

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

## **GEVOELIG VOOR DE KLAS**

### **OVER DE INVLOED VAN EMOTIES VAN LEERLINGEN OP HET FUNCTIONEREN VAN HOOGSENSITIEVE LERAREN IN HET BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS**

**KATLEEN ABBEEL**

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op  
het behalen van de graad van master in de  
opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. W. Meeus

---

## SAMENVATTING

---

Het begrip hoogsensitiviteit kreeg sinds de studies van Aron en Aron (1997) steeds meer belangstelling. Over hoogsensitiviteit binnen het onderwijs in het algemeen en bij leerkrachten in het bijzonder werd tot hiertoe zo goed als geen onderzoek gedaan. Dit onderzoek wil een bijdrage leveren om aan deze leemte te verhelpen.

Een hoogsensitieve leraar neemt dit aangeboren persoonlijkheidskenmerk mee naar de klas. De kans dat zijn functioneren er door beïnvloed wordt is bijgevolg groot. In de klas komt een leraar in contact met de emoties van de leerlingen. Door het hoog empathisch vermogen van de hoogsensitieve leraar ontstond de hypothese dat deze emoties een invloed hebben op het functioneren van de leraar. Aan de hand van observaties bij en interviews met hoogsensitieve leraren konden zes manieren bepaald worden waarop de emoties van leerlingen een invloed hebben op de hoogsensitieve leraar.

Voorafgaand aan de observaties en interviews werden de respondenten geselecteerd aan de hand van de HSP-schaal (Aron en Aron, 1997). Deze naar het Nederlands vertaalde schaal bleek voldoende betrouwbaar ( $\alpha = 0,84$ ) te zijn om te bepalen of een leraar al dan niet hoogsensitief is. Op basis van een exploratieve factoranalyse werden de drie mogelijke onderliggende componenten (Smolweska et al., 2006), namelijk 'snelheid van prikkeling' (EOE), 'esthetische gevoeligheid' (AES) en 'lage sensorische drempelwaarde' (LST) in grote lijnen bevestigd.

Contact: [katleenabbeel@hotmail.com](mailto:katleenabbeel@hotmail.com)

---

## VOORWOORD

---

Toen ik dit academiejaar aan mijn masterscriptie begon, was dat het begin van een bijzondere reis. Een ontdekkingsreis die me nieuwe plekjes liet zien in de wereld van onderwijs, sensitiviteit en emoties en me andere plekjes liet herontdekken. Hoewel het traject als werkstudent op bepaalde momenten op een loodzware bergbeklimming leek, heb ik met volle teugen genoten van alle indrukken en nieuwe bagage die ik onderweg verzamelde.

Gelukkig heb ik deze reis niet helemaal alleen moeten maken. Daarom gaat een bijzonder woord van dank naar al degenen die samen met mij op weg zijn gegaan om deze masterscriptie te laten worden tot wat het nu is. In de eerste plaats is dat Wil Meeus die mijn promotor wilde zijn. Met hem kon ik uitgebreid mijn 'reisplannen' bespreken en ik ontdekte een gedeelde interesse en enthousiasme voor het onderwerp. Daarnaast wil ik ook Gert Vanthournout bedanken voor de zinvolle feedback ergens onderweg en alle vrienden, familie en collega's die naar mijn belevenissen luisterden.

Op stopplaatsen onderweg kan een reiziger mensen ontmoeten. Deze mogelijkheid had ik in de twee scholen waar ik mijn onderzoek kon doen. Bedankt aan de directies die hiervoor de toestemming gaven, maar vooral aan de leerkrachten die tijd maakten om mijn vragenlijst in te vullen. Het warme welkom door de leerlingen en leerkrachten bij wie ik nadien ging observeren en interviews afnemen, zal ik niet snel vergeten.

---

## 1. INLEIDING

---

In Indo-Europese culturen is de macht tot op de dag van vandaag vaak een evenwicht tussen “krijgers-koningen” en “priester-adviseurs”. De krijgers moeten dapper en besluitvaardig zijn, van de adviseurs wordt verwacht dat ze reflectief zijn, inzicht hebben en langetermijn-oplossingen zoeken voor praktische en ethische problemen (Dumezil, 1939). Beide tegenpolen kunnen als archetypes gezien worden voor enerzijds minder en anderzijds meer sensitieve personen, waarbij een goede priester-adviseur het meest sensitief is of als je wil zelfs hoogsensitief te noemen is.

Hoogsensitiviteit is een term die in wetenschappelijke kring is ontstaan (Aron & Aron, 1997). Eén van beide genoemde onderzoekers, Elaine N. Aron, vertaalde de bevindingen van haar onderzoeken naar een breder publiek via populariserende publicaties die enkele jaren later ook in een Nederlandse vertaling verschenen (Aron, 2002, 2003, 2004a, 2005). Hierdoor vond het begrip zijn ingang bij een breder publiek in Vlaanderen en Nederland.

In navolging van de werken van Elaine N. Aron werden er in het Nederlandse taalgebied diverse boeken rond het thema hoogsensitiviteit uitgegeven (o.a. Bont, 2005; Jaeger, 2006; Marletta-Hart, 2003, 2006a, 2006b; Mesich, 2005; Pfeifer, 2004; van de Beuken, 2002, 2003, 2005; Zeff, 2005). Deze werken zijn over het algemeen het best met de term ‘zelfhulpboeken’ te omschrijven en kan men in de boekhandel vaak in de buurt van de afdeling ‘esoterie’ terugvinden. Deze evolutie houdt regelmatig subjectieve beoordelingen van het begrip in en maakt dat hoogsensitiviteit in de wetenschappelijke wereld vaak niet erg serieus genomen wordt (o.a. Breeuwsma, 2009). Het voorliggende onderzoek wil de hypothese dat een objectieve wetenschappelijke benadering van sensitiviteit tot meer inzicht in het begrip kan leiden mee onderbouwen. Dit gebeurt voor het eerst in Vlaanderen en wordt getoetst op basis van een verkennend onderzoek binnen de onderwijscontext.

In wat volgt, wordt eerst het theoretisch kader geschetst waarbinnen hoogsensitiviteit te situeren is. Dit gebeurt door een overzicht te geven van de eerder beperkt voorhanden zijnde literatuur met betrekking tot het bestaand empirisch onderzoek naar hoogsensitiviteit. Op deze manier kan een duidelijker beeld van het concept en de beïnvloedende of gerelateerde factoren verkregen worden. De manier waarop hoogsensitiviteit al dan niet kan vastgesteld worden, krijgt hierbij ook de nodige aandacht. Na het algemene deel rond hoogsensitiviteit wordt ingezoomd op hoogsensitiviteit binnen het onderwijs, waarbij de leerkracht een centrale plaats krijgt. Er wordt vervolgens ook stilgestaan bij het belang van emoties in de klas.

Vanuit het genoemde theoretisch kader wordt de probleemstelling die aan de basis van de onderzoeksvraag ligt geformuleerd. De onderzoeksvraag met het bijbehorende mixed method onderzoeksoptzet focussen zich vervolgens op de manier waarop emoties van leerlingen het functioneren van hoogsensitieve leraren mogelijk beïnvloeden. Daarnaast is er aandacht voor het meetinstrument dat gebruikt wordt om te bepalen of een leraar al dan niet hoogsensitief is. Verder worden de resultaten besproken en worden suggesties toegevoegd voor mogelijk vervolgonderzoek.

---

## 2. THEORETISCH KADER

---

### 2.1. HET CONCEPT HOOGSENSITIVITEIT

#### *2.1.1. WAT IS HOOGSENSITIVITEIT?*

Het concept hoogsensitiviteit werd het eerst op wetenschappelijke basis onderzocht door Aron en Aron (1997). De Engelstalige literatuur spreekt in dit kader net als beide auteurs over 'high sensitivity' als een hoog scoren op 'sensory-processing sensitivity' (SPS). Dit laatste begrip is moeilijk kernachtig in het Nederlands te vertalen, maar kan omschreven worden als een verhoogde gevoeligheid of sensitiviteit met betrekking tot het verwerken van zintuiglijke prikkels. Hiermee wordt zowel externe (vb. licht, geluid) als interne (vb. pijn, honger) sensorische informatie (Smolewska, McCabe & Woody, 2006) bedoeld.

Ongeveer twintig procent van de bevolking kan men als hoogsensitief bestempelen (Aron, 2004b). Bij deze mensen zijn onder andere de hiernavolgende gemeenschappelijke eigenschappen vast te stellen, alhoewel ze ook niet noodzakelijk bij iedereen en in even grote mate voorkomen. Over het algemeen zijn zij erg gewetensvol, creatief, intuïtief en empathisch te noemen. Zij zijn zeer gevoelig voor non-verbale signalen en eerder filosofisch dan materieel aangelegd. Anderzijds zijn zij sneller overprikkeld dan anderen bij eenzelfde mate van stimulatie, waardoor zij vaak strategieën ontwikkelen om overprikkeling te vermijden. Doordat zij zich bewust zijn van kleine subtiliteiten en informatie diepgaand verwerken, verloopt het nemen van beslissingen meestal trager. Ook zijn zij erg gevoelig voor kritiek omdat het diepgaand verwerken van feedback hun manier is om mislukkingen te vermijden. Gevoelens van schaamte zijn vaak op te merken wanneer men zich spiegelt aan het niet-sensitieve ideaalbeeld dat in de Westerse wereld de bovenhand heeft (Aron, 2004b).

Stellen dat Aron en Aron (1997) de uitvinders zouden zijn van hoogsensitiviteit is een brug te ver. Zij bouwden verder op bevindingen uit eerdere onderzoeken bij mensen en dieren, maar benoemden het fenomeen wel voor het eerst op deze manier. Het feit dat hoogsensitiviteit ook bij dieren werd onderzocht en aangetoond en daar in dezelfde mate als bij mensen lijkt voor te komen, pleit er voor hoogsensitiviteit als een aangeboren eigenschap te beschouwen (Aron & Aron, 1997).

Aron en Aron (1997) en Aron (2004) suggereren dat een mogelijke neuropsychologische en fysiologische basis voor SPS te vinden is in het behavioural inhibition system (BIS) en het behavioural activation system (BAS) zoals beschreven door Gray (1991). Deze hypothese werd door hen echter nooit empirisch getest. Het BIS en het BAS zijn twee interne motivatiesystemen die het menselijk gedrag bepalen. Het BIS bepaalt de mate waarin personen geremd worden in hun gedragingen en is gevoelig voor straf. Het BAS is gevoelig voor beloning en bepaalt de mate waarin personen geactiveerd worden om een bepaald gedrag te stellen. Smolewska et al. (2006) hebben de hypothese van een mogelijke relatie tussen BIS/BAS en SPS getest en stellen vast dat het BIS het sterkst samenhangt met één van de drie door hen onderscheiden componenten van SPS, namelijk de snelheid van prikkeling (EOE). De relatie met het BAS is zeer klein.

Ook Carl Jung publiceerde in het begin van de twintigste eeuw over sensitiviteit. Hij beschrijft het als een aangeboren eigenschap bij kinderen die een grond kan zijn voor het optreden van bepaalde 'aandoeningen' tijdens de volwassenheid. In het algemeen ziet hij het eerder als een vorm van zwakte wanneer iemand sensitief is, zeker wat mannen betreft (Aron, 2004b). Dat aangeboren sensitiviteit een gekend concept is binnen de analytische psychologie, waarvan Carl Jung de grondlegger was, wordt aangetoond doordat diverse andere auteurs (o.a. Kalsched, 1996; Perera, 1986) er in hun publicaties naar verwijzen. Desondanks is het fenomeen vóór het ontstaan van het begrip hoogsensitiviteit zelden onderzocht of uitgediept.

### 2.1.2. *"METEN" VAN HOOGSENSITIVITEIT*

Tot op heden is de Highly Sensitive Person Scale (HSPS of HSP-schaal) de enige schaal die in empirisch onderzoek van meerdere auteurs terug te vinden is en die gebruikt wordt voor het bepalen van de mate van (hoog)sensitiviteit bij volwassenen. De HSP-schaal werd ontwikkeld door Aron en Aron (1997) en bestaat uit een lijst met 27 vragen zoals "Lijk je je bewust van subtiele verschillen in je omgeving?" en "Raak je gemakkelijk overweldigd door sterke zintuiglijke prikkels?" Respondenten geven zichzelf een score op een Likertschaal, gaande van 'helemaal niet' tot 'in extreme mate'. Ook in de populariserende literatuur is deze vragenlijst terug te vinden. Er zijn in dat geval echter belangrijke verschillen op te merken. Ten eerste zijn de items 1, 11, 15, 24 en 25 (zie bijlage 1) weggelaten wegens 'redundant' (Aron, 2006). Verder

worden de vragen onder de vorm van stellingen in de ik-vorm geformuleerd en wordt er geen gebruik gemaakt van een Likertschaal. Dit geeft de lezer enkel de keuze om ja of neen te antwoorden. Uiteraard zorgt dit voor een veel minder genuanceerd beeld en is er een verhoogde kans op polarisatie tussen 'wel hoogsensitief' en 'niet hoogsensitief'.

De originele HSP-schaal is ontstaan op basis van de resultaten van zeven opeenvolgende onderzoeken (Aron & Aron, 1997). Om te beginnen werden 39 diepte-interviews afgenomen bij personen die zichzelf bestempelden als hoogsensitief. Vervolgens zijn daar vragen uit gedistilleerd die aan verschillende groepen respondenten voorgelegd werden. Op basis van kwantitatieve analysetechnieken werd nadien de definitieve HSP-schaal opgesteld. Hierbij stellen de auteurs vast dat de schaal unidimensionaal, betrouwbaar en valide is en bijgevolg duidelijk de ene variabele 'sensory-processing sensitivity' meet (bevestigd door: Hofmann & Bitran, 2007). Deze variabele beschouwen zij op basis van de analyse van dendrogrammen (zie bijlage 2) als dichotomisch en niet als een continuüm (Aron & Aron, 1997; Aron, Aron & Davies, 2005). Dit uitgangspunt lijkt tegenstrijdig met het feit dat de variabele door een 'schaal gemeten' wordt. In empirisch onderzoek wordt de variabele op beide manieren gebruikt, wat bijvoorbeeld bij Liss, Timmel, Baxley & Killingsworth (2005) tot verschillende resultaten leidt wanneer er relaties met andere variabelen gezocht worden.

