

**Passende Ondersteuning voor Leerlingen met een Autismespectrumstoornis via  
Professionalisering van Onderwijsprofessionals**

*Een Mixed Methods onderzoek naar de bijdrage van autonomie-ondersteuning aan  
betrokkenheid*

Student: L. R. Kuyper

Studentnummer: S3774740

Faculteit: Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Rijksuniversiteit Groningen

Mastertrack: Orthopedagogiek

Vakcode: PAMA5166

Thesisbegeleider: dr. W. E. Kupers

Tweede beoordelaar: dr. A. G. van Assen

Datum: 31-05-2024

Aantal woorden: 10.693

## Samenvatting

De ondersteuning voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften is ondanks de invoering van de Wet passend onderwijs in 2014 tot op heden onvoldoende. Zonder passend aanbod lopen leerlingen het risico om thuiszitter te worden. Dit effect is zichtbaar bij de leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). Om het aantal thuiszitters te verminderen werd gekeken of onderwijsprofessionals via professionalisering, waarbij ingezet wordt op autonomie-ondersteuning, invloed kunnen hebben op de betrokkenheid van leerlingen met een ASS. Bij 7 dyades zijn op meerdere meetmomenten video's gemaakt in de klas die werden gecodeerd op de mate van autonomie-ondersteuning en betrokkenheid. Hierbij werd gekeken naar het verband tussen de twee variabelen en met behulp van een thematische analyse kon gekeken worden naar wat de onderwijsprofessional en de leerling specifiek laten zien in de interactie. Bij de gehele dataset is een positief verband gevonden tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid, terwijl per dyade verschilt of er een positief verband werd gevonden. Dit duidt op een probleem met de ergodiciteit; het verband bij de gehele dataset betekent niet dat er ook per dyade automatisch sprake is van een verband. De uitkomsten zijn casus gebonden. Bij alle onderwijsprofessionals zijn autonomie-ondersteunende thema's gevonden in de interacties waarbij de leerlingen veel betrokkenheid lieten zien. In de interacties, waarbij de leerlingen weinig betrokkenheid laten zien, verschillen de thema's per onderwijsprofessional in de mate van autonomie-ondersteuning (weinig, enigszins of veel). Op basis van de resultaten wordt aanbevolen om per dyade te kijken naar wat voor die leerling helpt in de interactie om de betrokkenheid te verhogen.

*Sleutelwoorden: Wet passend onderwijs, autismespectrumstoornis, professionalisering, autonomie-ondersteuning, betrokkenheid*

### **Abstract**

The support for students with additional support needs has been insufficient despite the introduction of the Law inclusive education (Wet passend onderwijs) in 2014. Without appropriate support, students risk becoming school dropouts. This effect is evident among students with an autism spectrum disorder (ASD). To reduce the number of dropouts, this study examined whether education professionals, through professional development focused on autonomy support, can influence the engagement of students with ASD. Videos of 7 dyads were recorded in the classroom at multiple moments and were coded for levels of autonomy support and engagement. This study investigated the relationship between these two variables and examined, using thematic analysis, what the education professional and the student specifically showed in their interactions. In the entire dataset, a positive relationship was found between autonomy support and engagement, while the results varied per dyad regarding the presence of a positive relationship. This indicates a problem with ergodicity; the relationship in the entire dataset does not necessarily imply a relationship within each dyad. The outcomes are case-specific. Among the education professionals, autonomy-supportive themes were found in interactions where the student showed high engagement. In interactions where students showed low engagement, the themes varied per education professional in the extent of autonomy support (low, moderate, or high). Based on the results, it is recommended to find out per dyad what helps to increase the student's engagement in the interaction.

*Keywords: Law inclusive education, autism spectrum disorder, professional development, autonomy support, engagement*

## Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b> .....	5
<b>Methode</b> .....	10
<b>Onderzoeksdesign en procedure</b> .....	10
<b>Participanten</b> .....	11
<b>Meetinstrumenten</b> .....	11
<b>Data-analyse</b> .....	13
<b>Resultaten</b> .....	14
<b>Coderen</b> .....	14
<b>Data beschrijving</b> .....	15
<b>Verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid</b> .....	16
<i>Alle data</i> .....	16
<i>Per dyade</i> .....	17
<b>Interactie bij veel betrokkenheid</b> .....	20
<b>Interactie bij weinig betrokkenheid</b> .....	27
<b>Discussie</b> .....	33
<b>Sterke kanten</b> .....	37
<b>Beperkingen en aanbevelingen</b> .....	38
<b>Conclusie</b> .....	39
<b>Aanbevelingen voor de praktijk</b> .....	40
<b>Literatuurlijst</b> .....	41
<b>Bijlage</b> .....	47

## Inleiding

In 2014 is in Nederland de Wet passend onderwijs ingevoerd waardoor scholen zelf verantwoordelijk zijn voor het vinden van een passende onderwijsplek voor leerlingen, ook als deze extra ondersteuningsbehoeften hebben (Gerritsen et al., 2018; Inspectie van het onderwijs, z.d.). Hierbij wordt eerst gekeken of het haalbaar is om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te behouden en te ondersteunen in het reguliere onderwijs (Gerritsen et al., 2018). Het streven is dan ook om een meer inclusieve samenleving te creëren waarbij iedereen een plek kan innemen (Gerritsen et al., 2018).

Sinds de invoering van de Wet passend onderwijs in 2014 is er een verbetering op het gebied van het ondersteunen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, maar op veel gebieden is deze ondersteuning nog onvoldoende (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020; Rijksoverheid, 2020). Sinds 2016 vond er bij onderwijsprofessionals gemiddeld genomen een daling plaats in het gevoel bekwaam te zijn in het bieden van ondersteuning aan leerlingen die dat extra nodig hebben. Daarnaast is de bereidheid om deze leerlingen te ondersteunen gedaald. De oorzaak hiervoor is dat minimaal 50% van de onderwijsprofessionals in het basisonderwijs aangeeft zich overbelast te voelen en aan de grens te zitten van het ondersteunen van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (Ledoux & Waslander, 2020).

Wanneer deze groep leerlingen niet op een juiste manier wordt ondersteund, kan dit ertoe leiden dat deze leerlingen thuiszitters worden (Ledoux & Waslander, 2020; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). De definitie van een thuiszitter is: een leerling die staat ingeschreven op een school, maar minimaal vier weken niet aanwezig is. Ook leerlingen die leerplichtig zijn maar niet staan ingeschreven op een school en niet naar school gaan vallen onder de groep thuiszitters (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Het tegengaan van thuiszitters wordt gezien als één van de doelstellingen van de Wet passend onderwijs. Het blijkt lastiger dan gedacht om passend onderwijs te bieden aan specifieke groepen met extra ondersteuningsbehoeften, waardoor het tegengaan van thuiszitters nog niet is gelukt (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Het aantal thuiszitters, zowel absoluut als relatief verzuim, is gestegen sinds 2014-2015 toen het om 9972 leerlingen ging. In 2021-2022 ging het om 13.486 leerlingen, wat deels ook komt door het toename van vluchtelingenkinderen die niet naar school konden wegens te weinig beschikbare plekken (Ingrado, 2023; Nederlands Jeugdinstituut, 2023).

De groep thuiszitters als gevolg van onvoldoende ondersteuning in het onderwijs bestaat grotendeels uit leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). Leerlingen met

een ASS ervaren hogere niveaus van verzuim, schorsing en uitsluiting van scholen (González et al., 2024). In 2017/2018 waren er in totaal 4479 jongeren die langer dan drie maanden thuis zaten en naar schatting heeft 1/3 van die groep een ASS (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2019). Ledoux & Waslander (2020) beschrijven dat dit één van de specifieke groepen leerlingen is voor wie het aanbod in het onderwijs nog steeds te beperkt is. Het mogelijk thuiszitten ten gevolge daarvan werkt voor deze groep door in de toekomstige participatie op de arbeidsmarkt, wat samenhangt met de hoeveelheid scholing die een persoon heeft gehad. Onderzoek naar participatie op de arbeidsmarkt toont aan dat slechts 25% van de jongeren met een ASS een betaalde baan hebben (Holwerda, 2013).

Kinderen met een ASS functioneren en leren op een andere manier in een schoolse setting vergeleken met kinderen zonder extra ondersteuningsbehoeften (Carnahan et al., 2009). Een ASS is een neurologische en biologische stoornis. Basisschoolleerlingen met een ASS kunnen te maken hebben met: communicatie-, socialisatie-, en leerproblemen (Walker et al., 2023). Daarnaast hebben kinderen met een ASS beperkte steeds herhalende gedragspatronen en beperkte interesses of activiteiten (American Psychiatric Association, 2022; Hersenstichting, z.d.). De communicatie kan moeizamer verlopen doordat kinderen met een ASS vaak achterlopen in hun taalontwikkeling. Ze kunnen moeite hebben met het begrijpen van complexe taal: spreekwoorden, gezegdes, ironie en grappen. Deze uitspraken vatten ze letterlijk op waardoor er misverstanden ontstaan (Walker et al., 2023). Leerlingen met een ASS kunnen in een schoolse setting concreet moeite hebben met: opletten, het volgen van instructies, het vormen van vriendschappen, het omgaan met sociale situaties, executief functioneren, het behouden van motivatie om te leren en betrokken blijven bij de les (Carnahan et al., 2009; Sparapani et al., 2016; Vlcek et al., 2020).

Voor alle leerlingen, ook die met een ASS, geldt dat betrokkenheid een basisvoorwaarde is om tot leren te komen en dit beïnvloedt vervolgens de onderwijsprestaties (Hodges et al., 2022; Reeve, 2012). Betrokkenheid gaat over de actieve participatie van leerlingen in leeractiviteiten wat afhankelijk is van het karakter van een individu en van invloed uit de omgeving (Libbey, 2004; Steinbrenner & Watson, 2015; Reeve, 2012). Meerdere factoren hebben invloed op de betrokkenheid van leerlingen waaronder ook de mate van ondersteuning door onderwijsprofessionals (Allen et al., 2013; Lam et al., 2012).

Betrokkenheid is een multidimensionaal construct bestaande uit vier aspecten (Reeve, 2012). Het eerste aspect is gedragsmatige betrokkenheid waarbij het gaat om: concentratie, aandacht en inzet. Een tweede aspect is emotionele betrokkenheid. Dit gaat over de aanwezigheid van taak bevorderende emoties zoals: interesse, leergierigheid en

enthousiasme. Daarentegen gaat het ook over de afwezigheid van emoties die van negatieve invloed kunnen zijn op het leren zoals: stress, frustratie en angst. Een derde aspect is cognitieve betrokkenheid waarbij de focus ligt op geavanceerde in plaats van oppervlakkige leerstrategieën en kennis. Zelfregulerende aspecten, zoals plannen, horen bij dit aspect. Tot slot is “agentic” betrokkenheid het vierde aspect waarbij het gaat over het verrijken van een leerervaring in plaats van passief kennis tot zich te nemen. Hierbij gaat het over actief mee doen, vragen stellen en antwoorden geven op vragen (Reeve, 2012; Sparapani et al., 2016).

Volgens de zelfdeterminatietheorie draagt het ondersteunen van autonomie, verbondenheid en competentie bij aan een hogere mate van betrokkenheid (Reeve et al., 2004; Reeve, 2012; Ryan & Deci, 2000). Autonomie is de psychologische basisbehoefte om invloed te hebben en te handelen naar het zelfbesef (Stroet et al., 2013). Dit is niet hetzelfde als onafhankelijkheid van anderen, omdat acties kunnen voortkomen als reactie op een vraag van de ander. De mate van zelfdeterminatie bij leerlingen is afhankelijk van zowel de intrinsieke capaciteiten van een leerling als van de mogelijkheden die een leerling aangeboden krijgt vanuit de omgeving (Vouyoukas & Tsikouras, 2021).

Onderwijsprofessionals, zoals leerkrachten en jeugdhulpverleners, kunnen het verschil maken in de mate van autonomie in een schoolsetting die ontstaat in de interactie tussen professional en de leerling (Bozack et al., 2008; Steinbrenner & Watson, 2015; Stroet et al., 2013). Bij het inzetten van autonomie-ondersteuning is de verhouding leerlinggericht, waarbij leerlingen keuzes hebben en kunnen exploreren (Liu et al., 2021; Reeve, 2012). Er zijn verschillende manieren waarop onderwijsprofessionals autonomie-ondersteunend les kunnen geven: door te luisteren, leerlingen ruimte te geven om te kunnen werken op hun eigen manier, ruimte te geven voor leerlingen om te praten, materiaal en zitplaatsen indelen waardoor leerlingen actief kunnen meedoen in plaats van passief moeten luisteren, aanmoedigen, keuzemogelijkheden geven waarbij leerlingen kunnen afgaan op hun innerlijke motivatie, tips geven, gebruik maken van informatief in plaats van controlerend taalgebruik, reageren op vragen van leerlingen en erkennen van het perspectief van de leerlingen (Archambault et al., 2020; Assor & Kaplan, 2001; Deci & Ryan, 2000; Näkk & Timoštšuk, 2019; Reeve et al., 2004; Stroet et al., 2013).

