

INNOVATIEONDERZOEK | SCHOOL MET DE BIJBEL 'DE KRAATS'

DOENER EN DENKER IN CONTACT

EEN ONDERZOEK NAAR STIMULATIE VAN ONDERLINGE INTERACTIE TUSSEN DOENERS EN DENKERS MET BEHULP VAN DE ROOS VAN LEARY

LIESBETH VAN DER VOET
STUDENTNUMMER: 170456
E-MAIL: ECVDVOET@STUDENT.CHE.NL
AFSTUDEERBEGELEIDER: N. VAN EIJSDEN-DOUMA
OPLEIDING: PEDAGOGISCHE ACADEMIE VOOR HET BASISONDERWIJS
AANTAL WOORDEN: 7493
MAAND: MEI 2021

DOENER EN DENKER IN CONTACT

Een onderzoek naar stimulatie van onderlinge interactie tussen doeners en denkers met behulp van de Roos van Leary.

In samenwerking met:

Innovatie- en afstudeeronderzoek voor de opleiding tot Leerkracht Basisonderwijs

Foto voorpagina door Mary Taylor (2020) via Pexels.

VOORWOORD

Voor u ligt mijn innovatieonderzoek, en daarmee tevens afstudeeronderzoek, van de opleiding tot Leraar Basisonderwijs aan de Christelijke Hogeschool Ede. Met dit onderzoek heb ik geprobeerd in kaart te brengen op welke wijze een leerkracht de onderlinge interactie tussen doeners en denkers kan stimuleren. Hierbij gebruik makend van de Roos van Leary.

Dit onderzoek had ik niet op deze manier kunnen uitvoeren en voltooien, zonder steun en begeleiding van mijn omgeving. Allereerst hartelijk dank aan mijn afstudeerbegeleider vanuit de CHE Nynke van Eijsden. Dank ook aan de twee masterleerkrachten van de School met de Bijbel 'De Kraats', Jennifer Koorevaar en Bernette Hoogenraad. Dank voor jullie begeleiding, ideeën en feedback. Daarnaast dank aan Wilma Petersen, schoolleider van School met de Bijbel 'De Kraats' en de leerkrachten van groep 7. Zonder jullie enthousiasme, flexibiliteit en creativiteit had het onderzoek niet op deze manier tot stand kunnen komen.

Dank ook aan mijn medestudenten en vrienden en familie, voor het meedenken en ondersteunen waar nodig.

Ik hoop u door middel van dit onderzoek te inspireren tot het onderzoeken van mogelijkheden om doeners en denkers in de klas op een goede, positieve manier te begeleiden, waarbij zij in contact staan met elkaar.

- Liesbeth van der Voet

SAMENVATTING

Op school met de Bijbel ‘De Kraats’ wordt al enige tijd een kloof ervaren tussen doeners en denkers. De leerkrachten willen de interactie tussen deze twee groepen bevorderen, in plaats van hen verder uit elkaar te drijven. Daarnaast vraagt men zich af welke rol thematisch werken hierin kan spelen.

De Roos van Leary biedt inzicht in de interactie tussen mensen, zo ook tussen kinderen. De leerlingen hebben elk voorafgaand aan het thema een vragenlijst ingevuld, die leidde tot een weergave in de Roos van Leary. Daarnaast hebben de leerlingen een leerstijlentest ingevuld. Via deze uitkomsten konden er groepjes worden gemaakt, waarbij leerlingen met verschillende leervoorkeuren bij elkaar werden geplaatst. Tijdens het thema zijn er verschillende interventies toegepast. Denk hierbij aan didactische interventies als de vormgeving van de opdracht, maar ook interventies op groepssamenstelling en bijvoorbeeld het *modelen* van interactie door de leerkracht. Aan het einde van het thema is de vragenlijst van de Roos van Leary opnieuw ingevuld. Dit gaf inzicht in de verandering van interactie tussen leerlingen.

Uit het onderzoek blijkt voornamelijk dat groepssamenstelling, waarbij leervoorkeuren worden gemixt, en de didactische vormgeving van de opdracht, waarbij leerlingen ruimte ervaren om interactief bezig te zijn met hun groepsgenoten, een positieve invloed hebben op de interactie tussen doeners en denkers. Daarnaast heeft de rol van de leerkracht ook invloed. Mogelijk dat het stellen van uitdagende vragen, het *modelen* van interactie en het geven van feedback op deze interactie een positieve bijdrage leveren aan de onderlinge interactie tussen doeners en denkers.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord 2

Samenvatting 4

Inleiding 6

Aanleiding onderzoek en maatschappelijke relevantie 6

Probleemstelling en onderzoeksvraag 6

Motivatie en identiteit 7

Doelstelling en betrokkenheid scholen 7

Leeswijzer 8

Theoretisch kader 9

Hoofdstuk 2: Groepsdynamica 9

Hoofdstuk 3: Rol van de leerkracht 10

Hoofdstuk 4: Doener en denker 11

Hoofdstuk 5: Interactie tussen leerlingen (doener en denker) 12

Praktijkonderzoek 14

Hoofdstuk 6: Methodiek & onderzoeksopzet 14

Hoofdstuk 7: Dataverzameling & resultaten 16

Hoofdstuk 8: Conclusie 23

Hoofstuk 9: Evaluatie van onderzoek 24

Bibliografie 25

Bijlagen 28

Bijlage 1 | Leervoorkeurentest 28

Bijlage 2 | Kinder-BOTS 29

Bijlage 3 | Themaplacemat 32

Bijlage 4 | Resultaten kinder-BOTS controlegroep 33

Bijlage 5 | Transciptie kindgesprekken 39

INLEIDING

AANLEIDING ONDERZOEK EN MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Het Sociaal Cultureel Planbureau concludeert in het rapport 'Burgerperspectieven 2019' dat driekwart van de Nederlanders het gevoel heeft dat polarisatie in de samenleving toeneemt. Internet en sociale media spelen hier een grote rol in (NOS, 2019). Op Facebook en Twitter geeft iedereen zijn of haar ongezouten mening en demonstraties zijn niet weg te denken uit onze maatschappij: Black Lives Matter, Viruswaanzin, boerenprotesten, gele hesjes. Polarisatie is iets van alle tijden, het hoort bij een samenleving, zo stelt De Reu in een interview met het AD (Van Zon, 2020). Wel noemt hij dat het lijkt alsof we steeds vaker 'met verhitte koppen' tegenover elkaar staan. In tijden van gevaar hebben mensen de neiging om gelijkgestemden op te zoeken (De Reu in Van Zon, 2020). Het wij-zij denken neemt hierdoor toe. Dit is in de Nederlandse maatschappij te zien, maar net zo goed op andere plekken in de wereld. Een recent voorbeeld hiervan is de bestorming van het Capitool in de Verenigde Staten. Republikeinen die het niet eens waren met de uitslag van de verkiezingen bestormden het overheidsgebouw. Vijf mensen zijn hierbij overleden en meerdere mensen zijn gewond geraakt (Hofman, 2021). Dit is een voorbeeld van polarisatie in de samenleving en werkt wij-zij denken in de hand. Er is een kloof tussen verschillende bevolkingsgroepen, meningen en karakters.

De klas is een mini-maatschappij. Een plek waar kinderen zich kunnen voorbereiden op deelname aan de echte samenleving (ZiO, z.d.). Ontwikkelingen die zich in de maatschappij voordoen, kunnen ook in de klas voorkomen. Zo ervaren leerkrachten op School met de Bijbel 'De Kraats' een kloof tussen bepaalde leerlingen en de manier van onderwijs die wordt gegeven. Denk hierbij aan de 'doeners' en 'denkers'. In de maatschappij is deze kloof ook te zien. Bijvoorbeeld in het eerder genoemde voorbeeld van de bestorming van het Capitool. Leerkrachten op 'De Kraats' willen zich inzetten om de doeners en denkers juist samen te brengen en de kloof te overbruggen.

In het schooljaar 2019-2020 is er op School met de Bijbel 'De Kraats' een onderzoekstraject gestart naar verschillende leerstijlen en (thematisch) onderwijs om zo de volledige participatie van leerlingen in het onderwijs te kunnen realiseren. Dit onderwerp is gekozen naar aanleiding van ervaringen in de praktijk, door leerkracht en leerlingen. Daarnaast sluit dit onderwerp aan bij het thema van het lectoraat 'Samen divers'.

De hoofdvraag van dit vierjarentraject is: 'Op welke wijze kunnen alle leerlingen van groep 4 tot en met 8 onafhankelijk van leervoorkeur participeren in het onderwijsconcept van de Kraatsschool?' Er wordt hierbij gefocust op de sociale cohesie in de klas, ondanks alle verschillen. In datzelfde jaar is de vraag: 'Op welke wijze sluit thematisch onderwijs aan bij de geclusterde leerstijlen van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van de Kraatsschool?' beantwoord. Ik heb zelf deelgenomen aan dit onderzoek als een van de onderzoekers. In dit onderzoek is gefocust op de indeling van leervoorkeuren onder leerlingen en hoe dit een plek kan krijgen binnen thematisch onderwijs. Hierbij lag de nadruk op het werken in de eigen leervoorkeur, ondanks dat uit de theorie blijkt dat dit niet alleen positieve effecten heeft. Vanuit dit onderzoek, kan er geconcludeerd worden dat er te veel kritiek op de theorie rondom leervoorkeuren is, om alleen met die theorie verder te gaan onderzoeken. Aangezien er in de praktijk wel verschil gezien wordt tussen leerlingen, heeft het onderzoeksteam de termen 'denk-' en 'doe-kinderen' geformuleerd. Verdere uitwerking van deze begrippen is te vinden in het theoretisch kader.

PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSVRAAG

Uit gesprekken met het onderzoeksteam komt naar voren dat er nieuwsgierigheid is naar de verbinding tussen deze 'denk-' en 'doe-kinderen'. Hoe kan je als groep op een goede manier functioneren, terwijl kinderen op een hele andere manier werken? Hoe kan je als klas, met 'denk-' en 'doe-kinderen',

werken aan een gezamenlijk doel, waarbij iedereen in zijn kracht staat? En bovenal, wat is de rol van de leerkracht hierin? Vanuit deze vragen is de volgende hoofdvraag opgesteld:

Hoe kan de leerkracht in het groepsproces de interactie tussen de doener en de denker stimuleren tijdens thematisch werken in de bovenbouw?

Aan de hand van de volgende deelvragen, zal een antwoord worden gevormd op de hoofdvraag: Wat is groepsdynamica? Wat vraagt het sturen van groepsprocessen van de leerkracht? Hoe stimuleert de leerkracht het onderlinge contact tussen leerlingen, terwijl zij binnen hun eigen leervoorkeur werken?

MOTIVATIE EN IDENTITEIT

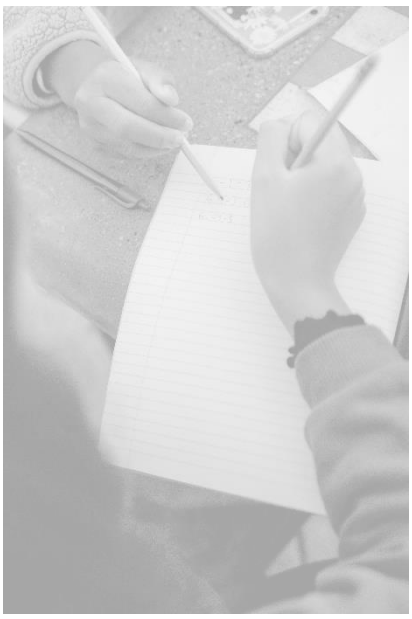
Mijn ouders hebben mij opgevoed vanuit het Christelijk geloof. Dit is belangrijk voor mij. Ik wil dit dan ook uitdragen naar anderen. In Romeinen 12: 4-5 staat 'Zoals ons ene lichaam vele delen heeft en die delen niet allemaal dezelfde functie hebben, zo zijn we samen één lichaam in Christus en zijn we, ieder apart, elkaars lichaamsdelen' (NBG, 2004). Paulus schrijft deze tekst met het oog op de Christelijke gemeente, de kerk. Hierin heeft iedereen een andere functie, maar samen vormen zij de gemeente, oftewel het lichaam, van Christus. In de Bijbel staan meer dingen die van oorsprong bedoeld zijn voor de kerk. Het mooie is echter dat wij juist de dingen die wij in de kerk leren, kunnen toepassen op andere plekken. Zo ook in de klas. In de kerk leren wij om op een unieke manier naar elkaar te kijken. Iedereen is een individu, maar ook deel van de gemeenschap. Juist door samen te werken met anderen (de gemeente) komt het individu tot bloei. Iedereen is nodig om die gemeente te vormen en dus dat doel te bereiken. In de klas zijn er veel verschillende leerlingen, elk met een eigen functie binnen de groep, eigen talenten en eigen manieren van werken. Als leerkracht mag je de leerlingen de boodschap van Romeinen 12: 4-5 leren toepassen. Iedereen afzonderlijk is nodig om een doel te kunnen bereiken. De individuele leerling komt tot bloei door samen te werken met zijn of haar medeleerlingen.

DOELSTELLING EN BETROKKENHEID SCHOLEN

Met dit onderzoek hoop ik te bereiken dat leerkrachten in het primair onderwijs meer duidelijkheid krijgen over het bevorderen van de interactie tussen doeners en denkers in de klas. In het bijzonder tijdens thematisch werken. Hiervoor is het belangrijk dat er aan het eind van het onderzoek handvatten liggen, waaraan leerkrachten in de praktijk ook daadwerkelijk iets aan hebben. Om deze doelstelling te behalen werk ik nu twee jaar in een onderzoeksteam op School met de Bijbel 'De Kraats'. Dit onderzoeksteam bestaat uit twee masterleerkrachten, een onderzoeksbegeleider vanuit de CHE, twee vierdejaarsstudenten en drie derdejaarsstudenten.

LEESWIJZER

Hoofdstuk 1	Inleiding
Hoofdstuk 2	Groepsdynamica
Hoofdstuk 3	Rol van de leerkracht
Hoofdstuk 4	Doener en denker
Hoofdstuk 5	Interactie tussen leerlingen (doener en denker)
Hoofdstuk 6	Methodiek en onderzoeksopzet
Hoofdstuk 7	Dataverzameling & resultaten
Hoofdstuk 8	Conclusie
Hoofdstuk 9	Evaluatie van onderzoek



THEORETISCH KADER

HOOFDSTUK 2: GROEPSDYNAMICA

Groepsdynamica gaat over het gedrag en functioneren van mensen in groepen, processen in een groep en hoe deze processen te beïnvloeden zijn (Wij leren, z.d.; Bekker, 2012). Horeweg (2014) stelt dat groepen altijd bepaalde fases doorlopen. Door als leerkracht te anticiperen op het doorlopen van deze fases, kan de groepsvorming op een positieve manier worden beïnvloed. Dekkers (2020) geeft aan dat een goede groepsdynamiek effectief onderwijs bevordert.

Groepsdynamica Tuckman

Tuckman brengt met zijn model de ontwikkeling van groepsfases in beeld (Bekker, 2016).

Forming: De eerste fase waar een groep doorheen gaat is de 'forming'-fase. Horeweg (2014) en Bekker (2016) stellen dat deze fase vooral in het teken staat van verkenning, onder andere van normen en waarden. Tijdens deze fase vormt de groep zich tot een groep. De leerkracht moet in deze fase voornamelijk zogen voor veiligheid, aldus Horeweg (2014).

Storming: De daaropvolgende fase, is die van 'storming'. In deze fase gaan leerlingen zich profileren. Er ontstaan ruzietjes en botsingen onderling. Hiermee wordt de hiërarchie in groepen bepaald (Horeweg, 2014). Volgens Bekker (2012) kan dit leiden tot polarisatie binnen de groep. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht laat zien dat conflicten er mogen zijn, maar dat het gaat om de wijze van oplossen, aldus Horeweg, (2014).

Norming: De derde fase van het model van Tuckman is de 'norming-fase'. Dit is de fase van terugkerende rust en stabiliteit (Bekker, 2012). Aan de andere kant is dit ook de fase waarin de leiders die in de storming fase naar voren kwamen, bepalen hoe er in de groep met elkaar wordt omgegaan. Op een bewuste of onbewuste manier worden door deze leiders de regels bepaald in de groep. De leerkracht moet ervoor zorgen dat er positieve groepsnormen ontstaan. (Horeweg, 2014).

Performing: Na de 'norming-fase' volgt de fase van performing. Deze fase staat voor een productieve groep die klaar is om te werken (Bekker, 2012; Horeweg, 2014). Problemen zijn bespreekbaar in de groep, oplossingen worden gezocht en besluiten worden met elkaar genomen (Bekker, 2012). Ook ontstaat er een gezamenlijk doel (Wij leren, z.d.).

Adjourning: De laatste fase is de fase van adjourning. In deze fase wordt het groepsvormingsproces afgesloten en valt de groep uiteen (Wij leren, z.d.).

Kritiek groepsdynamica

Simons & Ruijter (2012) stellen in Bekker (2016) dat het model van Tuckman niet wetenschappelijk is onderbouwd. Voor deze wetenschappelijke onderbouwing had meer onderzoek in groepen gedaan moeten worden. Daarnaast pleiten verschillende onderzoekers voor het omdraaien van de storming- en de norming-fase (Bekker 2016). Op deze manier worden eerst de normen vastgesteld, waardoor de storming-fase rustiger zal verlopen (School & Veiligheid, 2017).

Thematisch onderwijs en groepsdynamica

Binnen thematisch onderwijs werken leerlingen op hun eigen niveau aan hetzelfde project. Dit kan op individueel niveau, klassikaal of in groepjes. Op deze manier werken ze aan 21^{e} eeuwse vaardigheden, waaronder samenwerken, aldus Van Gastel-Firet (2017). Binnen de samenwerking en het werken aan een gezamenlijk doel, krijgen de leerlingen de ruimte zich te ontwikkelen, ook op het gebied van groepsdynamica. De fasen van groepsontwikkeling hebben invloed op de wijze waarop de samenwerking zal verlopen. Wanneer de groep nog midden in de stormingfase zit, zal dit leiden tot

meer conflicten (Van Engelen, 2014). Als er in de stormingfase een positieve groep is ontstaan, kan daar gebruik van gemaakt worden met thematisch werken in de norming- en performingfase. Leerlingen zijn vanuit de groepsnorm dan namelijk geneigd tot samenwerken (Van Engelen, 2014). Kortom het is belangrijk om als leerkracht in te schatten in welke fase de leerlingen zijn qua groepsdynamica en hoe deze processen invloed kunnen hebben op het thematisch werken.

