

Samenwerken door ondersteuning van emotieregulatie

Praktijkgericht Onderzoek (PGO)



Naam:	J.W.M. Vermeltoort, Hanneke
Studentnummer:	1348632
Opleiding:	Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg: Master Educational Needs
Lesplaats:	Rotterdam
Datum:	11 juni 2019
Studiebegeleiders:	mevr. E.P.M. van Meurs en drs. M. de Wilt

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	5
1.1. Context	5
1.2. Aanleiding	6
1.3. Vooronderzoek	6
1.4. Actualiteit	7
1.5. Probleemstelling	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1. Hoogbegaafdheid	8
2.2. Executieve functies	8
2.2.1. De ontwikkeling van executieve functies	8
2.2.2. Welke executieve functies zijn er?	9
2.3. Wat is de relatie tussen hoogbegaafdheid en executieve functies?	9
2.4. Emotieregulatie	10
2.5. Hoe kan emotieregulatie versterkt worden (bij hoogbegaafde leerlingen)?	10
2.5.1. Emotie in kaart brengen	10
2.5.2. Script	10
2.5.3. Ontspanning	11
2.6. Samenwerken	11
2.7. Onderzoeksvraag en deelvragen	12
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	13
3.1. Onderzoeksstrategie	13
3.2. Respondenten	13
3.3. Onderzoeksmethoden, -instrumenten, interventies en acties	14
3.3.1. Onderzoeksmethoden	14
3.3.2. Onderzoeksinstrumenten	15
3.3.3. Interventies	17
3.3.4. Acties naar aanleiding van de interventies	17
3.4. Kwaliteit van het onderzoek	18
3.4.1. Triangulatie	18
3.4.2. Validiteit en betrouwbaarheid	18
3.4.3. Ethische aspecten	19

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	20
4.1. Beoordeling samenwerkingsvaardigheden	20
4.1.1. Enquête met (schaal)vragen over samenwerken, beginmeting	20
4.1.2. Observatie basisvaardigheden samenwerken, beginmeting	20
4.1.3. Samenvatting.....	21
4.2. Verbetering emotieregulatie.....	21
4.2.1. Vragenlijst Dawson en Guare (2010).....	21
4.2.2. Samenvatting.....	23
4.3. Ervaring betrokkenen	23
4.3.1. Evaluatie leerlingen	23
4.3.2. Evaluatie ouders	23
4.3.3. Samenvatting.....	24
4.4. Verbetering samenwerking	24
4.4.1. Enquête met (schaal)vragen over samenwerken, eindmeting	24
4.4.2. Observaties basisvaardigheden samenwerken	25
4.4.3. Notities plusklasleerkracht/ bijvangst	28
4.4.4. Enquête en semigestructureerd interview leerkrachten betreffende samenwerken	28
4.4.5. Samenvatting.....	29
Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen	30
5.1. Antwoorden op de deelvragen	30
5.2. Antwoord op de onderzoeksvraag	32
5.3. Aanbevelingen.....	33
5.4. Discussie	33
Literatuur.....	35

Samenvatting

Het stimuleren van de executieve functies, en in het bijzonder de emotieregulatie, gebeurt op dit moment nog niet structureel in de bovenschoolse plusklas. In de samenwerking reageren leerlingen emotioneel. Zij worden bijvoorbeeld boos als er niet naar hun idee wordt geluisterd of zij nemen letterlijk afstand van het groepsproces.

De doelstelling van dit praktijkonderzoek betreft het ondersteunen van de emotieregulatie bij de leerlingen van de plusklas door passende interventies in te zetten, zodat zij beter kunnen samenwerken met medeleerlingen.

In dit onderzoek wordt de emotieregulatie van vijf leerlingen ondersteund met twee interventies en wordt beoordeeld hoe dit de basisvaardigheden voor samenwerken beïnvloedt. Tevens wordt onderzocht of de emotieregulatie van deze leerlingen is verbeterd na het inzetten van de interventies.

In het theoretisch kader worden de kernbegrippen hoogbegaafdheid, executieve functies, emotieregulatie en samenwerken uitgediept. Vanuit dit theoretisch kader is ervoor gekozen om de emotieregulatie te ondersteunen met behulp van een werkblad met emotiethermometer en door middel van het gevisualiseerd schalen van de hevigheid van de emotie.

Door het ondersteunen van de emotieregulatie worden de basisvaardigheden voor samenwerken vaker toegepast door de plusklasleerlingen. De inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen heeft een positieve invloed op het vaker toepassen van de basisvaardigheden tijdens het samenwerken.

De interventies ter ondersteuning van de emotieregulatie hebben acht weken plaatsgevonden. Aangezien samenwerken een vaardigheid is die geleerd moet worden (Koenderink, 2016), is een van de aanbevelingen om te kijken of er meer veranderingen optreden als de interventies herhaald worden. Zowel bij de onderzoeksgroep als bij nieuwe groepen binnen deze organisatie maar ook in groepen buiten deze organisatie.

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

In dit eerste hoofdstuk wordt beschreven in welke context dit onderzoek plaatsvindt en wat de aanleiding was voor dit onderzoek. Tevens worden het vooronderzoek en de actualiteit beschreven. Tot slot worden in de laatste paragraaf de probleemstelling en het doel van dit onderzoek geformuleerd.

1.1. Context

Ruim zes jaar ben ik werkzaam als leerkracht van een bovenschoolse plusklas. Deze plusklas valt onder bestuur X¹. Totaal biedt het bestuur in de gemeente Y drie dagen bovenschools onderwijs aan (hoog)begaafde leerlingen van vijf verschillende basisscholen. Ik werk dit schooljaar op maandag en dinsdag met leerlingen uit de groepen 6 en 7. Op maandag bestaat de groep uit 16 leerlingen uit groep 6. Op dinsdag bezoeken 12 leerlingen uit groep 7 de plusklas. Mijn collega Z draait op vrijdag een groep van 16 leerlingen uit groep 5.

De leerlingen bezoeken een dag in de week de plusklas en de andere vier dagen zitten zij in hun eigen klas. In het beleidsplan van de plusklas staat dat het omgaan met ontwikkelingsgelijken de voornaamste onderwijsbehoefte is om in aanmerking te komen voor de plusklas. Ontwikkelingsgelijken zijn leerlingen met een vergelijkbaar denkniveau die aansluiting bij elkaar vinden vanwege bijvoorbeeld hun specifieke interesses en humor (Verouden, 2017). Het zelfvertrouwen van de leerlingen wordt op deze manier versterkt (Van der Meulen e.a., 2013). Binnen de gemeente Y. is ervoor gekozen om op deze wijze aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften (Pameijer, Van Beukering en De Lange, 2009) van de leerlingen. Op deze manier wordt niet aangesloten bij de ideeën van Borland (2005), die het lesaanbod volledig af wil stemmen op de individuele leerling ongeacht zijn² label. Er wordt gewerkt aan sociale ontwikkeling in plaats van socialisatie (Silverman, 1993). Als een (hoog)begaafde leerling vijf dagen in de reguliere klas zit, kan aan deze onderwijsbehoefte in veel gevallen niet worden voldaan.

In de plusklas wordt gewerkt aan thema's die iedere periode verschillen. Binnen het thema wordt gewerkt aan opdrachten volgens de Taxonomie van Bloom (Verouden, 2017). Deze opdrachten worden de ene periode individueel en de andere periode in groepjes verwerkt. Naast thema-opdrachten bestaat een lesdag uit ander aanbod dat per periode verschilt. Wiskunde, uitdagende taalopdrachten, filosofie, debatteren, praktische opdrachten en drama komen door het jaar heen aan bod.

In de plusklas werken we met een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP). De leerlingen kiezen zelf een doel uit de Doelen en Vaardigheden Lijst (DVL) van Te Boekhorst-Reuver (2010) om zes weken aan te werken. Het kan gaan om vaardigheden met betrekking tot de hoofdcategorieën leren leren, leren denken en leren leven. Gesprekken over het POP worden oplossingsgericht gevoerd, waarbij deze vragen centraal staan: wat doe je al (goed), wat is de volgende stap (Vermeltfoort, 2018).

Als leerkracht van de plusklas heb ik minimaal twee keer per jaar overleg met de leerkrachten van de reguliere klas van de leerlingen. Deze momenten staan vast op de jaarkalender. Daarnaast heb ik minimaal twee keer per jaar overleg met de ouders van de leerlingen. Zij vormen een belangrijk onderdeel van de ecologie van de leerlingen (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Voor deze bespreking maak ik een rapportage waarin ik onder andere de werkhouding, de hogere denkkordes van Bloom (Verouden, 2017) en het samenwerken van de leerling beoordeel.

¹ In dit onderzoek zijn alle namen geanonimiseerd of gefingeerd in verband met de privacy.

² Waar hij/hem/zijn staat kan ook zij/haar gelezen worden.

1.2. Aanleiding

Als leerkracht van de bovenschoolse plusklas waar leerlingen een dag per week doorbrengen, zie ik leerlingen die het lastig vinden om in de samenwerking met een of meer medeleerlingen een compromis te sluiten. Dit uit zich in de volgende gedragingen: leerlingen nemen letterlijk afstand van hun groepje, leerlingen zeggen niets of leerlingen reageren emotioneel en gaan de strijd aan. Deze primaire angstreacties kunnen aangeduid worden met de termen flight, freeze en fight (Steimer, 2002).

In gesprekken met de leerkrachten waar de leerlingen de andere vier dagen zitten, heb ik de afgelopen jaren de volgende soort opmerkingen met betrekking tot samenwerken meerdere keren gehoord: “Samenwerken doet hij liever niet, het liefst werkt hij alleen” en “Hij wil alles bepalen in de samenwerking”. Tijdens de lessen neuropsychologie over het onderwerp executieve functies kwam naar voren dat deze bij diverse vaardigheden en processen betrokken zijn. Hoogbegaafde leerlingen die moeite hebben met samenwerken zouden minder goed ontwikkelde executieve functies kunnen hebben, omdat zij allereerst opdrachten zelfstandig en vanuit hun hoofd benaderd hebben. Aansluitend maakte het goede geheugen de noodzaak executieve functies te ontwikkelen minder groot (Van Gerven, 2013). In hoeverre speelt dit in mijn praktijk een rol bij leerlingen die moeite hebben met samenwerken?

1.3. Vooronderzoek

In juni 2018 heb ik tien leerlingen gevraagd een vragenlijst in te vullen over executieve functies (zie bijlage I). Van deze leerlingen wist ik dat ze dit schooljaar weer in de plusklas zouden komen. Zij zitten nu in de maandaggroep en op hun reguliere school in jaargroep 6. Deze vragenlijst werd individueel ingevuld tijdens een semigestructureerd interview (Knox & Burkard, 2009). Door de vragenlijst op deze manier af te nemen, wilde ik hen inzicht geven in executieve functies. Begrippen die onduidelijk waren zijn toegelicht met voorbeelden. Ik heb de tien leerlingen gevraagd welke functie zij sterk inschatten en welke zij zouden willen oefenen. Werkgeheugen schatten de meeste leerlingen hoog in. Doelgericht doorzettingsvermogen en planning komen op de tweede plaats. De meerderheid zou willen oefenen met emotieregulatie en reactie-inhibitie. Deze executieve functies worden beide door vier van de tien leerlingen genoemd. De andere executieve functies worden een of twee keer genoemd. Naast de tien leerlingen die vorig schooljaar al in mijn groep zaten, zijn er dit schooljaar nog zes nieuwe leerlingen in de maandaggroep gekomen. Door hen (en ook de tien leerlingen van vorig schooljaar) heb ik de leerlingvragenlijst van Dawson en Guare (2010) in laten vullen (zie bijlage II).

De leerling zelf staat centraal in de ecologie van Van Meersbergen en Jenning (2012). Het betrekken van andere partijen binnen de ecologie van de leerling versterkt het leerproces. Ouders spelen hierbij voor de basisschoolleerling de belangrijkste rol (Dijkstra, 2015). Dit maakt dat ouders gevraagd zijn de ouder-/leerkracht vragenlijst van Dawson en Guare (2010) in te vullen (zie bijlage III). Om de samenwerking met de leerkrachten van de reguliere klas te versterken en omdat zij de leerlingen in de schoolse setting zien, is aan hen eveneens gevraagd de vragenlijst in te vullen. In bijlage IV is per leerling te zien welke executieve functies sterk worden aangemerkt en welke als zwak.

Reactie-inhibitie wordt weinig aangemerkt als zwak door zowel ouders als leerlingen in de vragenlijsten van Dawson en Guare (2010). Emotieregulatie (in de vragenlijst wordt dit zelfregulatie van affect genoemd) wordt door meerdere leerlingen en ouders aangemerkt als zwak. Andere executieve functies die daarna komen worden ook door meerdere leerlingen, ouders en leerkrachten aangemerkt als zwak. Deze worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten, omdat het meer concrete vaardigheden betreft. Het leren omgaan met en reguleren van emoties lijkt uitermate geschikt om een plek te krijgen in mijn plusklas en is daarom het uitgangspunt voor dit onderzoek.

Het samenzijn met ontwikkelingsgelijken roept een gevoel op van veiligheid, het sterkt het zelfvertrouwen van de leerlingen en zij kunnen meer zichzelf zijn (Van der Meulen e.a., 2013). Tevens zullen emoties vanuit een gevoel van veiligheid eerder getoond worden (Venderickx & Kieboom, 2017).

1.4. Actualiteit

Om mee te kunnen in de 21ste eeuw zijn onder andere goed ontwikkelde executieve functies van belang. In onze snel veranderende maatschappij is het belangrijk goed te kunnen organiseren, plannen en samen-werken (Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014). Executieve functies zijn een betere voorspeller van succes dan een hoge intelligentiescore en verdienen evenveel aandacht (Renzulli, 2012; Gathercole & Alloway, 2013; Veenman, 2013). Friedman et al. (2006) benadrukt het belang van het inzetten van executieve functies door hoogbegaafden om tot hogere prestaties te komen. Hierop aansluitend zijn hoogbegaafdheid en het creëren van een uitdagende leeromgeving dan ook speerpunten binnen de Nederlandse politiek. Minister Slob (2018) beschrijft in zijn kamerbrief dat het geen logisch gevolg is dat een leerling die beschikt over potentieel vanzelf tot goede prestaties komt.

1.5. Probleemstelling

Het stimuleren van de executieve functies, en in het bijzonder de emotieregulatie, gebeurt op dit moment nog niet structureel in mijn plusklas. In de samenwerking is te zien dat leerlingen emotioneel reageren. Zij worden bijvoorbeeld boos als er niet naar hun idee wordt geluisterd of zij nemen letterlijk afstand van het groepsproces.

Doel van mijn onderzoek:

Ik wil de emotieregulatie ondersteunen bij de leerlingen van mijn plusklas door passende interventies in te zetten, zodat zij beter kunnen samenwerken met medeleerlingen.