Uit onderzoek van Falkmer et al. (2012) naar betrokkenheid van leerlingen met een ASS blijkt dat er behoefte is aan ondersteuning op het gebied van autonomie, aangezien dit een factor is die bijdraagt aan de betrokkenheid. De mate van autonomie-ondersteunend lesgeven ondersteunt of ondermijnt de betrokkenheid van leerlingen (Reeve, 2012). Dit wordt tevens ondersteund door het systeemmodel van motiverende ontwikkeling waarmee wordt

weergegeven dat structuur aanbrenge door onderwijsprofessionals, betrokken zijn bij de leerlingen en bieden van autonomie-ondersteuning bijdraagt aan de mate van betrokkenheid van de leerlingen (Connell & Wellborn, 1991). De houding van de onderwijsprofessionals is gerelateerd aan de motivatie en de betrokkenheid van de leerlingen (Becker et al., 2014; González, 2024). Ou et al. (2021) en Jang et al. (2010) beschrijven dat autonomie-ondersteunend lesgeven nauw samenhangt met adaptieve motivatiepatronen van leerlingen, specifiek de intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is een proces binnenin een persoon en hangt samen met de betrokkenheid wat van buitenaf in het hier-en-nu te observeren is (Reeve, 2012). Wanneer de intrinsieke motivatie toeneemt is het zichtbare resultaat daarvan betrokkenheid.

Er zijn onderzoeken gedaan in het verleden die aantonen dat autonomie-ondersteuning effect heeft op de betrokkenheid van leerlingen. Lietaert et al. (2015) deden onderzoek naar het effect van autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid ingezet door onderwijsprofessionals op de betrokkenheid van leerlingen waarbij werd gekeken naar de verschillende genders. Hieruit bleek dat autonomie-ondersteuning enkel effect lijkt te hebben op de betrokkenheid van jongens. De aangeboden structuur en betrokkenheid door onderwijsprofessionals heeft bij beide genders evenveel effect op de betrokkenheid (Lietaert et al., 2015). Ook Assor et al. (2002) deden onderzoek naar het effect van autonomie-ondersteunend en autonomie-onderdrukkend lesgeven op de betrokkenheid van leerlingen. Hieruit bleek dat een actieve en empathische houding van onderwijsprofessionals ten behoeve van autonomie-ondersteuning van belang is voor de betrokkenheid van leerlingen. Daarnaast deden Stroet et al. (2013) systematisch literatuuronderzoek naar het effect van autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid op de motivatie en betrokkenheid van leerlingen. Longitudinale onderzoeken, experimenten en interviews werden meegenomen in dit onderzoek. Uit de kleine hoeveelheid beschikbare onderzoeken afkomstig uit meerdere landen blijkt dat er een positief verband is tussen autonomie-ondersteuning, structuur en betrokkenheid op de betrokkenheid en motivatie van leerlingen. Ook werd geconcludeerd dat er meer onderzoek gedaan moet worden aan de hand van observaties waarbij gekeken wordt naar één van de volgende factoren: autonomie-ondersteuning, structuur of betrokkenheid.

Meerdere onderzoeken geven aan dat autonomie-ondersteuning effect heeft op de betrokkenheid van leerlingen (Assor et al., 2002; Connell & Wellborn, 1991; Jang et al., 2010; Ou et al., 2021; Reeve et al., 2004; Reeve, 2012; Stroet et al., 2013). Er is echter weinig onderzoek gedaan naar dit effect bij leerlingen met een ASS. Wel stellen Falkmer et al. (2012) dat er behoefte is aan autonomie-ondersteuning bij leerlingen met een ASS. Binnen dit



onderzoek zal gekeken worden naar deze specifieke doelgroep waarbij de hoofdvraag luidt als volgt: “Draagt autonomie-ondersteunend lesgeven bij aan de betrokkenheid van leerlingen met een autismespectrumstoornis?” Er zal gekeken worden naar het verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid en er zal gekeken worden naar de interacties die plaatsvinden tussen de onderwijsprofessional en de leerling met een ASS. Dit heeft geleid tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is het verband tussen het bieden van autonomie-ondersteuning door de onderwijsprofessional en de betrokkenheid van leerlingen met een autismespectrumstoornis?
2. Hoe ziet de interactie tussen de onderwijsprofessionals en leerlingen met een ASS eruit wanneer leerlingen een hoge betrokkenheid laten zien?
3. Hoe ziet de interactie tussen de onderwijsprofessionals en leerlingen met een ASS eruit wanneer leerlingen een lage betrokkenheid laten zien?

Het wetenschappelijke doel van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan de kennis over het verband tussen autonomie-ondersteunend lesgeven door onderwijsprofessionals en de betrokkenheid van leerlingen met een ASS. De uitkomst geeft onderwijsprofessionals inzicht over de mogelijkheden voor het bieden van passende ondersteuning aan leerlingen met een ASS. Ook door specifiek te kijken naar de interacties bij veel of weinig betrokkenheid kan gekeken worden naar wat onderwijsprofessionals concreet doen wat de betrokkenheid mogelijk ondersteunt of ondermijnt. De uitkomst over de samenhang tussen de twee variabelen van het onderzoek en inzicht in de interacties zou concrete handvatten kunnen bieden voor de praktijk. Wanneer het onderlinge verband bekend is, kunnen onderwijsprofessionals in de praktijk de betrokkenheid van leerlingen met een ASS beïnvloeden. Hierbij kunnen gedragingen ingezet worden door onderwijsprofessionals die naar voren kwamen uit de interacties bij veel betrokkenheid. Door een betere ondersteuning te bieden aan leerlingen met een ASS op het gebied van betrokkenheid blijven mogelijk meer leerlingen binnenboord in het onderwijs. Hierdoor daalt het aantal thuiszitters wat één van de streep punten was van de Wet passend onderwijs. De leerlingen die blijven participeren in het onderwijs hebben vervolgens een beter vooruitzicht voor de arbeidsmarkt.

De verwachting is dat er een significant positief verband bestaat tussen autonomie-ondersteunend lesgeven en de betrokkenheid van leerlingen met een ASS. Naarmate er op het bieden van autonomie-ondersteuning laag gescoord wordt, zal daarbij in de meeste gevallen ook een lage mate van betrokkenheid worden waargenomen. Bij veel autonomie-ondersteuning wordt ook veel betrokkenheid verwacht. Dit sluit aan bij literatuur waar wordt

gepleit dat autonomie-ondersteuning een positief effect heeft op de betrokkenheid van leerlingen (Assor et al., 2002; Connel & Wellborn, 1991; Jang et al., 2010; Ou et al., 2021; Reeve et al., 2004; Reeve, 2012; Stroet et al., 2013). Lietaert et al. (2015) gaven aan dat autonomie-ondersteuning enkel effect heeft op de betrokkenheid van jongens. Uit ander onderzoek van Falkmer et al. (2012) wordt gepleit dat er behoefte is aan autonomie-ondersteuning voor de betrokkenheid van leerlingen met een ASS, omdat dit een bijdragende factor is.

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign en procedure**

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag werd gebruik gemaakt van een multiple-case design. Daarnaast betreft het een Mixed Methods design aangezien er zowel kwalitatieve als kwantitatieve analyses werden uitgevoerd (Grant & Booth, 2009). Er werd een secundaire data-analyse uitgevoerd aan de hand van eerder gemaakte opnames voor een onderzoek. Regieorgaan SIA, de Hanzehogeschool Groningen en de Rijksuniversiteit Groningen werken samen aan het project “1+1=3 t PASST Samen”. De ethische commissie van de Hanzehogeschool heeft toestemming gegeven voor de uitvoering van het onderzoek. Er werd in de periode van eind januari 2023 tot en met eind april 2023 een professionaliseringstraject ingezet bij de betrokken leraren en jeugdhulpverleners van een basisschool waar speciaal onderwijs wordt gegeven aan leerlingen met specifieke behoeftes op het gebied van leren en gedrag. Dit professionaliseringstraject bestond uit netwerklernen, een online leeromgeving, coaching en train-de-coach. Het doel van het traject was het handelen van de onderwijsprofessional en hun interprofessionele samenwerkingsvaardigheden te versterken als het gaat om het bevorderen van de betrokkenheid van leerlingen met een ASS in de klas.

Het handelen van de onderwijsprofessionals en de begeleiding op school werd voor, tijdens en na het professionaliseringstraject in kaart gebracht aan de hand van opnames. Deze opnames werden gemaakt door de onderwijsprofessionals zelf. Hierdoor werd de natuurlijke situatie op school niet verstoord door de aanwezigheid van onderzoekers. Voor de opstelling van de camera's werd één camera gericht op de leerkracht en één op de leerling. Een vereiste was dat het een taal- en/of rekenles moest betreffen. Per onderwijsprofessional werden er drie tot vijf opnames gemaakt van ieder ongeveer een half uur. Het interval tussen de opnames is één maand.

## Participanten

De onderzoekspopulatie bestaat enerzijds uit leerlingen met kenmerken van een ASS. Anderzijds bestaat de onderzoekspopulatie uit scholen en jeugdhulpverleningsorganisaties die samenwerken rondom kinderen met kenmerken van een ASS. Bij voorgaande projecten van “1+1=3 't PASST Samen” was een basisschool waar speciaal onderwijs wordt gegeven aan leerlingen met specifieke behoeftes op het gebied van leren en gedrag betrokken. Binnen dit traject werd ervoor gekozen om dezelfde school wederom te betrekken. Er werd gebruik gemaakt van een doelgerichte steekproef waarbij de deelnemers werden benaderd via een wervingsbrief. De participanten moesten voldoen aan twee voorwaarden. Een eerste voorwaarde was dat het moest gaan om een onderwijsprofessional; een leerkracht of jeugdhulpverlener. De tweede voorwaarde was dat de onderwijsprofessional samenwerkt met iemand van de andere discipline. In totaal participeerden drie vrouwelijke leerkrachten en vier vrouwelijke jeugdhulpverleners in het onderzoek. De participanten ontvingen een informatiebrief over het onderzoek en tekenden een informed consentformulier. De betrokken leerlingen moesten kenmerken van een ASS hebben en kwamen uit verschillende groepen van de basisschool. Het hebben van een officiële diagnose was geen criterium. De ouders van de leerlingen tekenden vooraf aan het onderzoek tevens een informed consentformulier. De betrokken leerlingen waren jongens met kenmerken van een ASS. De duo's van onderwijsprofessionals en leerlingen werden als volgt aangeduid: dyade 1, 2, 3, 4, 5, 6 en 7. De onderwijsprofessional behorend bij dyade 2 en 3 verschillen. Er wordt echter wel bij dyade 2 en 3 gekeken naar dezelfde leerling.

## Meetinstrumenten

De opnames zijn binnen het traject gecodeerd met behulp van de digitale scoringstool “Observation By means Of Buttons (OBOB)” (Boelhouwer, 2013; Bijstra et al., 2019; De Boer et al., 2020). Vooraf aan het gebruik van het instrument wordt een coderingstraining gegeven. Bij een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (IBB) van minimaal 80% met de andere onderzoeker kan er verder gewerkt worden met de scoringstool. Binnen het instrument wordt eerst op microniveau gekeken of een interactie plaatsvindt tijdens een klassikaal moment, in een groep of tijdens 1-op-1 begeleiding. Daarna wordt elke 30 seconden gecodeerd op het ondersteunen van autonomie en de mate van betrokkenheid.

**Autonomie-ondersteuning.** Er wordt aangegeven in welke mate (weinig, enigszins of veel) een professional ruimte bood voor inbreng/keuzes van leerlingen (Geveke, 2017; Meinderstma, 2014; Oliveira, 2010; Stefanou et al., 2004; Stroet, 2014; Van de Pol et al.,

2014). In Tabel 1 staat per code een korte beschrijving weergegeven met daarbij een enkel voorbeeld.

**Tabel 1**

*Codes van de mate van Autonomie-ondersteuning met Beschrijvingen en Voorbeelden*

Code autonomie-ondersteuning	Beschrijving	Voorbeeld
Weinig	Restricties, instructies, correcties en een vaste werkwijze	“Je moet tussen de lijntjes schrijven.”
Enigszins	Interesse, voorkeuren, keuzes en gesloten vragen	“Je mag lezen of rekenen.”
Veel	Luisterend oor, eigen werkwijze leerling, hints en open vragen	“Hoe ga je dit oplossen?”

**Betrokkenheid.** Er wordt aangegeven in welke mate (weinig, enigszins of veel) een leerling betrokkenheid laat zien. Er wordt gekeken naar kleine gedragsveranderingen, omdat betrokkenheid bij leerlingen met een ASS meestal kort en niet uitbundig is (Coan & Gottman, 2007; Geveke et al., 2020; Laevers, 2005; Van Vondel, 2017). In Tabel 2 staat per code een korte beschrijving weergegeven met daarbij een enkel voorbeeld.

