

Passend handelen bij complex gedrag.

Hoe kunnen de inzichten over de “Window of Tolerance” en ongeschreven communicatieregels worden vertaald naar praktische richtlijnen, zodat HBO-collega's effectieve kaders kunnen bieden aan studenten aan beide uitersten van het communicatiespectrum?

Adriaan Glibert, 1917391

Master Educational Needs, Hogeschool Utrecht

Passend handelen bij complex gedrag, Carlijn Odijk-Bergmans & Marijke Welten

Passend handelen bij complex gedrag 2

Inhoudstafel

<i>Voorwoord</i>	3
<i>Inleiding</i>	4
Leervraag 1	5
Leervraag 2	5
<i>Bewijsvoering</i>	6
Van medisch naar het sociaal model.....	6
Hoorrecht en theoretische modellen	6
Prevalentie.....	7
Een interactieve website als beroepsproduct	8
<i>Reflectie</i>	10
<i>Feedback</i>	13
Docenten	13
Studenten.....	13
Leerteam.....	14
<i>Bronnen</i>	15
<i>Bijlagen</i>	16
Bijlage 1: Bevraging bij studenten	16
Bijlage 2: Prevalentiebevraging bij docenten	18

Voorwoord

In mijn dagelijkse praktijk ben ik niet alleen docent, maar ook web- en appontwikkelaar. Waar ik als developer gewend ben om in gestructureerde oplossingen te denken, daagde deze module me uit om met een totaal andere en bredere blik te kijken naar complex gedrag, meer specifiek de online interacties met studenten.

Digitale communicatie via kanalen zoals Microsoft Teams en e-mail vormt voor docenten in het hoger onderwijs een aanzienlijke uitdaging (Standpunt Digitaal onderwijs, 2022). De grens tussen laagdrempelige bereikbaarheid en professionele beschikbaarheid is de afgelopen jaren sterk vervaagd. Zonder heldere kaders leidt dit in de praktijk enerzijds tot een overvloed aan ongefilterde berichten van studenten, en anderzijds tot een eerder onzichtbare groep die mogelijk ook nood heeft aan begeleiding.

Hierdoor zag ik het nut in van de ontwikkeling van een praktische gids over digitale communicatie gericht aan mijn mede-docenten. Deze handleiding, vormgegeven als interactieve website, biedt handvatten voor docenten om digitaal te communiceren met studenten aan beide uitersten van het communicatiespectrum.

Het ontwerpen van deze interactieve handleiding was voor mij een prachtige manier om mijn technische achtergrond te combineren met nieuwe pedagogische inzichten rondom inclusief onderwijs. Het fundamentele besef dat complex gedrag vaak een logisch signaal is van een 'mismatch' tussen de onderwijscontext en de student, heeft geleid tot een waardevolle professionele transformatie. Dit veranderde perspectief vormt de rode draad doorheen dit verslag en de bijhorende website.

Inleiding

Als docent aan de Arteveldehogeschool in Gent, België, verzorg ik onder meer het opleidingsonderdeel (OLOD) 'Web 2' binnen de bacheloropleiding *Grafische en Digitale Media*, specialisatie *Interactive Media Development*. Naast kennisoverdracht omvat mijn rol als docent in dit vak ook het begeleiden van studenten in hun professionele ontwikkeling. Volgens de onderwijsvisie van de hogeschool (2026) staat het creëren van een toegankelijke, motiverende en veilige leeromgeving centraal. Om de drempel tussen docent en student te verlagen, krijgen studenten veel autonomie en wordt het stellen van vragen aangemoedigd, zowel tijdens contacturen als via digitale kanalen zoals e-mail en Microsoft Teams. De huidige informele communicatie verloopt echter zonder vastgesteld kader. Hoewel dit het contact laagdrempelig maakt, brengt het ook uitdagingen met zich mee voor de professionele grensbewaking.

Een concreet voorbeeld hiervan is een student met een autismespectrumstoornis (ASS); hoewel hij uitstekende resultaten behaalt, vormt zijn aanzienlijke behoefte aan contact een uitdaging. De student zoekt frequent contact buiten de lesuren, vaak via Microsoft Teams, waarbij hij voornamelijk zaken deelt die buiten de reikwijdte van het OLOD vallen en zelden een concrete vraag bevatten. Hoewel ik zijn gedrevenheid waardeer, zoek ik naar een evenwicht waarin ik mijn professionele grenzen kan bewaken.