Smolewska, McCabe en Woody (2006) deden verder onderzoek naar de psychometrische eigenschappen van de HSP-schaal. Zij breidden de steekproef van het onderzoek gevoelig uit en kwamen eveneens tot de conclusie dat deze schaal een valide en betrouwbare maat is voor het construct 'sensory-processing sensitivity' (SPS). In tegenstelling tot Aron en Aron (1997) stelden zij na toepassing van een principale componentenanalyse (PCA) echter vast dat er binnen dat construct drie componenten te onderscheiden zijn, met name Aesthetic Sensitivity (AES), Low Sensory Threshold (LST) en Ease of Excitation (EOE) (Smolewska et al., 2006) of ook wel esthetische gevoeligheid, lage sensorische drempelwaarde en snelheid van prikkeling (Walda, 2007). Een confirmatieve factoranalyse (CFA) van de onderscheiden componenten leverde correlaties op van 0,40 voor EOE en AES, 0,45 voor LST en AES en 0,73 voor EOE en LST. De positieve correlaties tussen deze componenten tonen aan dat men kan spreken van SPS als een overkoepelend construct van hogere orde. Twee andere studies bevestigen het bestaan van deze drie onderliggende componenten op de HSP-schaal (Evers, Rasche & Schabracq, 2008; Liss, Mailloux & Erchull, 2008).

Voortbouwend op de bevindingen van Aron en Aron (1997) en Smolewska et al. (2006), exploreerden Evans en Rothbart (2008) verder de mogelijke factoren van de HSP-schaal op basis van exploratieve factoranalyses (EFA) en confirmatieve factoranalyses (CFA). Zij

prefereren een conceptuele oplossing met twee factoren. Hierbij splitsen zij de items op in negative affect factor scores (HSP-NA FS) en orienting sensitivity factor scores (HSP-OS FS). Beide factoren correleren matig ( $r = 0,25$ ).

Onderzoekers zijn het er over eens dat de HSP-schaal gebruikt kan worden om het overkoepelende construct sensory-processing sensitivity en de daarbij horende mate van hoogsensitiviteit te bepalen. Over de mogelijke onderliggende variabelen is er vooralsnog geen algemene consensus. Naast de hier besproken HSP-schaal bestaan er voor onderzoek naar hoogsensitiviteit bij kinderen aangepaste en meer kindvriendelijke schalen of instrumenten (Gortemaker, 2009; Vloedgraven, 2010; Walda, 2007).

### *2.1.3. HOOGSENSITIVITEIT EN PERSOONLIJKHEID*

Verschillende wetenschappelijke studies trachten een antwoord te geven op de vraag naar de eigenheid en het unieke karakter van sensory-processing sensitivity (SPS). Om dit mogelijk te maken wordt het begrip in verband gebracht met andere persoonlijkheidskenmerken. Aron en Aron (1997) startten hun onderzoek op deze basis. Zij wilden immers aantonen dat SPS niet mag verward worden met introversie en emotionaliteit. De resultaten tonen aan dat SPS gerelateerd is aan sociale introversie en emotionaliteit, maar er niet identiek aan is. SPS is ook niet louter een combinatie van beiden (Aron & Aron, 1997). Deze bevindingen worden bevestigd door het feit dat er systematisch respondenten zijn die hoog scoren op de HSP-schaal, maar tegelijkertijd ook extravert zijn (Aron, 2004b; Aron, 2006).

Smolewska et al. (2006) merken op dat extraversie (introversie) en neuroticisme (emotionaliteit) slechts twee van de vijf persoonlijkheidsdimensies zijn die genoemd worden in de Big Five (Costa & McCrae, 1992). Een onderzoek naar de relatie met de andere dimensies (zorgvuldigheid, openheid en altruïsme) was dus wenselijk. Zij bevestigen hierin de samenhang tussen de HSP-schaal en neuroticisme, maar die met extraversie wordt niet teruggevonden. Dit bevestigt nogmaals het belang van het onderscheid tussen SPS en introversie dat Aron en Aron (1997) al vooropstelden. Van de andere drie persoonlijkheidsdimensies uit de Big Five vertoonde er slechts één een verband met de HSP-schaal, namelijk de dimensie openheid.

Naast onderzoek naar de relatie tussen SPS en de persoonlijkheidskenmerken van de Big Five werd ook de relatie tussen SPS en andere kenmerken, eigenschappen en ook psychiatrische diagnoses onderzocht. Enkel in het geval van een ongunstige omgeving tijdens de kindertijd en weinig ouderlijke zorg, zorgt de interactie met hoogsensitiviteit voor meer negatieve affectiviteit (Aron et al., 2005), verlegenheid (Aron et al., 2005) en een verhoogde kans op depressie (Liss et al., 2005) tijdens de volwassenheid.



Voor enkele andere kenmerken werd er een rechtstreeks verband met hoogsensitiviteit vastgesteld. Zo komt angst in het algemeen meer voor in combinatie met hoogsensitiviteit (Liss et al., 2005; Neal, Edelman en Glachan, 2002) en rapporteren hoogsensitieven zichzelf als meer gestresseerd en gevoeliger voor ziektes (Benham, 2006). In onderzoek naar verschillende andere relaties werd er echter geen verband vastgesteld. Er werd aangetoond dat er een onderscheid is tussen SPS en de sociale angststoornis (social anxiety disorder) (Hofmann & Bitran, 2007). Onderzoeken bij kinderen in het buitengewoon onderwijs in Nederland toonden verder aan dat hoogsensitiviteit niet méér voorkomt bij kinderen met een diagnose (voornamelijk autisme, PDD-NOS en AD(H)D) (Gortemaker, 2009; Vloedgraven, 2010) dan bij kinderen zonder een diagnose. Specifiek voor wat betreft autisme stelden Liss et al. (2005) vast dat er wel een verband bestaat met bepaalde kenmerken van hoogsensitiviteit, maar dat er ook opmerkelijke verschillen bestaan op het gebied van sociale vaardigheden (Liss et al., 2005; Vloedgraven, 2010).

#### *2.1.4. CULTURELE INVLOEDEN OP GENDER EN HOOSENSITIVITEIT*

Hoewel hoogsensitiviteit een aangeboren kenmerk is, zal de cultuur waarbinnen een kind opgroeit bepalen in welke mate dit tot uiting zal komen, zonder het volledig te kunnen elimineren (Aron, 2004b). Deze culturele invloed lijkt bovendien een verschillend effect te hebben op sensitiviteit bij mannen dan bij vrouwen. Elke cultuur heeft een voorkeur voor bepaalde persoonlijkheidskenmerken. Zo stelde Sanday (1981) vast dat relatief jonge landen zoals de VS of Australië waar in een recent verleden veel naar geïmmigreerd werd een voorkeur hebben voor niet-sensitieve persoonlijkheden. Dapperheid en actie, zeker bij mannen, worden daar veel meer geapprecieerd dan observeren en reflecteren. In Aziatische landen wordt vaak een omgekeerd beeld aangetroffen. In China zal een kind dat gevoelig en rustig is erg populair zijn, terwijl een gelijkaardig kind in Canada niet geliefd is door leeftijdsgenootjes (Chen, Rubin & Sun, 1992).

Bij gebruik van de HSP-schaal is er een verschil op te merken tussen de scores van mannen en die van vrouwen. Vrouwen scoren gemiddeld hoger dan mannen (Benham, 2006). Als sensitiviteit echter een aangeboren eigenschap is, dan zou dit verschil niet mogen bestaan. Aron (2006) spreekt in dit geval over “valse negatieve scores”. In meer agressieve culturen worden veel kenmerken van sensitiviteit afgedaan als flauw, niet wenselijk en vrouwelijk. Hierdoor gaan vooral mannen deze kenmerken onderdrukken of compenseren wanneer ze deze bij zichzelf opmerken. Het gevolg is dat zij bij het invullen van de HSP-schaal iets lager gaan scoren in vergelijking met vrouwen. In culturen met een doorgedreven vrouwenemancipatie wordt dit verschil echter kleiner (Aron, 2006).

## 2.2. HOOGSENSITIVITEIT IN HET ONDERWIJS

Het onderzoek naar hoogsensitiviteit binnen het onderwijs staat nog in zijn kinderschoenen. In de internationale wetenschappelijke tijdschriften en in Vlaanderen is er geen specifiek onderzoek terug gevonden. In Nederland zijn er enkele masterscripties voorhanden (o.a. Gortemaker, 2009; Vloedgraven, 2010; Walda, 2007). Deze studies richten zich op het in kaart brengen van hoogsensitiviteit bij leerlingen in het (buitengewoon) basisonderwijs.

In het kader van de focus van deze scriptie is het interessant om de impact van hoogsensitiviteit op de werkvloer van naderbij te bekijken. Elaine Aron heeft zich zowel in de populariserende literatuur als in haar onderzoek steeds op de achtergrond gehouden wanneer het dit thema betreft, ondanks de vele vragen die zij in die richting kreeg. Zij schrijft hierover in het voorwoord van het werk van Jaeger (2004) dat zij het gevaarlijk zou vinden om hierover algemene adviezen te formuleren. Het gaat hier immers om situaties waarbij mensen geld verdienen en die steeds in de juiste context geplaatst moeten worden. Als zij bijvoorbeeld zou aanraden om in een bepaalde situatie ontslag te nemen kan dit verstrekken consequenties hebben indien een dergelijk advies blindelings opgevolgd wordt.

In de wetenschappelijke literatuur is er zeer weinig over sensitiviteit op het werk verschenen. In Nederland is er één recent onderzoek naar hoogsensitiviteit op het werk (Evers et al., 2008). Er werd in dit onderzoek veel aandacht besteed aan het gebruik van de HSP-schaal. Net als Smolewska et al. (2006) is de conclusie dat deze best in drie componenten opgesplitst kan worden. In een tweede luik werd de relatie tussen sensitiviteit en stress op het werk onderzocht. Er werden hierbij positieve relaties met bepaalde facetten van stress op het werk vastgesteld.

Over de specifieke situatie van hoogsensitieve leerkrachten is geen onderzoek gevonden. In het artikel van Van Harmelen (2009) wordt wel gesteld dat “hooggevoeligen vaak binnen zorg en onderwijs werken”. Voor deze mensen zou het erg belangrijk zijn voldoening te vinden in een job doen die écht bij hen past. Externe factoren zoals het salaris spelen minder mee. Jaeger (2004) omschrijft dit als de “roeping”. Deze bevindingen berusten op waarnemingen van auteurs, maar werden tot hiertoe niet empirisch onderbouwd.

## 2.3. HET BELANG VAN EMOTIES IN DE KLAS

Aron (2004b) vermeldt expliciet dat hoogsensitiviteit gepaard gaat met een hoog empathisch vermogen. Empathie staat voor de “mogelijkheid om de emoties van anderen zelf te voelen en zich in de gevoelswereld van de groepsgenoten in te leven” (Nelissen, 2008). Hoogsensitieve leraren worden op deze basis verondersteld om zich goed in de emoties van hun leerlingen te kunnen inleven. Dit fenomeen komt ook in het onderzoek naar spiegelneuronen aan bod. Deze

spiegelneuronen blijken niet alleen in actie te komen wanneer mensen bewegingen zien bij andere, maar ook bij gewaarwordingen en emoties. Onderzoek naar het verband tussen spiegelneuronen en empathie (Carr, Iacoboni, Dubeau, Mazziotta, & Lenzi, 2003; Iacoboni, 2008) geeft een voorzichtige duiding aan de neurologische basis van empathie.

Dat emoties bij leerlingen belangrijk zijn, werd reeds 2000 jaar geleden door Plato vermeld. Hij was er immers van overtuigd dat alle leren een emotionele basis heeft. De (neuro)wetenschappelijke interesse voor de afhankelijkheid tussen leren en emoties is eerder recent te noemen (Hinton, Myamoto, & Della-Chiesa, 2008). Maar op welke manier wordt het leren beïnvloed door emoties? Forgas (1995) stelde vast dat negatieve emoties een negatieve invloed hebben op de cognitieve en probleemoplossende vaardigheden van een persoon. Hinton et al. (2008) geven hier de positieve kant van aan door te stellen dat positieve emoties anderzijds een 'drive' kunnen geven aan het leren.

Deze laatste vaststellingen zijn uiteraard van belang voor alle leerlingen, maar specifiek binnen de context van het buitengewoon onderwijs krijgen ze een heel bijzondere betekenis. Omwille van hun beperkingen hebben deze leerlingen immers minder mogelijkheden om goed te leren dan hun leeftijdsgenoten. Zorgen voor een positief en gunstig klimaat dat het leren bevordert is daardoor van cruciaal belang. Een hoogsensitieve leerkracht met een hoog empathisch vermogen die daardoor de emoties van de leerlingen in kwestie goed kan inschatten kan deze eigenschap aanwenden om een geschikte leeromgeving te creëren.

## 2.4. PROBLEEMSTELLING

Uit de literatuur blijkt duidelijk dat hoogsensitiviteit een relatief nieuw maar tegelijkertijd degelijk onderbouwd begrip is. Na de introductie ervan heeft het onderzoek zich hoofdzakelijk toegespitst op de mogelijke relatie tussen sensory-processing sensitivity en diverse andere persoonlijkheidskenmerken, karakterkenmerken of ook psychische aandoeningen (o.a. Aron & Aron, 1997; Hofman & Bitran, 2007; Liss et al., 2008). Deze onderzoeken hebben bepaalde verbanden aangetoond en andere verworpen. Voorlopig is echter nergens een construct gevonden dat in zo'n hoge mate met SPS samenvalt dat beiden samengenomen zouden kunnen worden. Er is dus voldoende wetenschappelijke basis om SPS als een uniek en zelfstandig construct te benaderen.