**Tabel 2**

*Codes van de mate van Betrokkenheid met Beschrijvingen en Voorbeelden*

Code betrokkenheid	Beschrijving	Voorbeeld
Weinig	Niet taakgericht, niet gericht op inhoud en afgeleid	<i>Kijkt dromerig naar buiten</i>
Enigszins	Taakgericht, maar traag en niet enthousiast	“Okay.”
Veel	Initiatief, focus, plezier en nieuwsgierigheid	“Gaan we nu die maken?”

## Data-analyse

De opnames waren gecodeerd door mede-onderzoekers waarbij vooraf een training plaats vond om 80% overeenstemming te bereiken. Binnen dit onderzoek werd 10% van de data opnieuw gecodeerd na de coderingstraining waarbij er wederom een IBB van 80% behaald diende te worden. Bij een IBB onder de 80% werden de coderingen van de twee onderzoekers met elkaar vergeleken en werd waar nodig het codeboek aangevuld. Hierna werd er gekeken naar het percentage van overeenstemming tussen de twee onderzoekers en de Cohen's Kappa ( $k$ ) met behulp van IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versie 26. De uitkomst werd vergeleken met de afkapwaarden van Landis & Koch (1977). Bij  $k < .61$  werd er nogmaals gekeken naar de momenten waarop de onderzoekers het niet met elkaar eens waren. Een  $k \geq .61$  werd bestempeld als voldoende, maar ook hierbij werd naar de coderingen gekeken naar mogelijke verbetering. Bij een IBB hoger of gelijk aan 80% en een  $k \geq .61$  werd de overige data verdeeld onder de twee onderzoekers waarbij iedere onderzoeker de al gemaakte coderingen ging controleren en waar nodig aanpaste.

De eerste deelvraag werd met behulp van een kwantitatieve statistische analyse onderzocht. Voor alle toetsen luidde de  $H_0$  als volgt: "Er is geen verband tussen de mate van autonomie-ondersteunend lesgeven en de mate van betrokkenheid van leerlingen met een ASS." De alternatieve hypothese stelde dat er wel een significant verband is tussen de twee variabelen. De  $H_0$  werd verworpen indien een significant verschil werd gevonden ( $p < .05$ ).

Met behulp van SPSS werd een kruistabel opgesteld van de complete dataset waarbij de coderingen van betrokkenheid tegenover de coderingen van autonomie-ondersteuning werden gezet op dezelfde tijdsintervallen. Hierbij werd gekeken welke combinaties het vaakste voorkwamen. De Chi-kwadraattoets werd uitgevoerd waarmee gekeken werd of de gevonden frequenties significant afwijken van de verwachte frequenties ( $p < .05$ ).

Ter aanvulling werd bij het complete databestand de Chi-kwadraat post hoc toets uitgevoerd om te kijken waar het verband naartoe neigt. Uit de kruistabel van de chi-kwadraat toets in SPSS werden per cel de aangepaste z-scores genoteerd in een nieuw SPSS bestand. Vervolgens werd via de optie "berekenen variabele" een chi-kwadraat waarde per cel berekend door de volgende berekening uit te voeren: aangepaste z-score \* aangepaste z-score. Daarna werd via de optie "berekenen variabele" gekozen voor de optie "significantie" waarbij de "Sig.Chisq" werd berekend waardoor de p-waardes per cel bekend werden. Deze waardes werden vergeleken met  $p = .05 / (\text{aantal cellen} = 9)$ . De cellen met een  $p < .006$  verschillen significant van de verwachte frequenties.

Bij de zeven bestanden per dyade werd de Fisher-Freeman-Halton exacte toets uitgevoerd, aangezien niet overal werd voldaan aan de assumptie van een minimale verwachte frequentie van minimaal vijf per cel voor de Chi-kwadraat toets (Freeman & Halton, 1951). Hierbij werd per dyade tweezijdig getoetst en gekeken of de gevonden frequenties significant verschillen van de verwachte frequenties ( $p < .05$ ).

Hierna werden frequentietabellen opgesteld waarbij gekeken werd welke combinatie met betrokkenheid in verhouding het vaakste voorkwam samen met weinig, enigszins of veel autonomie-ondersteuning. Indien er een positief verband zou bestaan, worden combinaties verwacht bij weinig-weinig, enigszins-enigszins en veel-veel. Per dyade werd gekeken of er sprake was van een verband tussen de combinaties weinig-weinig, enigszins-enigszins en veel-veel waarbij de gevonden frequenties hoger waren dan de verwachte frequenties.

De overige twee deelvragen werden beantwoord met behulp van een kwalitatieve analyse; de inductieve thematische analyse (Leech & Onwuegbuzie, 2008). Hierbij werd het stappenplan van een thematische analyse gevolgd (Braun & Clarke, 2012; Verhoeven, 2020). Eerst werd er bij de codes van steeds 30 seconden gekeken op welke momenten de codering van weinig of veel betrokkenheid werd toegediend. Daarbij werd gekeken hoe vaak dit gecombineerd gecodeerd was met weinig, enigszins of veel autonomie-ondersteuning. De momenten die in de opnames waren gecodeerd met veel of weinig betrokkenheid werden getranscribeerd (ook non-verbale uitingen). Er werd gekeken naar wat de professional en de leerling concreet deed op die specifieke momenten in de interactie. Hier werden bij zowel de onderwijsprofessionals als bij de leerlingen codes aan gegeven. Vervolgens werd er gezocht naar patronen in de codes waar thema's uit werden gehaald. Per dyade werd gekeken hoe vaak een thema voorkwam in interactie en er werd inhoudelijk ingezoomd op de meest voorkomende interactiepatronen.

## **Resultaten**

### **Coderen**

Voor de betrouwbaarheid werden bij twee video's de mate van autonomie-ondersteuning en betrokkenheid gecodeerd na de coderingstraining. De twee onderzoekers behaalden geen IBB van minimaal 80% bij de coderingen van de betrokkenheid. Hierna werd het codeboek aangevuld met de regel dat wanneer de leerling niet kijkt naar de onderwijsprofessional of naar de taak dan geldt de codering weinig betrokkenheid. Wanneer de leerling vluchtig kijkgedrag laat zien dan geldt de codering enigszins betrokkenheid. Wanneer de leerling gedurende een aantal seconden met een alerte blik naar de

onderwijsprofessional kijken dan geldt de codering veel betrokkenheid. Na de aanvulling op het codeboek en de her codering voldeden de IBB-waardes en de Cohen's kappa waardes aan de vooraf opgestelde eisen. De waarden staan genoteerd in Tabel 3.

**Tabel 3**

*Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en Cohen's Kappa*

Video nummer	IBB autonomie-ondersteuning (%)	IBB betrokkenheid (%)	Cohen's kappa autonomie-ondersteuning	Cohen's kappa betrokkenheid
1	92	93	.73	.73
2	93	92	.77	.72

### Data beschrijving

In Tabel 4 staat weergegeven hoe vaak weinig, enigszins of veel autonomie-ondersteuning en betrokkenheid werd gecodeerd bij de gehele dataset bestaande uit 1029 coderingen. Bij autonomie-ondersteuning werd er in verhouding ongeveer twee keer zo vaak gekozen voor de code enigszins of veel vergeleken met de code weinig autonomie-ondersteuning. Het aantal keer dat enigszins en veel autonomie-ondersteuning werd gezien is nagenoeg gelijk; 408 en 410.

Bij de betrokkenheid van de leerlingen werd in verhouding het vaakste enigszins of veel betrokkenheid gecodeerd bij de fragmenten. Enigszins betrokkenheid werd 56 keer vaker gecodeerd dan veel betrokkenheid. Weinig betrokkenheid werd met 131 keer beduidend minder vaak gecodeerd.

**Tabel 4***Verdeling Codering van alle Data*

		Frequentie	%
<b>Autonomie-ondersteuning</b>	Weinig	211	20.5
	Enigszins	408	39.7
	Veel	410	39.8
Totaal		1029	100.0
<b>Betrokkenheid</b>	Weinig	131	12.7
	Enigszins	477	46.4
	Veel	421	40.9
Totaal		1029	100.0

**Verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid***Alle data*

In totaal is zowel de mate van autonomie-ondersteuning als de mate van betrokkenheid 1029 keer gecodeerd als weinig, enigszins of veel. De verdeling van de coderingen is te zien in Tabel 5. In verhouding ligt het verband bij: weinig autonomie-ondersteuning in combinatie met enigszins betrokkenheid, bij enigszins autonomie-ondersteuning in combinatie met enigszins betrokkenheid en bij veel autonomie-ondersteuning in combinatie met veel betrokkenheid. Een Chi-kwadraat toets is uitgevoerd om te bepalen of de gevonden frequenties significant afwijken van de verwachte frequenties in de tabel in het geval dat de nulhypothese waar zou zijn. De mate van betrokkenheid verschilt significant tussen weinig, enigszins of veel autonomie-ondersteuning,  $\chi^2(4) = 70.562$ ,  $p < .001$ .

De Chi-kwadraat post hoc toets wijst erop dat zes frequenties uit Tabel 5 significant verschillen van de verwachte frequenties ( $p < .006$ ). Bij enigszins autonomie-ondersteuning in combinatie met weinig, enigszins en veel betrokkenheid is geen significante afwijking gevonden. Bij veel autonomie-ondersteuning in combinatie met weinig en enigszins betrokkenheid is de frequentie significant lager dan de verwachte frequentie. Hetzelfde geldt bij weinig autonomie-ondersteuning in combinatie met veel betrokkenheid. Bij weinig autonomie-ondersteuning in combinatie met weinig en enigszins betrokkenheid is een frequentie gevonden die significant hoger is dan verwacht. Dit geldt ook bij veel autonomie-ondersteuning in combinatie met veel betrokkenheid. Dit duidt op een positief verband tussen



de mate van autonomie-ondersteuning en de mate van betrokkenheid. Er is enkel geen significant hogere frequentie gevonden bij enigszins autonomie-ondersteuning en enigszins betrokkenheid. Wel ligt bij enigszins autonomie-ondersteuning in verhouding de hoogste frequentie bij enigszins betrokkenheid.

**Tabel 5**

*Chi-kwadraat toets en Chi-kwadraat Post Hoc Toets van alle Data*

		<b>Betrokkenheid</b>			
		Weinig	Enigszins	Veel	Totaal
<b>Autonomie-ondersteuning</b>	Weinig	48*	117*	46*	211
	Verwachte waarde	26.86	97.81	86.33	
	Enigszins	54	198	156	408
	Verwachte waarde	51.94	189.13	166.93	
	Veel	29*	162*	219*	410
	Verwachte waarde	52.20	190.06	167.75	
<b>Totaal</b>		131	477	421	1029

*Noot.* \* = Frequenties die significant verschillen van de verwachte frequenties door de post hoc toets;

Lichtgrijs = Frequentie significant lager dan verwacht; Middel grijs = Frequentie wijkt niet significant af van verwachting; Donkergrijs = Frequentie significant hoger dan verwacht.

### *Per dyade*

Met behulp van de Fisher-Freeman-Halton exacte toets is gekeken of er een significant verschil is gevonden tussen de uitkomsten en de verwachte frequenties, indien de nulhypothese waar zou zijn, bij de verschillende dyades. De bevindingen zijn weergegeven in Tabel 6. Bij dyade 1, 2, 5, 6 en 7 blijkt sprake te zijn van een significant verschil tussen de verwachte en gevonden frequenties. Bij dyade 3 en 4 zijn geen significante afwijkingen gevonden vergeleken met de verwachte frequenties.

**Tabel 6***Fisher-Freeman-Halton Toets per Dyade*

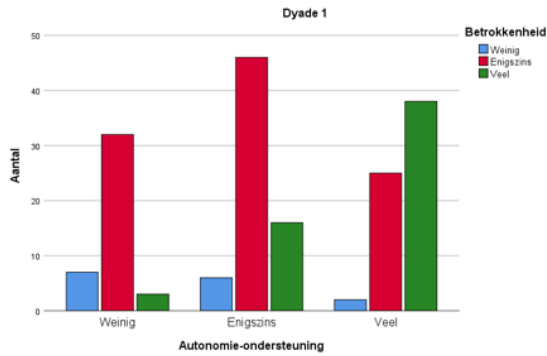
Dyade	Fisher-Freeman-Halton waarde	P-waarde	Significant	Nulhypothese
1	37.14	< .001	Ja	Verworpen
2	11.07	.024	Ja	Verworpen
3	.48	.993	Nee	Aangehouden
4	7.45	.099	Nee	Aangehouden
5	13.39	.009	Ja	Verworpen
6	14.01	.005	Ja	Verworpen
7	17.93	< .001	Ja	Verworpen

In Figuur 1 zijn de verdelingen van de coderingen per dyade weergegeven. Per dyade is er bij weinig, enigszins en veel autonomie-ondersteuning één waarde die in verhouding het vaakste voorkomt met een bepaalde mate van betrokkenheid. De combinaties die in verhouding het vaakste voorkomen per dyade bij weinig, enigszins en veel autonomie-ondersteuning zijn genoteerd in Tabel 7.

