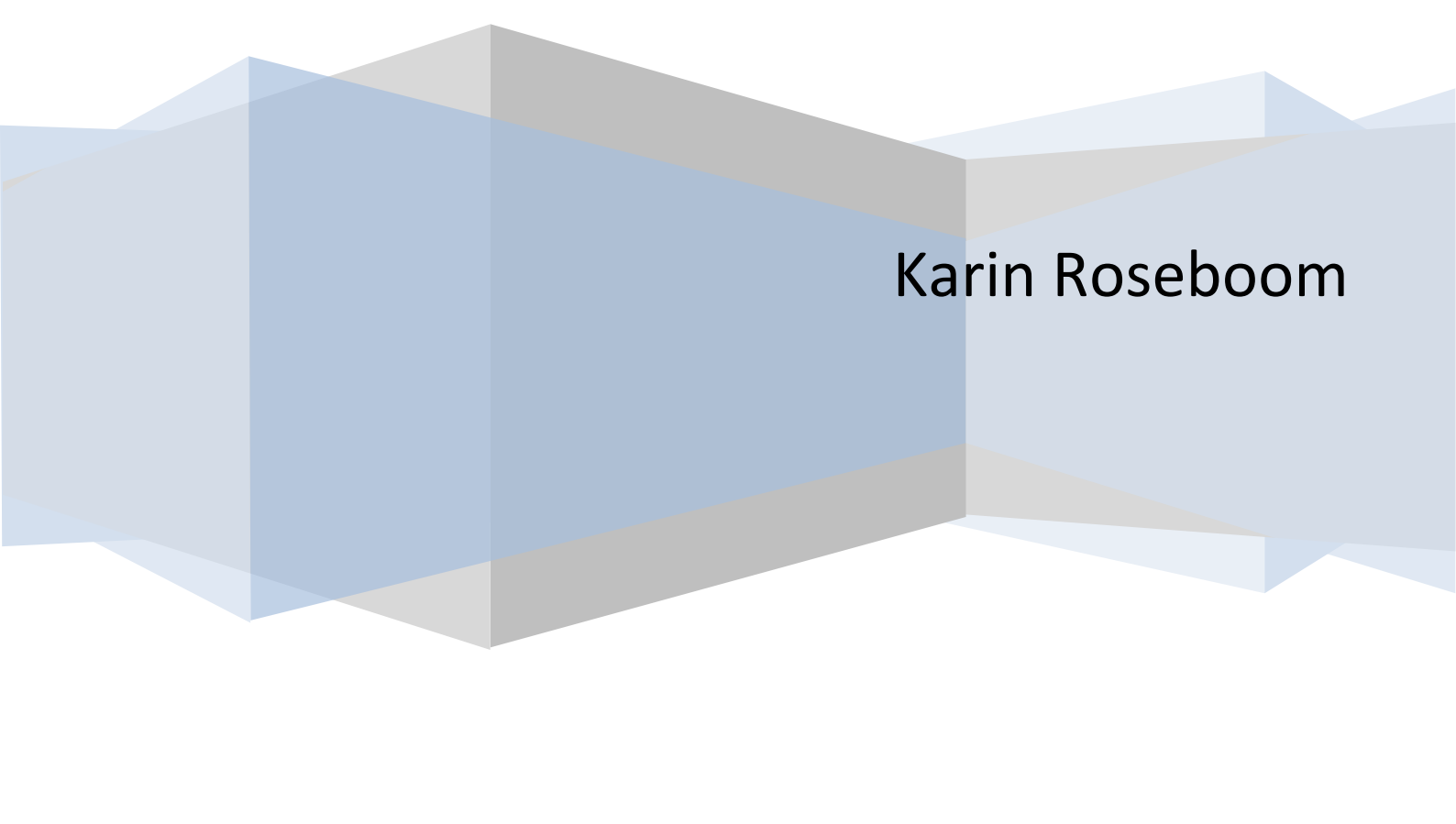


Afstudeeronderzoek

Drama? Dat wij niet kennen in Marokko, juf!

Afstudeeronderzoek naar de invloed van dramalessen op de taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling van allochtone leerlingen



Karin Roseboom

Drama? Dat wij niet kennen in Marokko, juf!

Afstudeeronderzoek naar de invloed van dramalessen op de taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling van allochtone leerlingen



Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)

Auteur: Karin Roseboom

Klas: L4B

School: Christelijke Hogeschool Ede

Datum: juni 2012

Afstudeerbegeleider: Rieke Schouten



Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Inleiding.....	6
Hoofdvraag/probleemstelling	6
Deelvragen.....	7
Onderzoeksmethoden	7
Hoofdstuk 1: Taalvaardigheid ontwikkelen door het vak drama	8
1.2 Ontwikkelingspsychologie van het kind	9
1.4 Plaats van het vakgebied taal in het vakgebied drama	11
1.5 Conclusie.....	12
Hoofdstuk 2: Invloed van taalvaardigheid op de sociaal-emotionele ontwikkeling	13
2.1 Algemene taalontwikkeling.....	13
2.2 Taalaspect in de sociaal-emotionele ontwikkeling	14
2.3 Methode sociale vaardigheden basisschool	16
2.4 De plek van taal en sociaal-emotionele ontwikkeling in andere vakken.....	17
2.5 Conclusie	18
Hoofdstuk 3: Behoeften autochtone- en allochtone leerlingen	19
3.1 Wat wordt verstaan onder autochtone- en allochtone leerlingen?	19
3.2 Cultuurverschillen in drama	21
3.3 Taalvaardigheid van autochtone- en allochtone leerlingen	22
3.4 Behoeften van autochtone- en allochtone leerlingen op sociaal-emotioneel gebied	23
3.5 Conclusie	25
Hoofdstuk 4: Kiezen voor de juiste werkvormen van drama	27
4.1 Spelvormen van drama.....	27
4.2 De indeling van vormen van drama in methodes	28
4.3 Analyse methodeonderzoek.....	31
4.4 Spelvormen voor ontwikkeling taalvaardigheid	34
4.5 Conclusie.....	35
Praktijkdeel	36
Hoofdstuk 5: Onderzoeksdesign.....	37
5.1 Opzet van het praktijkonderzoek	37
5.2 Stappenplan.....	38
5.3 Doelen van het praktijkonderzoek	39



Hoofdstuk 6: Praktijkbeschrijving	41
6.1 Nulmeting.....	41
6.1.2 Observatie sociaal-emotioneel gedrag	42
6.2 Interventie	43
6.2.1 Les 1: Emoties uitbeelden	43
6.2.2 Les 2: Begroeten met verschillende emoties	44
6.2.3 Les 3: Aan de slag met het interview.....	44
6.2.4 Les 4: Het circus.....	45
6.2.5 Les 5: Toneelstukjes.....	45
6.2.6 Les 6: Emoties uitbeelden.....	46
6.2.7 Les 7: De koningin huult	46
6.2.8. Les 8: Dramaspelen	47
6.3 Nameting groep 3.....	47
6.3.1 Gesprekken met leerlingen	47
6.3.2 Observatie sociaal-emotioneel gedrag	49
6.4 Nameting groep 4	49
6.4.1 Cito-toets.....	49
6.4.2. Observatie sociaal-emotioneel gedrag	51
6.5 Conclusie praktijkonderzoek	51
Conclusie en discussie	53
Hoofdstuk 7: Conclusie	54
Hoofdstuk 8: Discussie en aanbevelingen	55
8.1 Discussie	55
8.2 Aanbevelingen	55
8.3 Samenvatting.....	56
8.4 Evaluatie	57
Literatuurlijst.....	58
Bijlagen	60
Bijlage 1: Observaties sociaal-emotioneel gedrag	61
Bijlage 2: Uitgewerkte dramalessen.....	65
Bijlage 3: Leidraad nameting groep 3 – gesprekken met leerlingen.....	69



Voorwoord

Wat is het moeilijk om een goed, interessant onderwerp te vinden voor je afstudeeronderzoek. Maar wat bereik je veel door literatuur te lezen, en nog belangrijker: goede gesprekken met je afstudeerbegeleider! Ik heb lang nagedacht over het onderwerp, en uiteindelijk ben ik gekomen tot dit onderzoek. Ik vind het erg leuk om met drama bezig te zijn, daarom wilde ik dit vak als hulpmiddel gaan gebruiken. Ook leek het mij nuttig om de doorgaande leerlijn van mijn gevolgde minors door te zetten. In het derde jaar heb ik de minor TalenT gevolgd, in deze minor heb ik veel geleerd over taal en communicatie. In dit afstudeeronderzoek, ben ik weer aan de slag gegaan met taalvaardigheid. Ik creëer zo een rode lijn door mijn opleiding, waarin ik mij verdiep in de taal en communicatie van leerlingen.

Op de school waar ik mijn eindstage loop, zitten veel allochtone leerlingen. Door al deze factoren samen te nemen, ben ik tot mijn onderzoeksvraag gekomen.

Door het theorieonderzoek, had ik al veel geleerd over de manier waarop ik mijn onderzoek in de praktijk uit zou gaan voeren. Ik heb het onderzoek uitgevoerd tijdens mijn LIO stage, op de Juliana van Stolbergschool in Veenendaal. Ik voerde het onderzoek uit in mijn eigen stagegroep, een groep 3/4 van 18 leerlingen. Tevens was er een andere middenbouw groep, die ook een aandeel had in het onderzoek. Ik maakte gebruik van deze groep om de controles uit te voeren. Deze controlegroep was van groot belang, omdat ik hiermee de betrouwbaarheid van het onderzoek kon vergroten.

Ik heb mij, door dit onderzoek, verdiept in het vakgebied taal en het vakgebied drama. Ik hoop dat ik, in mijn vak als leerkracht, hier profijt van mag gaan hebben.

Karin Roseboom



Inleiding

In het voorwoord heb ik het onderwerp van dit onderzoek benoemd, onder deze inleiding zal ik specifiek ingaan op de inhoud van dit onderzoek.

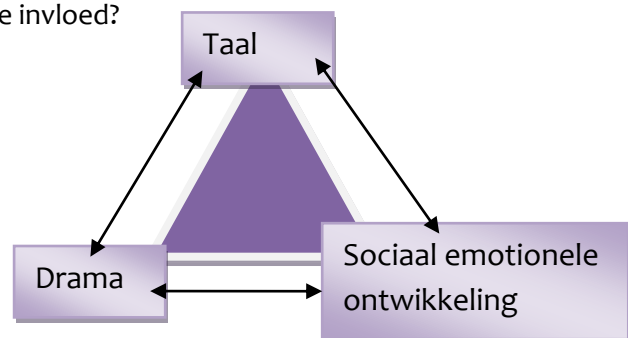
Hoofdvraag/probleemstelling

Uit mijn stage ervaringen weet ik dat het vak drama niet op elke school een plek heeft in de weekplanning. Meestal wordt er gekozen voor andere expressieve vakken, zoals handvaardigheid en muziek. Ik denk dat sommige leerkrachten het vak drama niks vinden omdat het voor de leerlingen een te vrije situatie wordt, waarin het uit de hand kan lopen. Andere leerkrachten hebben misschien zelf niks met het vak drama waardoor ze het ook lastig vinden om te geven. Als het vak drama wel wordt gegeven, is het vaak eenzijdig. Er worden standaard lessen aangeboden, waardoor de uitdaging voor het vak drama in de loop van de tijd verdwijnt.

In mijn LIO stage ben ik in aanraking gekomen met allochtone leerlingen. Veel allochtone leerlingen hebben moeite met het leren van de Nederlandse taal. Zij moeten verdiepend werk aangeboden krijgen om de taal onder de knie te krijgen. Voor een leerkracht betekent dit dat er meer tijd moet worden gestoken in het gebruik van taal in de klas. Op het moment dat leerlingen elkaars taal niet beheersen, is het lastig om te communiceren met elkaar. Natuurlijk kan er wel communicatie plaatsvinden aan de hand van lichaamstaal, maar gesproken taal komt dan niet voor. Dit zorgt ervoor dat er snel misverstanden ontstaan, en de leerlingen zo moeite krijgen met het sociaal omgaan met de ander. Ze geven de moed snel op omdat het meestal toch uitloopt op een misverstand.

Deze aspecten ben ik samen gaan vatten, hierdoor ben ik op het idee gekomen om het vak drama en het vak taal samen te gaan nemen. Ik werd benieuwd naar het antwoord op de vraag of je ontwikkelingen zou kunnen stimuleren door het vak taal in de dramalessen naar voren zou laten komen. Op deze manier geef je de leerlingen een uitdagende situatie, waarin zij zich op verschillende gebieden kunnen ontwikkelen. In het vak drama kun je tevens de sociaal-emotionele ontwikkeling naar voren laten komen.

Samenvattend ben ik in dit onderzoek bezig geweest met de vraag of het vak drama invloed kan hebben op de taalvaardigheid van allochtone leerlingen. Ook is er onderzocht of deze taalvaardigheid weer invloed kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze drie aspecten zijn samengevat worden in de volgende figuur. In dit onderzoek heb ik ondervonden wat zich afspeelt in het binnenste van de driehoek. Hoe beïnvloeden deze drie factoren elkaar, en op welke manier kan ik dit omzetten in positieve invloed?



De hoofdvraag luidt:

Op welke wijze kan drama de taalvaardigheid van allochtone leerlingen bevorderen en welke invloed heeft dit op de sociaal-emotionele ontwikkeling?

Deelvragen

De deelvragen die ik in dit onderzoek behandel, zijn:

- *Welke mogelijkheden biedt het vak drama om de taalvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen?*

Deze deelvraag wordt uitgewerkt in hoofdstuk 1.

- *Op welke manier kan de taalvaardigheid van allochtone leerlingen, invloed hebben op hun sociaal emotionele ontwikkeling?* Deze deelvraag wordt uitgewerkt in hoofdstuk 2.

- *Welke behoeften hebben allochtone leerlingen t.o.v. autochtone leerlingen op het gebied van taal en sociaal-emotionele ontwikkeling?* Deze hoofdvraag wordt uitgewerkt in hoofdstuk 3.

- *Welke vormen van drama kun je het beste inzetten als het gaat om ontwikkelen van taalvaardigheid en de sociaal emotionele vaardigheden?* Deze deelvraag wordt uitgewerkt in hoofdstuk 4.

Onderzoeksmethoden

In dit onderzoek heb ik drama lessen ontwikkeld, die het doel hebben de taalvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen. Deze lessen zijn uitgevoerd in groep 3/4, hierbij heb ik mij gericht op alle leerlingen uit de groep. Voor het geven van de lessen, is er een nulmeting gedaan door een taaltoets af te nemen. Na het geven van de lessen is er in groep 4 weer een taaltoets afgenomen, zodat de nameting gedaan kon worden. In groep 3 zijn er als nameting, gesprekken gevoerd met de leerlingen. Ook is er gebruik gemaakt van een controlegroep. Bij deze groep is tevens de nul- en de nameting afgenomen, maar er zijn geen dramalessen gegeven. Zo heb ik gezorgd voor een betrouwbaar beeld van het nut van de te geven dramalessen.

Om het praktijkonderzoek te kunnen onderbouwen, is er vooraf een literatuuronderzoek gedaan. Ik heb veel theorie onderzocht en deze theorie samengevat in verschillende deelvragen. Tijdens dit literatuuronderzoek heb ik verschillende theorieën met elkaar vergeleken, om daaruit een conclusie te kunnen trekken voor een werkwijze voor dit onderzoek. Ook zijn er verschillende methodes met elkaar vergeleken, hiervoor heb ik verschillende criteria opgesteld waaraan een drama methode moet voldoen om tijdens de drama lessen te kunnen werken aan de taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Samengevat bevat dit onderzoek een uitgebreid literatuuronderzoek, gevolgd door een actie-onderzoek. Door deze twee onderzoeken met elkaar te verbinden, hoop ik relevante conclusies te kunnen gaan trekken.



Hoofdstuk 1: Taalvaardigheid ontwikkelen door het vak drama

*In dit onderzoek wordt aandacht besteed aan de taalvaardigheid van leerlingen. Hierbij wordt, als hulpmiddel, het vak drama gebruikt. In het vak drama worden veel verschillende leerlijnen onderscheiden, hieruit blijkt dat het vak drama op veel verschillende gebieden invloed heeft. In dit hoofdstuk wordt er onderzocht op welke gebieden het vak drama invloed heeft en er wordt specifiek ingegaan op het gebied van taal. De vraag die in dit hoofdstuk behandeld wordt, luidt: **Welke mogelijkheden biedt het vak drama om de taalvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen?***

1.1 Kerndoel en leerlijnen van het vak drama

Kinderen zijn eigenlijk al vanaf hun eerste jaar bezig met drama. Op de basisschool komt het vak drama aan bod en hierbij wordt er gelet op de ontwikkeling van elk kind. Kleuters zijn eigenlijk elke dag al met het vak bezig; zij spelen veel en gebruiken hierin, onbewust, veel vormen van drama. In de hogere groepen wordt dit bewust: de leerlingen gaan inzien op welke manier zij drama kunnen ontwikkelen.

Op de Pabo wordt gewerkt met de kerndoelen en leerlijnen van Tule. Ook voor het vak drama zijn deze lijnen opgesteld. Dit zijn landelijk gestelde normen waaraan de leerlingen op de basisschool moeten voldoen. Deze lijnen krijgen een plek in dit literatuuronderzoek omdat dit de lijnen zijn die je als leerkracht volgt. Op deze manier kun je structureel zien op welk niveau de leerlingen gemiddeld moeten zitten in groep 3/4. De leerlijnen die hieronder worden genoemd, zijn relevant voor de onderdelen van het vak drama, waar in dit onderzoek de nadruk op gelegd wordt.

Kerndoel 54: De leerlingen leren beelden, muziek, **taal, spel** en beweging te gebruiken, om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om er mee te communiceren.

Onder dit kerndoel vind je vier verschillende deelgebieden: beeldende vorming, muziek, taal en spel en beweging.¹

In dit onderzoek wordt voor het deelgebied taal en spel gekozen. Hier zie je meteen iets opvallends; taal en spel worden samen genomen. Dit betekent dat zelfs Tule deze twee vakgebieden samentrekt. Dit zal betekenen dat de doelen van drama op taal en spel op hetzelfde neerkomen, en dus een link hebben met elkaar. Wat op het niveau van groep 3/4 erg naar voren komt, is dat leerlingen het nut van het spel in gaan zien. Ze gaan regels gebruiken en kunnen zich verplaatsen in een rol. Een aantal willekeurige voorbeelden van spellen die gebruikt kunnen worden in groep 3/4: tableau vivant, dialoogspeel, improvisatiespeel, poppenspel en toneelspeel. In deze kerndoelen worden de ontwikkelingen grof besproken, je krijgt er nog geen beeld bij. Deze kerndoelen en leerlijnen worden ook gegeven om je in grote lijnen aan te houden. Hoe je de manier van werken inricht, kies je als school. Voor dit onderzoek is het van belang om te kijken

¹ Tule Inhouden en Activiteiten, Kunstzinnige Oriëntatie → Kerndoel 54.

<http://tule.slo.nl/KunstzinnigeOriëntatie/F-L54c.html>. Geraadpleegd op 29-11-2011



naar de kerndoelen en de leerlijnen. Het is erg belangrijk om ervoor te zorgen dat de leerlingen op hun eigen niveau kunnen werken en leren.

1.2 Ontwikkelingspsychologie van het kind

Elk mens blijft zich ontwikkelen. Om erachter te komen op welke ontwikkelingsgebieden drama invloed heeft, moet eerst gezocht worden welke ontwikkelingsgebieden er zijn. Er wordt hiervoor gekeken naar twee verschillende ontwikkelingspsychologen, die een mening hebben over hoe een kind de wereld leert te begrijpen. Ten eerste naar de Zwitserse bioloog-psycholoog Jean Piaget (1896-1980).² Hij heeft een invloedrijke theorie ontwikkeld over het leren denken van leerlingen. Volgens hem verloopt de ontwikkeling in stadia, waarbij elk nieuw stadium kwalitatief verschilt van het vorige. Piaget ging ervan uit dat leerlingen hun kennis over de wereld zelf actief opbouwen, dat doen ze door middel van activiteit, niet door alleen maar informatie passief op te slaan. Het kind heeft bij de geboorte meteen al reflexen, die reageren op dingen die om hem heen gebeuren. Piaget vindt het de kunst om het kind vrij te laten om de wereld te ontdekken, op zijn/haar eigen manier.

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in groep 3/4, vandaar dat er in de theorie van Piaget gekeken wordt naar de perioden waarin de leerlingen op die leeftijd zouden moeten zitten. De leerlingen in groep 3/4 zijn meestal 6 à 7 jaar oud, en daardoor liggen ze op de helft van twee verschillende perioden:

Ten eerste de pre operationele fase: dit is de fase die begint rond het tweede levensjaar, en eindigt rond het zevende levensjaar. Kenmerkend voor deze periode is de snelle ontwikkeling van denken en taal. In deze periode denken leerlingen vaak nog puur vanuit zichzelf, dit noemt men egocentrisch. Het kind gaat af op wat hij zelf kan zien en waarnemen, vanuit zijn eigen perspectief. Het kan zich nog niet in het gezichtspunt van de ander verplaatsen.

Leerlingen in groep 3/4 zitten in bepaalde dingen nog in deze fase, maar als er realistisch nagedacht wordt over leerlingen op die leeftijd, zitten de meeste leerlingen al meer aan de kant van de volgende fase: de concreet operationele periode. In deze periode ontstaat het vermogen om consistent logisch en systematisch te denken. In deze periode leert het kind omgaan met de begrippen rangorde, categorieën en conservatie. Het denken wordt meer flexibel en leerlingen kunnen verschillende aspecten bij een redenering betrekken. Ook verdwijnt het egocentrische; ze krijgen meer kijk op hun naasten en kunnen zich ook beter inleven in de ander.³

Hier tegenover wordt de theorie van de Russische psycholoog Vygotsky (1896-1934) gezet.⁴ Het belangrijkste uitgangspunt van zijn theorie is dat de cognitieve ontwikkeling plaatsvindt in interactie met de omgeving, kortom in een sociale context. Vygotsky legde de nadruk op de begeleidende rol van volwassenen. Volwassenen kunnen het kind helpen de stap te maken naar datgene wat een kind op een bepaald moment zelf kan en waar het met hulp toe in staat is. Hij noemt dit de *zone van de naaste ontwikkeling*. Een toepassing van Vygotsky's theorie in het

² Bil, M. de, P. de Bil, *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie; van wieg tot hangplek, de ontwikkeling van 0-tot 18-jarigen*. Soest: Nelissen, 2006.

³ idem.

⁴ idem.



onderwijs vind je in het zogenoemde tutorleren. Bij deze vorm van leren wordt de beginnende leerling geholpen door een kind dat al ouder is of in elk geval al verder in het leerproces.