Waar ik voorheen vanuit een traditionele visie van 'passend onderwijs' de nadruk legde op het aanpassen van de student, verschuift mijn focus mede dankzij deze module en *Diversiteit als Pedagogische Kracht*, naar de interactie tussen de student en de onderwijscontext. De kern van het probleem ligt in de mismatch tussen de ongeschreven communicatieregels in het hoger onderwijs en de neurodivergente behoeften van deze student. De focus verschuift hierdoor van de zagezegd afwijkende student naar mijn eigen handelen: *Wat heb ik als docent in deze interactie nodig om duidelijke kaders te bieden en grenzen aan te geven, zonder de student te demotiveren?*

Om deze praktijkvraag te beantwoorden tracht ik een antwoord te vinden op volgende leervragen:

Leervraag 1

Hoe kan ik de theorie over *mismatch*, *ACE's* en de *Window of Tolerance* inzetten om mijn interactie aan te passen, zodat ik de ongeschreven grenzen van het HBO kan verduidelijken voor een neurodivergente student met grensoverschrijdend contactzoekend gedrag, terwijl ik aanspreekbaar blijf en mijn motivatie behoud?

Leervraag 2

Hoe kunnen de inzichten rondom de *Window of Tolerance* en ongeschreven communicatieregels worden vertaald naar praktische richtlijnen voor docenten, zodat HBO-collega's effectieve kaders kunnen bieden aan studenten aan beide uitersten van het communicatiespectrum?

Deze vraagstukken worden uitgewerkt aan de hand van een interactieve website, waarin mijn inclusieve visie wordt onderbouwd met relevante theoretische kaders en wordt vertaald naar een praktische, interactieve, docentengids.

Bewijsvoering

Van medisch naar het sociaal model

De aanleiding voor dit beroepsproduct is de digitale interactie met een hooggemotiveerde student met een autismespectrumstoornis (ASS), wiens contactzoekende gedrag buiten de norm valt. De student in kwestie neemt zeer regelmatig contact op met docenten via Microsoft Teams, ook tijdens het weekend en na de werkuren, vaak over onderwerpen die geen deel uitmaken van de leerstof. Vanuit het traditionele, medische model van passend onderwijs ligt de focus op het oplossen van de afwijkende student. In deze verantwoording en het bijbehorende beroepsproduct, is er een evolutie naar het sociaal model, of het *interactie-in-context-denken*.

De hypercommunicatie van de student is geen opzichzelfstaand gedrag, maar het resultaat van een mismatch tussen zijn neurodivergente behoeften en de impliciete verwachtingen in het hoger onderwijs omtrent digitale communicatie. Arteveldehogeschool heeft namelijk geen uitgeschreven communicatiebeleid; de digitale communicatie en de verwachtingen hierover bestaan voornamelijk uit ongeschreven sociale regels die voor neurotypische studenten makkelijker aan te voelen zijn dan voor neurodivergente studenten.

Hoorrecht en theoretische modellen

Om het perspectief van studenten te verkennen, werden enkele bereidwillige studenten uit mijn klasgroep bevraagd (Bijlage 1) over hun ervaringen met digitale communicatie. Uit deze data bleek dat de casusstudent de ongeschreven regels omtrent digitale communicatie als "soms duidelijk" ervaart en ook de expliciete behoefte heeft om zich "begrepen en gehoord te voelen". Dit suggereert dat zijn hypercommunicatie geen onwil is, maar gezien kan worden als een vraag om veiligheid en relatiebehoud tussen hem en de docent.

Om dit gedrag verder te begrijpen, wordt er gegrepen naar de ecologische systeemtheorie (Bronfenbrenner, 1986), die stelt dat de mens zich ontwikkelt door de wisselwerking tussen zichzelf en

zijn omgeving. Het gedrag van de student is daarmee een product van de interactie tussen hem, het microsysteem (docent-student) en het mesoniveau (het ontbreken van een beleid op de hogeschool).

Het *Neurosequential Model of Therapeutics* (Perry B. ..., 2006) illustreert bovendien dat het brein zich ontwikkelt op basis van ervaringen en dat gedrag een functionele strategie is om het systeem veilig te houden. Bij studenten met eventuele *Adverse Childhood Experiences* (ACE's) of chronische stress staat het interne alarmsysteem voortdurend op scherp; zij ervaren onduidelijke prikkels sneller als bedreigend.

