

Creativiteit is geen “misschien”, maar een feit!

*De invloed van dramaonderwijs binnen het totale onderwijs, op de
creatieve (denk) ontwikkeling van kinderen.*



- Debby Vogelaar -

**“We kunnen problemen niet oplossen door op
dezelfde manier te denken als toen we ze
creëerden”**

Albert Einstein

Debby Vogelaar
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (PABO)
Juni 2012
Afstudeerbegeleider: Jan Kaldeway

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1. Wat verstaan we onder drama?.....	6
1.1 Functies van Drama	7
1.2 Welke plaats kunnen we drama geven in de ontwikkeling van kinderen?	9
2. Drama in het onderwijs	11
2.1 Hoe dramaonderwijs tot stand kwam	11
2.2 Kerndoel en leerlijn.....	15
2.3 Leerkrachtvaardigheden	17
3. Wat is creativiteit?.....	19
3.1 Creativiteit: een keuze of een talent?.....	20
3.2 Creativiteit en kinderen	21
4. Wat verstaan we onder cognitie?	23
4.1 Cognitieve ontwikkeling van kinderen.....	24
4.1.1 Cognitieve ontwikkeling volgens Piaget	24
4.1.2 Informatieverwerkingsmodel	26
5. Samenvatting theorieonderzoek.....	28
Praktijkonderzoek	29
Drama en creatieve ontwikkeling	29
Drama en cognitieve ontwikkeling	29
6. Methode van onderzoek.....	30
6.1 Actieonderzoek.....	30
6.2 Vragenlijst.....	30
6.2.1 Verantwoording van de vragenlijst.....	31
6.3 Observatie	33
6.3.1 Vraagstelling bepalen	33
6.3.2 Observatieplan	33
6.3.3 Observatiemethode kiezen	34

7. Hypothese	36
8. Uitvoering van het onderzoek in de praktijk	37
8.1 Gebruikte werkvormen	38
9. Onderzoeksresultaten.....	40
9.1 Resultaten voormeting	40
9.1.1 Bevindingen voormeting	42
9.1.2 Conclusie voormeting	43
9.2 Resultaten van de nameting.....	44
9.2.1 Gemiddelde scores vragenlijst	44
9.2.2 Vergelijking creatieve- en cognitieve profielen	45
9.3 Samenvatting onderzoeksresultaten	45
10. Conclusie	47
11. Discussie	49
11.1 Korte evaluatie op het onderzoek	49
11.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	50
12. Aanbevelingen voor de praktijk	51
13. Bronnen.....	52
14. Samenvatting.....	53
Nawoord	54
Bijlage 1: Observatielijst.....	55
Bijlage 2: Vragenlijst.....	56

Inleiding

Beste lezer,

Voor u ligt mijn afstudeeronderzoek. Mijn interesse ligt bij de creatieve denkontwikkeling van kinderen. Al snel wist ik dat ik hier iets mee wilde doen voor mijn afstudeeronderzoek. Op mijn LIO school zijn ze veel bezig met drama lessen. Na een gesprek met de directie was het mij al duidelijk geworden; ik wil de creatieve ontwikkeling koppelen aan dramalessen.

De actuele ontwikkelingen rondom rekenen en taal hebben mijn interesse ook. Momenteel zien we dat er wordt toegespitst op de cognitieve kant van de kinderen (rekenen en taal) maar welke risico's heeft dit voor de kinderen die meer creatief zijn en cognitief iets minder goed presteren? Ik ben heel benieuwd wat dramalessen voor deze kinderen kunnen gaan betekenen. Kunnen zij zich beter concentreren na een les drama gehad te hebben? Voor creatieve kinderen zijn misschien die extra taal-en rekenuren heel voordelig omdat zij zich zo veelzijdiger kunnen gaan ontwikkelen. Ze oefenen dingen waar ze nu nog minder goed in zijn.

Als ik kijk naar de cognitieve kinderen, komen er andere vragen bij mij op zoals: als we nu heel erg gaan focussen op de reken- en taalkant van de kinderen, welke risico's brengt dit met zich mee als het gaat om eenzijdigheid. Ontwikkelen cognitieve kinderen hun creatieve kant dan nog verder? Daar wordt op dat moment weinig aandacht aan besteed. Ik denk dat er dan een kans bestaat dat kinderen zich eenzijdig gaan ontwikkelen. Aan de andere kant zie ik het wel weer als een voordeel dat kinderen extra ontwikkelen waar ze goed in zijn, zodat ze echt ergens goed in gaan worden. Maar ik denk dat dit gevolgen gaat hebben voor de veelzijdigheid van de kinderen.

Met al deze informatie heb ik geprobeerd om een onderzoeksvraag samen te stellen. Mijn eerste idee was de volgende vraag:

In hoeverre is er verschil tussen de effecten van dramalessen bij cognitieve leerlingen en bij creatieve leerlingen en welke begeleiding kan de leerkracht hier het beste bij geven?

Tijdens het bestuderen van de literatuur is deze vraag veranderd. Ik kwam er achter dat deze onderzoeksvraag in de praktijk lastig te onderzoeken is. Ook kwam ik er door het lezen van de literatuur achter dat men vindt dat er te weinig aandacht wordt besteed aan de creatieve ontwikkeling van kinderen en dat het onderwijs steeds meer cognitief gericht is. Toxopeus- Dirks (1990) is zo iemand. Maar dit herken ik ook in de praktijk. Er wordt veel aandacht besteed aan taal en rekenen; kinderen worden gedwongen om in kaders te denken en om een som op een bepaalde manier uit te rekenen. Daarom heb ik de vraag als volgt geformuleerd: *In hoeverre stimuleren dramalessen de creatieve ontwikkeling bij kinderen die meer cognitief ingesteld zijn en hoe kan de leerkracht deze creatieve ontwikkeling stimuleren?*

Mijn literatuurstudie was nog steeds niet af en ik werd steeds meer geënthousiasmeerd en geïnformeerd over het begrip "creatief". In eerste instantie doelde ik hier echt op de creativiteit met de handen, maar door mijn studie ben ik er achter gekomen dat creatief denken nog veel belangrijker is. Met de informatie die ik over mijn vorige onderzoek schreef en de informatie die ik nu weet, heb ik de volgende onderzoeksvraag geformuleerd: *In hoeverre kun je drama integreren binnen het (meer) cognitief gerichte onderwijs en welke invloed heeft dit op de creatieve (denk)ontwikkeling van kinderen?*

Op weinig scholen kom ik het vak drama tegen als wekelijks gepland vak. Op mijn LIO-stageschool zijn ze juist heel erg bezig met het vak drama. Zij onderzoeken welke effecten dit heeft op leerlingen en of dit ook effecten heeft op het leerrendement van kinderen. Zijn de prestaties van kinderen beter nadat ze een aantal lessen drama hebben gehad? Ik heb veel contact met de dramadocent gehad, omdat beide onderzoeken natuurlijk veel met het dramaonderwijs te maken heeft.

Ik was een uitdaging om hier mee aan de slag te gaan. Ik vind dat we als leerkrachten de taak hebben om kinderen zo breed mogelijk te laten ontwikkelen, zodat zij later zelf kunnen kiezen waar ze iets mee gaan doen.

Ik ben dit onderzoek gestart door middel van een literatuuronderzoek. Ik heb gekeken naar relevante literatuur, die iets zegt over de kernbegrippen uit mijn onderzoeksvraag. Dan heb ik het over de volgende Begrippen: creativiteit, cognitie en dramaonderwijs. Ik heb gekeken hoe de ontwikkeling van kinderen verloopt, zowel creatief al cognitief. Ook heb ik gekeken naar het dramaonderwijs. Wat is precies de functie daarvan en hoe heeft dat zich in de loop der jaren ontwikkeld? Wat kunnen wij daar mee in deze tijd en welke leerkrachtvaardigheden zijn daarvoor nodig?

Al snel kwam ik tot de ontdekking dat mijn vermoedens klopten. Binnen het onderwijs wordt meer toegespitst op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Dit maakte dat ik mijn afstudeeronderzoek nog interessanter ging vinden.

Ik ben de praktijk ingegaan en heb geobserveerd, vragenlijsten afgenomen en vooral veel werkvormen uitgetprobeerd. Hoe kunnen we binnen het onderwijs een goede balans vinden tussen de cognitieve en de creatieve ontwikkeling en welke plaats kunnen we drama hierin geven? Uiteindelijk heb ik hier een conclusie over geschreven. Bent u benieuwd? U kunt dit alles teruglezen in dit onderzoeksverslag.

Via dit onderzoek hoop ik u voldoende te informeren en bovenal te enthousiasmeren over het belang van de creatieve ontwikkeling van kinderen, hoe we drama daar een plaats in kunnen geven en over de manier waarop we dit vorm kunnen geven in het onderwijs.

Ik wens u veel leesplezier!

1. Wat verstaan we onder drama?

De Van Dale geeft de volgende definitie van drama: 1. Een toneelstuk m.n. treurspel. 2. Droeve reeks van gebeurtenissen.

In het boek *Werken met drama* zegt Vane (1996) dat de term “drama” snel wordt gedefinieerd als een heftige emotionele situatie, maar dat dit eigenlijk niet de oorsprong is. De oorsprong van het woord drama gaat terug naar het Griekse woord voor “handelen”.

De emoties binnen het dramaspel kunnen soms hoog oplopen, maar dit is van andere betekenis dan dat punt 2 van de betekenis van de Van Dale aangeeft. Drama gaat om de speler die zich uitdrukt in acties, handelingen die als doel hebben om de inhoud van het spel over te kunnen brengen; te communiceren dus. Vaak wordt er tijdens drama activiteiten gezegd: doe alsof je iemand anders bent, of doe alsof je bang bent, of doe alsof je midden in de nacht wakker schrikt uit een enge droom. Eigenlijk zou je kunnen zeggen: “Drama is doen alsof”.

“Drama is doen alsof”

Vane (1996)

“Drama is doen alsof”. Als we de woorden “doen” en “alsof” apart van elkaar bekijken krijgen we de volgende situatie:

Drama is doen. Tijdens dramaspel druk je jezelf uit door middel van acties.

Drama is alsof. Drama heeft betrekking op werkelijkheid. Het is een werkelijkheid waarvan je weet dat die op dit moment niet bestaat, maar die toch als heel echt kan worden ervaren¹.

Als we kijken naar de definitie van drama ontkomen we niet aan de verwijzing naar een verzonnen werkelijkheid die door acties ontstaat.

Vroeger werd drama soms bewust niet gedefinieerd. Dit was omdat men het geen etiket wilde geven. Men was bang dat anders de vrije expressie teveel beperkt zou worden.

Tegenwoordig worden er, zoals hierboven al kort beschreef, veel verschillende definities van drama gegeven.

Drama wordt ook beschreven als: een spel met verschillende functies. Maar welke functies zijn dat? Dit kunt u lezen in het volgende hoofdstuk.

¹ Vane, S. (1996). *Werken met drama*. Baarn: Nelissen pag. 16 -17

1.1 Functies van Drama

Drama heeft verschillende functies. Er zijn diverse onderzoekers die verschillende functies omschrijven bij het woord drama. In dit hoofdstuk wil ik deze naast elkaar leggen en kijken naar de overeenkomsten en verschillen daartussen.

Pijper (2006)

Pijper (2006) onderscheidt 5 functies van drama. Dit zijn de volgende vijf: de recreatieve functie, de persoonlijkheidsfunctie, de educatieve functie, de kunstzinnige functie en de therapeutische functie. Hieronder zal ik bovengenoemde functies kort uitleggen.

Als eerste zegt hij dat drama een recreatieve functie kan hebben. Daarmee bedoelt hij dat het vooral voor ontspanning en plezier is bedoeld. Dit is een functie die ook veelal van toepassing is. Het is belangrijk dat kinderen plezier hebben in wat ze doen; dan zijn de opbrengsten hoger. De leerkracht heeft dus één van de verantwoordelijke taken om het de kinderen, tijdens hun dramaspel, naar hun zin te maken zodat iedereen zich veilig voelt.

Ook zegt hij dat drama de persoonlijkheid kan vormen. In dit geval wordt drama gebruikt om sociaal gedrag, inlevingsvermogen, concentratie, uitdrukkingsvaardigheid en creativiteit te ontwikkelen. Als dit de hoofdfunctie is van de drama les of het dramaspel dat aangeboden wordt, vereist dit wel de nodige vaardigheden van de leerkracht. Dan moet het spel zo opgebouwd zijn, dat deze aspecten wel aan de orde komen.

Drama kan een educatieve functie hebben. Hiermee wordt bedoeld dat er een situatie wordt nagespeeld en dat je daarbij kijkt naar: wat vind ik van de situatie? Hoe zou ik in zo'n situatie reageren? Soms wordt er ook wel eens een rollenspel gebruikt om iets uit te leggen aan kinderen. Het koningshuis wordt bijvoorbeeld nagespeeld om zo de rollen binnen het koningshuis te verduidelijken. Zoals hierboven ook al werd besproken kan het ook bijdragen aan het sociale gedrag van de kinderen. Binnen de educatieve functie wordt ook veel gebruik gemaakt van het nabootsen van bijvoorbeeld ruzies. De kinderen worden geconfronteerd met hun eigen gedrag en de gevoelens van een ander. Dit kan maken dat een kind zich gaat leren inleven in een ander.

“De leerkracht heeft dus één van de verantwoordelijke taken om het de kinderen naar hun zin te maken zodat iedereen zich veilig voelt.”

Pijper (2006)

Als laatste twee functies beschrijft Pijper de kunstzinnige functie en de therapeutische functie. Met de kunstzinnige functie wordt bedoeld dat kinderen leren hoe ze een rol moeten spelen en hoe ze hun spel zo kunnen vormgeven dat het aantrekkelijk is om naar te kijken. De therapeutische functie wordt vooral veel gebruikt bij kinderen die ernstige belemmeringen hebben in de ontwikkeling. Zo wordt bijvoorbeeld wel eens speltherapie toegepast bij kinderen die een contactstoornis hebben. Ze leren dan bijvoorbeeld door middel van een rollenspel hoe ze met andere om kunnen gaan. Het kan zijn dat ze in eerste instantie het foute voorbeeld te zien krijgen en ze daarna zelf het goede voorbeeld na moeten spelen.

Drama-activiteiten kunnen één of meerdere functies tegelijk vervullen. Deze functies gelden voor zowel kinderen als volwassenen, alleen dan allebei binnen hun eigen ontwikkelingspatroon.

Vane (1996)

Nu ik deze functies heb bekeken, wil ik de functie volgens Vane (1996) hier eens naast leggen. Veelal zie ik overeenkomsten; daar zal ik niet te diep op in gaan. Er zijn ook een paar kleine verschillen, deze wil ik naast elkaar leggen.

Zoals ik hierboven al beschreef, onderscheidt Pijper (2006) 5 functies van drama. Volgens Vane (1996) zijn er zes functies van drama. Hij benoemt de volgende zes: Een sociale functie, een creatieve functie, een trainingsfunctie, een educatieve functie, een persoonsvormende functie en een therapeutische functie.

Allereerst wil ik de overeenkomsten tussen de functies van beide kort aanhalen.

Beide onderzoekers zeggen dat drama een sociale functie kan hebben. Wat Vane (1996) daar nog aan toevoegt is, naar mijn idee, een belangrijk punt. Hij zegt dat drama een sociale functie moet hebben en dat kinderen spelen om zinvol met elkaar bezig te zijn. Om van elkaar te leren en om de sociale contacten te bevorderen.

Ook onderscheidt hij zich door de creatieve functie te benoemen. Hiermee bedoelt hij dat drama wordt gebruikt als middel voor het uitdrukken van een persoonlijke inhoud. De kinderen leren hun eigen ideeën vorm te geven. Ze leren om "out of the box" te denken. Dit stimuleert de creatieve denkontwikkeling.

De trainingsfunctie, educatieve functie, persoonsvormende functie en de therapeutische functie zijn functies die ze beiden omschrijven en waarbij ze, met andere woorden, dezelfde uitleg geven.

Vane (1996) voegt er nog aan toe dat deze functies niet duidelijk van elkaar te scheiden zijn. Als leerkracht is het belangrijk om een doelstelling voor ogen te hebben met de drama-activiteit die gegeven wordt. Doelstellingen kunnen gesteld worden naar aanleiding van deze functies. Als je weet welke functie je de activiteit wilt geven, geeft dit houvast en kun je de activiteit ook goed evalueren.

Als ik kijk naar deze twee schrijvers zie ik veel overeenkomsten als het gaat om de functies van drama. Binnen het basisonderwijs zijn al deze functies belangrijk. Ze helpen het kind om zich verder te ontwikkelen en te ontplooien.

De functies samengevat:

1. Recreatieve functie
2. Persoonlijkheidsfunctie
3. Educatieve functie
4. Kunstzinnige / creatieve functie
5. Therapeutische / trainingsfunctie
6. Sociale functie

Als leerkracht in het basisonderwijs heb je een verantwoordelijke taak. Eén van die taken is het stimuleren van bovengenoemde functies van drama. Maar op welke manier kun je dat nou het beste doen en op welke manier kun je hier een lijn in aanbrengen? In het volgende hoofdstuk kunt u lezen hoe dramaonderwijs tot stand is gekomen en hoe een leerkracht hier mee om kan gaan.

1.2 Welke plaats kunnen we drama geven in de ontwikkeling van kinderen?

De ontwikkeling van kinderen is van jongs af aan een groeiproces dat verloopt met vallen en opstaan. Als we kijken naar spel en beweging dan is dit voor kinderen heel belangrijk.

Piaget

Volgens Piaget staat het spelen van kinderen vooral in dienst van hun verstandelijke ontwikkeling. Hij onderscheidt hierbij twee dingen: assimilatie en accommodatie. Met *assimilatie* bedoelt hij dat het kind zijn omgeving aanpast aan zijn mogelijkheden. Bijvoorbeeld: er staat een verhuisdoos in de kamer. Het kind pakt de doos, gaat er in zitten en zegt: "kijk mam, ik ben aan het varen". De doos is niet langer meer een doos, maar het is een boot geworden.

Met *accommodatie* bedoelt hij dat een kind zich aanpast aan zijn omgeving. Het kind vraagt bijvoorbeeld: "mam, waarom staat die doos hier?" Moeder legt uit dat het een verhuisdoos is. Ze stopt alle spullen erin en zet de doos in de verhuishagen. Het kind heeft nu iets nieuws geleerd, een nieuwe blik. Hij past zich aan, aan zijn omgeving.

Volgens Piaget moet assimileren wel de overhand hebben als het gaat om spel. Toch komt accommoderen ook voor in het spel, bijvoorbeeld het spelend imiteren: het kind helemaal zijn zoals de anders, past zich aan. Piaget zegt: alles wat een kind beleeft, herhaalt het vele malen in het spel om het zich verstandelijk eigen te maken: als ik dit doe, gebeurt er dat met de dingen.

Bij Piaget ligt de betekenis van het spel dus vooral in een bepaald aspect van het mens-zijn; de verstandelijke ontwikkeling oftewel: de cognitie².

Piaget zegt dat elke denkwijze een logica volgt. Elk kind gaat de werkelijkheid te lijf op de wijze waar het aan toe is. Het ziet kenmerken en verbanden niet zoals ze zijn, maar zoals ze in het straatje van zijn of haar denkwijze passen. Deze manier van denken bepaalt ook steeds hoe het kind met die werkelijkheid omgaat. Dus niet alleen zijn denken, maar ook zijn doen. Dit zien we ook weer terug in het spel van kinderen. Alles wat de kinderen leren door te accommoderen, is weer een handvat om de werkelijkheid goed in beeld te krijgen³.

Dit is in het kort beschreven hoe Piaget spel ziet binnen de ontwikkeling van kinderen. Piaget heeft echter ook een theorie over de cognitieve ontwikkeling van een kind, met daarin verschillende fasen. Deze zal ik later beschrijven in het hoofdstuk: *Cognitieve ontwikkeling van kinderen*.

Andere theorieën

Naast Piaget, zijn er ook andere theorieën over de ontwikkeling van kinderen en spel. Voor Piaget ligt de betekenis van het spel vooral in de verstandelijke ontwikkeling, in andere theorieën ligt deze meer in het algemeen. Kohnstamm (2002) beschrijft deze theorieën. In haar boek zegt ze dat spelen in dienst staat van alle functies: lichaamshouding en beweging, zintuigen, taal en denken en sociale omgang. Ook zegt zij dat spel niet alleen ten bate van de ontwikkeling is, maar ook invloed heeft op het kind zoals het nu is. Lichaam, verstand en persoonlijkheid moeten het van het spel hebben, want mogelijkheden die een kind door groei en rijping krijgt, moeten worden gebruikt om zich verder te ontwikkelen⁴.