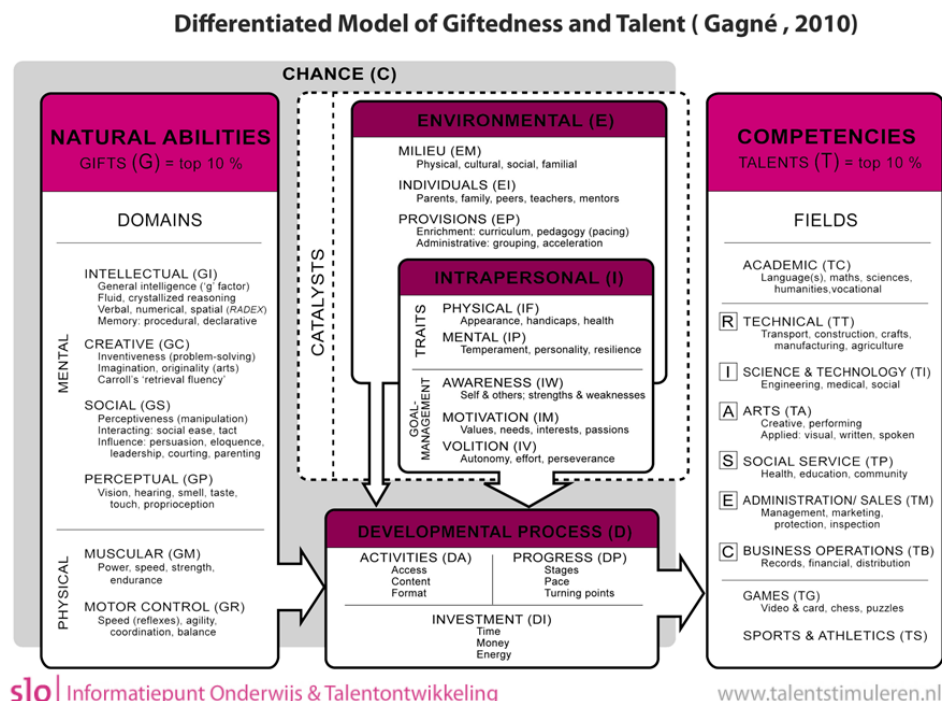
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Aan de hand van de kernbegrippen hoogbegaafdheid, executieve functies, emotieregulatie en samenwerken wordt in dit hoofdstuk passende literatuur beschreven. Hierna worden de onderzoeksvraag en deelvragen bepaald.

2.1. Hoogbegaafdheid

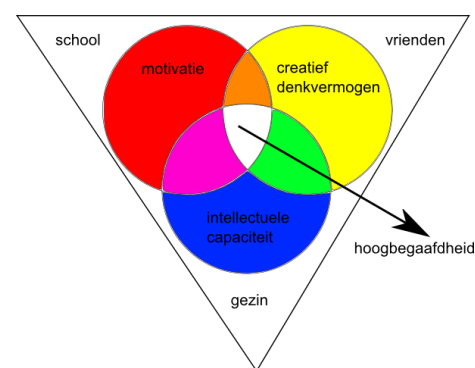
Hoogbegaafde leerlingen kunnen gevoeliger zijn en het gevoel hebben anders te zijn (Dabrowski, 1964; Kieboom & Verderickx, 2017). Het idee dat hoogbegaafde leerlingen emotioneel even goed ontwikkeld zouden moeten zijn als op cognitief gebied, kan een belemmering voor hen zijn in het accepteren van emotionele steun of begeleiding (Olszewski-Kubilius, Makel, Plucker & Subotnik, 2017).

Het model van Gagné (zie figuur 1) vormt het uitgangspunt als het in dit onderzoek gaat over hoogbegaafde leerlingen/ de leerlingen in de plusklas. Dit model gaat uit van een aanleg op een of meer mentale of fysieke gebieden. Het ontwikkelingsproces leidt vervolgens tot systematisch ontwikkelde vaardigheden (Differentiatie-model van Begaafdheid en Talent van Gagné (2000) in Van Gerven, 2009). De ecologie van de leerling van Van Meersbergen en Jeninga (2012) is een wezenlijk onderdeel van dit model. De omgeving is bepalend voor het al dan niet ontwikkelen van competenties. Het intellectuele domein uit dit model staat op school centraal, met daarnaast motivatie en creatief denkvermogen als belangrijke pijlers uit het interdependentiemodel van Renzulli en Mönks (zie figuur 2).



slo | Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling

Figuur 1 Differentiated Model of Giftedness and Talent van Gagné verkregen op 27 oktober 2017 van https://talentstimuleren.nl/uploads/Modellen_en_schema_s/infopunt_gagne2010.png



Figuur 2 Interdependentiemodel van Renzulli en Mönks verkregen op 27 oktober 2017 van <http://talentinzicht.be/wp-content/uploads/model-Renzulli.png>

2.2. Executieve functies

2.2.1. De ontwikkeling van executieve functies

Dawson en Guare (2017) stellen dat sommige kinderen nog vaardigheden missen om taken uit te voeren. Deze zogenoemde executieve functies ontwikkelen zich in de kinderjaren en puberteit tijdens de groei van de hersenen en kunnen gestimuleerd worden (Dawson & Guare, 2017; Kooper-

Cahn & Foster, 2014). Uit onderzoek van Alloway en Alloway (2013) blijkt dat in de jeugd de grootste ontwikkeling wordt doorgemaakt ten aanzien van de executieve functies met het hoogtepunt rond de leeftijd van 30 jaar. De ontwikkeling van de executieve functies wordt in verband gebracht met de ontwikkeling van de prefrontale cortex. Andere hersengebieden spelen een belangrijke rol hierbij vanwege de onderlinge samenhang. De leervoorwaardes op school zijn toegesneden op deze ontwikkeling. Oefenen en herhalen zorgen voor het ontstaan van verbindingen in de hersenen die verantwoordelijk zijn voor de executieve vaardigheden (Cooper-Kahn & Foster, 2014).

2.2.2. Welke executieve functies zijn er?

Er is in de literatuur geen consensus over welke executieve functies er zijn. Dawson en Guare (2017) benoemen elf executieve functies, namelijk respons-inhibitie, werkgeheugen, emotieregulatie, volgehouden aandacht, taakinitiatie, planning/prioritering, organisatie, timemanagement, doelgericht gedrag, flexibiliteit en metacognitie. Mens, Boonstra en Tjallema (2013) gaan daarentegen uit van vier executieve functies, namelijk werkgeheugen, inhibitie, flexibiliteit en planning. Planning/prioritering en flexibiliteit zijn de executieve functies die in alle geraadpleegde bronnen genoemd worden (Cooper-Kahn & Dietzel, 2011; Dawson & Guare, 2017; Horeweg, 2015; Huizinga & Smidts, z.j.; Kulman, 2012; Mens, Boonstra & Tjallema, 2013; Moraine, 2013; SLO, z.j.). Timemanagement maakt alleen volgens Dawson en Guare (2017), Horreweg (2015) en Kulman (2012) deel uit van de executieve functies. Mens, Boonstra en Tjallema (2013) laten als enigen emotieregulatie buiten beschouwing.

Dawson en Guare (2010) maken onderscheid tussen cognitieve vaardigheden en vaardigheden om gedrag aan te sturen. Cooper-Kahn en Foster (2014) noemen dit respectievelijk koude en warme vaardigheden. Onder de koude vaardigheden vallen bijvoorbeeld planning, organisatie en werkgeheugen. Inhibitie, emotieregulatie en gedragsevaluatie vallen onder de warme vaardigheden.

2.3. Wat is de relatie tussen hoogbegaafdheid en executieve functies?

In sommige onderzoeken bestaat er alleen op bepaalde onderdelen een verband tussen executieve functies en een hoge begaafdheid (Ardila, Pineda & Rosselli, 2000). In andere onderzoeken wordt soms geen verband gevonden (Welsh, Pennington & Groisser, 1991). Daarentegen leggen Davis, Pierson en Holmes Finch (2011) in hun onderzoek de nadruk op het variabele karakter van executieve functies in tegenstelling tot de intelligentiescore. Er is dus een relatie tussen executief functioneren en intelligentie, maar een hoge intelligentiescore betekent niet dat een leerling goed of minder goed ontwikkelde executieve vaardigheden heeft. In de praktijk blijkt dat de executieve functies juist minder ontwikkeld zijn bij begaafde leerlingen (Kroesbergen, Verkaik & Van Gerven, 2017). Van Gerven (2013) benadrukt het belang van uitdagende leerstof. Het feit dat een leerling een opdracht kan uitvoeren op geheugen, zorgt ervoor dat de executieve functies niet aangesproken worden. Vooral de executieve functies die betrekking hebben op het aansturen van gedrag kunnen hierdoor achterblijven (Kroesbeek, Verkaik & Van Gerven, 2017). De leerling kan moeite hebben met het starten van een taak, omdat hij/zij het eigen gedrag niet eerder op deze manier heeft hoeven reguleren (Van Gerven, 2013). Gevoelens van frustratie kunnen de overhand krijgen, met boosheid tot gevolg.

Dit onderzoek richt zich op emotieregulatie, omdat deze executieve functie door meerdere leerlingen en ouders als zwak wordt aangemerkt (zie paragraaf 1.3.). Bovendien is de plusklas een setting die een gevoel van veiligheid oproept, waardoor emoties eerder getoond worden (Van der Meulen e.a., 2013; Venderickx & Kieboom, 2017).

2.4. Emotieregulatie

Emotieregulatie zorgt ervoor dat iemand zijn gedrag kan reguleren (Dawson & Guare, 2017; Kooper-Cahn, 2014; Southam-Gerow, 2017). Een van de eerste manieren van het reguleren van emoties is het uiten hiervan (Southam-Gerow, 2017). De competentie “besef van zichzelf” van Van Overveld (2017) sluit hierbij aan. Het uiten van emoties kan ervoor zorgen dat andere personen uit de omgeving hulp bieden of support kunnen verlenen (Rubenstein, 2017; Southam-Gerow, 2017).

Kooper-Cahn (2014) noemt als voorbeeld van zwakke emotieregulatie een gebrek aan controle met heftige uitbarstingen tot gevolg. Dawson en Guare (2017) en Southam-Gerow (2017) gaan in hun beschrijving van emotieregulatie uit van een vaardigheid die meer inhoudt dan alleen controle. De competentie “zelfmanagement” van Van Overbeek (2017) omvat naast controle het inzetten van een strategie. De persoon kan bijvoorbeeld positieve emoties inzetten om een opdracht tot een goed einde te brengen (Dawson & Guare, 2017; Van Overbeek, 2017; Southam-Gerow, 2017). Het nadenken over een emotie en het beoordelen daarvan maken eveneens onderdeel uit van het proces van emotieregulatie (Kooper-Cahn, 2014; Thompson (1994) in Southam-Gerow, 2017).

Omdat het voor de leerlingen in de plusklas gaat over het stilstaan bij en het nadenken over zichzelf, wordt in dit onderzoek de volgende definitie van emotieregulatie gehanteerd: “Het vermogen om over de eigen gevoelens na te denken en vanuit dat besef emotionele reacties aan te sturen” (Kooper-Cahn, 2014, p.27).

2.5. Hoe kan emotieregulatie versterkt worden (bij hoogbegaafde leerlingen)?

2.5.1. Emotie in kaart brengen

Emotiebewustzijnsvaardigheden vormen de eerste stap in het verbeteren van emotieregulatie. Hierdoor begrijpen leerlingen beter waardoor de emotie veroorzaakt wordt en op welk moment (Southam-Gerow, 2017; Verstraete & Nijman, 2016). Het inzichtelijk maken van welke emoties worden ervaren kan door middel van werkbladen, het maken van een emotiewoordenboek en/of spelletjes (Southam-Gerow, 2017). Leerkrachten kunnen begaafde leerlingen helpen door woorden te verschaffen om de emoties uit te drukken (Olszewski-Kubilius, Makel, Plucker & Subotnik, 2017). Een emotie kan vervolgens geschaald worden op bijvoorbeeld een schaal van een tot tien om inzicht te krijgen in de hevigheid van de emotie (Dawson & Guare, 2017; Kooper-Cahn, 2014). Door hieraan handelingssuggesties te koppelen, kunnen anderen helpen de emotie te reguleren (Buron & Curtis, 2014 in Van Overveld, 2017). Het visualiseren van deze informatie kan helpen overzicht te houden (Pameijer, 2017).

2.5.2. Script

Sociale steun bevordert de emotieregulatie. Door zonder oordeel te praten over emoties en er positief tegenover te staan kunnen de heftige emoties van de leerling afgezwakt worden en zal de leerling zelf eerder emoties tonen. De invloed van medeleerlingen of leerkrachten is nog nauwelijks onderzocht (Southam-Gerow, 2017). Olszewski-Kubilius, Makel, Plucker en Subotnik (2017) noemen in hun onderzoek het modelleren door de leerkracht als effectieve interventie.

Rosselet en Stauffer (2013) noemen in hun onderzoek begaafde leerlingen gevoeliger dan andere leerlingen. Begaafde leerlingen denken meer na over bijvoorbeeld wereldproblematiek. Het doen van rollenspellen helpt volgens hen de leerlingen om te gaan met hun gevoeligheid en de emoties die daarbij komen kijken. Door Dawson en Guare (2017) en Verstraete en Nijman (2016) wordt hiernaar

verwezen als script. In een samenwerkingssituatie kan de leerling terugvallen op het geoefende script. Leerlingen met een zwakke emotieregulatie tonen sneller extreme emoties bij moeilijke opdrachten. Zij kunnen hierdoor gevoelens van frustratie ervaren. Een script met eventueel verschillende strategieën helpt hen de taak, opdracht of samenwerking aan te gaan (Dawson & Guare, 2017).

De Bruin-de Boer en Van Gerven (2009) koppelen emotieregulatie bij hoogbegaafde leerlingen aan sociale vaardigheidstraining, waarin onder andere aandacht is voor faalangstreductie en omgaan met perfectionisme. Het proces van werken wordt door hen benadrukt.

2.5.3. Ontspanning

Ontspanningsoefeningen kunnen helpen om emoties te reguleren (De Bruin-de Boer & Van Gerven, 2009; Dawson & Guare, 2017). Ademhalingsoefeningen waarbij het afwisselend aan- en ontspannen van de spieren centraal staat, kunnen helpen de leerling te ontspannen (Dawson & Guare, 2017). Van Overveld (2017) verwijst hiernaar als mindfulness met de nadruk op ademhalingsoefeningen.

2.6. Samenwerken

Het leren samenwerken is een van de vaardigheden die leerkrachten volgens Haenen en Mol Lous (2014) moeten leren aan hoogbegaafde leerlingen ter bevordering van een veilig pedagogisch klimaat. Het is belangrijk om aan hoogbegaafde leerlingen duidelijk te maken waarom er samengewerkt moet worden. Vanuit sociaal oogpunt heeft dit een meerwaarde, in hun leven zullen zij vaker samen moeten werken en er kan meer bereikt worden als je samenwerkt. De laatste reden geeft hoogbegaafde leerlingen de meeste voldoening (Koenderink, 2016). Hierbij past de definitie van Stichting Leerplan Ontwikkeling: “Bij samenwerken gaat het om het gezamenlijk realiseren van een doel en anderen daarbij kunnen aanvullen en ondersteunen” (SLO, 2019). Leerlingen letten niet alleen op hoe zij zichzelf manifesteren en wat zij inbrengen. Medeleerlingen staan eveneens centraal in het proces van samenwerken (SLO, 2017).

Hoogbegaafde leerlingen zijn minder gemotiveerd en vinden het lastiger dan andere leerlingen om samen te werken (Koenderink, 2016; Ten Tusscher, 2017). In een plusklas wil een leerling vaak bepalen hoe het gebeurt en dit anderen opleggen. Dit is hij gewend vanuit het samenwerken in de reguliere klas. Als dit niet geaccepteerd wordt, onttrekt de leerling zich aan de samenwerking (Koenderink, 2016; Verouden, 2017).

Het is lastig in een samenwerkingsopdracht op school de meerwaarde in de vorm van resultaten te bereiken. Daarom is het belangrijk uit te leggen dat samenwerken een vaardigheid is die de leerlingen moeten leren (Koenderink, 2016). Aan een goede samenwerking liggen meerdere vaardigheden ten grondslag (zie bijlage V). Aandacht voor emotieregulatie is van belang bij een opdracht gericht op samenwerken. Leerlingen kunnen op die manier een ontwikkeling doormaken (SLO, 2017).