Daarnaast is er binnen de wetenschappelijke literatuur recent interesse ontstaan in het construct op zich en focust onderzoek van auteurs zoals Smolewska et al. (2006), Evans en Rothbart (2008) en Evers et al. (2008) zich ook op het feit of men hier al dan niet van een unidimensioneel construct kan spreken zoals Aron en Aron (1997) dit initieel stelden. De

genoemde onderzoeken maken duidelijk dat er nog geen eensgezindheid bestaat omtrent de psychometrische eigenschappen van de HSP-schaal. Bovendien maakte er tot hiertoe slechts één Nederlandstalig onderzoek gebruik van de HSP-schaal als dusdanig (Evers et al., 2008). Beide bevindingen maken dat bij gebruik van de HSP-schaal de psychometrische eigenschappen ervan bekeken moeten worden.

Er zijn nog veel terreinen binnen het dagdagelijkse leven en werk waarbinnen onderzoek naar sensitiviteit verricht kan worden. Specifiek naar hoogsensitiviteit in het onderwijs staat het onderzoek nog in zijn kinderschoenen. Nochtans kan het in kaart brengen van hoogsensitiviteit bij leerlingen en leraren een interessante bijdrage leveren om sensitiviteit beter te begrijpen. Aangezien hoogsensitiviteit een aangeboren persoonlijkheidskenmerk is dat bij ongeveer 20% van de bevolking voorkomt, kan het onderwijs er niet zo maar aan voorbijgaan. Op elke school zullen er sowieso hoogsensitieve leerlingen en leerkrachten de revue passeren. Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt, wil er toe bijdragen inzicht te geven in de effecten die hoogsensitiviteit in een onderwijscontext heeft.

Daar dit onderzoek verkennend is en er in de literatuur vele leemten aan te wijzen zijn, moest er een keuze gemaakt worden wat betreft de focus van deze scriptie. Er werd voor gekozen om de leraar centraal te stellen en te bekijken op welke manier hoogsensitiviteit bij deze beroepsgroep bepalend is. Een leraar die hoogsensitief is, kan die eigenschap niet uitschakelen bij het betreden van de klas. Bij onderzoek naar het functioneren van hoogsensitieve leraren in hun werkomgeving, is de vraag of een leraar hier effecten van ondervindt in de dagdagelijkse klaspraktijk daardoor erg relevant. Op basis van de literatuur over sensitiviteit kan immers verondersteld worden dat een hoogsensitieve leraar bepaalde indrukken, emoties en prikkels die in de dagdagelijkse lespraktijk op hem of haar afkomen zeer diepgaand zal verwerken. Het onderwijs is een omgeving waarin bovendien een enorme hoeveelheid van deze indrukken, emoties en prikkels op alle participanten afkomt. Bijgevolg is de kans groot dat dit bij hoogsensitieve leraren een invloed heeft op hun welbevinden, hun manier van lesgeven en hun functioneren op school en in de klas.

Het hele gamma aan mogelijke prikkels in kaart brengen zou ons te ver leiden. Daarom werd de keuze gemaakt om te focussen op één bepaald soort prikkel waarmee een hoogsensitieve leraar te maken krijgt, namelijk de emoties van de leerlingen. Door hun hoog empathisch vermogen lijkt het evident dat hoogsensitieve leraren hier op een specifieke manier mee zullen omgaan en dat ze bijgevolg wel eens een rol zouden kunnen spelen bij hun functioneren als leraar. Een onderzoek dat dit in kaart brengt, kan voordelen opleveren voor de praktijk van de betrokken leraren. Een beter inzicht in hun eigen functioneren en de invloed die de emoties van leerlingen

daar op hebben, kan hen helpen om hun lesaanpak optimaal te organiseren. Het is immers erg belangrijk dat er naast de bestaande aandacht voor de competenties en vaardigheden van de leraar ook meer en meer aandacht is voor de sociaal-emotionele aspecten van het lerarenberoep.

Op basis van bovenstaande vaststellingen en keuzes is een verkennend mixed method onderzoek aangewezen. In eerste instantie moeten de hoogsensitieve leraren gedetecteerd worden. De HSP-schaal lijkt hiervoor een goed instrument te zijn. Om dit te toetsen moet er echter wel aandacht besteed worden aan de psychometrische eigenschappen ervan. De kern van het onderzoek vormen observaties in de klas en interviews waarbij bij een beperkte groep hoogsensitieve leraren wordt afgetast op welke manier zij in hun beroepsleven functioneren. Hierbij wordt er uitgegaan van de hypothese dat de emoties van de leerlingen dit functioneren wel degelijk beïnvloeden.

---

### 3. ONDERZOEKSVRAAG

---

Uit het voorgaande literatuuronderzoek blijkt dat hoogsensitieve personen een verhoogde gevoeligheid of sensitiviteit met betrekking tot het verwerken van zintuiglijke prikkels hebben. Een gevolg daarvan is dat zij subtiliteiten in hun omgeving erg snel opmerken en diepgaand verwerken, maar dat overprikkeling sneller optreedt dan bij minder sensitieve personen. Door hun hoog empathisch vermogen (Aron, 2004b) zijn hoogsensitieve mensen in staat om zich erg goed in te leven in de belevingswereld van anderen en hebben zij het gemakkelijker om zich te verplaatsen in de emoties en gevoelens van anderen, maar ook hier is het niet ondenkbaar dat een stadium van overprikkeling bereikt wordt.

Voortgaande op wat hierboven geformuleerd werd, is gekozen voor de volgende onderzoeksvraag: “Hebben de emoties van leerlingen een invloed op het functioneren van hoogsensitieve leraren?”

Om hier een antwoord op te kunnen formuleren moet rekening gehouden worden met de volgende onderliggende vragen. (1) Is de HSP-schaal een betrouwbaar instrument om hoogsensitieve leraren te selecteren? (2) Kan de hoogsensitieve leraar de emoties van de leerlingen correct inschatten? (3) Zijn hoogsensitieve leraren er zich van bewust welke factoren hun functioneren beïnvloeden?

---

## 4. ONDERZOEKSOPZET

---

Het onderzoeksopzet is gebaseerd op een mixed method. In wat volgt wordt dit opzet beschreven. In eerste instantie wordt daarbij aandacht besteed aan de onderzoeksgroep. Hierbij wordt de onderzoeksgroep beschreven alsook het instrument dat gebruikt werd en waarvan de psychometrische eigenschappen bestudeerd werden. Nadien volgt een beschrijving van het opzet van het kwalitatieve luik van dit onderzoek.

### 4.1. DE ONDERZOEKSGROEP

#### 4.1.1. *BESCHRIJVING VAN DE ONDERZOEKSGROEP*

Het kwalitatieve luik van dit onderzoek met observaties en semigestructureerde diepte-interviews vereiste een beperkt aantal respondenten. Aan het eigenlijke onderzoek namen 7 leraren uit het buitengewoon secundair onderwijs deel. De groep bestond uit 5 vrouwen en 2 mannen. Deze leraren werden geselecteerd op basis van hun score bij afname van de HSP-schaal (zie bijlage 1). Zij werkten op 2 verschillende scholen die onderwijs aanbieden voor leerlingen met een attest voor het type 2 (matig tot ernstig mentale handicap) en het type 4 (motorische handicap) van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Zonder dat dit een vooropgesteld criterium was, gaven alle geselecteerde leraren les in opleidingsvorm 1. Dat wil zeggen dat zij les geven aan leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs die begeleid worden naar een volwassen leven in een beschermd woon- en leefmilieu, leerlingen dus die later niet tewerkgesteld zullen worden.

De keuze voor buitengewoon secundair onderwijs werd ingegeven door het feit dat het zorgaspect er hoger ligt dan in andere vormen van secundair onderwijs. Hierdoor zouden de effecten van emoties bij leerlingen op hoogsensitieve leraren meer uitgesproken kunnen zijn.

Bij de selectie van de scholen voor buitengewoon onderwijs die deelnamen aan het onderzoek werd er aandacht besteed aan het feit of sociale vorming een plaats had in het curriculum van de school. Dit is zo voor de twee scholen waar sociale vorming uitgebreid aan bod komt tijdens de lessen. Naargelang de pedagogische eenheid wordt het al dan niet als een specifiek vak of geïntegreerd aangeboden. Hierdoor kon er van uitgegaan worden dat praten over emoties en gevoelens geen vreemde zaak was voor de leerlingen. Voor het onderzoek was het immers belangrijk dat de leerlingen in staat waren om hun emoties aan te duiden.

Een bijkomend voordeel verbonden aan de keuze voor het buitengewoon onderwijs was de vaststelling dat de klasgroepen uit een beperkt aantal leerlingen bestaan, gemiddeld tussen 5 en

10 leerlingen per groep. Hierdoor konden de interacties tussen leerlingen en leraren beter geobserveerd worden dan in grotere klassen.

#### *4.1.2. HOE HOOGSENSITIEVE LERAREN DETECTEREN?*

Vooraleer met de observaties en interviews bij hoogsensitieve leraren te kunnen starten, was het belangrijk om de geschikte respondenten te selecteren. Er moest voldoende zekerheid zijn over het feit dat de respondenten die deelnamen aan het onderzoek wel degelijk tot de groep hoogsensitieve leraren behoren. Hoogsensitiviteit is geen syndroom, aandoening of ziekte die onomstotelijk met een klinisch diagnose kan vastgesteld worden. Het is bijgevolg van belang om een juist instrument te gebruiken dat in de literatuur voldoende onderbouwd is. Het instrument wordt gebruikt als een hulpmiddel bij het selecteren van de geschikte respondenten voor het kwalitatieve luik.

Het bepalen of een leraar al dan niet hoogsensitief is gebeurde aan de hand van de HSP-schaal met 27 items die door Aron en Aron (1997) werd opgesteld. Er werd uiteindelijk voor de HSP-schaal gekozen omdat deze in het wetenschappelijk onderzoek de enige algemeen verspreide schaal is om hoogsensitiviteit in kaart te brengen. Auteurs zoals Smolewska et al. (2006) stellen binnen het construct hoogsensitiviteit wel verschillende componenten vast, maar zij tonen ook aan dat er voldoende samenhang tussen deze componenten is om van een overkoepelend construct 'hoogsensitiviteit' te spreken. Naast auteurs die de schaal trachten op te splitsen in verschillende componenten, ontwikkelden Evers et al. (2008) een vereenvoudigde versie van de schaal. Zoals deze auteurs zelf in hun conclusie aangeven is een ingekorte versie van de HSP-schaal een zinvol gegeven dat de bruikbaarheid van het instrument ten goede zou kunnen komen. De versie die zij ontwikkelden vraagt echter nog verder onderzoek en validering alvorens ze zonder meer in praktijk toegepast kan worden.

De HSP-schaal werd als dusdanig slechts één keer in Nederlandstalig onderzoek gebruikt (Evers et al., 2008). Voor deze scriptie werd een eigen vertaling vergeleken met de bestaande vertaling (zie bijlage 3). Bij de uiteindelijke vertaling van de HSP-schaal die in dit onderzoek gebruikt werd (zie bijlage 1), is veel moeite gedaan om de items natuurlijk en Vlaams te laten klinken om de herkenbaarheid bij de respondenten te verhogen. Daarnaast moest het geheel toch zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke Engelse versie aansluiten, alhoewel het niet voor elk begrip even gemakkelijk was om een vertaling te vinden die dezelfde nuance weergeeft. Bijgevolg was het erg nuttig om na afname de betrouwbaarheid van de schaal na te gaan door de Chronbachs alpha te berekenen.

Om geen absolute opsplitsing te bekomen tussen wel of niet hoogsensitief zijn, maar om de leerkrachten eerder op een continuüm te plaatsen dat aangeeft in welke mate zij meer of minder sensitief zijn werd gebruik gemaakt van een Likertschaal. De Likertschaal met 7 punten is degene die ook algemeen gebruikt wordt in de literatuur (Aron 2004c; Aron & Aron, 1997; Liss et al., 2005). Een 7-puntenschaal biedt het voordeel dat de meetkwaliteit verbetert ten opzichte van 5 antwoordcategorieën (de Leeuw, Hox en Dillman, 2008). Een oneven schaal heeft daarenboven het voordeel dat respondenten een “uitwijkmogelijkheid” hebben.

Er is geen strikte grens te trekken tussen wel en niet hoogsensitief in de scores op de HSP-schaal. Een belangrijke reden hiervoor is dat de dichotomie die Aron, Aron en later ook Davies (Aron & Aron, 1997; Aron et al., 2005) veronderstellen berust op een aandeel van 10% tot 35% hoogsensatieve personen binnen de variabele “sensory processing sensitivity” (Aron et al., 2005). Van een strikte en herkenbare afbakening is dus geen sprake.

#### *4.1.3. DE HSP-SCHAAL IN DE PRAKTIJK*

Om te komen tot het beoogde aantal respondenten voor de observaties en interviews werd de HSP-schaal afgenomen bij 80 leraren uit twee scholen voor buitengewoon secundair onderwijs. Tijdens een klassenraadvergadering werd de vragenlijst kort toegelicht, waarna de leraren de kans kregen om de vragenlijst individueel in te vullen. Noch tijdens de toelichting, noch op de vragenlijst zelf werd gesproken over hoogsensitiviteit. Dit om geen vooroordelen te doen ontstaan. Aan de leraren werd meegedeeld dat de vragenlijst over lerarenkenmerken ging.