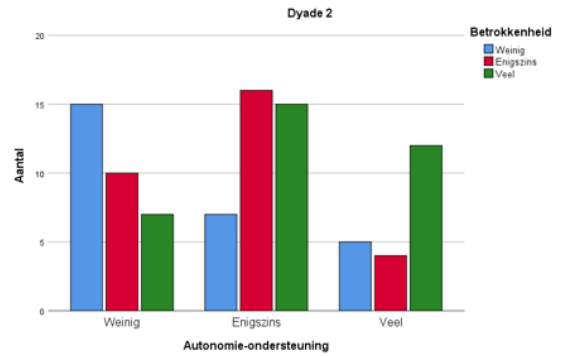
Weinig autonomie-ondersteuning in combinatie met weinig betrokkenheid wordt bij dyade 2 en 7 het vaakste gezien waarbij de gevonden frequenties hoger liggen dan de verwachte frequenties. Enigszins autonomie-ondersteuning in combinatie met enigszins betrokkenheid wordt bij dyade 1, 2, 4 en 5 het vaakste gezien waarbij de gevonden frequenties hoger liggen dan de verwachte frequenties. Bij dyade 3 wordt enigszins autonomie-ondersteuning ook het vaakste samen gezien met enigszins betrokkenheid, alleen ligt de gevonden frequentie hier lager dan de verwachte frequentie. Veel autonomie-ondersteuning in combinatie met veel betrokkenheid wordt het vaakste gezien bij dyade 1, 2, 6 en 7 waarbij de gevonden frequenties hoger liggen dan de verwachte frequenties.

**Figuur 1**

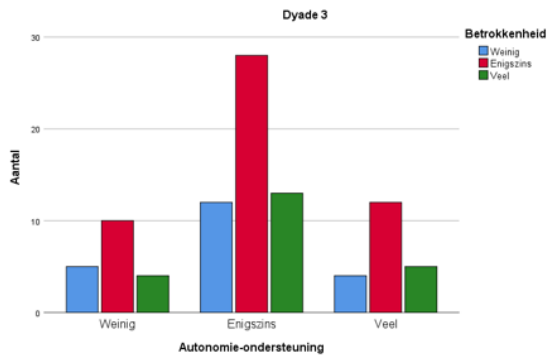
*Verdelingen Autonomie-ondersteuning en Betrokkenheid per Dyade*



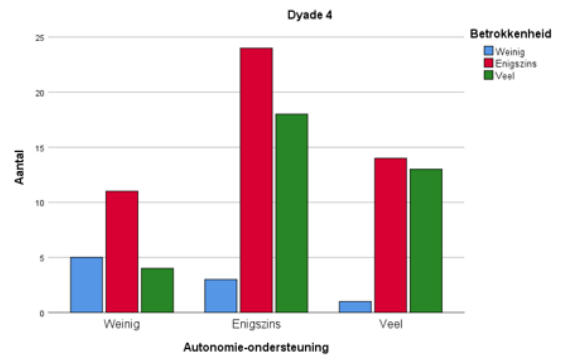
*Noot.* Totaal  $N_{\text{datapunten}} = 175$



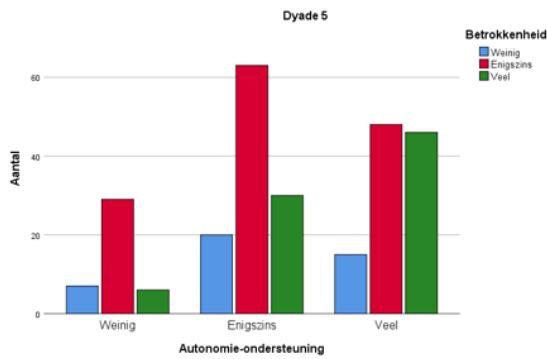
*Noot.* Totaal  $N_{\text{datapunten}} = 91$



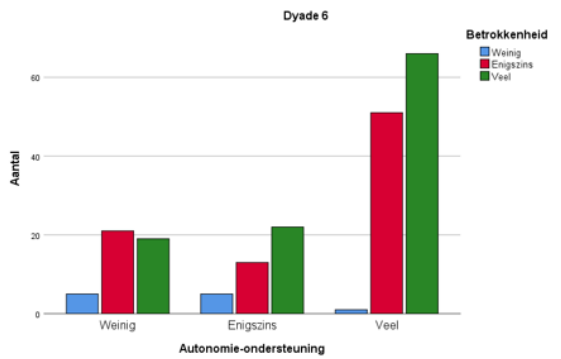
*Noot.* Totaal  $N_{\text{datapunten}} = 93$



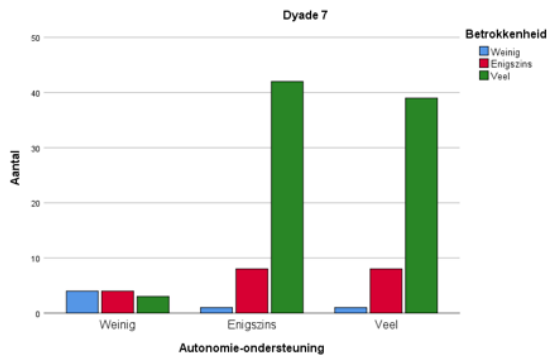
*Noot.* Totaal  $N_{\text{datapunten}} = 93$



*Noot.* Totaal  $N_{\text{datapunten}} = 264$



*Noot.* Totaal  $N_{\text{datapunten}} = 203$



*Noot.* Totaal  $N_{\text{datapunten}} = 110$

**Tabel 7***Meest voorkomende Combinaties van Autonomie-ondersteuning en Betrokkenheid per Dyade*

		Combinatie autonomie-ondersteuning en betrokkenheid		
Dyade	1	WE	EE*	VV*
	2	WW*	EE*	VV*
	3	WE	EE*	VE
	4	WE	EE*	VE
	5	WE	EE*	VE
	6	WE	EV	VV*
	7	WW*	EV	VV*

*Noot.* W staat voor weinig; E staat voor enigszins; V staat voor veel; Per cel geeft de eerste letter de codering weer bij autonomie-ondersteuning en de tweede letter geeft de bijbehorende meest voorkomende codering van betrokkenheid weer; \* = Combinaties zoals verwacht wordt bij een positief verband tussen de twee variabelen; Lichtgrijs = Gevonden frequentie is lager dan de verwachte frequentie; Donkergrijs = Gevonden frequentie is hoger dan de verwachte frequentie.

### **Interactie bij veel betrokkenheid**

In Tabel 8 staat per dyade weergegeven hoe vaak veel betrokkenheid is gecodeerd en hoe vaak dat samenging in combinatie met weinig, enigszins en veel autonomie-ondersteuning. Bij dyade 2, 3, 4 en 7 werd veel betrokkenheid in verhouding het vaakste samen gezien met enigszins autonomie-ondersteuning. Bij dyade 1, 5 en 6 werd veel betrokkenheid in verhouding juist het vaakste samen gezien met veel autonomie-ondersteuning.

**Tabel 8***Verdelingen van Coderingen bij de Codering Veel Betrokkenheid*

Dyade	Totaal Veel betrokkenheid	Combinatie Weinig autonomie- ondersteuning	Combinatie Enigszins autonomie- ondersteuning	Combinatie Veel autonomie- ondersteuning
1	57	3	16	38
2	34	7	15	12
3	22	4	13	5
4	35	4	18	13
5	82	6	30	46
6	107	19	22	66
7	84	3	42	39

Voor de onderwijsprofessionals zijn er zestien thema's gevonden tijdens het coderen en voor de leerlingen zijn er zeventien thema's gevonden (zie Bijlage). In Figuur 2 staat per dyade weergegeven welke zes thema's het vaakste terugkwamen in de interactie bij de fragmenten met de code veel betrokkenheid. Bij veel betrokkenheid van de leerlingen wordt gezien dat bij onderwijsprofessional 1, 2, 3, 4, 5 en 7 vooral het aankijken van de leerling terugkomt in de interactie. Bij onderwijsprofessional 6 wordt gezien dat er vooral op een afstand wordt afgewacht wat de leerling gaat doen en daarmee geeft de onderwijsprofessional de leerling ruimte in de interactie. De thema's die, naast het meest gecodeerde thema, verder bij de onderwijsprofessionals het vaakste voorkwamen in de interactie in de fragmenten waren: gesloten vragen stellen ( $n = 7$ ), bevestiging geven ( $n = 6$ ), een opdracht geven ( $n = 4$ ), uitleg geven ( $n = 4$ ), stiltes laten vallen als ruimte om na te denken ( $n = 3$ ), gebruik maken van gebaren ( $n = 3$ ), samen ergens aan werken ( $n = 2$ ), herhalen ( $n = 2$ ), humor inzetten ( $n = 1$ ), open vragen stellen ( $n = 1$ ), op afstand afwachten ( $n = 1$ ) en de leerling aankijken ( $n = 1$ ).

Bij de coderingen van veel betrokkenheid laten leerling 3, 4, 5 en 7 vooral zien dat ze oogcontact zoeken met de onderwijsprofessional. Bij leerling 1, 2 en 6 is in de fragmenten terug te zien dat veel betrokkenheid zich uit in constant ongestoord met de taak bezig te zijn. Bij deze 3 leerlingen is het aankijken van de onderwijsprofessional als tweede thema het meeste voorgekomen. De thema's die, naast het meest gecodeerde thema, verder bij de leerlingen het vaakste voorkwamen in de interactie in de fragmenten waren: initiatief tonen ( $n$

= 7), antwoord geven op vragen (n = 6), opdrachten uitvoeren (n = 6), een vraag stellen (n = 3), positieve emotie tonen (n = 3), herhalen wat er gezegd werd (n = 2), samen ergens aan werken (n = 2), humor inzetten (n = 1).

## Figuur 2

### Meest voorkomende Thema's per Onderwijsprofessional en Leerling in de Interactie bij Veel Betrokkenheid

Onderwijsprofessional 1		Leerling 1	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	55	Constant met taak bezig	39
Bevestigen	28	Kijkt onderwijsprofessional aan	31
Stiltes (denkruimte)	24	Geeft antwoord op vragen	19
Herhalen	15	Herhalen	18
Gesloten vraag	15	Initiatief	16
Gebaren	15	Stelt een vraag	9

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 57$

Onderwijsprofessional 2		Leerling 2	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	31	Constant met taak bezig	21
Gesloten vraag	14	Kijkt onderwijsprofessional aan	17
Bevestigen	13	Geeft antwoord op vragen	17
Gebaren	11	Initiatief	16
Humor	9	Voert opdracht uit	8
Stiltes (denkruimte)	7	Positieve emotie	6

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 34$

Onderwijsprofessional 3		Leerling 3	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	18	Kijkt onderwijsprofessional aan	19
Gesloten vraag	10	Geeft antwoord op vragen	9
Opdracht geven	8	Voert opdracht uit	8
Bevestigen	8	Samen iets doen	5
Gebaren	6	Positieve emotie	5
Samen iets doen	5	Initiatief	4

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 22$

Onderwijsprofessional 4		Leerling 4	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	17	Kijkt onderwijsprofessional aan	26
Uitleggen	15	Constant met taak bezig	12
Op afstand afwachten	8	Voert opdracht uit	10
Opdracht geven	6	Positieve emotie	8
Bevestigen	6	Herhalen	7
Gesloten vraag	6	Initiatief	5

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 35$

Onderwijsprofessional 5		Leerling 5	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	48	Kijkt onderwijsprofessional aan	80
Uitleggen	45	Initiatief	48
Gesloten vraag	29	Geeft antwoord op vragen	40
Open vraag	28	Stelt een vraag	4
Bevestigen	15	Humor	4
Herhalen	13	Voert opdracht uit	3

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 82$

Onderwijsprofessional 6		Leerling 6	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Op afstand afwachten	60	Constant met taak bezig	69
Uitleggen	29	Kijkt onderwijsprofessional aan	43
Opdracht geven	21	Voert opdracht uit	21
Stiltes (denkruimte)	18	Geeft antwoord op vragen	9
Gesloten vraag	10	Initiatief	7
Kijkt leerling aan	6	Stelt een vraag	4

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 107$

Onderwijsprofessional 7		Leerling 7	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	69	Kijkt onderwijsprofessional aan	73
Gesloten vraag	28	Geeft antwoord op vragen	38
Uitleggen	26	Initiatief	37
Opdracht geven	20	Constant met taak bezig	17
Samen iets doen	19	Samen iets doen	14
Bevestigen	17	Voert opdracht uit	9

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 84$

In Fragment 1, 2, 3 en 4 en 5 staan voorbeelden weergegeven van transcripten afkomstig uit verschillende dyades waarbij de interactie werd gecodeerd op veel betrokkenheid van de leerlingen. De meest voorkomende gedragingen bij veel betrokkenheid, zoals weergegeven in Figuur 2, komen voor in de transcripten. Per transcript wordt weergegeven bij welke dyade deze interactie plaats vond.