Het verschil tussen deze opvatting en die van Piaget is dat voor Piaget de ontwikkeling van de verschillende functies uiteindelijk in dienst staat van de verstandelijke ontwikkeling, terwijl hier boven elke menselijke functie op zichzelf van waarde wordt gezien en het spel ook niet alleen maar goed is voor later. Zij zegt dat spel ook goed is voor het hier en nu. "Door spel zit een kind lekker in z'n vel".

Dan bestaat er volgens Kohnstamm ook nog een theorie over spel, waarbij spel bovenal gezien wordt als sociale oefening. Het hoogste niveau qua spel, is het rollenspel van kleuters waarbij de grote-mensen situaties worden nagespeeld. Kinderen zijn spelend bezig met het leven van grote mensen, terwijl ze beseffen zelf nog

² Kohnstamm, R., (2002) *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Pag. 310

³ Kohnstamm, R., (2002) *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Pag. 105

⁴ Kohnstamm, R., (2002) *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. Pag. 310

geen volwassene te zijn. In een kind groeit het verlangen om groot te zijn, door het spel. Volwassenen kunnen volgens deze theorie door initiatieven en voorbeelden het rollenspel verrijken.

Ook bestaat er nog de zogenoemde cultuursimulatietheorie. Kohnstamm (2002) beschrijft deze theorie van Burner in haar boek. Deze theorie heeft overeenkomsten met de sociale theorie hierboven, maar beperkt zich niet tot de sociale ontwikkeling. Volgens Burner krijgt het kind al spelend de gelegenheid gedragingen en emoties te oefenen die horen bij de cultuur waarin het leeft. De heersende cultuur bepaalt voor het kind wat waard is om al spelende te leren en wat niet. Al spelend wordt een kind mens onder de mensen van zijn cultuur. Bij het cultuursimulatiespel gaat het niet alleen om het oefenen van bepaalde vaardigheden, maar gaat het ook om een algemene levensinstelling, die voor een optimale deelname aan een bepaalde cultuur nodig is⁵.

Beide theorieën hierboven hebben gemeen dat naast de mogelijkheden van het kind zelf, minstens even grote betekenis wordt gehecht aan de eisen van de omgeving. De omgeving biedt niet alleen oefenmateriaal, maar stelt het kind ook voor zeer specifieke problemen waarvoor hij al spelend een oplossing moet bedenken. Wát de kinderen spelen is afhankelijk van de cultuur waarin ze groot gebracht worden. De cultuursimulatietheorie is sterk geïnspireerd door het werk van dierpsychologen, die vooral veel informatie hebben gehaald uit de bestudering van apen.

Zelf denk ik dat er in alle theorieën een kern van waarheid zit en ik kan niet kiezen voor één bepaalde theorie. Ik geloof zelf niet in de evolutietheorie, waar de cultuursimulatie grotendeels vandaan komt. Toch geloof ik wel dat spel een grote invloed heeft op de sociale ontwikkeling van kinderen. Ze leren door middel van een rollenspel hoe ze met elkaar en met bepaalde situaties om moeten gaan. Ik ben er ook van overtuigd dat spel, zoals Piaget zegt, een bijdrage levert aan de verstandelijke ontwikkeling van kinderen. Ik denk bijvoorbeeld aan de taalontwikkeling. Kinderen breiden door spel hun woordenschat uit. Ze leren ook om te redeneren en tijdens het winkeltje spelen leren ze om geld terug te geven.

Drama

Drama heeft een aantal plaatsen in het leerproces van kinderen. Het ontwikkelt spelplezier, het stimuleert de sociaal-emotionele ontwikkeling, het geeft aanzet tot taakbewustzijn en het leert het kind om drama te verwerken in andere vakken. Doordat kinderen leren om zich in andere personages te verplaatsen, leren ze wat andere mensen denken, doen of voelen. Hierbij krijgen ze dus nieuwe inzichten die ze in hun dagelijks leven kunnen gebruiken.

Heijdanus- de Boer & Van der Jagt (2004) zeggen dat het primair onderwijs niet meer uitsluitend een bolwerk voor de cognitieve ontwikkeling is, maar dat emotionele ontwikkeling van de kinderen ook aandacht krijgt. Door het geven van dramalessen krijgt dit een goede plaats binnen het onderwijs. Kinderen begrijpen elkaar niet, kunnen zich niet inleven in een ander en scholen gaan steeds meer zien dat hier ook een taak voor hen ligt. Kinderen kunnen pas beginnen met leren wanneer ze voldoende sociaal vaardig zijn geworden. Ze moeten met hun eigen gevoel om kunnen gaan en ze moeten kunnen omgaan met het gevoel van anderen. Vervolgens moeten ze vaardig genoeg zijn om dit een plaats te kunnen geven.

Voor de ontwikkeling van kinderen is het belangrijk dat ze zelfstandig worden en dat ze zelf hun verantwoordelijkheden leren. Veel kinderen worden geleefd en ouders, leerkrachten en vrienden bepalen wat het kind moet doen en welke keuzes het beste zijn voor het kind. Binnen dramalessen wordt de ontwikkeling van zelfstandigheid gestimuleerd. Kinderen moeten zelf een taak oppakken, zelf verantwoordelijk zijn voor de uitvoering en moeten samenwerken om alles tot een mooi geheel te krijgen.

Zoals ik in het vorige hoofdstuk ook al beschreef heeft drama veel verschillende functies. Deze functies dragen allemaal bij aan een optimale ontwikkeling van het kind, waarbij creativiteit gestimuleerd wordt.

⁵ Kohnstamm, R., (2002) *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

2. Drama in het onderwijs

2.1 Hoe dramaonderwijs tot stand kwam

Toxopeus-Dirks & Toxopeus (1990) schreven het boek: *Hoe een leek tot spel kwam*. Hierin beschrijven ze vanaf de jaren '20 het verloop van dramatische vorming binnen onze maatschappij en binnen het onderwijs. In dit hoofdstuk wil ik belangrijke kernpunten aanhalen, zodat u een idee krijgt hoe dramatische vorming en onderwijs tot stand zijn gekomen. Daarvoor wil ik u terug in de tijd nemen.

Als eerste moet er een begrip duidelijk gemaakt worden. Als er gesproken wordt over lekespel of leketoneel, wordt hier het volgende mee bedoeld: Lekespel, eenvoudig gestructureerd toneelspel dat speciaal geschreven is om opgevoerd te worden door leden van een wereldbeschouwelijke organisatie, die in hun overtuiging onderling hecht verbonden zijn en deze door middel van hun spel op de nauw bij de voorstelling betrokken toeschouwers willen overbrengen⁶.

1920 – 1930

In deze periode nam het lekespel een belangrijke plaats in de ontwikkeling van dramatische vorming. Toxopeus (1990) zegt dat speelleiders vooral actief waren in jeugdorganisaties zoals de Katholieke Graalbeweging, de Vrijzinnige Christelijke Jeugd Centrale (VCJC) en de socialistische Arbeiders Jeugd Centrale (AJC). Hierbij zien we ook nog de splitsing van verschillende geloofsovertuigingen. In deze tijd werd veel contact gelegd tussen spelers van jeugdgroepen en regisseurs van het professionele toneel. Ook door de confessionele jeugdbeweging werd vaak een beroep gedaan op professionele regisseurs en spelers. Toxopeus (1990) zegt dat uit deze jaren de massale spelen en spreekkoren dateren, die in stadions, op voetbalvelden, op wielerveden en in grote hallen worden opgevoerd. Hij veronderstelt dat dramatische vorming voor een belangrijk deel in deze periode haar wortels heeft⁷. Lekespel kwam bij de jeugdbeweging vandaan. Het woord werd vaak gebruikt voor het enthousiaste spel van niet-beroepsspelers. In het lekespel was toneel niet het doel. Het doel was om uitdrukking te geven aan het gevoel dat iemand heeft en om dit dan over te brengen op anderen. De waarde van het lekespel had vooral te maken met eerbied voor eigen en andermans werk. Spelen kon betekenen dat men om kon gaan met tegenslagen, grenzen leerde kennen, leerde hun fantasie te gebruiken en minderwaardigheid om te zetten en bovenal dat men leerde plezier maken.

1945-1956

Tijdens de oorlog heeft de ontwikkeling van dramatische vorming min of meer stilgelegen. Na de oorlog kwam er een nieuwe stroom van activiteiten op gang in Amsterdam maar ook daarbuiten. In die tijd zagen we dat diverse instellingen op het terrein van de kunstzinnige vorming en educatie bezig waren met vernieuwingen. De draad van voor de oorlog werd opgepakt, hoewel de belangstelling voor het massaspel verdween. In die tijd schreef Herbert Read een boek: *De kunst in haar educatieve functie*. Hij schreef hierin dat het doel van de opvoeding is, kunstenaars voort te brengen – mensen die bedreven zijn in de verschillende manieren van expressie. Zijn ideeën betekenden veel voor de ontwikkeling van de “vrije expressie-beweging”, die met name door de Werkschuit (1950) en het Werkcentrum (1951) in Amsterdam en daarbuiten werd verspreid. Het omgaan met kunst werd belangrijk geacht. De zelfwerkzaamheid kreeg ook veel aandacht bij de instellingen die zich richtten op creativiteitsbevordering⁸.

⁶ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag. 17.

⁷ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag. 20.

⁸ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag.20.

1956-1968

In deze periode kreeg kunstzinnige vorming als pedagogisch middel in opvoeding en onderwijs steeds meer aandacht. In het begin lag de nadruk vooral op het gevoelig maken voor kunst; het leren genieten van kunst. Het moest het leven verrijken. Later ging het niet meer zozeer om de kunst zelf, als wel om persoonlijkheidsontplooiing en bevordering van de creativiteit. Hierbij ging men ook verschillende doelstellingen formuleren. Ook kwam in het onderwijs de (zelf-)ontplooiing steeds meer op. Het onderwijs was volgens velen te cognitief gericht. Men zou meer rekening moeten houden met de eigen ervaringen van de leerlingen en de emotionele ontwikkeling van de leerlingen ter hand moeten nemen. Drama werd gezien als een didactisch middel om de lessen beter te laten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Hierdoor ontstond de behoefte aan goed opgeleide docenten⁹. In 1956 werd de Academie voor Expressie door Woord en Gebaar te Utrecht opgericht door Wanda Reumer. Zij was een medewerkster van Kees Boekes Werkplaats, een kindergemeenschap te Bilthoven. Dit was een nieuwe, belangrijke periode voor de dramatische vorming. Reumers was in contact gekomen met allerlei vormen van creatief spel, teksttoneel, bewegingstheater, vormingstheater en de grote massaspelen. De nieuwe academie luidde een periode in waarin, via de opleiding tot docent drama, aandacht besteed kon worden aan het onderwijs en het sociaal-cultureel werk¹⁰.

“Het onderwijs was volgens velen te cognitief gericht.”

Toxopeus, D.

Wat mij van deze periode opvalt, is dat hier al gezegd wordt dat onderwijs te veel cognitief gericht is. Dit is iets wat ik in mijn inleiding ook beschreef. Maar op welke manier wordt hier dan aan gewerkt in de jaren hierna? Ik ben benieuwd welke veranderingen we zien nadat deze uitspraak is gedaan. Zijn er overeenkomsten met deze tijd?

1968 – 1972

Op 1 augustus 1968 trad de Mammoetwet in werking. Door deze nieuwe wetgeving werden de MULO, MMS en HBS afgeschaft en kregen we de MAVO(nu vmbo), HAVO en VWO. De grondgedachte achter deze wet was dat elke leerling zowel een algemene als een beroepsopleiding zou moeten volgen. Het was een onderwijsideaal dat elke leerling dezelfde basis kreeg. Als gevolg van deze wet, werden verschillende kunstvakopleidingen op het gebied van de podiumkunsten samengevoegd in nieuwe instellingen, waarvan de Amsterdamse Theaterschool een voorbeeld was. Hier zagen we dat er wel een docentopleiding kwam voor dramadocent, maar dat er juist door de Mammoetwet minder uren waren vrijgekomen om drama op scholen te geven. Men zag drama als iets recreatiefs.

Het accent ging steeds meer liggen op de culturele zelfexpressie. De vrije-expressiegedachte werkte nog steeds door in het idee dat alles uit de persoon zelf moest komen. Men wilde dit soort dingen niet vastleggen in doelen, werkwijzen of methodes. Het proces was belangrijker dan het product. Zichzelf ontdekken in menselijke relaties, de eigen emoties in het spel onderzoeken en leren hanteren werd een hoog doel voor dramadocenten. Dit waren tekenen van culturele groei of emancipatie van het individu; het ontwikkelen van eigen gevoel, eigen emoties en de eigen creativiteit. Dramatische vorming kreeg ook een meer politieke gerichtheid, als onmisbaar middel voor democratisering.

En toch bleef drama vooral iets dat buiten de school plaatsvond. Het ministerie legde de nadruk op het buitenschoolse sociaal-cultureel werk. Henri van Merwijk bracht hier verandering in. Hij noemde het “vierde fase”. Dit betekent: kunstzinnige vorming als aspect van creativiteitsontwikkeling. De traditionele opvatting dat creativiteit en kunstzinnige vorming samenvallen werd doorbroken en er ontstond een krachtige onderwijs vernieuwende stroming die leer- en vormingsactiviteiten wilde stimuleren met een hoog creatief gehalte. Het begrip “wereldoriëntatie” deed zijn intrede. Kunstzinnige vorming was geen optelsom meer van gescheiden vakken, maar ging een bemiddelende functie vervullen in brede leer- en vormingssituaties.

⁹ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag. 251

¹⁰ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag.21.

Drama is in deze tijd dus een middel geworden tot maatschappelijke bewustwording. Dit zou voor velen een nieuw oriëntatiepunt zijn¹¹.

1972-1980

In de jaren na 1968 ontstond een verscheidenheid aan opvattingen over het doel van dramatische vorming, die zijn samen te brengen onder de noemers zelfontplooiing, opvoeden tot kunst en emancipatie. Doordat de emancipatorische doelstelling in het onderwijs niet zoveel waarde had, werd de samenwerking tussen buitenschoolse instellingen en het onderwijs steeds moeizamer. In het onderwijs vond men kunstparticipatie belangrijker: beeldende vorming en muziek. Drama bleef buitenspel. Het werd ook niet opgenomen in de experimentele eindexamens expressievakken. Er was nog geen rol weggelegd voor drama binnen het onderwijs. Er kwam niet méér werk voor dramadocenten, en dat had in de jaren '80 gevolgen; er waren plannen om academies voor expressie te sluiten vanwege de grote werkloosheid onder dramadocenten. Ook werd de doelstelling van drama weer veranderd. Dat ging van persoonlijke ontplooiing en fantasietraining naar een meer maatschappelijke functie. Van Merwijk startte ondertussen de "zesde fase" waarin hij beschreef dat de ontwikkeling en overgang van plaatselijke initiatieven naar een verzorgingsstructuur voor de kunstzinnige vorming moest gaan. Dit ging in een snel tempo: muziekscholen en creativiteitscentra richtten zich op het basisonderwijs en in het hele land kwamen schoolbegeleidingsdiensten. Maar helaas, daarin speelde drama geen of een kleine rol¹².

1980-1990

In het begin van deze jaren werd de positie van drama in het onderwijs er niet beter op en dans en drama was niet op elke PABO welkom. Nadat er een nieuw kabinet kwam, werd er meer nadruk gelegd op de kunsten en minder op de vorming. Dit beïnvloedde ook de dramadocenten. Hun vak inhoud maakte een wending: toneelspelen en theater maken werden belangrijker. Er kwam een minister van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. De politiek was van mening dat kunst het glijmiddel was van de economie en dat topkunst een belangrijke rol vervulde in de zorgzame samenleving. Toch besloot minister Deetman in 1984 op godsdienstige gronden dans en drama niet verplicht te stellen in het onderwijs. In 1985 werd er een cultuurbeleid geschreven waarin naar voren kwam dat de kunstzinnige vorming en de amateuristische kunstbeoefening werden gezien als onderdeel van het kunstbeleid, en steeds minder als welzijnsbeleid.

Minister Brinkman schreef op 24 oktober 1985 een brief aan de Tweede Kamer met daarin het volgende: "De plaats van de kunstzinnige vorming binnen het onderwijs is echter nog steeds een punt van zorg. Hoezeer van belang de buitenschoolse kunstzinnige vorming ook is voor het culturele klimaat in Nederland en hoezeer de muziekscholen en creativiteitscentra ook betrokken zij bij de binnenschoolse kunstzinnige vorming, een echte verandering in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs is nog steeds niet gerealiseerd. Dat is betreurenswaardig uit het oogpunt van kunstbeleid. Voor het basisonderwijs is het gewenst dat daar met de invoering van de wet op het Basisonderwijs de kunstzinnige vorming een leergebied wordt en dus zijn plaats krijgt in het schoolwerkplan. De leerkrachten zullen dan voldoende vaardig moeten zijn om een of meerdere onderdelen te kunnen onderwijzen"¹³.

Het vak drama heeft momenteel, eigenlijk al vanaf 1990, binnen verschillende opleidingen een verschillende positie. Drama wordt onderwezen in het hoger sociaal (ped)agogische onderwijs: op sociale academies, PABO's en binnen enkele universitaire lerarenopleidingen. Vaak is het nog een keuzevak. In het basisonderwijs is drama onderdeel van de expressie-activiteiten spel en beweging. Maar het heeft nog steeds geen structurele plaats gekregen binnen het curriculum. Op een aantal basisscholen is het als vak in het rooster opgenomen, andere scholen willen drama meer als didactische werkvorm hanteren. Vaak is de positie van het vak drama afhankelijk van het enthousiasme van de docent of de directie. En toch zijn ook in de jaren tachtig genoeg pleidooien gehouden om alle disciplines van de kunstzinnige vorming aan bod te laten komen. Er zijn veel scholen en zelfs het ministerie heeft gezegd dat er meer aandacht besteed moet worden aan drama, maar helaas is dit nog niet gerealiseerd. Alleen een wettelijke positie kan het vak verzekeren van een plaats en functie binnen het onderwijs. Er werden schoolwerkplannen opgesteld, maar er waren klachten: er valt, wat betreft kunstzinnige vorming, weinig te verwachten van de PABO. Er werd gezegd dat men over het algemeen

¹¹ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag.307/308

¹² Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag.427

¹³ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag.434

teleurgesteld is in de betrokkenheid van de PABO. Voor drama gebeurde incidenteel iets. Er werd gekozen voor de term kunstzinnige vorming in plaats van expressievakken. Bij de PABO en de onderwijsbegeleidingsdienst speelde kunstzinnige vorming een kleine of geen rol. Scholen bleken grote moeite te hebben met het invullen van expressieactiviteiten: De wet op het basisonderwijs laat ze daarin vrij¹⁴.

Zoals we zien is er dus veel roering binnen het dramaonderwijs. Wat we nu zien is dat er vanuit SLO, wel een kerndoel en leerlijnen zijn beschreven. Het kerndoel richt zich echter niet alleen op drama, maar ook op andere kunstzinnige vakken zoals muziek en beeldende vorming. Drama heeft nog steeds geen specifieke plaats binnen het onderwijs. Binnen de PABO's is het wel steeds meer opgekomen. Verderop in dit theorieeldeel zal ik de competenties beschrijven die PABO studenten sinds 2012 moeten gaan verwerven. Ook heeft de SLO wel eindtermen geformuleerd voor specifieke vormen van spel¹⁵.

Wat mij opvalt is dat er veel opvattingen vanuit de jaren '50 en '60 weer terugkomen in deze tijd. Ik zie binnen het onderwijs dat we on naar de cognitieve kant richten. Naar mijn idee is het vak drama nog steeds niet helemaal geïntegreerd in het onderwijs. Er is al zoveel voor gevochten, maar elke keer werden doelen veranderd. We zien dat er nu wel steeds meer structuur in aangebracht gaat worden. We zien een leerlijn voor drama, we zien leerkrachtvaardigheden die nodig zijn. Toch zie ik in de praktijk dat hier vaak niets mee gedaan wordt. En ik vraag me af: hoe kan dat? Waarom worden leerlijnen van rekenen en taal wel uiterst serieus genomen, maar een leerlijn voor drama niet? Ik denk omdat, zoals ik al eerder zei, het onderwijs cognitief gericht is, gericht op prestaties. Het belang van dramaonderwijs wordt nog niet door iedereen ingezien. De geschiedenis die hierboven beschreven is, is bij lang nog niet iedereen bekend. Als je dat leest, ga je het belang van drama wel in zien.