Van de 80 verspreide exemplaren werden er 79 ingevulde HSP-schalen terug ingeleverd. Hieronder waren 59 vrouwen (74,68 %) en 16 mannen (20,25 %). Van 4 respondenten (5,06 %) is het geslacht onbekend. De resultaten op de HSP-schaal werden ingevoerd in het statistische programma SPSS 16.0. De Chronbachs alpha voor de betrouwbaarheid van de schaal als geheel bedroeg 0,84. Dit duidt op een hoge interne consistentie en is vergelijkbaar met de betrouwbaarheid die men in andere studies vaststelde. Ook Evers et al. (2008) die de HSP-schaal eveneens in het Nederlands afnamen, stelden een alpha-waarde van 0,84 vast. Bij gebruik van de oorspronkelijke Engelstalige HSP-schaal door onder andere Aron en Aron (1997) ( $\alpha = 0,87$ ), Benham (2006) ( $\alpha = 0,86$ ), Liss et al. (2008) ( $\alpha = 0,87$ ) en Smolewska et al. (2006) ( $\alpha = 0,89$ ), lag de betrouwbaarheid nog net iets hoger.

In hun artikel onderscheidden Smolewska et al. (2006) drie componenten binnen de HSP-schaal. De betrouwbaarheid voor deze componenten in de voorliggende studie bedroeg  $\alpha = 0,75$  voor EOE,  $\alpha = 0,71$  voor AES en  $\alpha = 0,66$  voor LST. Volgens de indeling in de studie van Evers et al. (2008) waarbij één item van component wisselde, werd dit  $\alpha = 0,75$  voor EOE,  $\alpha = 0,74$  voor AES



en  $\alpha = 0,68$  voor LST. De verkorte versie van Evers et al. (2008) deed de betrouwbaarheid enkel stijgen voor LST ( $\alpha = 0,74$ ).

Om de hypothese van meerdere componenten binnen de HSP-schaal aan de eigen data te toetsen werd er een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd. Op basis van het Kaiser criterium zouden er 8 mogelijke componenten zijn, terwijl op basis van de scree plot een oplossing met slechts 1 component de voorkeur zou genieten (Eigenwaardes: 5,86; 2,71; 2,28; 1,92; 1,61; 1,31; 1,10; 1,03; 0,99; 0,91). Omdat deze beide criteria geen duidelijk beeld gaven, werd er op basis van de bevindingen van Evers et al. (2008), Liss et al. (2008) en Smolewska et al. (2006) gekozen voor een oplossing met 3 componenten. Deze componenten verklaarden samen 40,16% van de variantie. Verdere analyse van de componentenladingen leverde 3 componenten op die grotendeels gelijklopen met de eerder genoemde EOE (snelheid van prikkeling), AES (esthetische gevoeligheid) en LST (lage sensorische drempelwaarde). De resultaten zijn terug te vinden in tabel 1.

**Tabel 1:** Exploratieve factoranalyse met oblique rotatie (pattern matrix): Factorladingen, Chronbachs alphas en gemiddelde inter-item correlaties voor de HSP-schaal + vergelijking met eerdere studies

Item	Componenten			Smol.	Evers
	1 (EOE)	2 (AES)	3 (LST)		
1 Raak je gemakkelijk overweldigd door sterke zintuiglijke prikkels?	,37			niet	niet
3 Heeft het humeur van anderen een invloed op jou?	,40				
11 Voelt je zenuwstelsel soms zo uitgeput aan, dat je je gewoon even wil afzonderen?	,51			niet	niet
13 Schrik je gemakkelijk?	,42				
14 Voel je je opgejaagd wanneer je veel moet doen in korte tijd?	,79				
16 Raak je geïrriteerd wanneer mensen proberen om je te veel dingen tegelijk te laten doen?	,67				
19 Word je onaangenaam geprikkeld wanneer er veel te doen is rondom jou?	,56			LST	LST
20 Reageer je sterk op het feit dat je honger hebt, zodanig dat je concentratie en humeur verstoord raken?	,30				
21 Raak je overstuur van veranderingen in je leven?	,65				
23 Vind je het onaangenaam wanneer er veel tegelijk gebeurt?	,66				
24 Is het voor jou een hoge prioriteit om je leven zo te organiseren dat je situaties die je verward maken of overweldigen vermijdt?	,53				
26 Wanneer je moet wedijveren of geobserveerd wordt bij het uitvoeren van een taak, word je dan zo zenuwachtig of beverig dat je slechter dan anders presteert?	,49				
27 Hadden je ouders of leerkrachten de neiging je als gevoelig of verlegen te zien toen je een kind was?	,26				
2 Lijk je je bewust van subtiele verschillen in je omgeving?		,50			
8 Heb je een rijk en complex gemoedsleven?		,61			
10 Word je diep geroerd door kunst of muziek?		,64			
12 Ben je gewetensvol?		,27			

15	Wanneer mensen zich oncomfortabel voelen in hun fysieke omgeving, heb jij dan zicht op wat er gedaan moet worden om het comfortabeler te maken (zoals de verlichting aanpassen of de meubels verplaatsen)?	,62		
17	Doe je erg je best om te vermijden dat je fouten maakt of dingen vergeet?	,60	EOE	EOE
22	Merk je verfijnde geuren, smaken, geluiden of kunstwerken op en kan je er van genieten?	,63		
4	Lijk je meer gevoelig te zijn voor pijn?	-,44	EOE	EOE
5	Heb je er op drukke dagen behoefte aan om jezelf terug te trekken, bijvoorbeeld in bed, een donkere kamer of eender welke plaats waar je wat privacy hebt en op adem kan komen?	-,61	AES	
6	Ben je bijzonder gevoelig voor de effecten van cafeïne?	-,33		
7	Raak je gemakkelijk overweldigd door dingen zoals fel licht, sterke geuren, ruwe stoffen of sirenes in je buurt?	-,50		
9	Voel je je ongemakkelijk bij luide geluiden?	-,34		
25	Word je gehinderd door intense stimuli zoals luide geluiden of chaotische situaties?	-,44		
18	Maak je er een punt van om gewelddadige films en tv-shows te vermijden?		LST	LST
Chronbachs alpha voor component		,84	,76	,73
Gemiddelde inter-item correlatie		,28	,31	,31

*Noot:* EOE = Ease of Excitation; AES = Aesthetic Sensitivity; LST = Low Sensory Threshold; Smol. = Smolewska et al. (2006); Evers = Evers et al. (2008);  $N = 79$ .

Om de selectie van hoogsensitieve leraren die deel zouden kunnen nemen aan het kwalitatieve deel van dit onderzoek mogelijk te maken, werd van alle respondenten een somscore berekend die de gemiddelde score op de gehele HSP-schaal weergeeft ( $N = 79$ ; gem. = 4,11;  $SD = 0,70$ ; min. = 2,85; max. = 6,72). Deze somscore vertoonde geen normaalverdeling. Ze was immers rechtsscheef verdeeld (skewness = 0,82; standaardfout skewness = 0,27) en leptokurtic (kurtosis = 2,12; standaardfout kurtosis = 0,53). Dit in tegenstelling tot resultaten uit andere onderzoeken waarbij de somscore wel een normaalverdeling vertoonde (Benham, 2006; Hofmann & Bitran, 2007).

Aangezien de HSP-schaal in dit geval binnen de Westerse culturele context werd afgenomen, valt volgens de literatuur (Aron, 2006; Chen et al. 1992; Sanday, 1981) te verwachten dat de gemiddelde somscore bij vrouwen hoger ligt dan bij mannen. De resultaten uit deze groep respondenten bevestigen dit ook aangezien bij de vrouwelijke leerkrachten een gemiddelde score van 4,18 ( $N = 59$ ;  $SD = 0,72$ ; min. = 2,85; max. = 6,72) en bij de mannen een gemiddelde score van 3,92 ( $N = 16$ ;  $SD = 0,66$ ; min. = 2,96; max. = 5,19) werd vastgesteld. Bij de vrouwen was er hier ook geen normaalverdeling (skewness = 0,84; standaardfout skewness = 0,31; kurtosis = 2,39; standaardfout kurtosis = 0,61) op te merken, de curve vertoonde dezelfde vorm als voor de volledige steekproef. Bij de mannen was er echter wel een normaalverdeling vast te

stellen (skewness = 0,57; standaardfout skewness = 0,56; kurtosis = -0,54; standaardfout kurtosis = 1,10).

Deze somscores van de respondenten op de HSP-schaal werden gerangschikt van hoog (meest sensitief, gemiddelde score HSP-schaal = 6,72) naar laag (minst sensitief, gemiddelde score op de HSP-schaal = 2,85). De 10 leraren die het hoogst scoorden werden geselecteerd als mogelijke respondenten om aan het kwalitatieve luik deel te nemen. Hun gemiddelde score op de HSP-schaal varieerde van 6,72 voor de hoogst scorende tot 4,81 voor de tiende leraar op de lijst. Onder hen waren er 3 mannen en 7 vrouwen. Tabel 1 geeft een overzicht van hun gemiddelde scores en hun al dan niet deelname aan de observaties en interviews.

**Tabel 2:** Overzicht van de 10 hoogst scorende respondenten

Respondent	Naam (pseudoniem)	Gemiddelde score HSP-schaal	Deelname aan het onderzoek?
19	Asa	6,72	ja
23	Brigitte	6,15	ja
7	Celine	5,37	ja
30	Ditte	5,33	ja
22	Eef	5,23	neen, was enige tijd afwezig
79	Flor	5,19	ja
15	Gella	5,08	ja
39	Helga	5	neen, werkt enkel individueel met leerlingen
34	Ivan	4,93	neen, wenste niet deel te nemen
5	Jef	4,81	ja

## 4.2. ONDERZOEKSMETHODE EN –TECHNIEKEN VAN HET KWALITATIEVE LUIK

### 4.2.1. OBSERVATIES EN SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEWS

Na de selectie van de leraren op basis van hun scores op de HSP-schaal kon er met het eigenlijke onderzoek gestart worden. De betrokken leraren kregen een korte toelichting waarin verklaard werd waarom zij geselecteerd werden om aan dit onderzoek deel te nemen. Tevens werd geschetst op welke manier het onderzoek zou verlopen. Hierbij werd aan de leraren in tegenstelling tot het moment van het afnemen van de HSP-schaal wel uitgelegd dat het onderzoek zich focust op hoogsensitieve leraren. Alle deelnemende respondenten konden zich in dit concept herkennen.

Op basis van de uurroosters van de respondenten werd gezocht naar een moment waarop de betrokken leraar twee lesuren na elkaar in dezelfde klas les gaf en er aansluitend mogelijkheid was tot een interview. Binnen een tijdspanne van twee lesuren zouden er normaliter voldoende mogelijkheden tot observatie van voor het onderzoek relevante gedragingen moeten zijn. Het interview volgde best zo snel mogelijk op de les om zo goed mogelijk te kunnen terugkoppelen op wat door de onderzoeker geobserveerd werd. Onmiddellijk na de les kan de leraar zich immers het best herinneren op welke manier hij op bepaalde situaties die zich tijdens de les voordeden reageerde en hoe hij die ervaren heeft.

Alvorens de les begon, werd aan de leerlingen gevraagd om aan te duiden hoe zij zich op dat ogenblik voelden. Hiervoor kozen zij uit een set afbeeldingen de emotie die op dat moment het best bij hen paste. Niet in alle klassen werd dezelfde set gebruikt. Naargelang de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen werd er gewerkt met de 4 basisemoties (blij, bang, boos en verdrietig) of een aanvulling met de meest herkenbare emoties (eenzaam, gelukkig, verlegen en verliefd) uit de 21 gevoelens die ook gebruikt worden in het lesmateriaal "huis vol gevoelens en axen" (Laevers, Cuvelier, Moons, Debue & Denoo, 2005). De gebruikte afbeeldingen (zie bijlage 4) werden genomen uit de symbolensystemen waarmee de leerlingen op de beide scholen vertrouwd waren. De keuze voor de meer beperkte of uitgebreide set van emoties werd in overleg met de leraar gemaakt. Tijdens de bevraging van de leerlingen volgde de leraar niet mee wat de leerlingen antwoordden. De leraar moest immers tijdens het interview achteraf kunnen aangeven welke emoties de leerlingen bij het begin van de les aangeduid hadden. De antwoorden van de leerlingen werden genoteerd in een tabel (zie bijlage 5).

Nadat de leerlingen hun emoties aangeduid hadden, kon de leraar met de les beginnen. De onderzoeker volgde de les en noteerde daarbij de situaties waarbij er een interactie was tussen een leerling en de leraar en waarbij emoties een rol speelden. Dit gebeurde aan de hand van een schema (zie bijlage 6) waarin de observeerder de diverse interacties zeer kort kon beschrijven en tevens kon aanduiden welke emotie bij die interactie een rol speelde. Tijdens het observeren werd in de kantlijn ook aangeduid of de geobserveerde interactie al dan niet interessant was om tijdens het interview achteraf te bespreken. Op het einde van de les koos de onderzoeker drie opvallende interacties uit waarin drie zo verschillend mogelijke emoties van leerlingen een rol speelden. Deze werden aangeduid om in het interview te kunnen gebruiken.

Het observeren in de klas moet vooral gezien worden als een mogelijkheid om achteraf met de leraar in gesprek te treden. Op basis van de feiten die tijdens de les geobserveerd werden kon in het daaraan gekoppelde interview dieper ingegaan worden op de perceptie van de leraar bij deze concrete situaties. Het gesprek met de leraar verliep onder de vorm van een

semigestructureerd interview (interviewleidraad: zie bijlage 7) dat tweeledig was opgebouwd en waarvan een klankopname gemaakt werd. Enerzijds werd er bij de leraar gepeild naar de emoties van de leerlingen. Daarbij werd bevraagd of dit hun lesgeven had beïnvloed. Hebben zij er op de één of andere manier rekening mee gehouden? Nadien haalde de onderzoeker drie concrete geobserveerde situaties aan waarin er een interactie was tussen de leraar en een leerling en waarbij emoties een rol speelden. Er werd dan bij de leraars bevraagd hoe zij deze situatie ervaren hadden en of gelijkaardige situaties in het verleden hun huidige manier van lesgeven beïnvloed hebben.