Door de moeilijkheidsgraad van samenwerkingsopdrachten op te bouwen, kunnen de leerlingen de vereiste vaardigheden om samen te werken ontwikkelen (SLO, 2017). De mate van begeleiding speelt hierin bijvoorbeeld een rol (Koenderink, 2016; SLO, 2017). Koenderink (2016) noemt een protocol een goed middel om de samenwerking bij hoogbegaafde leerlingen in goede banen te leiden. De verschillende rollen moeten bijvoorbeeld duidelijk zijn. Dit zal gevoelens van frustratie verminderen omdat leerlingen weten wat van hen verwacht wordt vanuit de rol die zij innemen. Zoals eerder beschreven in paragraaf 2.5.2 helpen rollenspelen hoogbegaafde leerlingen hun emoties te reguleren (Rosselet & Stauffer, 2013).

2.7. Onderzoeksvraag en deelvragen

Uit vooronderzoek blijkt dat vijf van de zestien leerlingen zwak scoren op emotieregulatie. Emotieregulatie wordt bij hen twee of drie keer als zwak aangemerkt de vragenlijsten van Dawson en Guare (2010). Deze zijn ingevuld door henzelf, hun ouders en/of hun leerkracht (zie bijlage IV). In dit onderzoek zal de focus om die reden liggen op deze vijf leerlingen van de maandaggroep van de plusklas.

Onderzoeksvraag:

Wat is de invloed van het ondersteunen van de emotieregulatie, met behulp van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen, van vijf leerlingen uit de maandaggroep van de plusklas³ op hun basisvaardigheden voor samenwerken?

Deelvragen:

1. Hoe worden de samenwerkingsvaardigheden van de plusklasleerlingen beoordeeld door henzelf en de plusklasleerkracht en hoe denken de plusklasleerlingen deze te verbeteren?
2. In welke mate is de emotieregulatie van de plusklasleerlingen verbeterd na de inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen?
3. Hoe hebben de plusklasleerlingen, hun ouders en hun leerkrachten de ondersteuning van de emotieregulatie van de plusklasleerlingen ervaren?
4. In welke mate is de samenwerking van de plusklasleerlingen verbeterd na de inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen?

In hoofdstuk 4 worden deze deelvragen als volgt kort aangeduid:

- 1) Beoordeling samenwerkingsvaardigheden;
- 2) Verbetering emotieregulatie;
- 3) Ervaring betrokkenen;
- 4) Verbetering samenwerking.

³ In het vervolg van dit onderzoek wordt naar deze vijf leerlingen verwezen met plusklasleerlingen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

Na het theoretisch kader en het vaststellen van de onderzoeksvraag en deelvragen in hoofdstuk twee staan in dit hoofdstuk de onderzoeksstrategie en de onderzoeksmethoden centraal. In dit hoofdstuk wordt tevens beschreven welke respondenten betrokken zijn bij dit onderzoek en welke interventies en acties zijn ingezet. Tot slot wordt de kwaliteit van dit onderzoek beschreven.

3.1. Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek, waarin de nadruk ligt op het verbeteren van een situatie in de praktijk. In dit onderzoek wordt door de plusklasleerkracht samengewerkt met de plusklasleerlingen. Hun ouders en de leerkrachten van hun reguliere klassen worden betrokken bij het onderzoek (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

De strategie die wordt toegepast in dit onderzoek is het actieonderzoek. Het doel is namelijk om met dit onderzoek de emotieregulatie van de plusklasleerlingen te ondersteunen, met als streven de samenwerkingsvaardigheden te verbeteren. Als het gaat over verbeteren of vernieuwen raadt Schuman (2009) in De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2012) het actieonderzoek aan. Een ander positief punt van het actieonderzoek ten opzichte van een ontwerponderzoek is het feit dat er samen met de betrokkenen een interventie wordt gecreëerd en getest (De Bruïne, Everaert, Harink, Riezebos-de Groot & Van de Ven, 2011). Het belang van goede onderlinge relaties en een prettige samenwerking worden benadrukt, zodat de leerlingen en mogelijk andere partijen uit de ecologie (Van Meersbergen & Jeninga, 2012) meedenken en betrokkenheid bij dit onderzoek ervaren.

Om interventies te testen en tussentijds aan te kunnen passen, loopt dit onderzoek acht weken. Na vier weken vindt een tussenevaluatie plaats.

3.2. Respondenten

Plusklasleerlingen:

De deelnemers aan dit onderzoek zijn vijf leerlingen van de maandaggroep van de plusklas. Dit zijn de leerlingen die emotieregulatie twee of drie keer als zwak aangemerkt hebben/krijgen op een van de vragenlijsten ingevuld door henzelf, hun ouders en/of hun leerkrachten. Dit betreft een meisje en vier jongens in de leeftijd van acht tot tien jaar. Zij zitten allen de andere vier dagen in een reguliere groep 6. Deze groepen 6 bevinden zich op drie verschillende scholen.

De plusklasleerlingen vullen vragenlijsten in ter beoordeling van de samenwerking en emotieregulatie, nemen deel aan samenwerkingsopdrachten en een interview.

Plusklasleerkracht:

De plusklasleerkracht voert interventies uit en observeert de basisvaardigheden voor samenwerken. Daarnaast worden ouders door deze leerkracht van informatie voorzien over emotieregulatie.

Leerkrachten reguliere groep 6:

De leerkrachten van de reguliere groepen 6 vullen de vragenlijst van Dawson en Guare (2010) in voor de begin- en eindmeting. Zij geven feedback door middel van een korte enquête ten behoeve van de tussen- en eindevaluatie.

Ouders:

De ouders van de plusklasleerlingen vullen de vragenlijst van Dawson en Guare (2010) in voor de begin- en eindmeting. Tevens geven zij feedback door middel van een korte enquête ten behoeve van de tussen- en eindevaluatie.

3.3. Onderzoeksmethoden, -instrumenten, interventies en acties

3.3.1. Onderzoeksmethoden

Onderstaande tabel geeft een weergave van de gebruikte onderzoeksmethoden en -instrumenten. Tevens worden de doelgroep en procedure vermeld.

1. Hoe worden de samenwerkingsvaardigheden van de plusklasleerlingen beoordeeld door henzelf en de plusklasleerkracht en hoe denken de plusklasleerlingen deze te verbeteren?			
Methode	Doelgroep	Instrument	Procedure
Enquête	Plusklasleerlingen	A. Vragenlijst met schaalvraag, open en gesloten vragen	Beginmeting
Observatie	Plusklasleerkracht	B. Checklist basisvaardigheden samenwerken	Beginmeting
2. In welke mate is de emotieregulatie van de plusklasleerlingen verbeterd na de inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen?			
Methode	Doelgroep	Instrument	Procedure
Vragenlijst	Plusklasleerlingen, ouders, leerkrachten	C. Vragenlijst Dawson en Guare (2010)	Beginmeting en eindmeting na acht weken.
3. Hoe hebben de plusklasleerlingen, hun ouders en hun leerkrachten de ondersteuning van de emotieregulatie van de plusklasleerlingen ervaren?			
Methode	Doelgroep	Instrument	Procedure
Semigericht interview	Plusklasleerlingen	D. Semigericht interview a.d.h.v. vragenlijst met open en gesloten vragen	Na vier weken en na acht weken
Enquête	Ouders	E. Vragenlijst open en gesloten vragen	Na vier weken en na acht weken
Interview	Plusklasleerlingen	F. Interview	Na acht weken
4. In welke mate is de samenwerking van de plusklasleerlingen verbeterd na de inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen?			

Methode	Doelgroep	Instrument	Procedure
Enquête	Plusklasleerlingen	A. Vragenlijst met schaalvraag, open en gesloten vragen	Na acht weken
Observatie	Plusklasleerkracht	B. Checklist basisvaardigheden samenwerken	Wekelijks tijdens samenwerkingsles
Enquête/ semigericht interview	Leerkrachten van de reguliere klassen	G. E-mail vragen/ semigericht interview	Na vier weken/ na acht weken

3.3.2. Onderzoeksinstrumenten

Per onderzoeksinstrument wordt in deze paragraaf de keuze verantwoord en toegelicht.

A. Vragenlijst met schaalvraag, open en gesloten vragen

Voorafgaand aan de samenwerkingsopdrachten geven de plusklasleerlingen door middel van een schaalvraag aan hoe zij hun eigen samenwerkingsvaardigheden beoordelen (bijlage VI). Deze visuele weergave helpt hen in te zien of er mogelijkheden voor groei zijn. Zij formuleren zelf hoe zij denken een stapje verder te komen (Bannink, 2010; Kienhuis, 2010). Deze enquête wordt uitgevoerd als een semigericht interview (Knox & Burkard, 2009), zodat kan worden doorgevraagd.

De schaalvraag en aanvullende vraag worden na afloop van alle samenwerkingslessen nog eens gesteld om te zien of er in hun beleving iets is veranderd (zie bijlage VII). Er zijn twee vragen toegevoegd aan deze vragenlijst om na te gaan of de plusklasleerlingen verschil merken in het samenwerken in de plusklas en reguliere klas.

B. Checklist basisvaardigheden samenwerken

Om de basisvaardigheden voor samenwerken vast te stellen, wordt gebruik gemaakt van de checklist vaardigheden samenwerken (zie bijlage V). De plusklasleerkracht observeert tijdens een samenwerkingsopdracht of de basisvaardigheden nooit, soms, vaak of altijd voorkomen. Het betreft de volgende vaardigheden:

1. Elkaar bij de naam noemen
2. Elkaar aankijken tijdens het praten
3. Vriendelijk op elkaar reageren
4. Elkaar gelegenheid geven mee te doen
5. Een inbreng durven hebben
6. Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan
7. Mee werken aan de groepsopdracht
8. Luisteren naar elkaar
9. Elkaar laten uitpraten
10. De inbreng van de ander accepteren
11. Bij je groep blijven
12. Rustig praten en werken
13. Materiaal met elkaar delen
14. Om de beurt praten

Door te observeren kan daadwerkelijk worden gezien of deze vaardigheden worden toegepast door de leerlingen. Bij alleen navragen schetsen de leerlingen misschien een mooier beeld (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

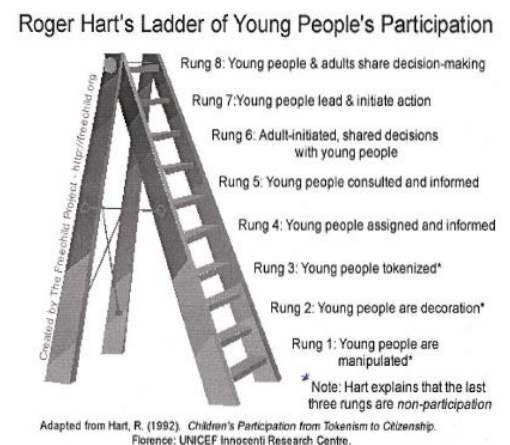
In groepjes van vier leerlingen wordt een uur aan een samenwerkingsopdracht gewerkt. Deze is gebaseerd op de hogere denkkorde creëren van de Taxonomie van Bloom (Verouden, 2017).

C. Vragenlijst Dawson en Guare (2010)

De vragenlijst van Dawson en Guare (2010) (zie bijlage II en III) wordt gebruikt voor de begin- en de eindmeting. Leerlingen, ouders en leerkrachten vullen deze lijst in en bepalen per item op een schaal van 1 tot 5 hoe zij dat item beoordelen. De vragen zijn voor leerlingen, ouders en leerkrachten hetzelfde. De scores op de items betreffende emotieregulatie kunnen met elkaar vergeleken worden. (Kiewiet-Kester, 2014).

D. Semigericht interview a.d.h.v. vragenlijst met open en gesloten vragen

In de evaluaties wordt aan de hand van een semigericht interview (Knox & Burkard, 2009) in combinatie met een vragenlijst aan de plusklasleerlingen gevraagd hoe zij de aandacht voor hun emotieontwikkeling ervaren. De leerlingen krijgen vragen op papier (zie bijlage XI). Er is gekozen voor een afwisseling van gesloten en open vragen. Plusklasleerlingen die meer moeite hebben hun mening toe te lichten kunnen op die manier toch aangeven wat zij ervan vinden. Tijdens de tussenevaluatie wordt veel waarde gehecht aan hun mening. Zij krijgen de rol van medebeslisser volgens trede 6 van de participatieladder van Hart (zie figuur 3), omdat zij zich op deze manier medeverantwoordelijk voelen.



Figuur 3 Roger Hart's Ladder of Young People's Participation verkregen op 13 februari 2019 van <http://www.peernetbc.com/wordpress2017/wp-content/uploads/harts-ladder.jpg>

E. Vragenlijst open en gesloten vragen ouders

Een online enquête in forms wordt gebruikt om de ouders van de plusklasleerlingen tussentijds naar hun bevindingen te vragen (zie bijlage VIII). Aan het eind van de periode van acht weken wordt dit herhaald (zie bijlage IX).

F. Interview plusklasleerlingen

Het interview met de plusklasleerlingen wordt voorbereid aan de hand van hun evaluaties (zie bijlage XII). Doordat het in dit interview om een kleine groep leerlingen gaat, ligt de focus op het onderwerp en komen alle leerlingen aan de beurt om hun mening te geven, zoals beschreven door Litoselliti (2003) in De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2012).

G. E-mail vragen/semigericht interview leerkrachten

Aan de leerkrachten van de reguliere groepen wordt na vier weken een reactie via de mail gevraagd (zie bijlage X). Dit is een manier om snel antwoord te ontvangen. Bovendien kost het de leerkrachten op deze manier weinig tijd en wordt de kans vergroot dat zij reageren. Aan het eind van de periode van acht weken wordt dit herhaald (zie bijlage IX). De vraag richting leerkrachten wordt aangevuld met een semigericht interview (Knox & Burkard, 2009), zodat zij hun antwoord kunnen toelichten en er doorgevraagd kan worden.

3.3.3. Interventies

Aan de hand van de in hoofdstuk 2 beschreven theorie is gekozen voor twee interventies. Omdat emotiebewustzijnsvaardigheden de eerste stap vormen in het verbeteren van emotieregulatie volgens Southam-Gerow (2017) en Verstraete en Nijman (2016), is gekozen voor een werkblad met emotiethermometer om op die manier de emoties in kaart te brengen en bespreekbaar te maken. Door een emotie visueel te schalen op een schaal van een tot tien wordt inzicht in de hevigheid verkregen (Dawson & Guare, 2017; Kooper-Cahn, 2014; Pameijer, 2017).

Inzet emotiethermometer

Voor het in kaart brengen van de emoties wordt een emotiethermometer gebruikt (zie werkblad in bijlage XIII). Op deze emotiethermometer houden de plusklasleerlingen gedurende de dag door middel van een paperclip aan de zijkant bij wat hun emotie is. Na iedere les wijst de plusklasleerkracht hen op hun meter en of ze daar iets aan willen wijzigen. In de tweede kolom noteren de plusklasleerlingen op welk moment of tijdens welke les ze deze emotie ervaren hebben. Op het werkblad is ruimte gecreëerd voor extra aantekeningen.

Na de tussenevaluatie noemen de plusklasleerlingen de mogelijkheid om meer emoties te noteren als verbeterpunt. Om tegemoet te komen aan de wens meer emoties te kunnen kiezen, worden lege rondjes gebruikt op het blad. De leerlingen kunnen zelf tekenen en opschrijven wat hun gevoel is gedurende de dag (zie bijlage XIV).