HOOFDSTUK 3: ROL VAN DE LEERKRACHT

Er zijn verschillende onderzoeken gedaan naar effectief lesgeven. Zo heeft John Hattie onderzoek gedaan naar effectief onderwijs en concludeerde daarbij dat de leerkracht hierin een cruciale rol heeft (Van Nieuwstadt, 2015). De houding en acties van de leerkracht hebben grote invloed op (de effectiviteit van) onderwijs. Martie Slooter (2018) heeft onderzoek gedaan naar welke verschillende rollen leerkrachten aannemen voor de klas en welke effecten dit heeft op leerlingen. Dit heeft geleid tot zes verschillende rollen: de gastheer, de presentator (leiding nemen), de didacticus (inhoud vak), de pedagoog, de afsluiter (evaluatie) en de coach. De kern van dit alles is dat je als leerkracht 'leren van je leerlingen organiseert en begeleidt', aldus Slooter (2018).

Rollen van de leerkracht

De gastheer

'De gastheer heeft als doel contact te maken met de leerlingen en dat gedurende de les vast te houden' (Slooter, 2018). Karels (2018) voegt hieraan toe dat deze vorm van contact maken een bewuste actie is van de leerkracht. Door contact te maken met leerlingen, maakt de leerkracht verbinding met hen. Op deze manier kan er een relatie ontstaan. Hiermee voldoe je aan één van de drie basisbehoeften die Luc Stevens heeft opgesteld (Slooter, 2018). Het hebben van een relatie met je leerlingen heeft grote effecten. Zo stelt Conradi (2015) dat het gezag dat een leerkracht heeft, in verband staat met de onderlinge relatie. Uit de theorie van Self Determination blijkt dat de intrinsieke motivatie van leerlingen verbetert, door het hebben van sociale verbondenheid met de leerkracht (Slooter, 2018). Dit alles door het maken van goed contact. Voor een definitie van goed contact verwijst Slooter (2018) naar de Roos van Leary. Dit is een 'schematische weergave van verschillende gedragsmogelijkheden en het effect daarvan op anderen' (Kerpel, 2019). Samengevat stelt Slooter (2018) dat het meest effectieve leerkrachtgedrag zit in 'boven-samen gedrag'. Brekelman (1989) toont aan dat de effectiviteit van leren toeneemt, wanneer een leerkracht leidend, vriendelijk en helpend gedrag laat zien.

De pedagoog

De pedagoog zorgt voor een veilig leer- en leefklimaat (Karels, 2018). Dit betekent dat leerlingen op een goede, respectvolle manier met elkaar omgaan. Daarnaast zorgt de pedagoog voor orde in de klas (Slooter, 2018). Slooter (2018) stelt dat de pedagoog aanwezig is in alle fasen van de les. Bijvoorbeeld bij binnenkomst van de leerlingen (gastheer), bij het vragen van aandacht en hiermee scheppen van orde (presentator) en bij het creëren van een goed werkklimaat (didacticus). Door het goed toepassen van de gastheer, presentator en didacticus, werk je op een preventieve manier aan een goed en veilig klimaat in de klas. Dit heeft als direct gevolg dat leerlingen tot leren kunnen komen (Slooter, 2018). Daarnaast is één van de doelen van een pedagoog dat er een warme, zorgzame interactie is tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling (Slooter, 2018).

De coach

In het meest recente boek van Slooter, voegt zij nog een laatste rol van de leerkracht toe, namelijk die van coach. Dit is een verdiepende rol. In deze rol legt de leerkracht steeds meer verantwoordelijkheid bij de leerling zelf, zonder dat de leerling alles zelf moet ontdekken (Slooter, 2018). 'De coach staat op afstand, observeert en stelt verdiepende vragen' (Slooter, 2018). Hierdoor worden leerlingen gemotiveerd hun eigen leerproces te reguleren. Baartman et al. (2004) stelt dat dit onder andere resulteert in positief sociaal gedrag in de klas.

Thematisch onderwijs en de rol van de leerkracht
Bij thematisch werken wordt van de leerkracht een coachende rol verwacht. Deze rol is binnen thematisch onderwijs meer aanwezig, dan binnen het reguliere onderwijs, aldus Bakker (2008) & Van Gastel-Firet (2017). Daarnaast is de leerkracht als didacticus nog steeds verantwoordelijk voor de instructies op het gebied van vaardigheden en kennis (Bakker, 2004). Verdere uitwerking van de rol van de leerkracht binnen thematisch werken is te vinden in het AOS-onderzoek 2019-2020, uitgevoerd op School met de Bijbel 'De Kraats' (Hol, Lekkerker & Van der Voet, 2020).

HOOFDSTUK 4: DOENER EN DENKER

In 1984 onderscheidt David Kolb vier verschillende leervoorkeuren: de dromer, denker, beslisser en doener (Simons, 2015). De dromer observeert, de denker analyseert, de beslisser past toe en de doener is gericht op nieuwe ervaringen (Testcentrum Groei, z.d.).

Oden (2017) stelt dat men lang heeft gedacht dat menselijk gedrag werd bepaald vanuit twee krachten: pijn vermijden en zoveel mogelijk prettige ervaringen meemaken. Echter hebben Amerikaanse onderzoekers ontdekt, dat de neiging tot denken of doen ook basale drijfveren zijn (Higgings in Oden, 2017). Iedereen heeft 'denken' en 'doen' in zich, de neiging hiertoe verschilt per persoon (Higgings, 2014). Higgings stelt in Oden (2017) dat deze verschillen bij mensen worden veroorzaakt door aanleg, jeugd, omgeving en afkomst.

Doener
Doeners worden in de psychologie ook wel *locomotors* genoemd. Ze willen beweging, verandering en aan de slag (Oden, 2017). Het gaat volgens Higging (in Oden, 2017) bij doeners niet zozeer om het resultaat, maar om het proces van aanpakken. Daar haalt de doener voldoening uit. Volgens Higgins (in Oden, 2017) verschillen doeners en denkers ook qua persoonlijkheden. Doeners zijn extraverter, graag onder de mensen, durven veel en zijn emotioneel gezien stabieler dan denkers. Doeners komen vaker tot een goed oplossing en effectieve veranderingen dan denkers (Oden, 2017).

Denker
Een andere term voor denker is *assessor.* Een denker wil eerst analyseren en een richting bepalen, voordat hij aan de slag gaat (Oden, 2017). Net als bij de doener, gaat het de denker niet om het uiteindelijke resultaat. Het proces van nadenken geeft de denker al voldoening (Higgings in Oden, 2017). Denkers zijn van zichzelf wat angstiger en onzekerder dan doeners. Dit komt mede, doordat zij zich vergelijken met anderen, terugdenken aan fouten in het verleden en situaties zo analyseren dat de gevaren zichtbaar worden. Ze zijn op zoek naar de waarheid, wat niet altijd een positief gevoel geeft. Ook zijn ze over het algemeen zo eerlijk en duidelijk, dat andere mensen hen als onaardig kunnen ervaren (Higgings in Oden, 2017). Webb stelt in Oden (2017) dat denkers idealen nastreven en kwaliteit leveren.

Thematisch onderwijs en de doener en denker
Thematisch onderwijs biedt ruimte tot het creëren van 'eigen onderwijs'. Door het stellen van eigen doelen en het doen van onderzoek op een manier de past bij de leerling, maak je onderwijs op maat (Van Es, 2018). Zo kan er onderzoek gedaan worden door leerlingen, door middel van het zoeken naar informatie, maar ook door het uitvoeren van experimenten. Sprong (2017) stelt dat het van belang is beide aanpakken te waarderen en te laten waarderen door leerlingen onderling. Zodra de leerkracht en de leerlingen inzien dat beide manieren nodig zijn om het doel te bereiken, ontstaat er meer waardering voor elkaar. Ook is het hierbij belangrijk dat de leerkracht deze typische 'doe-' en 'denkmomenten' benoemd, waardoor leerlingen inzicht krijgen in de samenhang. Daarnaast krijgen leerlingen op deze manier inzicht in de kwaliteiten van een ander. Een volgende fase is om leerlingen te motiveren gebruik te maken van elkaars kwaliteiten en werkwijzen (Sprong, 2017).

HOOFDSTUK 5: INTERACTIE TUSSEN LEERLINGEN (DOENER EN DENKER)

Belang interactie

Van Gastel-Firet (2019) stelt dat positieve interactie het leren bevordert. Daarnaast kunnen leerlingen steun ervaren van anderen leerlingen tijdens samenwerken en kunnen zij elkaar motiveren en helpen (OMJS, 2017). Hierdoor nemen sociale vaardigheden, motivatie en betrokkenheid van leerlingen toe (Van Gastel-Firet, 2019). Daarnaast bevordert samenwerkend leren de sociale cohesie in de klas (Emmelot & Van Eck, 2019). Al de hiervoor genoemde opbrengsten, hebben een positief effect op het verkleinen van een eventuele kloof tussen leerlingen. Dit geldt dus ook voor kloof tussen de doener en de denker.

Effectieve interactie

OMJS (2017) stelt dat de hiervoor genoemde samenwerking en interactie niet vanzelfsprekend is. De rol van de leerkracht is hierbij essentieel. In de klas moet een veilige sfeer zijn en leerlingen moeten wederzijds afhankelijk zijn. Dit houdt in dat niemand kan meeliften op het werk van een ander, zonder zelf een bijdrage te leveren. Gillies (2016) en Johnson & Johnson (2009) stellen beide dat de kwaliteit van interactieprocessen tussen leerlingen van groot belang is om effectief samen te werken. Zij stellen de volgende eisen op:

- Allereerst *positieve afhankelijkheid* van leerlingen onderling. Dit houdt in dat elke leerling zich verantwoordelijk voelt voor het werk dat gedaan moet worden.
- Daarnaast *bevorderende interactie.* Dat houdt in dat leerlingen elkaar willen helpen en aanmoedigen om de taak te volbrengen.
- Ten slotte *reflectie op groepsprocessen* wat betreft de taak en interactie.

Bevorderen effectieve interactie

Naast deze eisen aan interactie, speelt groepssamenstelling ook een rol. Zo stelt Janssen (2014) dat groepen waar alleen jongens of alleen meisjes in zitten, lagere niveaus van interactie laten zien, dan wanneer groepen gemixt zijn. Ook groepsgrootte heeft invloed op de mate en het niveau van interactie. Groepen van 3 à 4 leerlingen zijn het meest effectief (Gillies, 2016). Het niveau van leerlingen heeft geen invloed op de interactie onderling (Janssen, 2016).

Uit verschillende onderzoeken (Jansen, 2014; Johnson & Johnson, 2009; Gillies, 2016) blijkt dat bij effectieve interactie tussen leerlingen de rol van de leerkracht cruciaal is. Het op een juiste didactische wijze vormgeven van lessen waarin leerlingen interactief bezig zijn, is van groot belang (Gillies, 2016). Janssen (2014) stelt dat ook het feedback geven op de interactie gedurende het proces, van invloed is. De beste interactie komt volgens Gillies (2016) tot stand als leerlingen bezig gaan met een ‘open opdracht’ waarbij geen goed of fout antwoord is, denk hierbij aan het uitvoeren van een onderzoek. Daarnaast kunnen leerkrachten de interactie bevorderen door ‘voordoen, een mediërende rol te vervullen en uitdagende vragen te stellen’ (Gillies, 2016).

Effectieve feedback

Effectieve feedback gaat volgens Hattie en Timperley (2007) in op drie verschillende vragen:

- *Where am I going?* Oftewel, wat zijn de doelen? Dit wordt Feed Up genoemd.
- *How am I going?* Hierbij wordt ingegaan op hoe het gaat. Dit is Feed Back.
- *Where to next?* Door te kijken wat de volgende stappen zijn, geef je Feed Forward.

Elk van deze vragen kan gesteld worden op vier verschillende niveaus: taakniveau, procesniveau, niveau van zelfregulatie en zelfniveau. Taakgerichte feedback focust op het uitvoeren van de taak. Deze vorm van feedback is effectief, doordat een leerling inzicht krijgt in zijn presteren. Bij procesgerichte feedback wordt gekeken naar het (leer)proces achter het uitvoeren van de taak. Hierdoor ontstaat een diepgaander leerproces, dan wanneer men alleen taakgerichte feedback geeft. Het doel van zelfregulerende feedback is het vergroten van het zelfvertrouwen van leerlingen en

daardoor ook de vergroting van de controle op het eigen leerproces. Feedback op het 'zelfniveau', oftewel feedback op de persoon is minder effectief (Hattie & Timperley, 2007).

Roos van Leary

Een model dat kan helpen bij het bevorderen van interactie of bij het oplossen van moeizame communicatie, is de Roos van Leary (Kerpel, 2019). Uitganspunt hierbij is dat elk gedrag een reactie oproept (Vane, 2016). In dit model richt Leary zich op het betrekkingsniveau van communicatie. Het gaat hierbij niet om dat wat er besproken wordt, maar op welke manier dit besproken wordt. In deze communicatie, stelt Leary dat er twee aspecten van invloed zijn. Deze aspecten zijn voornamelijk goed te zien, als er verschillende personen samenwerken (Vane, 2016). Vane (2016) noemt deze twee aspecten invloed en afstand. Hierbij gaat het enerzijds om de mate van invloed die groepsleden hebben op andere groepsleden en anderzijds de mate van afstand tussen deze groepsleden.

De Roos van Leary is een windroos, bestaand uit twee assen. De verticale boven-onder as, die het aspect 'invloed' laat zien en de horizontale tegen-samen as, die het aspect 'afstand' illustreert (Vane, 2016). De boven-onder as is complementair en roept dus tegengesteld gedrag op (Bekker, 2016). Laat iemand onder gedrag zien (volgend, teruggetrokken), dan roept dit automatisch boven gedrag op (leidend, helpend, aanvallend). Andersom geldt dit ook. Tegen-samen roept juist hetzelfde gedrag op. Dit noemt men een symmetrische reactie. Laat iemand tegengedrag zien, dan zal de ander ook met tegengedrag reageren en andersom (Wij leren, z.d.; Vane, 2016). Daarnaast wordt de windroos in acht gebieden verdeeld: 'leidend, helpend, meewerkend, volgend, teruggetrokken, opstandig, aanvallend en concurrerend' (Bekker, 2016). Voor ieder gebied geldt dat het van belang is dat dit gedrag niet extreem wordt doorgevoerd. Gebeurt dit wel, dan zal de samenwerking niet goed verlopen, of is samenwerking zelf niet meer mogelijk (Vane, 2016).

De Roos van Leary kan een helpend model zijn bij het begrijpen van en het inspelen op het gedrag van de ander. Bij het sturen van gedrag kan je kijken naar twee onderdelen: dat wat je zegt en de manier waarop je dingen zegt. De Roos van Leary gaat over dat laatste: de wijze van interactie (Wij leren, z.d.). Belangrijk bij dit model is dat geen enkel gedrag 'fout' is. Sterker nog, elke communicatieve stijl kan functioneel zijn voor en bijdragen aan de samenwerking. Het is noodzakelijk dat er in een samenwerking, naast leidend (boven) gedrag, ook volgend (onder) gedrag is. Zou iedereen leidend gedrag laten zien, dan zou er niet samengewerkt worden. Een kritische blik, wat zou kunnen worden gezien als tegengedrag, is ook van belang bij samenwerking, om elkaar als groepsleden scherp te houden (Vane, 2016).

Om samenwerking goed te laten verlopen, is het belangrijk dat er op een effectieve wijze met elkaar wordt gecommuniceerd. De Roos van Leary brengt deze interactie in kaart.

Thematisch onderwijs en onderlinge interactie

De genoemde positieve gevolgen van onderlinge interactie tussen leerlingen, kunnen ook binnen thematisch onderwijs ontstaan. Thema's vormen de basis om tot productieve leeractiviteiten te komen, waarbinnen de leerlingen zelf vragen formuleren (Pompert, 2004). Deze vragen kunnen vervolgens in bijvoorbeeld onderzoekjes beantwoord worden. Het doen van onderzoek bevordert interactie, aangezien er geen antwoord goed of fout is (Gillies, 2016). Binnen het thematisch werken kan er gekeken worden naar de wijze van interactie met behulp van de Roos van Leary. Hoe communiceren doeners richting denkers en andersom? In de rol van afsluiter (zes rollen van de leerkracht) komt de leerkracht terug op de sociale interactie (Slooter, 2018). Ook tussentijds kan er feedback gegeven worden.

HOOFDSTUK 6: METHODIEK & ONDERZOEKSOPZET

6.1 Methode van onderzoek

Dit onderzoek is gestart vanuit een open onderzoeksvraag. Bij het onderzoeken van een open onderzoeksvraag stelt Baarda (2014) dat er sprake is van een kwalitatief onderzoek. Tijdens dit onderzoek heeft men zich open opgesteld voor het verkrijgen van nieuwe inzichten die men in het onderzoeksveld is tegengekomen. Hierbij was er geen focus op het verkrijgen van harde feiten. Baarda (2014) stelt dat dit een kenmerk is van kwalitatief onderzoek.

Het onderzoek bevat echter ook uit enkele kwantitatieve elementen. Deze kwantitatieve elementen gaven informatie die nodig was om antwoord te geven op de hoofdvraag (Baarda, 2014). Voorbeelden hiervan zijn de afgenomen vragenlijsten over leervoorkeuren (bijlage 1) en de kinder-BOTS (bijlage 2).

Door het uitvoeren van enkele diepte-interviews (bijlage 5) met leerlingen uit het 'perfecte groepje', kan dit onderzoek worden benoemd als casestudie. Hierbij werden bepaalde 'cases', oftewel leerlingen, uitvoeriger onderzocht en beschreven (Baarda, 2014).

6.2 Onderzoekseenheden

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 7a van School met de Bijbel 'De Kraats'. Hierbij zijn vier leerlingen gekozen als onderzoeksgroep ('het perfecte groepje'), de rest van de klas was controlegroep. De onderzoeksgroep bestond uit twee doeners en twee denkers. Het onderzoek heeft plaatsgevonden tussen week 10 en week 17, waarbij week 14-16 de themaweken waren. Dit thema is opgezet aan de hand van het themaplacemat (bijlage 3) (Hol, Lekkerkerker & Van der Voet, 2020).