De geschiedenis van het dramaonderwijs omvat nog veel meer dan hetgeen ik hierboven beschreven heb. Bij elke periode worden doelen van drama omschreven en je ziet door het boek heen, dat deze doelen elke keer weer veranderd worden. Als u meer wilt weten over de geschiedenis van het dramaonderwijs, dan verwijs ik u naar het boek: *Hoe een leek tot spel kwam*. Geschreven door Helma Toxopeus-Dirks en Peter H. Toxopeus.

Zoals ik hierboven beschreef, is er nu wel een kerndoel en een leerlijn geformuleerd voor het vak drama. Dit wil ik in het volgende hoofdstuk beschrijven.

¹⁴ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag. 444/445

¹⁵ Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco. Pag. 456

2.2 Kerndoel en leerlijn

We zien dat drama nu een plaats heeft gekregen binnen het onderwijs in Nederland. Helaas wordt hier niet door elke school gehoor aan gegeven. Toch heeft de overheid gezegd dat drama een plek moet krijgen binnen het onderwijs en zijn daarvoor kerndoelen en leerlijnen uitgezet. Deze zal ik kort beschrijven.

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.

Bij dit kerndoel wordt een leerlijn aangegeven. Deze leerlijn zal ik hieronder weergeven.

Betekenisvolle onderwerpen en thema's

Groep 1/2	Groep 3/4	Groep 5/6	Groep 7/8
Betekenisvolle onderwerpen en thema's uit de verschillende leergebieden en de directe belevingssfeer van de kinderen. Bijvoorbeeld: - mensen en dieren - seizoenen en het weer - feest - verhalen en sprookjes, prentenboeken en gedichtjes - televisieprogramma's - dagelijkse handelingen en specifieke locaties als winkel, dierentuin, paleis, enz.	De onderwerpen van groep 1 en 2 komen weer aan de orde, maar dan op een ander niveau. Nieuwe onderwerpen/thema's zijn bijvoorbeeld: - beroepen, vervoermiddelen, op vakantie, circus - op de foto, spelen met de vertelstoel, telefoneren, gebarentaal - spelen vanuit voorwerpen of decor	Onderwerpen en thema's uit wereldoriëntatie en kunst. Bijvoorbeeld: sport, reizen, avonturen, vriendschap, andere landen, andere tijden media: de krant, tv programma's, reclame, journaal, internet kinderliteratuur en kinderpoëzie verschillende theaterstijlen in de eigen en andere culturen (zoals komedie, slapstick, cabaret, opera, poppen- en maskertheater, mime)	Onderwerpen en thema's uit vorige groepen worden uitgediept. Nieuwe onderwerpen zijn bijvoorbeeld: - gevoelens en beroemd zijn - subcultuur, mode en kleding - film en helden van het witte doek - theater als kunstvorm en theatervormgeving - de geschiedenis van het theater en thema's uit de klassieke oudheid en van Shakespeare
SPEL - ELEMENTEN			
	als groep 1/2 +	als groep 3/4 +	als groep 5/6 +
Spel op basis van betekenisvolle eenvoudige situaties, rollen en verhalen met het accent op beweging spelenderwijs kennismaken met: *spel-elementen: wie, wat, waar *rekening houden met elkaar in spel, aangestuurd door de leerkracht	Spel op basis van betekenisvolle eenvoudige situaties en verhalen. Met aandacht voor rolobbouw, beweging, houding, stem en taal bewust hanteren van: *spel-elementen: wie, wat, waar *begin en einde van een scène *samenspel: rekening	Spel op basis van betekenisvolle situaties en verhalen. Met aandacht voor rolobbouw: combinaties van beweging, houding, gebaar, emotie, stem, taal en mimiek bewust hanteren van: *spel-elementen: wie, wat, waar, wanneer *begin, midden, einde van	Spel op basis van theatervoorstellingen. Met aandacht voor: verschillende rollen/ rolobbouw, samenspel, regie en vormgeving met gebruik van kostuums, attributen, decor, licht en geluid bewust hanteren van: *spel-elementen: wie, wat, waar, wanneer, waarom *hoe (vormgeving)

	houden met elkaar in spel	een scène * samenspel: inspelen en reageren op elkaar in spel	*opbouw van een toneelstuk in scènes *samenspel (rekening houden met meerdere rollen) *regie (reageren op het spel van anderen) *spelen voor publiek
SPELVORMEN			
	als groep 1/2 +	als groep 3/4 +	als groep 5/6 +
In combinatie met spel-elementen, bijvoorbeeld:	In combinatie met spel-elementen, bijvoorbeeld:	In combinatie met spel-elementen, bijvoorbeeld:	In combinatie met spel-elementen, bijvoorbeeld:
*rollenspel *(vertel)pantomime *tableau vivant *teacher in role *spel met materialen *associatiespel, klankspel en *zintuigspelletjes *toneelspel	*pantomime/tableau vivant *spiegelspel *dialogospel *improvisatiespel *afspreekspel *poppen- en schimmenspel *toneelspel	*inspringspel *hoorspel *toneelspel	• voordracht • toneelspel

Zoals te zien is in het schema hierboven¹⁶, is het belangrijk dat er al vanaf de kleutergroepen begonnen wordt met het geven van dramaonderwijs. Zoals u in een eerder hoofdstuk heeft kunnen lezen, zijn er verschillende functies van dramaonderwijs. Al deze functies dragen bij aan een goede ontwikkeling van het kind. Als deze leerlijn doorlopen zal worden, zullen al deze functies aan bod komen met als gevolg dat een kind de kans krijgt om zich op dit gebied te gaan ontwikkelen. Van een leerkracht vraagt dit bepaalde vaardigheden. Deze zal ik in het volgende hoofdstuk beschrijven.

¹⁶ Tule.slo.nl 16-11-2011

2.3 Leerkrachtvaardigheden

Zoals we hierboven zagen, heeft drama veel elementen in zich. Om dit goed te kunnen onderwijzen, heeft een leerkracht bepaalde vaardigheden nodig. De kennisbasis voor dans en drama ¹⁷ geeft hier een aantal richtlijnen voor. Deze kennisbasis is in 2012 vernieuwd. Het belang van drama wordt steeds meer in kaart gebracht. Het is nog steeds geen vast curriculum binnen het onderwijs maar er worden nu wel competenties gesteld voor PABO studenten. Dit is dus positief voor het toekomstige onderwijs; PABO studenten hebben een curriculum dans en drama gehad waarmee ze in de onderwijspraktijk aan het werk kunnen gaan. In deze competenties zie ik heel veel onderdelen van dit onderzoek terug.

De vaardigheden die PABO studenten moeten kennen en kunnen zal ik hieronder beschrijven. Onderstaand deel is afkomstig van de kennisbasis Dans & Drama ¹⁸.

Het kerndeel

Algemeen

- | | |
|--|---|
| 1.1 De student kan verschillende functies en betekenissen van theater in de samenleving benoemen en kan dit aantonen met voorbeelden. | 1.2 De student kan de specifieke bijdrage van het vak drama aan het leren en ontwikkelen van leerlingen verwoorden en kan deze illustreren aan de hand van voorbeelden. |
| 1.3 De student kan aangeven welke bijdrage drama kan leveren aan de realisatie van de kerndoelen voor het primair onderwijs en hoe dit aansluit bij de voorschoolse ontwikkeling en de kerndoelen kunst en cultuur in het voortgezet onderwijs.. | 1.4 De student kan de relatie tussen onderwijs in drama en cultuuronderwijs toelichten. |

Structuur van het vak

- | | |
|---|---|
| 2.1 De student kan de kern van het onderwijs in drama herkennen en toelichten aan de hand van het MVB model voor Drama (Materie-Vorm-Betekenis) met de verschillende vormen van dramatisch gedrag (spelen-beschouwen-ontwerpen & vormgeven-regisseren-presenteren). | 2.2 De student beschikt over kennis van de basale methodische vaardigheden van drama (het lichaam als instrument en de basis spelelementen) in relatie tot het thema/onderwerp. |
| 2.3 De student kan de begrippen productie, receptie en reflectie in relatie brengen met drama en illustreren aan de hand van voorbeelden. | 2.4 De student kan de opbouw van veel gebruikt lesmateriaal voor drama in grote lijnen beschrijven en verbinden met (vak) didactische keuzes en leerlijnen. |

Het vak en de leerlingen

- | | |
|---|--|
| 3.1 De student kan beargumenteren dat drama bijdraagt aan zowel de creatieve ontwikkeling als psychomotorische- en zintuiglijke ontwikkeling, cognitieve- en sociaal-emotionele ontwikkeling. | 3.2 De student kan inhoudelijke keuzes voor drama activiteiten verantwoorden op basis van kenmerken van de betreffende leeftijdsgroep. |
| 3.3 De student kan keuzes maken voor het gebruik van digitaal beeld- en geluidsmateriaal en software, vanuit de relevantie voor de betreffende leeftijdsgroep. | |

¹⁷ Heijdanus- de Boer, E., & Corbeij B. *Kennisbasis Dans en Drama*. (2012)

¹⁸ <http://kennisbasis-drama.nl/>

Samenhang met andere vakken

4.1 De student kan op basaal niveau stadia van ontwikkeling volgens Piaget relateren aan stadia van dramatische ontwikkeling.

4.2 De student kan de samenhang tussen drama en andere vakken in de leergebieden Kunstzinnige Oriëntatie en Oriëntatie op Jezelf en de Wereld illustreren aan de hand van thema's.

4.3 De student kan taal- en rekenonderwijs op een betekenisvolle manier en rekening houdend met het leerling niveau, verbinden met drama en dit illustreren met voorbeelden.

Het is duidelijk dat niet iedere leerkracht meteen in staat is om drama les te geven. Het vergt een aantal belangrijke vaardigheden. Ik ben echt heel blij om te lezen dat bovenstaande competenties een verplicht onderdeel worden op de PABO. Dit betekent dat er veel meer kennis het werkveld in gaat op een gegeven moment. Wat ik ook echt fijn vindt om te lezen is dat studenten ook de samenhang met andere vakken moeten gaan zien. Competentie 4.3 is een mooi voorbeeld. Dit is iets wat ik in dit onderzoek ook door wil laten schemeren. Het vak drama gaat zo veel verder dan toneelstukjes doen.

Het is belangrijk dat de actuele ontwikkelingen over dramaonderwijs en de kerndoelen en leerlijnen up to date blijven; leerkrachten moeten zich elke keer bewust zijn van deze vernieuwingen. Ik ben me ervan bewust dat dit veel vraagt van een leerkracht, buiten de andere verantwoordelijkheden om. Daarom kan ik, vanuit het werkveld bekeken, goed begrijpen dat er leerkrachten zijn die dit onderdeel laten "vallen" om zo meer aandacht te schenken aan de cognitieve vakken zoals rekenen en taal. Hier zijn leerkrachten meer op voorbereid tijdens hun schooltijd.

Morgan & Saxton (1989) beschrijven in hun boek waar een docent die drama geeft, allemaal verantwoordelijk voor is. Als eerste zal ik daarbij vermelden dat zij drama onderscheiden in twee frames; het expressieve frame (buitenste "manifestatie" of terwyl: de buitenwereld) en het betekenis frame (innerlijk begrip). Zij zeggen dat de motor achter expressie de innerlijke wereld van gedachte en gevoelens is. Hierbij noemen zij dat de kracht van drama alleen gerealiseerd kan worden als de innerlijke wereld van betekenis (betekenisframe) de buitenwereld benut om zo tot een expressieve actie te komen. Samengevat betekent dit dat een combinatie van je innerlijke drang tot expressie samen met de wereld om je heen een optimale situatie is om goed drama onderwijs te kunnen realiseren.

De leraar is verantwoordelijk voor de soepele interactie van beide frames voor:

- de individuele leerling, zodat zijn innerlijke betekenis in balans is met de buitenwereld;
- de individuele leerling en de groep, zodat de leerlingen onderling elkaar leren kennen en dat er balans is tussen beide frames als groep in zijn geheel; de groep, zodat ze als groep ergens voor mogen staan en dit ook uit mogen stralen in de drama-activiteit die ze gaan doen¹⁹.

Persoonlijk vind ik dit een ingewikkeld verhaal. Ik kan me voorstellen dat de drang binnen in je en de prikkelende wereld om je heen een optimale kans is om tot een drama activiteit te komen. Ik vind de verantwoordelijkheid die zij bij de leraar leggen wel erg ver gaan. Ik vind het interessant om dit boek te lezen. Zoals ik het uit dit boek begrijp, zijn ze in Engeland verder met het geven van dramalessen dan in Nederland. Dit merk ik aan de manier waarop ze in dit boek al veel meer bezig zijn met het individuele kind; wat doet drama met het kind en wat is er voor nodig om dit kind verder te helpen in het ontwikkelen van zijn expressieve vermogens. Wat ik hier in Nederland in de praktijk zie is dat leerkrachten nog heel erg bezig zijn met drama als vak op zich. Hoe moet ik dit vak vormgeven? Welke materialen zijn nodig? Hoe zorg ik dat het geen chaos wordt maar dat de hele groep mee doet? Ik denk dus dat de theorie van hierboven voor ons in Nederland nog te hoog gegrepen is. Ik zou het als leerkracht wel een mooi streefdoel vinden.

¹⁹ Morgan, N. & Saxton, J.(1989) *Teaching drama, a mind of many wonders*. Cheltenham: Stanley Thornes (publishers).

3. Wat is creativiteit?

Iedereen heeft vele talenten. Helaas worden deze niet altijd ontplooid. Dit kan verschillende redenen hebben. Bijvoorbeeld ouders die ze niet stimuleren, leerkrachten die ze niet stimuleren of mensen zijn bang om te falen. Een andere reden is, is dat mensen goed gereedschap of hulp missen om hun eigen talent te ontwikkelen.

Er bestaan vele definities van creativiteit. De van Dale omschrijft creativiteit als: scheppend vermogen. Symbio6²⁰ heeft de volgende definitie: creativiteit is het creëren van iets nieuws dat nuttig en verrassend is.

Via de site Symbio6 is er een onderzoek gedaan naar creativiteit; wat verstaat men er eigenlijk precies onder?

De top vijf is als volgt:
vernieuwend zijn
oplossingen bedenken
“out of the box” denken
originaliteit
anders denken

*“Creatief denken is denken
met een bochtje”*

Anonymus

Als ik zo kijk naar de verschillende definities die gegeven worden denk ik dat ze uiteen lopen, maar ook veel overkomsten hebben. Ik ga er van uit dat, als we het over creativiteit hebben, we het hebben over het scheppend vermogen. Dit is zoals de Van Dale het beschrijft. Scheppend vermogen komt naar mijn idee op hetzelfde neer als vernieuwend zijn, oplossingen bedenken enzovoorts.

Creativiteit heeft ook te maken met originaliteit maar je moet ook vindingrijk zijn en uiteindelijk moet je het ook om kunnen zetten in de praktijk. Het idee alleen is niets, het moet ook gerealiseerd worden.

Deze wereld verandert sneller en sneller. Om je talent te ontwikkelen zijn de paar jaar onderwijs en de vaardigheden die je leert, niet meer genoeg. Jonge kinderen zijn van nature nieuwsgierig; een kind dat net naar school gaat stelt wel 60 vragen per dag. “Waarom doe je dit? Waarom ga je weg?” Uit onderzoek blijkt dat, als we met pensioen gaan, we nog maar 6 keer per dag een vraag stellen.²¹

Kinderen zijn vol vertrouwen en willen zelf ook nieuwe dingen proberen. Ze zijn niet verlegen of bang om fouten te maken. Volgens Einon (2002) behouden creatieve mensen deze instelling hun leven lang. Als een creatief kind wordt aangemoedigd, zal hij zijn creativiteit kunnen behouden en zal hij zich beter kunnen aanpassen aan de veranderende wereld²².

Wetenschappers zeggen dat creativiteit te maken heeft met je hersenen. Op de site van symbio6 worden ook onderzoeken besproken. De Engelse onderzoekers Bruce L. Miller en Craig E. zien de rechterhersen helft wel degelijk als de creatieve kant van het menselijk brein. Dit baseren ze op het feit dat beschadiging aan de rechter hersen helft bij kunstenaars aanleiding geeft tot dezelfde gebreken als in de linkerhersen helft, maar in veel grotere mate. Later hebben ze nog een case study gedaan en daaruit blijkt dat de rechter pariëtale kwab betrokken is bij het ordenen van de interne visuele ruimte²³.

Veel mensen denken bij het woord creativiteit meteen aan knutselen of bouwen, in ieder geval met je handen bezig zijn. Vanuit deze definities kunnen we stellen dat creativiteit meer omvat dan alleen creatief bezig zijn met je handen. Creativiteit heeft te maken met “out of the box” denken en met oplossingen bedenken. Creativiteit heeft dus ook wel degelijk te maken met de cognitieve ontwikkeling; kunnen we creatief denken of denken we meer in “hokjes”? Niet voor iedereen is creativiteit weggelegd. In het volgende hoofdstuk wil ik hier verder op in gaan.

²⁰ http://www.symbio6.nl/wat_is_creativiteit.php 16-10-2011

²¹ http://www.symbio6.nl/wat_is_creativiteit.php 16-10-2011

²² Einon, D. (2002). *Het creatieve kind: de talenten van uw kind herkennen en stimuleren*. Baarn: Canteleer. Pag. 7

²³ Hermanides, E. (2005) Artistieke creativiteit en het menselijk brein. *Blind*, 4 26-28.

3.1 Creativiteit: een keuze of een talent?

In de 19e eeuw werd creativiteit gezien als een uitzonderlijk aangeboren talent en nog steeds geloven veel mensen hier in. Omdat het creatieve proces te onvoorspelbaar is, hield de wetenschap zich lange tijd afzijdig. Dat veranderde met de komst van de chaostheorie die ruimte laat voor onvoorspelbaarheid. De acceptatie was een feit in 1950 toen de Amerikaanse psycholoog John Guilford meldde dat creativiteit beschouwd moet worden als een vorm van intelligentie, die niet gemeten kan worden in klassieke intelligentietests:

“Creatief denken heeft te maken met denkvermogens die iedereen heeft en kan ontwikkelen, namelijk waarnemen, associëren, beelden, verbeelden, overeenkomsten herkennen en het geheugen gebruiken.”

Dit was het startsein voor vele onderzoeken naar creativiteit en onderliggende denkvermogens. Bovendien ontstonden er centra die er van uitgaan dat elke mens de mogelijkheden bezit om creatief te zijn en deze vermogens kan stimuleren²⁴.

Einon (2002) zegt in zijn boek: *“Een kind ontwikkelt zijn aangeboren talenten al doende.”* Ook zegt hij het volgende: Hoe iemand aan speciale talenten komt, valt niet te zeggen. We weten dat genen, opvoeding, onderwijs, persoonlijkheid en ervaring allemaal een rol spelen, maar niet hoeveel die factoren afzonderlijk bijdragen²⁵.

Maar hoe kun je dit bekijken vanuit de Christelijke visie? Voor mij is de Bijbel waarheid. Ik geloof dat God ons talenten heeft gegeven en dat we die mogen gebruiken. Als Einon (2002) dus zegt dat het niet valt te zeggen hoe iemand aan speciale talenten komt, ben ik het daar niet mee eens. Ik ben er van overtuigd dat God ons talenten heeft gegeven. Wel geloof ik dat we zelf iets met deze talenten moeten doen. Als dat talent niet gestimuleerd wordt, ontwikkelt het zich ook niet optimaal en kun je het talent misschien wel niet gebruiken.

Belliston (2000) zegt het volgende over creativiteit:

*“Creativiteit is een vaardigheid die door iedereen aangeleerd kan worden. Het is een feit dat sommige mensen meer natuurlijke creativiteit bezitten dan anderen. Maar gewoonlijk is de ene persoon creatiever dan de andere omdat hij de vaardigheid beter onder de knie heeft. Sommigen hebben de vaardigheid helemaal niet geleerd, of die vaardigheid is eruit getraind tijdens de opvoeding”. Ook veronderstelt zij dat kinderen van nature creatief zijn. Kinderen worden geboren met het vermogen om te vragen, te dromen, zich te verwonderen. Niet alles wat een kind doet, zal creatief zijn, maar een kind zal zijn creativiteit en vernieuwing en frisheid brengen in veel dingen die hij in zijn leventje doet*²⁶.

Nadat ik deze literatuur gelezen heb, kan ik de volgende conclusie trekken. Ik geloof dat creativiteit een talent is dat je van God hebt gekregen. Vanuit de literatuur, vooral van Belliston (2000) heb ik geleerd dat creativiteit ook een keuze is. Ik denk dat het een talent is dat in je zit en je hebt zelf de keuze om dit talent te gaan ontwikkelen of niet. Dit heeft ook met omgevingsfactoren te maken. Groei je op in een omgeving waarin je talent de ruimte krijgt en waarin het gestimuleerd wordt? Welke factoren met deze ontwikkeling te maken hebben, zal ik in het volgende hoofdstuk beschrijven.