In het beroepsproduct wordt dit gevisualiseerd aan de hand van de *Window of Tolerance* (Siegel, 1999). Dit is een optimale zone van emotionele spanning waarin een individu goed functioneert, en studenten bijgevolg in staat zijn om te leren, helder na te denken en correct te communiceren. Chronische of acute stress vernauwt deze zone echter, wat zich kan uiten in hun digitale communicatiegedrag.

De neurodivergente student uit de casus schiet mogelijk door een mismatch in de omgeving in *hyper-arousal*. Digitaal kan deze overprikkeling zich vertalen naar grensoverschrijdend, *claimend* gedrag, waarbij de student overmatig afstemming zoekt met docenten. Omgekeerd verklaart dit model waarom andere studenten bij onduidelijkheid juist in *hypo-arousal* kunnen schieten. Hun mogelijke stressreactie leidt tot een gebrek aan digitale communicatie; zij trekken zich terug en worden online onbereikbaar.

Prevalentie

Om de urgentie van dit vraagstuk te kaderen, werd de prevalentie van ACE's binnen de eigen opleiding verkend via een bevraging van mede-docenten. Er werd gevraagd naar hun inschatting van het voorkomen van specifieke ACE's binnen hun klassen (Bijlage 2). Het valt op dat docenten de frequentie van deze ingrijpende jeugdervaringen over het algemeen vrij laag inschatten. Wanneer deze inschatting vergeleken wordt met data van het Vlaams Expertisecentrum Kindermishandeling (VECK), zien we een opvallend contrast. Uit internationaal onderzoek blijkt namelijk dat 10 tot 15% van de Westerse bevolking vier of meer ACE's ervaart in de kindertijd en dat er per klas gemiddeld twee jongeren in onveiligheid opgroeien (Feiten en cijfers Kindermishandeling, s.d.). Het VECK benadrukt bovendien dat het 'dark number' rondom deze problematiek hoog is en bekende cijfers vaak slechts het topje van de

ijsberg vormen. Dit bevestigt dat docenten de prevalentie van deze onzichtbare kwetsbaarheden in de eigen praktijk structureel onderschatten en dat studenten een 'onzichtbare koffer' met zich meedragen die hun emotieregulatie en stressniveau beïnvloedt, zelfs wanneer dit voor de docent niet direct zichtbaar is.

Een interactieve website als beroepsproduct

Als beroepsproduct werd een interactieve website ontwikkeld. Deze website omvat mogelijke verklaringen voor hyper- en hypocommunicatie en biedt richtlijnen aan docenten om hiermee om te gaan. De website neemt docenten stapsgewijs mee: van de mindshift naar het sociaal model, tot het herkennen van de zones in de Window of Tolerance en eindigt met praktische richtlijnen om de digitale communicatie vlotter te laten verlopen door de context aan te passen.

De voorgestelde richtlijnen zijn gestructureerd volgens Perry's raamwerk voor de-escalatie: *Regulate, Relate, Reason* (Perry & Ablon, 2019). Er wordt hierbij steeds vanuit gegaan dat we de student niet trachten te veranderen, maar eerder de context aanpassen zodat de student binnen zijn of haar mogelijkheden kan functioneren.

Via deze drie stappen tracht de ontwikkelde gids de omgeving aan te passen:

- **Regulate:** De eerste stap is het bieden van voorspelbaarheid door de omgeving te structureren. Dit start bij de docent die impliciete regels over digitale communicatie, proactief expliciet maakt, bijvoorbeeld door duidelijke responstijden en communicatiekaders op te nemen in Canvas. De website onderbouwt deze richtlijnen met de *Cognitive Load Theory* (Sweller, 1988) en versterkt de Uncertainty Tolerance (Freeston & Komes, 2023) van de student door onduidelijkheid en angst weg te nemen.

- **Relate:** Vervolgens verschuift de focus naar de verbinding binnen de digitale ruimte. Dit kan bijvoorbeeld door een laagdrempelige online plaats in te richten waar studenten elkaar kunnen helpen, en waar de docent op vaste momenten even kan 'binnenspringen'. Ook kunnen docenten bij hypercommunicatie, als reactie, eerst de relatie en motivatie valideren voordat er

Commented [A1]: Wekelijkse check-in? Een open uurtje.

ingegaan wordt op de inhoud. Deze relationele ervaring zou beschouwd kunnen worden als *Positive Childhood Experience* (PCE), en fungeert als buffer tegen stress.