Gevisualiseerd schalen

Op het moment dat een gewijzigde emotie wordt waargenomen op de emotiethermometer van een plusklasleerling, wordt dit besproken met deze leerling. Er wordt benoemd wat te zien is op de emotiethermometer en er wordt doorgevraagd. Tevens wordt aan de leerling gevraagd de emotie te schalen op een schaal van een tot tien. De schaal en inschaling worden visueel gemaakt op papier en indien gewenst worden er handelingssuggesties aan gekoppeld (zie voorbeeld in bijlage XV). Door dit visueel te maken voor de plusklasleerling heeft hij een overzicht van suggesties om zijn emotie te reguleren (Pameijer, 2017). Bovendien kunnen medeleerlingen hem hierin tot steun zijn (Buron & Curtis, 2014 in Van Overveld, 2017).

3.3.4. Acties naar aanleiding van de interventies

Uitleg ouders tijdens geplande oudergesprekken

In dit praktijkonderzoek wordt veel waarde gehecht aan de ecologie van de leerling (Van Meersbergen & Jeninga, 2012) en daarom worden ouders actief betrokken. In de oudergesprekken, die gepland staan voor de onderzoeksperiode, worden de interventies uitgelegd aan de ouders van de plusklasleerlingen. Zij krijgen tevens een leeg exemplaar van de emotiethermometer mee naar huis.

Samenwerkingsopdrachten

Gedurende acht weken wordt aan het begin van de middag een samenwerkingsopdracht door de maandaggroep van de plusklas uitgevoerd (zie voorbeeld in bijlage XVI). In vier groepjes van vier leerlingen wordt hier een uur aan gewerkt. De plusklasleerlingen zitten verspreid over deze vier groepjes en de indeling is gebaseerd op de tafelgroepjes in de plusklas. De opdrachten zijn gebaseerd op de hogere denkkorde creëren van de Taxonomie van Bloom (Verouden, 2017). De observatie van de basisvaardigheden voor samenwerken van de plusklasleerlingen vindt plaats door de plusklasleerkracht tijdens het werken aan deze opdrachten.

3.4. Kwaliteit van het onderzoek

3.4.1. Triangulatie

Triangulatie wordt toegepast, omdat er in een praktijkonderzoek geen sprake kan zijn van totale objectiviteit (Ponte, 2012). In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) van dit onderzoek is sprake van triangulatie door de informatie te baseren op diverse bronnen. Verder wordt triangulatie gewaarborgd door meerdere respondenten te betrekken, namelijk: de leerlingen zelf, de ouders van de leerlingen, de leerkrachten van de reguliere klas van de leerlingen en de plusklasleerkracht. Triangulatie van onderzoeksmethoden wordt bereikt door: het invullen van vragenlijsten van Dawson en Guare (2010) door de leerlingen, hun leerkrachten en hun ouders; interviews met de plusklasleerlingen en de leerkrachten van de reguliere klassen en door observatie door de plusklasleerkracht (Van der Donk & Van Lanen, 2012; Kiewiet-Kester, 2014).

3.4.2. Validiteit en betrouwbaarheid

De gebruikte onderzoeksmethodes zijn semigerichte interviews aan de hand van enquêtes, observaties m.b.v. het schema basisvaardigheden samenwerken en de vragenlijst van Dawson en Guare (2010). De hierbij gebruikte onderzoeksinstrumenten meten wat ze beloven te meten en dragen bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag (Kiewiet-Kester, 2014; De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

Dit onderzoek betreft een kwalitatief onderzoek. Er wordt naar meningen en gevoelens gevraagd, die vervolgens met elkaar worden vergeleken (Kiewiet-Kester, 2014).

De onderzoeksgegevens worden systematisch verkregen, waardoor de resultaten met elkaar kunnen worden vergeleken (Doorewaard, Kil & Van de Ven, 2015). Door de samenwerkingslessen steeds in de middag te laten plaatsvinden, wordt ervoor gezorgd dat de versturende variabele tijd wordt geminimaliseerd (Kiewiet-Kester, 2014). Bij herhaling van dit onderzoek dient rekening te worden gehouden met een andere uitkomst. Dit onderzoek is specifiek voor deze context, namelijk de plusklas van bestuur X in de gemeente Y met deze plusklasleerlingen. De conclusies bieden mogelijk wel inzichten voor anderen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012; Ponte, 2012).

De bij dit onderzoek zogenoemde critical friends zijn: studiebegeleiders van Fontys OSO, drie studiegenoten van de master Educational Needs, de werkplekbegeleidster, een collega plusklasleerkracht (tevens orthopedagoog) en een bevriende orthopedagoog werkzaam bij een ander bestuur. Hun kritisch meelezen van dit onderzoek heeft bijgedragen aan de betrouwbaarheid en vermindert misinterpretaties (Ponte, 2012).

3.4.3. Ethische aspecten

Voorafgaand aan dit onderzoek is toestemming gevraagd aan de ouders van de plusklasleerlingen voor deelname van hun kind. De doelstellingen van dit onderzoek zijn duidelijk gemaakt aan leerlingen, ouders en leerkrachten. In verband met de privacy zijn alle namen van de leerlingen, school en gemeente gefingeerd of geanonimiseerd (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2012).

In de rapportbesprekingen met ouders is gesproken over het uiten van emoties in de thuissituatie. Het mogen uiten van emoties is voor de plusklasleerkracht een belangrijke morele overtuiging (Keijzer, 2014). Waar wenselijk wordt rekening gehouden met culturele verschillen in het uiten van emoties. Daarnaast wordt respect getoond door ouders, leerkrachten en leerlingen op de hoogte te houden van het verloop van het onderzoek en hen feedback te vragen (Andriessen et al., 2010).

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag weergegeven en geanalyseerd. Deze analyse draagt bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

4.1. Beoordeling samenwerkingsvaardigheden

4.1.1. Enquête met (schaal)vragen over samenwerken, beginmeting

Door middel van een schaalvraag hebben de plusklasleerlingen aangegeven hoe zij, voorafgaand aan en na afloop van de samenwerkingsopdrachten, hun samenwerkingsvaardigheden beoordelen. In figuur 4 staan per leerling de cijfers van de beginmeting.

De gegeven cijfers voor samenwerken tijdens de beginmeting variëren van 5 tot 9. Het gemiddelde van de cijfers is 7,2. Er wordt een keer 5 gegeven, een keer 6, een keer 7 en twee keer 9.

Naam	Beginmeting
Dirkje	9
Jan	7
Karel	9
Klaas	6
Piet	5

Figuur 4 Cijfers samenwerken beginmeting, N=5

In de enquête hebben de plusklasleerlingen, zowel voorafgaand aan de samenwerkingsopdrachten als na afloop van deze opdrachten, aangegeven hoe zij een stapje verder denken te komen in de samenwerking. Luisteren naar anderen wordt drie keer genoemd om verder te komen in de samenwerking. Een keer wordt meer samenwerken genoemd en een keer samenwerken met aardige kinderen (zie figuur 5).

Naam	Beginmeting
Dirkje	Naar de ander luisteren
Jan	Om meer naar allebei onze ideeën te luisteren
Karel	Beter samenwerken met kinderen die ik aardig vind
Klaas	Om het meer te doen
Piet	Naar andere kinderen luisteren en ideeën van anderen uitproberen

Figuur 5 Hoe een stapje verder komen? Citaten leerlingen, N=5

4.1.2. Observatie basisvaardigheden samenwerken, beginmeting

Om de basisvaardigheden van de plusklasleerlingen vast te stellen, is gebruik gemaakt van de checklist basisvaardigheden samenwerken (zie bijlage V). Voor de beginmeting is in december een samenwerkingsles geobserveerd.

Drie van de vijf plusklasleerlingen laten de basisvaardigheden vaak of altijd zien (zie figuur 6). Twee van de vijf leerlingen laten de basisvaardigheden soms, vaak of altijd zien. De vaardigheden die zij beiden soms laten zien zijn vriendelijk op elkaar reageren, elkaar gelegenheid geven mee te doen,

[illegible]

4.1.3. Samenvatting

4.2. Verbetering emotieregulatie

Om een uitspraak te doen over het al dan niet verbeteren van de emotieregulatie van de plusklasleerlingen is door de plusklasleerlingen, hun ouders en hun leerkrachten de vragenlijst van Dawson en Guare (2010) ingevuld (zie bijlage II en III). Voor ieder item betreffende emotieregulatie is een cijfer van 1 (helemaal niet mee eens) tot 5 (helemaal mee eens) gegeven.

21

Bij Jan geven ouders bij de eindmeting 6 punten en bij de beginmeting 3. De leerkrachten van Jan geven 12 punten bij de eindmeting en 7 bij de beginmeting. Dit is een verschil van vijf punten. Jan geeft zichzelf minder punten bij de eindmeting. Het is opmerkelijk dat Jan zelf minder scoort bij de eindmeting, terwijl ouders en leerkracht hoger scoren. Ouders en leerkrachten vinden de emotieregulatie van Jan verbeterd. Bij navraag aan Jan blijkt dat hij zichzelf kritischer heeft beoordeeld. Hij vindt dat het niet echt veranderd is in de onderzoeksperiode. Daarom geeft hij zichzelf minder punten (zie transcript interview bijlage XVII).

Bij vier van de vijf leerlingen waarden ouders en leerkrachten de items gelijk of lager dan de leerlingen zelf.

Dirkje geeft zichzelf in de eindmeting 12 punten, haar ouders en leerkracht geven hetzelfde aantal punten in de begin- en eindmeting (resp. 11 en 13). Karel en zijn ouders geven meer punten, de leerkracht heeft alleen de eindmeting ingevuld. Klaas en zijn leerkrachten zien weinig verandering, ouders geven minder punten op twee onderdelen. Piet vindt het voor zichzelf verbeterd en ouders en leerkrachten zien geen verschil (zie figuur 7).

Bij de beginmeting worden de items betreffende emotieregulatie van vier van de vijf leerlingen in totaal 2,5 punt hoger gewaardeerd door leerkrachten dan door ouders. Bij de eindmeting geven de leerkrachten gemiddeld 3,75 punt hoger in totaal dan ouders. Bij vier van de vijf plusklasleerlingen is er een verschil van twee, vijf of zes punten tussen de eindbeoordeling door de leerkracht en de beoordeling door ouders.

	7. Ergeren huiswerk		8. Frustratie		9. Ontdaan bij andere planning		Totaal	
	<u>begin</u>	<u>eind</u>	<u>begin</u>	<u>eind</u>	<u>begin</u>	<u>eind</u>	<u>begin</u>	<u>eind</u>
Dirkje								
Zelf	4	5	2	4	3	3	9	12
Ouders	3	4	4	4	4	3	11	11
Leerkracht	5	5	4	5	4	3	13	13
Jan								
Zelf	3	1	3	4	3	2	9	7
Ouders	1	2	1	2	1	2	3	6
Leerkracht	1	3	2	4	4	5	7	12
Karel								
Zelf	1	2	1	3	4	3	6	8
Ouders	1	2	1	2	2	4	4	8
Leerkracht	-	2	-	2	-	2	-	6
Klaas								
Zelf	3	3	2	2	3	3	8	8
Ouders	2	2	4	2	2	1	8	5
Leerkracht	5	3	2	3	3	4	10	10
Piet								
Zelf	5	5	4	5	4	5	13	15
Ouders	3	4	4	4	5	4	12	12
Leerkracht	5	5	4	4	5	5	14	14

Figuur 7 Cijfers items emotieregulatie

4.2.2. Samenvatting

Drie van de vijf plusklasleerlingen vinden zelf hun emotieregulatie verbeterd. Bij vier van de vijf plusklasleerlingen waarden ouders en leerkrachten de items gelijk of een, twee of drie punten lager dan de leerlingen zelf. Twee ouders geven bij de begin- en eindmeting exact hetzelfde aantal punten. Bij een plusklasleerling is een afname van drie punten te zien in de beoordeling door ouders en bij twee plusklasleerlingen geven ouders drie en vier punten meer bij de eindevaluatie. Bij vier van de vijf plusklasleerlingen is er een verschil van twee, vijf of zes punten tussen de eindbeoordeling door de leerkracht en de eindbeoordeling door ouders.

4.3. Ervaring betrokkenen

4.3.1. Evaluatie leerlingen

Bij de tussenevaluatie geven de plusklasleerlingen voor het werken met de emotiethermometer gemiddeld een 6,4 (zie figuur 8). Met de eindevaluatie is dit 7,0. Jan, Karel en Piet geven een hoger cijfer met de eindevaluatie. Zij noemen hierbij als reden dat zij het prettig vonden. Klaas vond het minder prettig en kan hierop geen toelichting geven maar waardeert het werken op deze manier nu met 5 punten en tijdens de tussenevaluatie met 3 punten.

Naam	Tussenevaluatie		Eindevaluatie	
	<u>cijfer</u>	<u>mening</u>	<u>cijfer</u>	<u>mening</u>
Dirkje	9	Prettig dat je kon kijken wat je gevoel is.	8	Fijn dat ik mijn emotie kon laten zien.
Jan	3	Niet prettig, ik wil meer vrije tijd.	5	Ik vond het niet prettig om te gebruiken.
Karel	8	De middag en ochtend vond ik prettig, het begin van het vogelparadijs vond ik minder prettig.	9	Ik vond bijna alles prettig en wil blijven werken met dit blad.
Klaas	7	Groen en blauw vond ik prettig en de andere niet.	5	Geen idee
Piet	5	Niet echt prettig dat we dit iedere dag moeten doen.	8	Ik vond het prettig. Minder prettig om het iedere dag in te vullen.

Figuur 8 Cijfers en meningen werken met emotiethermometer, N=5

Piet merkt zowel bij de tussen- als bij de eindevaluatie geen verschil. Dirkje en Jan gaan eerder naar de juf als er iets is. Dirkje, Jan, Karel en Klaas vinden dat zij beter inzicht hebben in hun eigen emoties. Jan en Klaas hebben daarnaast beter inzicht in emoties van klasgenoten. Tot slot zegt Karel sneller tegen klasgenoten wat hij ergens van vindt.

4.3.2. Evaluatie ouders

Aan ouders is na vier weken in een enquête gevraagd of zij thuis verschil merken bij hun kind op het gebied van emotieregulatie. Eén ouder geeft aan het te merken. Bij opmerkingen schrijft een ouder

dat zij de lessen wel heel zinvol vindt ondanks het feit dat hun zoon hier thuis niets over vertelt. Een andere ouder schrijft dat haar dochter thuis niet veel vertelt maar dat zij er wel naar vraagt. Tot slot mailt de ouder van Jan in reactie op deze enquête een voorbeeld van een situatie die thuis met een gesprek opgelost kon worden waar dit voorheen moeizamer ging.

Na acht weken is de vraag herhaald. Drie van de vijf ouders merken geen verschil. Twee ouders geven geen antwoord op de vraag. Ouders van Jan en Karel vullen hun antwoord aan met een uitleg. Ouders van Jan: "Jan raakt nog steeds gefrustreerd als er iets niet gaat of lukt. Zijn directe reactie is een 2, als hij er even afstand van genomen heeft en er daarna opnieuw aan begint, gaat het goed, dan is het een 4/5." Ouders van Karel: "Het wisselt heel erg van zijn stemming en daardoor per periode/dag."

4.3.3. Samenvatting

Drie leerlingen geven bij de eindevaluatie aan het prettig te vinden om met de emotiethermometer te werken. Een leerling vond het minder prettig maar waardeert het werken met de emotiethermometer bij de eindevaluatie met twee punten meer dan bij de tussenevaluatie. Een leerling zegt geen verschil te merken. Vier van de vijf leerlingen vinden dat zij beter inzicht hebben in hun eigen emoties. Twee van de vijf leerlingen vinden dat zij ook beter inzicht hebben in de emoties van klasgenoten door het werken met de emotiethermometer. Twee van de vijf leerlingen gaan eerder naar de juf als er iets is en een leerling zegt sneller wat hij ergens van vindt.