In deze theorieën zitten veel goede dingen, maar natuurlijk ook minder goede dingen. Als je kijkt naar de theorie van Piaget, is het zeker een goed punt dat je kinderen de wereld moet laten ontdekken. Zij hebben van nature al reflexen, en zij moeten de kans krijgen om deze te kunnen gebruiken. Maar op het moment dat je een kind iets informatiefs aanleert, is het toch ook bezig met zijn/haar reflexen?! Voor dit onderzoek wordt aangenomen dat het kind verschillende stadia doorgaat in de ontwikkeling, maar dat deze stadia wel allemaal met elkaar te maken hebben. Het overlapt elkaar, er is geen bepaald eind van het ene stadia, en geen bepaald begin van het andere stadia. Het ene kind is motorisch sneller dan cognitief, en zal zich daardoor misschien in verschillende stadia bevinden.

Bij dit onderzoek past de theorie van Vygotsky het beste. Een volwassene kan het kind veel leren, doordat leerlingen van nature al bezig zijn met ‘modelling’. Je moet er dan zeker ook gebruik van maken! Ook is het tutorleren een erg passende manier van leren, uit ervaringen blijkt dat leerlingen er veel aan hebben om te werken met oudere leerlingen, en dat hierbij de oudere leerlingen ook dingen leren van de jongere leerlingen.

Voor de ideale ontwikkelingspsychologie, wordt er een beetje van beide psychologen genomen. Leerlingen moeten de wereld actief zelf ontdekken, maar de volwassene moet hen hierin meetrekken. Hier is dus een prima mogelijkheid voor het vak drama; de leerlingen worden geleid tijdens het spel, maar zij zullen zelf moeten ontdekken op welke manier ze de activiteit het beste kunnen doen. In dit onderzoek wordt dit meegenomen als dé manier waarop leerlingen leren te werken met het vak drama.

1.3 Ontwikkelingsgebieden waar het vak drama invloed op heeft

Leerlingen worden door drama op al hun competenties aangesproken en in hun hele wezen in hun ontwikkeling gestimuleerd. Hierdoor ontstaat er een veilige oefensituatie om zich de innerlijke wereld van een rol te scheppen en confrontaties in de spelwerkelijkheid aan te gaan. Kijk naar een kind dat zich laat meevoeren door handpoppen, of naar een kind in een rol, dat een spelsituatie verkent en er een eigen kleur aan geeft. Op een eigen manier zoekt het kind oplossingen voor de problemen die ontstaan tijdens het spel. Drama levert hiermee een wezenlijke bijdrage aan de algemene ontwikkeling van het kind. Het beschermende jasje van een rol verschaft het kind veiligheid tot experimenteren. Om hier nog iets dieper op in te gaan, kunnen we kijken naar de ontwikkelingsgebieden waar het vak drama invloed op heeft. Het is niet alleen maar een ‘leuk’ vak, je kunt er ontzettend veel mee bereiken. In dit vakgebied worden de doelen die je wilt bereiken, aangetoond met competenties. Er zijn twee competenties uitgekozen, die van belang zijn voor dit onderzoek. Dit zijn de volgende competenties:

- Sociaal-emotionele competentie

Leerlingen worden uitgedaagd om te spelen. In hun drama tonen ze bedoelingen en gevoelens, ze ervaren spelspanning. Door spelen en de reflectie daarop, krijgen ze zicht op hun expressie. Ze ontdekken veel communicatieve mogelijkheden en/of beperkingen.



- Cognitieve competentie

Voorbeelden bedenken en ze kunnen bewerken met het beeldend vermogen dragen bij tot het ontwikkelen van inzicht. Dramatische vormgeving draagt op haar specifieke manier bij aan het leren begrijpen van de hedendaagse cultuur in al haar verschijningsvormen.⁵

In dit onderzoek wordt er specifiek gericht op groep 3/4. Om te weten op welke ontwikkelingsgebieden het vak drama invloed heeft, kijken we naar het niveau waar leerlingen in groep 3/4 zitten als het gaat om het vak drama.

Het hoofdaccent ligt op expressie van het dramatisch instrument door middel van non-verbaal en verbaal spel. Binnen een aangereikte verhaalstructuur kunnen zij zich inleven in een rol en zich houden aan gemaakte afspraken. Veel leerlingen worden zich ervan bewust dat anderen kijken, en dat leidt voor sommigen al tot een beginnende gêne en geremdheid.

Enkele typerende kenmerken van deze leeftijd:

- De leerlingen worden expressiever in hun lichaamstaal en spelen daardoor rollen die voor elkaar en toeschouwers herkenbaar kunnen zijn.
- De leerlingen volgen niet zomaar hun impulsen maar maken keuzes en bespreken wie, waar, wat zal gaan doen.
- Ze gebruiken graag materiaal ter ondersteuning.
- Ze ontdekken een samenhang tussen eigen handelen in hun rol en reacties van medespelers. Ze ontdekken dat je een spel richting kunt geven, kunt beïnvloeden.
- Aandacht hebben voor de ander leidt tot beginnend samenspel, in die zin dat ze binnen de gemaakte afspraken rekening houden met elkaar. Het samenspel met een of twee medespeler(s) wordt mogelijk.⁶

Wat opvalt uit deze redeneringen over het niveau van leerlingen in groep 3/4, is dat het samenspel belangrijk wordt. De leerlingen ontdekken dat ze veel invloed hebben op elkaar, en dat ze samen meer kunnen bereiken. Ze moeten rekening met elkaar houden, en zorgen dat elke leerling tevreden is met de situatie. Hieruit blijkt dat het vak drama, voor een groot deel, invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

1.4 Plaats van het vakgebied taal in het vakgebied drama

Het sociale aspect komt steeds verder naar voren, als we kijken naar het vak drama. Om sociaal met elkaar om te kunnen gaan, is het van groot belang om taalvaardig te zijn.

Wanneer de leerlingen in dramatisch spel al bewegend met elkaar zijn gaan communiceren, is de tijd rijp om taal nadrukkelijk aandacht te geven. Met taal wordt de communicatie verfijnd. Al snel spelen nieuwe woorden en betekenissen van woorden een belangrijke rol. De lessen dramatisch spel zorgen voor een ontmoetingsplek waar alle leerlingen, ongeacht hun niveau, spelenderwijs

⁵ Janssens, L., *De kunst van het spelen; handboek voor dramaonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief bv, 1999.

⁶ idem.



de taal beter gaan begrijpen en gebruiken. Dramatisch spel uit zich vaak in een duidelijk aangegeven situatie. Voor iedere leerling kan op hetzelfde moment ruimte ontstaan voor taalverwerving. Wie goed is in taal probeert bijvoorbeeld woorden en zinnen uit die hij zelf niet actief gebruikt, maar wel wanneer hij de rol van vader of moeder speelt. Wie nog niet zo ver is, leert veel van goede sprekers, eerst receptief, daarna actief en kan met bewegingen altijd ook meedoen. In dramatisch spel raken al die woorden en zinnen immers vervlochten met bewegingen, en bewegen en taal verhelderen samen de taal van communicatie. Zo ontstaat een leerklimaat waarin leerlingen elkaar gemakkelijk ontmoeten en ongemerkt van elkaar leren.⁷

Als je literatuur leest over het vak drama, komt je altijd wel een stukje over taal tegen. Wel kom je dit in verschillende vormen tegen, dit werd al eerder bewezen in het kerndoel en de leerlijnen over drama. Ten eerste wordt taal op zichzelf staand genoemd, hierbij wordt voorlezen, vertellen en voordragen geplaatst. Daarnaast wordt er taal en beweging genoemd, hierbij gaat het om spelvormen met het accent op taal en beweging. Als laatste wordt er ook nog taal, beweging en materiaal genoemd. Bij materiaal valt te denken aan poppenspel, kostuumspel en een video of film. Hier wordt taal als uitgangspunt genomen, daaraan vast worden andere onderwerpen gekoppeld om het onderwerp nog explicieter uit te lichten. In ieder geval is het duidelijk dat taal een duidelijke plek heeft in het vakgebied drama!

1.5 Conclusie

In het begin van dit hoofdstuk werd er begonnen met het benoemen van de centrale vraag: **Welke mogelijkheden biedt het vak drama om de taalvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen?**

Uit de theorie is gebleken dat het vak drama op veel ontwikkelingsgebieden van leerlingen invloed heeft. In de kerndoelen en leerlijnen van taal op het gebied van drama heeft taal een belangrijke plek. Door verschillende ontwikkelingspsychologen is er een beeld geschetst van de manier waarop leerlingen zich ontwikkelen, en op welke manier zij zich ontwikkelen door het vak drama. Er is specifiek gesproken op de ontwikkelingen van leerlingen in groep 3/4, omdat daar het onderzoek uitgevoerd gaat worden. Uiteindelijk bevestigt de theorie dat het vak drama veel invloed kan hebben op de taalvaardigheid van leerlingen. Je zou kunnen zeggen dat drama en taal altijd samen genomen worden, je moet taalvaardig zijn om aan drama deel te kunnen nemen!

In het onderzoek wordt er ook gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Er is nu duidelijk dat het vak drama invloed heeft op de taalvaardigheid, maar leerlingen krijgen in drama ook te maken met de sociaal-emotionele ontwikkeling. In het volgende hoofdstuk zal er gekeken worden naar wat voor invloed de taalvaardigheid kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

⁷ Heijdanus-de Boer, E., Jagt, T. van der, *Drama in de hoofdrol; praktijkboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2004.



Hoofdstuk 2: Invloed van taalvaardigheid op de sociaal-emotionele ontwikkeling

In de vorige deelvraag kwam er een antwoord op de vraag of het vak drama überhaupt invloed kon hebben op de taalvaardigheid van leerlingen. Je ziet het vaak gebeuren dat leerlingen met een taalachterstand, ook moeite hebben met het leggen van sociale contacten. Ze vinden het lastig om zichzelf goed uit te kunnen drukken, daarom kunnen ze ook niet duidelijk maken aan de ander wat ze voelen en wat zij willen. In deze deelvraag wordt er onderzocht of het daadwerkelijk zo is dat de taalvaardigheid van allochtone leerlingen invloed heeft op hun sociaal emotionele ontwikkeling. De vraag die in dit hoofdstuk behandeld wordt, luidt: **Op welke manier kan de taalvaardigheid van allochtone leerlingen, invloed hebben op hun sociaal-emotionele ontwikkeling?**

2.1 Algemene taalontwikkeling

Zowel ontwikkelingspsychologen als taalkundigen hebben zich gedurende lange tijd intensief bezig gehouden met de vraag hoe leerlingen hun eigen taal leren. Als je bedenkt hoe moeilijk het is om een andere taal te leren, is het verbazingwekkend dat baby's en jonge leerlingen dat in zo'n razend tempo kunnen doen. En dit allemaal zonder expliciete instructie. Hoe leren ze het dan?

In de taalontwikkeling speelt heel sterk de discussie van *nature versus nurture*. Hierbij is de vraag in hoeverre het vermogen tot het leren van taal aangeboren is, en in hoeverre wordt het geleerd door ervaring, aan de hand van voorbeelden en stimulering vanuit de omgeving? Voor dit onderzoek wordt er vanuit gegaan dat allebei deze dingen noodzakelijk zijn bij de taalontwikkeling van leerlingen. Leerlingen weten van nature hoe ze taal op moeten pikken, en doen dit vooral door goed te kijken naar de opvoeders.

Er zijn twee manieren waarop leerlingen zich een taal eigen kunnen maken: door het 'echte' leren, zoals dat meestal in het taalonderwijs gebeurt, en door taal te horen en zelf te gebruiken. Dit laatste wordt wel de natuurlijke taalverwerving genoemd. Leerlingen leren op die manier al veel van hun moedertaal voordat ze naar school gaan.

In de leeftijd van 5 tot 9 jaar, vindt de voltooiingsfase plaats. Het kind beheerst dan alle bouwstenen van de taal en kan ze toepassen en verder ontwikkelen. Het kind beheerst alle klanken. Het kind kent de basisregels van de grammatica goed en breidt deze basis steeds verder uit naar ingewikkelder zinnen. Gemiddeld heeft een 5- of 6- jarige een passieve woordenschat van 6000-8000 woorden.⁸ De taalontwikkeling staat verder deze periode onder invloed van wat het kind op school leert.

Positief voor het ontwikkelen van een goede taal- en communicatievaardigheid is het opgroeien in een talige omgeving. Wanneer een kind veel en op een goede manier taal krijgt aangeboden, is dat gunstig voor de ontwikkeling. Ook feedback geven is erg belangrijk. Als een kind een zin op een verkeerde manier zegt, is het goed om het te herhalen op de juiste manier. Zo hoort het kind

⁸ Bil, M. de, P. de Bil, *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie; van wieg tot hangplek, de ontwikkeling van 0- tot 18- jarigen*. Soest: Nelissen, 2006.



op welke manier het wel moet, en zal hij/zij de volgende keer deze juiste manier sneller overnemen.

Leerlingen zijn van jongs af aan gewend om te letten op hun opvoeder. Tijdens hun ontwikkeling gaan ze dingen doen die hun opvoeder ook doet. In de eerste deelvraag kwam dit woord ook al naar voren: het begrip ‘modelling’. Als opvoeder doe je het juiste gedrag voor, waardoor het kind het snel oppikt en het op de manier zal gaan doen, hoe jij het als opvoeder ook doet. Zo is het ook met taal; je kunt een kind de taal leren door zelf veel te spreken. Je leert de taal die jij je ouders hoort spreken.

Tussen de leeftijd van 5 en 9 jaar werkt het lagereschoolkind zijn taalverwerving af. Uiteraard leer jij je hele leven lang nieuwe woorden bij, verwerf je nieuwe zinsconstructies, maar in deze levensfase gaat het kind de volwassenentaal beheersen. De school en haar leerkrachten spelen in op deze taalontwikkeling en proberen het (standaard) taalgebruik op een zo hoog mogelijk niveau te krijgen.⁹

2.2 Taalaspect in de sociaal-emotionele ontwikkeling

Het primair onderwijs is niet meer uitsluitend een bolwerk voor de cognitieve ontwikkeling, de emotionele ontwikkeling van leerlingen krijgt ook aandacht. Veel scholen beperken zich tot het opstellen van gedragsregels waaraan iedereen zich moet houden in de school. Voor veel onderwijsgeveenden is daarna de vraag hoe ze daar onderwijs van zouden kunnen maken. Zij merken in de dagelijkse praktijk dat veel leerlingen onvoldoende gesocialiseerd zijn om die regels tot vanzelfsprekend uitgangspunt voor hun gedrag te maken. Bovendien gaat het niet uitsluitend over de bestrijding van ongewenst gedrag, van nog groter belang is het dat leerlingen zich communicatief leren opstellen. Hier ligt dus een grote taak voor de school; op welke manier kunnen we ervoor zorgen dat we de leerlingen communicatief vaardig maken?

Allochtone leerlingen trekken op sociaal gebied sneller toe naar cultuurgelijken. Zij zien herkenning in elkaars situatie en zullen daarom ook begrip voor elkaar hebben. In het sociale contact dat ze hebben met autochtone leerlingen, zullen zij veel obstakels tegenkomen. Soms hebben allochtone leerlingen nog weinig met de Nederlandse taal en zeggen zij daarom liever maar niets. Zo zal het contact met de autochtonen snel verwateren. Als leerkracht wil je natuurlijk dat leerlingen in een multiculturele klas sociaal contact met elkaar hebben. Daarom is het belangrijk om hen te stimuleren in het contact hebben met elkaar. Als voorbeeld wordt hieronder een dergelijke situatie geschetst.

‘De eerste schooldagen van de vierjarige Ayla zijn voor haar extra spannend. Net zoals voor Nederlandse leerlingen is alles nieuw, maar voor Ayla is bovendien de taal nieuw: thuis spreken ze allemaal Turks, hierin de klas Nederlands. Allemaal? Nee, gelukkig voor Ayla zit in haar klas nog een Turks meisje, Gulser. Met haar speelt ze het liefst! Als ze de juf niet begrijpt, kan ze aan Gulser ook vragen wat ze moet doen, maar meestal doet ze gewoon de andere leerlingen na. Na een week of

⁹ Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E., Sierens, E., *Groot worden; De ontwikkeling van baby tot adolescent. Handboek voor (toekomstige)leerkrachten, opvoeders en verzorgers*. Leuven: LannooCampus, 2009.



twee is voor de meeste Nederlandse leerlingen het spannendste van de nieuwe school er wel af. Voor Ayla en Gulser blijft het veel langer dan die eerste weken spannend. Nog maandenlang blijft het elke dag weer de vraag of ze de juf wel verstaan, de verhaaltjes begrijpen, en de opdrachten goed uitvoeren. Nog langer duurt het voordat ze zelf iets kunnen zeggen. Gulser helpt Ayla waar het nodig is, Gulser zit zelf al wat langer op school waardoor ze de Nederlandse taal al wat beter begrijpt.’¹⁰

Leerlingen verwerven een tweede taal door actief te luisteren naar wat de mensen in hun omgeving tegen hen en tegen elkaar zeggen. Allochtone leerlingen die veel met Nederlandse leerlingen spelen, leren daardoor sneller Nederlands. Leerlingen leren de tweede taal voornamelijk van hun vriendjes, de ‘peergroup’, en in toenemende mate ook van hun broers en zussen.¹¹

Uit deze theorie blijkt dat het voor allochtone leerlingen erg belangrijk is om sociaal, met andere leerlingen, om te gaan. Juist door deze interactie zullen ze de Nederlandse taal snel oppakken en de taal eigen gaan maken.

Leerlingen lopen tegen veel problemen aan de in klas, als het gaat om het sociale aspect. Als leerkracht kun je hier creatief mee omgaan door de situatie te schetsen in een spel. Je geeft de leerlingen zo inzicht in het probleem en helpt hen om daarop te reflecteren, en vooral; om op elkaar te reflecteren. Dit zal de leerlingen zeker helpen om elkaar, op sociaal gebied, positief te beïnvloeden. Natuurlijk kun je denken dat praten net zo goed werkt, dit zal ook zeker verschillen per situatie in een klas. Maar spel geeft leerlingen toch net wat meer ruimte om zich te kunnen uiten; ze durven meer zichzelf te zijn doordat het aspect ‘spel’ vertrouwd voor hen is. Door het dramatisch gehalte van de activiteiten worden leerlingen uitgedaagd te spelen. In hun drama tonen ze intenties, bedoelingen en gevoelens, ze ervaren spelspanning. Door het spelen en de reflectie op het spel krijgen ze zicht op hun expressie. Door het samenspel met anderen ontdekken ze de communicatieve mogelijkheden en beperkingen. Dramatisch samenspel draagt bij aan het al doende verkennen van de eigen sociale vaardigheden.¹²

Het in een groep omgaan met leeftijdgenoten biedt aan het kind een ware sociale leerschool. Ze leren, door te communiceren met elkaar, hoe ze zich sociaal moeten gedragen. Zo ontstaat het gevoel voor wat werkt en wat niet, voor wat men van je verwacht en wat buiten de orde valt (Marcoen, 2003).

Leerlingen leren om ervaringen van zichzelf uit te drukken, verhalen te verzinnen en te luisteren naar ideeën en verhalen van anderen. Daardoor ontwikkelen ze zelfvertrouwen in het gebruik van hun eigen taal. Hun taalvaardigheid wordt ook vergroot door te luisteren naar wat andere leerlingen zeggen en de manier waarop zij dat zeggen. Taal wordt dan niet alleen ‘iets wat je op school doet’ of een ‘techniek’ die je moet aanleren, maar iets voor jezelf, voor je vrienden, voor

¹⁰ Kuiken, F., Vermeer, A., Appel, R., Kurvers, J., Litjens, P., Mooren, P., Verhallen, M., *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff, 2005.

¹¹ idem.

¹² Janssens, L., *De kunst van het spelen; handboek voor dramaonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief bv, 1999.



iedereen die het maar horen of lezen wil. Leerlingen ervaren zo dat taal een communicatiemiddel is.

Taal is hét middel bij uitstek dat wij gebruiken om elkaar dingen duidelijk te maken en om relaties met elkaar aan te knopen. Taal is in die zin een belangrijke drager van betekenissen en geeft de mogelijkheid aan ieder mens om zich persoonlijk uit te drukken. Taal is voor ieder individu, én voor de gemeenschap als geheel, de gids naar onze sociale werkelijkheid (Edward Sapir). Leren is nauw verbonden met de manier waarop we met elkaar spreken, met interactie dus door middel van taal en cultuur.¹³

2.3 Methode sociale vaardigheden basisschool

In dit onderzoek wordt er gewerkt aan de hand van drama lessen. Om de beginsituatie van de leerlingen vast te kunnen stellen, is het nodig om verdieping te hebben in de methode die gebruikt wordt op de Juliana van Stolbergschool. De methode die gebruikt wordt, in alle groepen, is 'Kinderen en hun sociale talenten'. Deze methode is een onderdeel van de CED groep, dit staat voor Centrum Educatieve Dienstverlening. Het wordt een groep genoemd omdat het Centrum Educatieve Dienstverlening samenwerkt met Eduniek. *'De CED-Groep adviseert, begeleidt, ondersteunt, traint en coacht professionals die in het onderwijs en kinderopvang werken. Dat gebeurt rond thema's als taal, rekenen, leerprestaties, sociale competentie en zorg'.*¹⁴

De methode 'Kinderen en hun sociale talenten' stelt sociaal competent gedrag centraal: sociale kennis, vaardigheden en houding. Voor ieder leerjaar van de basisschool zijn er twintig lessen waarmee de groep steeds twee weken vooruit kan. Elke les heeft een vaste opbouw, maar de volgorde van de lessen staat niet vast. Elke les gaat over één van de acht categorieën: ervaringen delen, aardig doen, samen werken en spelen, een taak uitvoeren, jezelf presenteren, een keuze maken, opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie.

In elke groep kiezen ze per twee weken een les waarmee ze aan het werk gaan. Het onderwerp van die les staat in de komende twee weken centraal, elke dag zal er op het onderwerp terug gekomen worden. De leerlingen worden zo bewust van die sociale competentie en gaan die competentie toepassen in situaties. Aan het einde van elke dag, wordt er even kort besproken op welke manier ze die dag met de competentie bezig zijn geweest. Dit is belangrijk, omdat je de leerlingen zo op de hoogte houdt van de les van die twee weken. Aan het einde van de twee weken, wordt de competentie afgesloten door een toepasselijke activiteit. De ene keer is dit knutselen, de andere keer zingen of een spel spelen.

Niet alleen in de klas vinden de leerlingen dingen die te maken hebben met de actuele competentie. In het schoolgebouw hangen meerdere posters over de les die in de desbetreffende week actueel is. Zo worden de leerlingen ook buiten de klas, herinnerd aan de competentie waarmee ze aan het werk zijn.

¹³ Hanson, M., Boogaard, M., Vermeulen, J., *Gesprekken in de multiculturele klas; Omgaan met diversiteit in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2004.