- **Reason:** Pas wanneer de context zo is aangepast dat de kaders helder zijn (*regulate*) en de student zich écht gehoord voelt (*relate*), ontstaat er in het brein voldoende cognitieve ruimte om logisch na te denken. Dan kunnen er constructieve, wederzijdse afspraken worden gemaakt over de gewenste digitale interactie, die de student nu ook daadwerkelijk kan nakomen.

Door bovenstaande theoretische kaders en praktische richtlijnen via een interactieve website samen te brengen, stelt dit beroepsproduct collega's in staat om effectieve professionele grenzen te bewaken met behoud van een toegankelijke, motiverende leeromgeving.

Reflectie

Het volgen van deze module was voor mij een transformatief proces. In mijn ontwikkeling tot normatieve professional ben ik kritisch gaan kijken naar mijn eigen handelen in de digitale interactie met studenten. Voordat ik met de kennis uit deze module in aanraking kwam, handelde ik vaak intuïtief. Zo heb ik in eerste instantie geprobeerd om de stroom aan Teams-berichten van mijn casusstudent simpelweg te negeren, in de hoop dat dit gedrag vanzelf zou uitdoven.

Dankzij *reflection-on-action* zag ik dat dit averechts werkte; het negeren vergrootte juist de onduidelijkheid die de student ervaaarde. De *hyper-arousal* nam toe; waardoor hij nog frequenter berichten stuurde en ik een toegenomen onzekerheid opmerkte. Pas toen ik de mindshift maakte naar het sociaal model, heldere communicatieregels opnam in de startgids van mijn vak en deze klassikaal besprak, merkte ik een verbetering. Dit vormde een succesvolle eerste stap in het reguleren van de context.

Een ander belangrijk, persoonlijk leermoment was de manier waarop ik het hoorrecht heb vormgegeven. Waar het traditionele passend onderwijs vaak focust op het 'oplossen' van de individuele probleemcasus, en ook vaak zaken veronderstelt over dit individu, koos ik er voor om meerdere studenten te bevragen. Deze bevraging bracht een zeer nuttig inzicht met zich mee over mijn klasgroep. De ongeschreven regels van het hoger onderwijs waren niet alleen voor mijn neurodivergente startcasus onduidelijk; een groot deel van de neurotypische studenten ervaart eveneens drempels en onzekerheid omtrent digitale communicatie. Wat noodzakelijk is voor een neurodivergente student, bleek in de praktijk helpend en rustgevend voor álle studenten. Dit is een prachtig voorbeeld van *Universal Design for Learning* (UDL) en versterkte de waarde van mijn beroepsproduct.

Als docent in het hoger onderwijs viel het op dat we in onze onderwijscontext over het algemeen minder te maken hebben met expliciet, storend complex gedrag. Hierdoor voelden de theorieën rondom ACE's en overlevingsmechanismen aanvankelijk wat zwaar voor een student die 'slechts' buitensporig veel Teams-berichten stuurde.

Toch ben ik van mening dat de aangereikte theorieën universeel toepasbaar zijn. Ook schijnbaar 'kleinere' stressreacties binnen het hoger onderwijs kunnen een vraag zijn naar voorspelbaarheid. Of een student nu door overprikkeling claimend communiceert of net veel minder door onderprikkeling, het proactief veranderen van de omgeving om deze stress te verlagen, is zeer waardevol voor hun ontwikkeling.

Tijdens de analyse van mijn onderwijscontext viel het op dat Arteveldehogeschool geen eenduidig, centraal communicatiebeleid heeft over digitaal communiceren. Hoewel er gerelateerde documenten beschikbaar zijn, zoals een intern blog-artikel over effectief communiceren (Bonne, Vanoverberghe, & Vandemeulebroucke, 2023) en een handleiding voor studenten over professionele e-mails (Checklist professionele e-mails), mist er een overkoepelend kader. Er zijn geen formele richtlijnen vastgelegd over de frequentie waarin studenten docenten kunnen contacteren of wat de verwachte responstijd is. Noemenswaardig is het ontbreken van een specifiek beleid rondom het gebruik van Microsoft Teams, hoewel dit platform in de dagelijkse praktijk de primaire communicatielijn vormt en e-mail grotendeels heeft vervangen binnen onze onderwijsorganisatie.