²⁴ <http://mijn-kijk-op.infonu.nl/kunst-en-cultuur/34820-creativiteit-aangeraakt-door-de-goden.html>

²⁵ Einon, D. (2002). *Het creatieve kind: de talenten van uw kind herkennen en stimuleren*. Baarn: Canteleer. Pag. 12

²⁶ Belliston, L. & Belliston, M. (2000) *Creatieve intelligentie. Ontwikkel de creativiteit van uw kind*. Baarn: de Kern. Pag. 7

3.2 Creativiteit en kinderen

Er wordt vaak gezegd dat kinderen van nature creatief zijn. Einon (2002) veronderstelt dat peuters van nature creatief zijn omdat ze nog niet het vermogen hebben om bezigheden te plannen en afleiding te vermijden. Dit ontwikkelen ze volgens hem pas later. Vaak gaan peuters eerst doen, dan pas denken. Volwassenen denken vaak als volgt: ik ga eerst A doen, dan B, daarna C en misschien nog D en E. Een peuter is al afgehaakt bij stap B en is al lang begonnen.

Zoals ik in het vorige hoofdstuk ook al kort beschreef, leren kinderen door te doen. Kinderen hebben het talent om creatief te zijn van nature in zich. Als leerkracht of ouder van het kind, is het belangrijk om de juiste omstandigheden te creëren, zodat de kinderen met hun creativiteit aan de slag kunnen. Wij als begeleiders kunnen kinderen deze mogelijkheid bieden, maar het is aan het kind zelf om te kiezen of het van deze aangeboden kans gebruik wil maken²⁷.

Jonge kinderen vinden het moeilijk om zich te concentreren. Naar mate kinderen ouder worden, wordt het steeds makkelijker om gedachten te “parkeren” en om zo bezig te gaan met een andere taak. Binnen het ontwikkelen van de creativiteit van kinderen, moet hier rekening mee gehouden worden. Jonge kinderen moeten een plekje aangeboden krijgen waarin ze zich volledig kunnen concentreren, zonder afleiding.

Omgeving

De omgeving waarin een kind opgroeit, is bepalend voor de ontwikkeling van een kind. De manier waarop ouders dag in, dag uit met hun kind omgaan is bepalend. Het gaat niet om de hoeveelheid speelgoed die een kind heeft, of om hoeveel geld de familie heeft, het gaat om het voorbeeld dat een kind krijgt.

Een kind moet ruimte krijgen om zijn of haar talent te ontwikkelen. Maar kinderen moeten net zo goed structuur krijgen om creatief te zijn. Als een kind alleen maar de kans krijgt om vrij te tekenen, zal het zich nooit verder ontwikkelen op techniek. Daar moet structuur aangebracht worden.

Creativiteit vergroot het zelfvertrouwen van het kind. Vaak zitten creatieve kinderen lekker in hun vel en kunnen ze goed hun gevoelens uitten in het creatief bezig zijn.

Belliston (2000) zegt dat ouders en leerkrachten vaak onwetend zijn. Ze weten niet dat kinderen creativiteit in zich hebben en drukken dit vaak, zonder het zelf te weten, de kop in. Op scholen zie je vaak dat leerkrachten de nadruk leggen op gewoontes, dagelijkse routines, dingen uit het hoofd leren, vragen beantwoorden door meerdere keuzes te geven of een goed-fout vraag te stellen. Dit alles ondermijnt stuk voor stuk de creativiteit van de kinderen. Het zijn dingen “die nou eenmaal zo horen”. Het geeft de kinderen geen unieke en vernieuwende benadering van het leven. Als kinderen kunnen antwoorden vanuit bepaalde keuzes, hoeven ze er zelf niet meer over na te denken. Belliston (2000) zegt het volgende tegen ouders: “verwacht niet te veel hulp van de plaatselijke school als u probeert uw kind te helpen bij de ontwikkeling van zijn creatieve vaardigheden. Scholen moeten systemen bedenken die de zaken eenvoudiger maken, dat doen ze door alle kinderen zich te laten aanpassen aan eenvoudige dagelijkse routines en regels. Iedere ouder staat alleen als het op creativiteit aankomt.”

Dit vind ik een harde uitspraak, maar het heeft me wel aan het denken gezet. Binnen het onderwijs zie ik inderdaad vaak dat kinderen keuzes krijgen. Kinderen krijgen regeltjes en strategieën aangeleerd. Zoals ik in mijn onderzoeksopzet ook al zei: is het onderwijs niet teveel gericht op de cognitieve kant van de kinderen? Die regels en strategieën zijn ook ten bate van de cognitieve ontwikkeling en niet van de creatieve ontwikkeling. Nu wordt er gezegd door sommige leerkrachten: “ja, maar we hebben ook handvaardigheid. En soms ook een drama les, dat is toch goed voor de creativiteit van het kind?”

²⁷ Einon, D. (2002). *Het creatieve kind: de talenten van uw kind herkennen en stimuleren*. Baarn: Canteleer

Zoals we in het hoofdstuk over de definitie van creativiteit hebben kunnen lezen, is creativiteit niet alleen creatief bezig zijn met je handen, maar ook creatief denken. Creatieve oplossingen bedenken in het dagelijks leven.

Na het schrijven van de literatuurstudie over creativiteit kan ik concluderen dat er, naar mijn idee, te weinig aandacht gegeven wordt aan de creatieve ontwikkeling van kinderen. Dit komt mede doordat leerkrachten en ouders zich niet bewust zijn van wat creativiteit allemaal omvat en hoe kinderen hun creatieve talenten ontwikkelen. Als we kinderen de mogelijkheid bieden om creatief te denken, zullen zij hun creatieve talent meer gaan ontwikkelen.

Eerder benoemde ik ook al dat creativiteit een talent is. Dat betekent dus dat we niet ineens om moeten slaan naar allerlei vormen van creatief denken en creatief zijn. Het betekent wel dat we naar een goede mix moeten gaan zoeken. Hoe komt zowel een cognitief als een creatief kind het beste tot zijn recht? Daarom is het belangrijk dat we weten wat cognitie precies inhoudt en hoe deze ontwikkeling verloopt. Dit wil ik in de volgende hoofdstukken gaan bespreken.

4. Wat verstaan we onder cognitie?

Allereerst wil ik een betekenis geven aan het begrip cognitie. Wikipedia zegt hierover het volgende:

“Een cognitie (Latijn: cognoscere = weten of kennen) kan staan voor kennis, idee of overtuiging die zich in de geest van een of meerdere personen bevindt. Cognitie kan ook staan voor de mentale activiteit die de processen van leren, waarnemen, herinneren, denken, interpreteren, geloven en probleem-oplossen bevat”²⁸.

De online encyclopedie geeft de volgende definitie van cognitie:

“psychologie verzamelnaam voor alles wat met kennisverwerving te maken heeft (zintuiglijke waarneming, onthouden, begripsvorming, logisch denken)”²⁹

Of

“intellectueel proces waarmee kennis wordt verkregen over waarnemingen en ideeën; de manier waarop mensen informatie opnemen, zich bepaalde zaken herinneren, problemen oplossen, leren en beslissen”³⁰.

Beemen (2006) beschrijft dat cognitie hetzelfde is als je denken. Daarbij legt ze uit dat denken een alledaags maar veelomvattend begrip is en dat dit moeilijk te definiëren is. Denken is een uiterst introverte activiteit, een mentaal proces waarvoor geen enkele zintuiglijke prikkel nodig is. Zij beschrijft denken als een verzamelnaam voor alle activiteiten waarvoor we “ons hoofd moeten gebruiken” zoals redeneren, problemen oplossen, onthouden en herinneren, organiseren, ordenen enzovoorts³¹.

Als ik deze definities vertaal kunnen we stellen dat cognitie te maken heeft met de hersenen, met kennisverwerving en met je denken.

Als het gaat om cognitieve kinderen, heb ik het over kinderen die een sterke, cognitieve kant hebben; die een sterke kennisverwerving hebben. Kinderen waarvan de cognitieve vakken zoals rekenen en taal, hun sterke vakken zijn omdat ze dit goed kunnen plaatsen en verwerken.

²⁸ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Cognitie> 28-10-2011

²⁹ <http://www.encyclo.nl/begrip/cognitie> 28-10-2011

³⁰ <http://www.encyclo.nl/begrip/cognitie> 28-10-2011

³¹ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 90

4.1 Cognitieve ontwikkeling van kinderen

Er bestaan een aantal theorieën over de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In dit hoofdstuk wil ik er een tweetal toelichten. Als eerst zal ik ingaan op de theorie van de Zwitserse psycholoog Piaget, daarna op de informatieverwerkingstheorie.

4.1.1 Cognitieve ontwikkeling volgens Piaget

Piaget was een constructivist, dit houdt in dat hij van mening was dat een kind leert door kennis die hij eerder verworven heeft te verbinden aan nieuwe kennis. Een stukje kennis bouwt als het ware voort op een stukje eerder verworven kennis. Hij zegt ook dat kinderen hun eigen ontwikkeling creëren doordat zij actief hun omgeving verkennen³².

Volgens Piaget is de cognitieve ontwikkeling een proces dat volgens duidelijk te onderscheiden stadia verloopt. Hij onderscheidt de volgende stadia³³:

Het sensomotorische stadium (0 tot 2 jaar)

Het preoperationele stadium (2 tot 6/7 jaar)

Het concreet operationele stadium (6/7 tot 11/12 jaar)

Het formeel operationele stadium (vanaf 11/12 jaar)

Hieronder zal ik beknopte informatie geven over de inhoud van de verschillende stadia.

Het sensomotorische stadium

De denkontwikkeling van een pasgeboren kind: van reflex naar reflectie. In de eerste twee levensjaren ontstaat denken voornamelijk door doen. Sensomotorisch verwijst eigenlijk naar het belang van zintuigelijke indrukken en motorische handelingen die het kind in staat stellen het effect van zijn eigen activiteit op de omgeving te ontdekken en ermee te experimenteren. Handelingen worden steeds meer doelgericht en worden gecombineerd. Steeds meer gaat het kind zich ergens een voorstelling van maken. Dit is het begin van de overgang naar de preoperationele fase. We zien belangrijke dingen die tussen de 1.5 en 2 jaar een rol gaan spelen: taalverwerving, fantasiespel, indirecte imitatie, intelligent handelen en objectpermanentie. Objectpermanentie is één van de belangrijkste verworven vaardigheden in het sensomotorische stadium. Het houdt in dat het kind zich een voorstelling kan maken van een object als iets tastbaars wat buiten hemzelf bestaat en niet zomaar ophoudt te bestaan, ook al is het object uit het zicht verdwenen³⁴.

Preoperationeel stadium

In het begin van dit stadium creëren peuters hun eigen individuele fantasiewereld. Kleuters zijn al meer gericht op leeftijdgenoten en communiceren meer via taal. We zien dat in deze fase het egocentrisme van een kind afneemt; hij denkt niet meer alleen aan zichzelf, maar ook aan andere. Wat een ander belangrijk punt van het denken in dit stadium is, is concentratie. Dat wil zeggen dat een kind zijn redeneringen en conclusies laat leiden door het meest opvallende aspect van het probleem. Bijvoorbeeld: kinderen zijn bang voor een clown, ook al hebben ze net kunnen zien hoe de clown zich schminkte. Piaget ziet deze fase als voorbereiding op het operationele stadium en hij vindt dat deze fase vooral in het teken staat van wet het kind nog niet kan³⁵.

Concreet operationeel stadium

In dit stadium staat het operationeel denken centraal. De informatie die de kinderen krijgen heeft betrekking op realistische, concreet voorstelbare situaties. In dit stadium kunnen kinderen de representaties mentaal gaan bewerken. Doordat kinderen nu mentale operaties kunnen gaan uitvoeren, neemt het probleemoplossend vermogen toe. Beemen (2006) zegt dat twee cruciale kenmerken van het operationele denken reversibiliteit en

³² Koning, E. (2009). Cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Jeugd in School en Wereld*, 10 32-36.

³³ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 91

³⁴ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 91

³⁵ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 94/95

organisatie zijn. Met reversibiliteit wordt bedoeld dat kinderen beseffen dat een uitgevoerde handeling in gedachten weer teruggedraaid kan worden naar de oorspronkelijke uitgangssituatie. Met organisatie wordt bedoeld dat meerdere aspecten van een probleem meegenomen worden en gezamenlijk tot een slotconclusie leiden.

Kinderen in dit stadium hebben nog wel moeite met het systematisch denken.

Formeel operationele stadium

In dit stadium kunnen kinderen steeds meer abstract gaan denken. Ze krijgen ook de mogelijkheid om hypothetisch te gaan denken. Hiermee wordt bedoeld dat het probleem wordt opgelost waarbij het kind mogelijk oplossingen eerst inventariseert en vervolgens systematisch gaat toetsen.

Dit zijn de twee meest belangrijke denkontwikkelingen in de formeel operationele fase volgens Piaget³⁶.

De Theorie van Piaget heeft een aantal voordelen³⁷:

- Hij heeft observaties gedaan en beschrijvingen gemaakt van verschillende fasen in denken over leeftijd
- De theorie is erg breed en richt zich op meerdere ontwikkelingsgebieden
- Het beschrijft de interactie tussen natuur en omgeving

Toch zijn er ook een heel aantal punten van kritiek op de theorie van Piaget. Een aantal van deze punten zijn³⁸:

- Kinderen zijn niet zo standvastig dat ze niet meer terugvallen naar een bepaald stadium als ze een hoger stadium bereikt hebben. Het kind kan bijvoorbeeld terugvallen van het concreet operationele stadium naar het preoperationele stadium.
- Kinderen zijn cognitief tot meer in staat dan Piaget ontdekte (o.a. door nieuwe onderzoeken)
- Piaget onderschatte de invloed van de sociale wereld op de cognitieve ontwikkeling
- Piaget is vaag over de cognitieve processen en de mechanismen die cognitieve groei produceren.

Het stadiummodel van Piaget wordt, voor zover het de cognitieve ontwikkeling beschrijft, als heel herkenbaar en verhelderend beschouwd. Piaget vestigde de aandacht op het feit dat kinderen hun omgeving anders waarnemen en interpreteren dan volwassenen. Hij heeft de processen die hij beschrijft alleen nooit goed kunnen verklaren. De stadiumindeling wordt vaak ook als “vrij grof” ervaren. Tussen kinderen bestaan grote verschillen in denken, ook als ze van dezelfde leeftijd zijn³⁹.

Piaget is echter niet de enige die onderzoek heeft gedaan naar de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Ook is het informatieverwerkingsmodel ontstaan. Deze wil ik hieronder ook kort toelichten.

³⁶ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 98/99

³⁷ Koning, E. (2009). Cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Jeugd in School en Wereld*, 10 32-36.

³⁸ Koning, E. (2009). Cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Jeugd in School en Wereld*, 10 32-36.

³⁹ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 101

4.1.2 Informatieverwerkingsmodel

Bouwstenen van het informatieverwerkingsmodel

Het informatieverwerkingsmodel wordt volgens Beemen (2006) vaak vergeleken met een computer. De denkprocessen van een mens kunnen worden opgevat als de informatieverwerking van een computer. Informatieverwerking verloopt volgens drie processen: opnemen, opslaan en terugzoeken. Als eerste komen we bij het sensorisch register. Dit wordt vaak vergeleken met een centrale meldkamer. Het vangt grote hoeveelheden informatie op, maar wel voor zeer korte tijd. In ons hoofd zit een “filtermechanisme” dat we eigenlijk *aandacht* noemen. Hierdoor komt een klein deeltje van het sensorisch register in het kortetermijngeheugen (KTG). Je kunt het zien als een vergrootglas: we zoomen in op een afgebakend stukje van de informatiestroom. Het KTG kan voor een korte tijd een beperkte hoeveelheid informatie opnemen. Het is ook het station waar bewerking van de informatie mogelijk is. Om te voorkomen dat de al of niet bewerkte informatie weer verdwijnt, wordt het opgeslagen in het langetermijngeheugen (LTG). Hoe vaker we herhalen, hoe groter de kans is dat de informatie in het LTG terecht komt. Deze informatie kan op een later tijdstip weer teruggehaald worden naar het werkgeheugen en kan gecombineerd worden met nieuwe informatie uit het sensorisch register.

“Voor kinderen heeft het kortetermijngeheugen een aantal beperkingen. Jongere kinderen kunnen maar een beperkte hoeveelheid informatie tegelijk opnemen en kunnen die informatie maar een beperkte tijd vasthouden. Om de informatie langer vast te kunnen houden, moeten ze actief bezig gaan met de informatie en moet er veel herhaald worden” aldus Beemen.

Hierbij vertelt hij ook dat de spanningsboog van kinderen veel korter is. Kinderen zijn zich wel bewust van het feit dat aandacht nodig is om iets te kunnen onthouden, maar de nieuwsgierigheid naar het nieuwe is veel groter dan de behoefte lang stil te staan bij het vertrouwde.

Geheugen

“Onder geheugen verstaan we het vermogen informatie op te slaan en deze op een later tijdstip weer op te roepen” aldus Beemen. Binnen het geheugen wordt onderscheid gemaakt tussen twee dingen: het herkennen en het reproduceren. Met herkennen bedoelt men dat het geheugen wordt geactiveerd door oorspronkelijke informatie; je ziet de buurman lopen en weet meteen wie het is. Met reproduceren bedoelt men dat je, vanuit het niets, informatie weet op te roepen; je kunt bijvoorbeeld in één keer je telefoonnummer of pincode opnoemen.

Er wordt gezegd dat het vermogen om te herkennen en te reproduceren in de eerste drie levensjaren van het kind al sterk toeneemt. Meestal is het herkennen makkelijker dan het reproduceren. Dit geldt zowel voor kinderen als voor volwassenen. Een kleuter zal bijvoorbeeld op de klassenfoto al zijn klasgenoten herkennen, maar kan niet van iedereen de namen noemen (reproduceren).

Dan zegt Beemen: *“Het vermogen kennis te reproduceren neemt in de basisschooljaren spectaculair toe. Denk maar aan het relatieve gemak waarmee allerlei namen, feiten en tafels van vermenigvuldiging in het hoofd worden “gestampt”. Waaraan hebben kinderen dit groter wordende reproductievermogen te danken?”* De informatieverwerkingstheorie formuleert daarover drie hypothesen:

1. De geheugencapaciteit neemt met de leeftijd toe
2. De geheugen strategieën verbeteren
3. De algemene kennis neemt toe en vergemakkelijkt het reproductieproces

Dan beschrijft de informatieverwerkingstheorie ook nog verwerkingsprocessen. Onder verwerkingsprocessen verstaan zij het volgende: *“Onder verwerkingsprocessen verstaan we de mechanismen die de informatie in de drie geheugenstations (sensorisch geheugen, KTG,LTG) bewerken”*⁴⁰.

Sommige processen zijn eenvoudig te beschrijven, zoals het terugzoeken van informatie in het langetermijngeheugen. Andere processen, zoals het toepassen van regels, procedures en strategieën, zijn veel

⁴⁰ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 105

complexer. Om de cognitieve ontwikkeling te beschrijven, legt de informatieverwerkingstheorie de nadruk op de analyse van veranderingsmechanismen. De belangrijkste zijn:

1. Selectie
Dit houdt in dat de belangrijkste kenmerken van objecten en gebeurtenissen herkend en opgeslagen worden. Kinderen noemen vaak losse feiten. Naar mate ze ouder worden zien ze steeds meer de samenhang van een verhaal. Met selectie wordt ook het vermogen om in een grote hoeveelheid informatie hoofd- en bijzaken te onderscheiden bedoeld.
2. Strategieën
Een strategie is de specifieke wijze waarop een taak of probleem aangepakt wordt. Bij jonge kinderen zie je vaak nog weinig strategie. Als ze een puzzel gaan maken, proberen ze de stukjes er elke keer weer op dezelfde manier in te leggen, zonder dat ze bedenken dat ze het stukje ook kunnen draaien. Het aanleren van een strategie gebeurt door instructie van (bijvoorbeeld) de leerkracht. De leerkracht vertelt bijvoorbeeld wanneer je een “d” of een “t” schrijft. Strategieën kunnen ook geïmiteerd worden van anderen of zelf ontdekt worden. Volgens de informatieverwerkingstheorie is het nog lang niet duidelijk hoe kinderen strategieën ontdekken, maar kunnen we wel aannemen dat het zoeken, verkennen en uitproberen er wel degelijk toe doet.
3. Generalisatie
Generalisatie is het vermogen om een strategie op zoveel mogelijk verschillende problemen toe te passen. Het kan ook tot een nieuwe strategie leiden. Om te generaliseren hebben we kennis nodig, moeten we overeenkomsten tussen problemen ontdekken en overbodige stappen vermijden.
4. Automatisering
Automatisering betekent dat mentale verwerkingsprocessen steeds efficiënter verlopen en steeds minder aandacht opeisen. De benodigde hoeveelheid aandacht hangt af van het type informatie en van de ervaring die we met die informatie hebben. De processen die weinig aandacht vragen, worden we geautomatiseerd. Vooral het verschil in automatisering tussen jongere en oudere kinderen is goed te zien. We zien dat duidelijk in schoolvaardigheden, zoals lezen, rekenen en schrijven, die met steeds meer gemak en in een hoger tempo uitgevoerd worden⁴¹.