¹⁴ CED groep, educatieve diensten. Basisonderwijs → In de klas → Sociale competentie. Geraadpleegd op 29-12-2011. <http://www.cedgroep.nl/basisonderwijs/lespraktijk/burgerschap-en-sociale-competentie/producten/kinderen-en-hun-sociale-talenten.aspx>

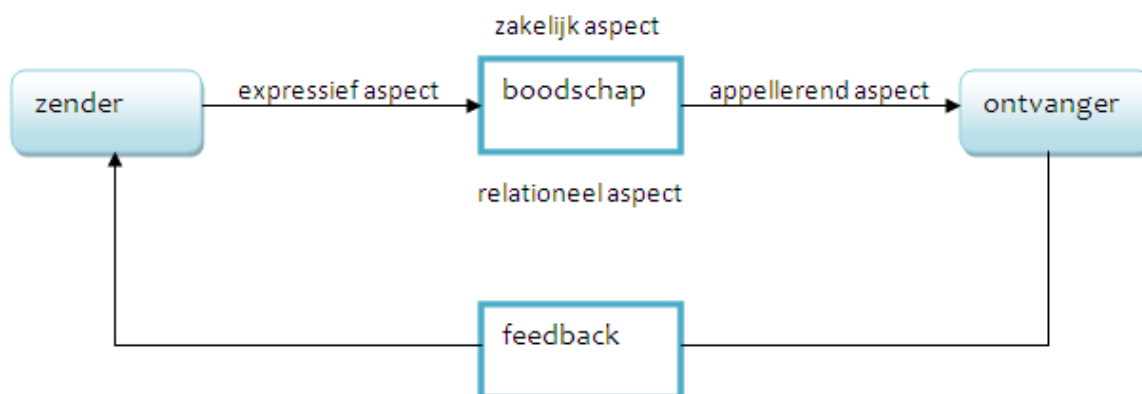


In dit onderzoek wordt deze methode losgelaten, om aan de slag te gaan met het vak drama als hulpmiddel voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Op deze manier wordt bekend of drama inderdaad een middel is waarmee je de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen kunt stimuleren.

2.4 De plek van taal en sociaal-emotionele ontwikkeling in andere vakken

Over de plek van taal in basisschoolvakken, hoeft geen discussie gevoerd te worden. Het is logisch dat taal nodig is, om een vak te kunnen leren. Er worden klassikale lessen aangeboden door de leerkracht, de leerlingen verwerken deze leerstof zelf door te lezen en/of opdrachten te maken. Bij sommige opdrachten zullen ze samen moeten werken, hiervoor hebben ze taal nodig om met elkaar te kunnen communiceren.

In de communicatie komt al een sociaal-emotioneel aspect naar voren. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in het communicatiemodel van F. Schulz von Thun (2003). In dit schema wordt weergegeven dat er behalve de letterlijke inhoud van een boodschap, ook andere boodschappen in de communicatie te onderscheiden zijn. Er spelen expressieve, appellerende en relationele aspecten mee, vaak zonder dat de betrokkenen zich dat realiseren.¹⁵



Figuur 1: Communicatieschema F. Schulz von Thun (2003)

Het communicatiemodel maakt duidelijk dat ook een eenvoudige mededeling tamelijk complex is. Het is zeker niet zo dat een luisteraar altijd precies datgene uit de boodschap haalt wat de spreker heeft bedoeld. Je kunt je voorstellen dat zich in een gesprek vaak situaties voordoen die aanleiding geven tot verkeerde interpretatie.

Op het moment dat leerlingen met elkaar samenwerken, kunnen er verkeerde interpretaties ontstaan. Daarom is het belangrijk dat leerlingen samen het probleem dan op kunnen lossen. In dit aspect van communicatie komt weer de sociaal-emotionele ontwikkeling naar voren. Leerlingen moeten weten op welke manier ze met elkaar om moeten gaan, zodat ze samen misvattingen op kunnen lossen.

¹⁵ Paus, H, Bacchini, S., Dekkers, R., Markesteijn, C., Pullens, T., Smits, M., *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2006.



Naast taal, heeft ook de sociaal-emotionele ontwikkeling een belangrijke rol in veel vakken. Dit kan verklaard worden als er gekeken wordt naar het communicatieschema van F. Schulz von Thun (figuur 1). Er wordt daarin benoemd, dat bij het overbrengen van de boodschap, ook het relationeel aspect een rol speelt. Bij het lesgeven ben je eigenlijk bezig met het overbrengen van een ‘boodschap’ aan de leerlingen: je wilt hen kennis laten verwerven, hen leerstof aanbieden vanuit verschillende vakken. Hierbij speelt altijd het relationele aspect een rol. Het is dus kort te sluiten, dat de sociaal-emotionele ontwikkeling in elk vak een belangrijke rol speelt. Bij het verwerken van de leerstof, wordt vaak gebruik gemaakt van het samenwerken. Deze vorm van verwerking heeft een positieve uitwerking, op verschillende gebieden. Ten eerste op de communicatie; de leerlingen moeten met elkaar communiceren, om met elkaar samen te kunnen werken. Ook moeten zij sociaal met elkaar om kunnen gaan, anders lukt het hen niet om samen oplossingen te vinden. Er is onderling overleg nodig, je moet je vraag of idee duidelijk kunnen uitleggen, je moet interesse kunnen tonen, luisteren naar een ander en een oordeel vormen over het nut van een oplossing voor een probleem. Ook de brede sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen wordt gestimuleerd: samenwerken vraagt sociale vaardigheid. Je moet een ander zijn eigen inbreng gunnen, elkaar niet uitlachen en je houden aan afspraken. Samenwerken in groepjes richt zich dus duidelijk op een ander doel dan individuele verwerking van taken.¹⁶ Met samenwerken bereik je twee doelen: je zorgt dat de leerlingen zich ontwikkelen op het gebied van sociale vaardigheid, en ze zijn bezig om de leerstof van het betreffende vak zich eigen te maken.

2.5 Conclusie

Dit hoofdstuk werd begonnen met het benoemen van de centrale vraag: ***Op welke manier kan de taalvaardigheid van allochtone leerlingen, invloed hebben op hun sociaal-emotionele ontwikkeling?***

Door de theorie is gebleken dat de taalvaardigheid van allochtone leerlingen zeker invloed heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Zij leren op school om zich vaardig te maken in de taal, hiervoor moet er contact plaatsvinden tussen de leerling en de leerkracht. Hier komt al het eerste sociaal-emotionele aspect naar voren: je moet communiceren met elkaar, om elkaar te kunnen begrijpen.

Uit het communicatieschema van F. Schulz von Thun, blijkt dat er tevens altijd een relationeel aspect zit in de communicatie. Een boodschap kan bij iedereen anders geïnterpreteerd worden, want iedereen neemt het op volgens zijn/haar eigen normen en waarden. Dit komt vooral naar voren bij dit onderzoek, omdat er rekening moet worden gehouden met veel verschillende culturen. De leerlingen moeten elkaar daarom ook respecteren. De één zal meer moeite hebben met het opnemen van de taal dan de ander. Toch moeten ze elkaar altijd in hun waarde laten, zodat iedere leerling zichzelf kan uiten op het gebied van taal, maar vooral op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. In het volgende hoofdstuk zullen de behoeften van autochtone en allochtone leerlingen naast elkaar gezet worden, zodat er duidelijk wordt op welke gebieden jij als leerkracht rekening moet houden met verschillende culturen.

¹⁶ Bongaards, B., Sas, J., *Vakbekwaam onderwijzen*, derde druk. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff, 2005.



Hoofdstuk 3: Behoeften autochtone- en allochtone leerlingen

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op een gemengde school van autochtone- en allochtone leerlingen. Zij worden allebei betrokken in het onderzoek, maar zij zullen het allebei op een andere manier beleven. Natuurlijk is dit bij elk kind verschillend, ongezien de culturele verschillen, maar voor dit onderzoek is het van belang om de verschillen te bekijken tussen autochtone- en allochtone leerlingen. Uit ervaringen blijkt wat voor behoeften autochtone leerlingen hebben op het gebied van taal en sociaal-emotionele ontwikkeling, maar nu is het ook belangrijk om deze behoeften te gaan bekijken vanuit de allochtone leerling. Dit is noodzakelijk voor dit onderzoek, omdat hiermee de beginsituatie op deze deelgebieden ingeschat kan worden. De vraag die in dit hoofdstuk behandeld wordt, luidt: **Welke behoeften hebben allochtone leerlingen t.o.v. autochtone leerlingen op het gebied van taal en sociaal-emotionele ontwikkeling?**

3.1 Wat wordt verstaan onder autochtone- en allochtone leerlingen?

In dit onderzoek wordt er onderscheid gemaakt tussen culturen, dit onderscheid maken we door autochtone- en allochtone leerlingen los van elkaar te noemen. Maar nu is de vraag: wat wordt er precies verstaan onder autochtone- en allochtone leerlingen?

Ten eerste kijken we hiervoor naar het Nederlandse woordenboek. Hierin vind je verschillende definities van een autochtoon, maar het komt allemaal op hetzelfde neer. Samengevat wordt dit de definitie van een autochtoon: *‘Oorspronkelijke bewoners, iemand die geboren is in het land waarin hij/zij woont’*.¹⁷

Als jij woont in het land waar je ook geboren bent, pas je dus onder het kopje ‘autochtonen’. Nu staan hier tegenover de allochtonen, maar wat is nu precies de definitie van een allochtoon?! *‘Van elders gekomen; oorspronkelijk niet in betrokken gebied thuishorend’*.¹⁸

Ook als je kijkt naar de betekenis van de woorden, komt dit overeen met de gegeven definities. De begrippen autochtoon en allochtoon zijn afkomstig uit het Oud-Grieks en hebben een vrij neutrale letterlijke betekenis. Autochtoon is een combinatie van de woorden autos (zelf) en chthoon (land, grond) en betekent ‘van eigen land’. ‘Allochtoon’ komt van de woorden allos (anders, vreemd) en cthoon (grond, land), ‘van een ander land’.¹⁹

De allochtonen worden verdeeld in verschillende generaties. De eerste generatie zijn allochtonen die zelf in het buitenland zijn geboren, de tweede generatie zijn allochtonen die in Nederland zijn geboren. In dit onderzoek komen beide generaties allochtonen voor, er wordt geen duidelijk onderscheid gemaakt in de generaties waar de allochtonen in thuishoren.

¹⁷ Online encyclopedie. Geraadpleegd op 12-12-2011, <http://www.encyclo.nl/begrip/Autochtoon>.

¹⁸ Online encyclopedie. Geraadpleegd op 12-12-2011. <http://www.encyclo.nl/begrip/allochtoon>

¹⁹ Discriminatiezaken, *Waar iedereen zich thuis voelt is niemand allochtoon. Of toch wel? Discussie over gebruik term ‘allochtoon’ nutteloos*. Geraadpleegd op 12-12-2011. <http://www.discriminatiezaken.nl/doc/Waar%20iedereen%20zich%20thuis%20voelt%20is%20niemand%20allochtoon.pdf>

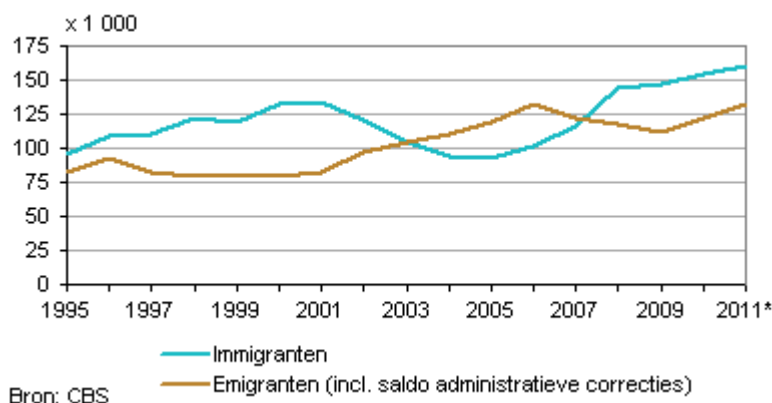


Op dit moment is het begrip ‘allochtoon’ een veelbesproken begrip in de tweede kamer. Minister Leers (Integratie) is in aanvaring gekomen met de PVV. De CDA-bewindsman wil af van de term ‘allochtoon’ voor mensen die in Nederland zijn geboren, omdat sommige kinderen van immigranten de benaming als denigrerend zouden ervaren. De PVV stelt dat Leers de werkelijkheid verdoezelt. *‘Ik kan me voorstellen dat mensen die 100 procent meedoen in de samenleving zich afvragen waarom ze denigrerend worden weggezet’*(minister Leers, 2012).

Het voorstel van Leers is opvallend, zeker omdat gedoogpartner PVV afgelopen juni juist pleitte voor uitbreiding van het begrip. Niet alleen de kinderen maar ook de kleinkinderen van immigranten zouden aangemerkt moeten worden als allochtoon. PVV’er Van Klaveren reageert op de uitspraken van Leers. Volgens hem maakt de bewindsman een fout door te stellen dat de term denigrerend over kan komen. *‘Het woord ‘allochtonen’ is de aanduiding voor een groep mensen. En of je dat nu negatief vindt of niet, de problemen voor die groep zijn rond taal, onderwijs en criminaliteit een stuk hoger. Als je het niet benoemt, kun je het ook niet oplossen’*, zo stelt Van Klaveren. In 2008 pleitte toenmalig minister van Justitie Ernst Hirsch Ballin(CDA) ook al voor het schrappen van de term allochtoon. Ook toenmalig minister van Integratie Eberhard van der Laan(PvdA) wilde in 2009 stoppen met de aanduiding. Toch hebben deze ministers het niet voor elkaar gekregen om de term definitief van de baan te krijgen. Ook nu benadrukte de minister dat hij nog niet van plan is wet- of regelgeving te vervangen.²⁰

Uit dit artikel blijkt dat het begrip ‘allochtoon’ een begrip is waar veel over gediscussieerd wordt. Iedere politieke partij denkt er anders over, omdat zij allemaal een ander standpunt hebben tegenover de immigranten. Voor dit onderzoek wordt er vastgehouden aan de uitleg van de termen die hierboven genoemd zijn.

Per 1 januari 2012 telt Nederland ruim 16,7 miljoen inwoners. Van deze inwoners zijn 3,3 miljoen inwoners allochtoon.²¹ Uit cijfers van het Centraal Bureau voor de Statistiek blijkt dat de immigratie en emigratie nog nooit zo hoog is geweest als in het afgelopen jaar, deze stijging is te zien in onderstaande grafiek.²²



Figuur 2: Immigratie en emigratie in Nederland

²⁰ Koops, R., *Minister wil af van ‘allochtoon’*. Den Haag: De Telegraaf 31-01-2012.

²¹ Wikipedia: De vrije encyclopedie. Bevolking in Nederland. Geraadpleegd op 30-1-2012. http://nl.wikipedia.org/wiki/Bevolking_van_Nederland

²² Centraal Bureau voor de Statistiek. Thema's – Bevolking – Immi- en emigratie in 2011 naar nieuwe recordhoogte. Geraadpleegd op 30-1-2012. <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-3547-wm.htm>



De Juliana van Stolbergschool staat in de Utrechtse plaats Veenendaal. Veenendaal telde in 2011 62.376 inwoners. Van dit aantal zijn zo'n 15 % van de inwoners allochtoon. De allochtonen komen uit landen als Marokko, Turkije, Suriname en de Nederlandse Antillen.

De Juliana van Stolbergschool kent drie locaties. Op de hoofdlocatie is 80% autochtoon, en 20% allochtoon. Op de andere twee locaties ligt het percentage allochtonen hoger. Op de locatie waar dit onderzoek uitgevoerd wordt, is 75% allochtoon en 25% autochtoon, dus het tegenovergestelde van de hoofdlocatie. Het grootste deel van de leerlingen zijn Marokkaans, hiernaast zijn er veel Irakezen, maar ook kinderen uit Thailand en Polen. Het verschilt per kind hoelang zij al in Nederland zijn en of zij er ook geboren zijn. In de klas waar het onderzoek uitgevoerd wordt, zitten 16 allochtonen tegenover 2 autochtonen. Eén allochtone leerling is pas twee jaar in Nederland en heeft daardoor moeite met de Nederlandse taal. De meeste leerlingen zijn geboren in Nederland, maar spreken thuis nog wel hun moedertaal. Hun ouders komen voort uit de eerste generatie allochtonen, maar zichzelf behoren tot de tweede generatie allochtonen. Hierdoor ontstaan er verschillende taalachterstanden waar de school veel aandacht aan moet schenken. Met dit onderzoek wordt hopelijk een groei in de taalontwikkeling van allochtone leerlingen bereikt.

3.2 Cultuurverschillen in drama

Behoeften van mensen, hun reacties op uitdagingen uit hun omgeving en de manier waarop ze structuren aanbrengen, worden beïnvloed door de cultuur of de groep waar men bij hoort. Het is vanzelfsprekend dat niet iedereen de wereld op dezelfde manier structureert en overzichtelijk maakt. De groep waar iemand bij hoort, is van grote invloed op de manier waarop iemand dat doet. We wonen allemaal in de Lage Landen, maar we behoren tot veel verschillende culturen. De groep waartoe iemand behoort, kent regels waaraan iedereen zich, vaak onbewust, houdt. Mensen weren vaak informatie af die niet in hun wereldbeeld past. Dit uit vrees voor aantasting van hun wereldbeeld of verlies van alle zekerheden. Ongemerkt gebeurt dat al heel snel. Een voorbeeld: Marlies draagt geen spijkerbroeken, dus iemand die wel een spijkerbroek draagt, is voor haar al snel raar. Behoeften, reacties op uitdagingen en structuren worden dus ook beïnvloed door de cultuur of de groep waar men bij hoort. De mens bedenkt deze dingen niet allemaal in z'n eentje. De leerlingen die deelnemen aan de drama activiteiten, kunnen zeer verschillend zijn. Iedere leerling is anders, doet anders, reageert anders, en wilt andere dingen. Het is belangrijk om op de een of andere manier zicht te krijgen op die verschillen om straks het juiste spel te kunnen aanbieden.

Leerlingen die Nederlands als moedertaal spreken, zijn vanaf de onderbouw vaardig in actief taalgebruik (spreken) en receptief taalgebruik (luisteren). Leerlingen voor wie Nederlands de tweede taal is, hebben met een geringere woordenschat veel beperktere mogelijkheden om te luisteren en te spreken. De lessen dramatisch spel zorgen evenwel voor een ontmoetingsplek waar alle leerlingen, ongeacht hun niveau, spelenderwijs de taal beter gaan begrijpen en gebruiken.²³

²³ Heijdanus-de Boer, E., et al, *Drama in de hoofdrol; praktijkboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2004.



Spel gebruiken om een probleem aan te pakken is voor velen vertrouwd. Van de situatie een spel maken verandert niet alleen de betekenis van de situatie, het verandert ook het interactiepatroon dat rond het probleem is ontwikkeld.²⁴

De vraag of spelactiviteiten wel geschikt zijn voor leerlingen met ontwikkelingsproblemen of –achterstanden is regelmatig aan de orde. Het argument van degenen die geneigd zijn een ontkennend antwoord te geven, is vaak dat zij vinden dat deze leerlingen niet kunnen spelen en er te weinig van zouden leren. Als bedoeld wordt dat niet alle leerlingen uit zichzelf rollenspel gaan spelen, zeker leerlingen in achterstandsituaties niet, dan klopt dat ook wel. Diverse onderzoekers concluderen dat het rollenspel bij leerlingen uit een lagere sociale klasse en uit sommige andere culturen minder vaak voorkomt en van mindere kwaliteit is. Ander onderzoek laat echter ook zien dat de verschillen niet zeggen dat deze leerlingen het (cognitief gezien) niet zouden kunnen, maar dat het vooral met hun motivatie te maken heeft. In hun omgeving wordt het spel in vergelijking met middenklasse milieus vaak ondergewaardeerd (Johnson e.a., 1999). De verschillen (in waarden en sociaal gedrag) tussen thuis en school veroorzaken dat leerlingen zich op school te weinig op hun gemak voelen om spontaan te spelen. Als ze niet bekend zijn met de materialen gaan ze eerst experimenteren en daarna pas doen alsof en rollenspel spelen; in vergelijking met leeftijdsgenoten loopt hun spelontwikkeling dan ook achter. Als deze leerlingen ook nog negatieve reacties (van leerkrachten) op hun spelgedrag verwachten, zullen ze nog terughoudender zijn. Ze kunnen wel degelijk spelen (en doen dat thuis ook), maar durven eigenlijk niet. Het is aannemelijk dat beide kanten waar zijn. Er zijn leerlingen die (thuis) niet hebben kunnen en leren spelen; en er zijn leerlingen die op school niet (durven of willen) spelen.

In beide gevallen zijn de conclusies die genoemd onderzoek opleveren voor de praktijk de moeite waard (Johnson, 1999):

- Het is belangrijk dat leerkrachten een positieve houding hebben ten opzichte van culturele en sociale achtergronden van leerlingen.
- De spellen die aan het rollenspel voorafgaan vragen doelgerichte ondersteuning, zodat het rollenspel tot ontplooiing kan komen, leerlingen ook hun verlegenheid overwinnen en hun zelfvertrouwen kan groeien.
- Leerlingen moeten de ruimte en tijd krijgen om materialen en bepaalde spelgewoontes te leren kennen.
- Er is niet alleen ruimte voor vrij spel nodig, maar vooral ook voor begeleid en geleid spel.²⁵

3.3 Taalvaardigheid van autochtone- en allochtone leerlingen

Sommige leerlingen leren niet één taal, maar worden vanaf hun geboorte al geconfronteerd met twee of nog meer talen. Zij worden meertalig opgevoed. Jonge leerlingen zijn nog heel flexibel in hun taalverwerving, omdat hun hersenen nog heel flexibel zijn. Tot en met hun 10^e of 11^e jaar leren leerlingen bijna moeiteloos een tweede taal erbij. Meertaligheid kan wel een probleem zijn voor leerlingen die op een of andere manier al kwetsbaar zijn in hun taalontwikkeling. Leerlingen met

²⁴ Durrant, M., *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2007.

²⁵ Janssen-Vos, F., *Spel en ontwikkeling; spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum, 2006.



een taalontwikkelingsstoornis krijgen nog meer problemen als ze twee talen moeten leren in plaats van een.²⁶

Eén van de problemen van het opgroeien met ouders die afkomstig zijn uit een ander land met zich kan brengen, is dat zij niet vanzelfsprekend de Nederlandse taal goed beheersen. Veel allochtone leerlingen stromen als gevolg van hun beperkte contact met het Nederland thuis met een taalachterstand het onderwijs in, en raken deze maar gedeeltelijk kwijt tijdens hun onderwijsloopbaan.²⁷

Allochtone leerlingen zijn opgevoed met een andere taal dan autochtone leerlingen. Voor allochtone leerlingen is het dus erg lastig om in een klas te komen waar iedereen Nederlands spreekt; dit is een vreemde taal voor een allochtoon. Het kind zal een andere taal op moeten gaan pakken, terwijl het misschien al over de fase is waarin hij/zij het snelst een taal oppikt. Taal geeft, als geen ander gedragssysteem, toegang tot de betekenis van cultuur. Door met elkaar te spreken geven we, deels impliciet en deels expliciet, de betekenissen van cultuur door. Taal maakt deze betekenissen openbaar, en daardoor toegankelijk voor nieuwkomers.²⁸

Het is belangrijk om autochtone- en allochtone leerlingen veel met elkaar te laten communiceren. Door deze interactie zullen de allochtone leerlingen de taal veel sneller oppakken. Zoals al eerder genoemd werd, is ‘modelling’ een vorm van leren waar leerlingen veel gebruik van maken. Van deze werkvorm zul je effectief gebruik kunnen maken bij het aanleren van de Nederlandse taal aan allochtone leerlingen.