#### *4.2.2. VERWERKING VAN DE OBSERVATIES EN INTERVIEWS*

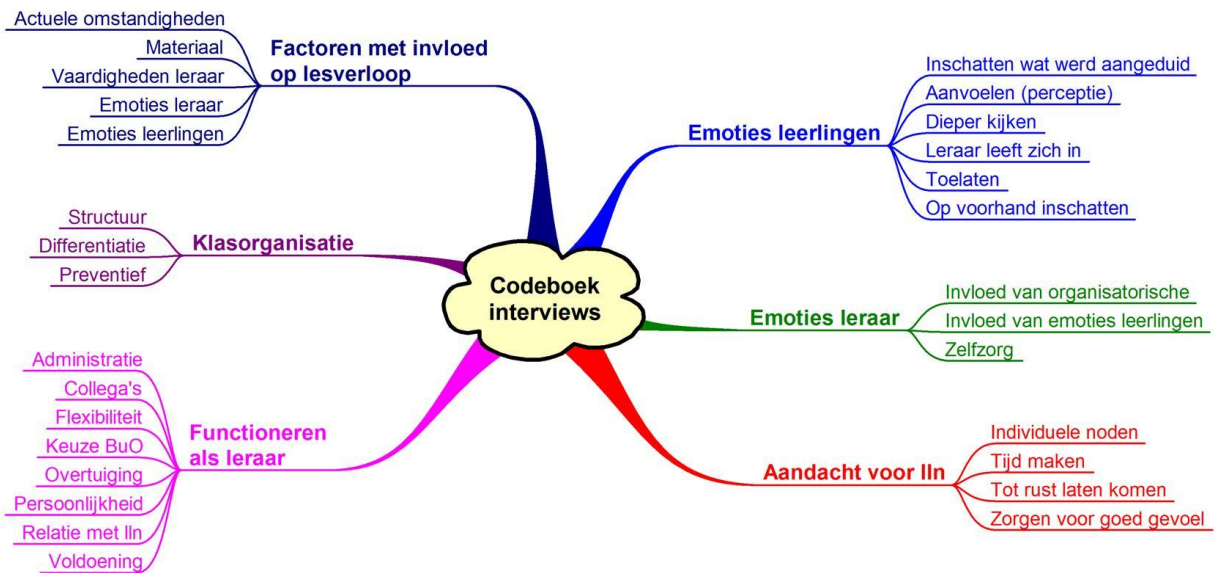
Zoals in 4.2.1. beschreven gebeurde de verwerking van de observaties tijdens de afname van de interviews. De observaties vormden immers het uitgangspunt voor vraag 8 uit de interviewleidraad (zie bijlage 7), waarbij de interviewer drie concreet geobserveerde situaties waarin emoties van leerlingen een rol speelden, aanhaalde om met de leerkracht te bespreken.

Na het afnemen van de interviews werden deze op basis van de geluidsopname verbatim uitgeschreven en met behulp van NVivo 8 geanalyseerd. Concreet moest er gezocht worden naar groepen variabelen die aangeven op welke manier de hoogsensitieve leraren uit het onderzoek omgaan met de emoties van de leerlingen en op welke manier dit hun lesgeven kan beïnvloeden.

Aangezien het voor dit onderzoek niet mogelijk was terug te vallen op een bestaand kader werd er uitgegaan van de inductieve methode. De benodigde informatie moest in eerste instantie uit de interviews zelf gehaald worden. Daarom werd er gestart met het meest informatierijke interview, waarin codes werden toegekend aan de verschillende relevante tekstfragmenten. Naarmate de codering van de interviews vorderde werd de methode eerder een combinatie van inductief en deductief. Hierbij werd nagegaan of datgene dat eerdere respondenten aanhaalden ook in de latere interviews terug te vinden was en of bijgevolg dezelfde codes gebruikt konden worden. Bij dit alles was er steeds ook sprake van een cyclisch proces.

Om de verdere analyses van de interviews en de bijbehorende codes gestructureerd te laten verlopen werden de toegekende codes in grotere categorieën gegroepeerd. Deze categorieën lagen impliciet vervat in de vraagstelling van de interviewleidraad. Tevens werd nagegaan of de omschrijving van de codes wel correct de inhoud verwoordde. Op dat moment werden enkele codes herbenoemd. Bij het einde van het coderingsproces werden enkele codes met te weinig referenties weggelaten of gehergroepeerd tot een meer omvattende code. Er werd ook nagegaan of er geen codes bij waren met een te grote overlapping. Dit bleek echter niet het geval te zijn.

Deze gehele werkwijze leverde uiteindelijk het codeboek op (zie figuur 1) waarmee tijdens de analyse verder gewerkt kon worden.



**Figuur 1:** Visuele voorstelling van het codeboek

## 5. RESULTATEN

### 5.1. EMOTIES VAN DE LEERLINGEN

Het was in het kader van dit onderzoek eerst en vooral belangrijk om naar de emoties van de leerlingen te kijken. In de interviews is nagegaan op welke manier de leraren inzicht hebben in en omgaan met de emoties van leerlingen (zie interviewleidraad, bijlage 7).

Bij het begin van de geobserveerde lessen konden de leerlingen aanduiden welke emotie er op dat moment het best bij hen paste. Na afloop van de les slaagden alle leraren er in om de emoties van de leerlingen bij het begin van de les correct in te schatten. Er werden geen noemenswaardige 'fouten' gemaakt. Enkel 'gelukkig' en 'blij' zorgden af en toe voor verwarring. De emotie 'verliefd' stond er ook in enkele klassen tussen. Vele leerlingen duiden dit als tweede emotie aan, maar daar dachten de leerkrachten niet altijd aan. Tegelijkertijd gaven alle leraren ook meteen een min of meer uitgebreide uitleg over het hoe en waarom van hun antwoord. Vaak gaven zij ook een korte persoonsbeschrijving van de leerling in kwestie om de emotie beter te kunnen kaderen.

Uit de juistheid van het inschatten van de emoties van de leerlingen bij het begin van de les, kan afgeleid worden dat de leraren de emoties van de leerlingen allemaal erg goed kunnen inschatten. Uit de interviews blijkt verder ook dat zij daar permanent aandacht voor hebben. Zo halen zij tijdens de interviews bijvoorbeeld aan dat de emotie van een bepaalde leerling evolueerde tijdens de les (Asa, Ditte, Flor). Door sommigen werd ook aangehaald hoe de emoties van de leerlingen in de loop van de dag evolueerden (Celine, Gella, Jef).

Bij zes van de zeven geïnterviewde leraren (alle leraren behalve Gella) kwam ook naar boven dat zij niet enkel konden inschatten wat de leerlingen als emotie aanduidden bij het begin van de les, maar dat zij dieper kijken. Dat wil zeggen dat zij aanvoelen dat wat een leerling als emotie aangeeft of wil laten uitschijnen tijdens een les, dat dat niet noodzakelijke de juiste emotie is.

Ik denk dat ik redelijk snel doorheb hoe iemand zich voelt, maar dan kan het nog zijn dat iemand zich anders voelt of iemand zijn gevoelens anders benoemt, zodat dat net enorm moeilijk is. [...] Ik denk dat het dat is. Ik ben niet zeker of dat hetgeen dat ze aangeduid hebben ook wel klopt met hetgeen dat ze voelen. (Brigitte)

Dat is heel moeilijk om hem te beoordelen op het zicht omdat ik weet wat die jongen allemaal, wat dat er leeft. Ook al toont die zich blij, een stuk verdriet zal er toch altijd inzitten. Verlegen niet echt, soms als hij iets niet kan. Eenzaam ook: want ik weet dat die dat heeft, maar in de klas toont die zich gewoon blij. Ja, die laat dat zo niet zien. (Celine)

Ja, want gelijk dat playbacken, dan is die echt overenthousiast, maar dat zie je dus bijna niet bij haar. (Ditte)

Alle geïnterviewde leraren hebben niet alleen een goede perceptie van de emoties van de leerlingen, ze kunnen zich ook erg goed inleven in de emoties van diezelfde leerlingen. Dit betekent dat er zeker enige vorm van empathie (Nelissen, 2008) naar de leerlingen toe is.

I: Dus je snapt dat eigenlijk dat hij op dat moment wel wat boos wordt?  
Hij had gelijk hé. Als ie terecht boos wordt is dat OK. [...] Ja, dan moet ie maar effe boos zijn hé. (Gella)

Ja, want zijn werk, dat heeft hij ook, hij was er rap mee klaar. Maar ja, ook al af en toe die frustratie van er niet meer aankunnen. [...] Ik bedoel beeld je een keer in de plaats. Chapeau hoe dat hij zich gedraagt. (Celine)

Het feit dat deze leraren de emoties van hun leerlingen goed kunnen inschatten en daarbij een hoog empathisch vermogen hebben wijst bij alle zeven al op twee rechtstreekse gevolgen voor hun functioneren als leraar die tijdens de interviews naar voor kwamen. Enerzijds willen zij heel bewust de emoties van de leerlingen indien mogelijk toelaten. Zij willen de emoties van de leerlingen dus niet onderdrukken en houden als leraar met andere woorden bewust rekening met de emoties van de leerlingen. Anderzijds gaan zij voor diverse situaties ook op voorhand trachten in te schatten welke emotie een leerling hierbij zou kunnen hebben. En dat kan hun

lesplanning bepalen, in die zin dat zij bepaalde emoties zullen willen vermijden of andere emoties juist gaan bevorderen.

We proberen hem wel mee te trekken in het klasgebeuren, maar hij mag meer dan iemand anders ... de tijd nemen voor alles, dingen veel trager doen, omdat anders, als we die constant meetrekken, dan wordt die nog meer overstuurd. (Brigitte)

Met die gevoeligheid leren omgaan en ik denk dat dat in eerste instantie, het bewust worden heel belangrijk is, van durven voelen wat dat er op dat moment is, emotie, ook wat dat je denkt, dat allemaal samen hangt. Dus bewust worden noem ik dat. (Asa)

Want met haar weet ik ondertussen ook wel: je kan er niet veel aan doen. Dat is zo iets dat moet overwaaien en de volgende dag is dat weer anders. (Jef)

## 5.2. EMOTIES VAN HOOGSENSITIEVE LERAREN

Niet enkel de leerlingen ervaren emoties, zoals bij elke mens komen deze ook bij leraren voor. De hoogsensitieve leraren uit de interviews gaven twee belangrijke factoren aan die hun emoties beïnvloeden. Enerzijds zijn dat een aantal elementen van meer praktische of organisatorische aard zoals voldoende ondersteuning (Asa), het verloop van de speeltijden (Gella) of de houding van de school ten overstaan van het vak dat gegeven wordt (Flor). Anderzijds, en dit is belangrijk voor dit onderzoek, geven zij ook aan dat de emoties van leerlingen een invloed uitoefenen op hun eigen emoties.

I: Beïnvloedt dat soms je manier van lesgeven: de emoties van leerlingen? Als iemand nu heel blij is of heel verdrietig of heel boos?  
Ja, want ik neem dat soms ook over. (Jef)

I: Het emotionele van de leerlingen, beïnvloedt dat soms uw manier van lesgeven of het verloop van de les?  
Ja, soms werkt dat op mijn systeem. Maar dat is wel hoor, als die echt boos zijn, dan... (Gella)

Naast de invloed die leraren ervaren van organisatorische aspecten en de emoties van de leerlingen op hun eigen emoties, bleek uit de interviews dat de leraren in dit kader ook aan 'zelfzorg' doen. Dat wil zeggen dat zij er voor gaan zorgen dat hun eigen emoties in bepaalde situaties niet de bovenhand krijgen of dat zij er bewust voor gaan zorgen situaties te vermijden waarin bepaalde emoties bij hen zelf mogelijk naar boven komen. Onderstaande voorbeelden waarin telkens ook de emoties bij de leerlingen een beïnvloedende rol spelen, illustreren dit.

Ja, als dat een heel extreme emotie is, dan moet je er iets mee doen denk ik. Ik denk aan een bepaalde klas, als daar extreme emoties zijn, dan moet dat. Dan probeer ik dat soms af te blokken, maar als dat niet lukt, dan moet je dat wat bijsturen. Ook voor de andere leerlingen, maar ook voor mezelf. Als ik zelf voel dat ik er ook van overstuurd geraak, dan probeer ik rap een andere opdracht te verzinnen. Dat ze iets individueel moeten doen, dat ik desnoods alleen maar even iets ga halen in de gang, dat ik even uit de rij kan stappen, dat ik even weg ben en terug kan binnenvallen. (Brigitte)



Ik probeer dat in de klas te voorkomen, maar dat kan ik van Yorben ook wel hebben of als Yanus het echt heeft dan... Yorben kan ik buiten zetten, maar Yanus, dan zet ik z'n zappertje af hé, dan kun je niet meer bewegen. En dan wordt hij zelf steeds kwader, maar dan krijg jij ook je moment om te ontladen. Ja, dat werkt wel echt op mijn systeem hoor. Ja, maar meestal zet ik ze dan rap aan het werk, dan zorg ik dat iedereen werkt. (Gella)

Als ik de kinderen bijvoorbeeld die ik nu niet meer heb rond zie wandelen, dan denk ik: "Je bent emotioneel betrokken". En een evenwicht vinden in uw emotionele betrokkenheid vind ik voor mij zelf wel heel belangrijk. Dus ik heb echt wel tijd nodig om heel veel dingen te plaatsen en te voelen, soms zelf te verwerken. Om dat dan juist te kunnen kaderen. (Asa)

### 5.3. AANDACHT VOOR DE LEERLINGEN

Uiteraard heeft elke leraar aandacht voor zijn of haar leerlingen. De vraag is nu of dit bij de zeven geïnterviewde hoogsensitieve leraren op een specifieke manier verloopt.

