

Samenvatting van het boek:

IK



IN DE

WIJ

GROEPSDYNAMISCH WERKEN IN HET ONDERWIJS

Auteurs:

Ivo Dokman

Roel van Beusekom

Bruno Oldeboom

Annemieke Pepping-Poot

© 2019 (2e druk)

Ik in de Wij

Groepsdynamisch Werken in het onderwijs

Voor meer informatie zie Buro Wijzicht (www.burowijzicht.nl)
of L&Ving Factory (www.lving.nl)



Wat is Groepsdynamisch werken?

Groepsdynamisch werken streeft ernaar om een bijdrage te leveren aan het optimaliseren van een veilig leer- en leefklimaat en richt zich met name op de rol van de leraar¹, de interactie met de klas en de interactie tussen de leerlingen onderling. Daarbij staat de zogeheten *Possibility Atmosphere* centraal. Een sfeer waarin sprake is van *synergie* en de samenkomst van de mensen een verrijking is voor zowel elk individu, als voor de groep als geheel. In het onderwijs betekent dat bijvoorbeeld dat de regels en afspraken zorgen voor duidelijkheid en structuur, dat de inhoud aansluit bij het niveau van de leerling(-en) en voldoende uitdagend is, en dat de onderlinge relaties leiden tot een '1 + 1 = 3 situatie'. Dat wil niet zeggen dat er nooit conflicten of spanningen zijn, maar wel dat het gaat om de vraag in hoeverre er verschillen tussen leerlingen *mogen* zijn en *hoe* met conflicten en spanning wordt omgegaan. Op elkaar afstemmen, in contact blijven en respect hebben voor elkaars mening zijn daarbij belangrijk.

De dynamiek in groepen en klassen lijkt de afgelopen jaren complexer te worden door onder andere een toenemende persoonlijke problematiek (passend onderwijs), de grootte van de groepen, de prestatiedruk in het onderwijs, gezinssituaties en een afnemende autoriteit van leraren. Dit vraagt van leraren aanvullende competenties die veelal niet of nauwelijks aan bod komen of zijn geweest tijdens de lerarenopleiding.

In het onderwijs zien we vaak dat er meerdere interventies tegelijk gedaan worden als iets niet goed gaat in een klas. Logisch ook, je constateert dat het niet lekker loopt en wil dit graag weer in goede banen leiden. De *intentie* is wel goed, maar het *effect* pakt regelmatig anders uit. De kans is bijvoorbeeld groot dat dit tot nog meer onrust leidt bij leerlingen (onduidelijkheid, zeker als er meerdere leraren los van elkaar interventies doen) of onrust en toenemende stress bij de leraar (vanwege het gevoel maar iets te doen). Als het wel een positief effect heeft, weet je niet precies wat er gewerkt heeft. Bovendien kan er door de veelheid aan interventies tegelijkertijd een hele goede interventie niet werken, omdat de kracht verloren gaat door de andere interventies. En om het nog complexer te maken: een enkelvoudige interventie kan een meervoudig effect hebben.

Groepsdynamiek speelt volgens ons vaak een belangrijke rol bij veel voorkomende 'symptomen' van een onveilig leer- en leefklimaat. Denk aan onrust, pesten en ondermaats presteren (als klas). Individueel gedrag wordt immers vaak 'gekleurd' door de dynamiek in de groep. Je wilt eerst een goede 'groepsdiagnose' stellen voordat je aan de slag gaat. Je te snel op de symptomen of de individuele leerling richten lijkt voor de hand te liggen, maar biedt in veel situaties geen blijvende en duurzame verandering in de klas.

'Het bezoek aan de huisarts' als metafoer.

Wanneer je met koorts en buikpijn naar de dokter gaat, wil je doorgaans graag dat er uitgebreid en goed onderzoek wordt gedaan naar de oorzaak. Als de dokter zonder onderzoek zegt: "Buikpijn en koorts, zegt u....? Laten we dan eerst de blindedarm maar weghalen en kijken of dat het is." Wat zou dan je reactie zijn? Je laat je vast niet zomaar opereren! Je wilt eerst zeker weten wat er aan de hand is en waar de buikpijn vandaan komt. Pas als je dat weet wil je dat de meest logische actie ondernomen wordt. En natuurlijk kan het zijn dat de buikpijn veroorzaakt wordt door een blindedarmontsteking, maar zonder goede diagnose vooraf is een operatie toch zeker onverantwoord!?

Misschien geeft de dokter direct een (hoge) dosis paracetamol. De koorts en de buikpijn zullen mogelijk afnemen, maar of dan de kwaal echt verholpen is blijft natuurlijk de vraag. Soms kan het echter nodig zijn om eerst de symptomen te onderdrukken. Bij hoge koorts en veel pijn kan een paracetamol zeker verlichting bieden, maar verder onderzoek blijft in de meeste gevallen toch noodzakelijk.

¹ We gebruiken de term 'leraar'. Dit kan ook de groepsleerkracht of (vak-)docent zijn en zowel een mannelijke, als een vrouwelijke leraar. Dat laatste geldt ook voor begrippen als: 'leerling', 'directeur', 'collega', 'ondersteuner', 'hulpverlener', 'ouder', enzovoorts.

Insteek en keuzes in het boek

In het boek is vooral aandacht voor die gebeurtenissen, klassen en leerlingen waar leraren regelmatig moeite mee hebben. We richten ons dus vooral op het verminderen van lastgevend en lesverstoring gedrag en in mindere mate op het uitvergroten van geluk of plezier in klassen die toch al goed lopen. Er zijn veel leraren die met pijn in hun buik naar school gaan omdat het lesgeven bemoeilijkt wordt door zaken die samenhangen met groepsdynamische processen. En er zijn veel leerlingen die school als stressvol ervaren, vaak ook als gevolg van groepsprocesmatige oorzaken.