3.4 Behoeften van autochtone- en allochtone leerlingen op sociaal-emotioneel gebied

Leerlingen in de basisschoolperiode, hebben een groeiend besef van hun eigen emoties. Ze kunnen emoties van anderen herkennen en snappen dat een ander iets anders kan voelen dan zij. Ze ontwikkelen een *theory of mind*.²⁹

Wanneer leerlingen zich meer bewust worden van zichzelf en van de andere mensen om zich heen, ontwikkelen ze een *theory of mind*. Een *theory of mind* houdt in dat er begrip is van hun eigen en andermans persoonlijk leven. Ze begrijpen dat zij zelf gedachten en gevoelens hebben en dat andere mensen die ook hebben.

²⁶ Bil, M. de, P. de Bil, *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie; van wieg tot hangplek, de ontwikkeling van 0-tot 18-jarigen*. Soest: Nelissen, 2006.

²⁷ NGR: Nederlandse gezinsraad, *Allochtone gezinnen: feiten en cijfers*. Signalement 3: 2005.

²⁸ Hanson, M., Boogaard, M., Vermeulen, J., *Gesprekken in de multiculturele klas; Omgaan met diversiteit in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2004.

²⁹ Bil, M. de, P. de Bil, *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie; van wieg tot hangplek, de ontwikkeling van 0-tot 18-jarigen*. Soest: Nelissen, 2006.

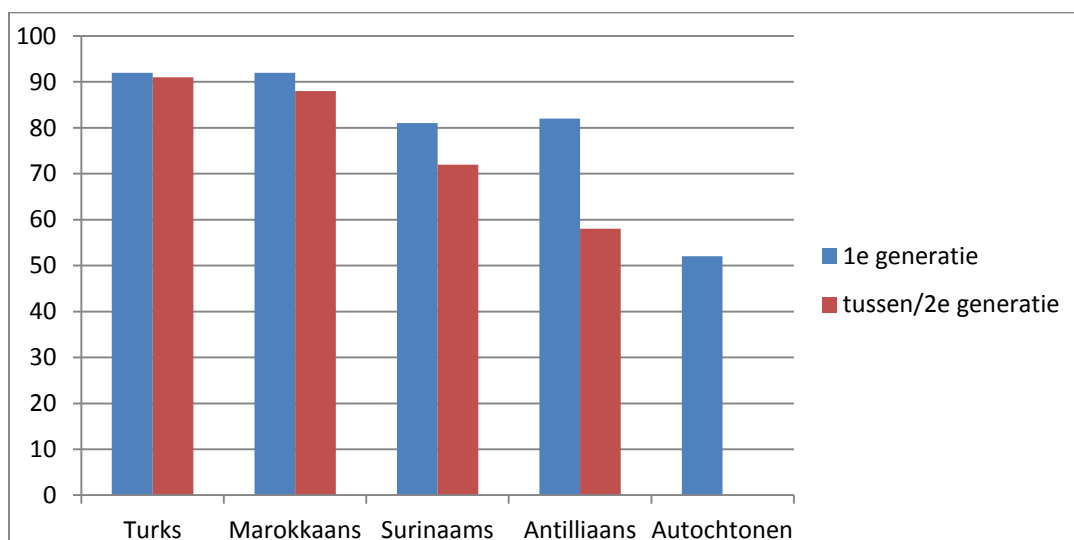


Je kunnen verplaatsen in andermans perspectief en het ontwikkelen van een goede *theory of mind* is zeer belangrijk voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind. Pas wanneer een kind zich kan verplaatsen in andermans emoties is het in staat tot empathie en positief sociaal gedrag. De *theory of mind* maakt het mogelijk om goed te leren omgaan met anderen.

Heyneman (2003) heeft erop gewezen dat scholen en andere onderwijsinstellingen een aantal essentiële functies vervullen voor het ondersteunen van de sociale cohesie in een samenleving. Met die functies bedoelt hij:

- 1) Het bijbrengen van interpersoonlijke, politieke en wettelijke spelregels die de basis vormen van burgerschap,
- 2) het creëren van een klasomgeving die overeenstemt met die burgerschapsprincipes,
- 3) het aanbieden van gelijke kansen aan alle leerlingen,
- 4) het incorporeren van de belangen en doelstellingen van uiteenlopende groepen, zonder dat daarbij de gemeenschappelijke basis van burgerschap uit het oog verloren zou worden.³⁰

Allochtonen hechten veel waarde aan de familie, en het gezin. Ze doen veel samen en vinden hun familie een stuk belangrijker dan vrienden. Het kan zo zijn dat ze samen met familie naar Nederland zijn gekomen, waardoor de familie de enige mensen zijn die ze kennen. Leerlingen in dit gezin, krijgen deze hechtheid mee. Ook zij weten van het belang van hun familie, daardoor zullen zij op het moment dat ze een probleem hebben, sneller naar hun familie gaan dan naar hun vrienden. Pels en Distelbrink (2000) hebben een onderzoek gedaan naar de banden van verschillende culturen met hun familie.



Figuur 3: Overzicht belang van goede familiebanden in verschillende culturen

In de tabel wordt gesproken over de 1^e generatie en de tussen/2^e generatie, de uitleg van deze begrippen is te vinden in paragraaf 3.1. In de tabel zie je dat vooral de eerste generatie veel waarde hecht aan de familiebanden. De tweede generatie vindt het ook belangrijk, maar wel

³⁰ Sercu, L., *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*. Leuven: Acco, 2007.



minder dan de allochtonen die in het buitenland geboren zijn. Uit de theorie werd opgemerkt dat allochtonen veel verbondenheid hebben met hun familie, terwijl autochtonen meer gericht zijn op autonomie. De conclusie die uit deze tabel getrokken kan worden, is dat allochtonen een deel van die autonomie overnemen als ze in Nederland komen. Hierdoor wordt de waarde van familiebanden een fractie minder dan de waarde die de eerste generatie aan familiebanden hecht. Zoals op grond van de literatuur mocht worden verwacht, hechten Marokkaanse gezinnen meer aan conformiteit, terwijl autonomie een belangrijker opvoedingsdoel is in autochtoon-Nederlandse gezinnen.³¹ Weer een onderzoek waarbij dit feit naar voren komt! Allochtonen zijn op sociaal gebied dus erg gehecht aan hun familie. Maar wat voor invloed heeft dit nu op hun sociaal-emotionele gedrag in de klas?

Goede relaties met leeftijdsgenoten kunnen ook een compensatie betekenen voor andere problemen, zoals problemen thuis in het gezin. Uiteraard moet een kind daarvoor wel over de nodige sociale vaardigheden beschikken, terwijl juist die problemen in het ouderlijk gezin de ontwikkeling van sociale vaardigheden in de weg kunnen staan. Bijvoorbeeld: het kind kiest ervoor om zich terug te trekken uit de groep, of het kind kiest er juist voor om erover te praten met vriend(inn)en. Lagere schoolleerlingen worden sterk beïnvloed door leeftijdsgenoten. Ze passen hun houding en gedrag aan, aan de verwachtingen van de leeftijdsgenoten. Bovendien leren ze in de relaties met anderen veel over zichzelf, de leeftijdsgenoten fungeren als een spiegel. Belangrijk in de zelfperceptie is het gevoel van sociale aanvaarding. De mate van sociale aanvaarding wordt bepaald aan de hand van de populariteit en de status van het kind.³²

3.5 Conclusie

In het begin van dit hoofdstuk, werd de centrale vraag voor dit hoofdstuk benoemd: **Welke behoeften hebben allochtone leerlingen t.o.v. autochtone leerlingen op het gebied van taal en sociaal-emotionele ontwikkeling?**

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is er gekeken naar cultuurverschillen in het vak drama. Uit deze theorie blijkt dat er rekening moet worden gehouden met cultuurverschillen tijdens de lessen, zodat elk kind op zijn/haar manier aan de lessen kan deelnemen.

Voor allochtone leerlingen kan het erg lastig zijn om de Nederlandse taal te leren, omdat zij van jongs af aan zijn opgegroeid met hun moedertaal. Leerlingen leren veel door ‘modelling’, daardoor zal het erg effectief zijn om de leerlingen veel met elkaar te laten communiceren. Zo kunnen zij leren van elkaar en horen de allochtone leerlingen op welke manier de Nederlandse taal gebruikt moet worden. Het is vooral erg nuttig om autochtone- en allochtone leerlingen veel in contact te laten komen met elkaar, dit zal voor allebei de partijen een goed resultaat opleveren. Op deze manier werk je ook aan het sociaal-emotionele verband dat zij met elkaar opbouwen!

³¹ Distelbrink, M.J., Meeuwesen, L., Pels, T.V.M., *Communicatie over opvoedingsdoelen door Marokkaanse en Nederlandse gezinnen; Verslag van een preliminair onderzoek*. Uit ‘Kind en Adolescent’, 2009.

³² Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E., Sierens, E., *Groot worden; De ontwikkeling van baby tot adolescent. Handboek voor (toekomstige)leerkrachten, opvoeders en verzorgers*. Leuven: LannooCampus, 2009.



Op sociaal-emotioneel gebied kwam naar voren dat allochtonen veel waarde hechten aan verbondenheid, terwijl autochtonen meer bezig zijn met autonomie. Natuurlijk hebben zij beide verbondenheid nodig, maar het speelt tussen de culturen in verschillende maten. Op het moment dat allochtonen inburgeren in Nederland, zullen zij wat meekrijgen van de autonomie. Daardoor krijg je te zien dat de tweede generatie allochtonen al wat meer op zichzelf gericht is, ten over gestelde van de eerste generatie allochtonen. De verbondenheid, waar allochtonen erg bekend mee zijn, is een positief punt voor de sociaal-emotionele omgang met leeftijdsgenoten. Doordat zij deze verbondenheid al jong mee hebben gekregen, zullen zij weten wat voor waarde het heeft om goed met elkaar om te kunnen gaan. Het kan ook een belemmering opleveren; allochtonen zijn zo gebonden aan de familie dat ze weinig aandacht schenken aan vriendschappen. Toch gaan wij er in dit onderzoek vanuit dat allochtonen open staan voor ontwikkelingen, zowel op talig als op sociaal-emotioneel gebied. Deze ontwikkelingen worden vormgegeven door het geven van lessen, maar voordat deze lessen gegeven kunnen worden, is het belangrijk om eerst inzicht te nemen in verschillende drama methodes. In het volgende hoofdstuk wordt het vak drama uitgewerkt en wordt er blik geworpen op verschillende drama methodes.



Hoofdstuk 4: Kiezen voor de juiste werkvormen van drama

*Drama is een breed vak: je kunt er veel verschillende kanten mee op gaan. Je kunt het ten eerste voor veel verschillende doelen inzetten (zoals besproken werd in de vorige deelvragen), maar er zijn ook keuzes te maken in wat voor soort drama je in gaat zetten. Onder drama vallen verschillende vormen van spel, in dit hoofdstuk worden die vormen op een rijtje gezet. Hiermee zal duidelijk worden welke vormen van drama je het beste in kan zetten om de taalvaardigheid en de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen te beïnvloeden. De vraag die in dit hoofdstuk behandeld wordt, luidt: **Welke vormen van drama kun je het beste inzetten als het gaat om ontwikkelen van taalvaardigheid en de sociaal emotionele vaardigheden?***

4.1 Spelvormen van drama

De verzamelnaam voor spelen met een dramatische structuur is spelvormen. Het zijn spelen waarbij de spelers vormgeven aan hun verbeelding door middel van handelingen in een verzonnen werkelijkheid voor een of meer toeschouwers.³³ De meest bekende spelvormen worden hieronder kort uitgewerkt.

4.1.1 Afspraakspelen

Het kenmerk van deze spelen is dat de spelers vooraf gezamenlijk afspraken maken over de spelgegevens: rol, plaats, tijd, conflict en motieven. Voor ze beginnen bedenken ze wie ze zijn, waar ze zijn en op welk moment, wat er aan de hand is en hoe ze daarop reageren. Afspraakspelen zijn gemakkelijker, omdat de spelers eerst met elkaar kunnen overleggen om de spelsituatie vorm te geven. Zeker voor spelers met minder ervaring kan dat aangenaam zijn.

4.1.2 Improvisatiespelen

Bij deze spelvorm is het belangrijkste kenmerk dat de spelers zonder van tevoren met elkaar te overleggen, een toneelspel maken. Het wordt op de speelvloer bedacht. De spelers bepalen samen waar hun spel over zal gaan door goed naar elkaar te kijken en te luisteren, en door goed op elkaar te reageren. Het is de kunst het spel verrassend en afwisselend te maken. Improviseren is niet gemakkelijk: het is daarom verstandig de oefeningen langzaam op te bouwen. De spelers moeten eerst met korte, veilige opdrachten kunnen oefenen.

4.1.3 Inspringspelen

Dit zijn improvisatiespellen met als speciaal kenmerk dat de spelers niet tegelijk beginnen met spelen, maar volgens een afgesproken spelregel inspringen en mee gaan doen. De spelers proberen steeds weer iets nieuws te laten zien en niet in een succesformule te blijven steken. Vooral voor die spelers die wat gemakkelijker durven, is het goed ook eens uit te proberen wat er gebeurt als ze de tegenspelers meer ruimte geven het spel te bepalen. Ook het kiezen van een heel andere rol, dan je normaal geneigd bent te doen, kan verfrissende ideeën opleveren.

³³ Pijper, G., *Drama voor de beroepspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 2004.



4.1.4 Rollenspelen

Dit is een spelvorm waarbij de spelwerkelijkheid zo geconstrueerd wordt dat deze grote overeenkomsten vertoont met de realiteit. Het doel van rollenspel is het onderzoeken, oefenen en leren over gedrag. Voorbeelden van leerdoelen zijn: inzicht krijgen in gevoelens, inzicht krijgen in eigen handelen en de reacties daarop van anderen of demonstreren en exploreren van sociale vaardigheden. De verbeelde werkelijkheid met een andere tijd en een andere plaats biedt ruimte om te experimenteren. Een andere voorwaarde is dat de situatie in het spel voor alle deelnemers herkenbaar is en interessant genoeg is om van te leren. In een rollenspel zijn drie fases te onderscheiden: Fase 1 voorbereiden(probleem verkennen, inleven), fase 2 spelen(situatie neerzetten, succes ervaren), fase 3 beschouwen(feedback geven).

4.1.5 Beeldenspelen

Het kenmerk van beeldenspel is dat de spelers hun spelideeën vertalen in plaatjes, stilstaande beelden. De spelers beelden samen een handeling uit door een houding aan te nemen en zo enkele momenten onbeweeglijk te blijven staan. Een voorbeeld hiervan is een ‘tableau vivant’. Letterlijk vertaald betekent dat ‘levende schilderijen’.

4.1.6 Vertelpantomime

Het kenmerk van een vertelpantomime is de combinatie van vertellen en spelen. Iemand vertelt een verhaal stukje bij beetje. Steeds onderbreekt de verteller het verhaal om de spelers de gelegenheid te geven het zojuist vertelde of het vervolg te spelen. De spelers laten zien hoe zij denken dat het er in het verhaal aan toe gaat of aan toe zal gaan. De spelers zullen er allerlei dingen bij verzinnen die niet in het oorspronkelijke verhaal staan. Vertelpantomime is bruikbaar voor iedere leeftijd, zolang het verhaal aangepast is aan de interesses van de groep.

Naast al deze werkvormen van drama, vind je nog veel meer werkwijzen die je onder drama kunt plaatsen. Voor dit onderzoek is ervoor gekozen om deze zes vormen uit te lichten, omdat deze het best passen bij de activiteiten die in het praktijkonderzoek uitgevoerd zullen worden.

4.2 De indeling van vormen van drama in methodes

In elke drama methode worden veel verschillende spelvormen van drama gebruikt. Voor dit onderzoek is het belangrijk om te gaan kijken naar de spelvormen van drama, waarmee je vooruitgang kunt boeken op het gebied van de taalvaardigheid. Om erachter te komen welke vormen meestal voor deze ontwikkeling gebruikt worden, kun je een kijkje nemen in drama methodes. Hiervoor worden drie verschillende methodes gebruikt, namelijk:

- Drama Moet je Doen, Meulenhoff Educatief. Groep 4.
- Petje af voor Hoedje op; Een dramamethode voor de basisschool. Kreater, Centrum voor kunsteducatie. Groep 3
- Drama aangenaam; Een dramaleerlijn voor de leeftijd 4 t/m 12. Schoolsupport Kunst Centraal. Groep 3/4.



Voor dit onderzoek zijn willekeurige methodes gekozen. Er moest een goed beeld geschetst worden van de verschillen en overeenkomsten tussen de methodes. Om het overzicht te bewaren zijn er drie methodes gekozen uit het rijtje van vele andere methodes. Een aantal andere methodes zijn “Klein applaus” door Koen Krul, Joris Nevejans en Peter Spaepen en “Groot applaus” door Coen Boesma. Deze methodes zijn niet gekozen voor dit onderzoek omdat het vrij onbekende methodes zijn en daardoor zou het methodeonderzoek minder relevant voor het basisonderwijs zijn geworden.

Zoals je kunt zien, is er niet in elke methode voor dezelfde groep gekozen. Het onderzoek wordt uitgevoerd in groep 3/4, daarom is het van groot belang om van allebei de leerjaren lessen te analyseren. Op deze manier wordt er een reëel beeld geschetst van de drama lessen die in deze leerjaren kunnen worden gegeven. Als er alleen wordt gekeken naar groep 3, zal er ten onder gedaan worden voor leerlingen uit groep 4. Dit is de reden dat tijdens dit methodeonderzoek verschillende leerjaren samen genomen worden.

Om een goed beeld te krijgen van de plek van taal in de methodes, kunnen de methodes uitgebreid onderzocht worden. Hieronder staat de uitwerking van dit methodeonderzoek, waarin elke methode stap voor stap bekeken wordt op het gebied van de taalvaardigheid.

4.2.1. Methode 1: Drama moet je doen

In deze methode vind je 1 les voor een dialoogspel, en 1 les voor een voordrachtspel. De doelen worden bij de lessen genoemd, zodat je een beeld krijgt van wat er in die les bereikt wordt.

Les 6: Dialoogspel, groep 4

Doel: De leerlingen kunnen elkaar een eenvoudig interview afnemen.

Les 13: De vertelstoel, groep 4

Doel: De leerlingen kunnen een deel van een verhaaltje bedenken en voordragen.

In deze methode voor groep 4, zijn twee lessen gevonden die te maken hebben met taal. Deze lessen staan tussen de andere spelvormen van drama, en daardoor wordt het aspect taal verworven in de leerlijn. Taal heeft dus niet één centrale plek in deze methode, maar wordt door de lessen heen verworven.

4.2.2. Methode 2: Petje af voor hoedje op

In deze methode worden de spelvormen van taal niet specifiek benoemd. Je moet de lessen één voor één bekijken om te weten welke spelvorm erin gebruikt wordt. Tijdens het doorbladeren van deze methode, verschijnen er twee lessen waarbij taal de spelvorm is. Deze lessen vielen meteen op, omdat het zowel met taal als met emoties te maken heeft.



Les 14: Aan de deur van buurvrouw Antje, groep 3

Doel: De leerlingen kunnen in spel laten zien hoe ze als een personage iemand begroeten. Ze kunnen in houding, mimiek en met stem de begroeting met een emotie kleuren.

Les 15: Els belt op, groep 3

Doel: De leerlingen kunnen een telefoongesprekje, als Els en haar oma, ter plekke in een kring telefoonspel, voeren.

4.2.3. Methode 3: Drama aangenaam

Voorin deze methode, vind je meteen een stukje over hoe de modules in deze methode zijn opgebouwd. Het bestaat uit vier verschillende modules:

- Module 1: Basiswerkvormen drama- non-verbale spelen
- Module 2: Spelen met rollen
- **Module 3: Taalspelen**
- Module 4: Improviseren en presenteren

Je ziet meteen al dat er een specifieke module is voor de taalspelen. Als er doorbladerd wordt naar deze module, vind je tevens duidelijke informatie over de opbouw van deze lessen. De module bestaat uit werkvormen rondom diverse taalspelen:

- 1) Taal- en bewegingsspel, fantasie- en associatiespelen;
- 2) Spelen met de stem;
- 3) Vertellen;
- 4) Poppenspel.

Deze module van taalspelen, is opgedeeld in 4 hoofdstukken. De deelgebieden worden genoemd en er wordt een korte samenvatting gegeven van de lessen die daarbij horen.

- 1) Taal vanuit bewegings-, fantasie- en associatiespelen.

Door met een bal te spelen, leert het kind de betekenis van het woord bal. Bij het horen van een bepaald woord of zin, kunnen we een bepaalde associatie krijgen. Die associatie is iets individueel, afhankelijk van onze ervaring bij dat woord. Als fantasie spelen kun je praten in een taal die niet bestaat. Dit stimuleert de fantasie van leerlingen.

Les 1: Jip is blij, boos, bang en ook wel eens verdrietig.

Doel: De leerlingen leren te associëren naar aanleiding van de vier emoties boos, bang, blij, bedroefd en ze leren te reageren op emotiewoorden door deze uit te beelden.

- 2) Spelen met stem

De leerlingen kunnen hun stem gebruiken om dieren en/of mensen te imiteren. Maak de leerlingen bewust van de variatie van hun stem. Door leerlingen spelenderwijs allerlei soorten klanken te laten maken, verhogen we de expressiemogelijkheden van het stemgeluid. Ook voordragen is hier belangrijk, leerlingen moeten hierbij de tekst uit hun hoofd kennen.



Les 3: Feestje

Doel: De leerlingen leren hun stem op verschillende manieren te gebruiken door het maken van verschillende klanken; ze leren een klemtoon in een zin te leggen en vanuit een klank tot een rol te komen.

3) Vertellen

De verteller merkt het aan zijn publiek als een vertelling te vlak of juist spannend of boeiend is. Vertellen is dan ook te vergelijken met het spelen van een scène. Goed kunnen luisteren is belangrijk bij het maken van contact met anderen. De leerlingen leren in deze lessen eigen en verzonnen verhalen aan elkaar te vertellen. Tijdens het vertellen wordt de passieve woordenschat vergroot. Het verwerken van het verhaal stimuleert in het bijzonder het actieve taalgebruik en de eigen vormgeving daarvan.

Les 5: De schuimspaan

Doel: De leerlingen leren een beschrijving van een voorwerp te herkennen, handelingen te bedenken bij een voorwerp, te praten naar aanleiding van eigen ervaringen en samen een verhaal te vertellen.