Bij de ontwikkeling volgens Piaget heb ik gelezen dat er veel kritiek was op Piagets stadiummodel en op het feit dat hij de denkontwikkeling nauwelijks verklaarde. De informatieverwerkingstheorie doet dit juist wel. Ze geeft een goede analyse van het denkproces en van de verschillende mechanismen die verantwoordelijk zijn voor het wel of niet succesvol oplossen van een probleem. De informatieverwerkingstheorie legt vooral de nadruk op de werking en ontwikkeling van het geheugen terwijl Piaget per leeftijd de stadia van een kind beschrijft. Toch heeft mijn persoonlijke voorkeur de ontwikkeling volgens Piaget, omdat hij naar mijn idee iets meer de totale ontwikkeling erbij pakt. Ik vind de informatieverwerkingstheorie een goede aanvulling op de theorie van Piaget, maar ik vind het nog iets te veel op alleen het “geheugensysteem” gericht.

⁴¹ Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv. Pag. 106

5. Samenvatting theorieonderzoek

Na deze literatuurstudie kan ik een aantal conclusies trekken. Hieronder wil ik in een schema een samenvattende conclusie weergeven wat betreft cognitie en creativiteit.

Cognitie	Creativiteit
	Vernieuwend zijn.
Oplossen volgens bepaalde (aangeleerde) strategie.	Oplossingen bedenken.
Denken binnen de aangeleerde kaders.	“out of the box” denken.
Doen zoals het je is aangeleerd. Dit noemen we geautomatiseerd.	Originaliteit.
	Anders denken.
	Gaat verder dan alleen creatief zijn; creatief denken.
Er wordt veel aandacht besteed aan de cognitieve ontwikkeling in het basisonderwijs.	Creativiteit wordt minder gestimuleerd in het basisonderwijs.
Ontwikkeling in het denken van een kind, dat loopt volgens een bepaald systeem waar we niet zonder kunnen.	Creatief denken van een kind wordt vaak stilgezet doordat er (onbewust) te weinig vrijheid voor deze ontwikkeling wordt gegeven.
Volgens Piaget verloopt de cognitieve ontwikkeling via bepaalde stadia. Deze zijn op leeftijd ingedeeld.	Piaget ziet een duidelijke relatie tussen het spelen en de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In het spel laat het kind zich leiden door de ervaringen en denkbepelden die het spel en het spelmateriaal bij de kinderen opwekken (Piaget spreekt dan van assimilatie).
Andere theorieën verdiepen zich meer in de informatieverwerking van een kind.	Andere theorieën zeggen dat spel in dienst staat van de totale ontwikkeling van een kind.

Vervolgens heb ik ook beschreven wat er verstaan wordt onder drama en wat dit precies inhoudt. Ik heb beschreven dat drama een aantal belangrijke functies in de ontwikkeling van een kind vervult. Dit is zowel op cognitief als op creatief gebied. Het vak drama kan, volgens de theorie, wel degelijk bijdragen aan een goede creatieve ontwikkeling en ook (in mindere mate) aan de cognitieve ontwikkeling van kind. Ook heb ik gezien dat drama les een aantal leerkrachtvaardigheden vereist. Ik besef me dat niet elke leerkracht over deze vaardigheden beschikt. Toch denk ik dat als we ons meer gaan verdiepen in deze vaardigheden, we een heel eind kunnen komen. Daarom wil ik in de praktijk ook gaan proberen om deze vaardigheden in mijn lessen te leggen, zodat de cognitief gerichte lessen zoals taal en rekenen ook meer een beroep gaan doen op de creatieve ontwikkeling van de kinderen.

Praktijkonderzoek

Nadat ik mezelf verdiept heb in de theorie, ben ik met deze kennis de praktijk in gegaan. In dit deel van mijn afstudeeronderzoek kunt u lezen wat ik verwacht van het onderzoek, hoe ik te werk ben gegaan en wat de resultaten zijn. Hieronder zal ik eerst het verband tussen drama en de creatieve ontwikkeling en drama en de cognitieve ontwikkeling weergeven.

Drama en creatieve ontwikkeling

Zoals u heeft kunnen lezen heeft drama verschillende functies. Eén hiervan is het stimuleren van de creatieve ontwikkeling van een kind. Doordat kinderen in hun spel constant bezig zijn om nieuwe situaties te creëren, wordt de creatieve ontwikkeling van een kind gestimuleerd. Dit kunnen we ook terugzien in de competenties die PABO studenten moeten verwerven sinds afgelopen jaar. Eén van die competenties is dat studenten kunnen verwoorden waarom drama bijdraagt aan de creatieve ontwikkeling van kinderen. Hierin komt dus ook sterk naar voren dat het wel degelijk waar is dat drama een groot deel van de creatieve ontwikkeling stimuleert. In het praktijkdeel van dit onderzoek zult u merken dat ik ook veel bezig ben geweest met werkvormen waarin één of meerdere functies van drama naar voren komen. Dit heb ik bewust gedaan, om er zo voor te zorgen dat ik er zeker van kan zijn dat een bepaalde werkvorm gerelateerd is aan drama, wat daardoor weer goed is voor de creatieve ontwikkeling van kinderen.

Drama en cognitieve ontwikkeling

In het theoriedeel heeft u kunnen lezen hoe de cognitieve ontwikkeling van een kind verloopt. Dit heeft u gezien vanuit de visie van Piaget en vanuit de informatieverwerkingstheorie. Wat we bij de cognitieve ontwikkeling zien is dat kinderen vaak wordt aangeleerd om binnen bepaalde kaders te denken; op deze óf deze manier kun je een som oplossen. Als we kijken naar de speerpunten van drama is dit juist het tegenovergestelde; "out of the box" denken. Toch zijn drama en cognitieve ontwikkeling goed te combineren. Je kunt door middel van bepaalde werkvormen of een bepaalde strategie van lesgeven een beroep doen op de informatieverwerking van een kind, hoewel het toch "out of the box" is. Verder in dit praktijkdeel kunt u lezen op welke manier dit toe te passen is.

6. Methode van onderzoek

Naar aanleiding van alle gelezen theorie en alle gesprekken die ik heb gehad, heb ik een onderzoeksmethode gekozen. In dit hoofdstuk kunt u lezen welke manier van onderzoek ik gebruikt heb en hoe ik te werk ben gegaan in de praktijk.

6.1 Actieonderzoek

Nadat ik mijn theoriedeel af had, ben ik gaan kijken naar welke methode van onderzoek ik wilde gaan gebruiken. Ik heb gekozen voor een actieonderzoek. Dit heb ik gedaan naar aanleiding van het boek *Ontwikkeling door onderzoek* van Kallenberg⁴². Een kenmerk van een actieonderzoek is dat je een bewust initiatief neemt dat erop gericht is de situatie te verbeteren⁴³. Ik denk dat dit goed aansluit bij mijn onderzoek en het doel hiervan. Naar aanleiding van de informatie die in dit boekje staat, ben ik verder gegaan met mijn praktijk onderzoek.

Dit onderzoek neigt meer naar de kwalitatieve kant, wat meestal zo is bij een actieonderzoek. Ik heb vooral gekeken naar hoe het onderwijs verbeterd kan worden en welke invloed bepaalde werkvormen hebben op de creatieve denkontwikkeling van kinderen.

Toch vond ik het ook leuk om er een stukje kwantitatieve gegevens in te verwerken. Dit heb ik gedaan naar aanleiding van een vragenlijst en een observatie. Verder in dit hoofdstuk vindt u hier de uitwerking van.

6.2 Vragenlijst

Om de situatie in kaart te brengen heb ik voor de kinderen een vragenlijst gemaakt. Deze vragenlijst neem ik aan het begin (voormeting) en aan het einde (nameting) af. Bij deze vragenlijst heb ik gekozen voor schaalvragen; ik wil de mate van gevoelens, gedachtes en het handelen van de kinderen weergeven⁴⁴.

Naar aanleiding van deze vragenlijst heb ik kunnen zien welke kinderen op dit moment meer cognitief gericht zijn en welke kinderen meer creatief gericht zijn. Ik heb dit verwerkt in profielen. Dit overzicht vindt u verderop in dit praktijkdeel. Ik zal daar ook uitleggen hoe ik tot de verdeling van de punten en tot de profielen van de kinderen ben gekomen.

Als eerste wil ik hieronder vragenlijst kort toelichten. Bij welk profiel past deze vraag (creatief of cognitief) en hoe ben ik tot deze vraag gekomen?

⁴² Kallenberg, T., Koster, B. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thiememeulenhoff.

⁴³ Kallenberg, T., Koster, B. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thiememeulenhoff pag. 195.

⁴⁴ Kallenberg, T., Koster, B. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thiememeulenhoff. P. 181.

6.2.1 Verantwoording van de vragenlijst

1. *Ik vind handvaardigheid leuker dan rekenen.*

Dit zegt iets over de creativiteit van kinderen. In mijn theoretische onderzoek kwam goed naar voren dat kinderen van nature creatief zijn, maar dat hier niet altijd even goed op ingespeeld wordt. Het kan zijn dat een kind dit van zichzelf toch door heeft ontwikkeld. Als kinderen handvaardigheid (creatief bezig zijn) leuker vinden dan rekenen (cognitief bezig zijn) zegt dit iets over de mate van creativiteit van het kind.

2. *Tafels uit mijn hoofd leren of plaatsnamen leren bij aardrijkskunde lukt mij goed. Ik onthoud dit altijd heel snel.*

Dit zegt iets over de cognitie van kinderen. In het theorie-deel is het informatieverwerkingsmodel beschreven. Dit heeft alles te maken met cognitie. Hierin wordt beschreven dat men in het geheugen twee dingen onderscheidt: herkennen en reproduceren. Deze vraag heeft te maken met het reproduceren. Bij een kind dat cognitief ingesteld is, lukt dit reproduceren veel beter. Het kind is geconcentreerd en het lange termijn geheugen houdt dit beter vast.

3. *Als ik ruzie met iemand heb, probeer ik eerst zelf een oplossing te vinden voordat ik het aan de juf of meester vraag.*

Dit zegt iets over de creativiteit van kinderen. Creativiteit is meer dan alleen maar creatief bezig zijn met je handen. Het gaat hierbij ook om creatief denken. In hoeverre ben je in staat om zelf een oplossing voor iets te verzinnen. Bij deze vraag wordt dat getoetst.

4. *Ik vind het leuk om te zien wat ik straks in groep 8 ga leren met rekenen en taal. Ik hoop dat ik in groep 7 hier al mee kan beginnen.*

Dit zegt iets over de cognitie van kinderen. Allereerst gaat dit om interesse. Interesseert het de kinderen waar ze naar toe moeten? Of doen ze wat ze moeten doen en zien ze dan wel weer verder? Als ik kijk naar leerstijlen, past de leerstijl van denker veel bij het begrip cognitie; vooruit kijken en vooruit denken. Bij creatieve kinderen zie je vaak de leerstijl doener, omdat zij graag praktisch bezig zijn en wel zien waar ze uit komen. Deze vraag helpt inzicht te geven in het denkpatroon van de kinderen.

5. *Ik kan me beter concentreren tijdens vakken als drama, handvaardigheid en tekenen dan bij vakken als rekenen en taal.*

Dit zegt iets over de creativiteit van kinderen. Vanuit de theorie kunnen we lezen dat jonge kinderen moeite hebben om zich te concentreren. Naar mate ze ouder worden lukt het steeds beter om gedachten te parkeren en om verder te gaan met hetgeen waar ze mee bezig zijn. Vanuit de praktijk zie ik dat leergierige kinderen, die cognitief zijn ingesteld, zich velen malen beter kunnen concentreren op hun taak als het gaat om rekenen of taal. Zij haken juist af als ze met iets creatiefs bezig moeten zijn. Bij creatieve kinderen is dit juist andersom. Zij hebben weinig concentratie voor werk als rekenen en taal. Zodra ze creatief bezig mogen gaan, zijn ze vol geconcentreerd bezig. Ik moet hier wel bij zeggen dat dit natuurlijk niet voor alle kinderen zo werkt. Er zijn kinderen die in het algemeen moeite hebben met concentratie, dus bij die kinderen maakt het niet uit of ze bezig zijn met rekenen of tekenen.

6. *Tijdens de drama les voel ik mij niet op mijn gemak, ik ga liever rekenen of taal doen.*

Dit zegt iets over de cognitie van kinderen. Drama gaat over vrije expressie. Kinderen die niet creatief zijn, voelen zich hierbij niet op hun gemak. Zij weten zich geen houding te geven, kunnen niet verzinnen wat ze moeten doen en kruipen het liefst terug in hun schulp.

7. *Ik vind het leuk om spelletjes te doen waar ik goed en logisch bij na moet denken.*
Dit zegt iets over de cognitie van kinderen. Cognitie heeft te maken met je hersenen en met de manier waarop je informatie wilt en kunt verwerken. Kinderen die leergierig zijn vinden het heerlijk om dergelijke spelletjes te doen. Kinderen die meer creatief zijn, interesseren zich niet in dergelijke spelletjes en doen liever iets waarbij ze praktisch bezig kunnen zijn.
8. *Ik vind het leuk om zelf oplossingen te verzinnen voor en rekensom, in plaats van dat de juf mij vertelt hoe ik de som op moet lossen.*
Dit zegt iets over de creativiteit van kinderen. Zoals ik al eerder zei, gaat creativiteit verder dan alleen maar met je handen bezig zijn. Zelf oplossingen bedenken of “out of the box” denken hoort hier ook bij. Door kant en klare strategieën aan kinderen te leren, wordt de creatieve denkontwikkeling niet gestimuleerd. Deze vraag zegt dus iets over de denkontwikkeling van kinderen.
9. *Als ik met een taak aan de slag ga, ga ik eerst bedenken hoe ik dit ga aanpakken. Daarna ga ik aan de slag.*
Dit zegt iets over de cognitie van kinderen. Deze vraag heeft weer te maken met de leerstijl van het kind. Als het kind als leerstijl denker heeft, zal hij/zij inderdaad op deze manier te werk gaan. Als de leerstijl van het kind een doener is, zal hij/zij gelijk met de taak aan de slag gaan.
10. *Ik vind het leuk om aan andere kinderen uit te leggen hoe ze met hun knutselwerk verder moeten gaan.*
Dit zegt iets over de creativiteit van kinderen. Zoals ook in het theoriedeel beschreven is, moeten kinderen de ruimte krijgen om hun eigen creativiteit te kunnen ontwikkelen. Ook dit hoort daarbij. Meestal is het ene kind creatiever dan het andere omdat het de vaardigheid beter onder de knie heeft. En als je de vaardigheid beter onder de knie hebt, is het ook makkelijker en leuker om andere kinderen hierbij te helpen.
11. *Als ik iets niet snap vraag ik aan een klasgenoot of aan de juf wat er mee bedoelt wordt en hoe ik dat ook alweer op moet lossen.*
Dit zegt iets over de cognitie van kinderen. Als bovenstaande casus aan de orde is, gaan kinderen dus niet zelf op zoek naar een oplossing, maar willen ze dit volgens een bepaalde methode/strategie doen. Kinderen die verder zijn in hun creatieve denkontwikkeling zullen eerder zelf nog naar mogelijke oplossingen gaan zoeken.
12. *Tijdens handvaardigheid vind ik het leuk om zelf te bedenken wat ik ga maken, ik heb geen voorbeeld nodig.*
Dit zegt iets over de creativiteit van kinderen. Kinderen die creativiteit in zich hebben vinden dit heerlijk. Als zij een omgeving hebben waarin ze genoeg materialen en uitdaging hebben om creatief bezig te gaan, kunnen zij zelf aan de slag. Kinderen die meer aan de kant van de cognitie zitten zullen hier meer moeite mee hebben en weten niet wat ze moeten met de materialen.

Voor extra informatie over de uitleg van deze vragen verwijs ik u terug naar het theoriedeel van dit onderzoek. Op basis van die gegevens heb ik de vragenlijst samengesteld en deze theorie komt ook weer in de verantwoording van de vragen naar voren.

6.3 Observatie

Om de betrouwbaarheid van mijn vragenlijst te versterken, heb ik ieder kind geobserveerd. Deze observatie heb ik niet zomaar gedaan, maar volgens een stappenplan vanuit het boek *Ontwikkeling door onderzoek*⁴⁵. Hieronder wil ik dit stappenplan beschrijven zodat u een duidelijk beeld krijgt van de manier waarop ik bij deze observatie te werk ben gegaan.

6.3.1 Vraagstelling bepalen

Wie of wat wil ik observeren?

Ik wil de kinderen uit groep 7 van basisschool de Driemaster in Hoek van Holland observeren.

Welke aspecten van het gedrag ga je observeren?

Ik wil vooral kijken naar punten als: concentratie, creativiteit, nauwkeurigheid en voldoening. Zo kan ik zien of kinderen zichtbaar genieten van de creatieve situatie waar ze in zitten. Ook kan ik zien hoe kinderen zich gedragen tijdens deze situatie. Is dat opvallend anders dan in een andere situatie?

In welke situatie ga je de kinderen observeren?

Tijdens de dramalessen. Op deze manier kan ik de kinderen bezig zien in een situatie waarin ze creatief bezig moeten zijn.

Waarom moeten de observaties leiden?

Het doel van deze observatie is om de vragenlijst te versterken. Zie ik overeenkomsten tussen de vragenlijst en de observatie. Komt het profiel (creatief/cognitief) van de kinderen overeen met de observatie die ik gedaan heb? Of is dit juist helemaal niet het geval en moeten we hier iets aan doen?

6.3.2 Observatieplan

Op welke plaats/in welk lokaal vinden de observaties plaats?

De dramalessen vinden plaats in het speellokaal.

Op welke data en tijdstippen vinden de observaties plaats?

Op vrijdagochtend tussen 9.00 en 11.00. Van 9.00-10.00 komt de eerste helft van de klas, van 10.00-11.00 komt de tweede helft van de klas.

Welke personen werken mee aan de observatie?

In principe ben ik degene die de observaties uitvoert. Ik wil mezelf niet laten beïnvloeden door de dramadocent. Als ik de observaties gedaan heb wil ik deze nog wel bespreken met de dramadocent. Ik ben dan benieuwd of ze mijn observatiepunten herkent en of zij aanvullingen hierbij heeft.

Welk observatie-instrument wordt gebruikt?

Ik wil gebruik maken van een gestructureerde observatie. Verder in dit plan ga ik in op de structuur van mijn observatie.

Wie observeert?

Ikzelf ben degene die observeert.

Hoe nauwkeurig en objectief wil je observeren?

Ik wil zo objectief mogelijk observeren. Ik laat mezelf niet beïnvloeden door de vragenlijst die de kinderen al ingevuld hebben. Deze ga ik pas analyseren als ik de observaties ook gedaan heb. Ik denk dat ik vrij neutraal de observaties in kan gaan, omdat ik de kinderen nooit zie in deze onderwijssituatie.

Hoeveel tijd is voor de observatie beschikbaar?

Er zijn vier weken van 2 uur beschikbaar. Dit betekent dat ik gemiddeld ieder kind een kwartier zal observeren.

Welke factoren kunnen de observatie beïnvloeden?

Ik denk dat mijn aanwezigheid de observatie kan beïnvloeden. Kinderen reageren anders wanneer hun juf erbij is. Verder denk ik niet dat er grote belemmeringen zijn als het gaat om het beïnvloeden van de observatie.

⁴⁵ Kallenberg, T., Koster, B. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thiememeulenhoff. P. 207-208

6.3.3 Observatiemethode kiezen

Ik werk vanuit het boek *de kunst van het spelen* van L. Janssens. Hierin staat een observatielijst voor het spel van het kind. Aan de hand van deze gestructureerde observatielijst wil ik mijn observaties af gaan nemen.

Van ieder kind heb ik een observatie gedaan tijdens de dramalessen. Ik wil naar aanleiding van de observaties en de vragenlijst een goed beeld krijgen van de beginsituatie van de kinderen.

Ik heb de volgende observatiepunten opgenomen:

Concentratie: is er sprake van gerichte aandacht op het spel zelf?(let op oogbeweging)

Energie: is er veel fysieke energie: bewegingsintensiteit, stemgeluid, toewijding, spelinspanning?