Ons boek is in eerste instantie gericht op het keren van die negatieve spiraal en de rol van de groepsdynamiek daarin. Uiteraard kunnen de inhoud van je les, de didactische werkvormen die je hanteert, het tempo en ook de structuur en lesgeefstijl impact hebben op het gedrag van de klas als geheel en/of van individuele leerlingen, maar daar zoomen we wat minder sterk op in. Veel termen en beschrijvingen kennen door die insteek en keuze een wat 'negatieve toon of interpretatie'. Zicht en vat krijgen op de processen bij een klas die niet lekker draait, heeft ook als doel dat leraren de opgedane kennis en vaardigheden preventief leren inzetten bij toekomstige klassen. Als je immers zicht en vat krijgt op de groepsdynamische principes kun je daar, ook al voorafgaand aan nieuwe klassen en direct vanaf de start, je voordeel mee doen en de sfeer positief proberen te beïnvloeden.

Het boek is geschreven voor studenten van de lerarenopleidingen, groepsleerkrachten in het primair onderwijs, leraren in het voortgezet onderwijs, in het mbo en het hbo en onderwijsondersteunende professionals. Uiteraard zijn er door de verschillen in leeftijd van de leerlingen en de mate waarin er onderling wordt samengewerkt, behoorlijke verschillen tussen primair, voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs, maar de groepsdynamische principes komen altijd op een soortgelijke wijze terug in klassen en groepen. Datzelfde geldt voor andere contexten waarin mensen samen werken of samen leven. Denk aan teams van medewerkers, sportteams, clubs, vriendengroepen, gezinnen, enzovoort. In het boek kiezen we ervoor om de focus te leggen op de dynamiek van de klas en de rol van de leraar daarin.

Tot slot zijn er gelukkig ook veel klassen die goed draaien en is het echt niet alleen maar kommer en kwel. Wel zien we dat de complexiteit van de groepsdynamiek snel toeneemt en daarmee de urgentie. Volgens ons kun je veel invloed uitoefenen op de dynamiek als je weet waar je op moet letten, maar is deze niet maakbaar. De onderlinge beïnvloeding tussen leerlingen gaat door na je lessen, op latere leeftijd ook via social media en motieven en drijfveren van kinderen en jongeren kunnen behoorlijk haaks staan op het gewenste gedrag dat de school en jij als leraar graag zien.

De hoofdstukken op hoofdlijnen

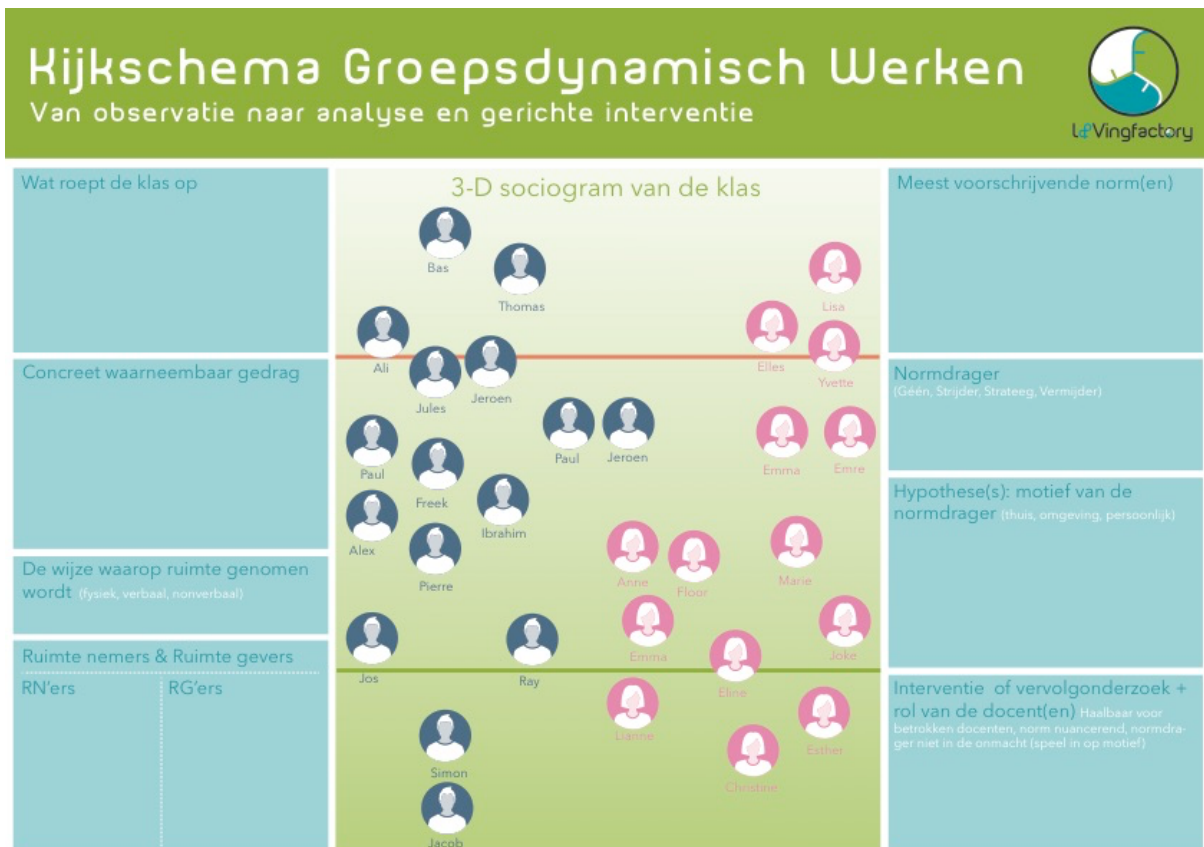
Hieronder een (korte) beschrijving van de belangrijkste hoofdstukken in het boek:

- 1. In Kaart Brengen:** We proberen op drie aanvullende manieren informatie te verzamelen. Dat doen we aan de hand van *onafhankelijke gegevens*, *concreet gedrag* en *gevoelsmatige indrukken*.