Thuis merkt een van de vijf ouders verschil na vier weken. Deze ouder geeft aan dat een situatie met een gesprek opgelost kon worden waar dit voorheen moeizamer ging. Na acht weken merken de drie ouders die gereageerd hebben geen verschil. Van een leerling geven ouders aan dat zijn emotieregulatie samenhangt met zijn stemming en per periode of dag kan verschillen.

4.4. Verbetering samenwerking

4.4.1. Enquête met (schaal)vragen over samenwerken, eindmeting

In de eindmeting (zie figuur 9) variëren de cijfers voor samenwerken van vier tot negen. Het gemiddelde van de cijfers is 7,0. Klaas geeft een vier, dit is bepalend voor het gemiddelde. Dirkje geeft hetzelfde cijfer voor samenwerken. Jan schaaft zichzelf een punt hoger in. Piet geeft zichzelf twee punten meer. Karel en Klaas waarderen zichzelf in de eindmeting twee punten lager dan met de beginmeting. Dit zou veroorzaakt kunnen worden door hun stemming die dag (ruzie op het schoolplein, slecht geslapen). Daarnaast kan het zijn dat de plusklasleerlingen inzien dat het soms minder goed gaat dan zij vooraf dachten, doordat zij zich meer bewust zijn geworden van wat er nodig is bij samenwerken.

Naam	Eindmeting
Dirkje	9
Jan	8
Karel	7
Klaas	4
Piet	7

Figuur 9 Cijfers samenwerken eindmeting, N=5

Naam	Eindmeting
Dirkje	Meer samenwerken
Jan	Meer opletten
Karel	Met elkaar kletsen
Piet	Meer luisteren naar anderen

Figuur 10 Hoe een stapje verder komen? Citaten leerlingen, N=4

In de enquête bij de eindevaluatie (zie bijlage VI) is aan de plusklasleerlingen gevraagd of zij verschil merken in het samenwerken in de plusklas en de reguliere klas. Dirkje merkt dat sommigen haar beter begrijpen in de plusklas. In de reguliere klas vindt zij dat als zij iets zegt anderen haar niet begrijpen. Karel geeft aan dat hij het samenwerken in de reguliere klas minder goed vindt gaan dan in de plusklas. Jan, Klaas en Piet merken geen verschil.

4.4.2. Observaties basisvaardigheden samenwerken

De basisvaardigheden voor samenwerken zijn geobserveerd tijdens een samenwerkingsles die wekelijks gedurende acht weken plaatsvond in de plusklas. In de figuren 11 tot en met 15 worden de observaties van Dirkje, Jan, Karel, Klaas en Piet weergegeven. In iedere figuur wordt per plusklasleerling per datum weergegeven of de basisvaardigheden nooit, soms, vaak of altijd voorkomen.

De basisvaardigheden voor samenwerken laat Dirkje gedurende de observatieperiode vaak of altijd zien (zie figuur 11).

Bij Klaas neemt het aantal keer soms af van zes tot een keer, waarna het aantal keer piekt met dertien keer en tot slot afneemt tot nul keer. Klaas laat gedurende de onderzoeksperiode twee of drie keer soms zien bij vier basisvaardigheden die bij de beginmeting soms waren. De andere momenten laat hij deze vaardigheden vaak zien (zie figuur 14).

Jan en Piet laten een toename zien in de categorie altijd (zie figuur 12 en figuur 15). Jans maximum is elf keer altijd waarna dit afneemt tot een. De andere vaardigheden worden vaak waargenomen. Piets maximum is negen keer.

Bij Karel is er een toename in de categorie altijd tot twaalf die daarna weer afneemt en vervolgens weer toeneemt tot elf en weer afneemt (zie figuur 13). De basisvaardigheden bij je groep blijven en inbreng durven hebben laat Karel twee keer altijd zien.

Karel:

Leerkracht van Karel: “Ik moet zeggen dat ik weinig verschillen merk in het algemeen, misschien als ik specifieker zou kijken.”

Eindevaluatie

Dirkje:

Dirkje kan met iedereen samenwerken, is sociaal en vindt het leuk.

Jan:

Hoe het samenwerken verloopt, is afhankelijk van met wie Jan samenwerkt. Over het algemeen gaat het goed, Jan heeft een positieve ontwikkeling doorgemaakt. Hij komt vrolijker en vrijer over en lijkt meer plezier te hebben op school.

Karel:

De leerkracht van Karel ziet dat het goed gaat in de samenwerking als hij goed in zijn vel zit. Anders valt hij terug in zijn oude patroon.

Klaas:

Klaas doet het heel goed. Vanwege zijn karakter zal samenwerken altijd lastig zijn; hij werkt liever alleen. Klaas heeft een positieve ontwikkeling doorgemaakt. Hij raakt niet meer zo snel in paniek. Er is in de reguliere klas een golfbeweging zichtbaar, de ene keer heeft Klaas meer zin dan de andere keer.

Piet:

Piet heeft een groot rechtvaardigheidsgevoel en kan fel reageren in de samenwerking. Hij wil graag begrijpen wat in de ander omgaat en waarom er een meningsverschil is. In kleinere groepjes gaat het samenwerken goed, voorheen ging Piet alleen werken.

4.4.5. Samenvatting

Het gemiddelde cijfer dat de plusklasleerlingen geven voor samenwerken na het inzetten van de interventies, de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen, is 7,0 op een schaal van een tot tien. Er is een leerling die vier punten heeft gegeven ten opzichte van vier leerlingen die twee keer zeven, een keer acht en een keer negen punten hebben gegeven.

Bij drie van de vijf plusklasleerlingen worden de basisvaardigheden voor samenwerken in totaal vaker waargenomen gedurende de onderzoeksperiode op de checklist basisvaardigheden samenwerken (zie bijlage V).

De leerkrachten van twee leerlingen vertellen in het semigericht interview dat zij zien dat deze leerlingen een positieve ontwikkeling hebben doorgemaakt. Een van deze leerlingen komt vrolijker en vrijer over en de ander lijkt minder snel in paniek. Een andere leerkracht geeft aan dat de leerling in een kleine groep in de reguliere groep goed samenwerkt. Bij een volgende leerling wordt gezien dat het goed gaat als hij goed in zijn vel zit. Tot slot geeft een leerkracht aan dat de leerling met iedereen samen kan werken en het leuk vindt

Hoofdstuk 5: Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de in hoofdstuk twee opgestelde deelvragen, waarna de onderzoeksvraag beantwoord wordt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen en discussie.

5.1. Antwoorden op de deelvragen

1. Hoe worden de samenwerkingsvaardigheden van de plusklasleerlingen beoordeeld door henzelf en de plusklasleerkracht en hoe denken de plusklasleerlingen deze te verbeteren?

De plusklasleerlingen beoordelen zelf de samenwerkingsvaardigheden gemiddeld met een 7,2 op een schaal van een tot tien. Er wordt een keer 5 gegeven, een keer 6, een keer 7 en twee keer 9. Samenwerken is een vaardigheid die de plusklasleerlingen moeten leren (Koenderink, 2016). Drie van de vijf plusklasleerlingen denken de samenwerking te verbeteren door goed te luisteren naar anderen en een van de vijf wil dit verbeteren door meer (dus vaker) samen te werken. Medeleerlingen staan eveneens centraal in het proces van samenwerken (SLO, 2017). Een van de plusklasleerlingen wil zijn vaardigheden verbeteren door samen te werken met aardige kinderen.

Tijdens de samenwerkingsles, waarin de plusklasleerkracht observeert met behulp van de checklist vaardigheden samenwerken (zie bijlage V), laten drie van de vijf plusklasleerlingen de basisvaardigheden voor samenwerken vaak of altijd zien. Twee van de vijf plusklasleerlingen laten de basisvaardigheden soms, vaak of altijd zien (zie figuur 6). Zij vinden het, zoals andere hoogbegaafde leerlingen, lastiger dan andere leerlingen om samen te werken (Koenderink, 2016; Ten Tusscher, 2017). Bij deze twee plusklasleerlingen is verbetering mogelijk op de volgende gebieden: vriendelijk op elkaar reageren, elkaar gelegenheid geven mee te doen, een inbreng durven hebben, mee werken aan de groepsopdracht, luisteren naar elkaar, elkaar laten uitpraten, de inbreng van de ander accepteren en om de beurt praten. De vaardigheden die een van hen betreft zijn: bij je groep blijven en rustig praten en werken. De tweede leerling zou wat vaker een ander aan kunnen kijken (zie figuur 6).

2. In welke mate is de emotieregulatie van de plusklasleerlingen verbeterd na de inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen?

Drie van de vijf plusklasleerlingen vinden zelf hun emotieregulatie verbeterd (zie figuur 7). Bij een van de vijf plusklasleerlingen geven zowel ouders als leerkrachten meer punten bij de eindevaluatie. Deze leerling vindt het zelf niet verbeterd, hij heeft kritischer gekeken (zie transcript interview bijlage XVII). Volgens Kooper-Cahn (2014) en Thompson (1994) in Southam-Gerow (2017) maken dit nadenken over en beoordelen van het proces eveneens onderdeel uit van emotieregulatie. Een andere plusklasleerling en zijn ouders zijn eveneens positief en geven meer punten. Zoals Southam-Gerow (2017) en Verstraete en Nijman (2016) aangeven vormen emotiebewustzijnsvaardigheden de eerste stap in het verbeteren van emotieregulatie. Het noteren van emoties zorgt ervoor dat de emoties afzakken en zorgt voor meer rust (zie paragraaf 4.4.3.). De plusklasleerlingen lijken door de inzet van de emotiethermometer beter te begrijpen waardoor de emotie veroorzaakt wordt en wanneer de emotie zich voordoet. Het visueel schalen hiervan versterkt het overzicht (Pameijer, 2017).

Leerkrachten geven ten opzichte van ouders gemiddeld een hoger cijfer voor de items betreffende emotieregulatie en dit verschil is toegenomen met de eindevaluatie (zie par. 4.2.1). Het kan erop wijzen dat er in de reguliere klas meer effect merkbaar is dan thuis. Hieruit kan geconcludeerd worden,

dat de leerkracht een positieve ontwikkeling met betrekking tot emotieregulatie ziet in een schoolse setting. Aangezien de thuissituatie een andere context betreft, kan dit een verklaring zijn voor het feit dat ouders hier een lager cijfer geven.

3. Hoe hebben de plusklasleerlingen en hun ouders de ondersteuning van de emotieregulatie van de plusklasleerlingen ervaren?

Drie leerlingen geven bij de eindevaluatie aan het prettig te vinden om met de emotiethermometer te werken (zie figuur 8). Een leerling vond het minder prettig maar waardeert het werken met de emotiethermometer bij de eindevaluatie met twee punten meer dan bij de tussenevaluatie. Een leerling zegt geen verschil te merken. Vier van de vijf leerlingen vinden dat zij beter inzicht hebben in hun eigen emoties. Zoals Southam-Gerow (2017) en Verstraete en Nijman (2016) beschrijven vormt dit inzicht de eerste stap naar verbetering van emotieregulatie. Twee van de vijf leerlingen vinden dat zij ook beter inzicht hebben in de emoties van klasgenoten door het werken met de emotiethermometer (zie paragraaf 4.3.1.). Twee van de vijf leerlingen gaan eerder naar de juf als er iets is en een leerling zegt sneller wat hij ergens van vindt. Dit mogelijke verband is reeds omschreven door De Bruin-de Boer en Van Gerven (2009). Zij koppelen emotieregulatie bij hoogbegaafde leerlingen aan sociale vaardigheidstraining.

Thuis merkt een van de vijf ouders verschil na vier weken (zie paragraaf 4.3.2). Deze ouder geeft aan dat een situatie met een gesprek opgelost kon worden waar dit voorheen moeizamer ging. Sociale steun bevordert de emotieregulatie (Southam-Gerow, 2017). Na acht weken merken de drie ouders die gereageerd hebben geen verschil. Van een leerling geven ouders aan dat zijn emotieregulatie samenhangt met zijn stemming en per periode of per dag kan verschillen.

4. In welke mate is de samenwerking van de plusklasleerlingen verbeterd na de inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen?

Het gemiddelde cijfer dat de plusklasleerlingen geven voor samenwerken na het inzetten van de interventies, de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen, is 7,0 op een schaal van een tot tien. Er is een leerling die vier punten heeft gegeven ten opzichte van vier leerlingen die twee keer zeven, een keer acht en een keer negen punten hebben gegeven. Mogelijk is deze leerling kritischer gaan kijken na acht weken samenwerken en heeft hij zijn eigen doelen bijgesteld. Kritisch kijken komt voort uit de executieve functie metacognitie (Dawson & Guare, 2017). Het lijkt erop dat deze leerling zich hierin heeft ontwikkeld.

Een leerling geeft vergeleken met de beginmeting hetzelfde cijfer voor samenwerken, een ander schaaft zichzelf een punt hoger in en een leerling geeft zichzelf twee punten meer. Twee van de vijf leerlingen waarderen zichzelf na acht weken twee punten lager dan bij de beginmeting. Dit zou veroorzaakt kunnen worden door hun stemming die dag (ruzie op het schoolplein, slecht geslapen). Daarnaast kan het zijn dat de plusklasleerlingen inzien dat het soms minder goed gaat dan zij vooraf dachten, doordat zij zich meer bewust zijn geworden van wat er nodig is bij samenwerken. Samenwerken is een vaardigheid die de plusklasleerlingen moeten leren (Koenderink, 2016). Aan een goede samenwerking liggen meerdere vaardigheden ten grondslag (zie bijlage V) (SLO, 2017).

Bij drie van de vijf plusklasleerlingen worden de basisvaardigheden voor samenwerken in totaal vaker waargenomen gedurende de onderzoeksperiode op de checklist basisvaardigheden samenwerken (zie bijlage V). De basisvaardigheden bij je groep blijven en inbreng durven hebben laat een van de twee leerlingen twee keer altijd zien gedurende een samenwerkingsles (zie figuur 13), in tegenstelling tot de beginmeting waar deze vaardigheden soms worden waargenomen. De andere leerling laat gedurende de onderzoeksperiode een tot drie keer soms zien bij vier basisvaardigheden die bij de beginmeting soms werden waargenomen. Het betreft: luisteren naar elkaar, elkaar laten

uitpraten, de inbreng van de ander accepteren en om de beurt praten. Tijdens de andere samenwerkingslessen laat hij deze vaardigheden vaak zien (zie figuur 14).

Aandacht voor emotieregulatie is van belang bij een opdracht gericht op samenwerken. Leerlingen kunnen op die manier een ontwikkeling doormaken (SLO, 2017). De leerkrachten van twee leerlingen vertellen in het semigericht interview dat zij zien dat deze leerlingen een positieve ontwikkeling hebben doorgemaakt. Een van deze leerlingen komt vrolijker en vrijer over en de ander lijkt minder snel in paniek. Een andere leerkracht geeft aan dat de leerling in een kleine groep in de reguliere groep goed samenwerkt. Bij weer een andere leerling wordt gezien dat het goed gaat als hij goed in zijn vel zit. Tot slot geeft een leerkracht aan dat een leerling met iedereen samen kan werken en het leuk vindt (zie paragraaf 4.4.4.). Mogelijk hebben de plusklasleerlingen de voldoening ervaren die Koenderink (2016) beschrijft, doordat ze meer bereiken door samenwerken. Dit lijkt hen te stimuleren in hun motivatie om vaker samen te willen werken en naar elkaar te willen luisteren (zie figuur 10).