De hoogsensitieve leraar voelt de emoties van de leerlingen erg goed aan en bovendien is er een hoge mate van empathie (zie paragraaf 5.1). Daarnaast weten we dat de emoties van de leerlingen een invloed hebben op de emoties van de leraar (zie paragraaf 5.2). Beide vaststellingen zorgen er voor dat verondersteld kan worden dat een hoogsensitieve leraar op een heel eigen wijze aandacht gaat hebben voor de leerlingen. De interviews bevestigen deze veronderstelling en brengen naar voor dat deze hoogsensitieve leraren er voor gaan zorgen dat hun leerlingen in een zo ideaal mogelijke emotie zitten om optimaal aan de les te kunnen deelnemen.

Dit doen zij door zich erg te richten op de individuele noden van de leerlingen (alle leraren), bewust tijd te maken voor of tijd te geven aan de leerlingen (alle leraren behalve Gella), de leerlingen indien nodig tot rust te laten komen (alle leraren) en te zorgen voor een goed gevoel bij de leerlingen (alle leraren).

Die zal ik vlugger al eens laten zitten omdat die, als je die 'pusht', dan wordt die... dat kan die niet aan en Yade die kan dat wel aan. Die moet wel eens uit haar kot gelokt worden. (Ditte, individuele noden)

Ja, en dan kan ik hem ook de tijd geven om even te bekomen en achteraf komt hij dan weer meedoen. Dan is het voor mij ook gemakkelijker als ik weet wat er mis is. (Brigitte, tijd maken, tot rust laten komen)

Ik zou er kunnen gaan bijzitten en ik zou er een hele les mee kunnen werken. Dus in die zin, soms doe ik dat ook. Als ik zeg, ik doe niet mijn ding, dan ga ik ook eens zijn ding doen, en dan maak ik daar, dan wil ik daar ook wel eens tijd voor maken. (Asa, tijd maken)

Het rustig bezig houden, die schrijfoefeningen, dat is niet met de illusie van te schrijven, dat is goed voor even stilletjes tot jezelf komen. (Gella, tot rust laten komen)

Ik wil daar heel graag aandacht voor hebben, een beetje ook uit schrik dat ze zou denken: Pfff... zelfs bij de Flor kan ik al niet terecht vandaag. (Flor, zorgen voor goed gevoel, tijd maken)

#### 5.4. FACTOREN DIE INVLOED HEBBEN OP HET LESVERLOOP

De kerntaak van een leraar is les geven. Tijdens de interviews (zie interviewleidraad, bijlage 7) werd er in eerste instantie zeer algemeen gevraagd naar factoren die een positieve of negatieve invloed hebben op het lesverloop van de leraar in kwestie. Bij de bespreking van de geobserveerde situaties nadien werd er meer specifiek gefocust op emoties. Op basis van de antwoorden van de leraren werden vijf factoren onderscheiden.

Drie van deze vijf factoren werden wel door verschillende leraren aangehaald, maar zijn minder belangrijk in het kader van de onderzoeksvraag omdat ze niet rechtstreeks met emoties te maken hebben. Een bepalende factor die door alle leraren werd aangehaald zijn actuele omstandigheden zoals het weer (Asa, Gella), iemand die komt observeren (Brigitte, Celine, Ditte, Flor, Gella), al dan niet ondersteuning hebben (Asa) of de actualiteit in de media (Jef). Daarnaast zijn ook de materiële voorzieningen zoals het didactisch materiaal (Asa, Brigitte, Gella, Jef) of het beschikbare lokaal (Ditte, Gella) een beïnvloedende factor voor alle leraren uit het onderzoek. Drie leraren (Asa, Brigitte, Celine) vonden ook de vaardigheden van de leraar een bepalende factor die het lesverloop positief of negatief kan beïnvloeden.

Twee van de vijf factoren die het lesverloop volgens de respondenten beïnvloeden hebben te maken met emoties. Alle leraren gaven ten eerste aan dat hun eigen emoties af en toe het lesverloop kunnen beïnvloeden. Vanuit de onderzoeksvraag was het in dit onderzoek indirect echter belangrijk te weten te komen of de emoties van leerlingen ook een invloed hebben op het lesverloop. De manier waarop een les verloopt en welke factoren dit beïnvloeden zijn immers een belangrijke indicator voor het functioneren van de leraar. Alle leraren konden bevestigen dat de emoties van leerlingen een invloed hebben op het lesverloop. Belangrijk om te vermelden is dat de emoties van leerlingen als beïnvloedende factor zowel spontaan werden aangehaald als dat deze hypothese werd bevestigd tijdens de bespreking van de geobserveerde situaties.

Maar bij negatieve gevoelens probeer ik ze altijd snel aan het werk te zetten, dat de rust weerkeert. Repeterende taken, iets wat ze eenvoudig vinden,... (Gella)

I: Wat maakt dat soms een les die je hebt gepland helemaal niet verloopt zoals je verwacht had?

[...] Als er externe factoren zijn, bijvoorbeeld een ruzie voor de les. Of iemand heeft iets ergs meegemaakt in de leefgroep of thuis en wil dat vertellen en ja, dat gebeurt nogal vaak, dat er zo externe factoren maken dus dat het... (Flor)

Ja, en eigenlijk houd ik daar veel rekening mee, want dat kan soms de les vervangen. Als er iets is met de leerlingen is dat belangrijk voor mij dat dat in orde is voordat we

gewoon de leerstof... want dan denk ik ook dat dat niet marcheert. Dan is er zo spanning en de ene voelt zich niet goed en dan sta je er uitleg te geven [...] waar dat die dan helemaal niets van kunnen oppikken waarschijnlijk. Dus dan vind ik dat belangrijk dat dat eerst opgelost is. (Jef)

## 5.5. DE KLASORGANISATIE

Tijdens de interviews spraken de hoogsensitieve leraren uit het onderzoek vaak over de manier waarop ze hun klas organiseren. Hieruit kwamen drie gemeenschappelijke zaken naar boven, namelijk het zorgen voor structuur (alle leraren behalve Flor), het gedifferentieerd werken (alle leraren behalve Jef) en het preventief organiseren zodat bepaalde emoties vermeden worden (alle leraren behalve Asa en Flor). De redenen waarom deze leraren dit doen zijn zeer gelijklopend met de bevindingen die rond de aandacht die deze leraren voor de leerlingen hebben (zie paragraaf 5.3) werden gemaakt. Vele referenties keren hier dan ook terug. De emoties van de leerlingen hebben dus ook een invloed op de manier waarop hoogsensitieve leraren hun klas organiseren.

Ik heb lessen gehad met deze klas waar dat bijvoorbeeld Yanne haar dag niet had en dan is dat moeilijker. Dat leidt mij wel een beetje af moet ik toegeven, maar dan verloopt het eigenlijk zoals dat het is omdat deze les echt wel in een structuur verloopt. (Jef, structuur)

Wij doen heel veel hetzelfde terug, maar je merkt gewoon ook dat die gasten, dat die dat het plezantste vinden. (Ditte, structuur)

Ja, ja, ik leg alles klaar, meestal. Dat hangt ook van de klas af. Hier is dat nu niet nodig, [...] Maar gelijk die andere klas straks, dan leg ik alles klaar, ja, dat er geen... dat er, ja, dat die onmiddellijk iets te doen hebben. (Celine, preventief)

## 5.6. HET FUNCTIONEREN VAN DE HOOSENSITIEVE LERAAR

Dat de emoties van leerlingen een invloed hebben op het functioneren van leraren kwam hierboven reeds uitgebreid tot uiting. Tijdens de interviews haalden de leraren daarbuiten nog enkele ander factoren aan die hun functioneren beïnvloeden. Het ging hier meerbepaald over de administratie die hen soms beperkingen oplegt (alle leraren behalve Jef), de omgang met en appreciatie van collega's (alle leraren behalve Celine, Ditte en Gella), de mate waarin zij flexibel kunnen zijn (alle leraren behalve Flor, Gella en Jef), de overtuiging en passie waarmee zij lesgeven (alle leraren), hun eigen persoonlijkheid (alle leraren, waarbij Asa, Brigitte, Celine, Ditte en Jef expliciet hun hoogsensitiviteit vermeldden), de relatie die zij hebben met de leerlingen (alle leraren behalve Gella) en de voldoening die zij hebben aan hun job (alle leraren behalve Gella).

---

## 6. BESPREKING EN CONCLUSIE

---

### 6.1. HEBBEN DE EMOTIES VAN LEERLINGEN EEN INVLOED OP HET FUNCTIONEREN VAN HOOGSENSITIEVE LERAREN?

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de emoties van leerlingen inderdaad een invloed hebben op het functioneren van hoogsensitieve leraren en wel op de volgende wijze:

- De hoogsensitieve leraar houdt in zijn doen en laten bewust rekening met de emoties van de leerling en gaat die emoties ook niet onderdrukken bij de leerlingen.
- De hoogsensitieve leraar gaat inschatten welke emoties leerlingen zouden kunnen hebben en zal daar waar mogelijk rekening mee houden tijdens de lesvoorbereiding.
- De emoties van de leerlingen hebben een invloed op de emoties van de hoogsensitieve leraar. In dit kader doet de hoogsensitieve leraar aan zelfzorg wanneer nodig.
- De hoogsensitieve leraar zorgt voor een zo positief mogelijke emotie bij de leerlingen, waardoor het onderwijs zo optimaal mogelijk kan verlopen.
- De emoties van de leerlingen kunnen de hoogsensitieve leraar van het geplande lesverloop doen afwijken.
- De emoties van de leerlingen hebben een effect op de manier waarop hoogsensitieve leraren hun klasorganisatie inrichten.

Deze bevindingen geven meer inzicht in het functioneren van de hoogsensitieve leraar en de manier waarop emoties daarbij een rol spelen. Vanuit de literatuur weten we dat positieve emoties bij leerlingen een gunstige invloed hebben op het leren van de leerlingen (Forgas, 1995; Hinton et al., 2008). Uit het onderzoek blijkt dat een hoogsensitieve leraar bewust gaat zorgen voor een zo positief mogelijke emotie bij de leerlingen. Hierdoor wordt het leerklimaat beter voor de leerling, maar tegelijk doet de leraar ook op aan zelfzorg. De emoties van de leerlingen hebben immers ook een invloed op de emoties van de hoogsensitieve leraar. Negatieve emoties zorgen hierbij dat de leraar zichzelf ook minder goed voelt, waardoor zijn functioneren dan weer negatief wordt beïnvloed.

Daarnaast leren we uit het onderzoek ook dat de leerlingen hun emoties mogen tonen. Ze moeten die bij de hoogsensitieve leraar niet onderdrukken. De leerkracht van zijn of haar kant gaat er waar mogelijk ook bewust rekening mee houden. Dat gebeurt enerzijds vooraleer de les begint tijdens de lesvoorbereiding of het nadenken over de organisatie van de klas. Anderzijds gebeurt dat ook tijdens de les wanneer de emoties van leerlingen er voor zorgen dat leraren van het geplande lesverloop afwijken.

## 6.2. SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek, het bestuderen van de psychometrische eigenschappen van de HSP-schaal en de observaties en interviews in het kader van deze masterscriptie is gebleken dat er nog veel onontgonnen terrein is op het gebied van hoogsensitiviteit. Om hoogsensitiviteit in het algemeen beter te begrijpen en zeker specifiek binnen de onderwijscontext is het noodzakelijk hier verdere wetenschappelijke studies aan te wijden. Een beter inzicht en beter begrip kan er immers toe leiden dat dit persoonlijkheidskenmerk ten gunste van zowel leerlingen als leerkrachten kan aangewend worden. Het welbevinden en de effectiviteit van het onderwijs halen er voordeel uit wanneer er rekening gehouden wordt met de eigenheid van alle actoren. Aan de hand van de vaststellingen uit dit onderzoek worden hieronder enkele suggesties voor verder onderzoek meegegeven.

### 6.2.1. *DE HSP-SCHAAL*

Bij het selecteren van de respondenten werd de HSP-schaal met 27 items (Aron & Aron, 1997) gebruikt. Deze schaal kan op zich zeker nog het onderwerp vormen van verder onderzoek. Hierbij valt te denken aan het inkorten van de schaal om ze gemakkelijker hanteerbaar te maken zoals ook Evers et al. (2008) een poging ondernamen. Ook over het herformuleren van bepaalde vragen binnen een Nederlandstalige context kan nagedacht worden. Daarnaast is het zeker ook interessant om verder te onderzoeken of sensitiviteit best als dichotomische of als continue variabele behandeld wordt, iets wat ook Benham (2006) aangeeft.

In de resultaten bij de afname van de HSP-schaal binnen het kader van dit onderzoek werd onderzocht welke mogelijke componenten er in deze schaal vervat liggen. Een oplossing met drie componenten zoals die voor het eerst door Smolewska et al. (2006) onderbouwd werd, kon door dit onderzoek grotendeels bevestigd worden. Het herhalen van exploratieve factoranalyses bij een grotere steekproef en gekoppeld aan een confirmatieve factoranalyse zal het al dan niet unidimensionale karakter van de HSP-schaal verder kunnen bevestigen en onderbouwen.

### 6.2.2. *SUGGESTIES VANUIT DE OBSERVATIES EN INTERVIEWS*

Na de observaties moesten de leerkrachten tijdens het interview aanduiden welke emoties hun leerlingen voor de les hadden aangeduid. Alle leerkrachten deden dit correct. In verder onderzoek zou het nuttig zijn te bekijken in hoeverre dit specifiek is voor hoogsensitieve leerkrachten. Hierbij dient de vraag gesteld te worden op welke basis de leerkrachten dit correct konden inschatten. Gebeurde dit omdat ze het emotioneel aanvoelden, speelt affectiviteit hier een rol of spelen cognitieve elementen een rol?