We proberen de overlast, onrust of andere symptomen ‘In kaart te brengen’ door middel van (wetenschappelijke) meetinstrumenten, observaties, dossiers inkijken, gesprekken met collega’s, de klas, leerlingen, ouders etc.

Een belangrijk instrument in onze werkwijze is het Kijkschema Groepsdynamisch Werken. Middels observaties en gesprekken met collega’s (en soms ook de klas) proberen we een 3D-sociogram van de klas te maken. In een 3D- sociogram zetten we de leerlingen op de ‘apenrots’. We brengen naast de verschillende relaties die er zijn (positief of negatief), zoals in een regulier sociogram, ook het verschil in *invloed* in kaart.



figuur: Het Kijkschema en 3D-sociogram

Bovenaan in het 3D-sociogram staat de Normdrager, dat wil zeggen de leerling met de meeste invloed. Leerlingen die lager staan in het 3D- sociogram hebben minder invloed en onder de ‘Lastlijn’ (de groene lijn) staan de leerlingen die te weinig invloed hebben én/of zich niet prettig of zelfs onveilig voelen in de groep. Dit is een subjectieve werkwijze. Het positioneren van leerlingen in de het 3D-sociogram doe je op basis van observaties en overleg met je collega(’s). Onderling uitwisselen en onderbouwen van de positionering (waarom heeft iemand een bepaalde hoeveelheid invloed wel of niet) is daarbij belangrijk. Met name onderscheid leren maken tussen *opvallend/overlastgevend* gedrag enerzijds en *invloed* anderzijds is daarbij vaak complex. LET OP: een regulier sociogram levert vaak bij een klas die niet lekker loopt niet de juiste informatie op. De onderlinge relaties en of deze positief /negatief zijn, geven lang niet altijd een helder beeld over wie de meeste *invloed* heeft.

We onderscheiden veelal onderstaande normen bij klassen of groepen die niet lekker lopen:

- A. Ik bepaal het zelf wel
- B. Zie mij
- C. Ik ben tegen

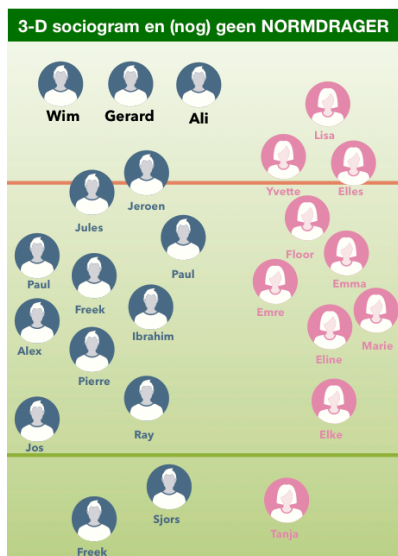
- D. Ik maak het zelf wel uit
- E. Vermaak mij ('zappgedrag')
- F. Status is belangrijker dan resultaat
- G. Winnen ten koste van alles
- H. Hard, harder, hardst
- I. YOLO (je leeft maar één keer....)
- J. Wij zijn tegen

Hierboven hebben we de meest voorkomende normen geformuleerd en in de praktijk kan het genuanceerder liggen in jouw specifieke situatie. De meest voorschrijvende of dominante norm, kan je als het ware achter het opvallende gedrag plakken en daarmee (be)grip krijgen op het gedrag dat de klas of invloedrijke leerlingen laten zien of horen.

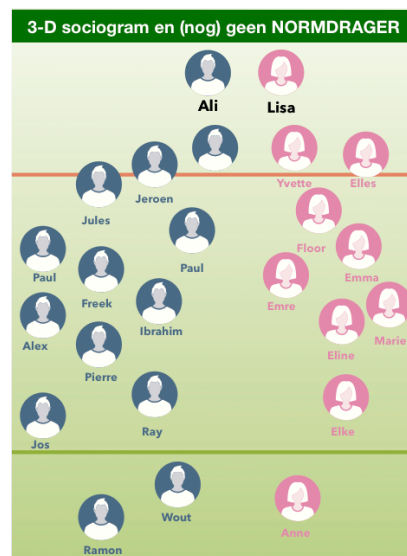
Vervolgens willen we weten of deze meest voorschrijvende of dominante norm tot last en/of onveiligheid leidt, en zo ja bij wie? Ontstaan er aparte groepjes (pairing off) binnen de groep, dat wil zeggen: ontstaan er kleine subgroepjes van leerlingen die elkaar bewust opzoeken en zich niet met de rest van de klas proberen te bemoeien? Zijn er ook leerlingen die zich echt onveilig voelen en/of last hebben van de meest voorschrijvende of dominante norm en er niet aan kunnen of willen voldoen? Worden zij gepest en/of buitengesloten? Deze leerlingen zitten dan onder de lastlijn in het 3D-sociogram. Belangrijk hierbij is dat je in geval van last altijd navraag moet doen bij de leerling(en) die het betreft. Zij moeten zelf aangeven echt last te hebben van de norm en zich niet prettig te voelen in de klas. Soms gebeurt het dat jij het als leraar 'zeer' vindt, maar dat de betreffende leerling het naar eigen zeggen prima naar zijn zin heeft of dat je denkt dat het wel meevalt en de leerling juist niet tevreden is. Natuurlijk moet er je dan wel proberen erachter te komen of hij oprecht is en zich niet groothoudt, of sociaal wenselijk gedrag vertoont.