5.2. Antwoord op de onderzoeksvraag

Wat is de invloed van het ondersteunen van de emotieregulatie, met behulp van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen, van vijf leerlingen uit de maandaggroep van de plusklas op hun basisvaardigheden voor samenwerken?

De plusklasleerlingen beoordelen voorafgaand aan de onderzoeksperiode hun samenwerkingsvaardigheden gemiddeld ruim voldoende. Zij denken het samenwerken te verbeteren door goed te luisteren, vaker samen te werken en samen te werken met aardige kinderen. In de observatie door de plusklasleerkracht wordt bevestigd dat drie leerlingen de basisvaardigheden voor samenwerken inderdaad vaak of altijd laten zien. Bij twee leerlingen is verbetering mogelijk.

De meerderheid van de plusklasleerlingen (drie van de vijf) vindt het prettig om te werken met de emotiethermometer. Het gevisualiseerd schalen van de emotie zorgt voor meer overzicht. Na de inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen vindt de meerderheid van de plusklasleerlingen (drie van de vijf) hun emotieregulatie verbeterd. De plusklasleerlingen herkennen emoties van zichzelf en anderen beter, vragen eerder om hulp en geven vaker hun mening. Bij twee leerlingen zien ouders de verbetering van de emotieregulatie thuis terug. In de reguliere klas lijkt er meer verbetering merkbaar dan thuis. Leerkrachten zijn positief over de ontwikkeling die de leerlingen hebben doorgemaakt op het gebied van emotieregulatie en samenwerken.

De basisvaardigheden voor samenwerken worden vaker waargenomen gedurende de onderzoeksperiode. Het betreft de basisvaardigheden bij je groep blijven, inbreng durven hebben, luisteren naar elkaar, elkaar laten uitpraten, de inbreng van de ander accepteren en om de beurt praten.

Samengevat kan gesteld worden dat door het ondersteunen van de emotieregulatie de basisvaardigheden voor samenwerken vaker worden toegepast door de plusklasleerlingen. De inzet van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen heeft een positieve invloed op het vaker toepassen van de basisvaardigheden tijdens het samenwerken.

5.3. Aanbevelingen

Bij drie van de vijf plusklasleerlingen worden de basisvaardigheden voor samenwerken vaker waargenomen na het inzetten van de interventies, het inzetten van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen. Aanbevolen wordt om deze interventies in te blijven zetten in de plusklas. Tevens wordt aanbevolen deze interventies in de reguliere klas in te zetten om zo een doorgaande lijn te waarborgen. Met de andere plusklassen binnen bestuur X kan bekeken worden of deze manier van ondersteunen van de emotieregulatie waardevol is om vast te leggen in de werkplannen.

De interventies ter ondersteuning van de emotieregulatie hebben acht weken plaatsgevonden. Aangezien samenwerken een vaardigheid is die geleerd moet worden (Koenderink, 2016), wordt geadviseerd om te kijken of er meer veranderingen optreden als de interventies herhaald worden. Zowel bij de onderzoeksgroep als bij nieuwe groepen binnen deze organisatie maar ook in groepen buiten deze organisatie. Mogelijk kunnen er betrouwbaardere conclusies worden getrokken ten aanzien van de effecten. Ook kunnen er dan uitspraken worden gedaan over een effect op de langere termijn.

De leerkrachten van de reguliere klas zijn betrokken bij de inhoud en voortgang van het onderzoek en de evaluaties. Zij kunnen betrokken worden bij de interventies door deze in de reguliere klas in te zetten bij de plusklasleerlingen en hun basisvaardigheden te observeren.

In dit onderzoek is gekeken naar de basisvaardigheden voor samenwerken van vijf plusklasleerlingen. Vervolgonderzoek met een grotere groep respondenten (uit meerdere groepen) kan zinvol zijn om resultaten te vergelijken.

Het inzetten van de interventies en het werken aan samenwerken had effect op de metacognitieve vaardigheden van een van de plusklasleerlingen. In vervolgonderzoek kan onderzocht worden of dit effect algemeen is door grotere groepen leerlingen in het onderzoek te betrekken.

In dit onderzoek zijn de effecten van het ondersteunen van de emotieregulatie met behulp van de emotiethermometer en het gevisualiseerd schalen onderzocht. Het aanbrengen van een rolverdeling in de samenwerking volgens een protocol (Koenderink, 2016) is een mogelijkheid voor vervolgonderzoek. De eerste stap hiertoe is gezet, de eerste resultaten lijken positief te zijn.

5.4. Discussie

Een sterk punt van dit onderzoek is het feit dat er vanuit diverse invalshoeken naar emotieregulatie en samenwerken is gekeken. Namelijk vanuit leerlingen, ouders, reguliere leerkracht en plusklasleerkracht. Bovendien zijn verschillende onderzoeksmethoden gehanteerd. Door deze triangulatie kan er mogelijk een minder betrouwbaar beeld geschetst worden omdat de context voor eenieder anders is. Door dit onderzoek te herhalen en de resultaten met elkaar te vergelijken wordt het beeld betrouwbaarder en minder contextafhankelijk.

Een ander sterk punt van dit onderzoek is dat de plusklasleerlingen van verschillende scholen komen. Emotieregulatie blijkt een executieve functie die niet alleen bij leerlingen van één basisschool aandacht behoeft.

De rol van de leerlingen en de meerwaarde van dit onderzoek voor hen komt duidelijk naar voren. Leerlingen die moeite hebben met het formuleren van antwoorden kunnen aangeven wat zij ergens van vinden, doordat er gebruik wordt gemaakt van open en gesloten vragen. De leerlingen hebben

invloed op het onderzoek. Zij mogen meebeslissen over de vorm van de emotiethermometer in de tussenevaluatie. Tot slot zijn de leerlingen bezig met het leren van vaardigheden die bijdragen aan hun toekomst.

De vragenlijst van Dawson en Guare (2010) vormt een duidelijk uitgangspunt voor het vooronderzoek en de uitkomsten hiervan kunnen goed met elkaar vergeleken worden. De vragenlijsten zijn echter ingevuld door een kleine groep respondenten. Hierdoor dienen de bevindingen met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd.

Een kanttekening bij dit onderzoek is dat ouders en leerkrachten meerdere keren naar hun mening is gevraagd. Zij hebben hierop niet altijd gereageerd of niet uitgebreid (genoeg) gereageerd. Er wordt mogelijk te veel druk gelegd op ouders en leerkrachten als ze meerdere keren bevraagd worden. Mogelijk kan de evaluatie in een volgend onderzoek beperkt worden tot een uitgebreide evaluatie aan het eind van de onderzoeksperiode.

De basisvaardigheden voor samenwerken zijn geobserveerd door de plusklasleerkracht. Het onderzoek zou sterker zijn als een tweede persoon observeert en deze observaties met elkaar worden vergeleken. Het biedt aanvullende informatie als de leerlingen elkaar observeren of de feedback van leerlingen meegenomen wordt in het onderzoek.

Mogelijk is de eindevaluatie van de plusklasleerlingen beïnvloed door de gesprekken die gevoerd zijn met de leerlingen in de plusklas over samenwerken. Bij een vervolgonderzoek kunnen twee groepen vergeleken worden om te kunnen bepalen wat het effect is van het ondersteunen van de emotieregulatie op de samenwerking als er niet over gepraat wordt in de plusklas.

Literatuur

- Alloway, T.P. & Alloway, R.G. (2013). Working memory across the lifespan: A cross-sectional approach. *Journal of Cognitive Psychology*, 25:1, 84-93.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. HBO-raad.
- Ardila, A., Pineda, D., Rosselli, M. (2000). Correlation between intelligence test scores and executive function measures. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15:1, 31-36.
- Bannink, F.P. (2010). *Successful schaling in mediation*. Verkregen op 3 november 2017, van <http://www.mediate.com/articles/banninkF5.cfm>.
- Boekhorst-Reuver, J. te (2010). *DVL: Doelen en Vaardigheden Lijst*. Enschede: SLO.
- Borland, J.H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruin, – de Boer, A. de & Gerven, E. van (2009). De sociaal-emotionele ontwikkeling van begaafde leerlingen. In E. van Gerven (red). *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 188-211). Assen: Van Gorcum.
- Cooper-Kahn, J. & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school: Een praktische gids voor leerkrachten*. Amsterdam: Hogrefe.
- Cooper-Kahn, J. & Dietzel, L. (2011). *Vergeten, kwijt en afgeleid: Opvoedwijzer om executieve functies bij kinderen te versterken*. Amsterdam: Hogrefe.
- Dabrowski (1964). *Positive desintegration*. Boston: Little, Brown & Company.
- Davis, A.S., Pierson, E.E. & Holmes Finch, W. (2011). A canonical correlation analysis of intelligence and executive functioning. *Applied Neuropsychology*, 18:1, 61-68.
- Dawson, P. & Guare, R. (2017). *Slim maar...: Help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken* (9^e druk). Amsterdam: Hogrefe.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe.
- Dijkstra, P. (2015). *Effectiever leren met leerstrategieën*. Amsterdam: Boom.
- Donk, C. van der & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Doorewaard, H., Kil, A. & Ven, A. van de (2015). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.

- Friedman, N.P., Miyake, A., Corley, R.P., Young, S.E., DeFries, J.C. & Hewitt, J.K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science*, 17:2, 172-179.
- Gathercole, S.E. & Alloway, T. (2013). *De invloed van het werkgeheugen op het leren: handelingsgerichte adviezen voor het basisonderwijs*. Amsterdam: SWP.
- Gerven, E. van (2009). Ontwikkelingen in het denken over begaafdheid. In E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid* (pp. 6-21). Assen: Van Gorcum.
- Gerven, E. van (2013). *Knapzak praktijkgidsen: Begaafde Onderpresteerders*. Nieuwolda: Leuker.nu.
- Haenen, J. & Mol Lous, A. (2014). Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: adviezen voor (aankomende) leerkrachten en opleidingen. *Tijdschrift voor hoger onderwijs* 2014, 31/32:4/1, 66-79.
- Horeweg, A. (2015). *Gedragsproblemen in de klas: In het basisonderwijs*. Amsterdam: Lannoo Campus.
- Huizinga, M. & Smidts, D. (z.j.). *BRIEF: Vragenlijst executieve functies voor 5- tot 18-jarigen*. Amsterdam: Hogrefe.
- Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). *Meer dan intelligent: De vele gezichten van hoogbegaafdheid bij jongeren en volwassenen*. Tiel: Lannoo.
- Kienhuis, J. (2010). Werken met jonge kinderen. Oplossingsgerichte gespreksvoering. *Het jonge kind* 2010, 37:6, 12-15.
- Kiewiet-Kester, J. (2014). *Van werkdocument tot eindverslag: Praktijkgericht onderzoek doen en beschrijven*. Bussum: Coutinho.
- Keijzer, H. (2014). *Ethiek in de master SEN: Ethische aspecten in de opzet & uitvoering van het Praktijk Gericht Onderzoek in de MSEN*. Fontys: OSO
- Knox, S. & Burkard, A.W. (2009). Qualitative research interviews. *Psychotherapy Research*, 19:4-5, 566-575.
- Koenderink, T. (2016). *De 7 uitdagingen: De 7 uitdagingen in het onderwijs aan cognitief getalenteerde kinderen* (2^e herziene druk). Venlo: Novilo.
- Kroesbergen, E., Verkaik, D. & Gerven, E. van (2017) Executieve functies en begaafdheid. In E. van Gerven (red.), *De Gids: Over begaafdheid in het basisonderwijs* (pp. 225-242). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Kulman, R. (2012). *Train je brein en benut je talenten: Tips & tools voor tieners om executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (4^e druk). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling: een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 2012, 51, 175-185.

- Mens, M., Boonstra, M. & Tjallema, M. (2013). *Breinsleutels*. Rotterdam: CED-groep.
- Meulen, R.T. van der, Bruggen, C.O. van der, Spilt, J.L., Verouden, J., Berkhout, M. & Bögels, S.M. (2013). The pullout program day a week school for gifted children: Effects on social-emotional and academic functioning. *Child and Youth Care Forum*, 43:3, 287-314.
- Moraine, P. (2013). *Aandacht, graag: Leerlingen ondersteunen in het beheersen van alledaagse executieve functies*. Amsterdam: SWP.
- Olszewski-Kubilius, P., Makel, M.C., Plucker, J. & Subotnik, R.F. (2017). Universal principles of learning require unique applications for gifted students. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58:3, 271-275.
- Overveld, K. van (2017). *SEL: Sociaal-emotioneel leren als basis*. Huizen: Pica.
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met leerlingen, collega's en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four part theoretical approach. *Gifted child quarterly*, 56:3, 150-159.
- Rosselet, J.G. & Stauffer, S.D. (2013). Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *International Journal of Play Therapy*, 22:4, 173-192.
- Rubenstein, G. (2017). *Should emotions be taught in schools?* Verkregen op 9 mei 2019 van <https://ideas.ted.com/should-emotions-be-taught-in-schools/>.
- Silverman, L.K. (1993). Social development, leadership and gender. In L.K. Silverman (red.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291-327). Denver: Love.
- SLO (2019). *Curriculum van de toekomst: samenwerken*. Verkregen op 31 januari 2019 van curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/samenwerken.
- SLO (2017). *Curriculum van de toekomst: Een voorbeeldmatig leerplankader samenwerken*. Verkregen op 25 januari 2019 van <http://curriculumvandetoekomst.slo.nl/21e-eeuwse-vaardigheden/Paginas/samenwerken-voorbeeldmatig-leerplankader.aspx>.
- SLO (z.j.). *Handreikingen executieve functies*. Verkregen op 6 juni 2019 van <http://jongekind.slo.nl/Paginas/EF-kaarten.aspx>.
- Slob, A. (2018). *Kamerbrief over uitvoering Regeerakkoord middelen (hoog)begaafdheid*. Verkregen op 14 december 2018 van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/03/14/kamerbrief-over-uitvoering-regeerakkoord-middelen-hoogbegaafdheid>.

- Southam-Gerow, M.A. (2017). *Emotieregulatie bij kinderen en adolescenten: Een praktische gids voor professionals* (2^e druk). Amsterdam: Hogrefe.
- Steimer, T. (2002). The biology of fear- and anxiety-related behaviors. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 4:3, 231–249.
- Thijs, A., Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Tusscher, M. ten (2017). *Kennis en vaardigheden voor leerkrachten omtrent hoogbegaafdheid*. Verkregen op 31 januari 2019 van https://essay.utwente.nl/73114/1/TenTusscher_BA_BMS.pdf.
- Veenman, M.V.J. (2013). *Metacognitie bepaalt leerresultaat*. Verkregen op 30 november 2018 van <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/metacognitie-bepaalt-leerresultaat-0>.
- Venderickx, K. & Kieboom, T. (2017). Sociaal-emotionele ontwikkeling. In E. van Gerven (red.), *De gids: Over begaafdheid in het onderwijs* (pp. 101-109). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Vermeltfoort, J.W.M. (2018). *Oplossingsgerichte gesprekken met leerlingen van mijn plusklas: beroepsproduct 1*. Rotterdam: Fontys OSO.
- Verouden, J. (2017). Peergroeponderwijs. In E. van Gerven (red.), *De gids: Over begaafdheid in het onderwijs* (pp. 171-184). Nieuwolda: Leuker.nu.
- Verstraete, I. & Nijman, K. (2016). *Handboek leren leren voor het voortgezet onderwijs: 5 krachtige leerprincipes vertaald naar de praktijk*. Huizen: Pica.
- Welsh, M.C., Pennington, B.F. & Groisser, D.B. (1991). A normative-developmental study of executive function: A window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7:2, 131-149.