4) Poppenspel

Bij poppenspelen komt de taal en het leren bewegen naar voren. De tekst moet functioneel zijn. Zijn het verhaal, de bewegingen en emoties duidelijk, dan komt de rest vanzelf. Er zijn veel verschillende soorten poppenspel.

Les 7: Kikker is bang

Doel: De leerlingen leren te kijken naar een tafelpoppenspel, een eigen tafelpoppenspel te bedenken, allerlei soorten poppetjes tot leven te brengen, tekst te bedenken en samen te spelen in een tafelpoppenspel en dit te presenteren.

4.3 Analyse methodeonderzoek

Nu de taallessen uit de desbetreffende methodes genoemd zijn, is het belangrijk om te gaan kijken naar de verschillen en overeenkomsten tussen de methodes. Om een duidelijk beeld te krijgen van de positieve- en/of negatieve aspecten uit de methodes, worden deze aspecten geordend in de onderstaande tabellen. Alle drie de methodes staan in dezelfde tabel, de methodes worden beoordeeld aan de hand van criteria. Deze criteria zijn opgesteld door de verschillende methodes te observeren en daarbij rekening te houden met de mate van geschiktheid voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid, en natuurlijk de sociaal-emotionele ontwikkeling. De beoordelingen worden aangegeven door verschillende kleuren. Een korte betekenis van de kleuren:

- Groen – Goed aanwezig
- Oranje - Matig aanwezig
- Rood - Niet aanwezig



Criteria	Methode 'Moet je doen'	Methode 'Petje af voor hoedje op'	Methode 'Drama aangenaam'
De taalspelen zijn afgebakend binnen de methode.			
Er wordt genoeg aandacht besteed aan de ontwikkeling van taal.			
Er wordt gewerkt vanuit variërende werkvormen.			
De taalspelen worden in een uitdagende context geplaatst.			
In de taalspelen komt ook de sociaal-emotionele ontwikkeling naar voren.			

Methode 1: Drama moet je doen

Conclusie: In de inhoudsopgave van deze methode, worden de lessen waarin taalspelen voorkomen apart benoemd. Er zijn maar twee lessen te vinden waarin er een taalaspect naar voren komt, dit is erg weinig in vergelijking met de inhoud van de methode. Wel worden er in deze twee lessen met taalspelen verschillende werkvormen gebruikt, en worden de lessen in een uitdagende context geplaatst. Er zit weinig sociaal-emotionele ontwikkeling in deze lessen, hiervoor moet uitgeweken worden naar andere lessen in deze methode.

Methode 2: Petje af voor hoedje op

Conclusie: De lessen waarin taal naar voren komt worden in deze methode niet specifiek benoemd. Je moet hiervoor de lessen doorkijken en de doelen lezen, op deze manier kom je erachter of er aan de taalontwikkeling gewerkt wordt. In de enkele lessen waarin taalspelen voorkomen, wordt gewerkt vanuit variërende werkvormen. Ook worden de taalspelen in een uitdagende context geplaatst. In de lessen wordt gewerkt aan de taalontwikkeling, maar ook aan de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Methode 3: Drama aangenaam

Conclusie: In deze methode is een apart onderdeel waarin de lessen met taalspelen te vinden zijn. Binnen dit onderdeel worden er weer drie verschillende werkvormen van drama onderscheiden. Hierdoor is te zien dat taal een belangrijke rol speelt in deze drama methode. De lessen zijn erg uitdagend door de context waarin ze geplaatst zijn. Jammer dat er niet in elke les een combinatie te vinden is van taal en de sociaal-emotionele ontwikkeling.



Om een goed beeld te krijgen van de overeenkomsten en verschillen tussen de methodes, worden deze punten hieronder op een rijtje gezet:

- In alle lessen wordt gebruik gemaakt van een uitdagende context. De leerlingen worden hierdoor uitgedaagd om mee te gaan doen aan de activiteit, het past in hun beleavingswereld en daardoor zullen ze erin 'meegenomen' worden.
- In alle drie de methodes wordt in de lessen gebruik gemaakt van verschillende werkvormen. Op deze manier worden de leerlingen telkens uitgedaagd en worden zij elke keer bekend gemaakt met nieuwe activiteiten.
- In alle lessen waarin taalspelen voorkomen, wordt ook aandacht geschonken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Meestal komt dit tot uiting door de leerlingen samen te laten werken, op deze manier moeten ze rekening met elkaar houden.

Nu de overeenkomsten in beeld gebracht zijn, wordt het belangrijk om te gaan kijken naar de verschillen tussen de methodes:

- De plek van taal is in elke methode verschillend. In de methode 'Petje af voor hoedje op' worden de taalspelen alleen in de doelen van de les benoemd, terwijl er in de methode 'Drama aangenaam' een aparte module is voor taal. In de methode 'Drama moet je doen' worden de twee taallessen apart benoemd in de inhoudsopgave. Op deze manier kun je zien hoe belangrijk de auteurs van de methode, het taalaspect vinden in de dramalessen.
- De taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling worden in de lessen met elkaar vermengd. In de methodes 'Petje af voor hoedje op' en de methode 'Drama aangenaam', wordt dit opvallend gedaan, door een gesprek te vullen met emoties. In de methode 'Drama moet je doen' moeten de leerlingen een interview afnemen, en zijn zij onbewust ook bezig met de sociaal-emotionele ontwikkeling doordat ze met elkaar samen moeten werken.
- De hoeveelheid van de taalspelen in de methodes. In de methodes 'Drama moet je doen' en 'Petje af voor hoedje op' worden er maar twee lessen met taalspelen aangeboden, terwijl in de methode 'Drama aangenaam' wel tien lessen met taalspelen worden aangeboden.

Na het onderzoeken van deze methodes, kan er een conclusie worden getrokken voor de methode die het beste zou passen bij dit onderzoek. Er wordt gekozen voor de methode 'Drama Aangenaam', omdat in deze methode het vak taal een belangrijke plek heeft. Kinderen leren vanuit deze methode omgaan met taal binnen dramalessen, dit sluit aan op het doel wat dit onderzoek voor ogen heeft. Ook zijn het uitdagende lessen, waarin veel verschillende werkvormen gebruikt worden. Op deze manier worden leerlingen uitgedaagd om hun taalvaardigheid spelenderwijs te ontwikkelen.



4.4 Spelvormen voor ontwikkeling taalvaardigheid

Nu duidelijk is welke plek taal in verschillende drama methodes heeft, is het ook de vraag welke spelvormen nu specifiek voor taal worden gebruikt. De vraag die daarna volgt is waarom juist deze vormen van drama worden gebruikt voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid.

Drama heet in de Wet op het basisonderwijs ‘spel en bevordering van het taalgebruik’.

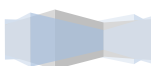
Bij drama komen de verschillende spelvormen aan bod, onder andere van taal:
- Spelvormen vanuit taal: klankspelen, dialoogspelen, associatiespelen en voordrachtspelen.³⁴

Deze spelvormen zullen hieronder verder uitgewerkt worden, zodat duidelijk wordt wat deze spelvormen precies inhouden. In al deze spellen staat het ontwikkelen van taalvaardigheid centraal, het is het belangrijkste doel.

- 1) Klankspelen
 - Dit spel draait om het leren van klanken van letters en woorden. Je kunt op allerlei spelmanieren de klanken van letters aanleren.
- 2) Dialoogspelen
 - Dit spel draait om het tweegesprek: een interview, een telefoongesprek of een ontmoeting tussen twee mensen.
- 3) Associatiespelen
 - Rond een gegeven woord of attribuut laten de leerlingen hun fantasie de vrije loop. Het ene woord kan het andere uitlokken; een wandelstok kan een bezem of strijkstok worden. Er zijn geen beperkende regels.
- 4) Voordrachtspelen
 - Leerlingen brengen een vaststaande tekst tot leven met intonatie, gebaren, houdingen en mimiek.

Naast de taalontwikkeling in deze activiteiten, vindt er natuurlijk ook sociaal-emotionele ontwikkeling plaats. De leerlingen voeren het samen uit, ze zijn met elkaar in contact. Samen zorgen ze voor een eindresultaat van het dramaspel!

Zojuist werden er 4 vormen van drama spelen genoemd, die de taalvaardigheid van leerlingen bevorderen. Deze 4 spelvormen worden genoemd, omdat deze in de methodes het meeste voorkwamen als het ging om de ontwikkeling van taalvaardigheid. Naast deze spelvormen, zijn er nog vele andere vormen die ook de taalvaardigheid van leerlingen kunnen bevorderen. De vele andere spelvormen mogen zeker niet uitgesloten worden. Ook met diverse andere spelvormen zal kunnen worden gewerkt aan de taalvaardigheid van allochtone leerlingen, het ligt eraan wat voor doel er wordt gesteld voor een les en wat er tijdens de les gedaan wordt. Een les kan naar je eigen hand omgezet worden, op deze manier kan elke spelvorm van drama invloed hebben op de ontwikkeling van de taalvaardigheid.



³⁴ Meulenhoff Educatief, *Drama methode 'Moet je doen'*

4.5 Conclusie

Door het onderzoeken van de drie methodes, is er een duidelijk beeld ontstaan van de plek van taal in methodes. Er is geen twijfel meer over mogelijk dat taal een belangrijke plek heeft in het vak drama; om een drama les uit te kunnen voeren, is het nodig om taalvaardig te zijn.

Al met al is duidelijk geworden dat taal in elke drama methode een plek heeft. Wel wordt er in de ene methode meer aandacht aan geschonken dan in de andere methode. De werkvormen van de taalspelen lijken op elkaar; meestal wordt er gebruik gemaakt van een gesprek, een verhaal of een interview. Het is in elke les belangrijk dat de leerlingen samenwerken, en zo tot een goed eindresultaat komen. Taal en de sociaal-emotionele ontwikkeling worden in elke les met elkaar gemengd, ook al wordt het in de ene les bewust en in de andere les onbewust gedaan.

Dit methodeonderzoek was erg nuttig voor de rest van het onderzoek, omdat er ideeën geschetst zijn voor de dramalessen die gegeven gaan worden. In deze lessen zal de ontwikkeling van de taalvaardigheid voorop staan, maar zal tevens bewust een beroep gedaan worden op de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Ook is nu duidelijk welke vormen van drama het beste gebruikt kunnen worden bij het ontwikkelen van de taalvaardigheden, deze vormen zullen ingezet gaan worden bij het geven van de drama lessen.



Praktijkdeel

Afstudeeronderzoek

Drama? Dat wij niet kennen in Marokko, juf!

Afstudeeronderzoek naar de invloed van dramalessen op de taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling van allochtone leerlingen

Karin Roseboom



Hoofdstuk 5: Onderzoeksdesign

Naar aanleiding van de literatuurstudie kan er geconcludeerd worden dat er voor leerlingen zeker mogelijkheden zijn om zich tijdens de dramalessen, te ontwikkelen op het gebied van taalvaardigheid. Wel is het nodig om specifieke activiteiten in de dramalessen aan bod te laten komen, waarin taal een grote rol speelt. Op deze manier kun je als leerkracht allochtone- en autochtone leerlingen op een uitdagende manier bekend maken met verschillende aspecten van taal. Volgend op de literatuurstudie vindt het praktijkonderzoek plaats. In dit hoofdstuk wordt de opzet van het praktijkonderzoek weergegeven.

5.1 Opzet van het praktijkonderzoek

5.1.1 Soort onderzoek

Het praktijkonderzoek zal uitgevoerd worden als een actie-onderzoek. Er worden acht lessen gegeven, op deze manier vindt de interventie plaats. De kwantitatieve gegevens worden vastgelegd door een nul- en nameting, in groep 4 vindt dit plaats door middel van een Cito-toets. Deze gegevens zullen verwerkt worden in tabellen. In groep 3 wordt er tevens een nulmeting gedaan door middel van een Cito-toets, maar de nameting vindt plaats door middel van gesprekken met de leerlingen. De kwalitatieve gegevens worden vastgelegd door observaties en gesprekken met de leerlingen, hierbij zijn vooral de belevingen van de leerlingen belangrijk.

5.1.2. Populatie van de onderzoeksgroep

De proefpersonen zijn de leerlingen uit mijn stagegroep. Dit betreft een combinatiegroep 3/4, waarvan 8 leerlingen in groep 3 en 10 leerlingen in groep 4. Daarnaast zitten er 18 leerlingen in de controlegroep. De onderzoeksgroep bestaat voor het grootste deel uit allochtone leerlingen, de school staat ook in een multiculturele wijk. Deze leerlingen ontvangen protestants-christelijk onderwijs. De leerlingen uit beide groepen, ontvangen de Nederlandse taal als hun tweede taal. Van huis uit hebben ze hun moedertaal meegekregen, voor het grootste deel is dit de Marokkaanse taal. Bij het grootste deel van de leerlingen wordt thuis gesproken in de moedertaal. Dit heeft tot gevolg dat de leerlingen alleen op school en in omgang met vrienden, in contact komen met de Nederlandse taal. Een enkeling spreekt de Nederlandse taal ook thuis. Veel ouders van de leerlingen hebben zelf moeite met de Nederlandse taal, hierdoor kunnen zij hun kind niet helpen met het leren van deze taal.

5.1.3. Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek wordt uitgevoerd als een actie-onderzoek. Als nulmeting wordt er een Cito-toets woordenschat afgenomen, dit zal plaatsvinden in januari. In mei zal er in groep 4 opnieuw een Cito-toets woordenschat worden afgenomen, deze toets fungeert als nameting. Voor groep 3 zullen er in mei gesprekken plaats vinden waarin de dramalessen besproken worden. Deze momenten worden ook afgenomen in de controlegroep 3/4, in die groep vindt alleen geen interventie plaats. Als interventie worden er acht dramalessen gegeven. Voordat de interventie plaats vindt, wordt er een observatie gemaakt van het sociaal-emotionele gedrag van de leerlingen. Na de interventie wordt dit opnieuw gedaan.



5.1.4. Betrouwbaarheid van het onderzoek

Om de betrouwbaarheid van dit praktijkonderzoek te behouden, wordt er gebruik gemaakt van bestaande Cito-toetsen. Deze toetsen bevatten het niveau waar de leerling op dat moment hoort te zijn, daardoor schetst het een reëel beeld van de ontwikkeling van de leerling. Er wordt een controlegroep gebruikt waarin deze toetsen ook worden afgenomen. Op deze manier kun je zien of er al verschil in niveau zit tussen de twee groepen. Dit beeld wordt geschetst door de nulmeting: het niveau van de ene groep kan hoger zijn dan het niveau van de andere groep. Van deze nulmeting wordt uitgegaan en er wordt daar vanuit gekeken naar de nameting.

5.1.5. Analyseplan

Om te onderzoeken of de dramalessen invloed hebben op de taalvaardigheid van leerlingen, neem ik de Cito-toetsen af. Deze toetsen fungeren als nul- en nameting, ondertussen vinden de dramalessen plaats als interventie. In groep 3 voer ik gesprekken met de leerlingen om het resultaat van de dramalessen te peilen. Hierbij is het belangrijk wat de leerlingen van de lessen hebben opgestoken en wat zij er van vonden. De ontwikkeling van de taalvaardigheid, zal ook weer invloed hebben op hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Om deze ontwikkeling te kunnen bekijken, zal ik voor de interventie het sociaal-emotionele gedrag van de leerlingen vastleggen in een observatie. Na de interventie zal ik weer een observatie doen op het gedrag, op deze manier kan ik ontdekken of de dramalessen invloed hebben gehad op het sociaal-emotionele gedrag van de leerlingen.

5.2 Stappenplan

Aan de hand van deze conclusies heb ik een plan geformuleerd, om de leerlingen kennis te laten maken met het ontwikkelen van taalvaardigheid tijdens de dramalessen. Ik wil dit plan beschrijven in stappen.

Stap 1

De leerlingen in deze groep hebben tot nu toe weinig dramalessen gekregen, daarom hebben ze ook nog geen mogelijkheden gehad om zich op die manier te ontwikkelen in hun taalvaardigheid. Voordat de dramalessen gegeven worden, moet er een nulmeting gemaakt worden. Op deze manier kan ik vaststellen of de dramalessen daadwerkelijk effect hebben op de taalontwikkeling. De nulmeting wordt gedaan door de Cito-toets Woordenschat die in januari is afgenomen. De scores van deze toets hebben we als nulmeting voor de taalvaardigheid van de leerlingen uit de groep. Voor dit onderzoek worden ook de resultaten van de Cito-toets Woordenschat vanuit de controlegroep 3/4 gebruikt.

Stap 2

In dit onderzoek wordt er, naast de taalontwikkeling, ook gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit is de reden dat er een observatie plaats vindt aan het begin van de onderzoeksperiode. In deze observatie wordt het gedrag van de leerlingen vastgelegd. Dit wordt ook gezien als een nulmeting voor het sociaal-emotionele gedrag, zodat er aan het eind van het onderzoek gekeken kan worden naar het effect van de dramalessen op het gedrag van de leerlingen.



Stap 3

In dit onderzoek staat het geven van de dramalessen centraal. Dit is de activiteit waarmee het onderzoek effect zal kunnen hebben. In totaal worden er acht dramalessen gegeven, elke week één les. Deze lessen variëren van twintig minuten tot een half uur. In deze lessen wordt er een appél gedaan op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, maar tevens specifiek op de taalontwikkeling. In elke les zit een taalelement verweven, waardoor de leerlingen op een uitdagende manier bezig zijn met het ontwikkelen van hun taalvaardigheid.

Stap 4:

Nadat de dramalessen gegeven zijn, zal er een nameting gedaan moeten worden. In mei wordt er in groep 4 een Cito-toets Taal afgenomen, deze toets vindt kort plaats na de gegeven dramalessen. Door de gegevens van de Cito-toets in januari (nulmeting) en de Cito-toets in mei (nameting) naast elkaar te leggen, zal er gezien kunnen worden of er kwalitatieve vooruitgang heeft plaatsgevonden op het gebied van taal. De leerlingen zullen door de dramalessen een grotere woordenschat hebben gekregen, nu is nog de vraag of de leerlingen dit ook kunnen verwerken in de Cito-toets Woordenschat. In groep 3 vindt de nameting plaats door middel van gesprekken met de leerlingen, in die gesprekken wordt duidelijk wat de leerlingen van de lessen hebben geleerd. Deze nametingen worden ook uitgevoerd in de controlegroep 3/4, waar geen dramalessen zijn uitgevoerd.

Stap 5:

Ook de sociaal-emotionele ontwikkeling zal gepeild moeten worden na het geven van de acht dramalessen. Voor de lessen plaatsvonden is er een observatie gemaakt van het gedrag van leerlingen in de groep, deze observatie zal na het geven van de lessen weer gedaan worden. Op deze manier is te zien of de dramalessen effect hebben gehad op het sociaal-emotionele gedrag van leerlingen in de klas.

5.3 Doelen van het praktijkonderzoek

Algemene praktijkdoelen

- Ik kan aspecten van het vakgebied taal verweven in de te geven dramalessen. Ook laat ik in elke les het vakgebied taal naar voren komen door er met de leerlingen over te praten.
- Ik kan sociaal-emotioneel gedrag van leerlingen observeren en dit samenvatten op papier. Ook kan ik tijdens het onderzoeksproces deze observaties bijstellen.

Doelen voor de kinderen

- Aan het einde van de lessenserie zijn de leerlingen bekend met dramalessen, ze weten wat de inhoud ervan is en wat het doel is van het vak drama.
- Aan het einde van de lessenserie weten leerlingen wat emoties zijn en kunnen ze deze toepassen op hun eigen sociaal-emotionele gedrag. Hierdoor kunnen de leerlingen meer respect opbrengen voor elkaars emoties, en daardoor ook elkaars gedrag.



- Aan het einde van de lessenserie weten de leerlingen dat taal in elk vak voor komt. Ze hebben hun woordenschat uitgebreid en hebben veel geoefend met het maken van juiste zinnen.
- Aan het einde van de lessenserie zijn de leerlingen geoefend in het maken van de juiste volgorde van zinnen, zodat er een lopend verhaal ontstaat. Ze kunnen zich beter inleven in het proces van een verhaal, waardoor hun taalgebruik verbeterd wordt.



Hoofdstuk 6: Praktijkbeschrijving

In dit hoofdstuk wordt het praktijkonderzoek beschreven. Als eerste wordt de nulmeting benoemd. Daarna wordt een samenvatting gegeven van de observatie van het sociaal-emotionele gedrag, die voor de interventie plaats heeft gevonden. Vervolgens wordt de interventie uitgewerkt: een samenvatting van de acht dramalessen. Na de samenvatting van de lessen wordt de nameting beschreven. Als laatste wordt er een samenvatting gegeven van de observatie van het sociaal-emotionele gedrag, die na de interventie heeft plaatsgevonden.

6.1 Nulmeting

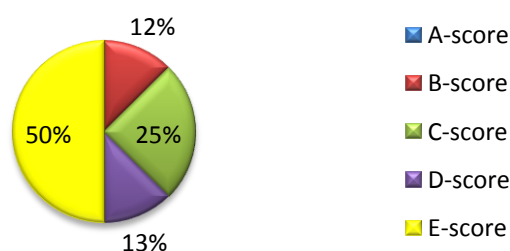
6.1.1. Cito-toets

Onderzoeksgroep 3

Op 30 januari 2012 is er in de onderzoeksgroep 3 een Cito-toets Woordenschat afgenomen. Alle 8 leerlingen hebben deelgenomen aan deze toets. De resultaten van deze Cito-toets zijn af te lezen in het volgende diagram.

In het diagram is af te lezen dat er geen kinderen zijn die een A-score hebben behaald. De helft van de leerlingen scoort een E voor de Cito-toets Woordenschat. Dit is mede te verklaren doordat de meeste leerlingen uit de groep Nederlands zien als hun tweede taal. De leerlingen hebben veel moeite met de talige opgaven van de Cito-toetsen.

Cito Woordenschat groep 3- januari 2012

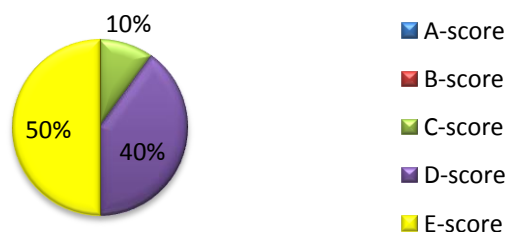


Onderzoeksgroep 4

Op 30 januari 2012 is er in de onderzoeksgroep 4 een Cito-toets Woordenschat afgenomen. Alle 10 leerlingen hebben deelgenomen aan deze toets. De resultaten van deze Cito-toets zijn af te lezen in het volgende diagram.

In het diagram is af te lezen dat er geen kinderen zijn die een A- of B-score hebben gehaald. De helft van de leerlingen scoort een E voor de Cito-toets Woordenschat. De leerlingen hebben veel moeite met de talige opgaven van de Cito-toetsen.

Cito Woordenschat groep 4- januari 2012



Controlegroep 3

Medio januari 2012 is er in de controlegroep 3 een Cito-toets Woordenschat afgenomen. Alle 8 leerlingen hebben deelgenomen aan deze toets. De resultaten van deze Cito-toets zijn af te lezen in het volgende diagram.