Aanvankelijk zag ik dit als een tekortkoming op mesoniveau omdat het de onduidelijkheid voor studenten én docenten voedt. Gedurende de module ben ik dit echter genuanceerder gaan bekijken. Als docent hecht ik namelijk grote waarde aan mijn professionele autonomie, het is prettig om zelf te kunnen kiezen hoe ik mijn digitale bereikbaarheid inricht.

Het beroepsproduct dat ik heb ontwikkeld sluit hier perfect op aan. Het legt collega's niets op, maar biedt de nodige theoretische kaders en praktische richtlijnen. Binnen die richtlijnen mag de docent nog steeds zelf keuzes maken, zolang de gekozen grenzen maar expliciet gecommuniceerd worden naar de studenten toe.

Tot slot ben ik me er ook van bewust dat ik dit vraagstuk heb geanalyseerd door de lens van trauma en de Window of Tolerance. Dit is een waardevolle visie, maar ik beseft dat je hier ook vanuit heel andere invalshoeken naar kan kijken, zoals prestatiedruk of psychologische basisbehoeften.

Het traumasensitieve perspectief heeft mij echter geholpen om de fundamentele mindshift te maken, waardoor ik meer leerde denken volgens het sociaal model. Het voorkwam dat ik bleef vastzitten in een oordeel en leerde me kijken naar de oorzaak van complex gedrag en de behoeftes die hier achter schuilen.

Mijn professionele identiteit is door de ontwikkeling van dit beroepsproduct enorm versterkt. Dit ervaar ik nu al in mijn *reflection-in-action*: wanneer ik nu berichten ontvang van de casusstudent, reageer ik niet meer vanuit de reflex om te negeren of heel kortaf te antwoorden. Ik pas de context aan, begrensd op een duidelijke manier en behoud tegelijkertijd de verbinding. Dit maakt mij een effectievere professional en hopelijk een inspirerend rolmodel voor mijn collega's binnen de hogeschool.

Feedback

Om de kwaliteit en bruikbaarheid van mijn beroepsproduct te verbeteren, heb ik gedurende de ontwikkeling van de website met richtlijnen voor docenten, actief feedback verzameld en verwerkt vanuit verschillende perspectieven. Deze cyclische manier van werken hielp mij om theorie en praktijk beter op elkaar af te stemmen.

Docenten

Het prototype van de website werd voorgelegd aan twee mede-docenten die lesgeven aan dezelfde klasgroep en ook regelmatig berichten ontvangen van de casusstudent. Hun initiële feedback was vrij positief over de praktische insteek, en ze zagen zeker en vast het nut in van de richtlijnen, maar ze gaven wel aan dat de theorie rondom ACE's en trauma best zwaar aanvoelde voor deze specifieke casus. Bovendien was er een initiële negatieve reactie op het introduceren van een zoveelste kader, er was een terughoudendheid en ze waren vooral bang dat er opnieuw tijd verloren zou gaan met een zoveelste maatregel.

Op basis van deze opmerkingen heb ik de websitestructuur aangepast. De theorie is korter en meer behapbaar, bovendien heb ik bij de praktische richtlijnen expliciet benadrukt dat het proactief inzetten van UDL net tijd kan besparen. Het vooraf vastleggen van responstijden en introduceren van algemene regels zal er voor zorgen dat de hoeveelheid ongefilterde berichten zal afnemen.

Studenten

Tijdens een lesmoment heb ik de nieuw voorgestelde digitale communicatiekaders kort besproken met de klasgroep, waaronder de casusstudent. De studenten gaven aan dat de geëxpliciteerde regels hen inderdaad rust gaven. De casusstudent gaf specifiek aan dat het enorm hielp om te weten wanneer hij antwoord kon verwachten, wat zijn drang om te hypercommuniceren verlaagde.

Deze bevestiging vanuit de doelgroep heb ik benut door de website uit te breiden met een concreet communicatie sjabloon dat docenten direct kunnen kopiëren naar hun eigen Canvas-omgeving.