## Fragment 1

### *Interactie bij Dyade 1 met Veel Betrokkenheid*

Context: Onderwijsprofessional (O) en leerling (L) zitten aan tafel en de leerling leest voor uit een boek.

O: "Zal ik zeggen wat daar staat?" *Kijkt naar L.*

L: "Ja" *Kijkt naar O.*

O: "Raaaak" *Kijkt naar L en maakt handbeweging van een lang woord. "Dan mag jij de volgende doen." Laat stilte vallen.*

L: "Raas"

O: "Goedzo"

L: "Eerst die en dan die" *Kijkt O vragend aan en wijst aan in het boek*

O: "Dat is goed, toe maar" *Kijkt L aan*

L: *Leest verder*

In Fragment 1 komt het kijkgedrag tussen de onderwijsprofessional en de leerling meerdere malen voor in de interactie. Daarnaast begint de interactie bij het stellen van een gesloten vraag door de onderwijsprofessional. De leerling geeft antwoord op deze vraag. De onderwijsprofessional haakt daarop in, geeft het antwoord en gebruikt daarbij een gebaar ter verduidelijking. Daarbij wordt vervolgens een opdracht gegeven aan de leerling, waarna de onderwijsprofessional een stilte laat vallen zodat de leerling zelf kan nadenken. De leerling leest verder en krijgt vervolgens bevestiging. De leerling geeft daarna op eigen initiatief aan of het mogelijk is om eerst de ene en dan de andere zin te lezen en wijst daarbij aan wat de bedoeling is. De onderwijsprofessional bevestigt dat dit goed is.

**Fragment 2***Interactie bij Dyade 4 met Veel Betrokkenheid*

Context: Onderwijsprofessional (O) laat zien aan de leerlingen wat ze gaan maken en de leerling (L) gaat hiermee bezig.

L: *Bezig met het knutselen van een konijn.*

O: *Loopt rond en kijkt over de schouder bij L. “Dan gaan we nu allemaal de oren maken, kijk dat doen we zo.” Legt uit en laat zien wat de bedoeling is.*

L: *Kijkt naar O en doet het na op het eigen papier. “Kijk ik heb de andere oor gedaan!”*

*Lacht en reageert enthousiast.*

O: *“Heel goed, heel mooi. Helemaal zelf.” Kijkt naar L*

In de interactie in Fragment 2 komt terug dat de leerling continue gefocust bezig is met de taak. De onderwijsprofessional wacht op een afstandje af en kijkt naar wat de leerling gaat doen. Vervolgens legt de onderwijsprofessional de volgende opdracht uit en doet het voor waarbij de leerling kijkt naar het voorbeeld en dit meteen zelf nadoet. Enthousiast roept de leerling op eigen initiatief dat het andere oor ook af is en toont hierbij een positieve emotie. De onderwijsprofessional reageert hierop door complimenten te geven en daarmee bevestiging te geven.



### Fragment 3

#### *Interactie bij Dyade 2 met Veel Betrokkenheid*

Context: Onderwijsprofessional (O) en leerling (L) zijn samen aan het spelen in de keuken waarbij de leerling eten maakt voor de onderwijsprofessional.

O: *Laat beker vallen omdat de thee zozegd te heet is.*

L: *Lacht*

O: *“Ik durf het niet meer te drinken, het is veel te heet.”*

L: *Pakt de beker over en doet er meer koud water bij. Neemt dan zelf een slok en laat de beker ook vallen en lacht en kijkt daarbij naar O.*

O: *“Ja, toch meer water.” Kijkt naar L.*

L: *Doet er weer koud water in.*

O: *“Zo, nu is die goed”*

L: *“Neee” Kijkt naar O.*

O: *“Neee?” Lachend en kijkt naar L.*

L: *“Neee” Lachend en kijkt naar O.*

In Fragment 3 zet de onderwijsprofessional humor in tijdens de interactie waar de leerling vervolgens op reageert. Ze zijn in de interactie echt samen bezig met het spel. De leerling ziet wat de onderwijsprofessional deed en herhaalt vervolgens dezelfde handeling. Daarbij zet de leerling tevens humor in. Wanneer de onderwijsprofessional aangeeft dat het nu goed is, reageert de leerling hierop door “Neee” te zeggen. De onderwijsprofessional herhaalt dit lachend en als een soort vraag. De leerling herhaalt het daarna nogmaals en toont ook een positieve emotie.

#### Fragment 4

##### *Interactie bij Dyade 5 met Veel Betrokkenheid*

Context: De les van de onderwijsprofessional (O) gaat over beeldspraak en gezegdes waarbij gezegdes worden uitgebeeld waarna de leerlingen, waaronder leerling (L) mag raden welk gezegde wordt uitgebeeld.

O: “En wat betekent dat?” *Laat stilte vallen.*

L: “Dat je niks weet.”

O: “Dat je niet weet wat je moet doen, L perfect.” *Kijkt L aan.*

O: “Wie hebben we nog niet gehad? Iedereen dan volgens mij.”

L: “Juf, jij zelf toch nog niet?” *Kijkt O aan.*

O: “Jawel, ik had er net al één gedaan. Maar ik wil er nog wel één doen hoor.” *Kijkt L aan en pakt dan voorwerpen om iets te gaan uitbeelden.*

De onderwijsprofessional begint de interactie met het stellen van een open vraag in Fragment 4. De leerling geeft hierop antwoord en de onderwijsprofessional herhaalt het antwoord en vult het aan. Daarbij geeft de onderwijsprofessional bevestiging aan de leerling. De onderwijsprofessional stelt wederom een vraag. De leerling reageert hierop door een vraag terug te stellen naar de onderwijsprofessional. De onderwijsprofessional reageert op de vraag en past zich aan door nog een gezegde uit te beelden.

#### Fragment 5

##### *Interactie bij Dyade 6 met Veel Betrokkenheid*

Context: De onderwijsprofessional (O) geeft een rekenles in de klas waarbij de leerling (L) mee doet met de les.

L: *Kijkt richting O.*

O: “En wat is dan het antwoord op deze som?” *Kijkt de klas in en laat een stilte vallen. Een andere leerling geeft antwoord.*

L: “Nee, dat is niet goed.”

O: “Nee?” *Kijkt naar L.*

L: “Nee, het is veertien komma nul nul.” *Kijkt ook naar O.*

O: “Maar dat is toch hetzelfde als veertien?”

L: “Nee, anders is die fout.”

De leerling zoekt in de interactie het oogcontact op met de onderwijsprofessional in Fragment 5. De onderwijsprofessional stelt een open vraag in de klas en laat daarbij een stilte met als doel denkruimte te creëren. De leerling reageert op eigen initiatief wanneer er het vermoeden ontstaat dat het gegeven antwoord van de andere leerling niet juist is. De onderwijsprofessional haakt hierop in door vragend “Nee” te zeggen naar de leerling toe. De leerling reageert hierop door te onderbouwen waarom het antwoord niet zou kloppen. De onderwijsprofessional kijkt in de interactie ook naar de leerling. De onderwijsprofessional stelt vervolgens een gesloten vraag en de leerling geeft antwoord op de vraag.

### **Interactie bij weinig betrokkenheid**

In Tabel 9 staat per dyade weergegeven hoe vaak weinig betrokkenheid is gecodeerd en hoe vaak dat samenging in combinatie met weinig, enigszins en veel autonomie-ondersteuning. Bij dyade 1, 2, 4, 6 en 7 werd weinig betrokkenheid in verhouding het vaakste samen gezien met weinig autonomie-ondersteuning. Bij dyade 3 en 5 werd weinig betrokkenheid in verhouding juist het vaakste samen gezien met enigszins autonomie-ondersteuning.

**Tabel 9**

*Verdelingen van Coderingen bij de Codering Weinig Betrokkenheid*

Dyade	Totaal Weinig betrokkenheid	Combinatie Weinig autonomie-ondersteuning	Combinatie Enigszins autonomie-ondersteuning	Combinatie Veel autonomie-ondersteuning
1	15	7	6	2
2	27	15	7	5
3	21	5	12	4
4	9	5	3	1
5	42	7	20	15
6	11	6	4	1
7	6	4	1	1

Voor de onderwijsprofessionals zijn er zestien thema's gevonden tijdens het coderen en voor de leerlingen zijn er zeventien thema's gevonden (zie Bijlage). In Figuur 3 staat per

dyade weergegeven welke zes thema's het vaakste terugkwamen in de interactie bij de fragmenten met de codering van weinig betrokkenheid bij de leerling. Bij weinig betrokkenheid van de leerlingen wordt gezien dat bij onderwijsprofessional 5, 6 en 7 dit vooral tijdens momenten plaatsvond waarbij de onderwijsprofessional aan het uitleggen was. Bij onderwijsprofessional 1 en 2 wordt het vaakste gezien dat de onderwijsprofessional oogcontact zoekt met de leerlingen. Onderwijsprofessional 3 laat vooral zien van een afstandje af te wachten en geeft daarmee de leerling ruimte. Onderwijsprofessional 4 laat in de meeste gevallen zien dat de leerling begrensd wordt in de interactie. De thema's die, naast het meest gecodeerde thema, verder bij de onderwijsprofessionals het vaakste voorkwamen in de interactie in de fragmenten waren: gesloten vragen stellen (n = 6), opdrachten geven (n = 6), kijkt leerling aan (n = 5), begrenzen (n = 4), op afstand afwachten (n = 3), open vragen stellen (n = 2), gebaren gebruiken (n = 2), stiltes laten vallen bedoelt als ruimte om na te denken (n = 1), verbeteren (n = 2), uitleg geven (n = 2), ingaan op interesse (n = 1).

Bij de coderingen van weinig betrokkenheid uit de leerling 1, 3, 4, 5, 6 en 7 dat vooral door niet te kijken of specifiek weg te kijken. Leerling 2 laat in de meeste gevallen zien weinig betrokken te zijn door te weigeren en niet te luisteren naar input van de onderwijsprofessional. Het weggijken komt bij leerling 2 daarna het meeste voor. De thema's die, naast het meest gecodeerde thema, verder bij de leerlingen het vaakste voorkwamen in de interactie in de fragmenten waren: weigeren of niet luisteren (n = 6), afgeleid door omgeving (n = 6), wiebelen of friemelen (n = 5), weg lopen (n = 3), praten over een ander onderwerp (n = 3), geeft antwoord op vragen (n = 2) en initiatief tonen (n = 1).

**Figuur 3***Meest voorkomende Thema's per Onderwijsprofessional en Leerling in de Interactie bij Weinig Betrokkenheid*

Onderwijsprofessional 1		Leerling 1	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	14	Kijkt niet/kijkt weg	8
Begrenzen	10	Wiebelen/friemelen	8
Opdracht geven	6	Praat over ander onderwerp	7
Open vraag	4	Weigert/luistert niet	5
Gebaren	4	Afgeleid door omgeving	2
Gesloten vraag	3	Geeft antwoord op vragen	2

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 15$

Onderwijsprofessional 3		Leerling 3	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Op afstand afwachten	18	Kijkt niet/kijkt weg	20
Kijkt leerling aan	4	Loopt weg	19
Begrenzen	4	Weigert/luistert niet	6
Uitleggen	3	Afgeleid door omgeving	1
Gesloten vraag	2	-	-
-	-	-	-

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 21$

Onderwijsprofessional 5		Leerling 5	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Uitleggen	19	Kijkt niet/kijkt weg	42
Gesloten vraag	16	Wiebelen/friemelen	34
Open vraag	14	Afgeleid door omgeving	4
Opdracht geven	7	Praat over ander onderwerp	3
Op afstand afwachten	4	Weigert/luistert niet	3
Kijkt leerling aan	3	-	-

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 42$

Onderwijsprofessional 7		Leerling 7	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Uitleggen	4	Kijkt niet/kijkt weg	4
Kijkt leerling aan	3	Weigert/luistert niet	3
Begrenzen	3	Afgeleid door omgeving	1
Opdracht geven	2	-	-
Verbeteren	1	-	-
Gesloten vraag	1	-	-

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 6$

Onderwijsprofessional 2		Leerling 2	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Kijkt leerling aan	18	Weigert/luistert niet	19
Begrenzen	11	Kijkt niet/kijkt weg	18
Gesloten vraag	4	Loopt weg	9
Opdracht geven	3	Geeft antwoord op vragen	3
Stiltes (denkruimte)	2	Initiatief	3
Verbeteren	1	Wiebelen/friemelen	3

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 27$

Onderwijsprofessional 4		Leerling 4	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Begrenzen	4	Kijkt niet/kijkt weg	6
Uitleggen	3	Loopt weg	6
Kijkt leerling aan	2	Weigert/luistert niet	5
Gebaren	2	Afgeleid door omgeving	2
Opdracht geven	2	Wiebelen/friemelen	1
Op afstand afwachten	2	-	-

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 9$

Onderwijsprofessional 6		Leerling 6	
Thema	Aantal	Thema	Aantal
Uitleggen	7	Kijkt niet/kijkt weg	11
Op afstand afwachten	3	Wiebelen/friemelen	6
Ingaan op interesse	1	Afgeleid door omgeving	3
Opdracht geven	1	Praat over ander onderwerp	2
Kijkt leerling aan	1	Weigert/luistert niet	1
Gesloten vraag	1	-	-

*Noot.* Totaal  $N_{\text{videofragmenten}} = 11$

*Noot.* Een ontbrekende waarde betekent dat de overige thema's nul keer zijn waargenomen

In Fragment 6, 7, 8, 9 en 10 staan voorbeelden weergegeven van transcripten afkomstig uit verschillende dyades waarbij de interactie werd gecodeerd op weinig betrokkenheid bij de leerlingen. De meest voorkomende gedragingen bij weinig betrokkenheid, zoals weergegeven in Figuur 3, komen voor in de transcripten. Per transcript wordt weergegeven bij welke dyade deze interactie plaats vond.