Achterhalen of er (al) sprake is van een Normdrager (of NIET) ofwel de meest invloedrijke leerling in de klas. En zo ja, wie dat dan is. Hoe probeert hij de groepsnorm te beïnvloeden? Als 'Strijder', 'Strateeg' of 'Vermijder'? Deze 'aanduidingen' worden hieronder uitgelegd en geven (globaal) het gedrag weer van de Normdrager in de richting van de leraar en/of medeleerlingen. Wie willen er graag bij de Normdrager horen? We noemen dit de Meelopers.

In ongeveer 1 op de 10 klassen die na 6 weken nog niet lekker lopen, is sprake van géén of meerdere Normdrager(s).



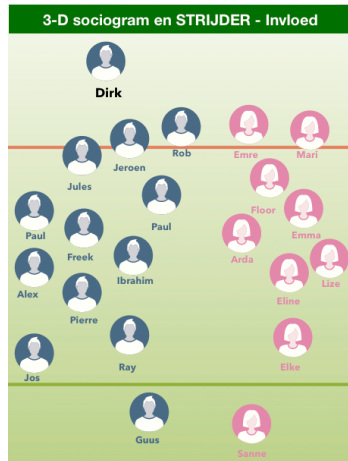
figuur: Het is onduidelijk wie van drie leerlingen de meeste invloed heeft



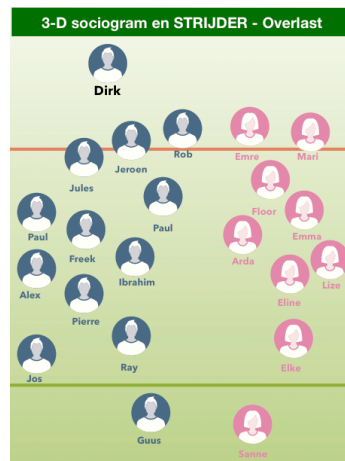
figuur: het is nog onduidelijk wie van de twee de meeste invloed heeft

Als er geen Normdrager is of er nog 'strijd' is tussen leerlingen om het informeel leiderschap kan er veel onrust zijn in de klas. De 'strijd' om de posities in het 3D-sociogram, de invloed en welke normen belangrijk worden, vraagt veel energie en aandacht en kan daardoor ook veel overlast en/of onveiligheid genereren.

In ongeveer 1 tot 2 op de 10 klassen die niet lekker lopen, is sprake van een Strijder.



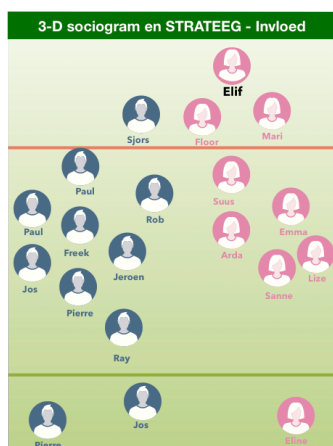
figuur: Bij een Strijder is helder wie de meeste invloed heeft



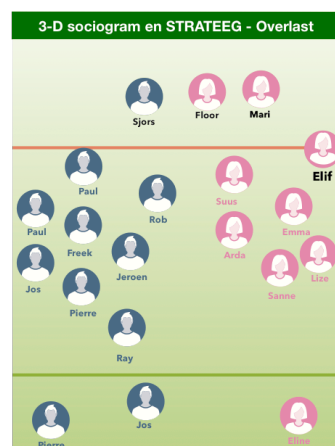
figuur: Bij een Strijder valt zijn of gedrag ook het meeste op en veroorzaakt (vaak) de meeste overlast bij jou als leraar

Als er sprake is van een Strijder heb je een 'aanvoerder' die openlijk de meeste Ruimte Neemt en het niet tolereert als iemand anders dat doet. Voor de klas en de leraar/leraren is deze persoon vaak duidelijk herkenbaar doordat hij zijn positie actief invult en bewaakt.

In ongeveer 5 tot 6 op de 10 klassen die niet lekker lopen, is sprake van een Strateeg. Dit komt dus het vaakst voor, maar is heel complex om te signaleren en te herkennen.



figuur: Bij een Strateeg zie je vaak sociaal wenselijk gedrag richting de leraar maar zij heeft wel de meeste invloed (vb Elif)

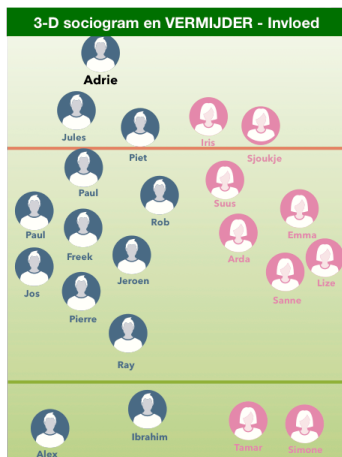


figuur: een Strateeg blijft qua overlastgevend gedrag onder de radar. Sterker nog, heeft vaak een 'wit voetje' bij de leraar en de Meelopers veroorzaken de meeste overlast (vb Sjors, Floor en Mari)