Leerteam

De theoretische onderbouwing in mijn werk, werd besproken met medestudenten uit mijn leerteam. Zij gaven me aan dat ik de casusstudent in mijn initiële visie nog te veel bekeek vanuit een 'klacht' (het claimende gedrag) en wezen me op het belang van de krachtenbenadering. Deze feedback werd geïmplementeerd in zowel mijn verantwoordingsdocument als de website. Ik kijk ook naar PCE's, waarin ik docenten adviseer om eerst de extreme motivatie van de student te valideren als kracht, alvorens professionele grenzen te stellen.

Dankzij deze feedback vanuit verschillende groepen, is het beroepsproduct niet alleen academisch sterker geworden, maar ook beter afgestemd op de context van de Arteveldehogeschool.

Bronnen

- Arteveldehogeschool. (z.d.). *Checklist professionele e-mails*.
https://ahscdn.be/sites/default/files/2023-05/defflyer_pro_emails_nl_1okt21_outl_online.pdf
- Arteveldehogeschool. (2026). *Onderwijsconcept*. <https://www.arteveldehogeschool.be/nl/over-ons/waarom-kiezen-voor-arteveldehogeschool/onderwijsconcept>
- Bonne, P., Vanoverberghe, V., & Vandemeulebroucke, E. (2023, 10 mei). *Effectief communiceren met studenten: Zo doe je dat*. Arteveldehogeschool.
<https://www.arteveldehogeschool.be/nl/blog/effectief-communiceren-met-studenten-zo-doe-je-dat>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Freeston, M., & Komes, J. (2023). Revisiting uncertainty as a felt sense of unsafety: The somatic error theory of intolerance of uncertainty. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 80, Article 101827. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2022.101827>
- Perry, B. D. (2006). Applying principles of neurodevelopment to clinical work with maltreated and traumatized children: The neurosequential model of therapeutics. In N. B. Webb (Red.), *Working with traumatized youth in child welfare* (pp. 27–52). Guilford Press.
- Perry, B. D., & Ablon, J. S. (2019). CPS as a neurodevelopmentally sensitive and trauma-informed approach. In A. Pollastri, J. Ablon, & M. Hone (Red.), *Collaborative problem solving: An evidence-based approach to implementation and practice* (pp. 15–31). Humana Press. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12630-8_2
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(88\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(88)90023-7)
- Think:Kids. (2025, 1 juni). *Regulate, Relate, Reason*. <https://thinkkids.org/regulate-relate-reason/>
- Vlaams Expertisecentrum Kindermishandeling. (z.d.). *Feiten en cijfers kindermishandeling*. Geraadpleegd op 27 mei 2026, van <https://veckvzw.be/feiten-en-cijfers-kindermishandeling/>
- Vlaamse Vereniging van Studenten. (2022, 17 februari). *Standpunt digitaal onderwijs*. <https://vvs.ac/standpunt/standpunt-digitaal-onderwijs-2/>

Bijlagen

Bijlage 1: Bevraging bij studenten

Gebruikersnaam

- 1 Gebruiker 1
- 2 Gebruiker 2
- 3 Gebruiker 3
- 4 Gebruiker 4
- 5 Gebruiker 5
- 6 Gebruiker 6
- 7 Gebruiker 7

Q1 - Als ik buiten de les vastloop met mijn code/opdracht, dan... (0 pts)

Stuur ik eerder direct een Teams-bericht naar de docent

Zoek ik het zelf uit (Google/ChatGPT) en stel ik geen vragen.

Zoek ik het zelf uit (Google/ChatGPT) en stel ik geen vragen.

Zoek ik het zelf uit (Google/ChatGPT) en stel ik geen vragen.

Vraag ik het in een WhatsApp/Discord-groep aan medestudenten.

Vraag ik het in een WhatsApp/Discord-groep aan medestudenten.

Zoek ik het zelf uit (Google/ChatGPT) en stel ik geen vragen.