6.3 Onderzoeksopzet

Het onderzoek dat is uitgevoerd bestond uit verschillende onderdelen. Allereerst is er een vragenlijst afgenomen bij de leerlingen van groep 7a. Uit deze vragenlijst zijn de leervoorkeuren van de leerlingen naar voren gekomen. Op basis van deze uitkomsten zijn groepjes gevormd, waarbij doeners en denkers bij elkaar in een groepje werden geplaatst. Hierbij is één 'perfect groepje' gemaakt. In dit groepje zaten vier kinderen. Bij twee van deze leerlingen kwam uit de leervoorkeurentest overtuigend de uitkomst 'doen', bij de andere twee de leervoorkeur 'denken'. In het verdere onderzoek is gefocust op dit 'perfecte groepje'. De rest van de groep is gebruikt als controlegroep.

In dit onderzoek werd de interactie tussen doeners en denkers tijden thematisch werken onderzocht. Het was dus van belang een thema op te zetten, waarbinnen het onderzoek uitgevoerd kon worden. Samen met de andere leerkrachten van groep 7 en Henriëtte Hol (LIO stagiaire groep 3, innovatieonderzoek in groep 7b) is het thema 'zonnestelsel' uitgewerkt (bijlage 3). Voorafgaand aan het uitvoeren van dit thema hebben alle leerlingen van groep 7a de vragenlijst kinder-BOTS ingevuld. Deze resultaten (bijlage 4) gaven inzicht in de ervaring van leerlingen wat betreft hun onderlinge interactie. Tijdens de themaweek zijn verschillende interventies toegepast, die van invloed zouden kunnen zijn op de onderlinge interactie. Zo hebben de leerlingen een gezamenlijk onderzoek gedaan (nodigt uit tot interactie), was de grootte van de groepjes 4 leerlingen, zaten er jongens en meisjes in deze groepjes, waren het gemengde groepjes wat betreft leervoorkeur en heeft de leerkracht feedback gegeven op onderlinge interactie (Feed Up, Feed Back en Feed Forward (Hattie & Timperley, 2007)), deze interactie voorgedaan, een mediërende rol gespeeld in de interactie en uitdagende vragen gesteld. Zo werd de denker gestimuleerd om echte 'denkactiviteiten' uit te voeren, de doener om echt 'doe activiteiten' uit te voeren. De leerkracht moedigde de leerlingen hierbij echter aan om contact met elkaar te houden. Hierin vervulde zij een mediërende rol, waarbij effectieve interactie werd *gemodeld*. Daarnaast heeft de leerkracht participerende observaties uitgevoerd en deze verwerkt in de resultaten. Aan het eind van de themaweek hebben de leerlingen nogmaals de kinder-

BOTS ingevuld. Aan de hand van deze resultaten is gekeken of de interactie tussen leerlingen is veranderd. Om erachter te komen waarom dit wel of niet het geval was en hoe dit kwam, zijn er vervolgens kindgesprekken gevoerd met de leerlingen van het 'perfecte groepje'. Aan de hand van de analyses van deze gesprekken konden conclusies worden getrokken over de effectiviteit van de interventies. Op deze manier kon er antwoord gegeven worden op de hoofdvraag.

6.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Baarda (2014) stelt dat validiteit gaat over de vraag of je meet wat je wilt meten. Betrouwbaarheid gaat over de mate van onafhankelijkheid van toeval. Betrouwbaarheid is hierbij een voorwaarde voor validiteit. Is een onderzoek betrouwbaar, dan zou het ook valide kunnen zijn. Is het niet betrouwbaar, dan is het per definitie ook niet valide (Baarda, 2014).

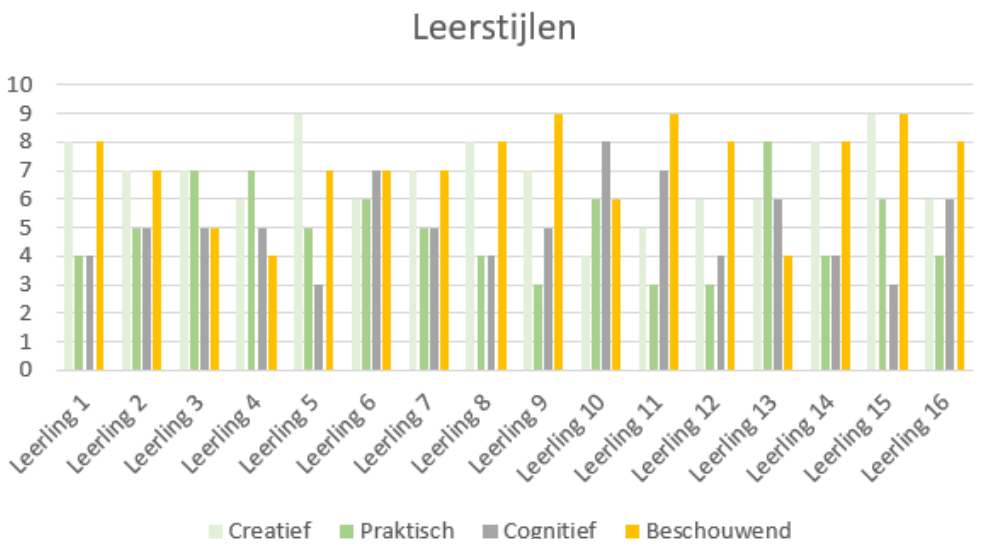
Dit onderzoek is om verschillende redenen valide en betrouwbaar. Allereerst is er gekozen voor het afnemen van de vragenlijst over leervoorkeuren (Kaldeway, 2007; Kaldeway, De Heer & Van Tilburg, 2014). Hierbij is gebruik gemaakt van een door de auteur aangepaste versie voor de bovenbouw. Deze lijst is in verschillende andere onderzoeken gebruikt, waardoor de validiteit al is onderzocht. Tijdens de afname is er gezorgd voor een rustige omgeving, werkten leerlingen voor zichzelf en is er gekozen voor mondelinge ondersteuning van de leerkracht. Op deze manier is ervoor gezorgd dat de leerlingen de stellingen op de juiste manier interpreteerden. Hierdoor is de betrouwbaarheid toegenomen.

Ditzelfde geldt voor de afname van de kinder-BOTS. Ook deze vragenlijst is opgesteld na uitvoerig onderzoek van experts R. Verstegen en H. Lodewijks (2018), beide klinisch psycholoog en psychotherapeut. Deze lijst is uitvoerig onderzocht op validiteit en betrouwbaarheid. In dit onderzoek is de letterlijke lijst overgenomen. De lijst is twee keer afgenomen, door dezelfde persoon. Hierdoor is ervoor gezorgd dat de afnamen op dezelfde wijze zijn verlopen. Ook is er voor een rustige omgeving gezorgd en zijn onduidelijkheden opgehelderd voor de leerlingen. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek.

De resultaten van dit onderzoek (enquêtes en vragenlijsten) zijn gedeeld met een *critical friend*. Zij is de andere groepsleerkracht van groep 7a. Haar bevindingen zijn meegenomen in, onder andere de participerende observatie. Hiermee is de betrouwbaarheid van het onderzoek toegenomen.

Tot slot zijn er kindgesprekken, oftewel diepte-interviews, gevoerd met de leerlingen van het 'perfecte groepje'. Deze kindgesprekken zijn gevoerd door de onderzoeker, die tevens de leerkracht van deze leerlingen is. Deze gesprekken hadden als doel om een verdiepende uitwerking van de resultaten tot stand te brengen.

7.1 Resultaten leervoorkeurentest



Figuur 1: Resultaten leerstijlentest

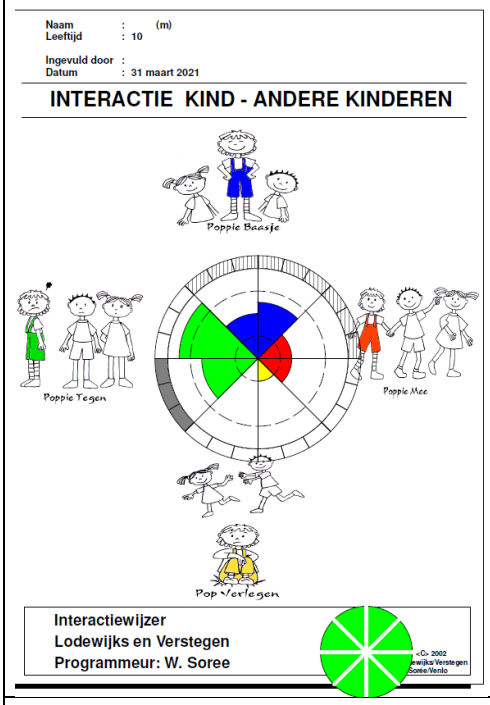
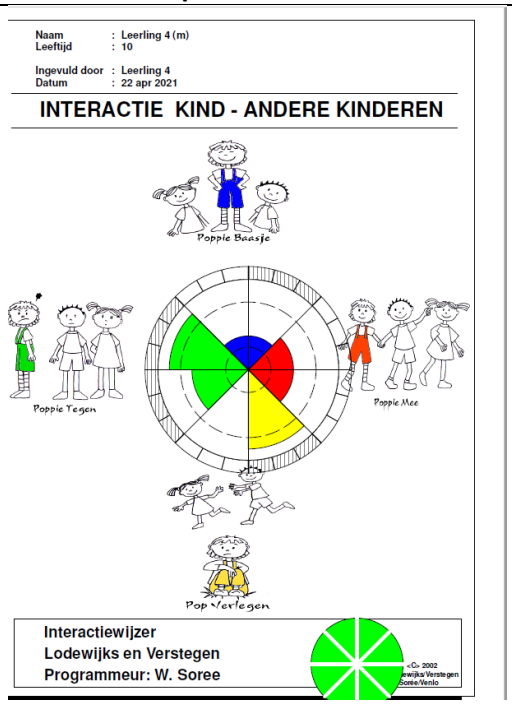
	Leervoorkeur:
Leerling 1	Creatief/beschouwend
Leerling 2	Creatief/beschouwend
Leerling 3	Creatief/praktisch
Leerling 4	Praktisch
Leerling 5	Creatief
Leerling 6	Cognitief/beschouwend
Leerling 7	Creatief/beschouwend
Leerling 8	Creatief/beschouwend
Leerling 9	Beschouwend
Leerling 10	Cognitief
Leerling 11	Beschouwend
Leerling 12	Beschouwend
Leerling 13	Praktisch
Leerling 14	Creatief/beschouwend
Leerling 15	Creatief/beschouwend
Leerling 16	Beschouwend

Figuur 2: Resultaten leerstijlentest

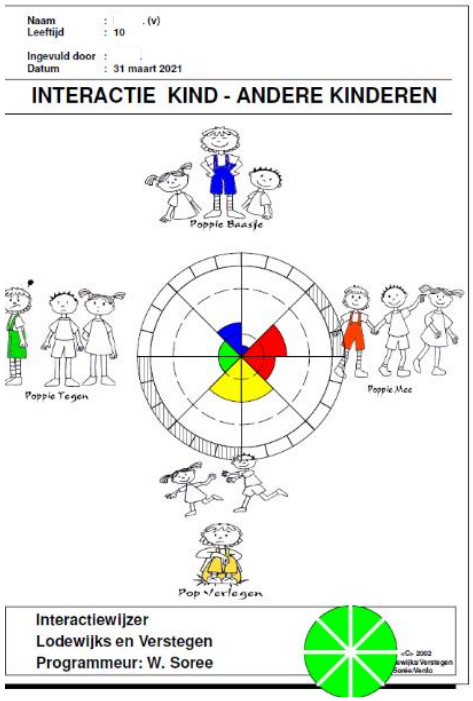
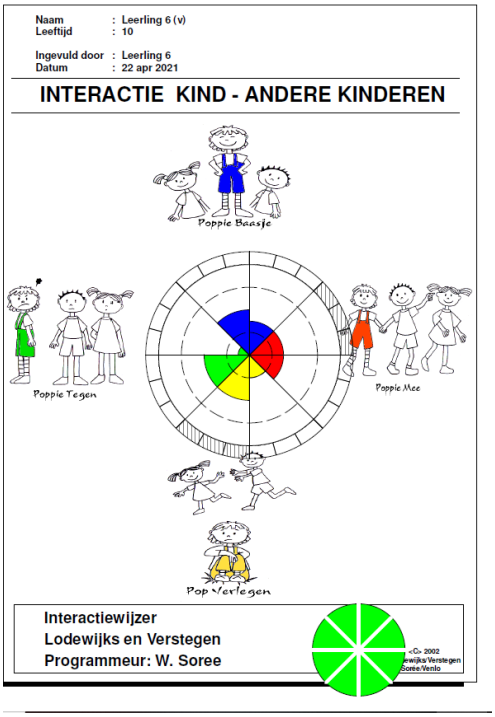
In figuur 1 is te zien op welke wijze de verschillende leervoorkeuren verdeeld zijn onder de leerlingen van groep 7a. Opvallend hierbij is dat er weinig leerlingen zijn die één leerstijl als duidelijke voorkeur hebben. Daarnaast scoren veel leerlingen hoog op ‘creatief’ en ‘beschouwend’. Dit betekent dat veel leerlingen dromer/beschouwer als leervoorkeur hebben. In figuur 2 is te zien dat leerling 4, 6, 10 en 13 een duidelijke voorkeur hebben aangegeven voor de leerstijl ‘doener’ en ‘denker’. Deze leerlingen vormen samen ‘het perfecte groepje’. Leerling 4 heeft een praktische leervoorkeur en is een jongen, leerling 6 scoort hoog op cognitief en is een meisje, leerling 10 is een denker en een jongen en leerling 13 heeft een praktische leervoorkeur en is een meisje.

7.2 Resultaten kinder-BOTS 'perfecte groepje'

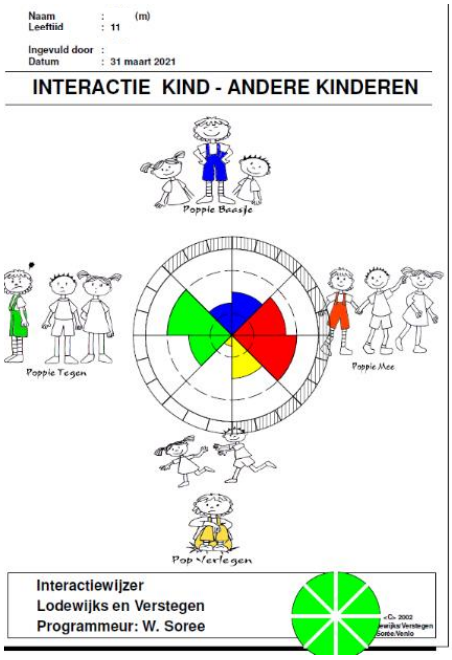
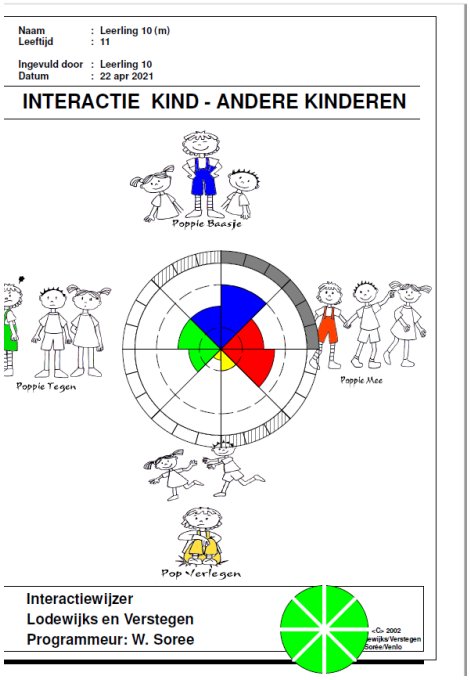
Alle leerlingen van groep 7a van de Kraatsschool hebben twee maal de kinder-BOTS vragenlijst ingevuld. Met deze vragenlijst wordt gemeten hoe leerlingen onderlinge interactie ervaren. De hieronder weergegeven resultaten zijn de resultaten van het 'perfecte' groepje. In bijlage 4 zijn de resultaten van de controlegroep te vinden.