## Fragment 6

### *Interactie bij Dyade 7 met Weinig Betrokkenheid*

Context: De onderwijsprofessional (O) legt iets uit met betrekking tot gevoelens die iemand kan hebben en stelt daarbij vragen aan de leerlingen, waaronder de specifieke leerling (L).

O: “Als je ouders bijvoorbeeld weg zijn, dan kan het zijn dat je je eenzaam voelt.” *Kijkt elke leerling één voor één aan.*

L: *Afgeleid door een andere leerling en kijkt niet naar O.*

O: *Ziet dat L niet oplet en wacht even kort af of L weer gaat opletten.*

L: *Kijkt naar buiten.*

O: *Gaat verder. “Ik heb een opdracht.”*

In Fragment 6 komt naar voren dat het een moment betreft waarbij de onderwijsprofessional uitleg aan het geven is aan de leerlingen. Daarbij zoekt de onderwijsprofessional naar oogcontact met de leerlingen. De leerling raakt afgeleid door een medeleerling en kijkt niet naar de onderwijsprofessional tijdens de uitleg. De onderwijsprofessional heeft dit door en wacht op een afstandje af en valt stil waarmee gekeken wordt hoe de leerling reageert. De leerling kijkt naar buiten. De onderwijsprofessional ziet dit, maar besluit verder te gaan met de les en geeft aan een opdracht te hebben.

### Fragment 7

#### *Interactie bij Dyade 4 met Weinig Betrokkenheid*

Context: De onderwijsprofessional (O) zit met onder andere de leerling (L) in een kring en het onderwerp is Sinterklaas.

O: “En dit is de mijter van Sinterklaas.” *Wijst het aan en kijkt de leerlingen één voor één aan.*

L: *Draait zich om op de stoel en wil iets pakken wat daar op tafel ligt.*

O: *Ziet wat L wil pakken en zegt “Laten liggen.”*

L: *Draait even terug, maar kijkt niet naar O. Draait zich daarna weer om en wil het weer pakken.*

O: “L, laten liggen.”

L: *Reageert niet op O.*

In Fragment 7 komt naar voren dat dit moment plaats vindt tijdens uitleg van de onderwijsprofessional. Tijdens de uitleg maakt de onderwijsprofessional gebruik van gebaren. De leerling raakt afgeleid door een voorwerp wat in de omgeving ligt en wil dit pakken. Daarbij wordt de leerling begrensd door de onderwijsprofessional. De leerling kijkt niet naar de onderwijsprofessional en luistert niet naar de begrenzing.

### Fragment 8

#### *Interactie bij Dyade 1 met Weinig Betrokkenheid*

Context: Onderwijsprofessional (O) en leerling (L) zitten samen aan tafel waarbij de leerling aan het voorlezen is.

O: “Kijk, wat staat hier?” *Wijst iets aan en laat stilte vallen.*

L: “Ik ben moe. Ik wil niet lezen juf.” *Kijkt naar de grond en wiebelt op de stoel.*

O: “Nee, jij wil niet lezen?” *Kijkt daarbij naar L.*

L: “Ja, spelletjes.”

O: “Ja, we gaan straks ook spelletjes doen. We gaan nu eerst even lekker ronddraaien op de stoel en daarna gaan we deze lezen.”

In Fragment 8 stelt de onderwijsprofessional een open en een gesloten vraag en laat daarbij stilte vallen. De leerling geeft antwoord op de vragen en geeft aan niet te willen lezen.

De onderwijsprofessional reageert hierop door erop in te gaan. De leerling begint over een ander onderwerp dan de taak waar ze mee bezig zijn. De onderwijsprofessional reageert hierop door kort in te gaan op deze interesse en begrensd de huidige taak. Daarbij geeft de onderwijsprofessional ook een opdracht: eerst doen we dit en dan doen we dit. Daarmee geeft de onderwijsprofessional de leerling ook juist de ruimte om eerst iets anders te doen dan de taak en daarna weer terug te gaan naar de taak.

### **Fragment 9**

#### *Interactie bij Dyade 2 met Weinig Betrokkenheid*

Context: De onderwijsprofessional (O) geeft aan dat de klas een werkje gaat maken. De leerling (L) wil dit niet.

L: *Loopt weg richting de vensterbank.*

O: *Loopt achter L aan naar de vensterbank.*

L: *“Ga wehegg!” “Neeheee” Gooit papieren op de grond.*

O: *“Dat vind ik niet zo goed wat je nu doet L. Nu ligt alles op de grond.”*

L: *Kijkt naar de papieren en raapt ze dan zelf weer op.*

O: *Kijkt toe terwijl hij dit doet en raapt ook een papier op.*

In Fragment 9 wordt eerst duidelijk dat de leerling weg loopt van de situatie. De onderwijsprofessional reageert hierop door achter de leerling aan te lopen. De leerling laat verbaal merken dat niet te willen en uit dit mede door papieren op de grond te gooien. De onderwijsprofessional verbetert het gedrag van de leerling door aan te geven dat het niet goed is wat de leerling nu doet. De leerling reageert hierop door op eigen initiatief de papieren weer op te rapen. De onderwijsprofessional geeft de leerling hier de ruimte voor.



### Fragment 10

#### *Interactie bij Dyade 3 met Weinig Betrokkenheid*

Context: De onderwijsprofessional (O) is bezig met de wisseling naar een ander onderdeel van de les. De leerlingen waaronder de leerling (L) zitten in de kring.

O: “De blokjes kom ik bij je ophalen.”

L: *Gooit de blokjes van zijn bordje af op de grond.*

O: “Raap jij ze weer op L?” *Kijkt naar L en gaat dan verder met het opruimen van de blokjes van de andere leerlingen.*

L: *Reageert niet en kijkt niet.*

O: “En voor de kinderen die klaar zijn gaan we memorie doen op het digibord. L ruim je ook zo op, dan kan je meedoen.” *Kijkt naar L.*

L: *Kijkt niet en zucht met een boze blik.*

In Fragment 10 komt naar voren dat de onderwijsprofessional aangeeft wat er gaat gebeuren oftewel een opdracht geeft. De leerling reageert hierop door met opzet de blokjes op de grond te gooien. De onderwijsprofessional reageert hierop door een gesloten vraag te stellen en zoekt daarbij oogcontact. De leerling kijkt niet terug, reageert ook niet op de vraag en gaat niet over tot een handeling. De onderwijsprofessional doet een mededeling in de klas en geeft de leerling wederom de opdracht om de blokjes op te ruimen. De leerling kijkt niet terug naar de onderwijsprofessional en zucht.

### Discussie

Dit onderzoek is gericht op de groep leerlingen met tekenen van een ASS in het basisonderwijs. Op dit moment zijn er nog steeds leerlingen die onvoldoende ondersteund worden en daardoor thuis komen te zitten, ondanks dat de Wet passend onderwijs het aantal thuiszitters had moeten verminderen (Ledoux & Waslander, 2020; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Door inzicht te krijgen in het verband tussen autonomie-ondersteuning door onderwijsprofessionals en de betrokkenheid van leerlingen met een ASS kan achterhaald worden of onderwijsprofessionals iets kunnen betekenen in het binnen bord houden van deze groep leerlingen. Door specifiek te kijken naar de interacties kan er meer bekend worden over wat de onderwijsprofessionals concreet kunnen inzetten. Het verband tussen de twee variabelen en de interactie werd onderzocht met behulp van de onderzoeksvraag: “Draagt autonomie-ondersteunend lesgeven bij aan de betrokkenheid van leerlingen met een autismespectrumstoornis?”

Er werd gekeken naar het verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid bij de gehele dataset. Hieruit bleek dat de gevonden frequenties, bij de codering van weinig-weinig en veel-veel, significant hoger zijn dan de frequenties die werden verwacht. Voor een eventueel positief verband wordt ook verwacht dat dit geldt voor enigszins-enigszins. De frequentie bij enigszins-enigszins is echter niet significant gebleken, maar is wel hoger dan de verwachte frequentie. Daarnaast is de frequentie van enigszins autonomie-ondersteuning het hoogste bij enigszins betrokkenheid vergeleken met de frequenties bij weinig en veel betrokkenheid. Doordat de gevonden frequenties bij weinig-weinig, enigszins-enigszins en veel-veel hoger is dan de verwachte frequenties, in twee gevallen significant hoger, lijkt er sprake te zijn van een positief verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid. Dit betekent dat onderwijsprofessionals invloed kunnen hebben op de betrokkenheid van leerlingen met een ASS door het inzetten van autonomie-ondersteuning. Dit komt overeen met de verwachting op basis van eerder onderzoek waarbij gesteld werd dat autonomie-ondersteuning een positief effect zou hebben op de betrokkenheid van leerlingen (Assor et al., 2002; Connel & Wellborn, 1991; Jang et al., 2010; Ou et al., 2021; Reeve et al., 2004; Reeve, 2012; Stroet et al., 2013). Er werd verwacht dat er een significant positief verband zou bestaan, maar dat kan niet bevestigd worden aan de hand van dit onderzoek doordat bij enigszins-enigszins geen significant hogere frequentie is gevonden vergeleken met de verwachte frequentie.

De gehele dataset bestond uit zeven dyades waarbij de leerlingen enkel jongens waren. Het gevonden positieve verband bij de gehele dataset komt overeen met de uitkomsten van een ander onderzoek waaruit bleek dat autonomie-ondersteuning effect lijkt te hebben op de betrokkenheid van jongens (Lietaert et al., 2015). Een soortgelijk onderzoek als dit onderzoek is dus nog niet uitgevoerd bij meisjes met kenmerken van een ASS, waardoor de kennis ontbreekt of autonomie-ondersteuning mogelijk ook effect heeft op de betrokkenheid van meisjes met een ASS.

Uit de resultaten naar het verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid per dyade is gebleken dat bij sommige dyades een significant verschil is gevonden in de uitkomsten vergeleken met de verwachte frequenties en bij andere dyades niet. Bij dyade 1, 2, 5, 6 en 7 is een significantie gevonden waardoor de nulhypothese verworpen werd aangezien er mogelijk ergens een significant verband ligt tussen de twee variabelen. Bij dyade 3 en 4 zijn geen significante afwijkingen gevonden vergeleken met de verwachte waarden waardoor de nulhypothese werd aangenomen. Per dyade zijn er 3 combinaties die het vaakste voorkomen bij weinig, enigszins en veel autonomie-ondersteuning. Bij een positief verband

is de verwachting dat de combinaties weinig-weinig, enigszins-enigszins en veel-veel het vaakste voorkomen, waarbij de frequenties hoger zijn dan de verwachte frequenties. Weinig-weinig wordt bij dyade 2 en 7 het vaakste gezien waarbij de frequentie hoger is dan verwacht. Enigszins-enigszins wordt bij dyade 1, 2, 4 en 5 het vaakste gezien waarbij de frequentie hoger is dan verwacht. Tot slot wordt veel-veel bij dyade 1, 2, 6 en 7 het vaakste gezien waarbij de gevonden frequentie hoger is dan de verwachte frequentie. Dit betekent dat enkel bij dyade 2 een positief verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid is gevonden, doordat de combinaties weinig-weinig, enigszins-enigszins en veel-veel het vaakste voorkwamen met een hogere frequentie dan verwacht. Dyade 7 laat een verband zien tussen de twee variabelen bij weinig-weinig en veel-veel, maar niet bij enigszins-enigszins. Dyade 1 laat een verband zien bij enigszins-enigszins en veel-veel, maar niet bij weinig-weinig. Bij dyade 4, 5 en 7 komt één combinatie voor zoals verwacht wordt bij een eventueel verband. Bij dyade 3 kwam de combinatie enigszins-enigszins het vaakste voor, enkel is de uitgevallen waarde daarbij lager dan de verwachte waarde. Deze resultaten geven weer dat er veel verschillen zijn tussen de verschillende dyades. Het algemene resultaat van alle data stelde dat er een positief verband is tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid. Wanneer naar elke dyade apart wordt gekeken komt dit dus niet overeen met het algemene resultaat. Een verklaring hiervoor is dat er binnen dit onderzoek niet voldaan wordt aan de ergodiciteitsassumptie (Molenaar & Campbell, 2009). Bij ergodiciteit gaat het om de vraag of resultaten uit een steekproef overeenkomen wanneer gekeken wordt naar de resultaten per individuele casus uit die steekproef. In de sociale wetenschappen wordt hier vaak niet aan voldaan doordat de gegevens niet statisch zijn en variëren over tijd (Molenaar & Campbell, 2009). Bij onderzoek wat te maken heeft met interactie spelen dynamische systemen zoals gedrag en emotie een rol die ontwikkelen en veranderen over tijd. Dit onderzoeksgebied heeft met die factoren te maken en is dynamisch. Daardoor gelden de resultaten van de complete dataset niet automatisch voor elke dyade. Er kan geen algemeen resultaat gekoppeld worden aan het daadwerkelijke verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid, omdat dit mogelijke verband casus gebonden is.