/

Q2 - Hoe vaak leg jij contact met een docent via Teams of e-mail? (0 pts)

Regelmatig

Soms

Soms

Soms

Zelden

Zelden

Zelden

/

Q3 - Wat is voor jou de grootste drempel om een docent te contacteren? (0 pts)

Geen

Sommige leraren lijken hier niet voor open te zijn / Sommige leraren antwoorden kleinerend

De mogelijkheid dat de docent het een dom antwoord vind of reageert met " dat moet je weten

Dat het een domme vraag is

Ze gaan denken dat ik de leerstof niet begrijp

Denken dat het een domme vraag is

Dat is eng, ik vind sturen met mensen die ik niet goed ken eng

/

Q4 - Wat maakt het net gemakkelijk voor jou om een docent te contacteren? (0 pts)

Dat er geen drempel

Teams is gemakkelijk en fast paced! / Sommige leraren zijn WEL open voor vragen

Wanneer de leerkracht zelf een moment voor vragen voorziet

/

/

Dat de leerkrachten via teams redelijk makkelijk bereikbaar zijn

Als het probleem echt heel block zit

/

Q5 - "Als ik op zaterdagavond een Teams-bericht stuur naar een docent, verwacht ik antwoord
Dezelfde avond of de volgende ochtend.
Ik zou nooit in het weekend een bericht sturen.
Pas op maandag of de eerstvolgende werkdag.
Pas op maandag of de eerstvolgende werkdag.
Dezelfde avond of de volgende ochtend.
Dezelfde avond of de volgende ochtend.
Ik zou nooit in het weekend een bericht sturen.
/

Q6 - Hoe duidelijk zijn de 'ongeschreven regels' in deze opleiding over communicatie (wanneer
Soms duidelijk
Onduidelijk
Onduidelijk
Duidelijk
Onduidelijk
Soms duidelijk
Helemaal onduidelijk
/

Q7 - Op welke manier contacteer jij het liefst een docent? (0 pts)
Face-to-face na de les (even blijven plakken).
Via een laagdrempelig Teams-berichtje.
Face-to-face na de les (even blijven plakken).
Via een formeel mailtje.
Via een laagdrempelig Teams-berichtje.
Via een laagdrempelig Teams-berichtje.
Via een laagdrempelig Teams-berichtje.
/

Q8 - Om mij veilig en gemotiveerd te voelen in de (digitale) communicatie met een docent, he
Begrepen en gehoord te voelen /
Duidelijkheid rond wanneer en hoe ik moet / mag communiceren met een docent /
Misschien duidelijke regels. En een leerkracht die open staat om vragen te beantwoorden. /
Geen idee /
Het gevoel dat de leerkracht het echt meerdere keren wilt uitleggen /
Een goed antwoord van de leerkracht zelf al is de vraag misschien in de ogen van de leerkracht /
Vlotheid /
/ /

Bijlage 2: Prevalentiebevraging bij docenten

15 ACE's (Ingrijpende jeugdervaringen)	Docent 1	Docent 2	Docent 3	Docent 4
1. Lichamelijke mishandeling	D (Geen idee)	A (Nooit)	B (Zelden)	D (Geen idee)
2. Psychische mishandeling	D (Geen idee)	B (Zelden)	D (Geen idee)	A (Nooit)
3. Seksueel misbruik	A (Nooit)	B (Zelden)	D (Geen idee)	A (Nooit)
4. Lichamelijke verwaarlozing	A (Nooit)	B (Zelden)	A (Nooit)	D (Geen idee)
5. Psychische verwaarlozing	D (Geen idee)	B (Zelden)	D (Geen idee)	B (Zelden)
6. Getuige van geweld tussen ouders	D (Geen idee)	A (Nooit)	D (Geen idee)	D (Geen idee)
7. Echtscheiding van ouders	C (Regelmatig)	C (Regelmatig)	C (Regelmatig)	C (Regelmatig)
8. Ouder met psychische ziekte	B (Zelden)	B (Zelden)	D (Geen idee)	B (Zelden)
9. Ouder met verslavingsproblemen	B (Zelden)	A (Nooit)	D (Geen idee)	D (Geen idee)
10. Gezinslid in de gevangenis	A (Nooit)	A (Nooit)	A (Nooit)	A (Nooit)
11. Opgroeien in structurele armoede	B (Zelden)	B (Zelden)	C (Regelmatig)	D (Geen idee)
12. Overlijden van een ouder	B (Zelden)	B (Zelden)	B (Zelden)	B (Zelden)
13. Chronisch pesten (vroeger of nu)	C (Regelmatig)	B (Zelden)	C (Regelmatig)	B (Zelden)
14. Dakloosheid	A (Nooit)	A (Nooit)	A (Nooit)	A (Nooit)
15. Jonge mantelzorger	B (Zelden)	C (Regelmatig)	B (Zelden)	D (Geen idee)