Resultaat 31 maart 2021	**Resultaat 22 april 2021**
	
Leerling 4 laat bij de eerste afname van de vragenlijst opvallend veel boven en tegen-gedrag (aanvallend en opstandig) zien. Helpend, meewerkend, volgend en teruggetrokken gedrag laat hij, volgens zichzelf, nauwelijks zien. Leerling 4 laat bij de tweede meeting gematigder boven-samen gedrag zien, onder- samen (volgend) gedrag is juist extremer geworden. Vooraf stelde deze leerling dus veel leidend gedrag bij zichzelf te zien. Tijdens het thema nam dit leidende gedrag af en veranderde dat in een meer volgende houding.	
Observatie: - *Betrokkenheid:* Is erg betrokken bij het thema. Geeft aan het leuk te vinden. Werkt graag met zijn handen. Is enthousiast. Raakt soms overprikkeld, waardoor hij zich terugtrekt en meegaat in de ideeën van anderen. - *Concentratie:* Concentratie wisselend - *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk voor het eindresultaat. - *Bevorderende interactie:* Wil anderen helpen, vindt het lastig dit aan te bieden. - *Feedback:* Geeft medeleerlingen af en toe feedback.	
Leerkrachtgedrag: - Aanmoedigen werken leervoorkeur - Uitdagende vragen: praktisch gebied - Mediërende rol: conflicten - Feedback interactie - Vrije opdracht - Groepssamenstelling: vier leerlingen, jongens en meiden, leervoorkeuren gemixt	

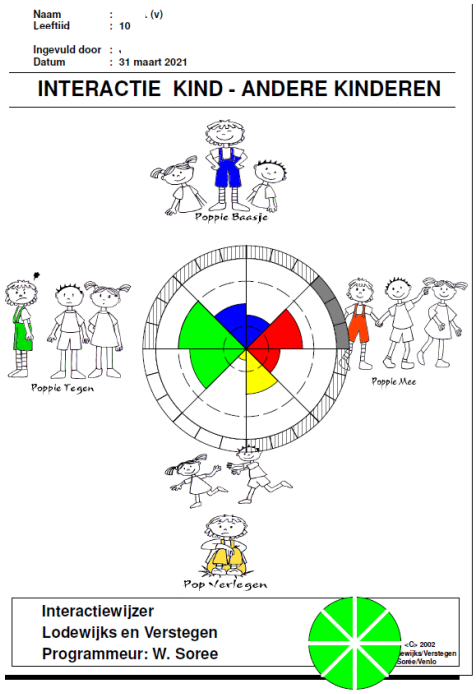
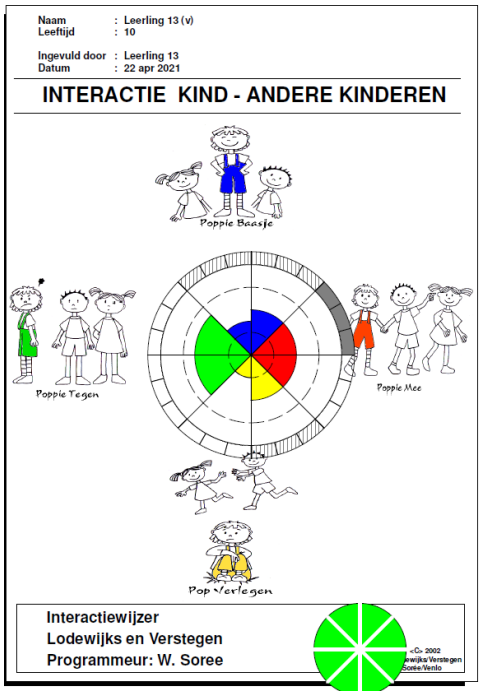
Figuur 3: Tabel leerling 4, doener

Resultaat 31 maart 2021	Resultaat 22 april 2021
	
Leerling 6 toont, na de eerste afname, een compleet andere Roos dan de rest van de leerlingen uit het ‘perfecte groepje’. Zij laat voornamelijk samen-onder gedrag zien. Hiermee neigt ze naar een wat verlegen en teruggetrokken houding. Leerling 6 toont bij de tweede meeting wat meer uitgesproken gedrag als het gaat om boven-samen gedrag en onder-tegen.	
Observatie: - *Betrokkenheid:* Is betrokken op de groep, het proces en het thema. Vindt het soms lastig om haar plek in het groepje te vinden. Werkt ijverig en enthousiast aan het thema. - *Concentratie:* Werkt geconcentreerd, maar laat zich soms afleiden - *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk voor de groep en het eindproduct. - *Bevorderende interactie:* Wil helpen en zet zich hier ook voor in. - *Feedback:* Geeft feedback aan medeleerlingen.	
Leerkrachtgedrag: - *Modelen* interactie - Uitdagende vragen gesteld - Feedback interactie - Mediërende rol - Vrije opdracht - Groepssamenstelling: vier leerlingen, jongens en meiden, leervoorkeuren gemixt	

Figuur 4: Tabel leerling 6, denker

Resultaat 31 maart 2021	Resultaat 22 april 2021
	
Uit de eerste afname blijkt dat leerling 10 tijdens samenwerken in het algemeen de interactie met medeleerlingen vrij wisselend ervaart. Aan de ene kant laat hij boven-tegen (aanvallend) gedrag zien, aan de andere kant boven-samen en onder-samen gedrag (helpend en meewerkend). Het aanvallende en meewerkende gedrag heeft de grootste uitschieter. Bij de tweede meting is te zien dat het tegen-gedrag van leerling 10 minder extreem is geworden. Leidend gedrag is tijdens het thema meer naar voren gekomen. Meewerkend en volgend gedrag is afgenomen.	
Observatie: - *Betrokkenheid:* Is betrokken op het thema, zondert zich af om eigen taken uit te voeren. - *Concentratie:* Werkt geconcentreerd, wanneer doel duidelijk is. - *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk voor het eindproduct, voornamelijk op onderdelen die hij interessant vindt. - *Bevorderende interactie:* Wil, tot op zekere hoogte, helpen. Helpen op het creatieve vlak vindt hij lastig. - *Feedback:* Geeft feedback aan medeleerlingen.	
Leerkrachtgedrag: - Aanmoedigen werken leervoorkeur - Aanmoedigen contact leggen groep - Aanmoedigen inzetten expertise - Uitdagende vragen: informatie - Mediërende rol - Vrije opdracht - Groepssamenstelling: vier leerlingen, jongens en meiden, leervoorkeuren gemixt	

Figuur 5: Tabel leerling 10, denker

Resultaat 31 maart 2021	Resultaat 22 april 2021
	

Leerling 13 laat bij haar eerste afname wisselende ervaringen wat betreft onderlinge interactie zien. Opvallend is het aanvallende gedrag. Daarentegen is volgend en helpend gedrag ook terug te zien in haar Roos.
Bij de tweede meting is te zien dat het tegen-gedrag van leerling 13 wat gematigder is. Ook het helpende gedrag is minder, meewerkend gedrag is juist toegenomen.

Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is betrokken, wil graag een mooie eindresultaat. Vindt het onderwerp lastig.
- *Concentratie:* Kleine spanningsboog
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich vaak verantwoordelijk, niet altijd.
- *Bevorderende interactie:* Wil helpen
- *Feedback:* Geeft medeleerlingen feedback, niet altijd op een effectieve manier.

Leerkrachtgedrag:

- Aanmoedigen werken leervoorkeur
- Aanmoedigen contact houden groep
- Uitdagende vragen: praktisch gebied
- Mediërende rol: conflicten
- Feedback interactie
- Vrije opdracht
- Groepssamenstelling: vier leerlingen, jongens en meiden, leervoorkeuren gemixt

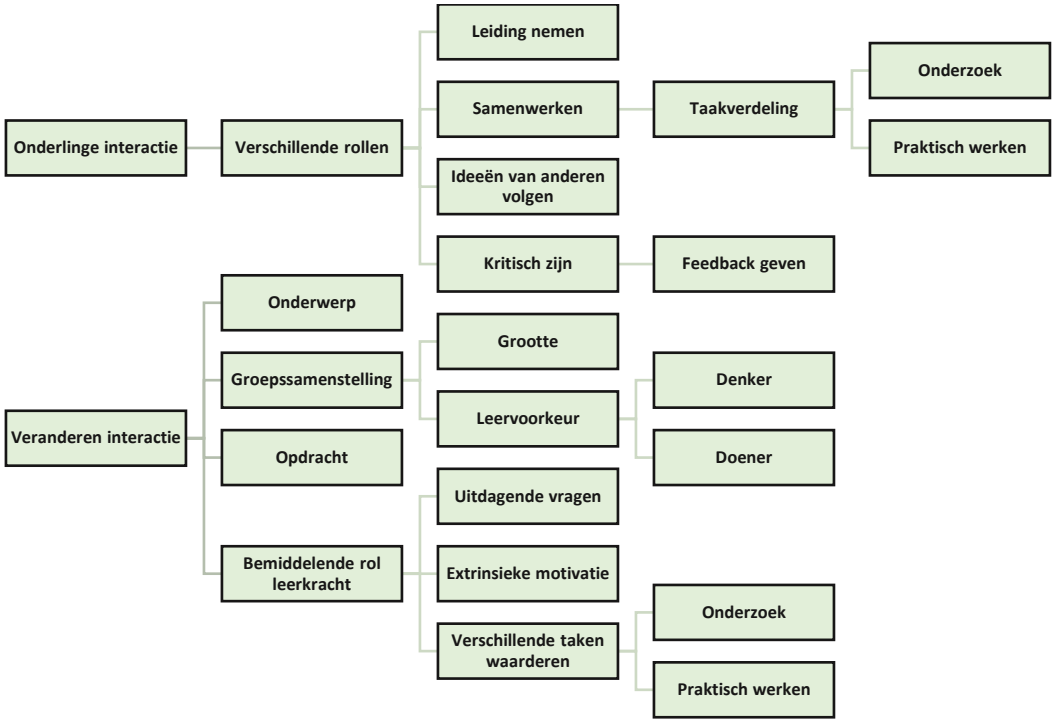
Figuur 6: Tabel leerling 13, doener

Deze resultaten samennemend, kunnen er verschillende zaken worden vastgesteld. In *figuur 3 en 6* is te zien dat beide doeners bij de tweede meting, dus tijdens het uitvoeren van het thema, meer samen-gedrag laten zien. Het boven-gedrag is bij beide leerlingen ongeveer gelijk gebleven, in sommige gevallen meer gematigd. Het onder-gedrag is bij beide leerlingen echter toegenomen. In *figuur 4 en 5*

is te zien dat beide denkers meer boven-gedrag laten zien. Zo laat leerling 10 (*figuur 5)* een toename in leidend gedrag zien. Alle vier de leerlingen laten bij de tweede meting (meer) samen-gedrag zien. Deze ontwikkelingen zijn passend bij de theorie, waarin wordt gesteld dat samen-gedrag, samen-gedrag oproept en boven-gedrag onder-gedrag (Bekker, 2016).

7.3 Codeboom kindgesprekken

Ter verdieping en verbreding van de resultaten van 'het perfecte groepje' zijn er kindgesprekken, oftewel diepte-interviews, gevoerd met deze leerlingen. De transcripties van deze gesprekken zijn te vinden in bijlage 5.



Figuur 7: Codeboom kindgesprekken

7.4 Toelichting codeboom

In *figuur 7* is te zien dat er verschillende rollen zijn die leerlingen aannemen bij het uitvoeren van een samenwerkingsopdracht. Zo nemen leerlingen de leiding, volgen zij ideeën van anderen, zijn ze kritisch en werken ze samen. Dit kritisch zijn uit zich in het geven van feedback. Samenwerken komt naar voren in het maken van een taakverdeling, waarbij leerlingen doen waar ze goed in zijn. In dit geval was dat onderzoek doen of het praktisch bezig zijn.

In de gesprekken is ook ingegaan op de verandering van interactie die te zien was in de resultaten van de kinder-BOTS. De leerlingen geven hier zelf verschillende redenen voor. Zo wordt genoemd dat het onderwerp invloed heeft. Twee leerlingen gaven aan het zonnestelsel een stimulerend thema te vinden, twee andere leerlingen vonden dit niet. Ook groepssamenstelling wordt als mogelijke oorzaak genoemd. Eén leerling geeft aan dat groepsgrootte invloed heeft gehad op haar rol in de groep. Daarnaast kwamen de leervoorkeuren van leerlingen in verschillende gesprekken naar voren. Leerlingen ervaren het als bevorderend voor de interactie als hun groepsgenoten goed zijn in verschillende dingen (onderzoek doen, praktisch werken). Op deze manier kunnen ze elkaar aanvullen. In alle gesprekken kwam naar voren dat de vorm van de opdracht van invloed is op de interactie. Een vrije opdracht wordt als stimulerend ervaren. De rol van de leerkracht wordt wisselend benoemd als factor die van invloed is op het veranderen van interactie. In twee gesprekken kwam naar voren dat de leerkracht vragen had gesteld die de groep tot denken hadden aangezet. In één gesprek liet een leerling blijken dat de leerkracht zorgde voor extrinsieke motivatie. Ook kwam in verschillende gesprekken naar voren dat de leerkracht de verschillende taken (onderzoek doen en praktisch bezig

zijn) had gewaardeerd, wat leerlingen vervolgens weer heeft gestimuleerd. Dit alles is samen te vatten in een bemiddelende, mediërende rol van de leerkracht.

7.5 Controlegroep

De resultaten van de controlegroep (bijlage 4) laten verschillende opvallende zaken te zien. Deze zijn weergegeven in onderstaand figuur.

Gedrag	Leerling	Voorbeeld
Minder 'extreem' gedrag	2, 11	Deze leerlingen laten hetzelfde gedrag zien, maar in minder heftige mate. Zo is bij leerling 2 volgend, helpend en aanvallend gedrag nog steeds aanwezig, maar in minder heftige mate.
Grote uitschieters in gedrag	5, 14	Deze leerlingen laten bij de tweede meting enorme uitschieters in gedrag zien. Zo laat leerling 5 bij de tweede meting extreem teruggetrokken, meewerkend en helpend gedrag zien. Leerling 14 laat over het algemeen meer gematigd gedrag zien, behalve bij het stuk aanvallend gedrag.
Meer gematigde roos	9, 15	Deze leerlingen laten in het algemeen een meer gematigde roos zien. Dit betekent dat bepaald gedrag is afgenomen in heftigheid, terwijl ander gedrag wat is toegenomen. Hierdoor is het gedrag meer in balans.

Figuur 8: Tabel gedrag controlegroep

De veranderingen in interactie, zoals weergegeven in *figuur 8*, zijn vooralsnog, vanuit deze gegevens, niet te koppelen aan de leervoorkeuren van de leerlingen.

Leerling	Gedrag
1	Boven-samen
2	Onder-samen
3	Boven-tegen
11	Onder-samen

Figuur 11: Gedrag groepje 1

Leerling	Gedrag
5	Onder-samen
7	Boven-tegen
8	Boven-tegen
9	Onder-tegen

Figuur 10: Gedrag groepje 2

Leerling	Gedrag
12	Onder-samen
14	Boven-tegen
15	Boven-samen
16	Onder-samen

Figuur 9: Gedrag groepje 3

Tot slot is in de figuren 9, 10 en 11 te zien, dat er in elk groepje ongeveer een gelijke verdeling is in onder- en boven-gedrag. Dit bevestigt de theorie dat onder- en boven-gedrag complementair zijn en dus tegengesteld gedrag oproepen (Bekker, 2016). In alle groepjes ervaren twee leerlingen hun eigen gedrag als boven-gedrag, de beide andere leerlingen ervaren hun gedrag als onder-gedrag. Wat betreft het tegen- en samen-gedrag is te zien dat het merendeel van elk groepje hetzelfde gedrag laat zien. In alle groepjes geldt dat drie van de vier leerlingen of voornamelijk tegen- of voornamelijk samen-gedrag laten zien. Dit is de symmetrische reactie die Vane (2016) beschrijft.

HOOFDSTUK 8: CONCLUSIE

Hoe kan de leerkracht in het groepsproces de interactie tussen de doener en de denker stimuleren tijdens thematisch werken in de bovenbouw?

Concluderend kan gesteld worden dat de interactie tussen doeners en denkers wordt gestimuleerd wanneer zij gezamenlijk aan een vrije, interactieve opdracht werken. Hierbij hebben ze de mogelijkheid om hun eigen creativiteit en ideeën in te brengen. Daarnaast hebben groepssamenstelling, onderwerp en rol van de leerkracht mogelijk ook invloed op de onderlinge interactie tussen doeners en denkers (*figuur 7*).

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de leerkracht de interactie mogelijk kan stimuleren door te letten op groepssamenstelling (Janssen, 2014), zijn of haar eigen rol en het aanbieden van samenwerkingsopdrachten (Gillies, 2016). Binnen een vrije opdracht hebben leerlingen de mogelijkheid om taken op te pakken, waar zij de groep mee kunnen helpen. Deze opdrachten kunnen op eenvoudige wijze een plek krijgen binnen thematisch onderwijs.
Daarnaast is het mogelijk dat groepssamenstelling invloed heeft op de onderlinge interactie. Denk hierbij aan het mixen van leervoorkeuren, geslacht en de groepsgrootte, waardoor positieve afhankelijkheid wordt bevorderd (*figuur 7*).

Het is eenvoudiger een goede samenwerking vorm te geven, wanneer de leervoorkeuren gelijk zijn of dicht bij elkaar liggen, zoals in de controlegroep. Bij gelijke leervoorkeur is minder aanpassingsvermogen van de leerlingen vereist. Echter blijkt uit dit onderzoek dat alle leerlingen, onderzoeks- en controlegroep, hun interactiestijl leken bij te stellen gedurende het thema. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerkracht leerlingen kan stimuleren tot interactie, door bij het samenstellen van de groepjes rekening te houden met leervoorkeuren.

Wanneer de leerkracht feedback geeft op interactie, een mediërende rol aanneemt, interactie *modelt* en uitdagende vragen stelt, wordt de onderlinge interactie mogelijk ook bevordert (Janssen, 2014; Gillies, 2016). Ook het bieden van extrinsieke motivatie en het waarderen van de verschillende inbreng en rollen van de leerlingen zijn mogelijk stimulerend voor de onderlinge interactie.
Bij dit alles is het van belang dat de leerkracht op de hoogte is van de verschillende fasen van groepsvorming waarin een groep zich kan bevinden (Horeweg, 2014).

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de Roos van Leary de interactie goed in kaart brengt. Er is te zien dat er ongeveer een gelijke verdeling tussen boven en onder gedrag is in de groepjes (figuur 9, 10 en 11). Daarnaast laten de groepjes of grotendeels samen of grotendeels tegen gedrag zien. Uit de resultaten van ‘het perfecte groepje’ blijkt dat denkers tijdens het werken met een open opdracht meer leidend gedrag laten zien, dan in andere samenwerkingen.

9.1 Discussie

Terugkijken op een uitgevoerd onderzoek is van groot belang. Door deze terugblik kan er kritisch gekeken worden naar de uitgevoerde literatuurstudie, het praktijkonderzoek en de resultaten. Het werken met leervoorkeuren en thematisch werken, vraagt om enkele kanttekeningen. Zoals in het theoretisch kader ook al te lezen is, is op beide onderwerpen kritiek. In dit onderzoek is er toch voor gekozen om vanuit beide onderwerpen te werken. Wel is ervoor gekozen op de zeer uitgesproken leervoorkeuren 'doener en denker' te focussen.

De validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek zijn zoveel mogelijk gewaarborgd. Ondanks dat zijn er enkele punten die ter discussie moeten worden gesteld:

- In het onderzoek is gefocust op de leervoorkeuren doener en denker. Na het afnemen van de leerstijlentest bleek echter dat er in groep 7a slechts twee echte doeners en één echte denker was. Daarnaast was er nog een leerling met een gemengde leervoorkeur. Deze leerling scoorde hoog op de leervoorkeur denken en beslissen. Te stellen is, dat het percentage doeners en denkers in groep 7a lager ligt dan verwacht werd bij aanvang van het onderzoek. Hierdoor is de relevantie van het onderzoek, in ieder geval in groep 7a, afgenomen.
- Doordat het aantal doeners en denkers laag lag in de onderzoeksgroep, bevatte de controlegroep geen doeners en denkers. Hierdoor kon niet gecontroleerd worden wat de invloed was op doeners en denkers, waarbij zo min mogelijk interventies werden toegepast.
- Tijdens het praktijkonderzoek werd van de leerkracht verwacht dat zij interventies toepaste bij het 'perfecte groepje'. De rest van de klas vroeg echter ook aandacht en begeleiding van de leerkracht. Hierdoor kan de vraag gesteld worden of de interventies op optimale manier zijn toegepast.
- Tot slot neemt elke leerling zijn eigen gevoelens, thuissituaties en andere dingen die meespelen mee naar school. Twee van de vier leerlingen van 'het perfecte groepje' zaten ten tijde van het onderzoek in een lastige (thuis)situatie. Dit heeft invloed op hoe een kind zich voelt en gedraagt, ook in zijn of haar interactie naar anderen.