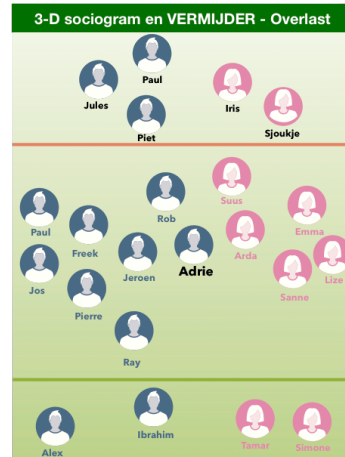
Een Strateeg of een Vermijder daarentegen blijft graag buiten schot. De leerlingen die graag bij de Strateeg of Vermijder willen horen veroorzaken vaak meer overlast of pestgedrag dan de Normdrager zelf. Wij noemen deze groep de Meelopers. Zij dragen de meest voorschrijvende of dominante norm actief uit naar de klas en/of leraar, en doen dat bijna altijd om bij de Normdrager te horen (status). Dit gedrag valt vaak meer op, maar zij hebben niet de meeste invloed. We onderscheiden niet voor niets het verschil tussen een Strateeg en een Vermijder. Meestal stopt een Strateeg op tijd en laat (vaak) sociaal wenselijk gedrag richting de leraar/leraren zien. Voor of na de les even een (sociaal wenselijk) praatje

maken, de klas openlijk ‘aanspreken’ op het ongewenste gedrag, wel bij onrust betrokken zijn, maar niet echt op heterdaad te ‘betrappen’, of gedrag goedmaken in de richting van jou als leraar als ze wel een keer betrapt worden. Overigens gaat het er niet om nu achterdochtig te worden bij elke leerling die een gezellig praatje met je komt aanknopen als leraar. Het leren aanvoelen wanneer het oprecht is en wanneer instrumenteel is hierbij cruciaal.

In ongeveer 1 tot 2 op de 10 klassen die niet lekker lopen is sprake van een Vermijder.



figuur: Een Vermijder vermijdt letterlijk het liefst contact met jou als leraar maar heeft wel de meeste Invloed (vb Adrie)



figuur: Een Vermijder blijft vaak volledig onder de radar als het gaat om overlastgevend gedrag. De Meelopers veroorzaken de meeste last (vb Paul, Jules, Piet Iris en Sjoukje)

Een Vermijder blijft onder de radar en het liefst (helemaal) uit contact met de leraar. Hij heeft wel de meeste invloed in de klas, maar valt in de klas en lessituatie niet of nauwelijks op. Zoekt geen of weinig contact met jou als leraar, maar in de pauze, de aula, op het plein of in vrije situaties valt pas zijn invloed en positie op.

Bij lekker draaiende klassen met een goede *Possibility Atmosphere* is er vaak evenzeer sprake van een meest voorschrijvende of dominante norm en een Normdrager, maar dan leidt dat niet tot last of onveiligheid. Sterker nog, dan zie je vaak dat de Normdrager de gewenste normen van de school en leraar/leraren ondersteunt en actief uitdraagt en bewaakt in de klas.



figuur: Een 3D- sociogram van een goed draaiende en veilige groep

Zowel als het een negatief of positief effect heeft op de *Possibility Atmosphere* gaat het om krachtig informeel leiderschap, alleen wil je als leraar graag dat het vooral ook bijdraagt aan de *Possibility Atmosphere* in de klas, zoals jij/school het graag ziet. De *intentie* is eigenlijk nooit slecht, maar we bekijken de situatie vooral vanuit het (*ongewenste*) *effect*. Het achterhalen en snappen van de *intentie* en het onderliggende motief zijn belangrijke stappen om te komen tot een goede analyse.

Om te komen tot een snel overzicht van wat nodig is voor het analyseren van het groepsproces, is het van belang om alle signalen die uit de groep komen te ordenen. Het gaat hier dus om het verzamelen van relevante gegevens ten behoeve van een goede analyse en een deugdelijke diagnose.

- 2. Doel en Plan:** In de analysefase (rechtterkant Kijkschema) draait het om het formuleren en checken van hypothesen. We willen de *Possibility Atmosphere* versterken/verbeteren (doel) en proberen dat gericht en planmatig te realiseren. De driehoek meest voorschrijvende of dominante norm, Normdrager (de meest invloedrijke leerling) en betekenis/motief is daarin cruciaal.

De betekenis en het motief achter de meest voorschrijvende of dominante norm is belangrijk om te achterhalen. Meestal ligt deze (logische) verklaring achter het gedrag in;

- 1) thuis- en gezinssituatie
- 2) omgeving (vriendengroep, sportclub etc)
- 3) in de persoonlijke situatie (pestverleden, faalangst, stoornis etc).

De meest plausibele hypothese zien te achterhalen leidt bijna altijd tot meer begrip voor het handelen van de Normdrager. Uiteraard wil dit niet zeggen dat je het vertoonde gedrag daarmee goedkeurt. De *intentie* is bijna altijd goed, maar het *effect* kan heel slecht zijn voor de klas, voor een aantal individuele leerlingen en/of de betrokken leraren. Als je het motief en de betekenis snapt ontstaat vaak begrip. Dit 'zien' en 'begrijpen' van de problematiek is cruciaal voordat je wil gaan interveniëren. Paul Verhaeghe heeft daar twee prachtige boeken over geschreven: *Identiteit* (2012) en *Autoriteit* (2015).