Complexiteit en creativiteit: doet de speler iets persoonlijks met het aanbod, voegt hij eigen elementen toe, laat hij zien wat niet zonder meer voorspelbaar is?

Mimiek en houding: verraaft de algemene lichaamshouding een bijzondere concentratie? Is de spelwerkelijkheid "echt" op dat moment?

Nauwkeurigheid: is er oog voor details?

Reactietijd: zijn er adequate reacties op uitlokkende prikkels wat betreft snelheid of uitstel van actie?

Verwoording: heeft het kind behoefte om zijn werk of het spel te verwoorden?

Voldoening: meestal geniet een kind van een betrokken activiteit. Waarvan het geniet kan uiteenlopend zijn, maar moet te maken hebben met exploratie, met het in contact staan van de spel werkelijkheid en met het toch zich door laten dringen van prikkels. Wat zie je hiervan?⁴⁶

Deze observatiepunten ga ik als volgt beoordelen:

aanwezig	afwezig
1 punt	1 punt

Het hoogste aantal punten dat een kind op zowel creatief vlak als cognitief vlak kan behalen is 8 punten (8 observatiepunten x 1 punt).

Als het kind in het vakje "aanwezig" hoger scoort dan in het vakje "afwezig" betekent dit dat het kind een sterker creatief profiel heeft. Per kind zullen de verschillen anders zijn. Bij het ene kind is het creatieve profiel misschien duidelijk hoger terwijl bij het andere kind de scores dicht bij elkaar in de buurt komen.

⁴⁶ Janssens, L. (1999) *De kunst van het spelen. Handboek voor dramatisch onderwijs op de basisschool*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

6.3.4 Uitvoeren van de observaties

Naar aanleiding van het observatieplan dat ik geschreven heb, heb ik de observaties afgenomen.

Hieronder zal ik één observatie illustreren. Dit geeft een duidelijk beeld van de manier waarop ik te werk ben gegaan.

Observatiepunt	Observatie	Aanwezig	Afwezig
Concentratie	A. is geconcentreerd bezig. Hij focust zich op wat er om hem heen gebeurt. Zijn ogen blijven gericht op het spel.	X	
Energie	Veranderd niet veel van stemgeluid, beweegt gematigd. Kijkt meer toe dan dat hij actief bezig is.		X
Complexiteit en creativiteit	Hij doet precies wat er van hem gevraagd wordt, zonder meer elementen toe te voegen.		X
Mimiek en houding	Lacht als er iets grappigs gebeurt, zit wel in het spel maar laat weinig mimiek zien.		X
Nauwkeurigheid	Is vooral bezig met hetgeen wat om hem heen gebeurt. Reageert niet als iemand de verkeerde rol speelt.		X
Reactietijd	Wacht totdat hij startsein krijgt. Begint niet eerder. Wacht totdat medespeler begint, daarna volgt hij.		X
Verwoording	Als docent vraagt om reactie geeft hij dat, steekt niet uit zichzelf zijn vinger op.		X
Voldoening	Ik kan zien dat hij lacht en plezier maakt. Het geeft hem voldoening.	X	
Totaal		2	6

Dit kind scoort bij “aanwezig” 2 punten en bij “afwezig” 6 punten. Dit betekent dus dat, voor zover ik kan zien, dit kind een sterker cognitief profiel heeft. Dit profiel wil ik vergelijken met de vragenlijst die hij heeft ingevuld. Uiteindelijk ben ik benieuwd of dit kind hoger zal scoren nadat het onderzoek uitgevoerd is.

7. Hypothese

In deze hypothese geef ik mijn verwachtingen weer van het antwoord op de volgende onderzoeksvraag: *In hoeverre kun je drama integreren binnen het (meer) cognitief gerichte onderwijs en welke invloed heeft dit op de creatieve (denk)ontwikkeling van kinderen?*

Ik denk zelf dat we binnen het onderwijs veel meer uit de kinderen kunnen halen als we hierin drama integreren. Dit hoeven in mijn optiek geen hele toneelstukken te zijn, maar werkvormen waarbij één of meerdere functies van drama naar voren komen.

Ik verwacht dat als ik dit ga doen, de creatieve profielen van de kinderen zullen stijgen. Tijdens de voormeting verwacht ik dat iets meer dan de helft van de kinderen, ongeveer 60%, een sterker cognitief profiel zullen hebben.

Na mijn onderzoek verwacht ik dat tenminste de helft van de klas een sterker creatief profiel heeft. Dit komt dan denk ik doordat de creatieve denkontwikkeling in die maanden meer gestimuleerd is, waardoor de kinderen daar bewuster over na gaan denken en de vragenlijst dus op een andere manier in gaan vullen. Ik denk dat op deze manier de creatieve kinderen zich op dit gebied nog meer gaan ontwikkelen en dat de meer cognitieve kinderen ook deze vaardigheid iets beter gaan ontwikkelen.

Bij deze vraag ben ik mezelf er ook wel degelijk van bewust dat het ene kind nu eenmaal creatiever is dan het andere kind, dus dat het ook wel zo is dat je creativiteit in je hebt of niet.

8. Uitvoering van het onderzoek in de praktijk

Door middel van dit hoofdstuk wil ik u inzicht geven in de manier waarop ik in de praktijk te werk ben gegaan.

Er is een heel proces aan vooraf gegaan, voordat ik mijn onderzoek werkelijk in de praktijk heb gebracht. Door het lezen van de theorie ben ik al heel enthousiast geworden over het stimuleren van de creatieve ontwikkeling van kinderen. Voordat ik in de praktijk begon, ben ik mezelf eerst gaan verdiepen in de verschillende werkvormen die hierbij te gebruiken zijn. Van deze werkvormen heb ik een overzicht gemaakt. De veelzijdigheid en hoeveelheid van de werkvormen bleek zo groot, dat ik er nog enthousiaster over werd en dat ik er achter kwam dat ik mezelf ga beperken als ik alleen maar kijk naar hoe we deze werkvormen kunnen integreren in de vakken rekenen en taal. Daarom heb ik het stimuleren van de creatieve ontwikkeling breder getrokken over het gehele onderwijsgebied.

Het uitvoeren van dit onderzoek was een feest. De meeste kinderen genoten zichtbaar van de andere manier van werken. Ik merkte dat ik elke keer, bij alles wat ik deed, steeds enthousiaster werd en dat ik steeds meer de drang krijg om mezelf hard te maken voor dit onderwerp. Ik heb veel overleg gehad met collega's en geregeld een bepaalde werkvorm uitgelegd zodat de collega's er ook mee aan de gang kunnen. Het is leuk om dit enthousiasme bij een aantal collega's ook weer terug te zien.

In de volgende sub paragraaf zal ik schematisch weergeven wat ik in de praktijk gedaan heb. Elke werkvorm bekijk ik vanuit het vak drama; bij elke werkvorm komt er minimaal één van de functies van drama voor. In het theoriedeel komt duidelijk naar voren dat drama meer is dan alleen maar een toneelstukje of opvoering. In de verschillende werkvormen komt dit ook weer terug.

Ik hoop dat ik u als lezer op deze manier ook kan enthousiasmeren over het belang en de verrijking van het stimuleren van de creatieve denkontwikkeling van kinderen.

8.1 Gebruikte werkvormen

Werkvorm	Integratie met welke vakken?	Op welke manier is de creatieve denkontwikkeling gestimuleerd?	Datum en lengte van uitvoering.
De luchtballon – een plan bedenken en daarna discussiëren met elkaar	Taal	Kinderen leren “out of the box denken” en oplossingen verzinnen buiten bepaalde kaders.	Maandag 6-02-2012 Woensdag 8-02-2012 Maandag 13-02-2012 <u>Tijdsduur:</u> 30 minuten per keer.
Verhalentoer KIEM! ** Met onderdelen als: - Gedachtebloemen maken. - Verbeeldingskracht - De verhalenkiezel - Associëren - Verhalendoos - Flessenpost	Kunst & cultuur, informatieverwerking, begrijpend lezen, taal, aardrijkskunde, sociale vaardigheden.	KIEM! is een methode die speciaal ontwikkeld is om de creatieve ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Kinderen leren op heel veel verschillende manieren creatief denken. Naar aanleiding van een spiegelverhaal mogen de kinderen zelf aan de slag, zonder dat ze daar teveel uitleg of richtlijnen bij krijgen.	Elke dinsdag middag gedurende 10 weken. <u>Start:</u> 21-02-2012 <u>Einde:</u> 15-05-2012 <u>Tijdsduur:</u> 60 minuten per keer.
Het voorjaar - Knutselen met kosteloos materiaal.	Handvaardigheid	Kinderen krijgen geen voorbeeld en weinig richtlijnen binnen het thema.	Woensdag 22-02-2012 <u>Tijdsduur:</u> 60 minuten
Het verwerpen van voorwerpen. *	Taal	Kinderen verzinnen een andere functie bij het voorwerp en bedenken hier ook een nieuwe naam voor. Dit helpt kinderen creatief waarnemen en het komen tot andere inzichten.	Maandag 5-03-2012 <u>Tijdsduur:</u> 30 minuten
Breinkaart	Spelling, rekenen	Kinderen leren zelf een overzicht maken van wat ze geleerd hebben het afgelopen blok. Dit mag n.a.v. plaatjes, tekst, wolkjes enz. Ieder brein verwerkt dit op zijn eigen manier.	Maandag 12-03-2012 Woensdag 18-04-2012 <u>Tijdsduur:</u> 45 minuten per keer.
Mind map (veel gebruikt als klaar-opdracht)	Deze heb ik verschillende keren laten maken zoals met de vakken taal, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis en begrijpend lezen.	Kinderen mogen naar eigen invulling opschrijven/tekenen waaraan ze denken en wat ze weten over het desbetreffende onderwerp of tekst. Leren associëren.	Dinsdag 06-03-2012 Woensdag 07-03-2012 Woensdag 14-03-2012 Woensdag 21-03-2012 Woensdag 28-03-2012 Woensdag 4-04-2012 Woensdag 11-04-2012 <u>Tijdsduur:</u> 15 á 30 minuten.

PMOI – 3 pluspunten, 3 minpunten, omdraaien, interesse. *	Sociale vaardigheden, taal, rekenen.	Kinderen mogen bij een idee 3 plus- en 3 minpunten aangeven. Daarna draaien ze de minpunten om in pluspunten en mogen ze aangeven welk deel van het idee zij interessant vinden om verder uit te werken. Kinderen leren positief denken en een oordeel uit te stellen.	Maandag 26-03-2012 Maandag 2-04-2012 <u>Tijdsduur:</u> 30 minuten (heb dit ook als rode draad gebruikt bij het oplossen van dagelijkse ruzies of problemen. Is meerdere malen aan de orde gekomen)
Rekenenveloppe	Rekenen	Kinderen krijgen een envelop met rekenwaardes erin zoals $\frac{1}{4}$, 0,25, 25% enz. Kinderen mogen zelf bedenken welke activiteit ze met de envelop gaan doen. Kinderen leren op een eigen manier informatie te verwerken.	Woensdag 11-04-2012 Woensdag 25-04-2012 <u>Tijdsduur:</u> 30 minuten
Nieuw gebruik *	Taal, natuur, geschiedenis	Kinderen verzamelen kapotte voorwerpen en bedenken met elkaar hoe ze deze dingen (wellicht gecombineerd) weer tot iets nieuws kunnen maken.	Maandag 23-04-2012 <u>Tijdsduur:</u> 60 minuten
Je eigen som *	Rekenen	Er is veel aandacht besteed aan de verschillende manieren van het oplossen van een som. Deze zijn geïnventariseerd en besproken. Kinderen leren dat niet één manier goed is, maar dat er verschillende manieren van oplossen en uitrekenen zijn.	De kinderen krijgen vier keer per week rekenen. Zowel mijn coach en ik hebben hier elke les tijdens de instructie aandacht aan geschonken.
20 seconden sketches ⁴⁷	Sociale vaardigheden, taal.	Kinderen leren in korte tijd een creatieve dialoog te verzinnen en uit te voeren.	De opvoering is vaak tijdens het eten en drinken. Een paar minuten daarvoor deel ik de sketches uit. Ik heb dit ongeveer gemiddeld 2 keer per week gedaan.

* Voor verdere uitleg van deze werkvormen of meer informatie verwijs ik u naar de reader *denk creatief!* van David van der Kooij & Mignon van Ophuizen⁴⁸.

** Voor verdere uitleg en meer details van deze werkvormen verwijs ik u naar de methode *de creatieve wereld van KIEM!* van David van der Kooij⁴⁹.

47 Kohl, R. (2010) 20 seconde sketches, lachen tot de dokter komt. Kinderen creatief ontwikkelen. Zuidhorn: Schoolsupport bv.

48 Kooij, D. & Ophuizen, M. (2011) Denk creatief! creatieve vaardigheden in de onderwijspraktijk. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.

48 Kooij, D. (2009) De creatieve wereld van KIEM! Verhalentoer. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen/ Denken Om Een Hoekje.

9. Onderzoekresultaten

In voorgaande hoofdstukken heeft u kunnen lezen op welke manier ik te werk ben gegaan met het afnemen van de vragenlijst en de observatie. Ook heeft u kunnen zien op welke manier ik in de praktijk te werk ben gegaan. In dit hoofdstuk wil ik alle resultaten, zowel van de voormeting als de nameting, in kaart brengen zodat u een duidelijk beeld heeft van de opbrengsten van dit onderzoek.

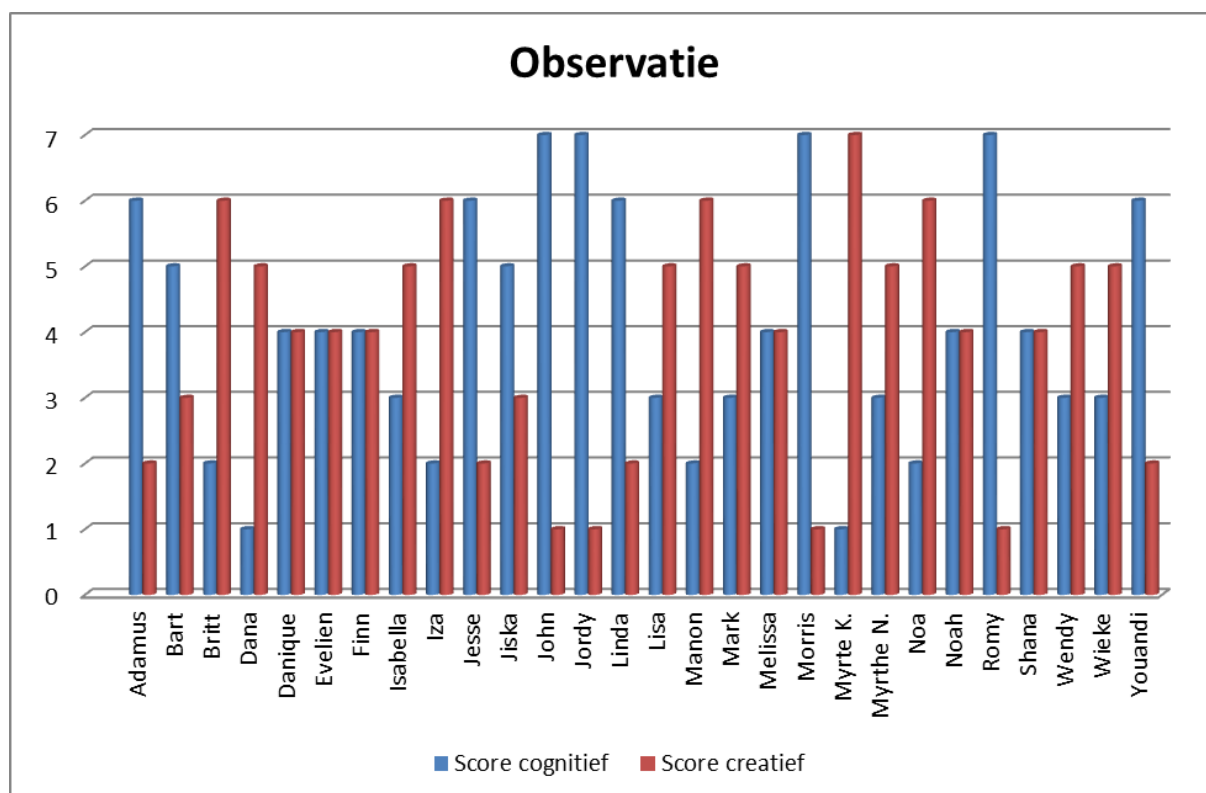
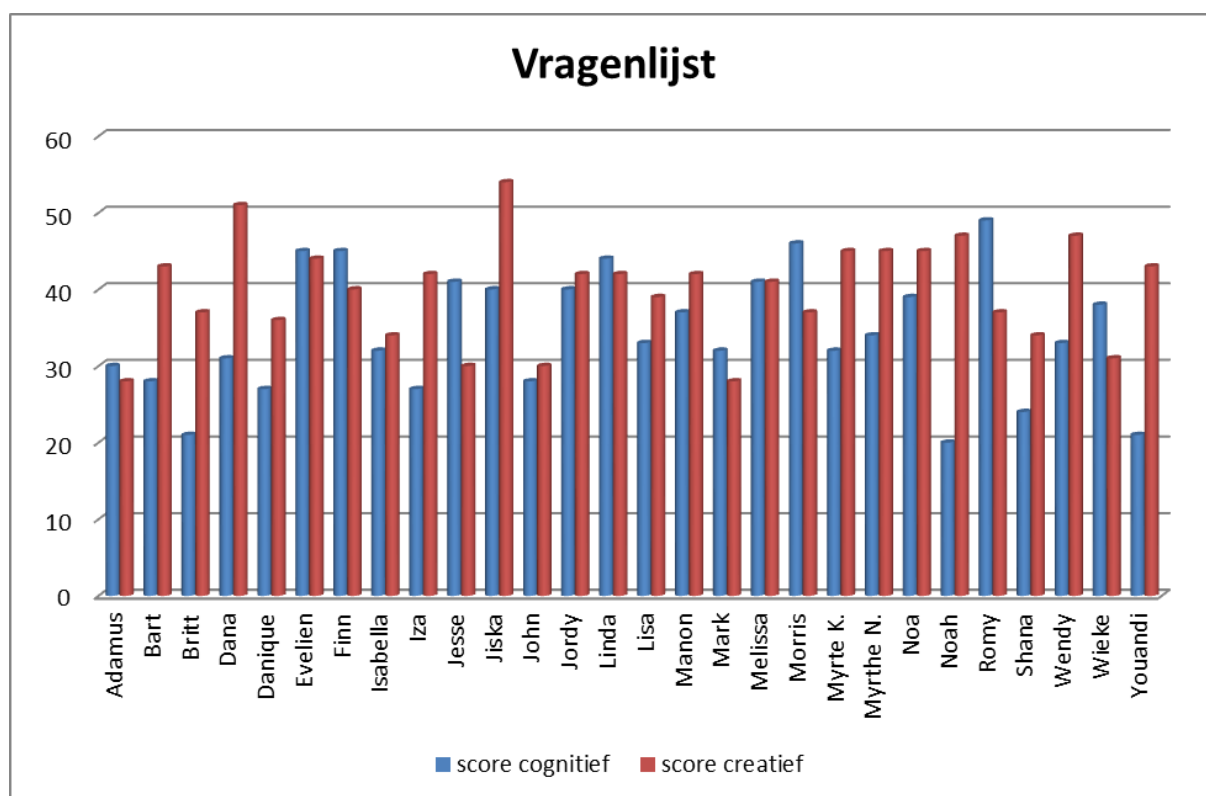
9.1 Resultaten voormeting

Ik heb zowel de vragenlijst als de observatie geanalyseerd en heb dit verwerkt in onderstaand schema. Bij de vragenlijst hoorden schaalvragen. De kinderen konden kiezen van 1 t/m 10. Ik heb de vragen die hoorden bij een cognitief profiel bij elkaar opgeteld en hetzelfde heb ik gedaan met de vragen van het creatieve profiel.

In het hoofdstuk 6.3.3 kunt u teruglezen hoe ik tot de scores van de observatie ben gekomen.