SAMENWERKEN DOOR ONDERSTEUNING VAN EMOTIEREGULATIE

BIJLAGEN



Naam:	J.W.M. Vermeltfoort, Hanneke
Studentnummer:	1348632
Opleiding:	Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg: Master Educational Needs
Lesplaats:	Rotterdam
Datum:	11 juni 2019
Studiebegeleiders:	mevr. E.P.M. van Meurs en drs. M. de Wilt

Inhoudsopgave

Bijlage I: Vragen executieve functies groep 5 plusklas.....	3
Bijlage II Leerlingvragenlijst executieve functies van Dawson en Guare (2010).....	5
Bijlage III Ouder-/Leerkrachtvragenlijst executieve functies van Dawson en Guare (2010).....	7
Bijlage IV Overzicht sterke en zwakke executieve functies per leerling	9
Bijlage V Checklist vaardigheden samenwerken.....	10
Bijlage VI Schaalvraag samenwerken	11
Bijlage VII Eindevaluatie samenwerken	12
Bijlage VIII Tussenevaluatie: Enquête ouders emotieregulatie.....	13
Bijlage IX Eindevaluatie ouders en leerkrachten.....	14
Bijlage X Tussenevaluatie leerkrachten.....	15
Bijlage XI Evaluatievragen leerlingen betr. emotiethermometer	16
Bijlage XII Voorbereiding interview plusklasleerlingen	17
Bijlage XIII Emotiethermometer.....	18
Bijlage XIV Emotiethermometer aangepaste versie	19
Bijlage XV Voorbeeld gevisualiseerd schalen en gesprek.....	20
Bijlage XVI Voorbeeld samenwerkingsopdracht volgens de taxonomie van Bloom.....	22
Bijlage XVII Transcript interview plusklasleerlingen.....	23

Bijlage I: Vragen executieve functies groep 5 plusklas

1. Welk leerlingnummer heb je van de juf gekregen?

2. In het nieuwe schooljaar wil ik jullie meer leren over executieve functies. Heb je al wel eens van executieve functies gehoord?

● ja	1
● nee	9



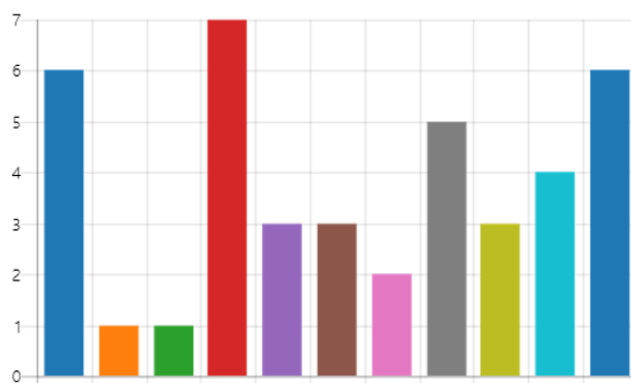
3. Hoe beoordeel je je werkhouding?

● onvoldoende	0
● matig	0
● voldoende	8
● goed	2



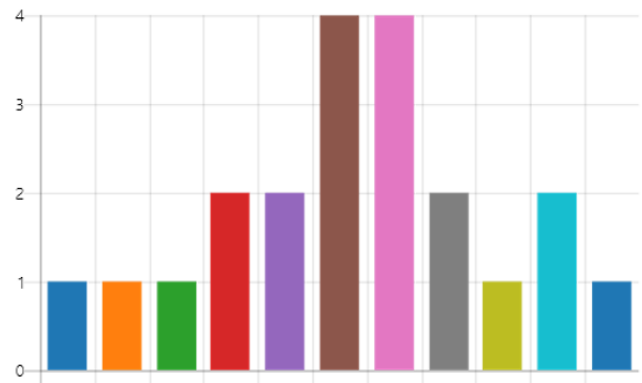
4. Hieronder zie je executieve functies staan. Welke functies beheers je (goed)? Kies er minimaal een.

● Planning: plan bedenken, aan...	6
● Organisatie: kunnen ordenen	1
● Timemanagement: tijd indelen	1
● Werkgeheugen: informatie va...	7
● Metacognitie: denken over de...	3
● Reactie-inhibitie: denken voor...	3
● Emotieregulatie: emoties ond...	2
● Volgehouden aandacht: aand...	5
● Taakinitiatie: meteen aan taak...	3
● Flexibiliteit: plannen aan kunn...	4
● Doelgericht doorzettingsverm...	6



5. Hieronder zie je executieve functies staan. Welke functies zou je willen oefenen? Kies er minimaal een.

- Planning: plan bedenken, aan... 1
- Organisatie: kunnen ordenen 1
- Timemanagement: tijd indelen 1
- Werkgeheugen: informatie va... 2
- Metacognitie: denken over de... 2
- Reactie-inhibitie: denken voor... 4
- Emotieregulatie: emoties ond... 4
- Volgehouden aandacht: aand... 2
- Taakinitiatie: meteen aan taak... 1
- Flexibiliteit: plannen aan kunn... 2
- Doelgericht doorzettingsverm... 1



Bijlage II Leerlingvragenlijst executieve functies van Dawson en Guare (2010).

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Item	Score
1. Ik gedraag me impulsief.	
2. Ik krijg problemen omdat ik teveel praat tijdens de les.	
3. Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.	
Totaalscore	
4. Ik zeg 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens.	
5. Ik vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.	
6. Ik raak mijn eigen spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.	
Totaalscore	
7. Ik erger me als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om het af te maken.	
8. Ik heb een kort lontje; raak snel gefrustreerd.	
9. Ik ben snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland.	
Totaalscore	
10. Ik heb moeite met concentreren; ben snel afgeleid.	
11. Ik heb al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.	
12. Ik heb problemen om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn.	
Totaalscore	
13. Ik stel huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit.	
14. Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	
15. Ik moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen.	
Totaalscore	
16. Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).	
17. Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heeft.	
18. Ik raak snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	
Totaalscore	
19. Mijn tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.	
20. Mijn werktafels thuis en op school zijn rommelig.	
21. Ik heb moeite om mijn slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.	
Totaalscore	

22. Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken).	
23. Ik krijg huiswerk vaak 's avonds niet af en haast me dan om het vlak voor de les af te maken.	
24. Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken).	
Totaalscore	
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite om een tweede te bedenken.	
26. Ik vind het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan.	
27. Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk).	
Totaalscore	

Items Executieve functie

- 1-3 Reactie-inhibitie
- 4-6 Werkgeheugen
- 7-9 Zelfregulatie van affect
- 10-12 Volgehouden aandacht
- 13-15 Taakinitiatie
- 16-18 Planning/Prioritisering
- 19-21 Organisatie
- 22-24 Timemanagement
- 25-27 Flexibiliteit
- 28-30 Metacognitie
- 31-33 Doelgericht doorzettingsvermogen

Sterke executieve functies van het kind:

Zwakke executieve functies van het kind:

Bijlage III Ouder-/Leerkrachtvragenlijst executieve functies van Dawson en Guare (2010).

Zeer ernstig probleem	1
Matig ernstig probleem	2
Gemiddeld ernstig probleem	3
Niet zo ernstig probleem	4
Geen probleem	5

Item	Score
1. Gedraagt zich impulsief.	
2. Krijgt problemen omdat hij/zij teveel praat tijdens de les.	
3. Zegt dingen zonder eerst na te denken.	
Totaalscore	
4. Zegt 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens.	
5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen.	
6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.	
Totaalscore	
7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om het af te maken.	
8. Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd.	
9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland.	
Totaalscore	
10. Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid.	
11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn.	
12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn.	
Totaalscore	
13. Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit.	
14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen.	
15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen.	
Totaalscore	
16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).	
17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft.	
18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	
Totaalscore	
19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.	
20. Werktafels thuis en op school zijn rommelig.	
21. Heeft moeite om slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.	

Totaalscore	
22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken).	
23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken.	
24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken).	
Totaalscore	
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken.	
26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan.	
27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk).	
Totaalscore	

Items Executieve functie

- 1-3 Reactie-inhibitie
- 4-6 Werkgeheugen
- 7-9 Zelfregulatie van affect
- 10-12 Volgehouden aandacht
- 13-15 Taakinitiatie
- 16-18 Planning/Prioritisering
- 19-21 Organisatie
- 22-24 Timemanagement
- 25-27 Flexibiliteit
- 28-30 Metacognitie
- 31-33 Doelgericht doorzettingsvermogen

Sterke executieve functies van het kind:

Zwakke executieve functies van het kind:

Bijlage IV Overzicht sterke en zwakke executieve functies per leerling

Sterke executieve functies

volgens formulieren 2.4 en 2.5 (Dawson & Guare, 2010)

Volgens leerling: X

Volgens ouders: X

Volgens leerkracht: X

EF→	Reactie-inhibitie	Werkgeheugen	Zelfregulatie van affect	Volgehouden aandacht	Taakinitiatie	Planning/ Prioritering	Organisatie	Tijdsmanagement	Flexibiliteit
Dirkje	X	X					X		
Dylano	X	X				X	X		
Karel						X	X	X	X
Arie	X		X		X		X	X	X
Piet	X	X		X			X		
Jan				X				X	
Patrick	X	X		X	X	X		X	X
Klaas	X				X				
Leo	X								
Anouk	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Femke	X	X		X	X	X	X	X	X
Bernhard		X		X	X	X	X	X	
Sjoerd	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Maurice						X			X
Nine	X								
Evi							X	X	

Zwakke executieve functies

volgens formulieren 2.4 en 2.5 (Dawson & Guare, 2010)

Volgens leerling: X

Volgens ouders: X

Volgens leerkracht: X

EF→	Reactie-inhibitie	Werkgeheugen	Zelfregulatie van affect	Volgehouden aandacht	Taakinitiatie	Planning/ Prioritering	Organisatie	Tijdsmanagement	Flexibiliteit
Dirkje			X	X	X				
Dylano			X	X	X				
Karel			X	X	X		X		
Arie		X		X	X	X	X		
Piet			X			X			
Jan		X	X		X	X	X		
Patrick				X			X		
Klaas		X	X					X	X
Leo				X					
Anouk									
Femke		X	X						
Bernhard	X		X		X				X
Sjoerd				X					
Maurice				X	X				
Nine						X			X
Evi					X				

Bijlage V Checklist vaardigheden samenwerken

Overzicht vaardigheden Samenwerken

Naam leerling:
Situatie samenwerken:
Datum:
Ingevuld door:



Basisvaardigheden	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
1. Elkaar bij de naam noemen				
2. Elkaar aankijken tijdens het praten				
3. Vriendelijk op elkaar reageren				
4. Elkaar gelegenheid geven mee te doen				
5. Een inbreng durven hebben				
6. Zo duidelijk praten dat anderen je kunnen verstaan				
7. Mee werken aan de groepsopdracht				
8. Luisteren naar elkaar				
9. Elkaar laten uitpraten				
10. De inbreng van de ander accepteren				
11. Bij je groep blijven				
12. Rustig praten en werken				
13. Materiaal met elkaar delen				
14. Om de beurt praten				

Voortgezette vaardigheden	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
15. Vragen stellen aan elkaar				
16. Reageren op wat de andere zegt				
17. Af en toe herhalen wat de ander zegt				
18. Elkaar hardop vragen mee te doen				
19. Elkaar aanmoedigen mee te doen				
20. Elkaar een complimentje geven				
21. Ondersteunende opmerkingen maken				
22. Met alle groepsleden samenwerken				
23. Elkaar aanbieden iets uit te leggen				
24. Hulp vragen aan de ander				
25. Elkaar helpen zonder voor te zeggen				

Vaardigheden gevorderde groepen	Nooit	Soms	Vaak	Altijd
30. Je in het standpunt van de ander verplaatsen				
31. Verschil van mening accepteren				
32. Ook op langere termijn de relatie goed houden				
33. Overeenstemming met elkaar bereiken				
34. Kritiek formuleren op ideeën, niet op personen				
35. Met elkaar problemen oplossen				
36. Op een vriendelijke manier zeggen dat je het ergens niet mee eens bent				
37. Verschillende ideeën integreren				
38. Ideeën verder uitbouwen				
39. De groep stimuleren, motiveren				

Verkregen op 11 januari 2019 van <https://talentstimuleren.nl/thema/dubbel-bijzonder/hulpmiddel/188-checklist-vaardigheden-samenwerken>

Bijlage VI Schaalvraag samenwerken

Samenwerken

Waar sta je nu op onderstaande schaal?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Hoe tevreden ben je hiermee?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Hoe denk je (indien van toepassing) een stapje verder te kunnen komen?

Bijlage VII Eindevaluatie samenwerken

Naam:

Datum:

Samenwerken

Waar sta je nu op onderstaande schaal?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Hoe tevreden ben je hiermee?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Hoe denk je (indien van toepassing) een stapje verder te kunnen komen?

Merk je verandering op het gebied van samenwerken in onze klas?

Zo ja, wat is er anders?

Merk je verschil in het samenwerken in je reguliere klas? Zo ja, wat is er anders?

Bijlage VIII Tussenevaluatie: Enquête ouders emotieregulatie

Emotieregulatie tussenevaluatie

De afgelopen vier weken is er in de plusklas aandacht besteed aan emotieregulatie. De leerlingen hebben op een werkblad aangegeven welke emotie overheerste en konden dit gedurende de dag wijzigen.

1. Heeft uw kind iets verteld over dit werkblad?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
2. Merkt u thuis dat we op maandag aandacht besteden aan de emotieregulatie?
3. Indien ja bij vraag 2: Waar merkt u dit aan?
4. Heeft u nog suggesties of opmerkingen dan kunt u die hier kwijt.

Bijlage IX Eindevaluatie ouders en leerkrachten

Vraag die centraal stond in e-mail aan ouders

Merkt u thuis verschil in emotieregulatie (het omgaan met emoties) bij uw kind? Zo ja, wat is er anders?

Vragen gesteld in e-mail aan leerkrachten

-Merken jullie verschil nu we er de afgelopen maandagen aandacht aan besteed hebben? Zo ja, waarin?

-Hoe zien jullie de samenwerkingsvaardigheden van jullie plusklasleerling(en) (t.o.v. jullie andere leerlingen)?

Bijlage X Tussenevaluatie leerkrachten

Vragen gesteld in e-mail

- Merken jullie verschil nu we er de afgelopen maandagen aandacht aan besteed hebben? Zo ja, waarin?
- Hoe zien jullie de samenwerkingsvaardigheden van jullie plusklasleerling(en) (t.o.v. jullie andere leerlingen)?

Bijlage XI Evaluatievragen leerlingen betr. emotiethermometer

Wat vond je op een schaal van 1 tot 10 van het werken met de emotiethermometer?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Wat vond je prettig?

--

Wat vond je minder prettig?

--

Welke ideeën heb je voor verbetering van het werkblad?

--

Merk je verschil op een of meer van de volgende punten (kruis aan)?

- ☐ Ik heb beter inzicht in mijn eigen emoties.
- ☐ Ik heb beter inzicht in de emoties van mijn klasgenoten.
- ☐ Ik zeg sneller tegen klasgenoten wat ik ergens van vind.
- ☐ Ik ga eerder naar de juf als er iets is.
- ☐ Ik merk geen verschil.
- ☐ Overig (leg uit):

--

Bijlage XII Voorbereiding interview plusklasleerlingen

Dirkje, Karel en Piet geven verbetering aan op emotieregulatie. Wat maakt dat jullie dit verbeterd vinden?