Het komt regelmatig voor dat er eerst meer informatie nodig is (vervolgonderzoek). De kijkvraag voor de betrokken leraren kan bijvoorbeeld worden aangescherpt om specifiekere informatie over de meest voorschrijvende of dominante norm en Normdrager boven tafel te krijgen. Of het motief is (nog) niet duidelijk genoeg. Doel hiervan is om de 'groepsdiagnose' scherp(er) te krijgen.

Tot slot kan je als school/leraren beter bepalen of je de problematiek zelf kan oplossen of dat extra ondersteuning of hulp nodig is van andere experts. Dit is uiteraard afhankelijk van de complexiteit en het type probleem.

- 3. Interventie en Monitoren:** In deze fase willen we de meest kansrijke interventie selecteren die het probleem helpt nuanceren, oplossen en gaat bijdragen om de *Possibility Atmosphere* te versterken/verbeteren (doel).

Op basis van de meest plausibele hypothese ga je als leraar of liever nog met je duo collega/hele schoolteam (primair onderwijs) of als lerarenteam (voortgezet onderwijs, middelbaar en hoger beroepsonderwijs) op zoek naar interventies, die de meest voorschrijvende of dominante norm kunnen nuanceren zonder de Normdrager in de onmacht te zetten. Daarmee bedoelen we dat we in essentie de klas als geheel blijven benaderen. Dit hangt uiteraard af van de heftigheid van de 'symptomen'. In een klas waar heftig pestgedrag plaatsvindt moet je natuurlijk acuut aan de slag. Je weet dan dat je aan symptoombestrijding doet en als het ware kiest voor de 'paracetamolaanpak'. Dit is geen oplossing, maar onderdrukking van de 'symptomen' en moet je nog steeds aan de slag met het vinden van de oorzaak. Voor een structurele oplossing is het belangrijk dat je op een andere manier aandacht geeft aan

en/of aan de slag gaat met het motief van de Normdrager. Leraren kunnen daarbij putten uit reeds bestaande interventies of aanpakken, maar heel vaak hoeft het niet heel grootschalig te zijn. De eerste verandering vindt vaak al plaats als je gaat 'zien' wat er speelt in de klas en de Normdrager begint te begrijpen.

Hieronder hebben we in het kort een aantal mogelijke interventies opgeschreven. We noemen dit het didactisch klaverblad (Oldeboom, 2018). Het is belangrijk om, indien mogelijk, ervoor te zorgen dat de interventies voortkomen uit een gedegen analyse. De aspecten Fysieke omstandigheden, Relatie, Inhoud en Structuur zijn eenvoudig te onthouden door ze af te korten tot "FRIS".



Didactisch klaverblad (Oldeboom, 2018)

1. Werken aan Fysieke omstandigheden: beïnvloeden met behulp van materiaal, locatie en voorzieningen

- Vaste plattegrond hanteren
- Opstelling tafels: variëren met busopstelling, U-vorm, in groepjes
- Lokaal: zorgen voor ruimte, licht, lucht, aankleding
- Vlag, banner of klassenkleding invoeren

2. Werken aan Relatie: beïnvloeden met behulp van aandacht voor personen

- Welkom heten
- Kletspraatje maken
- Ideale rapport inzetten
- Relatieversterkende activiteiten organiseren
- De klas een beloning geven
- Complimenten uitdelen
- Verjaardagskalender ophangen

3. Werken aan Inhoud: beïnvloeden met behulp van onderwerpen en niveau

- Vakinhoudelijke energizer in de les

- Variëren in complexiteit (makkelijk/moeilijk)
- Differentiëren
- Nieuw onderwerp, thema, activiteit aanbieden
- Onderwerp aan actualiteit verbinden
- Bij gym: spelen zonder winst/verlies
- Geen cijfers openlijk teruggeven

4. Werken aan Structuur: beïnvloeden met behulp van regels & organisatie

- Werkvormen afwisselen
- Zorgen voor een goed lopende organisatie van de les
- Spoorboekje van een les gebruiken
- Werken met groepsopdrachten en een minder plenair podium bieden
- Escalatieladder hanteren
- Gedragsregels in en met de klas opstellen
- Afspraken maken over gebruik van sociale media (o.a. groepsapp)
- Schoolregels ophangen
- Commissies in het leven roepen, waaronder een anti-pest commissie
- Informatie voor de klas eenduidig en vroegtijdig verspreiden

Er zijn in onze werkwijze geen vaste interventies. De ‘behandeling’ vindt altijd plaats op basis van de groepsdiagnose in de context.

Als er één of meer gerichte interventies zijn ingezet houd je de vinger aan de pols en stuurt bij waar nodig. Na een aantal weken kan je opnieuw dezelfde (wetenschappelijke) meetinstrumenten inzetten om te controleren of de interventie(s) ook daadwerkelijk de *Possibility Atmosphere* heeft/hebben verbeterd.

- 4. Delen is Vermenigvuldigen:** dit is de fase waarbij Groepsdynamisch werken (standaard) onderdeel zou moeten zijn van een team leraren/binnen de school. Er wordt teruggeblikt met elkaar en de belangrijkste punten worden meegenomen voor de toekomst.

Uiteraard blijf je met elkaar in de gaten houden of de *Possibility Atmosphere* goed blijft of wat je kan doen om deze verder te versterken/verbeteren. Bovendien kan je de opgedane ervaring meenemen en preventief inzetten bij de start van het nieuwe schooljaar. In de praktijk is dit vaak complex. Draagvlak en groepsdynamisch leren observeren zijn daarbij belangrijk en draagt bij aan verdere competentieontwikkeling op dit vlak.

