are you okay?”; “Do you need any help?”)

(H) Disaffection

Key elements: rejection, no attunement, no dedication of resources, no dependability.

- The teacher talks to the student in an unfriendly tone and treats him/her unfriendly (“You have the instructions in your book, look into that [with a stern tone]”).
- The teacher is not available when the student looks up for him/her (““No [student’s name], we do not have time for questions”).
- The teacher is not understanding of the student’s needs (“I do not want to hear any complaints, start doing the activity”).

(I) Involvement/disaffection not present or visible

If a teacher’s utterance does not fall under the category **involvement (G) or disaffection (H)**, you will code it as involvement/disaffection not present or visible (I). It might be that the utterance falls under another category from a different round of coding. Therefore, not all utterances are expected to “fit” the codes G and H from round 4.

Reminder: it is possible that an utterance falls into two categories. This is the main reason why you will work with all teacher’s utterances (coded in round 1) in rounds 2, 3 and 4.

Round 5: Non-verbal aspects of the lesson

In this round of coding, we look into the non-verbal behaviours of the lesson, such as facial expressions (J), gestures (K), and intonations (L).

Note: We will add these codes to the teachers’ utterances you coded in round 1. This means that we will lose some of the nonverbal gestures, but most of the time a gesture will be made with a verbal utterance present, and starting from the codes in round 1 is simpler and quicker.

Codes to use for this round and examples

| | |
|----------|--------------------------|
| J | Facial expression |
| K | Gesture |
| L | Intonation |

“J” Facial expressions

Key elements: The teacher uses facial expressions that show emotions such as joy, anger, fear, disgust, sadness, or surprise.

Examples of facial expressions: The teacher smiles when the student gives the correct answer. The teacher raises/lowers his/her eyebrows to show surprise that a student knew the answer to the question. The teacher says to a student ‘stop talking’ while frowning his eyebrows.

Note: you may not always see the expression. We only code expressions that are very clear to us. It is inevitable that we would then miss some of the more subtle facial expressions, but we have to make sure we do this in a reliable way.

“K” Gesture

You will code K when the teacher uses a gesture *with a clear purpose*. The gesture, for instance, can intend to let the student know he is doing well, make something clearer or to emphasize a point to the class. *You do not use code “K” when the gesture has no specific purpose/intention. For example, if the teacher raises his arms to stretch, or to lean against the wall, or uses his hands while he/she is talking without conveying meaning with these movements.*

Examples of gestures:

- The teacher says, “Look at the board” and points at it with his finger.
- The teacher gives thumbs up to the student because s/he is doing a good job.
- The teacher has his arms crossed as he waits for the class to be silent.
- The teacher gives a 'wink' to the class when they give the correct answer.
- The teacher is nodding to let the student know he is listening or to indicate that an answer is correct.
- The teacher pats the back of the student to let him/her know s/he did a good job.
- The teacher raises one finger to indicate this is exercise 1; this is followed by a second finger, which indicates this is now exercise two.

“L” Intonation

You will code L if the teacher (during the utterance) increases or decreases his/her tone of voice and/or starts speaking faster/slower.

Examples of intonation:

- The teacher raises his/her voice to make it clear that an answer is correct.
- The teacher speeds up his explanation because he gets frustrated or s/he is running out of time.
- The teacher slows down to make something clear or emphasize a point to the class.
- The teacher starts to speak slowly so the student(s) can understand what they have to do during a task.

Note: you may not always notice changes in intonation. We only code intonation changes that are very clear to us. It is inevitable that we would then miss some of the more subtle uses of intonation, but we have to make sure we do this in a reliable way.

Bijlage B. Vragenlijst

Naam:

Geboortedatum:

Ik volg:

Ik zit in klas:

8 open vragen

1. Wat vond je fijn tijdens deze wiskundelessen?

Tijdens deze wiskundelessen, vond ik het fijn dat...

2. Wat is de reden dat je dit fijn vond? (Ik vond dit fijn, omdat...)

3. Wat vond je niet fijn tijdens deze wiskundelessen?

Tijdens deze wiskundelessen, vond ik het niet fijn dat...

4. Wat is de reden dat je dit niet fijn vond?

5. Wat hielp jou om goed aan wiskunde te werken tijdens deze lessen?

Om goed aan wiskunde te werken, hielp het dat....

6. Wat is de reden dat dit je hielp?

Dit hielp mij, omdat....

7. Wat hielp jou juist niet om goed aan wiskunde te werken tijdens deze lessen?

Om goed aan wiskunde te werken, hielp het niet dat...

8. Wat is de reden dat dit je niet hielp?

Dit hielp mij niet, omdat...

40 stellingen met antwoordopties: Nooit, Heel weinig, Soms, Vaak, Heel vaak

1. Laat de leraar mij zelf kiezen wat ik doe

2. Moet ik doen wat de leraar zegt

3. Werk ik omdat ik dat zelf graag wil

4. Legt mijn leraar uit waarom we ergens aan werken

5. Legt mijn leraar duidelijk uit

6. Moedigt de leraar mij aan¹

7. Vertelt mijn leraar wat ik goed doe

8. Vertelt mijn leraar wat ik nog beter kan doen

9. Kan ik met vragen bij de leraar terecht

10. Is mijn leraar vriendelijk

11. Begrijpt de leraar mij

12. Snapt de leraar hoe ik me voel

13. Heb ik het gevoel dat ik deel uitmaak van de klas

14. Behandelt de leraar mij zoals de andere leerlingen

15. Kan ik mijn leraar vertrouwen

¹ Stellingen gebruikt voor verbondenheidsscore zijn vetgedrukt

16. Krijg ik dezelfde kansen als andere leerlingen
17. Gaan de andere leerlingen goed met mij om
- 18. Weet mijn leraar wat ik nodig heb**
- 19. Luistert de leraar naar mij**
20. Kan ik laten zien wat ik kan
21. Zorgt de leraar voor goede omstandigheden
22. Houden de andere leerlingen rekening met mij
- 23. Gaat de leraar goed met mij om**
- 24. Zijn de gesprekken met mijn leraar fijn**
- 25. Kan ik goed met de leraar opschieten**
27. helpen de gebaren van de leraar om dingen te begrijpen
28. Wijst de leraar aan waar hij het over heeft
29. Snap ik de uitleg van de leraar
30. Gebruikt mijn leraar onduidelijke taal
31. Vind ik het fijn om samen te werken
32. Deelt de leraar de les op in onderdelen
33. Geeft de leraar duidelijk aan wanneer hij wil beginnen
34. Is de les goed georganiseerd
35. Geeft mijn leraar een overzicht van hoe de les zal gaan
36. Vertelt mijn leraar hoe de les doorgaat op eerdere lessen
37. Vertelt mijn leraar hoeveel tijd we voor een taak hebben
38. Is het duidelijk wat ik moet doen
39. Krijg ik het werk wat ik moet doen af
40. Doen de andere leerlingen wat ze moeten doen