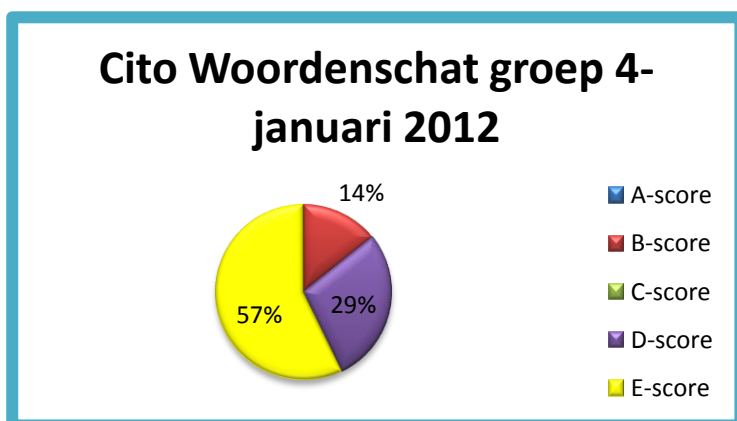
In het diagram is af te lezen dat elk kind in de groep een E-score heeft behaald. De andere scores zijn niet aan de orde gekomen. Ook deze leerlingen leren het Nederlands als hun tweede taal.



Controlegroep 4

Medio januari 2012 is er in de controlegroep 4 een Cito-toets Woordenschat afgenomen. Alle 7 leerlingen hebben deelgenomen aan deze toets. De resultaten van deze Cito-toets zijn af te lezen in het volgende diagram.

Uit het diagram blijkt dat 4 van de 7 leerlingen een E-score hebben gehaald. Toch is er ook 1 leerling met een B-score, deze leerling valt op doordat het de enige leerling is met een positieve score.



6.1.2 Observatie sociaal-emotioneel gedrag

In de dramalessen wordt een appél gedaan op het sociaal-emotionele gedrag van leerlingen. Ze moeten sociaal met elkaar om kunnen gaan om de les uit te kunnen voeren. Voordat de dramalessen gegeven worden, vindt er in de onderzoeksgroep een ongestructureerde observatie plaats. In deze ongestructureerde observatie wordt het gedrag van de leerlingen vastgelegd. De observatie heeft op meerdere dagen plaatsgevonden, bij elkaar drie lesdagen. Tijdens deze ongestructureerde observatie wordt al het gedrag vastgelegd dat opvallend is. Voordelen zijn onder meer dat je alles wat je van belang vindt, kunt vastleggen en dat je een breed beeld kunt schetsen in de uitwerking. Nadeel is dat deze werkwijze het risico op selectieve waarneming met zich meebrengt. Van belang is in ieder geval om goed onderscheid te maken tussen feiten, gebeurtenissen en eigen reflectieve notities.

Samenvatting ongestructureerde observatie groep 3 – 6 t/m 9 februari

De meeste leerlingen in de groep zijn onrustig. Ze kunnen niet goed stilzitten, en leiden hierdoor andere leerlingen af. Er wordt veel op elkaar gereageerd, als iemand zijn potlood laat vallen zijn de andere leerlingen meteen afgeleid van hun werk. Ook bemoeien de leerlingen zich veel met



elkaar, als iemand iets doet krijg ik dat meteen te horen. Er zijn twee leerlingen in de groep die laten merken dat ze het gerommel vervelend vinden, ze zeggen er iets van en de andere leerlingen reageren hierop door aan het werk te gaan. Ze merken dat dan ze irritatie veroorzaken en gaan hierdoor maar snel weer stil verder. De leerlingen spelen veel samen, samenwerken doen ze bijna niet. Als er een conflict plaats vindt, komen ze meteen naar de leerkracht en proberen ze het niet eerst zelf op te lossen. De leerlingen gebruiken snel fysiek geweld als er een conflict gaande is. Ze trekken elkaar of duwen tegen elkaar aan, waardoor het meestal uitloopt op een emotioneel conflict. De leerlingen helpen elkaar als het nodig is, als er iets gebeurt zijn ze er meteen allemaal bij. Ze luisteren naar elkaars verhalen en reageren daar graag op, ze vinden het leuk om met elkaar te praten in de kring.

Samenvatting ongestructureerde observatie groep 4 – 6 t/m 9 februari

De ene helft van deze groep werkt rustig en zelfstandig, de andere helft van de groep werkt onrustig en heeft veel hulp nodig. Dit zorgt ervoor dat de zelfstandige leerlingen, afgeleid worden door de leerlingen die onrust veroorzaken. Dit doen ze door op elkaar te reageren, of met hun stoel te wippen. De zelfstandig werkende leerlingen laten merken dat ze geïrriteerd zijn, door te vragen of de andere leerlingen stiller willen doen. Dit doen de leerlingen, ze hebben veel respect voor elkaar en snappen dat de ander stil wilt werken. De meeste leerlingen zijn behulpzaam: ze staan vooraan als er iets gedaan moet worden. Ook helpen ze elkaar graag, ze staan meteen klaar voor elkaar. Ze spelen graag samen en ze werken af en toe samen. Ze vinden het leuk om samen te werken, maar moeten tijdens dit samenwerken wel echt aan het werk gezet worden, anders gaan ze met elkaar kletsen. Er vinden weinig conflicten plaats onderling, maar wel met andere groepen. De leerlingen in de groep nemen het dan voor elkaar op. Er wordt snel gebruik gemaakt van fysiek geweld, waardoor het meestal uitloopt op een emotioneel conflict.

6.2 Interventie

Tijdens de interventie vinden er acht dramalessen plaats. De uitgebreide beschrijving van de lessen is te vinden in bijlage 2.

6.2.1 Les 1: Emoties uitbeelden

Doel van de les

Aan het einde van de les weet elk kind wat emoties zijn. Ook weten ze een aantal emoties op te noemen en kunnen ze die uitbeelden.

Inhoud van de les

Vak drama uitleggen – woord emoties uitleggen – woordweb emoties – spel, emoties koppelen aan handelingen – samenwerken tijdens het spel - nabespreking emoties.

Respons van de leerlingen

De leerlingen waren onbekend met het vak drama, en ook het woord emoties kenden ze niet. Nadat ik het woord emoties uitgelegd had, konden de leerlingen verschillende emoties noemen voor het woordweb. In het spel lieten veel leerlingen de emoties matig zien, ze moesten nog erg



wennen aan het feit dat ze zich in dit spel echt mochten uiten. Bij de nabespreking kwam naar voren dat je bij de emoties geen gesproken taal hoeft te gebruiken, aan de lichaamstaal zie je genoeg.

6.2.2 Les 2: Begroeten met verschillende emoties

Doel van de les

Aan het einde van de les weet elk kind welke taal ze moeten gebruiken bij het begroeten van volwassenen en/of kinderen. Ze kunnen deze begroeting uitspelen.

Inhoud van de les

Terugkoppeling woord drama en emoties – voordoen begroeting – bespreken begroeten verschillende personen – uitspelen begroetingen – samenwerken tijdens het begroeten - nabespreking begroetingen.

Respons van de leerlingen

De leerlingen kenden de woorden drama en emoties nog, de meesten van hen konden de woorden op de juiste manier uitleggen. In het spel dat de leerlingen elkaar moesten begroeten, kwam de één meteen met een begroeting, de ander moest er langer over nadenken. Doordat er verschillende situaties in voorkomen, moesten de leerlingen nadenken over welk taalgebruik past bij welke situatie. In de nabespreking hebben we duidelijk besproken welke taal je gebruikt bij wie en waarom dat zo belangrijk is.

6.2.3 Les 3: Aan de slag met het interview

Doel van de les

Aan het einde van de les weet elk kind wat een interview is. Ook kunnen zij een eenvoudig interview voeren, in dit interview kunnen zij zelf een juiste opbouw in zinnen hanteren.

Inhoud van de les

Terugkoppeling woord drama, emoties en begroetingen – kennismaking woord ‘interview’ – uitspelen interview (leerkracht en leerling) – leerlingen interviewen elkaar met gegeven onderwerp – nabespreking interviews.

Respons van de leerlingen

De leerlingen konden van alles vertellen over de vorige lessen en de begrippen die ze in die lessen geleerd hadden. Tijdens het uitspelen van de interviews, dachten de leerlingen goed na over de woorden die ze moesten gebruiken. Ze begroetten elkaar en sloten het interview netjes af. Ze pasten hun taalgebruik aan naar de situatie, ze probeerden ‘nette’ woorden te gebruiken, zoals goedemiddag, bedankt en tot ziens. Ze vonden het erg leuk om zich te verplaatsen in de rollen van een interview.



6.2.4 Les 4: Het circus

Doel van de les

De leerlingen kunnen kunstjes uitbeelden zonder er materiaal bij te gebruiken. Ze kunnen zich hun rol verbeelden en ze leven zich in de rol van een circusartiest.

Inhoud van de les

Gesprek uitbeelden zonder materiaal – leerlingen doen kunstje voor zonder materiaal – groepjes verdelen – in groepjes rollen verdelen – in groepjes de circusvoorstelling voorbereiden – in groepjes het circusoptreden uitvoeren – nabespreking circusvoorstelling.

Respons van de leerlingen

De leerlingen konden snel kunstjes bedenken waarin ze wel dachten aan materiaal, maar het niet gebruikten. Zo kwam een leerling op het idee om op een skippybal te gaan zitten, zonder dat er een echte skippybal was. De leerlingen konden de rollen in hun groepje zelf verdelen. Ze voerden hun circusoptreden met veel enthousiasme uit. In de nabespreking hebben we besproken dat er geen gesproken taal was gebruikt: dit hebben de leerlingen niet gemist. Ze kwamen zelf op het idee dat als jij je overdreven gedraagt en zo laat zien wat je doet, er geen gesproken taal nodig is. Het maakt het spannend om naar te kijken!

6.2.5 Les 5: Toneelstukjes

Doel van de les

Aan het einde van de les weten de leerlingen wat een toneelstuk is. Ze kunnen een toneelstuk in zich opnemen terwijl ze het script lezen, en zich daarna verplaatsen in hun eigen rol.

Inhoud van de les

Toneelstukje uitvoeren voor de klas (leerkracht en leerling) – groepjes verdelen – papier met inhoud toneelstukjes uitdelen – in de groepjes rollen verdelen – toneelstukje voorbereiden – uitvoeren toneelstukje voor de klas.

Respons van de leerlingen

In het toneelstukje dat ik uitvoerde voor de klas, heb ik gedacht aan duidelijk taalgebruik en overdreven gebruik van mijn mimiek. Ik zag dat een aantal leerlingen dit zelf ook deden in hun toneelstukje. Het rollen verdelen in de groepjes ging bij enkele groepjes moeizaam, ik heb de leerlingen even moeten helpen om het voorbereiden goed op gang te krijgen. Ik merkte dat sommige leerlingen zich nog steeds lastig konden verplaatsen in de casus. In deze situatie was taal erg belangrijk, de leerlingen moesten een situatie vanaf een blaadje beeldend proberen te maken. Veel leerlingen hadden hier moeite mee, ze hebben moeite met het begrijpen van de zinnen en daardoor ook met het inleven in die situatie. Doordat het in deze les wel nodig was, hebben alle leerlingen het in ieder geval geoefend. Het zal nodig zijn om dit te blijven oefenen, zodat de leerlingen het steeds beter onder de knie zullen krijgen.



6.2.6 Les 6: Emoties uitbeelden

Doel van de les

Aan het eind van de les kent elk kind de vier basisemoties en kunnen ze deze uitbeelden. Ze kunnen een emotie van een andere leerling overnemen.

Inhoud van de les

Herhaling verschillende emoties – spel, vier basisemoties uitbeelden – gepaste zin noemen bij de uitgevoerde emotie – leerlingen nemen elkaars emotie en de zin over.

Respons van de leerlingen

De leerlingen werden enthousiast toen ik het woord emoties noemde, ze vonden de vorige les erg leuk en daardoor hadden ze zin om er weer mee aan de slag te gaan. Ze namen het woord basisemoties snel over, ze wisten precies welke emoties hierbij hoorden. Ook konden ze nog andere emoties noemen. Elke leerling kon de genoemde emotie uitbeelden, ook konden ze een gepaste zin erbij bedenken. Hierdoor merkte ik dat ze de emoties echt al onder de knie hebben. Ze hadden geen moeite met het overnemen van elkaar emotie, wel moesten sommigen nog nadenken over de zin die ze moesten overnemen. Er waren soms woorden in de zinnen die de leerlingen niet snapten, deze woorden legde ik tussendoor uit.

6.2.7 Les 7: De koningin huilt

Doel van de les

Aan het einde van de les kunnen de leerlingen zich verplaatsen in een rol. Ze kunnen het verhaal omzetten in een toneelstuk en inspringen op het juiste moment.

Inhoud van de les

Verhaal vertellen wat hoort bij de les (leerkracht) – rollen uit het verhaal in de klas verdelen – materialen uitdelen – verhaal samen doornemen – momenten noemen waarop de leerlingen moeten inspringen – verhaal uitspelen – nabespreking verhaal.

Respons van de leerlingen

Tijdens het vertellen van het verhaal heb ik gelet op mijn articulatie en mimiek. Het verdelen van de rollen en het materiaal verliep soepel. Het inspringen in het verhaal vonden sommige leerlingen nog lastig, ze waren zo enthousiast dat ze niet meer aandachtig naar het verhaal konden luisteren. Deze leerlingen heb ik een kleine hint gegeven, zodat het verhaal toch door kon gaan. Aan het eind van de les heb ik met de leerlingen gereflecteerd op de les. De spelers hebben geen taal gebruikt, maar de leerlingen besloten dat het genoeg is om het verhaal te horen en je mimiek te gebruiken.



6.2.8. Les 8: Dramaspelen

Doel van de les

Aan het einde van de les kunnen de leerlingen een voorwerp associëren met een bestaand voorwerp en op deze manier hun fantasie uiten. Ook krijgen ze meer inzicht in bepaalde 'woorden', doordat ze nadenken over op welk manier ze bijvoorbeeld twee handen bij elkaar kunnen krijgen.

Inhoud van de les

Voordoen associatie met pion en stok (leerkracht) – twee groepen, ene groep krijgt pion, andere groep krijgt de stok – associatie zoeken bij het voorwerp – leerlingen raden de associatie – in een kring een denkbeeldige bal doorgeven – plek zoeken in het lokaal – geconcentreerd lopen door het lokaal – opdrachten uitvoeren als ze genoemd werden (in tweetallen).

Respons van de leerlingen

Tijdens het maken van de associaties werd de fantasie van de leerlingen gestimuleerd en daarbij ook hun woordenschat, omdat ze in hun hoofd op zoek moesten gaan naar woorden die ze uit zouden kunnen beelden. Het doorgeven van de denkbeeldige bal vonden ze erg leuk, het daagde hen uit om te 'doen alsof', dit vinden ze spannend en daarom deden ze allemaal goed mee. Het geconcentreerd door elkaar lopen, zonder elkaar aan te raken, vonden sommige leerlingen lastig. Zij zijn erg ingesteld op andere leerlingen en proberen toch weer aandacht te trekken van anderen. De gegeven opdrachten werden goed uitgevoerd, ze zochten zelf een maatje op om de opdracht mee uit te voeren.

6.3 Nameting groep 3

6.3.1 Gesprekken met leerlingen

Voor de nameting voer ik gesprekken met leerlingen uit de onderzoeks- en de controlegroep. In beide groepen spreek ik met vier leerlingen, in totaal zijn er acht leerlingen waar ik een gesprek mee voer. Alle acht de leerlingen zijn allochtoon. Aan de leerlingen zijn dezelfde vragen voorgelegd. Het verschil zit in de ervaring van de leerlingen. De onderzoeksgroep heeft dramalessen gevolgd en de controlegroep niet. Uit deze gesprekken zal blijken of de leerlingen verschillen laten zien als het gaat om hun taalvaardigheid. De vragen zijn opgesteld naar aanleiding van de theorie uit het literatuuronderzoek.

In de volgende tabel is een selectie te zien van de vragen die behandeld zijn in de gesprekken. De onderzoeksgroep en controlegroep worden naast elkaar geplaatst zodat de verschillen en overeenkomsten duidelijk worden.



Onderwerp gesprek	Onderzoeksgroep 3	Controlegroep 3
Wat is drama?	Spellen. Je doet iemand na, je doet alsof je iemand anders bent. Je doet alsof je huult, lacht, je speelt iets.	Geen idee, ik weet het niet. Drama is televisie kijken.
Waar denk je aan bij het vak drama?	Heel leuk, spellen, doen alsof je iemand anders bent.	Weet niet wat het is. Bij drama denk je aan televisie kijken.
Wat weet je nog van de dramalessen die je hebt gehad?	Iemand die oud is nadoen. Een stok in je hand en bedenken wat de stok is. Toneelstukjes spelen, geconcentreerd lopen. In de kring staan, emoties nadoen. Doen alsof je een bal doorgeeft naar iemand naast je.	(Na uitleg wat het vak drama is) Toneelstukjes bij de weekopening. Toneelstuk gedaan bij de volksuniversiteit in Veenendaal.
Welke woorden heb je geleerd in de dramalessen? Controlegroep: ken je deze woorden?	Emoties, toneelstuk, 'doen alsof', nadoen, drama, expressie, verbeelden.	Weten wat een toneelstuk is. Geen idee wat emoties zijn, één leerling noemt het perfect zijn. 'Doen alsof' en nadoen uitgelegd kunnen worden. Expressie en verbeelden hebben ze nog nooit van gehoord. Ook het woord drama kunnen ze nog niet zelf uitleggen.
Kun je verschillende emoties noemen?	Vier basisemoties: blij, bang, boos en bedroeft. Verdrietig, teleurgesteld, bang, nieuwsgierig, vrolijk, enthousiast.	De baas spelen, blij naar een speeltuin gaan, verdrietig, bang, nieuwsgierig.
Wat vond je moeilijk aan de dramalessen? Controlegroep: wat lijkt je moeilijk aan de dramalessen?	Het was niet moeilijk, het werd goed uitgelegd. Soms was het lezen van een toneelstukje lastig, maar je kon overleggen met een maatje en samen wist je wel hoe het moest.	Moeilijk om de woorden te onthouden en om te doen alsof je een oud iemand bent. Lastig om te doen alsof je iemand bent die je niet wilt zijn.

Uit de tabel kan opgemaakt worden dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep verder zijn op het gebied van drama. De controlegroep heeft weinig met het vak drama en herkent zelfs het woord drama niet. De leerlingen van de onderzoeksgroep hebben hun woordenschat uitgebreid: dit wordt duidelijk doordat zij zonder hulp op de nieuw geleerde woorden komen. Zij kunnen aan andere leerlingen duidelijk uitleggen wat het vak drama is en wat er gebeurt tijdens die lessen. De controlegroep kan een aantal emoties noemen, nadat het woord emoties is uitgelegd. Opvallend is dat het woord nieuwsgierig wordt genoemd in de controlegroep, dit is voor de leerlingen een lastig woord! De onderzoeksgroep kan de basisemoties onderscheiden, deze zijn in de lessen uitgebreid behandeld. De leerlingen uit de onderzoeksgroep vinden het lezen van de inhoud van een toneelstuk nog lastig, maar ze mogen het samen doen met een maatje en daardoor wordt het al wat makkelijker. Hierin komt het sociaal-emotionele aspect naar voren. De leerlingen in de



controlegroep vinden het 'doen alsof' nog lastig, dit hebben de leerlingen uit de onderzoeksgroep onder de knie omdat we dit in de lessen veel hebben gedaan.

6.3.2 Observatie sociaal-emotioneel gedrag

Samenvatting ongestructureerde observatie groep 3 – 23 t/m 25 april

De leerlingen reageren als er iets aan hen gevraagd wordt, je merkt dat ze er over nadenken voordat ze overgaan tot handelen. Ze helpen elkaar erg graag, maar hun eigen werk wordt hierdoor vergeten. De meeste leerlingen zijn onrustig, maar als er iets van gezegd wordt gaan ze letten op hun eigen gedrag. Ze reageren zacht mopperend, maar doen er wel iets aan. De leerlingen leven zich erg uit op momenten dat het kan en mag. Als er tussen het werk door even iets anders wordt gedaan, kunnen ze daarna weer hard aan het werk gaan. De leerlingen kunnen met elkaar samenwerken, als de opdracht duidelijk is. Is de opdracht niet duidelijk, dan loopt het samenwerken uit op gezellig met elkaar kletsen. De leerlingen komen bij een conflict naar de leerkracht toe, maar als ik zeg dat ze het zelf moeten proberen op te lossen, gaan ze dit doen en pakt het positief uit. Ze luisteren naar elkaar en zien elkaars emoties, hier reageren ze op door met elkaar te praten en vragen te stellen. De leerlingen nemen de tijd voor elkaar, hebben ze even geen tijd dan is er altijd wel een andere leerling die klaarstaat. Af en toe wordt er fysiek geweld gebruikt bij een conflict, andere leerlingen proberen dit op te lossen. Lukt dit niet, dan pas wordt de leerkracht erbij geroepen.

6.4 Nameting groep 4

6.4.1 Cito-toets

Onderzoeksgroep 4

Op 17 april 2012 is er in de onderzoeksgroep 4 een Cito-toets Woordenschat afgenomen. Alle 8 leerlingen hebben deelgenomen aan deze toets. Deze toets was een vervolg op de Cito-toets Woordenschat die in januari is afgenomen. De resultaten van deze toets zijn af te lezen in het onderstaande diagram.

Wat meteen opvalt in dit diagram, is dat er geen E-score is behaald. Dat betekent dat geen enkel kind de laagste score heeft behaald, dit is erg positief omdat er bij de nulmeting veel leerlingen waren met een dergelijke E-score. Er zijn veel leerlingen met een D- of C-score, maar zelfs vier leerlingen met een B- of A-score. Het diagram laat zien dat de leerlingen zich erg verbeterd hebben als het gaat om hun taalvaardigheid. Er is veel verschil met de Cito-toets die afgenomen is als nulmeting, aangezien die toets negatieve resultaten liet zien. De stijging van de resultaten is logischerwijs te danken aan de taallessen die tijdens de interventie hebben



plaatsgevonden. Het is logisch dat de leerlingen zich ontwikkelen in deze maanden, omdat zij ook meer leerstof aangeboden krijgen. De vraag is nog of ook de dramalessen invloed hebben gehad op deze stijging in de resultaten. Om dit te kunnen controleren, zijn ook de resultaten van de controlegroep als nameting gebruikt.

Controlegroep 4

Medio april 2012 is er in de controlegroep 4 een Cito-toets woordenschat afgenomen. Alle 7 leerlingen hebben deelgenomen aan deze toets. Deze toets was een vervolg op de Cito-toets Woordenschat die in januari is afgenomen. De resultaten van deze toets zijn af te lezen in het onderstaande diagram.