Voor een eventueel vervolgonderzoek is het interessant om te kijken of deze verandering van interactie ook daadwerkelijk een verbetering van interactie betekent. Daarnaast is het goed om te onderzoeken wat het effect is van deze verandering. Voelt een leerling zich daadwerkelijk beter op zijn plek binnen het onderwijs van de Kraatsschool of is daar meer voor nodig? Een ander punt wat nog verder onderzoek vraagt is de interactie tussen leerling en leerkracht. Op welke wijze heeft dat invloed?

9.2 Aanbevelingen

Op basis van de bevindingen die onder andere benoemd zijn in de conclusie van dit innovatieonderzoek, worden de volgende aanbevelingen gedaan:

- Denk bewust na over groepssamenstelling: Plaats doeners en denkers bij elkaar in een groepje. Dit daagt leerlingen uit om het contact met elkaar op te zoeken. Daarnaast ontdekken leerlingen op deze manier dat ze elkaars kennis en expertise nodig hebben. Ook groepsgrootte heeft invloed op onderlinge interactie.
- Geef leerlingen de ruimte, door middel van een vrije opdracht, om interactief met elkaar bezig te zijn. Binnen een thema kunnen deze opdrachten een goede plaats innemen.
- Het is belangrijk te weten wat jouw rol is en welke houding je aanneemt als leerkracht. Dit heeft namelijk invloed op leerlingen. Collegiale consultatie kan helpen hier inzicht in te krijgen.
- Experimenteer met verschillende activiteiten, passend bij de fase van groepsvorming, waarin de groep zich bevindt.
- Tot slot, gebruik de Roos van Leary om inzicht te krijgen in de onderlinge interactie van leerlingen. Dit kan preventief, maar ook als er problemen worden ervaren.

BIBLIOGRAFIE

Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* (2de editie). Groningen, Nederland: Noordhoff.

Bekker, M. (2012). *Focus op groepsdynamica* (1ste editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Bekker, M. (2016). *Groepsdynamica* (1ste editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Brekelmans, J. M. G. (1989, 1 januari). *Interpersonal teacher behaviour in the classroom*. Geraadpleegd op 25 november 2020, van https://www.researchgate.net/publication/34970796_Interpersonal_teacher_behaviour_in_the_classroom_In_Dutch_Interpersoonlijk_gedrag_van_docenten_in_de_klas

Conradi, R. (2015). De geliefde leraar. *Zorg Primair*, 12-13.

Dekkers, M. (2020, 26 oktober). *Zo krijg je de groepsdynamiek terug*. Geraadpleegd op 27 november 2020, van https://www.onderwijsvanmorgen.nl/zo-krijg-je-de-groepsdynamiek-terug/

Emmelot, Y., & Eck, E. van (2019, 31 oktober). *Hoe kun je samenwerkend leren zo inzetten dat het een positief effect heeft op de leerprestaties?* Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://wij-leren.nl/samenwerkend-leren-positief-effect-leerprestaties.php

Gastel-Firet, A. van (2017, 14 augustus). *Thematisch werken in de bovenbouw*. Geraadpleegd op 17 december 2020, van https://www.onderwijsvanmorgen.nl/thematisch-werken-bovenbouw/

Gastel-Firet, A. van (2019, 14 mei). *Meer interactie in de klas*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://www.onderwijsvanmorgen.nl/meer-interactie-in-de-klas/#:%7E:text=Interactie%20zorgt%20voor%20betere%20leerresultaten,betrokkenheid%20en%20voor%20betere%20schoolresultaten.

Gillies, Robyn. (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice.* Australian Journal of Teacher Education, 41 (3), 39-54.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Higgins, T. E. (2014). *Beyond Pleasure and Pain* (1ste editie). Oxford, Verenigd Koninkrijk: Oxford University Press.

Hofman, F. (2021, 11 januari). *Politieagent aanwezig bij bestorming Capitool overleden*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://www.nrc.nl/nieuws/2021/01/11/politieagent-aanwezig-bij-bestorming-capitool-overleden-a4027036

Horeweg, A. (2020, 12 februari). *Groepsprocessen in de klas*. Geraadpleegd op 27 november 2020, van https://wij-leren.nl/groepsprocessen.php

Hol, H. G., Lekkerkerker, B. J., & van der Voet, E. C. (2020, juni). *Wat heeft jouw voorkeur?* https://1drv.ms/b/s!Ag_CxKuz-fpaowyfDcgGVN0FdZt8?e=kWQika

Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P. A., & Paas, F. (2010, 1 juni). *Making the Black Box of Collaborative Learning Transparent: Combining Process-Oriented and Cognitive Load...* Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://www.researchgate.net/publication/225161471_Making_the_Black_Box_of_Collaborative_Learning_Transparent_Combining_Process-Oriented_and_Cognitive_Load_Approaches

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189x09339057

Kaldeway, J. (2007). Leerstijlen, dan wel denkstijlen als uitgangspunt voor vakdidactische ontwikkeling. *Levende Talen Tijdschrift*, *8*(1), 10–22.

Kaldeway, J., De Heer, C., & Van Tilburg, A. (2014). *Verschillen tussen pabostudenten in interesse, motivatie, ambitie en denkstijlen*. Christelijke Hogeschool Ede, academie educatie.

Karels, M. (2020, 22 juli). *De vijf rollen van de leraar*. Geraadpleegd op 25 november 2020, van https://wij-leren.nl/de-vijf-rollen-van-de-leraar.php

Kerpel, A. (2019, 24 december). *De Roos van Leary*. Geraadpleegd op 25 november 2020, van https://wij-leren.nl/roos-van-leary-gedrag.php

Leraar24. (2020, 30 september). *Effectievere lessen met de vijf rollen van de leraar*. Geraadpleegd op 25 november 2020, van https://www.leraar24.nl/69306/effectievere-lessen-met-de-vijf-rollen-van-de-leraar/#:%7E:text=De%20vijf%20rollen%20van%20de%20leraar%20in%20het%20(v)mbo&text=Op%20een%20leerplein%20is%20een,veelzijdig%2C%20afwisselend%20maar%20ook%20complex.

Nederlands Bijbelgenootschap. (2004). Nieuwe Bijbelvertaling. Haarlem: Nederlands Bijbelgenootschap.

Nieuwstadt, M. van (2015, 18 mei). *De mix van de meester*. Geraadpleegd op 25 november 2020, van https://www.nu.nl

NOS. (2019, 29 maart). *SCP: Nederlanders hebben gevoel dat polarisatie toeneemt*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://nos.nl/artikel/2278034-scp-nederlanders-hebben-gevoel-dat-polarisatie-toeneemt.html

Oden, E. (2017, 14 september). *Denk ik te veel na (of te weinig)? – De valkuilen van denkers en doeners*. Geraadpleegd op 17 december 2020, van https://www.psychologiemagazine.nl/artikel/denk-valkuilen-denkers-en-doeners/

OMJS. (2018, 24 september). *Een cultuur van samenwerking: leren in interactie*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/cultuur-samenwerking-leren-interactie/

Taylor, M. (2020, 16 november). *Een Klein Meisje Dat Huiswerk Maakt Met Een Vriend* [Foto]. Pexels. https://www.pexels.com/nl-nl/foto/snijd-een-klein-meisje-bij-dat-huiswerk-maakt-met-een-vriend-5896424/

Pompert, B. (2004). *Thema's en taal voor de bovenbouw.* Assen: Van Gorcum.

Remmerswaal, J. (2013). *Handboek groepsdynamica* (11de editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

School & Veiligheid. (2017, 11 mei). *Groepsdynamica in de klas*. Geraadpleegd op 27 november 2020, van https://www.schoolenveiligheid.nl/po-vo/kennisbank/groepsdynamica-in-de-klas/

Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar* (1ste editie). Huizen, Nederland: Pica.

Sprong, M. (2017, 28 oktober). *Denkers & doeners leren samenwerken*. Geraadpleegd op 5 januari 2021, van https://www.onderwijsmetstijl.nl/leren-leren/denkers-doeners-leren-samenwerken/

Testcentrum Groei. (z.d.). *Leerstijlen | Testcentrum Groei B.V.* Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://www.testcentrumgroei.nl/opleidingen/leerstijlen

Vane, S. (2016). *Werken met de Roos van Leary* (2de editie). Den Haag, Nederland: Boom Lemma.

Verstegen, R., & Lodewijks, H. (2018). *Interactiewijzer* (10de ed.). Koninklijke Van Gorcum.

Wij leren. (z.d.). *Groepsdynamica - Uitleg begrippen onderwijs*. Geraadpleegd op 27 november 2020, van https://wij-leren.nl/groepsdynamica.php

Wij leren. (z.d.-b). *Roos van Leary - uitleg begrippen onderwijs*. Geraadpleegd op 22 januari 2021, van https://wij-leren.nl/roos-van-leary.php

ZiO. (z.d.). *De klas als minimaatschappij | Zin in Opvoeding*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://www.zininopvoeding.nl/publicatie.php?nr=25601&stuurdoor=nee

Zon, H. van (2020, 12 juli). *We demonstreren erop los: psycholoog maakt zich zorgen om polarisatie*. Geraadpleegd op 15 januari 2021, van https://www.ad.nl/wetenschap/we-demonstreren-erop-los-psycholoog-maakt-zich-zorgen-om-polarisatie~a3af0500/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 | LEERVOORKEURENTEST

1 A. Als er iets uitgelegd wordt met verhaaltjes erbij, vind ik de verhaaltjes het interessantst.
B. Ik vind de verhaaltjes interessant, maar ik wil ook graag de regels snappen of snappen hoe iets precies werkt.

2 A. Als ik iets navertel, doe ik dat zo precies mogelijk in dezelfde woorden.
B. Als ik iets navertel, maak ik er mijn eigen verhaal van met mijn eigen woorden.

3 A. Bij de dingen die ik hoor of lees let ik erop of het wel logisch klopt allemaal.
B. Bij de dingen die ik hoor of lees bedenk ik zelf allerlei dingen die je ermee kunt.

4 A. Als ik even iets niet snap lees ik gewoon verder of ik sla een stuk over.
B. Ik wil alles lezen, ik ga pas verder als ik het snap.

5 A. Ik vind het leuk om ergens een oplossing voor te verzinnen die goed werkt.
B. Ik vind het leuk om regels te verzinnen voor hoe je dingen aanpakt of voor een spel.

6 A. Ik vind het fijn om precies aanwijzingen te krijgen hoe je iets het beste kunt doen.
B. Ik wil graag zelf verzinnen hoe je iets het beste kunt aanpakken.

7 A. Ik denk ergens eerst over na, vóór ik het ga uitproberen.
B. Ik vind het leuk om dingen gewoon direct uit te proberen.

8 A. Ik vind een grote opdracht leuk, waarbij je zelf bedenkt wat je eerst gaat doen en wat daarna.
B. Ik vind het fijn om duidelijke kleine opdrachten te krijgen.

9 A. Als ik iets presenteer, vind ik het leuk om verhalen en gebeurtenissen te vertellen.
B. Als ik iets presenteer, vind ik het leuk om iets goed uit te leggen, hoe het precies zit.

10 A. Ik vind het leuk opdrachten te doen met een duidelijke uitkomst: goed of fout.
B. Ik vind het leuk opdrachten te doen waarbij je veel zelf mag verzinnen.

11 A. Ik vind het leuk om allerlei weetjes te horen of daarover te lezen.
B. Ik vind het fijn om tips te krijgen hoe je dingen moet aanpakken.

12. A. Ik vind het leuk over dingen na te denken en mijn eigen ideeën te verzinnen.
B. Ik vind het leuk om dingen te leren van mensen die er veel over weten

Bron: Kaldeway (2017); Kaldeway, De Heer & Van Tilburg (2014).

Dit is een door de auteur aangepaste versie, speciaal voor bovenbouwleerlingen.

2

KINDER-BOTS

Hoe vind jij dat jij en de andere kinderen in de groep (klas) met elkaar omgaan?
Wij vinden dat belangrijk. Daarom hebben we deze vragenlijst gemaakt.
Geef eerlijke antwoorden. Alleen wat jij echt zelf vindt is een goed antwoord.

VRAGENLIJST A

Hoe ga jij met de andere kinderen in jouw groep om?

Je kunt kiezen uit:
- → *dat doe ik te weinig*
- → *dat doe ik weinig*
- → *dat doe ik genoeg (dat doe ik voldoende, dat doe ik als het nodig is)*
- → *dat doe ik veel*
- → *dat doe ik te veel*

Zet bij elke vraag een rondje om wat je kiest.

Voorbeeld: Ik wacht tot de andere kinderen naar mij toekomen

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	(−1)	0	+1	+2

Ga nu door met de volgende vragen.

1 Ik zeg tegen andere kinderen wat ze voor mij moeten doen.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

2 Ik houd mezelf aan de regels van de groep.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

3 Ik zorg dat kinderen het naar hun zin hebben in de groep.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

4 Als ik boos ben op kinderen, dan laat ik ze dat duidelijk zien.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

5 Als ik vind dat kinderen iets fout doen, dan zeg ik dat tegen ze.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

6 Als kinderen iets anders gaan doen dan ik wil, dan mopper ik.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

7 Ik doe aardig tegen de kinderen in de groep. Ik help ze en geef complimentjes.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

8 Ik ben stil in de groep.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

9 Als ik ontevreden ben, dan laat ik dat de andere kinderen merken.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

10 Ik kom stevig voor mezelf op in de groep. Ik sta sterk.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

11 Ik bedenk en regel goede dingen voor de groep.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

12 Ik doe wat andere kinderen zeggen.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

13 Ik neem de leiding in de groep om te zorgen dat het goed gaat.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

14 Als ik denk dat ik iets niet kan, dan vraag ik hulp aan een ander kind.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

15 Ik trek mezelf stilletjes terug. Ik zorg dat ze me een beetje vergeten.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

16 Ik doe gewoon mee met de groep.

DAT DOE IK:	TE WEINIG	WEINIG	GENOEG	VEEL	TE VEEL
	−2	−1	0	+1	+2

Wil je verder nog iets zeggen over deze vragen?

.....

.....

VRAGENLIJST B

4

Hoe vind jij dat andere kinderen in de groep op jou reageren? Je kunt kiezen uit:
- → *heel weinig kinderen (bijna geen of helemaal geen)*
- → *sommige kinderen*
- → *veel kinderen*

Zet bij elke vraag een rondje om wat je kiest.

Voorbeeld: Kinderen pesten mij

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

Ga nu door met de volgende vragen.

1 Kinderen denken van tevoren al dat ik wel zal doen wat zij willen.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

2 Kinderen doen wat ik zeg. Ze vinden mij de baas.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

3 Kinderen zeggen wat ik moet doen. Zij nemen de leiding naar mij.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

4 Kinderen zoeken mij op omdat ze me leuk of aardig vinden.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

5 Kinderen ergeren zich aan mij. Ze vinden mij irritant.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

6 Kinderen vergeten mij.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

7 Kinderen vinden mij een goede leider. Ze vertrouwen op mij.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

8 Kinderen zijn bang voor mij.

HEEL WEINIG KINDEREN	SOMMIGE KINDEREN	VEEL KINDEREN
–	o	+

Wil je verder nog iets zeggen over deze vragen?

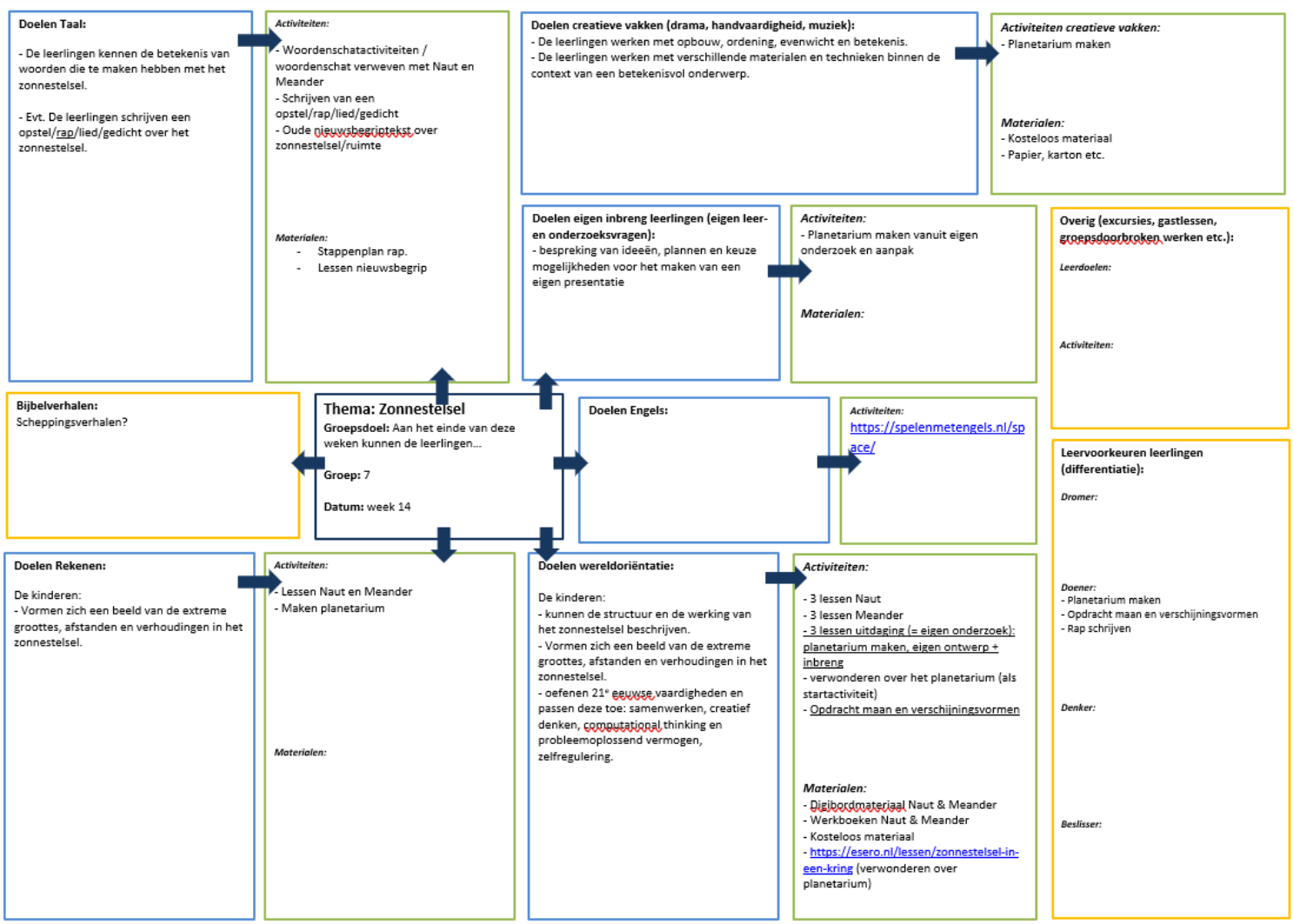
.....