5. Theoretische achtergrond; we staan op de schouders van reuzen...

We sluiten het boek af met een beknopte bespreking van de relevante theoretische inzichten en achtergronden. De wetenschappelijke disciplines die het bestuderen van de onderlinge relaties als aandachtspunt hebben gekozen, zijn met name: de communicatiewetenschap, de psychologie en de sociologie.

Bij alle drie is ‘groepsdynamica’ een belangrijk onderwerp. Het lezen van dit hoofdstuk helpt de lezer niet alleen onze werkwijze beter te begrijpen, het biedt ook de gelegenheid kennis te nemen van de wetenschappelijk verworven inzichten in groepsprocessen, communicatiepatronen en sociaal gedrag. Deze hebben veel invloed gehad op de manier waarop wij tegen groepsprocessen en gedrag van mensen aankijken. De theorie vormt daarnaast in allerlei gevallen de basis voor bepaalde vuistregels, die, naar wij hopen, zijn toe te passen in de praktijk van alledag.

Contact:

Ivo Dokman

Mail: i.dokman@lving.nl

Tel: 06-25078485

Of kijk op burowijzicht.nl of lving.nl voor meer informatie en ons aanbod

Achtergrondinformatie auteurs IK in de WIJ:

- **Annemieke Poot:** Zij is LO leraar geweest en heeft haar master gedaan aan de USBO (Universiteit van Utrecht). Op dit moment is creatief strateeg en heeft ze ruime ervaring in complexe bestuur, cultuur en organisatievraagstukken gericht op onderwijs en non profit organisaties.
- **Bruno Oldeboom:** Hij is onderzoeker en lerarenopleider. Hij is werkzaam op Hogeschool Windesheim en bezig met een promotieonderzoek naar lerarenopleidingen en klassenmanagement. Hij weet de praktische vertaalslag te maken van onderzoek naar praktijk en heeft veel ervaring rondom het geven van trainingen. Hij verzorgt ook opleidingsonderwijs in de minor Gedragsbeïnvloeding via Groepsprocessen en binnen de master PESP op Windesheim. Bruno is zijn carrière begonnen als leraar LO.
- **Roel van Beusekom:** Hij is zowel LO leraar als Psycho Motorisch Therapeut. Heeft ruim 20 jaar ervaring als gedragstherapeut met kinderen & jeugd en gespecialiseerd in duiden en beïnvloeden van probleemgedrag. Daarnaast is hij werkzaam geweest op Calo Windesheim.
- **Ivo Dokman:** Hij is als LO leraar werkzaam geweest in het VO (LWOO t/m Gymnasium), heeft 7 jaar op Calo Windesheim gewerkt en is leraar projectmanagement. Hij heeft ruime ervaring met teamontwikkeling en het duiden van groepsdynamica. Hij verzorgt ook opleidingsonderwijs in de minor Gedragsbeïnvloeding via Groepsprocessen op Windesheim. Hij is mede oprichter en eigenaar van de L&Ving Factory.

Wij hebben de expertise rondom groepsdynamica en het beïnvloeden van 'probleemgedrag' opgedaan in zeer verschillende contexten (onderwijs van primair tot en met hbo, speciaal onderwijs, KNVB – voetbal, kinder & jongerenwerk en binnen justitie). We zijn betrokken bij de ontwikkeling en uitvoering van de minor Groepsdynamica op Hogeschool Windesheim.

Literatuur:

Aaker, J. L., & Williams, P. (1998). Empathy versus pride: The influence of emotional appeals across cultures. *Journal of consumer research*, 25(3), 241-261.

Alblas, G. & Vos, W. (2014). *Inleiding groepsdynamica*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General And Applied*, 70(9), 1-70.

Belbin, M. R. (1981) *Management teams. Over succes- en faalfactoren voor teams*. Den Haag: Academic Services.

Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp.1-62). New York: Academic Press.

Benne, K. D. & Sheats, P. (1948). Functional roles of group members. *Journal of social issues*, 4(2), 41-49.

Biesta, G., & Pols, W. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.

Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, 21(2), 193-216.

Bregman, R. (9 december 2016). De echte les van het beruchte Stanford Prison Experiment: vertrouwen is sterker dan haat. www.decorrespondent.nl.

Cialdini, R. B. (2009). Invloed-De zes geheimen. *Academic Service, Amsterdam, the Netherlands*.

Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity and compliance. In D. T. Gilbert, S. T.

- Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 151-192). New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Collot d'Escury-Koenigs, A. L., Beusekom, R., Dokman, I. (2014 en 2015). Klasse(n)spel en passend onderwijs . *Lichamelijke Opvoeding*. 9.
- Cohn, R. C. (1983). *Van psycho-analyse naar themagecentreerde interactie, bouwstenen voor een pedagogisch systeem voor onderwijs, vorming en hulpverlening*. Baarn: Nelissen.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind: Constructing the conscious brain*. New York, NY, US: Pantheon/Random House.
- Davey, C. G., López-Solà, C., Bui, M., Hopper, J. L., Pantelis, C., Fontenelle, L. F., & Harrison, B. J. (2016). The effects of stress–tension on depression and anxiety symptoms: evidence from a novel twin modelling analysis. *Psychological Medicine*, 46, 3213-3218.
- De Jong, C. A. J., Brink, W., & Jansma, A. (2000). ICL-R: *Handleiding bij de vernieuwde Nederlandse versie van de Interpersonal Checklist* (ICL).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson, C. S. Weinstein, C. M. Evertson, C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dutton, K. (2010). *Flipnosis. Doortastend optreden in extreme situaties*. Amsterdam: De bezige bij.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. In B. J. Fraser, H. J. Walberg, B. J. Fraser, H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences* (pp. 3-27). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life*. Random House Digital, Inc.
- Glasl, F. (1982). The Process of Escalation and Roles of Third Parties. *Conflict Management and Industrial Relations*. G. B. J. Bomers and R. B. Peterson. Boston, MA, Kluwer-Nijhoff Publishing: 119-140.
- Golding, W. (1954). *Lord of the flies*. London: Faber & Faber.
- Groves, P. M., & Thompson, R. F. (1970). Habituation: A dual-process theory. *Psychological Review*, 77(5), 419-450.
- Hadioui, I.E. (2011) Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur. Amsterdam: Van Gennep Uitgeverij.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York, NY, US: Doubleday & Co
- Haney, C., Banks, C., & Zimbardo, P. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal Of Criminology & Penology*, 1(1), 69-97.
- Janis I. L. (1972). *Victims of groupthink; a psychological study of foreign-policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Johnson, D.W. & Johnson, F., (2015). *Groepsdynamica, theorie en vaardigheden*. Amsterdam. Pearson Benelux.

- Kok, B. E., & Fredrickson, B. L. (2010). Upward spirals of the heart: Autonomic flexibility, as indexed by vagal tone, reciprocally and prospectively predicts positive emotions and social connectedness. *Biological psychology*, 85, 432-436.
- Kunneman, H. (2015). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: SWP Uitgeverij
- Larson, C. E., & LaFasto, F. J. (1989). *Teamwork: What must go right/what can go wrong*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc
- Leary, T. (1958). Interpersonal diagnosis of personality. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 37(6), 331.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Wubbels, T., & den Brok, P. (2008). Leraren in een nieuwe klas: De eerste maanden van een nieuw schooljaar. *Pedagogische Studiën*, 85(3), 157-173.
- Mayer, R.C., Davis J.H., Schoorman F.D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*. 20 (3), 709-734.
- McEwen, B. S., & Gianaros, P. J. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: links to socioeconomic status, health, and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 1186, 190-222.
- Milgram, S. (1963): Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, nr. 4, 371-378.
- Noordman, W., Leenders, R. Beusekom, R., Dokman, I. (2010). Beïnvloeding van gedrag; een Klasse(n)spel. *Lichamelijke Opvoeding*. 7,8,9, 10.
- Oldeboom, B. Fokkens-Bruinsma, M. F. & Van Veen, K. (in voorbereiding). Conceptualisering van klassenmanagement.
- Oveis, C., Cohen, A. B., Gruber, J., Shiota, M. N., Haidt, J., & Keltner D. (2009). Resting respiratory sinus arrhythmia is associated with tonic positive emotionality. *Emotion*, 9, 265-270.
- Pavani, J. B., Le Vigouroux, S., Kop, J. L., Congard, A., & Dauvier, B. (2016). Affect and affect regulation strategies reciprocally influence each other in daily life: The case of positive reappraisal, problem-focused coping, appreciation and rumination. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2077-2095.
- Prescott, C. (28 april, 2005). The lie of the Stanford Prison Experiment. *The Stanford daily Volume 227*, Issue 50.
- Remmerswaal, J. (2013). *Handboek Groepsdynamica*. Amsterdam: Boom Nelissen.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R. & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787-804.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius. The Creative Power of Collaboration*. New York: Perseus Books.
- Simons, R.J. (2001). Van opleiden naar Human Resource Development. Simons, P. R. J. (2001). In Kessels, J., & Poell, R. F. (2011). *Handboek human resource development. Organiseren van het leren. Handbook Human Resource Development. The organization of learning. Houten: Samsom*. 213-228.
- Sloter, M. (2017). *De zes rollen van de leraar. Handboek voor effectief lesgeven*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Sommer, R. (1959). Studies in personal space. *Sociometry*, (22) 247-260.
- Stevens, L. (2004). *Zin in School*. Utrecht: EDG. Media uitgeverij.

- Stevens, L. & Bors, G. (2013). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Apeldoorn: Garant Maklu.
- Teitler, P. (2013). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social Environment of Junior High and High School Classrooms. *Journal Of Educational Psychology*, 65, 1, 93-102.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- Van den Berg, B. (2009). *Net het echte leven. Belangen, macht en illusies in professionele teams*. Leiden: Sidestone Press.
- Van Es, R. (2008). *Veranderdiagnose. De onderstroom van organiseren*. Deventer: Vakmedianet.
- Van Tartwijk, J. W. F., Brekelmans, M., den Brok, P. J., & Mainhard, M. T. (2014). *Theorie en praktijk van leren en de leraar: liber amicorum Theo Wubbels*. Uitgeverij SWP.
- Van Zundert, R. M. P. (2017). Heleschoolbenadering Positieve Psychologie. *Tijdschrift voor Positieve Psychologie*, 1, 72-80.
- Van Zundert, R. M. P. (in druk). *Welbevinden. Wat is het en wat heb je nodig om het (optimaal) te ontwikkelen?* Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Verhaeghe, P. (2015). *Autoriteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Vliek, L. (2015). *Effects of Kanjertraining (Topper Training) on Emotional Problems, Behavioural Problems and Classroom Climate*. Dissertatie. Universiteit Utrecht.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (2012). *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Wheelan, S. A. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research*, 40(2), 247-262.
- Wilson, J. Q., Kelling, G. L (Maart 1982). Broken Windows: The police and neighborhood safety, *The Atlantic*.