In dit diagram is af te lezen dat er een aantal leerlingen zijn die de laagste score hebben behaald, een E-score. Het grootste deel van de leerlingen heeft een D-score behaald, ook dit is een te lage score. De C-score is een middelmatige score, een aantal leerlingen zitten op dit niveau. Helaas zijn er geen leerlingen die een B- of A-score hebben behaald, dit zijn de positieve scores van deze Cito-toets. Ook deze groep heeft in de tussentijd veel leerstof uit de taallessen aangeboden gekregen. Als er gekeken wordt naar de nulmeting in deze groep, hebben de leerlingen zich wel degelijk ontwikkeld op het gebied van hun taalvaardigheid. Bij de nulmeting werden er nog veel meer lage scores gehaald, deze zijn nu al wat gestegen. Toch blijven de resultaten niet optimaal, dit is mede te wijten aan de tweetalige opvoeding van deze leerlingen.

Wat nu opvallend is, is dat de onderzoeksgroep een stuk hoger scoort op de nameting dan de controlegroep. Dit terwijl zij allebei lage scores haalden tijdens de nulmeting. Er is sprake van een grote stijging als het gaat om de taalontwikkeling in de onderzoeksgroep. Om deze stijging vast te stellen is het belangrijk om te gaan kijken naar de kwalitatieve stijging. Hiervoor zijn de letter scores van de Cito-toets omgezet in cijfers.

Bij de nulmeting van de onderzoeksgroep 4, worden de scores omgezet in cijfers en daarna opgeteld. De som wordt als volgt:

$1 \times 3 + 4 \times 2 + 5 \times 1 = 3 + 8 + 5 = 16$, gedeeld door 10 is de gemiddelde score 1,6.

A-score	5
B-score	4
C-score	3
D-score	2
E-score	1

Bij de nameting van de onderzoeksgroep 4 wordt dezelfde werkwijze gehanteerd:

$2 \times 5 + 2 \times 4 + 3 \times 3 + 3 \times 2 = 10 + 8 + 9 + 6 = 33$, gedeeld door 10 is de gemiddelde score 3,3.

Uit deze cijfers wordt duidelijk dat de onderzoeksgroep een stijging in gemiddelde cijfers heeft laten zien van 1,7. De onderzoeksgroep heeft de scores verdubbeld en dus een grote stijging laten zien.



Ook bij de controlegroep worden de gemiddelde scores uitgerekend. De resultaten van de nulmeting worden omgezet in cijfers en daarna opgeteld. De som wordt als volgt:

$1 \times 4 + 2 \times 2 + 4 \times 1 = 4 + 4 + 4 = 12$, gedeeld door 7 is de gemiddelde score 1,71.

Bij de nameting van de controlegroep wordt dezelfde werkwijze gehanteerd:

$2 \times 3 + 3 \times 2 + 2 \times 1 = 6 + 6 + 1 = 13$, gedeeld door 7 is de gemiddelde score 1,86.

Uit deze cijfers blijkt dat de controlegroep een stijging in gemiddelde cijfers heeft laten zien van 0,15. De resultaten zijn verbeterd maar het is wel een matige stijging.

6.4.2. Observatie sociaal-emotioneel gedrag

Samenvatting ongestructureerde observatie groep 3- 23 t/m 25 april

De leerlingen reageren op elkaars gedrag, ze spreken elkaar er op aan en de ander probeert zijn/haar gedrag hierop aan te passen. Op deze manier houden ze rekening met elkaar en ontstaat er op dat moment geen conflict. Als ze aangesproken worden op hun gedrag, denken ze er over na voordat ze gaan handelen. De leerlingen laten hun emoties zien zonder er gesproken taal bij te gebruiken. Dit zorgt ervoor dat er geen onrust in de klas ontstaat. De leerlingen helpen elkaar graag, werken ook graag samen. Als ze een duidelijk opdracht krijgen gaan ze hard aan de slag. Ze luisteren naar elkaar en proberen conflicten samen op te lossen. Er zijn een aantal leerlingen in de klas die bemiddelen bij het conflict, zij kunnen rustig blijven en zorgen dat het weer opgelost wordt. De leerlingen maken grapjes om dingen op te lossen, ze vinden dit allemaal leuk en daardoor is het conflict snel vergeten. Ze hebben tussen het werk door afleiding nodig, even kletsen of een spel doen zorgt ervoor dat ze daarna weer hard aan het werk gaan. Alle leerlingen zijn erg behulpzaam en luisteren aandachtig naar elkaar.

6.5 Conclusie praktijkonderzoek

Uit dit praktijkonderzoek is gebleken dat de dramalessen invloed hebben gehad op de taalontwikkeling van de leerlingen. De scores van de Cito-toetsen zijn gestegen, al heeft dit mede te maken met de taallessen die de leerlingen tijdens de interventie gekregen hebben. Deze conclusie kan getrokken worden uit het feit dat de leerlingen uit de controlegroep, een minder grote stijging hebben laten zien. Zij hebben dezelfde taallessen gevolgd in de tijd van de interventie, alleen hebben zij geen dramalessen gekregen. Ook hebben de leerlingen uit de onderzoeksgroep een grotere woordenschat als het gaat om het vak drama. Dit wordt duidelijk doordat deze leerlingen het vak drama uit kunnen leggen, ze gebruiken hierbij woorden die ze tijdens de lessen hebben geleerd. De leerlingen uit de controlegroep kennen deze woorden niet en kunnen er daarom geen uitleg bij geven.

Dit heeft als gevolg dat je vast kunt stellen dat de dramalessen een aandeel hebben gehad in de taalontwikkeling van de leerlingen.

De observaties voor en na het geven van de dramalessen, tonen aan dat er veranderingen plaatsvinden in het gedrag van de leerlingen. De leerlingen kunnen vooral beter omgaan met hun



gedrag, ze hebben geleerd dat je op zo'n moment bezig geweest met je emoties en ze weten welke emoties er bestaan. Op een moment dat ze emotioneel worden, zijn ze ervan bewust en kunnen ze zonder woorden laten merken hoe ze zich voelen. Dit heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen meewerken aan het behouden van een positieve sfeer in de groep.

De leerlingen hebben tijdens de dramalessen veel met elkaar samen moeten werken. In deze samenwerking vindt ook veel communicatie plaats. De leerlingen moeten communicatief vaardig zijn om op deze manier met elkaar samen te kunnen werken. Doordat de leerlingen tijdens de lessen nieuwe woorden en zinsopbouw leerden, konden ze samen met de verwerking aan de slag. De leerlingen waren allebei bezig met het verwerven van taalvaardigheden en hielpen elkaar hierbij, als de één het niet snapte was de ander er meteen om het uit te leggen. Ook tijdens de andere lessen kwam dit naar voren. De leerlingen hielpen elkaar waar het nodig was. In de ontwikkeling van de taalvaardigheid komt een groot sociaal-emotioneel aspect naar voren: de leerlingen hebben geleerd door het samen te doen. Samen oefenen en samen herhalen!

Deze conclusie is uit het praktijkonderzoek voortgekomen. Uit deze conclusie kan opgemaakt worden dat het praktijkonderzoek wel degelijk vruchten heeft afgeworpen. In het volgende deel van dit afstudeeronderzoek zal de algemene conclusie van dit onderzoek getrokken worden.



Conclusie en discussie

Afstudeeronderzoek

Drama? Dat wij niet kennen in Marokko, juf!

Afstudeeronderzoek naar de invloed van dramalessen op de taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling van allochtone leerlingen

Karin Roseboom



Hoofdstuk 7: Conclusie

Aan het einde gekomen van dit onderzoek is het tijd geworden om uit het literatuur- en het praktijkonderzoek conclusies te trekken. Hiervoor wordt er gekeken naar de onderzoeksvraag:

Op welke wijze kan drama de taalvaardigheid van allochtone leerlingen bevorderen en welke invloed heeft dit op de sociaal-emotionele ontwikkeling?

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat er in het vak drama veel taalaspecten naar voren komen. Leerlingen communiceren met elkaar, hierbij is het belangrijk om de Nederlandse taal onder de knie te hebben. Natuurlijk kunnen zij ook communiceren met lichaamstaal, maar om tot samenwerking te komen tijdens een dramalessen, zal er gesproken taal nodig zijn. In drama methodes vind je veel lessen waarin het taalaspect naar voren komt. Daaruit kan ik concluderen dat het een mogelijkheid is om tijdens het geven van dramalessen bezig te zijn met de taalontwikkeling van de leerlingen. Als je hiermee aan de slag gaat, geef je de leerlingen de mogelijkheid om zich op een uitdagende manier te ontwikkelen. Het vak drama biedt uitstekende mogelijkheden voor het ontwikkelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Als je het vak taal hieraan koppelt, sla je twee vliegen in één klap!

Naar aanleiding van deze conclusie van het literatuuronderzoek, en de resultaten van het praktijkonderzoek, kan worden geconcludeerd dat het vak drama positieve invloed kan hebben op de taalontwikkeling van leerlingen. Hiervoor is het nodig om taal een hoofdrol te geven in de dramalessen, en als leerkracht bewust te zijn van je taalgebruik. De leerlingen moeten de mogelijkheid krijgen om actief aan de slag te gaan met woorden en zinnen, bijvoorbeeld in de vorm van een toneelstuk of een interview. Ook is het voor allochtone leerlingen belangrijk om de lessen te blijven herhalen. De leerlingen hebben deze herhaling nodig om dingen te kunnen onthouden, daarom is het goed om de lessen door herhaling en reflectie aan elkaar te verbinden. Op deze manier kan er teruggekoppeld worden naar de begrippen uit de vorige dramalessen. De groep die deze lessen heeft gevolgd toont aan dat zij met deze lessen wel degelijk vooruitgang boeken in hun taalvaardigheid.

Al met al heeft het onderzoek aangetoond dat dramalessen wel degelijk invloed kunnen hebben op de taalontwikkeling van allochtone leerlingen. Doordat de leerlingen tijdens de dramalessen met elkaar aan het werk zijn en ondertussen communiceren, heeft de taalontwikkeling ook weer invloed op het sociaal-emotionele gedrag van de leerlingen.



Hoofdstuk 8: Discussie en aanbevelingen

8.1 Discussie

Door het uitvoeren van dit onderzoek weet ik hoe belangrijk het is om leerlingen bekend te maken met het vak drama. Je kunt er zoveel mee bereiken! Na het uitvoeren van dit onderzoek, is het belangrijk om kritisch terug te gaan kijken. Ik heb bepaalde keuzes gemaakt om het onderzoek uit te kunnen voeren, maar het is ook mogelijk om het op andere manieren te doen. Ik heb mijn best gedaan om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk uit te voeren, maar er zijn een aantal dingen in dit onderzoek waar je kritisch op terug kunt kijken.

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een onderzoeks- en een controlegroep. Alleen in de onderzoeksgroep zijn de dramalessen uitgevoerd. Om nog beter het effect te kunnen meten van de dramalessen, zou er gebruik kunnen zijn gemaakt van een andere leerkracht. Ik heb zelf de lessen gegeven in de onderzoeksgroep, maar ik ben de onderzoeker en heb daardoor een goed beeld van het lopende onderzoek. Dit zou ervoor kunnen zorgen dat ik ongemerkt leerlingen meer mogelijkheden tot ontwikkeling geef. Ik had kunnen kiezen om niet zelf de dramalessen te geven, maar te kiezen voor een andere leerkracht die de lessen gaf. Deze leerkracht had weinig afgeweten van dit onderzoek, waardoor de resultaten van de lessen echt af zouden hangen van de inhoud van de lessen. Nu kan ik ongemerkt kleine aspecten in de lessen verweven hebben. Op deze manier was ik alleen de onderzoeker geweest, en de leerkracht de uitvoerder. Dit had het onderzoek nog meer betrouwbaarheid gegeven.

Tijdens dit onderzoek hebben er ongestructureerde observaties plaatsgevonden. In deze observaties is het erg belangrijk om feiten en meningen van elkaar te scheiden. Als observeerder ben je snel geneigd om je eigen mening naar voren te laten komen, terwijl dit in een vrije observatie zeker niet de bedoeling is. Het is dan niet reëel meer, omdat mijn eigen beeld van de leerling teveel naar voren zal komen. Om de observaties betrouwbaarder te maken, zou er gebruik kunnen zijn gemaakt van een gestructureerde observatie. Ik heb hier niet voor gekozen omdat ik alle leerlingen wilde betrekken in de observatie. Een ongestructureerde observatie was hiervoor de beste keus, omdat ik zo al het opvallende gedrag vast kon leggen. Hieruit kon ik opmaken wat de leerlingen nodig hadden tijdens de dramalessen.

8.2 Aanbevelingen

Uit ervaring weet ik dat het vak drama op de ene school een belangrijkere plek heeft dan op de andere school. Ik denk dat sommige leerkrachten het vak drama niks vinden omdat het voor de leerlingen een te vrije situatie wordt, waarin het uit de hand kan lopen. Andere leerkrachten hebben misschien zelf niks met het vak drama waardoor ze het ook lastig vinden om te geven. Tijdens het uitvoeren van dit onderzoek, heb ik gemerkt dat de leerlingen het ontzettend leuk vinden om met het vak drama bezig te zijn. Tevens kun je er veel meer mee bereiken in plaats van te denken dat je alleen maar een leuk spel doet! Ik weet zeker dat het voor elke leerkracht en elke leerling goed zou zijn om tenminste één uur in de week met het vak drama bezig te zijn. De



leerkrachten kunnen dit uur zelf indelen, hierin kunnen ze hun eigen voorkeuren naar voren laten komen. Het zou voor iedere partij zo goed zijn als het uur drama vast stond in de planning. Al wordt er maar een spel gedaan, dit kan opgebouwd worden tot een vak waarin de leerlingen erg veel leren, op verschillende gebieden.

Zoals ik al eerder noemde, weet ik dat er sommige leerkrachten zijn die het vak drama lastig vinden, waardoor ze het van de leerlingen afnemen. Ook voor deze leerkrachten zou het een uitdaging moeten zijn om met het vak drama aan de slag te gaan. Ik raad deze leerkrachten aan om te beginnen met kleine spellen voor tussen de lessen door. Al is het maar vijf minuten, je maakt de leerlingen hierdoor wel steeds meer bekend met het vak drama. De spellen kun je in de loop van de tijd over laten vloeien in het vak drama. Je gaat er steeds een wat langere tijd mee aan de slag en je laat de expressie van de leerlingen naar voren komen. Op deze manier zul je merken hoe leuk het is voor de leerlingen, maar zeker ook voor jou als leerkracht om met het vak drama bezig te zijn!

8.3 Samenvatting

In dit onderzoek spelen dramalessen en de taalontwikkeling van leerlingen een grote rol. Ook wordt er gekeken naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De bedoeling is om de leerlingen op een leuke, uitdagende manier bezig te laten zijn met hun taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling. De volgende vraag staat centraal: **Op welke wijze kan drama de taalvaardigheid van allochtone leerlingen bevorderen en welke invloed heeft dit op de sociaal-emotionele ontwikkeling?**

Ik ben begonnen met een literatuurstudie. Uit de literatuur bleek dat het vak drama veel talige aspecten bevat. Je kunt deze aspecten duidelijker maken door ze een hoofdrol te geven in de lessen. Door taal te vermengen met het vak drama, zijn de leerlingen op een uitdagende manier bezig met hun taalontwikkeling. Tevens ben je in elke les bezig met de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat in elke dramalessen wel een aspect van communicatie of samenwerking naar voren komt. Vanuit deze literatuurstudie ga ik over naar het praktijkonderzoek. Ik gebruik hiervoor een onderzoeks- en een controlegroep. In beide groepen vindt een nulmeting plaats aan de hand van een Cito-toets Woordenschat. In de onderzoeksgroep vindt tevens een ongestructureerde observatie van het sociaal-emotionele gedrag in de groep plaats. Als interventie vinden er in de onderzoeksgroep acht dramalessen plaats. In deze dramalessen hebben de taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen een belangrijke plaats. Als nameting wordt in de onderzoeks- en controlegroep 4 de volgende Cito-toets woordenschat afgenomen. In de onderzoeks- en controlegroep 3 vinden er als nameting gesprekken met de leerlingen plaats. Ook vindt er in de onderzoeksgroep als nameting een ongestructureerde observatie van het sociaal-emotionele gedrag in de groep plaats.

Uit dit praktijkonderzoek zijn resultaten voortgekomen. Zo is door de nameting gebleken dat de leerlingen in de onderzoeksgroep, die als interventie de acht dramalessen hadden gevolgd, een stijging hebben geboekt in hun taalontwikkeling. Ook in de controlegroep heeft een stijging plaatsgevonden, maar dit was een veel kleinere stijging. Hierdoor kan de conclusie worden getrokken dat de dramalessen wel degelijk invloed hebben gehad op de taalontwikkeling van de



leerlingen. Tevens is uit de observaties gebleken dat de leerlingen respectvoller met elkaar omgaan. Ook kunnen zij beter samenwerken en samen conflicten oplossen. Dit is een gevolg van het leren samenwerken tijdens de dramalessen, de leerlingen weten nu op welke manier ze het beste met elkaar om kunnen gaan.

Al met al kijk ik positief terug op dit onderzoek. Ik merkte dat de leerlingen plezier hadden tijdens de dramalessen en er is gebleken dat deze lessen veel effect hebben op de ontwikkelingen van de leerlingen.

8.4 Evaluatie

Als ik terugkijk op dit onderzoek, ben ik er trots op. Tijdens het maken van het literatuurdeel, keek ik al uit naar het praktijkonderzoek. Het leek me erg leuk om de dramalessen te gaan geven. Dit heeft ervoor gezorgd dat er constante verbinding is tussen het literatuur- en het praktijkonderzoek. Wel vond ik het lastig om alleen de reële informatie te benoemen in het literatuurdeel. Ik kon veel informatie vinden, maar het was noodzaak om dit te bundelen in één reële literatuurstudie. Achteraf gezien ben ik er trots op dat dit me gelukt is!

Ik heb veel plezier gehad in het uitvoeren van het praktijkonderzoek. De leerlingen vonden het erg leuk om met de dramalessen bezig te zijn, zij zagen mijn enthousiasme en namen dit zelf over. Ook merkte ik tijdens de interventie dat er echt vooruitgang zat in de taal- en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Dit gaf mij bevestiging dat ik op de juiste weg bezig was, en motiveerde dit mij om zeker door te gaan met deze lessen.

Tijdens mijn onderzoek ben ik dingen tegengekomen, waar een vervolgonderzoek voor plaats zal kunnen vinden. Zo is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van Cito-toetsen. De leerlingen hadden veel moeite met deze toetsen, omdat het talige toetsen zijn. Ook al zijn ze goed in het betreffende vak, Cito-toetsen zijn altijd talig waardoor dat voor hen een hoge drempel zal zijn. Bij mij rijst de vraag of er in plaats van deze Cito-toetsen ook andere manieren zullen zijn om de ontwikkelingen van de leerlingen vast te kunnen stellen. De leerlingen scoren nu lager door de taligheid, terwijl ze in de praktijk goed kunnen zijn in het betreffende vak. Er zal een onderzoek plaats kunnen vinden door de leerlingen andere mogelijkheden van toetsing aan te bieden.

In dit onderzoek heb ik mij gericht op het vakgebied drama. Als vervolgonderzoek zou er een bredere lijn getrokken kunnen worden tussen alle expressieve vakken, zoals muziek, tekenen en handvaardigheid. Ook in die vakken zou er gewerkt kunnen worden aan de taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. In het onderzoek zal uitgezocht kunnen worden op welke manier de expressieve vakken het nuttigst ingezet kunnen worden, in combinatie met de taalontwikkeling van allochtone leerlingen.



Literatuurlijst

Bil, M. de, Bil, P. de, *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie; Van wieg tot hangplek: de ontwikkeling van 0- tot 18- jarigen*. Soest: Nelissen, 2006.

Bongaards, B., Sas, J., *Vakbekwaam onderwijzen* (derde druk). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff, 2005.

CED groep, educatieve diensten. Basisonderwijs → In de klas → Sociale competentie. Geraadpleegd op 29-12-2011. <http://www.cedgroep.nl/basisonderwijs/lespraktijk/burgerschap-en-sociale-competentie/producten/kinderen-en-hun-sociale-talenten.aspx>

Centraal Bureau voor de Statistiek. Thema's – Bevolking – Immi- en emigratie in 2011 naar nieuwe recordhoogte. Geraadpleegd op 30-1-2012. <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/bevolking/publicaties/artikelen/archief/2012/2012-3547-wm.htm>

Dawson, K., Cawthon, S.W., Baker, S., Drama for Schools: teacher change in an applied theatre professional development model. *Research in Drama Education*, vol. 16 issue 3, Augustus 2011. Geraadpleegd op 14-01-2012. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=17&sid=0d677f75-369f-44e4-a695-a114ccea8cd6%40sessionmgr14&bdata=JnNpdGU9ZWZvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=64903759>

Discriminatiezaken, *Waar iedereen zich thuis voelt is niemand allochtoon. Of toch wel? Discussie over gebruik term 'allochtoon' nutteloos*. Geraadpleegd op 12-12-2011. <http://www.discriminatiezaken.nl/doc/Waar%20iedereen%20zich%20thuis%20voelt%20is%20niemand%20allochtoon.pdf>

Distelbrink, M.J., Meeuwesen, L., Pels, T.V.M., *Communicatie over opvoedingsdoelen door Marokkaanse en Nederlandse gezinnen; Verslag van een preliminair onderzoek. Uit 'Kind en Adolescent'*, 2009.

Dora To, L., Phoebe Chan, Y., Lam, Y.K., Tsang, S.Y., Reflections on a primary school teacher professional development programme on learning English through Process Drama. *Research in Drama Education*, vol. 16 issue 4, November 2011. Geraadpleegd op 26-01-2012. <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&hid=8&sid=169307da-1471-4879-8da6-174396bb0928%40sessionmgr15&bdata=JnNpdGU9ZWZvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=67326981>

Durrant, M., *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2007.

Gielen-Kooijman, M., 'Serieus spel in de klas; over het verbeteren van sociale competenties door toneel en ict'. *Praxisbulletin*, december 2010.



Hanson, M, Boogaard, M., Vermeulen, J., *Gesprekken in de multiculturele klas; Omgaan met diversiteit in het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2004.

Hasselt, P. van, *Doen alsof...? Dramatisch spel in het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijsen b.v., 1985.

Heijdanus, E., Jagt, T. van der, *Drama in de hoofdrol: praktijkboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2004.

Janssens, L., *De kunst van het spelen; handboek voor dramaonderwijs op de basisschool*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief B.V., 1999.

Janssen-Vos, F., *Spel en ontwikkeling; spelen en leren in de onderbouw* (tweede druk). Assen: Van Gorcum, 2006.

Koops, R., Minister wil af van 'allochtoon'. *Den Haag: De Telegraaf* 31-01-2012.

Kuiken, F., Vermeer, A., Appel, R., Kurvers, J., Litjens, P., Mooren, P., Verhallen, M., *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff, 2005.

Liebertz, C., *Emotionele intelligentie spelonderwijs ontwikkelen; theorie en praktijk van de gevoelsontwikkeling bij leerlingen*. Katwijk: Panta Rhei, 2008.