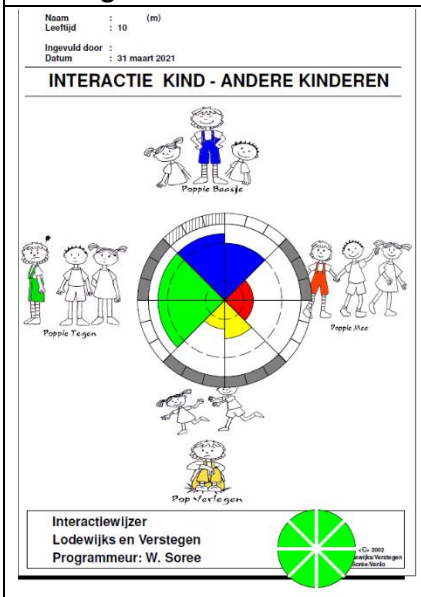
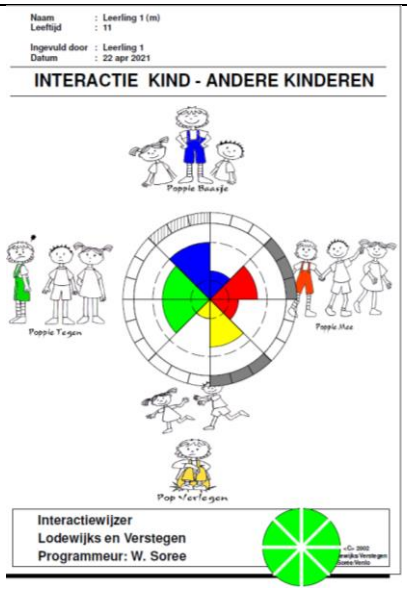
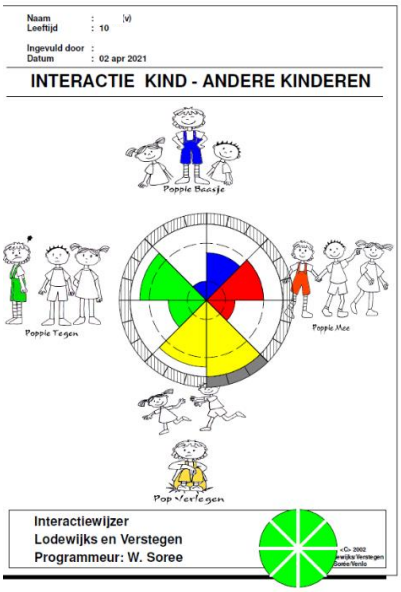
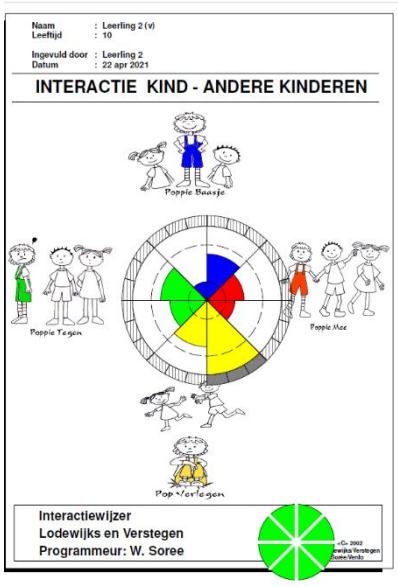
.....

Bron: Verstegen & Lodewijks (2018).

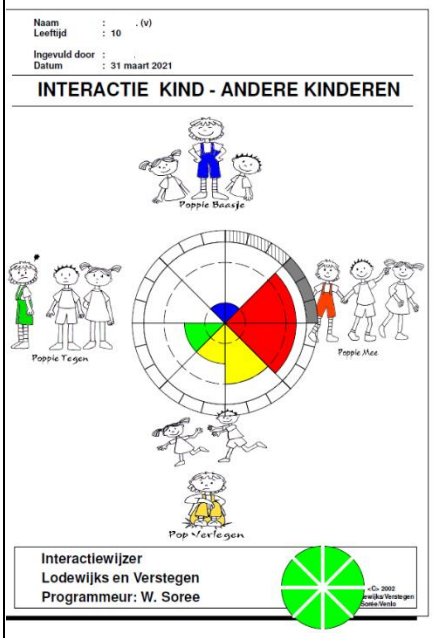
BIJLAGE 3 | THEMAPLACEMAT

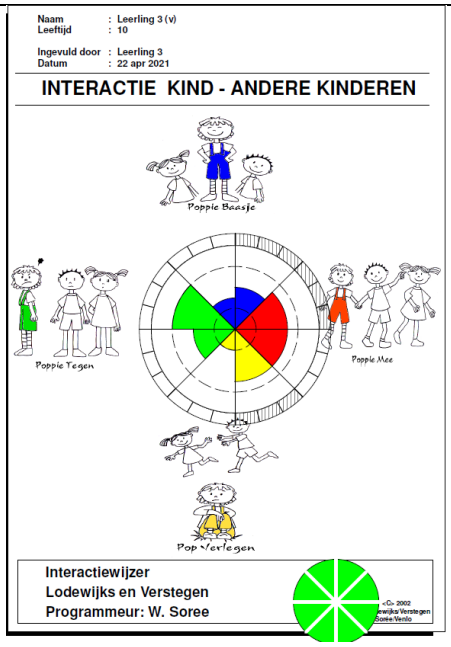
Vanuit het AOS-onderzoek wat is uitgevoerd op de School met de Bijbel 'De Kraats' in het leerjaar 2019-2020 is een themaplanner ontwikkeld (Hol, Lekkerkerker & Van der Voet, 2020). Deze themaplanner is gebruikt bij het voorbereiden van het thema, waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd.



Resultaat 31 maart 2021	**Resultaat 22 april 2021**
Leerling 1: dromer-beslisser	
	
Observatie: - *Betrokkenheid:* Wisselend betrokken, vooral bij 'leuke dingen' erg betrokken. - *Concentratie:* Bij een gerichte taak, geconcentreerd aan het werk. - *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich niet altijd verantwoordelijk. - *Bevorderende interactie:* Wil voornamelijk helpen bij 'leuke taken'. - *Feedback:* Geeft andere leerlingen weinig feedback.	
Leerling 2: dromer-beslisser	
	
Observatie: - *Betrokkenheid:* Is zeer betrokken. - *Concentratie:* Geconcentreerd op één taak, raakt overzicht soms kwijt. - *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk voor het eindproduct. - *Bevorderende interactie:* Is voornamelijk gefocust op eigen taak. - *Feedback:* Geeft medeleerlingen feedback, soms op een té directe wijze.	

Leerling 3: dromer-doener

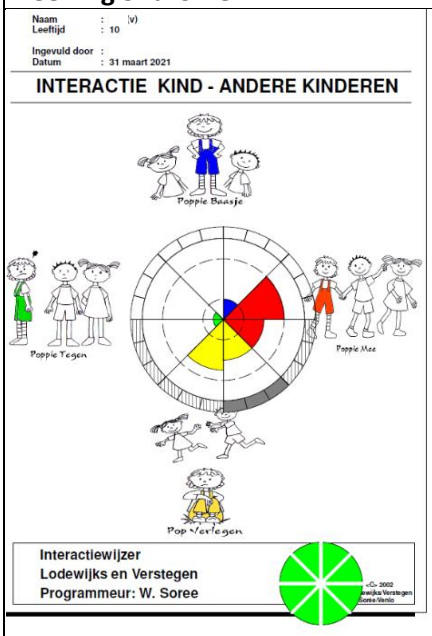


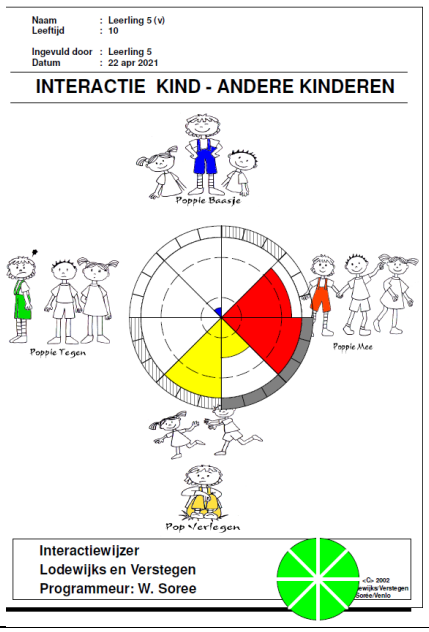


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Zeer betrokken op de opdracht, wil het graag goed doen.
- *Concentratie:* Focust op één taak, vergeet omgeving.
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk.
- *Bevorderende interactie:* Wil groepsgenoten helpen.
- *Feedback:* Geeft weinig feedback.

Leerling 5: dromer

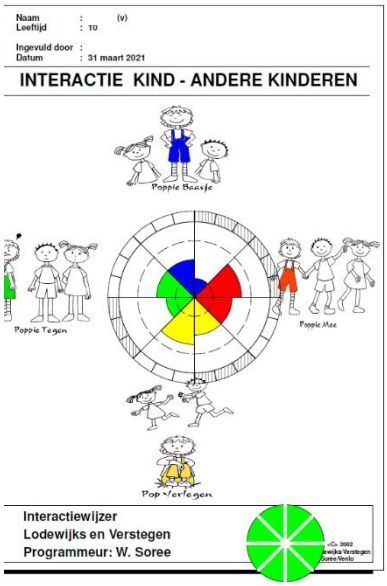


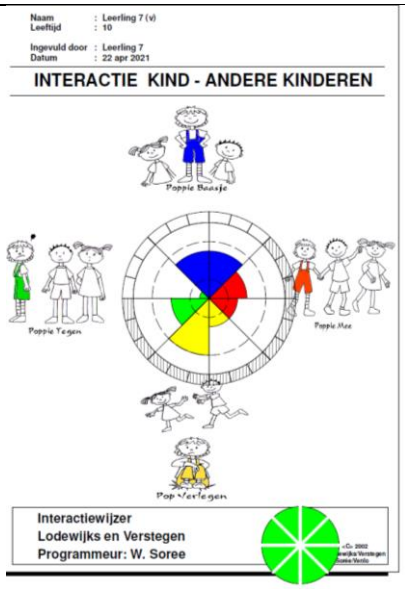


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is zeer betrokken op de groep, maar raakt snel overprikkeld. Hierdoor trekt zij zich terug uit het groepsproces.
- *Concentratie:* Hoge concentratie
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk.
- *Bevorderende interactie:* Wil helpen, maar is hier niet altijd toe in staat.
- *Feedback:* Geeft weinig tot geen feedback aan anderen

Leerling 7: dromer-beslisser

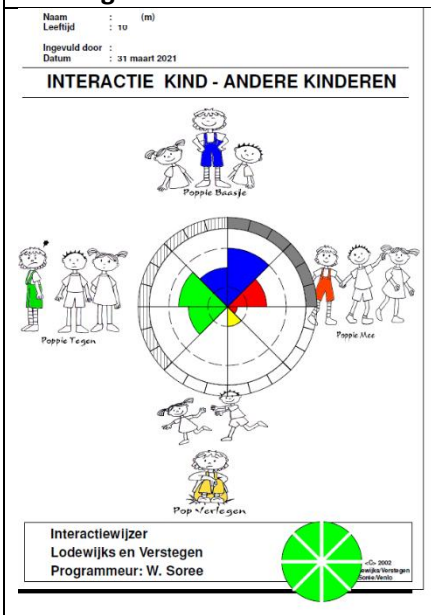


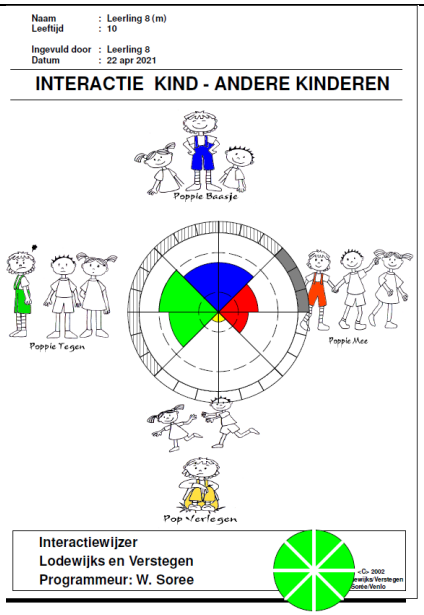


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Zeer betrokken op opdracht en groep.
- *Concentratie:* Werkt geconcentreerd.
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk voor groepsproces, maar vindt het soms lastig dit aan te sturen.
- *Bevorderende interactie:* Wil graag helpen.
- *Feedback:* Geeft feedback, maar niet altijd effectief.

Leerling 8: dromer-beslisser

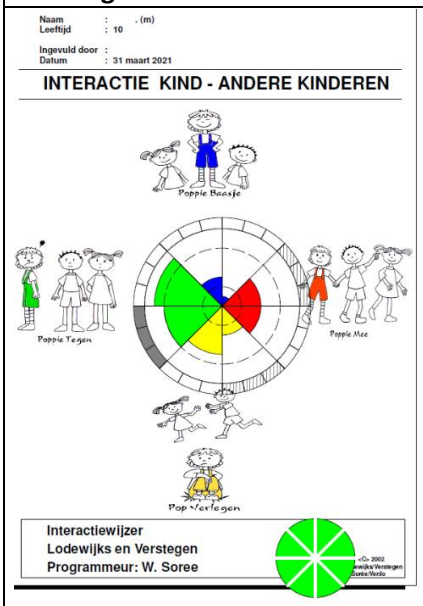


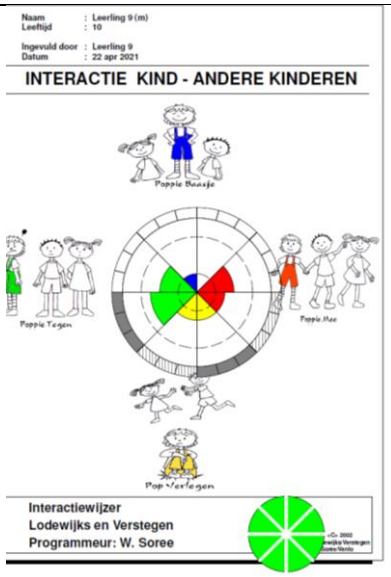


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is betrokken op het groepsproces, maar ook op sociale interactie met andere klasgenoten.
- *Concentratie:* Heeft een niet al te grote spanningsboog.
- *Positieve afhankelijkheid:* Vindt het lastig dingen uit handen te geven.
- *Bevorderende interactie:* Wil overal helpen, vindt het lastig hierin prioriteit te kiezen.
- *Feedback:* Geef medeleerlingen feedback. Soms op een niet heel tactische manie

Leerling 9: beslisser

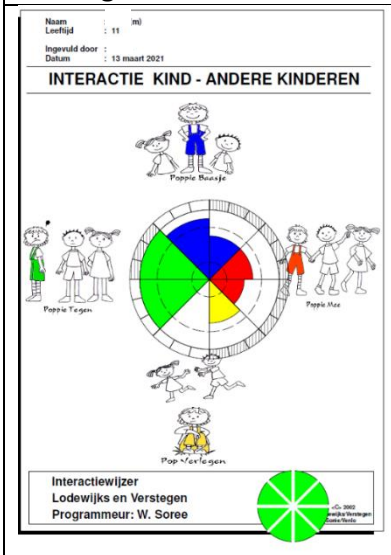


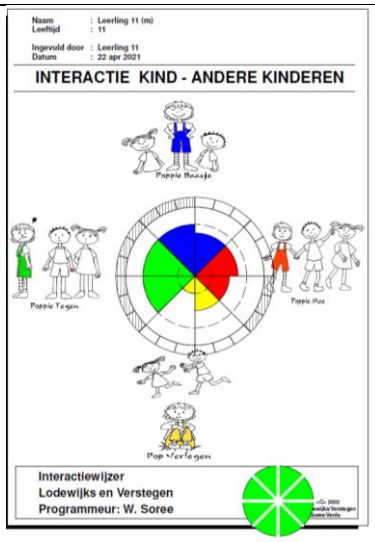


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is betrokken op het groepsproces, maar kan zich verliezen in één taak.
- *Concentratie:* Werkt geconcentreerd aan één taak.
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich niet compleet verantwoordelijk voor het groepsproces.
- *Bevorderende interactie:* Vindt het lastig om anderen te helpen of om hulp te vragen.
- *Feedback:* Geeft medeleerlingen nauwelijks feedback.

Leerling 11: beslisser

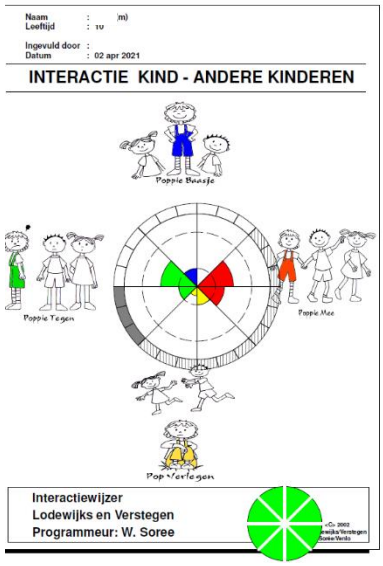


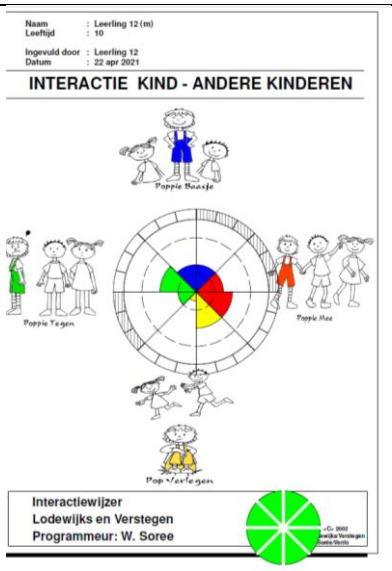


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is zeer betrokken op opdracht. Vindt plannen soms wat lastig.
- *Concentratie:* Heeft een korte spanningsboog per taak, waardoor hij soms aan meerdere taken tegelijk werkt.
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk voor het eindresultaat.
- *Bevorderende interactie:* Wil helpen en geholpen worden.
- *Feedback:* Geeft groepsgenoten feedback.