Uit de resultaten naar de interactie bleek dat bij onderwijsprofessionals 1, 2, 3, 4, 5 en 7 het zoeken naar oogcontact het vaakste voorkwam in de interactie bij veel betrokkenheid. Onderwijsprofessional 6 maakte voornamelijk gebruik van afwachten op een afstand om te observeren wat de leerling gaat doen. De thema's die verder het meeste voorkwamen komen overeen met de factoren die horen bij autonomie-ondersteuning bieden. Bevestiging geven, op een afstand afwachten, open vragen stellen en stiltes laten vallen om na te denken werden

al genoemd in eerder onderzoek (Assor & Kaplan, 2001; Deci & Ryan, 2000; Geveke, 2017; Meinderstma, 2014; Näkk & Timoštšuk, 2019; Oliveira, 2010; Reeve et al., 2004; Stefanou et al., 2004; Stroet et al., 2013; Van de Pol et al., 2014). Er is echter ook een thema gevonden in de interacties met veel betrokkenheid die niet autonomie-ondersteunend is. Het geven van opdrachten zonder daarin een keuze te geven aan de leerlingen is juist autonomie-ondermijnend (Assor & Kaplan, 2001; Deci & Ryan, 2000; Näkk & Timoštšuk, 2019; Reeve et al., 2004; Stroet et al., 2013). Daarentegen kan het geven van concrete opdrachten ook opgevat worden als het bieden van structuur aan de leerlingen. Uit onderzoek van Lietaert et al. (2015) bleek dat het bieden van structuur ook een belangrijke invloed heeft op de betrokkenheid van leerlingen. Leerlingen met kenmerken van een ASS hebben in het onderwijs behoefte aan en baat bij structuur (Carnahan et al., 2009).

Bij de leerlingen behoren de meest voorkomende thema's, zoals verwacht wordt bij de codering van veel betrokkenheid, onder gedragingen die vallen onder veel betrokkenheid. Het maken van oogcontact, ongestoord werken aan de taak, initiatief tonen, antwoord geven op vragen, opdrachten uitvoeren, vragen stellen en positieve emoties tonen behoren tot uitingen van veel betrokkenheid (Coan & Gottman, 2007; Geveke et al., 2020; Laevers, 2005; Van Vondel, 2017).

Uit de resultaten naar de interactie bleek dat bij onderwijsprofessionals 5, 6 en 7 het geven van uitleg het vaakste voorkwam in de interacties die waren gecodeerd met weinig betrokkenheid. Bij onderwijsprofessional 1 en 2 werd voornamelijk gezien dat ze oogcontact zochten met de leerling. Onderwijsprofessional 3 liet vooral zien van een afstand te observeren wat de leerling zou gaan doen. Het maken van oogcontact en afwachten op een afstand zijn uitingen die vallen onder autonomie-ondersteuning (Stefanou et al., 2004). Tot slot liet onderwijsprofessional 4 vooral zien gebruik te maken van begrenzen in de interactie. Ook bij andere onderwijsprofessionals werd het geven van uitleg, begrenzen en opdrachten geven vaker gezien in de interactie. Deze gedragingen vallen onder weinig autonomie-ondersteuning waarbij restricties, instructies en correcties centraal staan (Loopes, 2022). Daarnaast werd nog gezien dat er gesloten vragen werden gesteld. Volgens het gebruikte codeboek binnen dit onderzoek valt dit onder enigszins autonomie-ondersteuning (Boelhouwer, 2013; Bijstra et al., 2019; de Boer et al., 2020). De onderwijsprofessionals laten dus verschillende gedragingen zien die behoren tot de drie vormen van de mate van autonomie-ondersteuning (weinig, enigszins of veel). Dit geeft aan dat het gedrag van de onderwijsprofessionals per dyade verschilt op momenten dat de leerlingen weinig betrokkenheid laten zien.

Bij de leerlingen behoren de meest voorkomende thema's, zoals verwacht wordt bij de codering van weinig betrokkenheid, onder gedragingen die behoren tot de categorie weinig betrokkenheid. Het weg kijken, weigeren of niet luisteren, afgeleid raken door de omgeving, wiebelen of friemelen, weg lopen en over een ander onderwerp praten behoren tot uitingen horend bij weinig betrokkenheid (Coan & Gottman, 2007; Geveke et al., 2020; Laevers, 2005; Van Vondel, 2017).

Het is onduidelijk of uit de coderingen van de transcripten van veel en weinig betrokkenheid valt te achterhalen welke gedragingen het belangrijkste waren in de interactie. Per fragment van 30 seconden zijn er overall minimaal twee thema's gekoppeld aan dat moment en in sommige gevallen waren dit er zes. Een thema die in heel veel fragmenten bijvoorbeeld werd gezien was het maken van oogcontact. Dat dit thema naar voren komt als veelvoorkomend, wil niet automatisch zeggen dat dit thema ook het meest bepalende is in de interactie waardoor een leerling veel of weinig betrokkenheid laat zien.

Ook wordt uit de thematische analyse niet duidelijk hoe de interactie per dyade specifiek eruit ziet. Aan de hand van de thema's die de onderwijsprofessionals en leerlingen veel laten zien kan niet achterhaald worden of het gedrag van de leerling invloed had op het gedrag van de onderwijsprofessional of andersom. Wel geven de transcripten inzicht in welk gedrag van de ene persoon mogelijk invloed heeft gehad op het type gedrag van de andere persoon. Deze transcripten geven de daadwerkelijke interactie weer in de praktijk. Het maken van video observaties in de klas verschilt van eerder gedaan onderzoek naar dit onderwerp. In veel onderzoeken wordt literatuur onderzoek gedaan, worden variabelen gemeten via vragenlijsten of wordt gecodeerd terwijl de onderzoeker in de situatie aanwezig is. Deze manier van onderzoek doen is een aanvulling op eerder onderzoek naar autonomie-ondersteuning en betrokkenheid.

### **Sterke kanten**

Een sterk punt van het onderzoek is dat er vooraf aan het coderen een training heeft plaatsgevonden. Daarna werd 10% van de data gecodeerd door twee onderzoekers waarbij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (IBB) werd berekend. De IBB verkleint de kans op vertekend onderzoek en vergroot de betrouwbaarheid van de uitkomsten (Van der Ark & ten Hove, 2019). Daarnaast werd de Cohen's kappa berekend als extra controle op de betrouwbaarheid tussen de twee onderzoekers. Het controleren van de coderingen door twee onderzoekers is door de vooraf vastgestelde IBB en Cohen's kappa mogelijk meer betrouwbaar dan wanneer een enkele onderzoeker dit zelfde onderzoek zou uitvoeren.

Een ander sterk punt van dit onderzoek is de beslissing om de Fisher-Freeman-Halton exacte toets uit te voeren bij de data per dyade. Er kon niet worden voldaan aan de assumptie van de Chi-kwadraat toets waarbij elke cel een minimale verwachte waarde van vijf hoort te hebben. Ook voldeed de Fisher exacte toets niet doordat deze toets is bedoeld voor een 2x2 tabel. De Fisher-Freeman-Halton exacte toets compenseert voor het feit dat het hier om een 3x3 tabel gaat (Freeman & Halton, 1951). Er is dus gekozen voor de meest passende toets voor de specifieke data van dit onderzoek.

Een laatste sterke kant van dit onderzoek is de diepgang in de analyse per dyade. Per dyade is ingezoomd op het verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid in plaats van aan te nemen dat de uitkomsten van het verband tussen de twee variabelen bij de gehele dataset ook zou betekenen dat dit verband bij elke dyade bestaat. Ook is er per dyade gekeken naar de interacties tijdens veel en weinig betrokkenheid waarbij de fragmenten werden gecodeerd. Hierbij kon specifiek gekeken worden wat de onderwijsprofessional en de leerlingen zeggen en doen in de interactie wat mogelijk een bepaalde mate van betrokkenheid teweeg brengt. Per dyade zijn er thema's naar voren gekomen die weergeven wat de onderwijsprofessional en leerling concreet laten zien in de interactie. Door de data per dyade te verzamelen was het mogelijk om de uitkomsten tussen dyades met elkaar te vergelijken.

### **Beperkingen en aanbevelingen**

Een beperking van dit onderzoek was dat er enkel jongens werden betrokken bij het onderzoek. Uit de resultaten is gebleken dat het verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid casus gebonden is. In dit onderzoek werd per casus gekeken naar hoe de interactie tussen de onderwijsprofessional en de leerling eruit zag op momenten van veel en weinig betrokkenheid van de leerling. Per dyade kan gekeken worden of het verband tussen de twee variabelen overeenkomt met eerder onderzoek van Lietaert et al. (2015) waarin gesteld wordt dat er een verband is bij jongens. Lietaert et al. (2015) beschrijven dat autonomie-ondersteuning daarentegen geen effect lijkt te hebben op de betrokkenheid van meisjes. Wanneer in dit onderzoek ook gekeken zou zijn naar meisjes met een ASS zou dit vergeleken kunnen worden met dit eerdere onderzoek. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is dan ook om een soortgelijk onderzoek uit te voeren bij een steekproef bestaande uit meisjes met een ASS.

Een tweede beperking is dat er bij een aantal video's mogelijk te veel data is meegenomen in dit onderzoek. Fragmenten waar de interactie had moeten eindigen zijn in sommige gevallen door gecodeerd waardoor deze momenten ook zijn meegenomen in de

dataset. Dat geeft mogelijk een vertekend beeld van de data. Een aanbeveling hierop aansluitend is om gebruik te maken van de data die gebruikt is in dit onderzoek, waarbij eerst nogmaals gecontroleerd wordt op momenten die verwijderd moeten worden doordat de interactie eindigt.

Een derde beperking is dat er extra informatie beschikbaar was betreffende andere variabelen die zijn gemeten met behulp van de “Observation By means Of Buttons (OBOB)”, die binnen dit onderzoek buiten beschouwing zijn gelaten (Boelhouwer, 2013; Bijstra et al., 2019; de Boer et al., 2020). Per dyade was bekend of een interactie plaats vond tijdens een klassikaal moment, in een kleinere groep of tijdens 1-op-1 begeleiding. Daarnaast was informatie bekend over de mate van structuur en scaffolding. Eerder onderzoek suggereert al dat de houding van de onderwijsprofessional en de mate van structuur samenhangt met de motivatie en betrokkenheid van leerlingen (Becker et al., 2014; Connell & Wellborn, 1991; González, 2024; Lietaert et al., 2015; Stroet et al., 2013). Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om deze variabelen mee te nemen in de analyse waarbij gekeken kan worden of één of meerdere van deze factoren ook invloed heeft op de betrokkenheid van leerlingen met een ASS.

Een vierde beperking is dat ondanks dat de meest passende toetsen zijn gebruikt bij de data binnen dit onderzoek, er niet voldaan is aan één assumptie. Zowel bij de Chi-kwadraat toets als bij de Fisher-Freeman-Halton exacte toets is niet voldaan aan de voorwaarde dat de twee variabelen in de dataset onafhankelijk van elkaar zijn gemeten. De meting van autonomie-ondersteuning en betrokkenheid is in dit onderzoek op hetzelfde moment gemeten. Dit beïnvloedt mogelijk de data en daarmee de uitkomsten van dit onderzoek.

Een laatste beperking is dat de thematische analyse door een enkele onderzoeker is uitgevoerd. Het is een subjectieve manier van analyseren en doordat een enkele onderzoeker dit heeft uitgevoerd zijn de uitkomsten minder betrouwbaar. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om een thematische analyse uit te laten voeren door twee onafhankelijke onderzoekers. Hierna kunnen de gevonden thema's met elkaar vergeleken worden waardoor de resultaten beter onderbouwd zijn.