Meulenhoff Educatief, *Drama moet je doen*. Drama methode voor groep 4, eerste druk.

NGR: Nederlandse gezinsraad, *Allochtone gezinnen: feiten en cijfers*. Signalement 3: 2005.

Online encyclopedie. Geraadpleegd op 12-12-2011. www.encyclo.nl

Paus, H, Bacchini, S., Dekkers, R., Markesteijn, C., Pullens, T., Smits, M., *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho, 2006.

Pijper, G., *Drama voor de beroepspraktijk* (derde druk). Groningen: Wolters-Noordhoff, 2004.

Sercu, L., *Omgaan met multiculturaliteit en religieus pluralisme in het onderwijs*. Leuven: Acco 2007.

Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E., Sierens, E., *Groot worden; De ontwikkeling van baby tot adolescent. Handboek voor (toekomstige)leerkrachten, opvoeders en verzorgers*. LannooCampus: Leuven, 2009.

Tule Inhouden en Activiteiten, www.tule.slo.nl

Wikipedia: De vrije encyclopedie. *Bevolking in Nederland*. Geraadpleegd op 30-1-2012.
http://nl.wikipedia.org/wiki/Bevolking_van_Nederland



Bijlagen



Bijlage 1: Observaties sociaal-emotioneel gedrag

Bijlage 2: Uitgewerkte drama lessen

Bijlage 3: Leidraad nameting groep 3 -
gesprekken met leerlingen



Bijlage 1: Observaties sociaal-emotioneel gedrag

Groep 3 nulmeting

Naam	Sociaal-emotioneel gedrag
J.	Snel op zijn teentjes getrapt, wordt dan agressief. Als hij zijn zin niet krijgt of iets niet lukt, wordt hij snel boos en laat dit merken door met handen te zwaaien of op zijn tafel te slaan. Helpt anderen, luistert naar anderen.
Ai.	Langzaam, erg treuzelend. Snel afgeleid, reageert veel op andere leerlingen. De veters van zijn schoenen zijn los, hij is hier uren mee bezig. Dan doet hij ze weer een klein beetje vast, dan maakt hij zijn werk verder, dan is hij weer bezig met de veters.
W.	Stil, rustig meisje. Tegen medeleerlingen soms reageert ze kattig, ze vertelt de leerlingen wat zij moeten doen. Staat vooraan om te vertellen als er iets gebeurd is.
F.	Hard werkende meid. Komt veel bij je kletsen. Ze klikt wel erg veel. Helpt anderen graag, staat vooraan als er iets gebeurd. Botst met Halima, kunnen niet goed samen.
H.	Erg druk, rommelig. Veroorzaakt irritatie bij medeleerlingen. Kan zich moeilijk concentreren, onderzoek naar ADHD. Andere leerlingen storen zich aan haar drukke gedrag, daardoor niet erg geliefd in de klas. Ze loopt met iedereen mee.
A.E.	Bewegende jongen! Lijkt in zijn gedrag nog een 'kleuter'. Kan niet stilzitten, kletst erg graag. Iedereen speelt met hem, maar staat wel graag met zijn neus vooraan.
A.G.	Loopt erg achter op de rest van de klas, met een leerachterstand de school binnen gekomen. Is stil in de klas, maar gaat wel in op gedrag van andere leerlingen: gaat zelf dan ook 'raar' doen. Doet veel dingen stiekem en let hierbij goed op hoe anderen op hem reageren.
Ak.	Rustig, luisterend oor. Hij geeft veel antwoorden tijdens de lessen. Op het plein speelt hij de baas; hij regelt het wel even.



Groep 3 nameting

Naam	Sociaal-emotioneel gedrag (observaties)
J.	Luistert als hij wordt aangesproken op zijn gedrag, reageert mopperend. Wil andere leerlingen graag helpen, eigen werk wordt hierdoor vaak niet afgemaakt. Is met zijn gedachten ergens anders dan bij de les, komt soms dromerig over.
Ai.	Erg traag van begrip. Neemt grapjes serieus op en kan er een halve dag over nadenken. Komt vaak achteraf met vragen die voor de les al nodig waren, krijgt daardoor zijn werk niet af. Dromerig, zit met zijn gedachten ergens anders. Behulpzaam.
W.	Komt over als een stil meisje, maar is tussen haar vriendinnen spraakzaam. Vertelt anderen wat zij moeten doen. Expressief en houdt van aandacht, doet overdreven tijdens de dramalessen waardoor de andere leerlingen om haar lachen. Wil de leerkracht graag helpen.
F.	Lief meisje, maar is ook erg stiekem. Stookt andere leerlingen op om dingen te doen, ze stopt op tijd zodat zij geen straf krijgt maar de ander wel. Erg behulpzaam, luisterend oor. Wordt verlegen als de aandacht op haar valt.
H.	Drukke meid. Is vaak dingen kwijt en ligt dan op de grond om het te zoeken. Doet haar best om hard te werken, terwijl ze een hoofdtelefoon op heeft. De andere leerlingen willen met haar spelen als ze niet zo druk doet. Leeft zich uit op het schoolplein en in de gymzaal, maar probeert hier geen andere leerlingen mee te belasten. Erg behulpzaam.
A.E.	Kletst erg graag. Behulpzaam, kan erg goed luisteren. Reageert positief als je hem aanspreekt op zijn gedrag. Staat vooraan als er iets gebeurt, hij vindt alles interessant. Kan diep nadenken over verschillende zaken.
A.G.	Dromerig in de klas, voert stiekem van alles uit. Probeert grappig te doen tegenover de andere leerlingen om zo aandacht te krijgen. Vraagt weinig om hulp, doet dan gewoon niks. Mengt zich niet snel in gesprekken, hij doet wel mee maar daar blijft het bij.
Ak.	Wil veel regelen wat in de klas gebeurt. Is een allemansvriend, kan goed luisteren en wilt iedereen helpen. Regelt alles graag, als er iets gebeurt staat hij vooraan om even te helpen.



Groep 4 nulmeting

Naam	Sociaal-emotioneel gedrag (observaties)
Ab.	Rustig, meelopend met de rest. Reageert veel op andere leerlingen, erg beïnvloedbaar. Doet wat de andere leerlingen van hem willen. Zeker niet opvallend!
Mo.	Negatieve uitstraling, niks vindt hij leuk. Snel op zijn teentjes getrapt, in de klas druk met de leerlingen om zich heen. Wilt je graag helpen, maar als het te lang duurt hoeft het niet meer.
B.	Kletserige, wiebelige jongen. Kan niet stilzitten, leidt door zijn gewiebel andere leerlingen af. Veel lachen, wil de andere leerlingen graag helpen.
Mi.	Rustige jongen. Erg zorgzaam en behulpzaam, een luisterend oor. Zelfstandig, kan zich goed concentreren. Speelt meeste met Deborah.
Am.	Houdt zijn mond in de klas, wordt zenuwachtig als hij iets moet zeggen. In de klas verbetert dit, hij doet meer mee met de lessen. Is rustig en kan zich goed concentreren. Zelfstandig en erg behulpzaam.
Z.	Snel op zijn teentjes getrapt, kan brutaal uit de hoek komen. Is erg gevoelig voor positieve aandacht, hier reageert hij op door zich goed te gedragen in de groep. Ligt positief in de groep, vaak vrolijk en helpt anderen waar nodig.
D.	Erg rustig meisje, reageert schrikkerig. Werkt zelfstandig en geconcentreerd, is erg zorgzaam en lief. Speelt veel met de meiden uit de klas en met één jongen.
Ri.	Rustig, zelfstandig meisje. Behulpzaam en geduldig, doet wat ze moet doen.
I.	Zusje van Am. Rustig en hard werkend. Stil in de klas, steekt niet uit zichzelf haar vinger op. Wordt wiebelig als ze een beurt krijgt, weet dan niet wat ze moet doen.
Ro.	Onrustig, kan moeilijk stilzitten. Reageert op de jongens uit de klas. Werkt hard en ze wilt anderen graag helpen. Erg gevoelig voor uitdagende lessen: op deze manier houd je haar er altijd bij.



Groep 4 nameting

Naam	Sociaal-emotioneel gedrag (observaties)
Ab.	Leidt andere kinderen af door geluidjes te maken, zij reageren op hem. Als hij aangesproken wordt reageert hij geïrriteerd, kijkt boos en legt zijn werk neer. Behulpzaam en let op tijdens de lessen.
Mo.	Reageert vaak mopperend. Het moet naar zijn zin gaan, lukt dat niet dan kijkt hij boos en legt hij zijn werk neer. Hij wilt de leerkracht veel helpen. Doet actief mee tijdens de les, zucht en moppert als hij geen beurt krijgt.
B.	Kan moeilijk stilzitten, wil tijdens de lessen veel vertellen(het gaat dan niet over de stof van de les). Reageert op elke prikkel, kan zich moeilijk concentreren op het werk. Vertelt de andere leerlingen graag wat zij moeten doen. Houd van grapjes, reageert op humor van de leerkracht.
Mi.	Rustig in de klas. Gaat meteen aan de slag met zijn werk, heeft het werk snel af. Hij spreekt leerlingen aan die zich niet gedragen, hij stoort zich hieraan. Hij doet actief mee in de les. Speelt met alle leerlingen in de klas.
Am.	Zorgt voor vrede in de klas, hij lost ruzies op en is een allemansvriend. Doet actief mee tijdens de les, als hij een antwoord moet noemen wordt hij zenuwachtig en kijkt hij rond om te zien hoe de andere kinderen erop reageren.
Z.	Houd van grapjes, reageert op humor van de leerkracht. Wilt erg graag helpen, lacht veel. Hij vraagt vaak of hij werk samen (met een klasgenoot) mag maken.
D.	Rustig meisje in de klas. Doet goed mee met de les en wil graag het antwoord vertellen. Werkt zelfstandig, heeft een luisterend oor. Zit meteen klaar als er gevraagd wordt om iets te doen. Werkt hard!
Ri.	Slimme meid, werkt hard en maakt haar werk goed. Kan soms veel kletsen met haar buurvrouw, als ze hierop aangesproken wordt doet ze weer mee met de les. Vindt het fijn om af en toe even iets te vertellen.
I.	Zusje van Am. Stil in de klas, zegt niks uit zichzelf. Als ze een beurt krijgt wordt ze rommelig en verlegen. Lijkt soms alsof ze aan het dromen is. Harde werker, maakt haar werk geconcentreerd en goed.
Ro.	Behulpzaam. Kan moeilijk stilzitten, vertelt graag leuke dingen. Is afwezig met haar gedachten, je moet haar de beurt geven om haar bij de les te houden. Werkt graag samen. Speelt met de jongens uit de klas.



Bijlage 2: Uitgewerkte dramalessen

Drama les 1: Emoties uitbeelden

Doel: Aan het einde van de les weet elk kind wat emoties zijn. Ook weten ze een aantal emoties op te noemen en ze kunnen die uitbeelden.

Intro: In de klas. Wat zijn emoties? Hoe kun je aan een kind zien wat hij/zij voelt? Kun je snel van emotie wisselen? Heeft iedereen emoties? Wat voor verschillende emoties zijn er?

Kern: Speellokaal. Ieder kind krijgt een kaartje waar een emotie opstaat. Van elk kaartje zijn er twee varianten, er zijn dus altijd twee kinderen met dezelfde emotie. Er blijven twee kinderen over, zij gaan even naar de gang. De andere kinderen gaan elkaar opzoeken, wie heeft hetzelfde kaartje? Ze spreken samen af hoe ze de emotie uit gaan beelden. Dit uitbeelden mogen ze doen door er geluid bij te gebruiken. Als ze het afgesproken hebben, lopen ze rond door het lokaal en beelden ze hun emotie uit. De kinderen die op de gang hebben gestaan, raden welke kinderen dezelfde emotie uitbeelden. Als ze een tweetal goed geraden hebben, gaat dit tweetal even op de bank zitten. Dan doen we het nog een keer, alleen dan zonder geluid. De kinderen beelden dus iets uit, zonder er geluid bij te gebruiken.

Daarna worden de kaartjes weer verdeeld, alleen nu mag er niet overlegd worden tussen de tweetallen. De kinderen moeten tijdens het lopen hun tweetal zien te vinden, dus degene die dezelfde emotie uitbeeldt als hij/zij zelf. Dit uitbeelden doen ze zonder geluid te maken! Dit doen we meerdere keren, als de kinderen het leuk vinden.

Afsluiting: Bespreking emoties. Moeten emoties uitgebeeld worden met taal, kan het ook zonder taal? Waaraan kun je iemands toestand zien? Waarom zijn emoties zo belangrijk?

Drama les 2: Begroeten met verschillende emoties

Doel: Aan het einde van de les weet elk kind het verschil tussen het begroeten van volwassenen en kinderen. Ze kunnen deze begroeting uitspelen.

Intro: We bespreken de vorige les even kort, wat zijn emoties? Er zit verschil in de manier waarop je mensen begroet. Begroet jij je buurjongen of de koningin? Bespreek de verschillende manieren waarop je mensen hoort te begroeten.

Kern: We spelen in het speellokaal. De leerlingen worden verdeeld in twee groepen, deze groepen gaan in twee rijen tegenover elkaar staan. Ik geef elke keer een opdracht waar ze elkaar gaan begroeten, bijvoorbeeld in een drukke winkelstraat of op het strand. Ze passen de manier van begroeten hierop aan. Ze lopen naar elkaar toe en begroeten elkaar op de gepaste manier. Dit doen we een aantal keer, op verschillende manieren.

Afsluiting: Terug in de klas bespreken we de verschillende manieren van begroeten. Waar moet je aan denken als je wie groet? Vat de les samen door de belangrijkste dingen samen te bespreken.



Drama les 3: Interview

Doel: Aan het einde van de les weet elk kind wat een interview is. Ook kunnen zij een eenvoudig interview afnemen.

Intro: Wat is een interview? Wie of wanneer wordt je geïnterviewd? Wat is in een interview belangrijk, waar let je op? Wat voor vragen kun je als eerste stellen en wat voor vragen daarna? Als introductieopdracht vraag ik een kind naar voren te komen en te gaan zitten op de stoel. Ik pak een kaartje van de stapel en ga de leerlingen over dat onderwerp interviewen. Hierna bespreek ik deze situatie met de klas: heb ik goede vragen gesteld en in de goede volgorde?

Kern: Ik deel de kaartjes uit waar onderwerpen op staan. De leerlingen zoeken elkaar, die hetzelfde kaartje hebben. Ze zetten twee stoelen tegenover elkaar en gaan elkaar interviewen. Ze gebruiken hierbij een denkbeeldige microfoon. Eerst wordt het kind met kaartje nummer 1 geïnterviewd, daarna het kind met kaartje nummer 2. Ze schrijven de belangrijkste punten uit het interview op. Zo wisselen we een aantal keer zodat de leerlingen verschillende onderwerpen en maatjes hebben gehad.

Afsluiting: We bespreken wat een interview is en wat voor vragen je elkaar stelt. Taal is erg belangrijk: je moet goede zinnen maken zodat de ander je vragen snapt.

Drama les 4: Circus

Doel: De leerlingen kunnen kunstjes uitbeelden zonder er materiaal bij te gebruiken. Ze kunnen zich inleven in hun rol van circusartiest.

Intro: Beginnen met spreken met de handpop. Pop vertelt dat hij onderweg was naar het circus. Laat kunstjes zien die hij het leukst vindt in het circus. Daarna leg ik de handpop weg. Kunnen wij een circus maken waar de handpop heen gaat? Bespreek de dingen die je ziet in het circus, hoe kun je het uitbeelden? Kun je het doen zonder spullen te gebruiken?

Kern: We gaan naar het speellokaal. Ik verdeel de leerlingen in vier groepen. Ik vraag wie er de acrobaten willen zijn, wie de clowns, wie de jongleurs, wie de dieren en wie de dierenverzorgers. De groepjes gaan elk in een hoek hun kunstje voorbereiden. Ze spreken af wat ze gaan doen en hoe ze het gaan doen. Na ongeveer 10 minuten roep ik de leerlingen weer bij elkaar. Ik zet alle leerlingen in een U-vorm. Ik begin met de handpop, die verrast is om bij het circus te zijn. Ik speel zelf de circusdirecteur, de handpop gaat op de bank zitten. Ik roep om de beurt een groepje leerlingen naar voren. Deze leerlingen doen het kunstje wat ze ingestudeerd hebben, op de circusmuziek. Als de muziek stopt is het afgelopen en applaudisseert het publiek, zij maken zelf een buiging. Zo gaan we elk groepje langs. Aan het einde vragen we aan de handpop wat hij ervan vond. Waren we goed in het circus?

Afsluiting: Terug in de klas. Wat vonden ze van het spelen in het circus? Waren er wel spullen nodig geweest?



Drama les 5: Toneelstukje spelen

Doel: Aan het einde van de les weten de leerlingen wat een toneelstuk is. Ze kunnen zich verplaatsen in een rol en meespelen in het toneelstuk.

Intro: Ik vraag of er een leerling is die even naar voren wilt komen. Ik laat hen het briefje zien waarop ik een korte situatie heb geschreven. We spelen dit samen uit, daarna mogen de leerlingen raden wat er gebeurde in het toneelstukje. Nabespreken: hoe moet jij je gedragen in het toneelstuk, waar moet je om denken?

Kern: Ik verdeel de klas in vier groepjes. Elk groepje krijgt een papiertje waarop het toneelstukje beschreven staat. Hierop staan ook de rollen die verdeeld moeten worden. De leerlingen verdelen de rollen en bespreken hun toneelstukje. Daarna gaan we naar het speellokaal. De groepjes spelen om de beurt hun toneelstukje, als ze klaar zijn bespreken we het even met de groep. Wat gebeurde er, hoe kon je dat zien? Zo gaan we elk groepje langs.

Afsluiting: Terug in de klas. Waar moet je om denken als je een toneelstukje speelt? Hoe verdeel je de rollen, hoe speel je de rollen? Maak een woordweb op het bord met de belangrijkste dingen als het gaat om het spelen van een toneelstuk.

Drama les 6: Emoties uitbeelden

Doel van de les: Aan het eind van de les kent elk kind de vier basisemoties en kunnen ze deze uitbeelden. Ze kunnen een emotie van een andere leerling overnemen.

Introductie: We gaan meteen naar het speellokaal, zodat we snel kunnen beginnen. De leerlingen maken een kring, zodat iedereen elkaar aan kan kijken. Ik herhaal met de leerlingen de vier ‘basis’ emoties: boos, bang, blij en bedroefd. Daarna laat ik de leerlingen de emoties om de beurt uitbeelden, op het moment dat ik ‘bevries’ roep, blijven ze stilstaan in hun emotie. Ik loop langs de leerlingen en geef feedback over de manier waarop ze het uitbeelden. Zo doen we het bij alle vier de emoties.

Kern: We gebruiken een bank als ‘bus’. Eén leerling neemt plaats voorin de bus, hij/zij speelt de chauffeur. Ik wijs de leerlingen aan die om en om de bus in mogen stappen. Ze nemen een emotie mee, de leerlingen in de bus moeten deze emoties overnemen. Ook verzinnen ze een zin bij de emotie, deze zin moeten de leerlingen herhalen. We spelen dit spel een aantal keer zodat ieder kind in de bus aan bod komt.

Afsluiting: Ik vat de les samen door over de emoties te praten. Op welke manier kun je dingen uitbeelden, waarom is het zo belangrijk om je emoties te laten zien? Ook bespreek ik de zinnen die we gebruikt hebben, door woorden te laten herhalen die bij de emoties gebruikt werden.



Drama les 7: De koningin huilt

Doel van de les: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen zich verplaatsen in een rol. Ze kunnen het verhaal omzetten in een toneelstuk en inspringen op het juiste moment.

Introductie: Ik begin deze les met een praatje over de koningin, we zijn met het thema aan het werk en daarom sluit deze dramales er ook op aan. Ik lees het verhaal aan de leerlingen voor. Ondertussen maak ik gebruik van mijn mimiek en stem, zodat ik de leerlingen al laat merken op welke manier jij je in kunt leven in de verschillende rollen. Ik bereid de leerlingen al voor op de kern door hen te vertellen wat we in het speellokaal gaan doen.

Kern: Ik laat alle spullen zien die in het verhaal voorkomen. We verdelen de rollen, elk kind krijgt de spullen voor zijn/haar rol. Daarna begin ik met het vertellen van het verhaal, ondertussen spelen de leerlingen hun rol. Ik probeer niks te zeggen tegen de leerlingen, zodat zij zelf uitvinden op welk moment zijn in het verhaal aan de beurt zijn.

Afsluiting: Kort gesprek met de leerlingen. Hierin wil ik naar voren laten komen wat ze van deze les vonden en of ze het leuk vonden om op deze manier een toneelstuk uit te voeren.

Drama les 8: Drama spelen

Doel van de les: Aan het einde van de les kunnen de leerlingen een voorwerp associëren met een bestaand voorwerp en op deze manier hun fantasie uiten. Ook krijgen ze meer inzicht in bepaalde 'woorden', doordat ze nadenken over op welk manier ze bijvoorbeeld twee handen bij elkaar kunnen krijgen.

Inleiding: Ik vertel de leerlingen dat we verschillende spelen gaan doen, waarin het belangrijk is om goed op te letten bij de uitleg. We gaan meteen naar het speellokaal. Als introductie opdracht zet ik de groep in twee kringen. Allebei de kringen krijgen een tak. Elk kind gaat met deze tak iets uitbeelden, ze bedenken zelf wat de tak wordt. Zo gaan we de groep rond, tot de tak weer bij de eerste leerling is. Op deze manier associëren de leerlingen de tak met bestaande voorwerpen.

Kern: We gaan een spel doen wat met concentratie te maken heeft. De leerlingen lopen allemaal door elkaar heen, zonder contact met elkaar te zoeken. Ze mogen elkaar niet aanraken of aankijken. Op het moment dat ik iets roep, volgen ze die opdracht op. Dit kan zijn twee handen, dan zoeken ze zo snel mogelijk twee handen bij elkaar. Ik doe dit met verschillende opdrachten, zoals drie voeten, vier schouders of twee voorhoofden.

Afsluiting: Als laatste gaan de leerlingen weer in een kring staan. Ik doe net alsof ik een bal in mijn handen heb, die bal geef ik door aan de volgende leerling. Ieder kind maakt er zijn/haar eigen situatie van. De bal is zwaar, klein, groot enz.



Bijlage 3: Leidraad nameting groep 3 – gesprekken met leerlingen

- 1) Wat is drama?
- 2) Waar denk je aan bij het vak drama?
- 3) Wat weet je nog van de lessen die we hebben gedaan? Of: wat weet je nog van het drama wat je wel eens hebt gedaan?
- 4) Heb je nieuwe woorden geleerd in de drama lessen? Of: ken je deze woorden (emoties, uitbeelden, toneelstuk, drama)?
- 5) Wat vond je het leukste van de drama lessen?
- 6) Waarom vond je dat zo leuk?
- 7) Wat vond je moeilijk in de drama lessen? Of: wat lijkt je moeilijk in de dramalessen?
- 8) Waarom zou je beter worden in taal door de drama lessen?