De bevindingen die uit de observaties en de interviews naar voor zijn gekomen, kunnen nog verder onderbouwd en gevalideerd worden. Om dit te bewerkstelligen zijn er verschillende mogelijkheden. De groep respondenten uitbreiden in aantal zal de bevindingen verder onderbouwen. Wanneer respondenten uit andere onderwijsvormen mee opgenomen worden, kan achterhaald worden of de resultaten uit dit onderzoek ook voor leraren uit andere onderwijsvormen gelden of dat de onderwijsvorm eventueel een beïnvloedende factor is.

Een andere mogelijkheid is om een vergelijkende studie te maken tussen leraren die hoog scoren op de HSP-schaal en leraren die er laag op scoren. Op deze manier kunnen de resultaten van beide groepen met elkaar vergeleken worden. Aan de hand hiervan zijn uitspraken over het al dan niet unieke karakter van de bevindingen mogelijk.

Naast de uitbreiding van de onderzoeksgroep is de mogelijkheid om een kwantitatief onderzoek op basis van de bevindingen uit dit onderzoek te voeren zeer interessant. Een mogelijkheid zou kunnen zijn dat nagegaan wordt of de gevonden invloeden van emoties op hoogsensitieve leraren inderdaad representatief zijn voor dit type leraar. Of er met andere woorden een correlatie is tussen de invloed van de emoties en de mate waarin een leraar sensitief is.

Tijdens de interviews gaven de hoogsensitieve leraren naast de invloed van de emoties van de leraren nog andere factoren aan die hun functioneren als leraar beïnvloeden. Ook hier kan verder onderzoek nog meer duidelijkheid in brengen. De vraag of de aangehaalde factoren geldig zijn voor elke leerkracht, hoogsensitief of niet is daarbij heel zinvol. En moest dit inderdaad voor elke leerkracht gelden, is de invloed van die factoren dan groter bij hoogsensitieve leerkrachten dan bij niet-sensitieve leerkrachten?

Een kwantitatief onderzoek naar spreiding en voorkomen van hoogsensitiviteit binnen verschillende beroepscategorieën is een interessante mogelijkheid. Op die manier zou de hypothese die in de populariserende literatuur terug te vinden is en veronderstelt dat hoogsensitieve personen vaker kiezen voor beroepen binnen zorg en onderwijs (Van Harmelen, 2009) empirisch bevestigd of verworpen kunnen worden. Daarnaast zou het ook boeiend zijn om dit binnen de lerarengroep zelf te doen. Zijn er bepaalde onderwijsvormen waar leraren meer sensitief zijn dan andere?

---

## REFERENTIES

---

- Aron, E. N. (2002). *Hoog sensitieve personen: hoe blijf je overeind als de wereld je overweldigt?* Amsterdam: Archipel.
- Aron, E. N. (2003). *Hoog sensitieve personen in de liefde: hoe ga je om met relaties als de wereld je overweldigt.* Amsterdam: Archipel.
- Aron, E. N. (2004a). *Het hoog sensitieve kind: help je kinderen op te groeien in een wereld die hen overweldigt.* Amsterdam: Archipel.
- Aron, E. N. (2004b). Revisting Jung's concept of innate sensitiveness. *Journal of Analytical Psychology*, 49, 337-367. doi:10.1111/j.1465-5922.2004.00465.x
- Aron, E. N. (2004c). The impact of adult temperament on closeness and intimacy. In D. J. Mashek & A. A. Aron (Eds.), *Handbook of closeness and intimacy* (pp. 267-286). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aron, E. N. (2005). *Het werkboek voor Hoog Sensitieve Personen.* Amsterdam: Archipel.
- Aron, E. N. (2006). The Clinical Implications of Jung's Concept of Sensitiveness. *Journal of Jungian Theory and Practice*, 8 (2), 11-43. Geraadpleegd via [http://www.junginstitute.org/pdf\\_files/JungV8N2p11-44.pdf](http://www.junginstitute.org/pdf_files/JungV8N2p11-44.pdf)
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 345-368.
- Aron, E. N., Aron, A., & Davies, K. M. (2005). Adult shyness: The interaction of temperamental sensitivity and an adverse childhood environment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 181-197. doi:10.1177/0146167204271419
- Benham, G. (2006). The highly sensitive person: Stress and physical symptom reports. *Personality and Individual Differences*, 40, 1433-1440. doi:10.1016/j.paid.2005.11.021
- Bont, C. (2005). *Hoogsensitiviteit als kracht: werken met je intuïtie.* Utrecht: Kosmos.
- Breeuwsma, G. (2009). *Het vreemde kind: de kindertijd als sleutel tot onszelf.* Amsterdam: Bert Bakker.
- Carr, L., Iacoboni, M., Dubeau, M., Mazziotta, J. C., & Lenzi, G. L. (2003). Neural mechanisms of Empathy in Humans: A Relay From Neural Systems for Imitations to Limbic Area. *Proceedings of The National Academy of Science*, 100, 5497-5502. doi:10.1073/pnas.0935845100
- Chen, X., Rubin, K. H., & Sun, Y. (1992). Social Reputation and Peer Relationships in Chinese and Canadian Children: A Cross-cultural Study. *Child Development*, 63, 1336-1343. doi:10.2307/1131559

- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five Factor Inventory professional manual*. Odessa, FL: Psychological Resources.
- de Leeuw, E. D., Hox, J. J., & Dillman, D.A. (2008). *International Handbook of Survey Methodology*. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dumezil, G. (1939). *L'Idéologie tripartite des indo-européens*. Brussel : Collection Latomus (31).
- Evans, D. E., & Rothbarth, M. K. (2008). Temperamental sensitivity: Two constructs or one? *Personality and Individual Differences*, 44, 108-118. doi:10.1016/j.paid.2007.07.016
- Evers, A., Rasche, J., & Schabracq, M. J. (2008). High sensory-processing sensitivity at work. *International Journal of Stress Management*, 15, 189-198. doi:10.1037/1072-5245.15.2.189
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117 (1), 39-66. doi:10.1037/0033-2909.117.1.39
- Gortemaker, G. (2009). *Hoogsensitiviteit bij Kinderen in het Speciaal (Basis)Onderwijs*. (Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen, 2009). Geraadpleegd via <http://www.annabosman.eu/documents/GabrielleGortemaker2009.pdf>
- Gray, J. A. (1991). The neuropsychology of temperament. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds.), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement* (pp. 105-128). New York: Plenum Press.
- Hinton, C., Myamoto, K., & Della-Chiesa, B. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, 43 (1), 87-103.
- Hofman, S. G., & Bitran, S. (2007). Sensory-processing sensitivity in social anxiety disorder: Relationship to harm avoidance and diagnostic subtypes. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 944-954. doi:10.1016/j.janxdis.2006.12.003
- Iacoboni, M. (2008). *Het spiegelende brein: over inlevingsvermogen, imitatiegedrag en spiegelneuronen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Jaeger, B. (2004). *Blijf je werk de baas voor hoog sensitieve personen*. Schiedam: Uitgeverij Scriptum.
- Kalsched, D. (1996). *The Inner World of Trauma: Archetypical Defenses of the Personal Spirit*. New York: Routledge.
- Laevers, F., Cuvelier, N., Moons, J., Debue, A. & Denoo, J. (2005). *Huis vol gevoelens en axen*. Leuven: CEGO.
- Liss, M., Mailloux, J., & Erchull, M. J. (2008). The relationships between sensory processing sensitivity, alexithymia, autism, depression, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 45, 255-259. doi:10.1016/j.paid.2008.04.009



- Liss, M., Timmel, L., Baxley, K., & Killingsworth, P. (2005). Sensory processing sensitivity and its relation to parental bonding, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences, 39*, 1429-1439. doi:10.1016/j.paid.2005.05.007
- Marletta-Hart, S. (2003). *Leven met hooggevoeligheid: van opgave naar gave*. Baarn: Ten Have.
- Marletta-Hart, S. (2006a). *Gids voor hooggevoeligen*. Baarn: Ten Have.
- Marletta-Hart, S. (2006b). *Voluit leven met hooggevoeligheid: strategieën voor overleven*. Baarn: Ten Have.
- Mesich, K. (2005). *Overlevingsgids voor hooggevoeligen*. Kampen: Ten Have.
- Neal, J. A., Edelmann, R. J., & Glachan, M. (2002). Behavioural inhibition and symptoms of anxiety and depression: Is there a specific relationship with social phobia? *British Journal of Clinical Psychology, 41*, 361-374. doi:10.1348/014466502760387489
- Nelissen, M. (2008). *De brein machine: de biologische wortels van emoties en gevoelens: een Darwinistische kijk*. Tiel: Lannoo.
- Perera, S. (1986). *The Scapegoat Complex: Toward a Mythology of Shadow and Guilt*. Toronto: Inner City Books.
- Pfeifer, S. (2004). *Hooggevoelige mensen: leven tussen gave en kwetsbaarheid*. Heerenveen: Uitgeverij Jongbloed.
- Sanday, P. R. (1981). *Female Power and Male Dominance: On the Origins of Sexual Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smolewska, K. A., McCabe, S. B., & Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the highly sensitive person scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and "Big five". *Personality and Individual Differences, 40*, 1269-1279. doi:10.1016/j.paid.2005.09.022
- van de Beuken, M. (2002). *Hooggevoeligheid als uitdaging*. Deventer: Ankh-Hermes.
- van de Beuken, M. (2003). *Hooggevoeligheid als levenskunst*. Deventer: Ankh-Hermes.
- van de Beuken, M. (2005). *Hooggevoeligheid als kracht*. Deventer: Ankh-Hermes.
- van Harmelen, H. (2009). Supervisie en verschil in gevoeligheid. *Supervisie en coaching, 26*, 171-185.
- Vloedgraven, L. (2010). *Hoogsensitiviteit bij kinderen in het speciaal (basis)onderwijs*. (Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen, 2010). Geraadpleegd via <http://www.annabosman.eu/documents/LotteVloedgraven2010.pdf>
- Walda, S. (2007). *Hoogsensitiviteit bij kinderen in het basisonderwijs*. (Masterscriptie, Radboud Universiteit Nijmegen, 2007). Geraadpleegd via <http://www.annabosman.eu/documents/SietskeWalda2007.pdf>
- Zeff, T. (2005). *Overlevingsgids voor Hoog Sensitieve Personen*. Haarlem: Altamira-Becht.

---

## BIJLAGEN

---

Bijlage 1: HSP-schaal voor wetenschappelijk onderzoek in het Nederlands

Bijlage 2: Dendrogrammen (Aron & Aron, 1997)

Bijlage 3: HSP-NL vragenlijst (Arne Evers, Universiteit van Amsterdam)

Bijlage 4: Symbolen om de emoties weer te geven

Bijlage 5: Tabel waarin de emoties van de leerlingen genoteerd werden

Bijlage 6: Observatieschema

Bijlage 7: Interviewleidraad

## BIJLAGE 1: HSP-SCHAAL VOOR WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK IN HET NEDERLANDS

Op de volgende bladzijden is de HSP-schaal (vragenlijst) terug te vinden zoals deze werd gebruikt tijdens dit onderzoek.

**LERARENKENMERKEN**

Alvast bedankt dat je wil meewerken aan dit onderzoek. Neem de vragen rustig door en tracht die naar je eigen aanvoelen te beantwoorden. Voor het onderzoek is het belangrijk dat je alles invult en dat je antwoorden de situatie weergeven zoals die voor jou van toepassing is. De hier verkregen gegevens worden vertrouwelijk behandeld.

NAAM: .....

LEEFTIJD: .....

GESLACHT: .....

IK GEEF LES IN:      ☐ OV1      ☐ OV2      ☐ OV3      ☐ OV4      ☐ GON

IK BEN GEEN LERAAR MAAR WEL: .....

INSTRUCTIES: Vul de onderstaande vragenlijst in door jezelf een score te geven van 1 tot 7 volgens de onderstaande verdeling.