Jan geeft minder punten voor emotieregulatie

Klaas geeft aan dat het hetzelfde is gebleven.

In hoeverre heeft de begeleiding door mij hierbij geholpen?

Welk cijfer geef je voor mijn begeleiding?

Waar zit hem dat in?

Samenwerken

Cijfers:

Dirkje: 9 (,5)

Karel: 7

Jan: 8

Piet: 7

Klaas: 4

In hoeverre heeft de begeleiding door mij hierbij geholpen?

Welk cijfer geef je voor mijn begeleiding?

Waar zit hem dat in?

Bijlage XIII Emotiethermometer

Naam:

Datum:

Emotiethermometer		Wanneer voel je je zo?
	kwaad, buiten zinnen	
	boos	
	gefrustreerd / moeilijk	
	zenuwachtig / verlegen	
	opgewonden	
	blij	
	kalm / rustig	
	verdrietig	

Verkregen op 13 januari 2019 van <https://www.gratisbeloningskaart.nl/pictogrammen/emotiethermometer/>

Schuif de paperclip bij de emotie die je ervaart. Turf voor het plaatje van de emotie iedere keer als je de paperclip verschuift naar een andere emotie. Schrijf in de balk erachter wanneer je je zo voelde. Evt. kan je hieronder nog aantekeningen maken.

Extra ruimte om aantekeningen te maken:

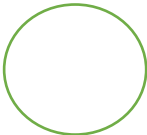
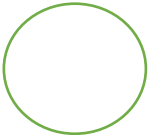
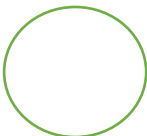
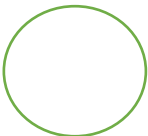
--

Bijlage XIV Emotiethermometer aangepaste versie

Werkblad emotiemeter

naam:

datum:

Les/activiteit	Emotie(s)	Bijzonderheden
	   	
	   	
	   	
	   	
	   	
	   	

Bijlage XV Voorbeeld gevisualiseerd schalen en gesprek

	Cyfer boosheid	Wat kan ik doen?	Wat kunnen anderen doen?
	10	Bij de rode stoelen zitten	Even met rust laten
	9		
	8		
	7		Bij me zitten
Zeurderig praten/ Uitdagen door ander	6	"Ik vind het niet leuk"	
Jemand doet vervelend tegen mij.	5	naar de juf gaan	naar me toe gaan en me rustig maken.
	4		
	3		
Jemand die per ongeluk tegen me oploft en zegt: 'kijk uit, broer!'	2	Even rustig ademenhalen	Even naar my toekomen.
	1		
	0	Gewoon doorgaan	

Transcript gesprek met leerling m.b.v. getekende boosheidsschaal

Plusklasleerkracht

Leerling

Troostende leerling die erbij kwam staan.

Dus jij ging van 1 een heel klein beetje omhoog?

Ja

En toen ineens naar 8?

Ja, dat vind ik gewoon een vreselijk rare uitspraak.

Van mijn leven kan jou niks schelen.

Ja dat is ook een hele rare uitspraak.

Nu ben jij bij mij komen zitten.

Ja

En waar zit jij nu dan bij dat cijfer?

Nou, nu een beetje op 7.

Oké

Een beetje tussen 7 en 8.

Miranda is naar jou toegegaan en is jou ook een beetje aan het troosten.

Hoe helpt jou dat?

Ik ga weer naar beneden. <wijst naar beneden op de schaal>

<humt> Welke actie wil je ten aanzien van degene die dat bij jou deed?

Ik wil niet terug naar hem. Ik wil niet meer met hem samenwerken.

Oké. Voor nu snap ik dat. Wil je nog dat er iets met hem besproken wordt?

Graag.

Ik zag jou ook een beetje in zijn schrift tekenen. Zou het daardoor kunnen zijn ontstaan denk je?

Misschien wilt u tegen hem zeggen dat hij zulke dingen niet meer mag zeggen?

Dan kan ik zeker zeggen. Is dat iets wat jij zelf kan zeggen?

Dat klopt wel maar de woorden van een juf hebben meer greep op een kind dan een kind tegen een kind.

Ja zou het zo zijn?

Ja want dan lachen ze je maar uit. Dan is het vuur tegen vuur maar een juf is groter, ouder en wijzer. Daar luister je waarschijnlijk sneller naar.

Zullen wij afspreken dat je dan probeert iets eerder de actie te doen?

<hmt>

Ja? Als het lukt, want het kan gebeuren. Ga je nu even lekker aan je groepje zitten en dan gaan we naar Walead luisteren. Goed zo.

Bijlage XVI Voorbeeld samenwerkingsopdracht volgens de taxonomie van Bloom

Vogelparadijs extra opdracht

Jullie vogelparadijs is klaar, goed samengewerkt!

Nu krijgen jullie een nieuwe uitdaging: In ieder gebied/zone of iedere kooi komt een nieuwe nog niet bestaande vogelsoort. Deze gaan jullie bedenken.

Denk hierbij aan de volgende punten:

- Naam van de vogel
- Tot welke familie behoort hij?
- Hoe ziet hij eruit?
- Visuele weergave van de vogel: dit mag getekend, in Paint, ...
- Wat zijn de eigenschappen van de vogel, minimaal twee

EXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRAEXTRA

Is het mogelijk een vogel te creëren die in alle kooien/zones of gebieden zou kunnen leven?

Bijlage XVII Transcript interview plusklasleerlingen

Onderzoeker: Ik ga met jullie dus het interview doen. En wij hebben gewerkt aan emotieregulatie. En dat was een heel moeilijk woord. Weet iemand wat het ook alweer inhield? Wat hebben we dan gedaan met emotieregulatie?

Dirkje: Die heb je de hele dag bij je en dan moet je steeds invullen na de pauze bijvoorbeeld hoe je je voelt.

Onderzoeker: Ja dat was de emotiethermometer. En de emotieregulatie houdt in hoe jij met die emoties omgaat he? Dat als je boos bent dat je weet wat je kan doen en als je verdrietig bent dat je weet wat je kan doen en dat je dat een beetje kan sturen voor jezelf zodat je toch nog je werkjes kan doen. Dat is eigenlijk emotieregulatie. En Dirkje, Karel en Piet, jullie gaven aan dat jullie het verbeterd vonden bij jezelf. Kunnen jullie aangeven wat maakt dat jullie het verbeterd vinden?

Piet: Ik vond wel dat ik iets beter kon omgaan met mijn emoties zelf.

Onderzoeker: Ja en waar merkte je dat zelf aan?

Piet: Want vroeger als iemand iets vervelends tegen me deed dan zou ik echt heel boos zijn. Ik ben niet zo boos maar als ik wel boos ben dan ben ik rustig.

Onderzoeker: Mooi, ja, en hoe komt het dan dat het verbeterd is? Wat heeft er dan aan geholpen?

Piet: Nou dat ik opmerk wat mijn emoties zijn in het dagelijkse leven.

Onderzoeker: Mooi en goed gezegd en hoe is dat voor jou Karel?

Karel: Nou ik heb, ik weet eigenlijk, ik vind dat ik eigenlijk beter mijn emoties onder controle kan houden.

Onderzoeker: Oké, daar merk jij het aan?

Karel: Beetje ja.

Onderzoeker: Merken anderen dat ook, kunnen jullie zeggen dat dat beter gaat dan aan het begin van het jaar bijvoorbeeld?

Jan, Piet, Dirkje, Klaas: Nee, niet echt.

Onderzoeker: Bij Karel bedoelen jullie nu of bij jullie zelf?

Allen: Bij mezelf.

Onderzoeker: Bij jezelf, oké. Dirkje, je gaf wel verschil aan maar eigenlijk merk je niet echt verschil zeg je nu?

Dirkje: <humt>

Onderzoeker: En hoe vond je dat om het blad te gebruiken?

Dirkje: Het was wel fijn maar ook onhandig want het kan makkelijk scheuren. En sommige kinderen die waren het ook kwijt.

Onderzoeker: <humt> Oké en Jan, jij gaf jezelf minder punten juist voor emotieregulatie. Kan je uitleggen hoe dat kwam?

Jan: Ja, ik vond het niet echt een verschil.

Onderzoeker: En toen dacht je dan geef ik het minder punten omdat ik het niet echt een verschil vond.

Jan: Ja

Onderzoeker: Oké. Klaas jij gaf aan dat het hetzelfde is gebleven.

Klaas: Ja

Onderzoeker: Dus jij gaat nog hetzelfde om met emoties als hiervoor?

Klaas: Ja.

Onderzoeker: Ja? En hoe tevreden ben je daarmee?

Klaas: Niet al te.

Onderzoeker: Je zou het wel willen verbeteren?

Klaas: Ja, maar ook weer niet.

Onderzoeker: Oké. Nou is een belangrijke vraag voor mij: In hoeverre heeft mijn begeleiding geholpen? Want er zeggen eigenlijk twee van jullie, Karel en Piet, dat jullie het zelf verbeterd vinden. Hoe heb ik daar dan in geholpen? Wat vind jij Piet?

Piet: Ehm

Onderzoeker: Kan je mij een cijfer geven of zeggen waar het hem in zit.

Als ik jou een cijfer geef, geef ik wel 9,8.

Onderzoeker: Zo, bijna 10 zelfs

Piet: Eigenlijk ik doe, ik geef een 10. Want ik vind dat je heel goed omgaat met alle kinderen.

Onderzoeker: <humt>

Piet: En als ze boos zijn dan ... *onverstaanbaar* ...

Onderzoeker: Oke en hoe doe ik dat dan in jouw ogen?

Piet: Dan ga je, ik weet niet zo goed hoe je het uitlegt.

Onderzoeker: Doe maar hoe jij denkt dat je het uit kan leggen, maakt niet uit.

Piet: Dat je eerst gewoon vraagt wat is er?

Onderzoeker: Ja

Piet: En dan ga je proberen het op te lossen.

Onderzoeker: En jij Karel, herken je dat wat Piet zegt?

Karel: < denkt na>

Onderzoeker: Zou je mij ook een tien geven of een ander cijfer?

Karel: Wel een tien ja.

Onderzoeker: Waar zit hem dat in dan? Wat doe ik dan dat ik een tien krijg?

Karel: Nou u bent echt heel behulpzaam. Als er iets is gaat u wel meteen kijken van wat kan ik het beste doen. En meestal zorgt u dat u doet wat het beste voor het kind is.

Onderzoeker: Ja en wat het beste voor het kind is. En wat is dan het beste voor jou wat ik dan doe? Wat vind jij dan fijn?

Karel: Nou, < denkt na> Weet het niet, alles eigenlijk.

Onderzoeker: Ja

Karel: In gesprek?

Onderzoeker: Ja wij gaan met elkaar in gesprek. Dus in gesprek gaan en wat nog meer? En jij Dirkje wilde nog wat aanvullen?

Dirkje: U wordt ook minder snel boos dan andere juffen.

Onderzoeker: Dus mijn eigen emotieregulatie is ook belangrijk daarbij?

Dirkje: Ja

Onderzoeker tegen Klaas: Jij vond het zelf niet verbeterd maar hoe vind jij mijn begeleiding?

Klaas: Wel beter geworden, beetje.

Onderzoeker: Jij vindt mijn begeleiding ook verbeterd? En waar zit hem dat in dan?

Klaas: Weet niet echt.

Onderzoeker: Dat wil ik nou juist zo graag weten, want dan ga ik dat vaker doen. Als ik weet dat vind jij fijn, dan kan ik dat vaker doen.

Klaas: Weet niet echt.

Onderzoeker: En jij Jan, wat vind jij prettig aan begeleiding?

Jan: Nou, jij doet het ook goed en jij weet wat je moet doen.

Onderzoeker: En wat is dan het goede doen? Hoe zie jij dat dan? Wat doe ik dan?

Jan: Ja je doet vaak ja je doet steeds verschillend.

Onderzoeker: O dat wel, dus per kind doe ik verschillend?

Jan: Ja een beetje wel.

Onderzoeker: Ook nog bij hetzelfde kind verschillend?

Jan: Ja soms wel.

Onderzoeker: Ja en als het over jouwzelf gaat, als je ergens mee zit of zo.

Jan: Een gesprekje dan.

Onderzoeker: En ook dat wat we laatst deden met die schaal met die nummers. Vond je dat ook fijn?

Jan: Nee

Onderzoeker: En jij Karel? Met jou heb ik dat ook gedaan.

Karel: Als ik het een cijfer zou moeten geven, gaf ik het een 9.

Onderzoeker: Ja dus dat vind jij een prettige manier.

Karel: ja

Onderzoeker: En wat vind je er prettig aan?

Karel: Nou gewoon, dan weet ik beter wat ik eigenlijk moet doen.

Onderzoeker: Omdat het ook aan jouw handelen gekoppeld is dus, aan wat je gaat doen. Oké, ik ben al heel ver met wat ik wil weten. Maar wat ik nog even wil weten is: Jullie gaven het samenwerken, jij gaf een 9 Dirkje, Karel gaf 7, Jan 8, Piet een 7, Klaas 4. Nou is de vraag weer eigenlijk hoe ik daarin heb geholpen hoe jullie cijfer zo is geworden.

Dirkje: Als bijvoorbeeld je vraagt ook of je wil samenwerken of niet en als je wel wilt samenwerken dan mag je samenwerken en als je er even geen zin in hebt mag je het alleen doen.

Onderzoeker: ja, vaak hebben jullie een keus. En bij die opdracht van het spel was het wel verplicht om samen te werken. Hoe heb jij daar de begeleiding ervaren Piet?

Piet: Bij sommige opdrachten vind ik het wel beter om samen te werken maar bij sommige vind ik gewoon beter om alleen te werken. En bij die spel was het wel beter om samen te werken want dan kon je taakjes verdelen. En bij een opdracht waarbij je heel veel moet schrijven dan kan je beter apart.

Onderzoeker: Oja dus het ligt ook aan de opdracht of samenwerken handig is. Maar heb ik jullie in jullie beleving wel geholpen met het samenwerken? Ik zie Klaas knikken, ik zie Karel knikken, ik zie Dirkje knikken, want dat ziet het apparaatje niet als jullie knikken. En jou Jan?

Jan: Een beetje hetzelfde.

Onderzoeker: Wel ja?

Jan: <humt>

Onderzoeker: Wat vonden jullie fijn aan die hulp bij het samenwerken dan?

<het blijft stil>

Onderzoeker: Want we hebben het over emotieregulatie, hoe helpt dat het samenwerken verbeteren dan? Wat heb ik daar dan in gedaan? Is dat een lastige vraag?

Ja

Karel: Ik geef het samenwerken nu een cijfer, een beetje, een 8,5.

Onderzoeker: Wat heb ik dan bij jou geholpen waardoor het makkelijker gaat?

Karel: Eigenlijk alles.

Onderzoeker: Alles? Dus mijn aandeel daarin is wel groot?

<humt>

Onderzoeker: Maar jij bent wel degene die het doet.

Karel: Maar alles wat u heeft voorgesteld om te doen, heeft mij wel een stuk verder geholpen.

Onderzoeker: En heeft emotieregulatie daar dan nog iets mee te maken, Karel?

<Schudt nee>

Onderzoeker: Voor jou niet echt. En voor jullie? Als je je emoties beter kunt beheersen, kun je dan beter samenwerken?

Dirkje: Nee

Onderzoeker: Dirkje denkt van niet, en jij?

Piet: Ik denk wel een beetje maar niet zo'n groot verschil. Het helpt wel maar dan niet zo erg.

Onderzoeker: Oké, dus het helpt wel maar niet zo erg.

En jij?

Jan: hetzelfde

Onderzoeker: En jij Klaas?

Klaas: Ook hetzelfde