<u>Vragenlijst</u>			<u>Observatie</u>	
Naam	score cognitief	score creatief	Score cognitief	Score creatief
Adamus	30	28	6	2
Bart	28	43	5	3
Britt	21	37	2	6
Dana	31	51	1	5
Danique	27	36	4	4
Evelien	45	44	4	4
Finn	45	40	4	4
Isabella	32	34	3	5
Iza	27	42	2	6
Jesse	41	30	6	2
Jiska	40	54	5	3
John	28	30	7	1
Jordy	40	42	7	1
Linda	44	42	6	2
Lisa	33	39	3	5
Manon	37	42	2	6
Mark	32	28	3	5
Melissa	41	41	4	4
Morris	46	37	7	1
Myrte K.	32	45	1	7
Myrthe N.	34	45	3	5
Noa	39	45	2	6
Noah	20	47	4	4
Romy	49	37	7	1
Shana	24	34	4	4
Wendy	33	47	3	5
Wieke	38	31	3	5
Youandi	21	43	6	2
Totaal	958	1114	114	108

Om bovenstaand schema overzichtelijk te krijgen heb ik deze scores hieronder in een grafiek gezet.



9.1.1 Bevindingen voormeting

Observatie

Zoals te zien is in de grafieken, zijn er een aantal verschillen. Het valt mij gelijk op dat ik grote verschillen zie tussen de profielen. Bij het ene kind schiet het balkje van cognitief duidelijk een stuk meer vooruit terwijl bij het andere kind dit juist het geval is bij de creatieve balk.

Deze scores zijn gebaseerd op een observatie die ik gedaan heb. Ik vind het interessant om deze gegevens naast de gegeven van de vragenlijst te leggen. Dan krijg ik een mooie vergelijking; wat zie ik en hoe ervaren de kinderen het zelf?

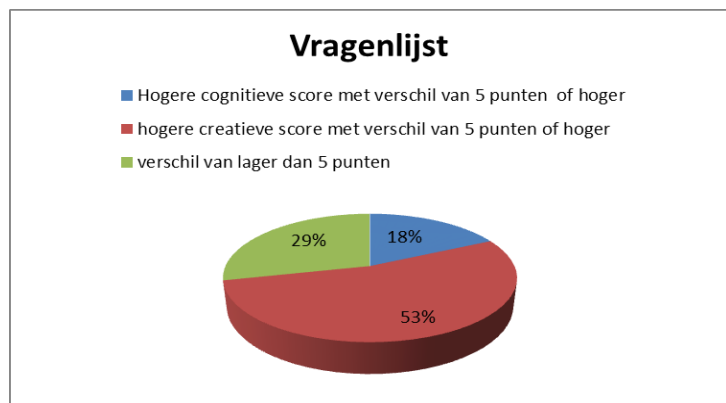
Vragenlijst

Wat mij hier gelijk opvalt is dat op het eerste gezicht, de profielen een stuk dichterbij elkaar liggen dan bij de observatie. Ook valt mij op dat bij veel kinderen het creatieve profiel toch sterker is dan het cognitieve profiel.

Hieronder geef ik in een schema weer hoe de kinderen precies gescoord hebben.

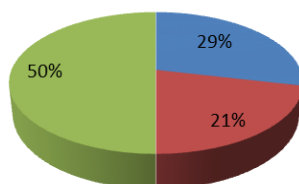
	Creatief profiel	Cognitief profiel	Gelijke score	Totaal kinderen in de klas
Aantal kinderen observatie	12	10	6	28
Aantal kinderen vragenlijst	18	9	1	28

Hieronder geef ik in een cirkeldiagram weer hoeveel procent van de kinderen een hogere cognitieve of creatieve score hebben met een verschil van 5 punten tussen beide profielen.



Observatie

- Hogere cognitieve score met verschil van 3 punten of hoger
- hogere creatieve score met verschil van 3 punten of hoger
- verschil van lager dan 3 punten



Hiernaast geef ik in een cirkeldiagram weer hoeveel procent van de kinderen een hogere cognitieve of creatieve score hebben met een verschil van 3 punten tussen beide profielen.

9.1.2 Conclusie voormeting

Zoals hierboven te zien is, zijn er grote verschillen tussen wat ik zie (observatie) en de ervaringen van de kinderen (vragenlijst). Dit is een zeer verrassende uitslag voor mij.

Eigenlijk kan ik hier al tot de conclusie komen dat mijn gestelde hypothese niet waar is. Ik had namelijk verwacht dat 60% of meer van de kinderen uitkwamen op een sterker cognitief profiel. Zoals ik kan zien is dat niet waar. Het creatieve profiel van de kinderen overheerst toch, als ik kijk naar de vragenlijst.

Wat mij opvalt is dat volgens de vragenlijst 53% van de kinderen een sterker creatief profiel heeft terwijl volgens mijn observatie maar 21% van de kinderen een sterker creatief profiel hebben.

Uit mijn observatie blijkt dat 29% van de kinderen een sterker cognitief profiel heeft. Dit komt ook niet overeen met de uitslag van de vragenlijst waaruit blijkt dat 18% van de kinderen een sterker cognitief profiel hebben.

Wat zou kunnen is dat de kinderen inderdaad meer creatief zijn ingesteld, maar dat het er niet uit komt door de manier waarop er onderwijs wordt gegeven. Als dit waar is, is het logisch dat dit dus met de observatie ook niet naar voren komt.

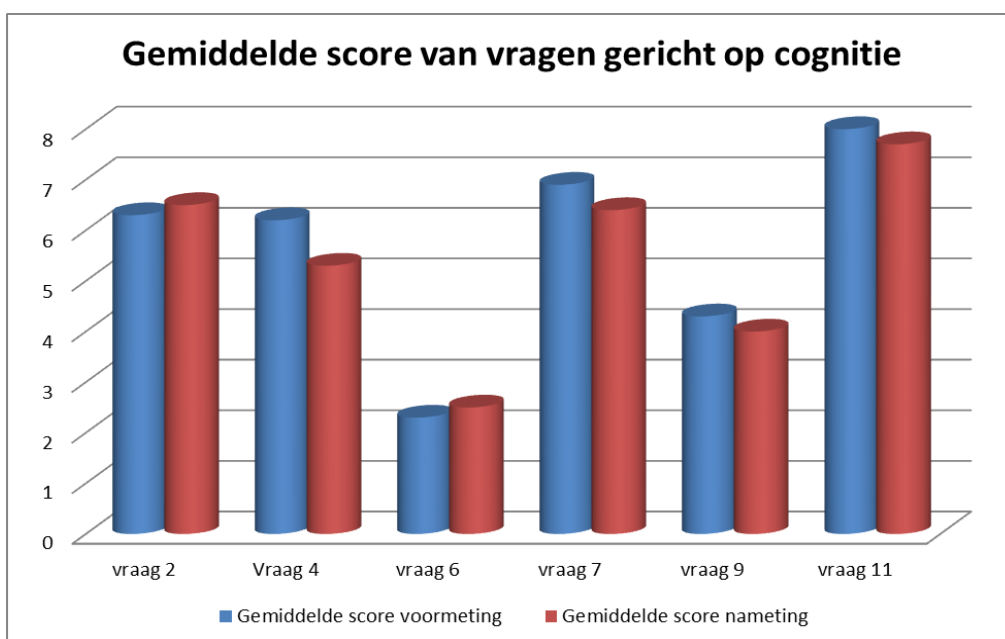
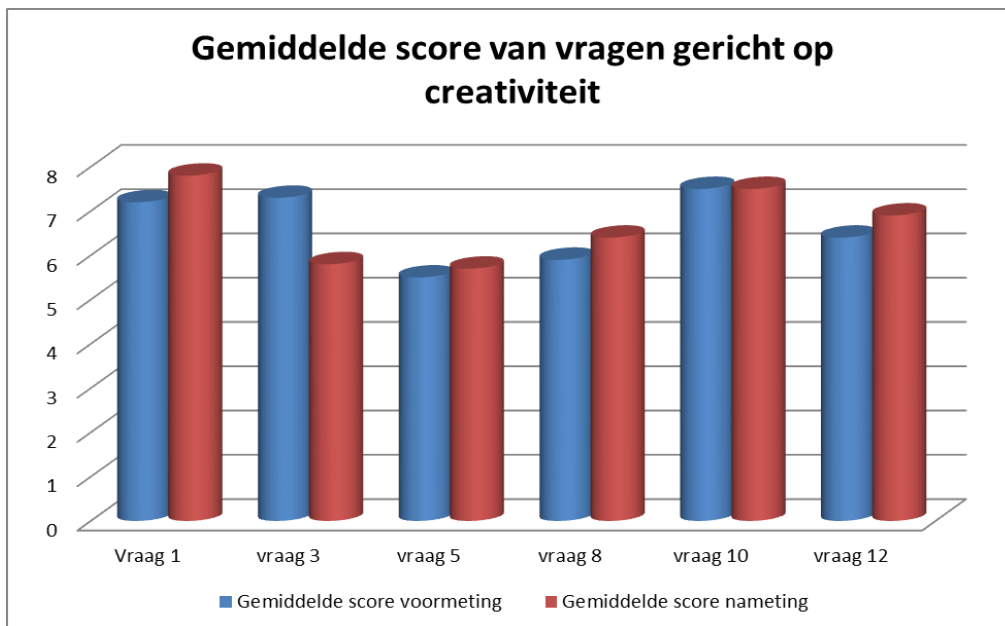
Een andere vraag die bij mij opspeelt is: de kinderen die in de vragenlijst uitkomen op een sterker creatief profiel, vinden zij ook dat daar in het onderwijs genoeg aandacht aan wordt besteed? Wellicht zie ik straks deze profielen nog meer stijgen aan het einde van dit onderzoek.

9.2 Resultaten van de nameting

Tijdens de nameting ben ik op precies dezelfde manier te werk gegaan als bij de voormeting. In deze paragraaf zal ik alle verwerkte gegevens tonen, zodat u een beeld heeft van het effect van dit onderzoek.

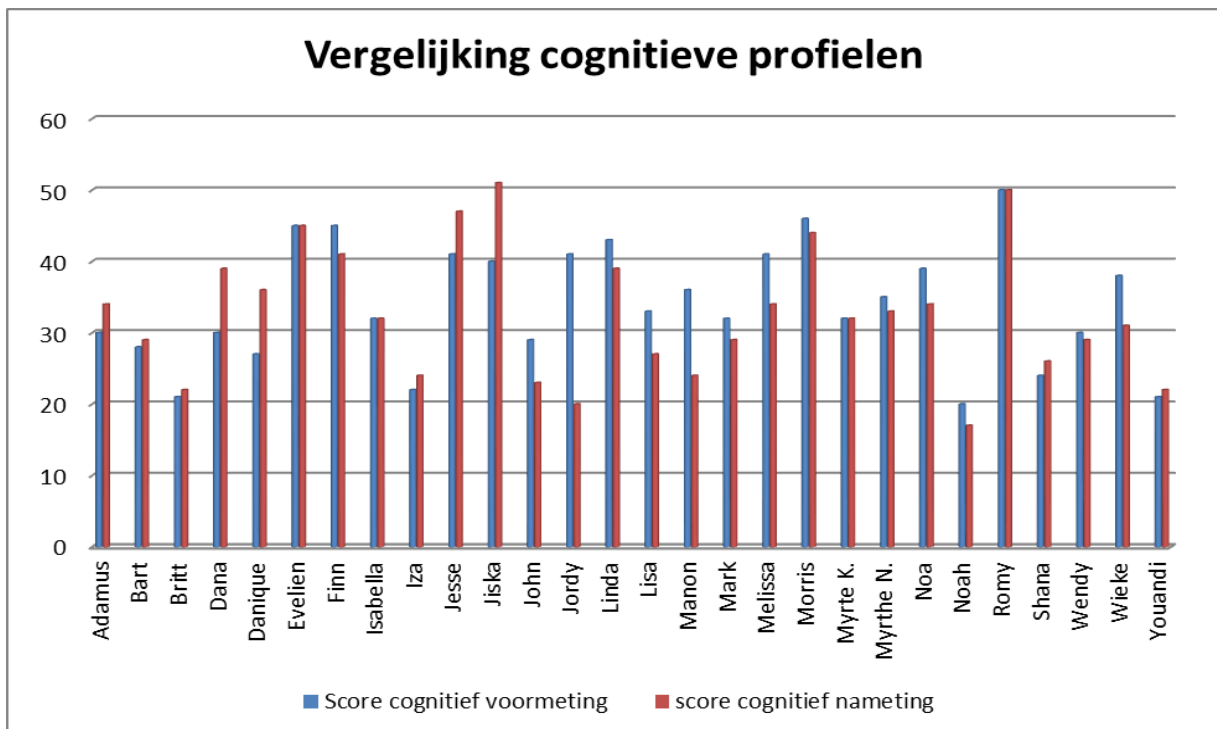
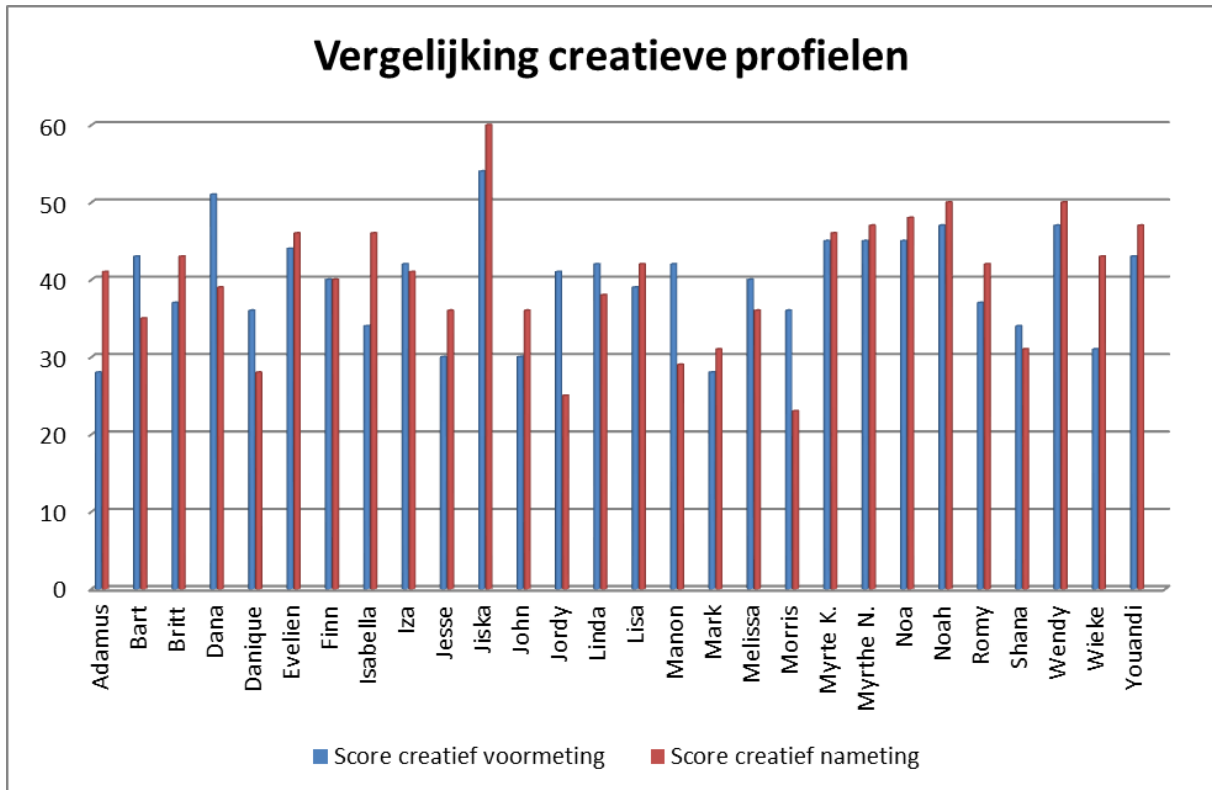
9.2.1 Gemiddelde scores vragenlijst

Als eerste heb ik de gemiddelde scores van de vragen berekend. In een eerder hoofdstuk heeft u kunnen lezen welke vraag bij het creatieve profiel van de kinderen past en welke vraag bij het cognitieve profiel van de kinderen past. In onderstaand diagram heb ik eerst de gemiddelde scores van de creatieve vragen berekend en daarna de gemiddelde scores van de cognitieve vragen.



9.2.2 Vergelijking creatieve- en cognitieve profielen

Hieronder zal ik in een grafiek de scores van de vragenlijst van de voormeting en de scores van de vragenlijst van de nameting naast elkaar zetten. U krijgt dan al gelijk een duidelijk beeld van wat er zich heeft afgespeeld en hoe de resultaten zich tot elkaar verhouden.



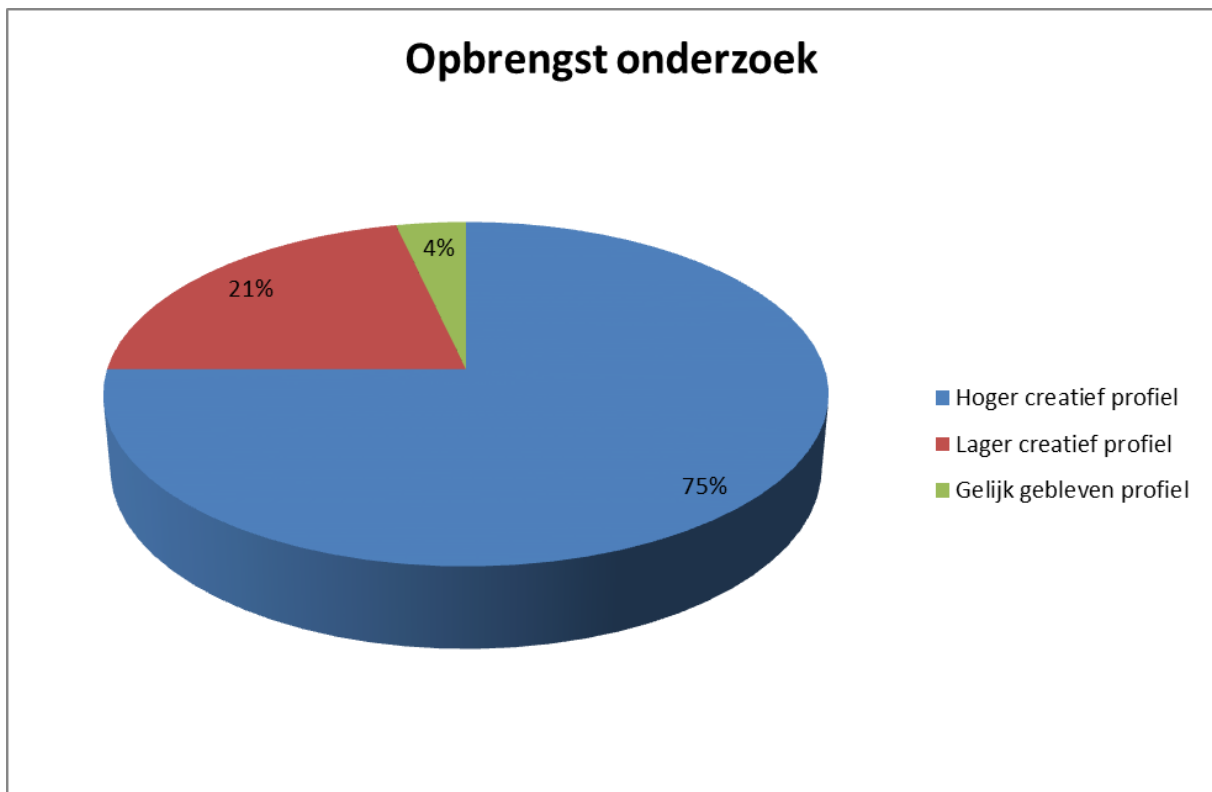
9.3 Samenvatting onderzoeksresultaten

Om te zien welke opbrengsten het onderzoek heeft opgeleverd, heb ik hieronder een cirkeldiagram gemaakt.

Ik heb gekeken naar hoeveel leerlingen bij de tweede keer invullen van de vragenlijst hoger hebben gescoord op het creatieve profiel, lager hebben gescoord op het creatieve profiel of gelijk hebben gescoord op het creatieve profiel. Dit allemaal in vergelijking met de resultaten van de voormeting.

In een tabel zien deze gegevens er als volgt uit:

	Hoger creatief profiel	Lager creatief profiel	Gelijk gebleven profiel
Aantal kinderen	21	6	1



Ook heb ik gekeken naar het gemiddelde per vraag. Ik heb het gemiddelde van de 6 cognitieve vragen uitgerekend en ook het gemiddelde van de 6 creatieve vragen. Dit heb ik gedaan voor zowel de voor- als nameting. In een tabel ziet dit er als volgt uit:

	Vragen gericht op creativiteit	Vragen gericht op cognitie
Score voormeting	6.6	5.7
Score nameting	6.7	5.4

In het volgende hoofdstuk kunt u lezen welke conclusies ik heb getrokken op basis van bovenstaande gegevens.