Leerling 12: dromer

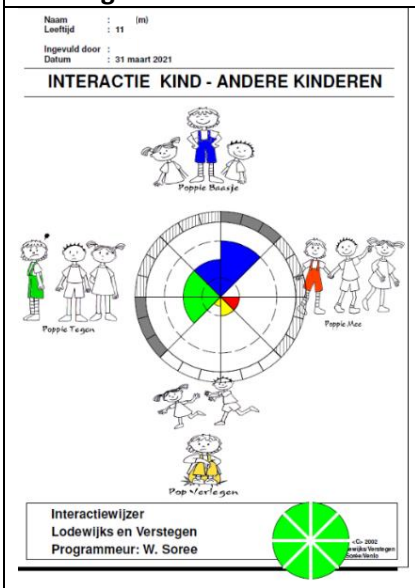


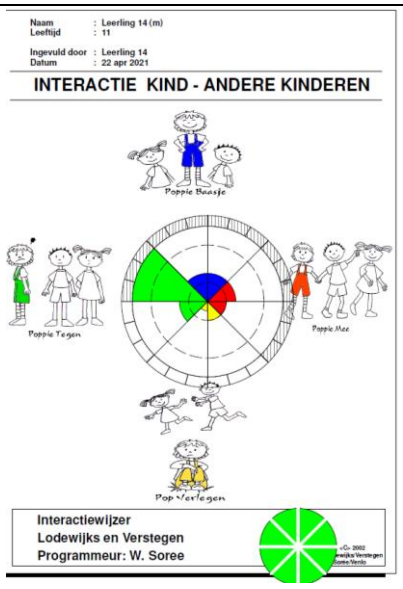


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is betrokken op het groepsproces.
- *Concentratie:* Kleine spanningsboog.
- *Positieve afhankelijkheid:* Vergeet zijn eigen verantwoordelijkheid soms.
- *Bevorderende interactie:* Wil anderen helpen.
- *Feedback:* Geeft op sommige momenten goede en effectieve feedback.

Leerling 14: dromer-beslisser

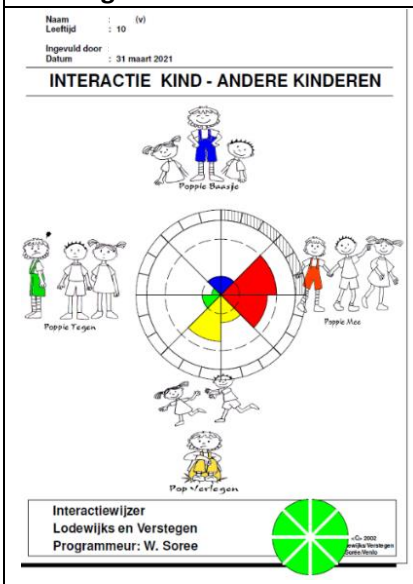


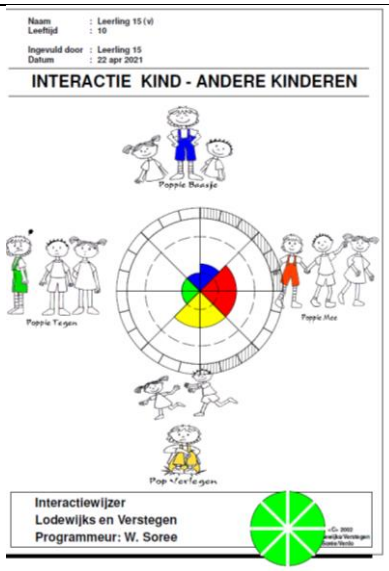


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is betrokken bij de lessen.
- *Concentratie:* Vindt het lastig om geconcentreerd te werken, zeker in een vrije opdracht.
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich niet altijd even verantwoordelijk. Soms is dit verantwoordelijkheidsgevoel juist heel groot.
- *Bevorderende interactie:* Wil anderen helpen.
- *Feedback:* Geeft feedback aan medeleerlingen.

Leerling 15: dromer-beslisser

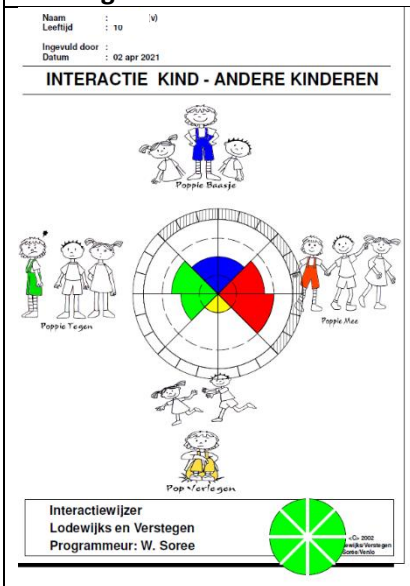


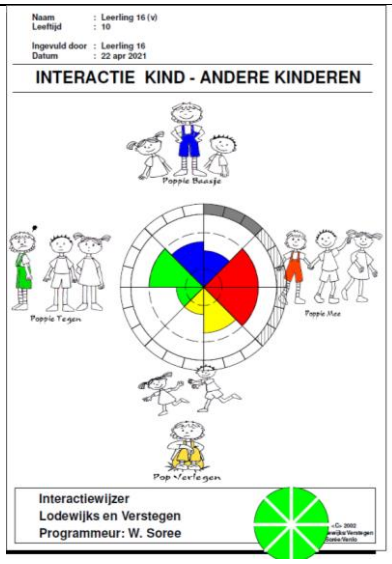


Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is betrokken en wil zich inzetten.
- *Concentratie:* Kan geconcentreerd aan het werk zijn met een taak.
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk, maar niet altijd even veel.
- *Bevorderende interactie:* Wil helpen
- *Feedback:* Geeft anderen weinig feedback.

Leerling 16: beslisser





Observatie:

- *Betrokkenheid:* Is betrokken en wil zich inzetten.
- *Concentratie:* Werkt geconcerteerd.
- *Positieve afhankelijkheid:* Voelt zich verantwoordelijk voor het eindproduct.
- *Bevorderende interactie:* Wil helpen.
- *Feedback:* Geeft anderen (soms) feedback.

Figuur 12: Resultaten controlegroep

Leerling 4	
L: Ik wilde eerst eigenlijk gewoon weten, hoe vond je het thema van het thema?	
L4: Echt heel erg leuk.	Onderwerp
L: Ja?	
L4: Ja, ik mocht heel veel met m'n handen enzo. Dat vond ik wel leuk, ja. Vooral papier maché enzo.	Manier van werken
L: Dus je vond het leuk om lekker met je handen bezig te zijn?	
L: Als we kijken naar, je hebt deze lijst natuurlijk twee keer ingevuld. Als je kijkt naar de eerste lijst. Dat ging over het algemene samenwerken in de klas. Kan je daar eens een samenvatting van geven? Hoe vind je dat dat over het algemeen gaat?	
L4: Ehm, ik vind het soms, het wisselt wel heel erg. Het is ook wel een beetje, ehh, fel in de klas. Als je bijvoorbeeld iets nieuws hebt ofzo. Dan komen er gelijk weer een paar kinderen, meestal dezelfde. Die dan zeggen dat het lelijk of raar is ofzo. En ehh, dat samenwerken gaat meestal wel goed, maar we praten wel een beetje hard.	Samenwerken
L: Oké, dus het samenwerken op zich gaat goed, maar maar de onderlinge communicatie is niet altijd even goed.	Communicatie
L4: Ja.	
L: Oké	
L: Als je nu kijkt naar het thema, hoe vond je het dan gaan?	
L4: Ehm, soms was het wel een beetje chaos met piepschuim en alles. We hadden wel wat minder rotzooi kunnen maken ja. Maar voor de rest vond ik het op zich wel goed gaan. Er werd niet doorheen geblaat ofzo.	Chaos
L: Dus hoe vond je de samenwerking in jouw eigen groepje gaan?	
L4: Wel goed. Het was, ik ehh, ben niet de beste vrienden met *leerling 6 en 13,* maar we konden wel heel goed samenwerken. Vooral ik en *leerling 6.* En *leerling 13* viel ook nog best mee. Met *leerling 6* ging het echt best wel goed. We hebben ook, ik en *leerling 6* hebben samen de presentatie gedaan. Een beetje nagedacht over wat we zouden vertellen. Waar het over zou gaan het meest. En toen gewoon alles gedaan over weetjes enzo erbij.	Samenwerken
L: Dus eigenlijk zeg je: De samenwerking ging verbazingwekkend goed.	
L4: Ja, vond ik wel.	
L: Dat is goed om te horen!	
L: Wat ging er anders in het groepje nu met het thema samenwerken dan zeg maar over het algemeen kijkt? Gingen er dan dingen anders?	
L4: Ja.. We waren nu, nu zijn we ook alleen maar met onze handen bezig. Nou ja, vooral. En dat is met een rekenles ofzo niet zo. Dus ik vond, ja.. Ik weet niet echt wat ik het verschil vind. Dit ging wel wat soepeler dan tijdens de rekenles. De meeste kinderen vonden het gewoon echt leuk. Dat werkt ook wel echt mee.	Werken met handen
L: Dus je zegt het samenwerken gaat soepeler als ik lekker met mijn handen bezig kan zijn.	
L4: Dan vind ik het makkelijker om ook op te letten.	
Leerkracht legt uitslag kinder-BOTS uit.	
L: Herken je dat? Dat je tijdens het thema iets minder de leiding hebt genomen dan normaal gesproken?	

L4: Ja, bij het thema is het een beetje. Toen gingen we ook met z'n allen werken. Dan ben ik ook van, dan ga ik niet echt de leiding nemen. Het is ons project, niet mijn project. Dus dan laat ik ook anderen de leiding nemen.	Leiding nemen
L: Dat kan je hier ook zien, want samenwerken is meer geworden. Tijdens het thema heb je meer samengewerkt en minder de leiding genomen. Ik zie hier ook wel een uitschietertje. Dat zit hier in volgend zijn. Dus iemand anders zegt: 'Zullen we dit doen?' En jij zegt: 'Oké, dat is goed.' Herken je dat, dat dat in het thema was?	Samenwerken
L4: Ik zei wel heel snel van ja, oké dat is goed. Dat klopt. Alleen ik vond ook wel dat dat gewoon. Ik zei ook wel echt dat dat is goed zo snel. Omdat ik het ook echt goed vond.	
L: Ja, maar dat kan hè. Dat komt dan vaak.. Jij hebt nu iets van je leiding weggegeven. Iemand anders heeft die leiding meer genomen.	
L4: Ja, dat is *leerling 6.*	
L: Dat krijg je, als er een leider opstaat. Als je met allemaal leiders in een groepje gaat zitten, dan gaat het alleen maar botsen. Dus jij hebt heel goed gezegd: 'Oké, ik zie nu dat zij de leiding neemt..'	Leider
L4: Ik dacht ja ik laat haar maar de leiding nemen. Dan ga ik wel een beetje mee met haar. En dingen bij bedenken.	
L: Dat is hartstikke goed. Anders is samenwerken super moeilijk, als je alleen maar je eigen zin door wil drukken.	
L: Heb jij enig idee hoe het kan dat jij met deze in de algemene samenwerking iets meer boven de lijn, dus leidend gedrag en hier meer iets meer er onder en op samenwerking zit? Wat maakt dat verschil denk je?	
L4: Ehm, ik denk.. De groep die is. Ja.. Ik vind het een beetje lastig uitleggen.	
L: Heeft dat te maken met de kinderen? Met de opdracht? Met iets wat de juf heeft gedaan? Ehm.. Heeft dat te maken met het onderwerp? Waar denk je dat dat het meest mee te maken heeft?	
L4: Ik denk het onderwerp wel. Omdat ik dit gewoon een heel leuk thema vond. En ook interessant. Dus ehh, dan werk ik er ook beter aan. Ehm, ja. Dat vooral. In de groep met andere vakken doen we ook meer met het boek enzo. Dan neem ik sowieso niet de leiding, want dat kan eigenlijk niet.	Onderwerp
L: Dus als we alleen maar uit het boek werken dan kan ik ook niet zo goed de leiding nemen? Want dat vind ik gewoon lastig. Maar aan de andere kant heeft het er nu ook mee te maken. Dit onderwerp vond je super interessant en je wilde er echt iets samen met je groepje..	Uit boeken werken
L4: Ja, want ik wilde het dan niet echt zelf gaan doen. Want het was toch wel onze opdracht. En dan ja. Dat vond ik wel leuk.	Groepsproces
L: Heb je ook het idee dat jullie ook echt jullie eigen presentatie en planetarium hebben gemaakt?	
L4: Ja, ik vind wel dat ik wat minder heb gedaan dan de rest. Maar dat komt ook voor een heel groot deel, omdat ik er vaak niet was. Maar ehm, ja *leerling 6* heeft wel echt heel hard doorgewerkt. Zij zei echt: 'Nu moet dit en nu dat. En doorwerken anders krijgen we het niet af.' En ja *leerling 10* zat voornamelijk op de computer, bijna altijd. Maar dat is juist wel handig. Want hij zocht weetjes op en informatie en de afstand handig. Dus dat vonden we het ook wel handig. Uiteindelijk werden we er ook wel een beetje moe van, omdat wij onze handen helemaal vies aan het maken waren en wij het planetarium aan het maken waren. En hij alleen op de computer zat.	Taakverdeling
L: Dus dat is iets in samenwerking wat soms een beetje lastig is? Maar wat wel maakt dat jij met je handen bezig kan zijn, wat je super fijn vindt. En dat *leerling 10*	

lekker met zijn hoofd bezig kan zijn wat weer heel fijn vindt. Wat vond je dan die samenwerking daarin? L4: Ik vond de samenwerking best wel goed gaan. Alleen bij de laatste les was het wel wat minder. Toen gingen we de presentatie doen. *Leerling 10* wilde toen weer achter de laptop. Eerst dachten wij van oké, hij is beter in dat soort dingen. Handiger met computer. Wij kunnen beter met onze handen aan de slag. Alleen hij zit al bijna de hele tijd op de computer. En toen wou hij echt per se op de computer. En toen hadden we ook wel een beetje ruzie. En uiteindelijk hebben we toen de juf erbij gehaald en die zei toen dat ik en *leerling 6* op de computer mochten. L: Als ik het nu samenvat, dan zie ik dat je tijdens het thema iets minder leidend gedrag en iets meer samen gedrag, iets meer volgen. Omdat jij zegt iemand anders nam de leiding. Het onderwerp zorgde ervoor dat je iets meer afstand nam. En de opdracht ook wel. Door de wat vrijere opdracht, kon je ook goed samenwerken en. L4: Bij zo'n opdracht lukt het ook gewoon beter voor mij. Ik kan niet zo goed werken als ik echt wat moet doen zeg maar. Want nu mocht je zelf een planetarium maken. Helemaal zelf kiezen. L: Wat was de rol van de juf hierin? L4: Nou, die ruzie hadden we wel handig opgelost. Want ehm, anders waren we nog niet aan de presentatie toegekomen. Want *leerling 10* bleef volhouden dat hij nog niet lang op de computer was geweest. En ja. Verder weet ik het niet. L: Dus eigenlijk heeft de juf vooral een beetje een rol in genomen om een beetje tussen jullie te bemiddelen? En een beetje te laten zien van zo kan je het ook doen. L4: Ervoor gezorgd dat we wel verder konden als er iets was..	Bemiddelende rol leerkracht Afstand nemen Opdracht Bemiddelende rol leerkracht

Leerling 6	
L: Ik wilde het eigenlijk met jou gewoon even hebben over het thema van het zonnestelsel en de samenwerking en dat soort dingen. Wat vond je van het thema? L6: Wel leuk. L: Wat vond je er leuk aan? L6: Nou, ik vind de ruimte enzo, vind ik altijd al gewoon een leuk thema. L: Dus het onderwerp vond ik al superleuk. Hoe ging de samenwerking in jouw groepje? L6: Soms ging het wel goed, maar niet altijd. L: Wanneer ging het wel goed en wanneer niet? L6: Het ging niet altijd goed als iedereen bijvoorbeeld hetzelfde wilde doen. Maar dan moest er verdeeld worden. L: Hoe hebben jullie dat opgelost? Als iedereen hetzelfde wilde gaan doen? L6: Dan keken we naar wie wat al het meeste hadden gedaan. L: Dus dan verdeelde je het gewoon eerlijk. Als er een ding was wat iedereen graag wilde doen, bijvoorbeeld een planeet maken, maar iemand had al drie planeten gemaakt, dan mocht iemand anders het doen. L6: Ja. L: Oke, slim verdeeld! Wie regelde dat dan? Er moet dan iemand geweest zijn die zei: 'We gaan het zo en zo doen.' L6: Ehm, dat was wel toen we, toen iedereen op de laptop wou aan de presentatie. Toen was het wel, toen was het dat iedereen iets zei. Van dan doen we die en die. Dus eigenlijk was het wel gewoon iedereen.	Onderwerp Taakverdeling