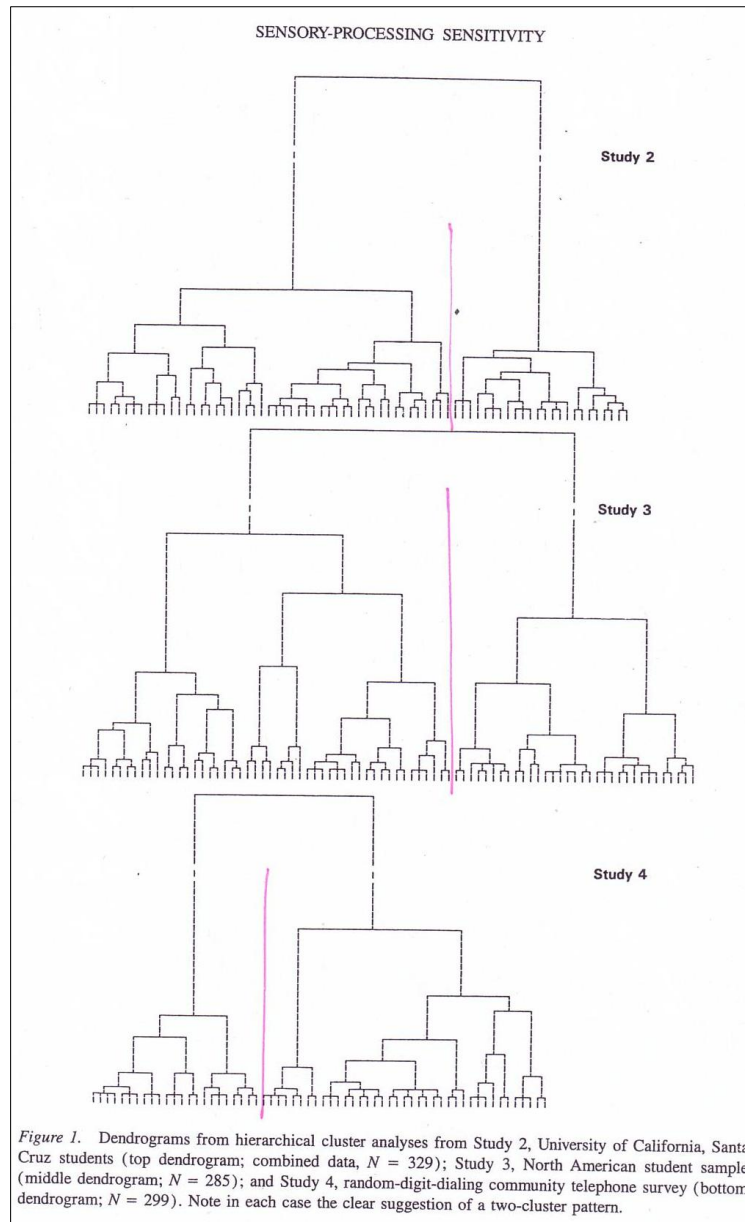
1	2	3	4	5	6	7	
helemaal niet			gemiddeld			in extreme mate	
1. Raak je gemakkelijk overweldigd door sterke zintuiglijke prikkels?	1	2	3	4	5	6	7
2. Lijk je je bewust van subtiele verschillen in je omgeving?	1	2	3	4	5	6	7
3. Heeft het humeur van anderen een invloed op jou?	1	2	3	4	5	6	7
4. Lijk je meer gevoelig te zijn voor pijn?	1	2	3	4	5	6	7
5. Heb je er op drukke dagen behoefte aan om jezelf terug te trekken, bijvoorbeeld in bed, een donkere kamer of eender welke plaats waar je wat privacy hebt en op adem kan komen?	1	2	3	4	5	6	7
6. Ben je bijzonder gevoelig voor de effecten van cafeïne?	1	2	3	4	5	6	7
7. Raak je gemakkelijk overweldigd door dingen zoals fel licht, sterke geuren, ruwe stoffen of sirenes in je buurt?	1	2	3	4	5	6	7
8. Heb je een rijk en complex gemoedsleven?	1	2	3	4	5	6	7
9. Voel je je ongemakkelijk bij luide geluiden?	1	2	3	4	5	6	7
10. Word je diep geroerd door kunst of muziek?	1	2	3	4	5	6	7
11. Voelt je zenuwstelsel soms zo uitgeput aan, dat je je gewoon even wil afzonderen?	1	2	3	4	5	6	7
12. Ben je gewetensvol?	1	2	3	4	5	6	7

1	2	3	4	5	6	7
helemaal niet			gemiddeld			in extreme mate

13. Schrik je gemakkelijk?	1	2	3	4	5	6	7
14. Voel je je opgejaagd wanneer je veel moet doen in korte tijd?	1	2	3	4	5	6	7
15. Wanneer mensen zich oncomfortabel voelen in hun fysieke omgeving, heb jij dan zicht op wat er gedaan moet worden om het comfortabeler te maken (zoals de verlichting aanpassen of de meubels verplaatsen)?	1	2	3	4	5	6	7
16. Raak je geïrriteerd wanneer mensen proberen om je te veel dingen tegelijk te laten doen?	1	2	3	4	5	6	7
17. Doe je erg je best om te vermijden dat je fouten maakt of dingen vergeet?	1	2	3	4	5	6	7
18. Maak je er een punt van om gewelddadige films en tv-shows te vermijden?	1	2	3	4	5	6	7
19. Word je onaangenaam geprikkeld wanneer er veel te doen is rondom jou?	1	2	3	4	5	6	7
20. Reageer je sterk op het feit dat je honger hebt, zodanig dat je concentratie en humeur verstoord raken?	1	2	3	4	5	6	7
21. Raak je overstuur van veranderingen in je leven?	1	2	3	4	5	6	7
22. Merk je verfijnde geuren, smaken, geluiden of kunstwerken op en kan je er van genieten?	1	2	3	4	5	6	7
23. Vind je het onaangenaam wanneer er veel tegelijk gebeurt?	1	2	3	4	5	6	7
24. Is het voor jou een hoge prioriteit om je leven zo te organiseren dat je situaties die je verward maken of overweldigend vermijdt?	1	2	3	4	5	6	7
25. Word je gehinderd door intense stimuli zoals luide geluiden of chaotische situaties?	1	2	3	4	5	6	7
26. Wanneer je moet wedijveren of geobserveerd wordt bij het uitvoeren van een taak, word je dan zo zenuwachtig of beverig dat je slechter dan anders presteert?	1	2	3	4	5	6	7
27. Hadden je ouders of leerkrachten de neiging je als gevoelig of verlegen te zien toen je een kind was?	1	2	3	4	5	6	7

## BIJLAGE 2: DENDROGRAMMEN (ARON & ARON, 1997)

Figuur van de dendrogrammen waarmee Aron en Aron (1997) aantonen dat sensory-processing sensitivity een dichotomische variabele is.



## BIJLAGE 3: HSP-NL VRAGENLIJST (ARNE EVERS, UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM)

Voor u ligt een reeks uitspraken over verschillende aspecten van uw leven. Het is de bedoeling dat u aangeeft of een uitspraak volgens u waar is of niet. Hiervoor zijn vijf mogelijkheden. Als de uitspraak volgens u zeker zo is, omcirkel dan het cijfer 5; als de uitspraak zeker niet zo is, omcirkel dan het cijfer 1. Als u er anders over denkt, omcirkel dan het cijfer dat uw mening het beste weergeeft. De cijfers hebben de volgende betekenis:

- 5 = Dat is zeker zo  
 4 = Dat is misschien zo  
 3 = Dat is even veel wel zo als niet zo  
 2 = Dat is misschien niet zo  
 1 = Dat is zeker niet zo

Denk eraan:

- Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het gaat om uw mening.
- Sla geen vragen over.
- Omcirkel bij elke vraag maar één cijfer.

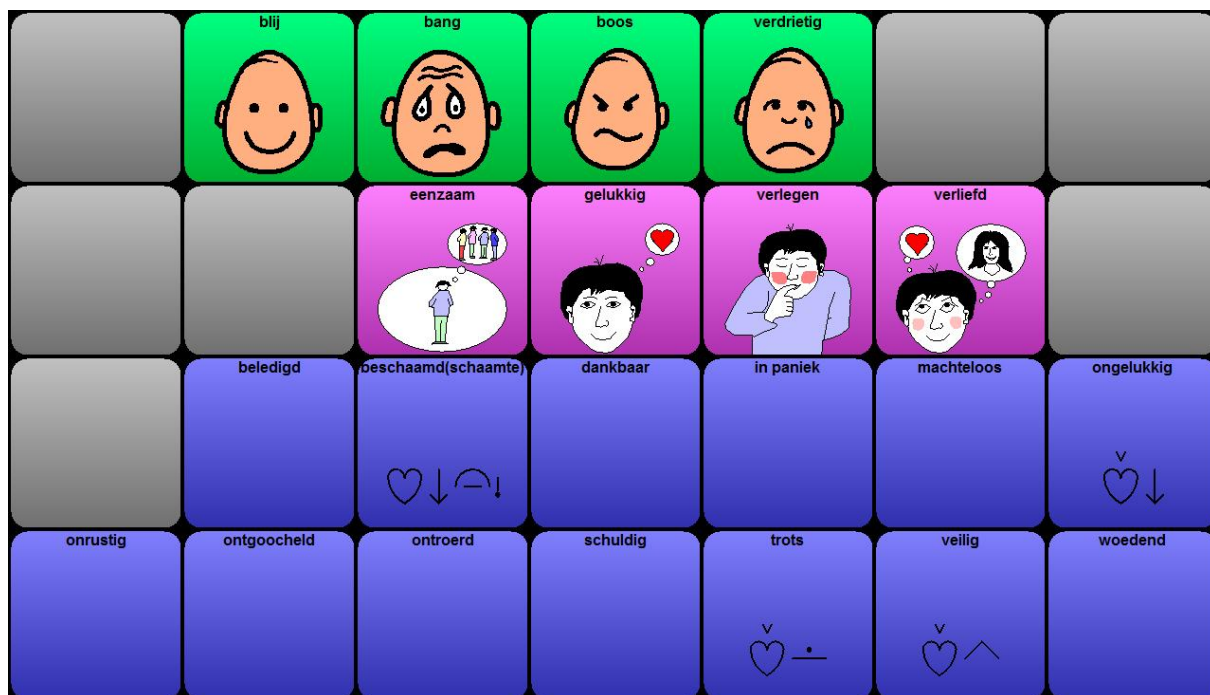
		Dat is zeker niet zo			Dat is zeker zo
1.	Heeft u het gevoel dat u bewust bent van subtiliteiten in de omgeving?	1	2	3	4 5
2.	Heeft de gemoedstoestand van anderen invloed op u?	1	2	3	4 5
3.	Heeft u het gevoel dat u gevoeliger bent voor pijn?	1	2	3	4 5
4.	Heeft u de behoefte om zich tijdens drukke dagen terug te trekken in bed, in een donkere kamer of een andere plek waar u wat privacy en onderbreking van prikkeling kunt hebben?	1	2	3	4 5
5.	Wordt u gemakkelijk overweldigd door dingen als fel licht, sterke geuren, ruwe stoffen of dichtbij zijnde sirenes?	1	2	3	4 5
6.	Heeft u een rijk, complex innerlijk leven?	1	2	3	4 5
7.	Zorgen harde geluiden ervoor dat u zich niet op uw gemak voelt?	1	2	3	4 5
8.	Kunt u diep geraakt worden door kunst of muziek?	1	2	3	4 5
9.	Heeft u het gevoel dat u bewust bent van subtiliteiten in de omgeving?	1	2	3	4 5
10.	Schrikt u gemakkelijk?	1	2	3	4 5
11.	Raakt u geïrriteerd als anderen proberen u meerdere dingen tegelijk te laten doen?	1	2	3	4 5
12.	Wordt u onaangenaam geprikkeld als er veel om u heen gebeurt?	1	2	3	4 5
13.	Raakt u van slag door veranderingen in uw leven?	1	2	3	4 5
14.	Worden fijngevoelige of verfijnde geuren, smaken, geluiden of kunstwerken door u opgemerkt en kunt u ervan genieten?	1	2	3	4 5
15.	Vindt u het onaangenaam om veel dingen tegelijk te doen?	1	2	3	4 5
16.	Raakt u geïrriteerd door intense stimuli, zoals harde geluiden of chaotische situaties?	1	2	3	4 5
17.	Wanneer u moet concurreren of wordt geobserveerd tijdens het uitvoeren van een taak, wordt u dan zo nerveus of onzeker dat u slechter presteert dan u anders had gedaan?	1	2	3	4 5
18.	Werd u als kind door uw ouders of leraren gezien als gevoelig of verlegen?	1	2	3	4 5

Heeft u alle vragen beantwoord?

Hartelijk dank voor uw medewerking!

## BIJLAGE 4: SYMBOLEN OM DE EMOTIES WEER TE GEVEN

Onderstaande symbolen werden gebruikt om de leerlingen hun emotie te laten aanduiden. In praktijk werden enkel de bovenste 8 emoties gebruikt. De afbeeldingen werden ontleend aan de communicatiesoftware Mind Express, ontwikkeld door het Gentse bedrijf Jabbla ([www.jabbla.com](http://www.jabbla.com)). Hiermee wordt ook op de scholen gewerkt.





## BIJLAGE 5: TABEL WAARIN DE EMOTIES VAN DE LEERLINGEN GENOTEERD WERDEN

Naam leerling	Emotie(s) (door de leerling aangeduid voor het begin van de les)
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

## BIJLAGE 6: OBSERVATIESCHEMA

Interactie tussen lln – lkn	Situatieschets	Eventueel emotie die een rol speelt?

## BIJLAGE 7: INTERVIEWLEIDRAAD

### *OPENINGS- EN INLEIDENDE VRAGEN (5')*

1. Hoe lang geef je al les?
2. Kan je in het kort de klas beschrijven waarin je zojuist les hebt gegeven?
3. Geef je al lang in dit soort klas les?
4. Is dit een leerlingengroep die je ligt? Waarom wel? Waarom niet?
5. Het vak dat je net gegeven hebt, is dat een vak dat je erg ligt? Waarom wel? Waarom niet?

### *OVERGANGSVRAGEN (5')*

6. Zijn er momenten in de voorbije les die je anders had gepland dan het nu verlopen is?
  - a. Wat heeft er voor gezorgd dat je je les veranderde?
  - b. Wat maakt dat je je les kon geven zoals je ze gepland had?

### *KERNVRAGEN*

7. Deel 1: peiling naar de emoties van de leerlingen (10')
  - a. De leraar krijgt dezelfde afbeeldingen als de leerlingen bij het begin van de les kregen. De interviewer vraagt of de leraar voor de leerlingen kan aanduiden hoe ze zich voelen. "Wat denk jij dat de leerlingen bij het begin van de les hebben aangeduid?"
  - b. Kies er één leerling uit van wie je erg zeker bent. Waaraan heb je gemerkt dat de leerling zich zo voelde?
  - c. Heeft dit jouw lesgeven beïnvloed? Heb je er rekening mee gehouden?
8. Deel 2: Bespreking van drie concreet geobserveerde situaties in de klas waarbij emoties een rol spelen. (3 x 7')
  - a. De interviewer schetst een situatie die tijdens de les te observeren was.
  - b. Hoe heb je deze situatie ervaren?
  - c. Heb je een dergelijke situatie al meegemaakt in het verleden?
  - d. Hebben dergelijke situaties je huidige manier van lesgeven beïnvloed?

### *SLOTVRAGEN (5')*

9. Tijdens dit interview hebben we gesproken over de emoties en gevoelens van de leerlingen. Zijn er nog elementen in dat verband die je graag wil vermelden? Dingen die je functioneren als leraar al dan niet beïnvloeden of beïnvloed hebben?