### **Conclusie**

Concluderend lijkt er sprake te zijn van een positief verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid bij jongens wanneer wordt gekeken naar de hele dataset. De resultaten per dyade geven echter aan dat er onderling tussen de dyades veel verschillen bestaan. Verdeeld tussen de 7 dyades komen 10 van de 21 combinaties overeen met de

combinaties die verwacht worden bij een positief verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid: weinig-weinig, enigszins-enigszins en veel-veel.

De thema's die in de interactie het meeste voorkwamen bij de onderwijsprofessionals waren autonomie-ondersteunend van aard op de momenten dat de leerlingen veel betrokkenheid lieten zien. Enkel het geven van opdrachten kan zowel autonomie-ondermijnend, door de beperking, als autonomie-ondersteunend worden opgevat door het bieden van structuur. De thema's die in de interacties, waarbij de leerling weinig betrokkenheid lieten zien, het meeste voorkwamen bij de onderwijsprofessionals verschilden per professional in de mate van autonomie-ondersteuning (weinig, enigszins of veel).

Er wordt binnen dit onderzoek niet voldaan aan de ergodiciteitsassumptie waardoor geen algemene conclusie gekoppeld kan worden aan het daadwerkelijke verband tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid, omdat dit casus gebonden is. Er kan niet geconcludeerd worden of autonomie-ondersteunend lesgeven bijdraagt aan de betrokkenheid van leerlingen met een ASS.

### **Aanbevelingen voor de praktijk**

Uit dit onderzoek kunnen niet concrete uitspraken gedaan worden die voor de hele doelgroep opgaan doordat de bevindingen casus gebonden zijn. Niet bij iedere dyade werden dezelfde verbanden gevonden en thema's gezien in de interactie. In de praktijk dient per dyade uitgezocht te worden of autonomie-ondersteuning een bijdrage levert aan de betrokkenheid van de leerling met een ASS. Daarnaast wordt aanbevolen om te kijken welke gedragingen van de onderwijsprofessional in de interactie per dyade bevorderend is voor de betrokkenheid van de leerling. Er wordt dan ook aanbevolen om per dyade te kijken naar wat voor die leerling helpt in de interactie om de betrokkenheid te verhogen.



### Literatuurlijst

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system. *School Psychology Review, 42*(1), 76–98.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5/American Psychiatric Association. Washington, DC: *American Psychiatric Publishing*.
- Archambault, I., Pascal, S., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Parent, S., & Pagani, L. S. (2020). The Contribution of Teacher Structure, Involvement, and Autonomy Support on Student Engagement in Low-Income Elementary Schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 26*(5–6), 428–445. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/13540602.2020.1863208>
- Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. *Trends and prospects in motivation research, 101–120*. Kluwer Academic Publishers.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261–278. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1348/000709902158883>
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education, 43*, 15–26.
- Bijstra, J. O., De Boer, A. A., Emans, B., Van der Hoeven, J., Post, W., Tenback, C., & Wally, T. (2019). *Een praktijkonderzoek naar effectief handelen bij externaliserend leerlinggedrag: Eindrapportage*.
- Boelhouwer, M. D. (2013). *Tussen weerstand en weerbaarheid en andere recepten: een effectevaluatie van het WIBO-lesprogramma met behulp van vragenlijsten, dagboeken en observaties*. Uitgeverij BOXPress.
- Bozack, A. R., Vega, R., McCaslin, M., & Good, T. L. (2008). Teacher Support of Student Autonomy in Comprehensive School Reform Classrooms. *Teachers College Record, 110*(11), 2389–2407.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in*

- psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, 57-71. Washington, DC: American Psychological Association.
- Carnahan, C., Musti-Rao, S., & Bailey, J. (2009). Promoting Active Engagement in Small Group Learning Experiences for Students with Autism and Significant Learning Needs. *Education and Treatment of Children*, 32(1), 37–61. <https://doi-org.proxy.ub.rug.nl/10.1353/etc.0.0047>
- Coan, J. A., & Gottman, J. M. (2007). The Specific Affect Coding System (SPAFF). In J. A. Coan & J. J. B. Allen (Eds.), *Handbook of emotion elicitation and assessment*, 267–285. Oxford University Press.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. Lawrence Erlbaum Associates.
- De Boer, H-W., Bolhaar, J., Jongen, E., & Zulkarnain, A. (2020). *Evaluatie experimenten Participatiewet: Effecten op de uitstroom naar werk*. CPB: Den Haag.
- Falkmer, M., Granlund, M., Nilholm, C., & Falkmer, T. (2012). From my perspective perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(3), 191–201. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.3109/17518423.2012.671382>
- Freeman, G. H., & Halton, T. R. (1951). Note on exact treatment of contingency, goodness-of-fit and other problems of significance. *Biometrika*, 38, 141-149.
- Gerritsen, M., Van Hal, L., Meesters, J., Van Bodegom, B., & Verharen, L. (2018). Hoe past Het? Een Kwalitatieve Analyse Van Narratieven Van Jongeren Met Een Ondersteuningsbehoefte Op Het Gebied Van Passend Onderwijs en Passende Arbeid. *Journal of Social Intervention: Theory & Practice*, 27(1), 4–23. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.18352/jsi.546>
- Geveke, C. (2017). *It's not rocket science: Developing pupils' science talent in out-of-school science education for Primary Schools*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Geveke, C., Steenbeek, H., Doornenbal, J., & Van Geert, P. L. C. (2020). How to measure expressed pedagogical content knowledge in real-time interaction? An illustration from the field of out-of-school science activities. *International journal of complexity in education*, 1(1), 43–71.
- González, O. H., Contreras, R. E. S., Sanz-Cervera, P., & Tárrega-Mínguez, R. (2024). The Relationship between Emotional Regulation of Teachers and the Participation of Students with Autism in Inclusive Primary and Preschool Schools. *Journal of*

- Research in Special Educational Needs*, 24(1), 3–11. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/1471-3802.12567>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hersenstichting. (z.d.). *Autismespectrumstoornissen*. Geraadpleegd op 27 oktober 2023, van <https://www.hersenstichting.nl/hersenaandoeningen/autismespectrumstoornissen-ass/>
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A., & Bourke-Taylor, H. (2022). Closing the Gap between Theory and Practice: Conceptualisation of a School-Based Intervention to Improve the School Participation of Primary School Students on the Autism Spectrum and Their Typically Developing Peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(7), 3230–3245. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10803-021-05362-5>
- Holwerda, A. (2013). *Work outcome in young adults with disabilities*. S.n.
- Ingrado. (2023). *Duiding van en de noodzaak tot een aanpassing van de leerplichttelling. Het verhaal achter de cijfers over 2021-2022*. Geraadpleegd op 18 mei 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-13c7513422a00709ef88b117b03844081cbf3418/pdf>
- Inspectie van het onderwijs. (z.d.). *Toelating en zorgplicht*. Onderwijsinspectie. Geraadpleegd op 27 oktober 2023, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/speciaal-onderwijs/wet-en-regelgeving/garantie-toegang-tot-onderwijs>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Laevers, F. (2005). The Curriculum as Means to Raise the Quality of ECE. Implications for Policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 17–30. <https://doi.org/10.1080/13502930585209531>
- Lam, S.-F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., Plychroni, F., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Liu, Y., Nevogan, V., Shin, H., Stanculescu, E., Wong, B. P. H., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77–94. [doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004)
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for

- Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs: eindrapport mei 2020*, 74. Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 15 mei 2024, van <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Eindrapport-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23, 601.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Lietaert, S., Roorda, D., Laevers, F., Verschueren, K., & De Fraine, B. (2015). The Gender Gap in Student Engagement: The Role of Teachers' Autonomy Support, Structure, and Involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 498–518. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/bjep.12095>
- Liu, H., Yao, M., Li, J., & Li, R. (2021). Multiple Mediators in the Relationship between Perceived Teacher Autonomy Support and Student Engagement in Math and Literacy Learning. *Educational Psychology*, 41(2), 116–136. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/01443410.2020.1837346>
- Meindertsma, H. B. (2014). *Predictions and explanations*. S.n.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Beleidsnota, evaluatie en verbeteraanpak passend onderwijs*. Geraadpleegd op 7 februari 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-813f1de3-3615-4ea2-a567-032b043c3cb4/pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). *Verzuimcijfers schooljaar 2021/2022*. Geraadpleegd op 21 april 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-2e2b65b1360a8d16c7f10863166571c0b2032820/pdf>
- Molenaar, P. C. M., & Campbell, C. G. (2009). The new person-specific paradigm in psychology. *Current Directions in Psychological Science*, 18(2), 112–117. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/j.1467-8721.2009.01619.x>
- Näkk, A.-M., & Timoštšuk, I. (2019). The Dynamics of Learning Engagement and Its Relationship with Teachers' Classroom Practices in Primary School. *Education 3-13*, 47(1), 89–100. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/03004279.2017.1404620>

- Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2019). *Autisme & Thuiszitters/vrijstellingen/passend onderwijs*. Geraadpleegd op 8 november 2023, van <https://www.autisme.nl/autisme-thuiszitters-vrijstellingen-passend-onderwijs/>
- Nederlands Jeugdinstuut. (2023, 15 september). *Cijfers over schoolverzuim*. NJI. Geraadpleegd op 21 april 2024, van <https://www.nji.nl/cijfers/schoolverzuim>
- Oliveira, A. W. (2010). Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 422–453. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1002/tea.20345>
- Ou, C., Xu, S.-R., Lu, C., Zhou, S.-N., & Xiao, H. (2021). The Effects of Autonomy Supportive and Controlling Teaching Behaviors on Primary Students' STEM Learning Performance and Flow Experience. *Journal of Baltic Science Education*, 20(6), 942–955.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. *In Handbook of research on student engagement*, 149–172. Boston, MA: Springer US.
- Reeve, M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. *Big Theories Revisited*, 31–60.
- Rijksoverheid. (2020, 4 november). *Slob verbetert passend onderwijs met 25 maatregelen*. Geraadpleegd op 27 oktober 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/nieuws/2020/11/04/slob-verbetert-passend-onderwijs-met-25-maatregelen>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2016). Evaluation of Classroom Active Engagement in Elementary Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 782–796. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10803-015-2615-2>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. [https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1207/s15326985ep3902\\_2](https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1207/s15326985ep3902_2)
- Steinbrenner, D. J. R., & Watson, L. R. (2015). Student Engagement in the Classroom:

- The Impact of Classroom, Teacher, and Student Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2392–2410. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10803-015-2406-9>
- Stroet, K., Opdenakker, M., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Stroet, K. (2014). *Studying motivation in classrooms: effects of teaching practices on early adolescents' motivation*. S.n.
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. J. (2014). Teacher Scaffolding in Small Group Work: An Intervention Study. *The Journal of the Learning Sciences*, 23(4), 600–650. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.805300>
- Van der Ark, L. A., & Ten Hove, D. (2019). Zijn we het eens? Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in de pedagogiek en het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 95(5/6), 361 – 371. Geraadpleegd op 9 mei 2024, van <https://pedagogischestudien.nl/search?identificer=681917>
- Van Vondel, S. (2017). *Scientific understanding of students in the picture: The evaluation of Video Feedback Coaching for upper grade teachers during science and technology education*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Verhoeven, N. (2020). *Thematische analyse* (2de editie). Boom.
- Vlcek, S., Somerton, M., & Rayner, C. (2020). Collaborative Teams: Teachers, Parents, and Allied Health Professionals Supporting Students with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Australian Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 102–115. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1017/jsi.2020.11>
- Vouyoukas, C., & Tsikouras, C. (2021). The investigation of self-determination of primary school students with indicative profile of learning disabilities and mild intellectual disabilities. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 26(1), 121–134.
- Walker, S., Clendon, S., Paynter, J., Flückiger, B., Bowen, R., Sullivan, R., & Westerveld, M. (2023). Observing the Classroom Literacy Environment of Children on the Autism Spectrum in Specialist Classrooms. *Australian Journal of Education*, 67(1), 28–45. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/00049441221107424>

## Bijlage

### Gevonden Thema's tijdens de Interactie van de Onderwijsprofessionals en de Leerlingen bij de Coderingen van Veel en Weinig Betrokkenheid

Thema's onderwijsprofessional	Thema's leerling
Kijkt leerling aan	Kijkt onderwijsprofessional aan
Gesloten vragen	Stelt een vraag
Open vragen	Geeft antwoord op vragen
Stiltes (denkruimte)	Constant met taak bezig
Opdracht geven	Voert opdracht uit
Bevestigen	Initiatief
Stimuleren	Kijkt niet/kijkt weg
Ingaan op interesse	Afgeleid door omgeving
Begrenzen	Praat over ander onderwerp dan de les
Gebaren	Gebaren
Samen iets doen	Samen iets doen
Herhalen	Herhalen
Op afstand afwachten	Weigert/luistert niet
Humor	Humor
Uitleggen	Positieve emotie
Verbeteren	Loopt weg
	Wiebelen/friemelen

*Noot.* De codes van de onderwijsprofessional en de leerling zijn niet aan elkaar gekoppeld