L: Oké, dus dan was het een beetje een groepsbesluit. L6: Ja. L: De eerste lijst ging over het algemene samenwerken in de klas. Kan jij eens vertellen wat jij, hoe jij vindt dat het gaat? In het algemeen, los van het thema, hoe gaat dat dan? L6: Op zich wel goed? L: En welke rol neem jij dan vaak in? Ik neem de leiding of ik ben juist meer volgend of ik ga heel goed samenwerken of ik zit een beetje tegen te stribbelen altijd? L6: Het ligt er eigenlijk altijd heel erg aan wat we moeten doen. Want op sommige momenten dat ik ook wel een beetje in het project. Dan had ik juist weer iets meer dat ik juist iets meer deed dan normaal in de klas met andere dingen. L: Oké, dus nu ben je eigenlijk al een beetje aan het vergelijken. In de klas, gewoon met samen, kan ik nog weleens een beetje achterover leunen en een beetje meegaan in de rest. Met het project was ik wel echt meer actief bezig. Oké. Leerkracht legt kinder-BOTS uit. L: Bij de eerste lijst is te zien dat jij samenwerken heel erg belangrijk vind. Leiding nemen doe je over het algemeen, zeg je zelf, niet zo heel erg veel. Tegenwerken ook niet. Je kan wel een beetje, ehh, een beetje kritisch zijn, maar niet dat je helemaal tegenwerkt. Je trekt weleens terug. Dat zeg je ook nu net. Van als we samenwerken dan doe ik wel soms even een stapje terug. Dan ga ik soms een beetje mee. Maar je vindt vooral samenwerken heel belangrijk. Dat je wel samen met iemand het voor elkaar gaat krijgen. Herken je je hierin? L6: Ja.. L: Als we nu kijken naar jouw thema, dan zien we iets anders. Dan is het een beetje veranderd. Dan zien we namelijk dat jij, je trekt je nog steeds wel terug. Maar dat zien we wel vaker. Dat zeg jij ook weleens. Als het soms te veel is, dan doe ik even een stapje terug. Dat is prima. Maar we zien vooral ook dat de bovenkant, dat dat daar meer is gekomen. Dat je meer de leiding neemt. Dat je iets meer aanstuurt. Samenwerken vind je nog steeds belangrijk. Herken je dat? L6: Herken je dat? L: Vertel eens, hoe kwam dit terug in jouw groepje? L6: Nou, ik denk dat ik het zelf op zich wel leuk vind om ook een beetje de leiding te nemen, maar soms vind ik dat wel moeilijker. Op sommige momenten. En ik denk dat het er ook aan ligt met welke kinderen het is. En of dat kan. L: Dus je zegt, eigenlijk vind ik de leiding nemen vaak best een beetje lastig. Hoe kwam het dan dat het in het groepje met het thema wel lukte denk je? L6: Ik denk doordat, ik denk dat dat ook wel een beetje aan de kinderen ligt. Dat die, ja, dat die met die kinderen kon het ook wel. En het is ook een klein groepje. Dus dan lukte het ook wel goed. L: Dus klein groepje dat maakt dat je makkelijker de leiding neemt. Wat maakt dat dat bij deze kinderen dat je het gevoel had dat dat kon? Komt dat, waar komt dat door denk je? L6: Nou, het zijn niet per se echt van die kinderen die de hele tijd de baas spelen ofzo. L: Dus eigenlijk zeg je: We hadden niet echt per se een poppie baasje in het groepje. En dan lukt het mij om ook die leiding te nemen. Oke, hartstikke goed! We zien dus dat hier verandering in is. Dat je iets meer de leiding neemt. Je zegt dat dat komt door het kleine groepje. Door de kinderen met wie ik in het groepje. Zijn er nog meer dingen waardoor die verandering is gekomen denk je? En dan kan	Leiding nemen Samenwerken Leiding nemen Groepssamenstelling Rolverdeling

je denken aan dingen die de juf heeft gedaan, de lesinhoud, de stof, de verdeling van jongens en meisjes in het groepje ehm.. De opdracht. L6: Daar zou het ook nog wel aan kunnen liggen. Want ik vond de opdracht wel heel leuk. En dan vind ik het ook wel leuk om daar veel mee te doen. L: Wat maakte de opdracht leuk? L6: Nou, ik vond het al leuk dat we dat dan moesten maken en het thema. Dus eigenlijk dat allebei wel. L: Dat het in het thema zat en dat je lekker bezig kon zijn met je handen dat maakte wel.. En dat maakte wel dat je iets meer de leiding nam en dat het een leuke opdracht was. Wat heeft de juf, of de juffen, wat hebben die gedaan waarbij je zegt dat heeft hier wel iets aan bijgedragen dat het goed ging in het thema en dat goed in het groepje. L6: Nou, ik denk wel dat als de juf bijvoorbeeld zei ofzo, tegen ons dat ik daar toch ook wel weer over nadacht en wat we daar dan bijvoorbeeld mee konden doen. L: Dus je zegt, de juf heeft eigenlijk wel uitdagende vragen gesteld die ons aan het denken hebben gezet of die.. L6: Ja. L: Dus dat heeft je ook geholpen? L6: Ja. L: Dus dan hoor ik nu: Wat heeft mij geholpen om dit te veranderen? Onbewust, want dat heb je helemaal niet bewust gedaan. Dat was een klein groepje, de kinderen die in het groepje zaten, dat was de leuke opdracht, dat waren de uitdagende vragen die de juf heeft gesteld. Heb ik ze zo allemaal? Of mis ik nog iets? L6: Nee, dat is het wel zo'n beetje. L: Dus eigenlijk maken dan de omstandigheden in de klas dat jij iets meer de leiding kan nemen bijvoorbeeld. L6: Ja.	Opdracht Met handen werken Uitdagende vragen Groepssamenstelling Opdracht Uitdagende vragen

Leerling 10	
L: Wat vond je van het thema? L10: Saai want in groep 3 hebben we het ook al gehad over het zonnestelstel. L: Eigenlijk zeg je, ik wist alles al. L10: Toen was er wel wat minder informatie. L: Hoe vond het in het groepje gaan? L10: We liepen best vaak een beetje te klieren. L: Dus het was een proces wat soms een beetje knetterde en knalde? Maar uiteindelijk hebben we wel iets moois met elkaar neergezet? L10: Ja. L: Wat was jouw aandeel vooral in het groepsproces? L10: Ja, vooral informatie opzoeken. En verven, maar dat was niet leuk. L: Het liefst zat jij achter de computer dingen op te zoeken? Oké. Jij hebt natuurlijk twee keer deze lijst ingevuld. Ik had al gezegd, dat gaat een beetje over hoe je met elkaar samenwerkt en hoe je op de ander reageert. Als je nu eens kijkt naar die eerste lijst. Dat ging over de algemene samenwerking. Hoe vind jij dat dat gaat? Als jij moet mensen moet samenwerken? L10: Ehm, meestal gewoon goed. Soms klieren we een beetje. De uitkomst is meestal wel goed. L: Meestal gaat het wel prima. En neem jij de leiding of werk mee of werk je meer tegen? L10: Ligt eraan waar het over gaat?	Onderwerp Informatie opzoeken

L: Maar in het algemeen? L10: Ligt eraan wat er moet gebeuren? L: Dus je zegt: Meestal werk ik vooral gewoon met wat de rest van de groep een beetje beslist en ga ik daar in mee. Hoe ging dat nu in het thema? IN het groepje? L10: Ook wel goed. Alleen moest ik verven. L: Maar hoe ging de samenwerking daar? Daar ging ik ook vooral een beetje mee met het groepje? Of ik nam juist meer de leiding? Of.. L10: Als het ging over de informatie nam ik de leiding. Als het ging over het knutselen en het creatieve deel dan deed ik gewoon wat er moest worden gedaan. L: Oké, hartstikke goed. Waarom denk je dat dat verschil er is? Nu nam ik eigenlijk wel iets meer de leiding. L10: Ja, oké in het onderzoek doen, denk ik dat ik ook de enige was die het onderzoek deed. En dat ik dat dat ook al vaker heb gedaan. L: Dus eigenlijk had je daar gewoon al iets meer kennis over. Dus daarom nam ik daar de leiding in. Dus eigenlijk deed jij gewoon waar je goed in was? L10: Ja. Leerkracht legt uitslag kinder-BOTS uit. L: Wat we zien is dat jij bij het normale samenwerken best wel mee gaat in wat de rest vindt. Je kan ook wel de leiding nemen, je bent kritisch. Eigenlijk gaat het vooral op het gebied samenwerken. Herken je dat? Ja, dat komt overeen.. L10: Ja! L: Dit is degene die jij hebt ingevuld over het thema. Dan zie je dat jij nog minder pop verlegen hebt. Dus je bent niet verlegen, teruggetrokken geweest. Je bent wel kritisch geweest, maar je hebt niet tegengewerkt. Maar eigenlijk is te zien vooral ook, die samenwerking is belangrijk. Maar ook deze, dat is het leiding nemen. L10: Dat denk ik dat dat vooral voor het onderzoek is. L: Wat jij mij nu net verteld hebt, dat vind ik wel grappig, is eigenlijk precies wat ik nu hier ook terug zie. L10: Ja, anders had ik het niet ingevuld. L: Dan kan je dus zien dat dat ook helemaal klopt. Dat jij iets meer de leiding hebt genomen, dan dat je dat eerst deed. Waarom denk je dat dat voornamelijk komt? Komt dat door je groepje, door de opdracht, door… Waar denk je dat dat verschil door komt? L10: Ik denk wel door de opdracht, want normaal, nu kon ik de leiding nemen in het onderzoek. En normaal is er niet echt iets waarin ik de leiding zou moeten nemen. L: Dus je zegt, eigenlijk zorgde deze opdracht er een beetje voor dat ik in mijn kracht werd gezet misschien wel. Dat ik kon doen waar ik goed in was en dus kon ik de leiding nemen. Dus dan is de opdracht eigenlijk wel het belangrijkste waardoor dit lukte. Wat voor invloed hadden je groepsgenoten? Dat jij samenwerkte met kinderen die het heel fijn vonden om met hun handen bezig te zijn? L10: Ja, dat ik gewoon rustig kon onderzoeken. Dat ik niet de hele tijd had van: *leerling 10* wil jij dit doen? L: Dus eigenlijk zeg jij dat de opdracht invloed heeft gehad. Dat er een vrije opdracht gedaan moest worden, waar onderzoek voor gedaan moest worden? Maar ook mijn groepsgenoten dat ik dat ik dat onderzoek kon doen en dat zij met een ander onderdeel bezig konden zijn. Welke rol hebben de juffen erin gespeeld denk je? L10: Ehm.	Meewerken Leiding nemen Onderzoek doen Kritisch Opdracht Leiding nemen Onderzoek Taakverdeling

L: Wat was er anders gelopen als er geen enkele juf bij was geweest? L10: Dan had ik waarschijnlijk, dan hadden ze waarschijnlijk gezegd dat ik ook iets met mijn handen moest doen. L: Dus dan heeft de juf er eigenlijk voor gezorgd dat jij ook kon doen waar je goed in bent? Dat is dan toch mooi handig! L10: Ja! L: Dus als ik het samenvat dan kunnen we eigenlijk zeggen: Normaal gesproken bij samenwerken, dan ben jij iets meer volgend. Heel erg op het samenwerken. En tijdens het thema heb jij meer de leiding genomen en ook wel het samenwerken. Dat kwam vooral door de vrije opdracht. Door je groepsgenoten die het goed vonden en die zelf met hun handen konden werken. L10: Ja. L: En door de juf die ook liet zien dat het ook goed was dat je verschillende dingen aan het doen was? Klopt dat? L10: Ja	Bemiddelende rol leerkracht

Leerling 13	
L: Ik wilde eigenlijk gewoon even met jou kletsen over het thema van het zonnestelsel. Wat vond je van het thema? L13: Nou het is niet het allerleukste thema, maar ik vond het wel leuk. L: Wat maakt het niet het allerleukste thema? L13: Nou, omdat ik me niet de ruimte heel leuk vond ofzo. L: Oké, dus het onderwerp vond je niet super. L13: Ja. L: Wat maakte dat je het uiteindelijk toch wel leuk vond? L13: Dat we gingen knutselen. Dat we gingen.. L: Dus het bezig zijn met je handen maakt dat het leuk was? L13: Ja. L: Oké. Hoe ging de samenwerking in jouw groepje? L13: Nou, het ging goed. Maar soms was het ook wel eventjes ja.. L: Het ging wel goed over het algemeen. Wat was jouw rol in het groepje denken? Was jij de leider? Of was jij..? Wat deed jij veel? L13: Ehm, dat weet ik niet goed. L: Oke, als je kijkt naar. Jullie hebben wat gemaakt. Was jij veel aan het maken of was jij veel aan het onderzoeken? En wat was je aan het maken? L13: Ik was gewoon veel aan het maken. L: En dat zorgde ervoor dat je het thema leuk vond. Dat je lekker dingen bezig kon zijn met maken en dat soort dingen. L13: Ja. L: Hoe vind jij, vertel eens. Hoe vind jij dat jij samenwerkt met andere kinderen. Hoe gaat dat? L13: Dat weet ik echt eigenlijk niet meer. L: Je hoeft niet precies. Als je nu denkt: Hoe gaat samenwerken in de klas? L13: Het gaat wel goed. L: Wat gaat er dan goed? L13: Ehm, ja. L: Lastig he? L13: Ja, ik vind het echt heel lastig.	Onderwerp Met handen werken Met handen werken

L: Jij zegt, samenwerken gaat wel goed. Wat doe jij vaak met samenwerken. Neem jij de leiding, ga jij mee met de ideeën van de ander, ben jij het creatieve brein achter alles?	
L13: Beetje de eerste twee. Dat ehh, ja.	
L: Dus je neemt de leiding? En..	Leiding nemen
L13: En ik ga mee met ideeën van anderen.	Meegaan ideeën anderen
L: Oké, dus je zegt. Eigenlijk ben ik wel een beetje iemand die kijkt. Ik neem hier een beetje de leiding. En hier doe ik een beetje mee. Beetje van alles.	
L13: Ja.	
L: Hoe ging dat in het thema?	
L13: Ging op zich wel goed.	
L: Had je daar dezelfde rol? Of ging het anders?	
L13: Beetje wel hetzelfde.	
L: Dus je nam een beetje af en toe de leiding en soms ging je een beetje af en toe mee.	
L13: Ja.	
L: Oké, hartstikke goed.	
Leerkracht legt kinder-BOTS uit.	
L: Je zegt: Ik kan best kritisch zijn, zelfs een beetje tegenwerken. Maar ik vind samenwerken ook heel belangrijk. Terugtrekken en verlegen zijn en volgen, dat doe ik niet super veel. En de leiding nemen dat doe ik soms. Herken je dit?	
L13: Ja.	
L: Wat herken je?	
L13: Dat ik niet heel verlegen ben enzo.	
L: Dus je hebt de lijst goed ingevuld. Hij past wel bij jou?	
L13: Ja.	
L: Deze heb jij voor het thema ingevuld. Dan kunnen we zien dat samenwerken nog belangrijker is geworden. We kunnen ook zien dat jij iets meer de leiding hebt genomen. We kunnen ook zien dat je nog steeds kritisch kan zijn, maar soms ook een beetje kan tegenwerken. Je kan ook iets meer volgen. Herken jij dit?	
L13: Ja.	
L: Wat herken je?	
L13: Ehm, nou gewoon. Ja. Dat met die groene, dat ik soms wel echt denk van oh. Dit gaat niet lukken. Als je dit doet dan gaat het niet lukken ofzo. Ja.	Kritisch zijn
L: Ik herken wel dat ik kritisch kan zijn. Hoe denk jij dat het komt dat, kijk dat dit we wat minder is geworden. Dat je wel iets minder heftig daarin bent. En hier ook en die wat meer. Hoe denk jij dat dat komt?	
L13: Nou ook omdat ik van juf E. hoorde dat we er een cijfer voor kregen. Dus toen ja, ging ik wel.	Extrinsieke motivatie leerkracht
L: Dat heeft wel invloed op mij gehad. Wat gebeurde er daarna?	
L13: Nou, toen ging ik ook wel iets meer samenwerken. Niet meer samenwerken, maar ja.	
L: Wat denk je dat nog meer zorgt voor dit verschil? Dat je iets meer bent gaan samenwerken, de leiding hebt genomen. Dat je kon zeggen van oké, ik volg even wat de rest vindt. Dat is ook goed. En dat je iets minder heftig bent geworden in het er tegenin gaan. Wat maakt dat dat in het thema lukte? Heeft dat te maken met de opdracht, het onderwerp, het groepje, de combinatie van mensen in je groepje. Waar heeft dat mee te maken denk je?	
L13: Weet ik eigenlijk niet zo goed.	

L: Lastige vraag he? Wat denk je. Als je nu die bepaalde dingen hoort van mij. Met je groepje, hoeveelheid mensen in je groepje, de opdracht, met je handen bezig zijn, iets wat de juf heeft gedaan. L13: Ehh, ik weet het eigenlijk echt niet zo goed. L: Er is iets waardoor dit veranderd is. Waardoor jouw interactie met andere kinderen iets gematigder is, iets minder heftig is geworden. Tijdens het thema. Er waren natuurlijk dingen anders in het thema. Je had een hele vrije opdracht, dat je zelf dingen mocht bepalen. Je had een opdracht waarbij je allemaal dingen zelf kon doen. Je moest samenwerken met kinderen, waarvan de een misschien ook heel goed was waarbij de een misschien ook heel goed was in met zijn handen werken, maar de ander misschien wel in onderzoeken. De juf heeft misschien wel bepaalde dingen gezegd of gedaan. Wat denk je? L13: Ik vind het echt een hele lastige vraag. L: Er is geen goed of fout bij deze vraag hè? Ik ben gewoon nieuwsgierig. L13: Ik weet het niet zo goed. Ik kan het zo even niet bedenken. L: Wat heeft dit voor jou van invloed gehad dat dit een opdracht was waar je met je handen moest werken? Wat heeft dat voor gevolgen gehad? Wat maakte dat anders dan wanneer je moest samenwerken uit boeken?	
L13: Nu doen we crea, dat vind iedereen leuker. Dus dan krijg je een leuke sfeer. L: Dus eigenlijk zeg je dat de vrije opdracht ervoor gezorgd heeft dat er een leuke sfeer was, dat je lekker bezig kon zijn en dat ik misschien wel wat gematigder ben geworden. Wat heeft het voor invloed gehad dat jij moest samenwerken met de kinderen met wie je moest samenwerken? Met je groepje. L13: Ehm. L: Ik heb jullie een beetje bewust bij elkaar gezet. Dat weten jullie helemaal niet, maar we hebben natuurlijk eerst een vragenlijst gedaan met hoe jij het fijn vindt om te werken. Daar kwam uit dat jij het heel fijn vindt om te doen. Iemand anders uit jouw groepje had dat ook. Twee andere kinderen uit jouw groepje vonden het juist heel fijn om te denken. In combinatie met dingen doen en maken. Wat denk je dat dat voor invloed heeft gehad? Dat niet iedereen het bijvoorbeeld heel fijn vond om te doen?	Sfeer Met handen werken
L13: Nou, dan krijg je ook een betere. Dan kan je, ehm, hoe zeg je dat? Als iedereen hetzelfde wil doen dan, ja. L: De samenwerking kon beter zijn, doordat er andere interesses waren misschien. Wat denk je dat de juf voor invloed heeft gehad? Wat heeft de juf in jullie groepje gedaan, waardoor het misschien beter ging de samenwerking?	Taken verdelen
L13: Zeggen dat we er een cijfer voor krijgen. Toen ging iedereen er ook wel een soort van beter werken. En wat heeft de juf nog meer gedaan? De juf heeft ons soms ook wel geholpen met dingen opzoeken over de planeten enzo. En geholpen met planetarium.	Extrinsieke motivatie leerkracht
L: Dus dan heeft de juf eigenlijk soort van vragen gesteld waardoor jullie weer aan de slag konden.	Uitdagende vragen