10. Conclusie

Als ik terug kijk is het onderzoek totaal anders gelopen dan dat ik gedacht had. Dit begon al bij de voormeting: ik had in gedachte dat minimaal 60% van de kinderen een sterker cognitief profiel zouden hebben. Dit blijkt echter niet waar te zijn. Het blijkt dat, volgens de vragenlijst, 53% van de kinderen juist al een hoger creatief profiel hebben.

Wat ik niet kan verklaren is dat ik tijdens de observatie juist hele andere dingen zie. Zoals ik al eerder beschreef kan het misschien zo zijn dat de creativiteit wel in de kinderen zit, maar dat het er niet uitkomt. Dan kan ik wel verklaren waarom ik met de observatie niet hetzelfde zie als wat de vragenlijst aangeeft.

Als ik kijk naar de gemiddelde scores van de creatieve vragen dan zie ik dat 4 van de 6 vragen uiteindelijk gemiddeld hoger scoort, dat er 1 vraag is die lager scoort en dat er 1 vraag gelijk blijft. Ik vraag mezelf af wat de reden is dat vraag nummer drie met 1.5 punt gezakt is. Sinds kort hebben wij school breed het teken “stop, hou op!” geïntroduceerd. Dit betekent dat kinderen dit moeten zeggen tegen iemand anders als ze iets niet fijn vinden. Als ze, nadat ze dit gezegd hebben, nog steeds niet stoppen, moeten ze naar de meester of juf toe komen. Het zou hier een goede link mee kunnen hebben, hoewel ik dan wel vind dat kinderen dit teken snel hebben opgepakt.

Al met al kan ik concluderen naar aanleiding van de gemiddelde score per vraag, dat meer dan de helft van de vragen aanzienlijk gestegen is, dus dat deze manier van werken wel degelijk invloed heeft op de creatieve denkontwikkeling van kinderen.

Als ik kijk naar de gemiddelde scores van de cognitieve vragen dan zie ik dat 4 vragen een lagere score hebben en 2 vragen een hogere score hebben tijdens de nameting. Als ik dit naast de stijgende scores van de creatieve vragen leg, zie ik dus dat hier een duidelijke wisselwerking in plaats heeft gevonden.

Vervolgens vergelijk ik de creatieve- en de cognitieve profielen van de kinderen. In de cirkeldiagram kan ik zien dat 75% van de kinderen een hoger creatief profiel hebben gescoord tijdens de nameting. Ook zie ik hierin dat 21% van de kinderen juist een lager creatief profiel hebben gescoord tijdens de nameting. Dit is een zeer positieve uitslag. Uit deze cijfers blijkt dat bij 75% van de kinderen de creativiteit meer gestimuleerd is. Hiermee kan ik dus ook concluderen dat dit onderzoek succesvol is afgerond en dat werkvormen, waarin één of meerdere functies van drama in naar voren komen, wel degelijk invloed hebben op het stimuleren van de creatieve denkontwikkeling van kinderen.

Dit heb ik ook in de praktijk gezien. Ik heb gezien dat kinderen heel veel plezier hebben in de verschillende manieren van werken. Doordat kinderen de keuzevrijheid krijgen, kunnen kinderen op hun eigen manier bepaalde lesstof verwerken. Zijn kinderen dus echt meer cognitief ingesteld, dan zitten deze werkvormen daarbij niet in de weg. Deze kinderen kunnen ook op hun eigen manier de lesstof gaan verwerken.

Wat ik ook gezien heb is dat kinderen elkaar opzoeken aan de hand van hun interesse en minder aan de hand van de persoon. Als ze zelf groepjes mogen vormen, zie ik dat niet meer alleen vriendjes en vriendinnetjes naar elkaar toe trekken maar dat ze naar iemand toe trekken die dezelfde interesse heeft, zodat ze daar samen mee aan de slag kunnen gaan. Ik vind dit ook een positieve ontwikkeling, omdat je op deze manier steeds meer eenheid krijgt in de klas.

Het plezier dat het de kinderen geeft, is ook een goede stimulans. Van ouders heb ik te horen gekregen dat kinderen de dinsdagmiddag zo leuk vinden, omdat we dan met KIEM! bezig waren. Als een kind met plezier naar school gaat, is het rendement ook hoger en kunnen we veel meer met de kinderen bereiken.

Mijn onderzoeksvraag was: *In hoeverre kun je drama integreren binnen het (meer) cognitief gerichte onderwijs en welke invloed heeft dit op de creatieve (denk)ontwikkeling van kinderen?*

Ik denk dat ik me recht spreek als ik zeg dat de creatieve (denk)ontwikkeling van kinderen door middel van werkvormen waarin één of meerdere functies van drama in naar voren komen, veel meer gestimuleerd kan worden. Dit is mogelijk door talloze werkvormen, zoals ik er ook een aantal in het onderzoek beschreven heb. Als blijkt dat 75% van de kinderen groeien in hun creatieve (denk) ontwikkeling dan vind ik het zeker de moeite waard om hiermee verder aan de slag te gaan binnen het onderwijs. Het geeft kinderen plezier en is, naar mijn idee, ook een stukje in de goede richting als we praten over passend onderwijs.

11. Discussie

De begrippen dramaonderwijs, creatieve- en cognitieve ontwikkeling zijn vanuit verschillende kanten te belichten. Ik heb geprobeerd om dit in het onderzoek te laten terugkomen. Vanuit de theorie hebben we kunnen lezen dat drama verschillende functies heeft. Deze functies komen vaker terug binnen het onderwijs dan dat men denkt. Als je een werkvorm hebt, bijvoorbeeld discussiëren, dan zit hier ook een dramatische functie in. Namelijk de sociale en de persoonlijkheidsfunctie. Piaget ziet spel meer in het verlengde van de verstandelijke ontwikkeling van kinderen. Ik denk dat spel, met het oog op de functies van drama, ook zeker invloed heeft op de creatieve ontwikkeling van kinderen. Dit blijkt ook wel uit mijn onderzoek. Veel gebruikte werkvormen zijn verweven in spel en doen een beroep op de creatieve ontwikkeling van kinderen.

In de loop der jaren zien we dat drama steeds meer een plek probeert te veroveren binnen het onderwijs, maar dat dit nog niet soepel verloopt. Ik vind het een goede ontwikkeling dat in de kennisbasis Dans & Drama nu competenties voor PABO studenten staan verwerkt. Als studenten aan deze competenties voldoen, betekent dit dat ze met meer kennis het werkveld in gaan. Mijn onderzoek kan aan deze studenten een bijdrage leveren. Waarschijnlijk weten zij, door de verworven competenties, hoe belangrijk het is om de creatieve (denk) ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Zij kunnen, naar aanleiding van dit onderzoek, verder gaan met het stimuleren van deze ontwikkeling.

Ik denk dat mijn onderzoek geen nieuwe inzichten geeft op bepaalde theorieën. Veel dingen worden juist bevestigd; de manier waarop kinderen informatie opnemen (informatieverwerkingstheorie) en bijvoorbeeld de leerkrachtvaardigheden van drama.

11.1 Korte evaluatie op het onderzoek

In dit onderzoek zitten hele sterke punten, maar zijn er zeker ook verbeterpunten. Ik wil deze graag kort belichten.

Ik denk dat het onderzoek een betrouwbaar antwoord geeft op de onderzoeksvraag. Ik heb geprobeerd om alles wat ik deed, vanuit de theorie te kunnen onderbouwen. Ook de werkvormen komen grotendeels uit een reader die speciaal ontwikkeld is om de creatieve (denk)ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Ik kan dus met zekerheid zeggen dat deze werkvormen betrouwbaar zijn als het gaat om het ontwikkelen van de creatieve (denk) ontwikkeling.

Als ik kijk naar de vragenlijst denk ik dat deze manier van bevragen een goede manier is om profielen in beeld te kunnen brengen. Naarmate ik vorderde in mijn onderzoek ging ik wel steeds meer twijfelen aan de vorm waarin ik de vragen heb gesteld; kom ik bij elke vraag echt wel duidelijk te weten wat ik wil weten? Omdat ik toen de voormeting al gedaan had, kon ik niets meer aanpassen in de lijst hoewel ik dat nog wel graag gewild had. Al zou ik nog eens dergelijk onderzoek doen zou ik de vragenlijst eerst een keertje proefdraaien en daarvan de resultaten analyseren. Ik kwam namelijk bij de stap van analyseren erachter dat niet alle vragen even sterk beschreven zijn.

Verder denk ik dat het onderzoek nog meer versterkt kan worden door de tijdsduur te verlengen. Persoonlijk denk ik dat mijn onderzoek te kort heeft geduurd om een heel realistisch beeld te krijgen. Ik zou hetzelfde onderzoek wel eens willen uitstrekken over een langere periode; zeg een heel schooljaar. Ik heb een aantal werkvormen bij de kinderen geïntroduceerd, maar ze hebben dit in drie maanden nog niet eigen kunnen maken. Als je een jaar bezig bent, kun je bepaalde denk strategieën veel vaker herhalen zodat het kind dit eigen gaat maken. Wellicht heeft dit een ander effect op de onderzoeksresultaten.

Het werken met Excel was voor mij een totaal nieuwe ervaring; hier had ik verder nog nooit iets mee gedaan. Ik zou andere mensen die onderzoek gaan doen, eerst aanbevelen om een korte Excel cursus te volgen. Het heeft mij veel tijd gekost om alles uit te zoeken terwijl sommige dingen eigenlijk heel makkelijk toepasbaar zijn.

11.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Piaget

Er zijn tijdens dit onderzoek een aantal vragen bij mij naar boven gekomen. Een daarvan gaat over de ontwikkelingsfasen die Piaget beschrijft. Dit zijn de volgende:

Het sensomotorische stadium (0 tot 2 jaar)

Het preoperationele stadium (2 tot 6/7 jaar)

Het concreet operationele stadium (6/7 tot 11/12 jaar)

Het formeel operationele stadium (vanaf 11/12 jaar)

Hij lijkt mij heel interessant om als vervolgonderzoek te kijken naar deze fasen. Bij de uitwerking van deze fasen wordt, naar mijn mening, ook veel nadruk gelegd op de cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Wat ik mij afvraag is: in welke fase van een kinderleven is het het meest effectief om de creatieve (denk) ontwikkeling van kinderen te stimuleren? Is het goed om hier al van jongs af aan mee te beginnen? Of kun je dit beter doen vanaf de basisschoolleeftijd? En heeft het nog zin dat deze lijn doorgetrokken gaat worden richting de middelbare school zodat ook hier de creatieve (denk) ontwikkeling gestimuleerd wordt?

Mening van de kinderen

Een ander interessant onderzoek lijkt mij de mening van de kinderen. Zoals uit de vragenlijst naar voren kwam hebben kinderen wel degelijk creatieve interesses. Wat ik wel zou willen weten is of kinderen vinden dat hier genoeg aandacht aan wordt besteed op school. Vinden zij zelf dat hun creativiteit goed tot zijn recht komt? Zouden ze willen dat hier meer aandacht aan wordt besteed of juist niet?

Dramaonderwijs

Wat ook nog goed te onderzoeken is, is om te kijken in hoeverre we drama op een makkelijke, werkbare manier in kunnen gaan zetten binnen het onderwijs. Nu klinkt drama bij veel docenten nog als een apart vak, waar je veel tijd aan moet besteden. Op welke manier kunnen we drama introduceren als een werkvorm die eigenlijk bij alle vakken inzetbaar is?

Meervoudige intelligenties

Ik ben mezelf er goed van bewust dat het ene kind nu eenmaal creatiever is dan het andere. Hierbij kun je ook nog een link leggen met de meervoudige intelligenties van de kinderen. Als eerste kan onderzocht worden welke meervoudig intelligenties meer aan de creatieve kant zitten en welke niet. Wellicht kun je met de intelligenties die aan de creatieve kant zitten nog meer doen om dit ook te blijven stimuleren. Als je dit op deze manier aanpakt, dan weet je zeker dat je de kinderen hebt die ook echt interesse hebben in creativiteit. Op deze manier heb je een duidelijke doelgroep te pakken.

12. Aanbevelingen voor de praktijk

Zoals u in dit onderzoek heeft kunnen lezen, mag er zeker meer aandacht besteed worden aan de creatieve (denk) ontwikkeling van kinderen. Ik heb gewerkt met heel veel verschillende werkvormen en heb hierin ook het enthousiasme van de kinderen gezien.

Ik zou iedere school aanbevelen om meer te gaan doen met coöperatieve werkvormen waarbij de creativiteit gestimuleerd wordt. Kinderen genieten er zichtbaar van en de opbrengsten worden erdoor vergroot. Dit is iets wat ik in de resultaten van de kinderen gezien heb, maar wat ik niet in dit onderzoek heb opgenomen.

Leerkrachten denken te groot bij het woord “werkvorm” of “drama”. Een werkvorm vraagt niet veel meer voorbereiding dan de reguliere lessen. Het vraagt echter wel een andere voorbereiding. Mijn ervaring is dat je een portefeuille opbouwt; als je alles bewaart wat je maakt en gebruikt voor een bepaalde werkvorm, is het gemakkelijker om het later nog eens te gebruiken. Het is zeker niet waar dat je er geen tijd in moet investeren, maar je krijgt er genoeg voor terug.

Voor een schoolteam zou ik eerst een workshop aanbevelen. Deze is van Onderwijs Maak Je Samen en gaat over het belang van het stimuleren van de creatieve (denk) ontwikkeling van kinderen. Als leerkrachten hiervan het belang zien, zijn ze denk ik ook meer gemotiveerd om hier ook daadwerkelijk mee aan de slag te gaan. Als alle gezichten van het team dezelfde kant op staan; kun je bouwen naar een gezamenlijk doel.

Verder is het een verrijking voor de school om de reader *Denk creatief!* van David van der Kooij aan te schaffen. Hierin staat een goed te begrijpen theorieel deel met daarbij praktische werkvormen die goed toepasbaar zijn binnen het onderwijs.

Ik denk dat het een verrijking voor de school is als er een werkgroep “creatief denken” gemaakt wordt. Een groep van enthousiaste docenten die eerst voor zichzelf het belang van het stimuleren van de creatieve denkontwikkeling gaan ondervinden. Daarna kan deze groep een plan voor de school gaan opstellen, zodat het later misschien ook duidelijk in de missie van de school neergezet kan gaan worden.

Want: Creativiteit is geen “misschien”, maar feit!

13. Bronnen

- Beemen, L. (2006) *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff B.V.
- Belliston, L. & Belliston, M. (2000) *Creatieve intelligentie. Ontwikkel de creativiteit van uw kind*. Baarn: de Kern.
- Einon, D. (2002). *Het creatieve kind: de talenten van uw kind herkennen en stimuleren*. Baarn: Canteleer.
- Heijdanus- de Boer, E., & Corbeij B. (2009) *Kennisbasis Dans en Drama*.
- Heijdanus-de Boer, E. & van der Jagt, T. (2004) *Drama in de hoofdrol. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho B.V.
- Hermanides, E. (2005) Artistieke creativiteit en het menselijk brein. *Blind*, 4 26-28.
- Janssens, L. (1999) *De kunst van het spelen. Handboek voor dramatisch onderwijs op de basisschool*. Utrecht/Zutphen: Theimemeulenhoff.
- Kennisbasis-drama.nl
- Kohnstamm, R. (2002) *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koning, E. (2009). Cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Jeugd in School en Wereld*, 10 32-36.
- Kooij, D. (2009) *De creatieve wereld van KIEM! Verhalentoer*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen/ Denken Om Een Hoekje.
- Kooij, D. & Ophuizen, M. (2011) *Denk creatief! creatieve vaardigheden in de onderwijspraktijk*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1989) *Teaching drama, a mind of many wonders*. Cheltenham: Stanley Thornes (publishers).
- Pijper, G. (2006) *Drama voor de beroepspraktijk*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff B.V.
- Toxopeus-Dirks, H. & Toxopeus P. (1990) *Hoe een leek tot spel kwam*. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Tule.slo.nl 09-05--2012
- Vane, S. (1996). *Werken met drama*. Baarn: Nelissen.
- www.encyclo.nl/begrip/cognitie 28-10-2011
- www.mijn-kijk-op.infonu.nl/kunst-en-cultuur/34820-creativiteit-aangeraakt-door-de-goden.html 8-11-2011
- www.symbio6.nl/wat_is_creativiteit.php 16-10-2011
- www.wikipedia.org/wiki/Cognitie 28-10-2011

14. Samenvatting

Creativiteit en kinderen: zijn kinderen van nature creatief? Op welke manier kunnen we de creativiteit van kinderen bevorderen? Is creativiteit belangrijk voor een kind? En hoe zit dat met de cognitie van een kind? Hoe belangrijk is dat en op welke manier wordt dat gestimuleerd?

Tegenwoordig wordt er veel aandacht besteed aan de vakken rekenen en taal; er zouden meer uren voor moeten komen binnen het basisonderwijs. Maar is dit wel zo verstandig en welke invloed heeft dit op de brede ontwikkeling van kinderen?

Op bovenstaande vragen krijgt u antwoord in dit afstudeeronderzoek. Mijn afstudeeronderzoek heeft als onderzoeksvraag: *In hoeverre kun je drama integreren binnen het (meer) cognitief gerichte onderwijs en welke invloed heeft dit op de creatieve (denk)ontwikkeling van kinderen?*

In het theoretische onderzoek kijk ik naar drie speerpunten: dramaonderwijs, creatieve ontwikkeling van kinderen en de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Als eerste kunt u lezen welke functies drama heeft en hoe drama al vanaf de negentiende eeuw tot stand is gekomen. Vervolgens ga ik in op de creatieve ontwikkeling van kinderen; in welke mate is dit belangrijk, hoe verloopt deze ontwikkeling en is een kind van nature eigenlijk creatief? Ik sluit af met de cognitieve ontwikkeling van kinderen waarin ik onder meer de ontwikkelingstheorie volgens Piaget en het informatieverwerkingsmodel in naar voren haal.

Deze theorieën vormen interessante bouwstenen voor het vervolg van dit onderzoek.

Naar aanleiding van de theorie heb ik een vragenlijst gemaakt zodat ik kan kijken welk profiel van het kind sterker is; het creatieve profiel of het cognitieve profiel. In de praktijk ben ik aan de slag gegaan met heel veel verschillende werkvormen die de creatieve (denk)ontwikkeling van de kinderen stimuleren. Uiteindelijk heb ik een nameting gedaan waaruit blijkt dat bij 75% van de kinderen het creatieve profiel omhoog is gegaan, naar aanleiding van de verschillende werkvormen.

Bent u nieuwsgierig geworden naar de achterliggende theorie, creatieve werkvormen of meer resultaten? Dan beveel ik u dit onderzoek van harte aan en hoop ik dat ik u hiermee kan enthousiasmeren over het feit dat het stimuleren van de creatieve ontwikkeling bij kinderen een belangrijk speerpunt voor het onderwijs is.

Nawoord

Ik kan met trots terug kijken op dit onderzoek. Voor mij is het af en toe heel lastig geweest, omdat ik zelf ook behoor tot de groep “creatievelingen”. Ik ben ontzettend blij dat ik zo ver gekomen ben en dat ik dit resultaat heb neergezet. Ik hoop ook van harte dat er leerkrachten of scholen zijn die dit onderzoek en mijn adviezen ter harte gaan nemen. Ik weet zelf hoe belangrijk het is dat je uitgedaagd wordt in iets waar je interesse ligt. Zelf heb ik vroeger ook ervaren dat ik meer kon qua creativiteit, maar dat dit er ook nooit echt is uitkomen.

Ik wil mijn afstudeerbegeleider enorm bedanken voor de goede feedback en het support. Op het laatste nippertje bleek dat ik een vraag vanuit de vragenlijst verkeerd gesteld had, waardoor uiteindelijk alle onderzoeksresultaten een andere kant op schoten. Dit pakte ten positieve uit en daar ben ik echt ontzettend blij mee.

Ook ben ik alle mensen om me heen dankbaar dat ze mij hebben willen helpen, op welke manier dan ook.

Ik ben ontzettend blij en dankbaar met het resultaat van dit onderzoek en hoop echt dat dit een verschil mag gaan maken binnen de onderwijspraktijk.

Bijlage 1: Observatielijst

Observatiepunt	Observatie	Aanwezig	Afwezig
Concentratie <i>Is er sprake van gerichte aandacht op het spel zelf?(let op oogbeweging)</i>			
Energie <i>Is er veel fysieke energie: bewegingsintensiteit, stemgeluid, toewijding, spelinspanning?</i>			
Complexiteit en creativiteit <i>Doet de speler iets persoonlijks met het aanbod, voegt hij eigen elementen toe, laat hij zien wat niet zonder meer voorspelbaar is?</i>			
Mimiek en houding <i>Verraadt de algemene lichaamshouding een bijzondere concentratie? Is de spelwerkelijkheid "echt" op dat moment?</i>			
Nauwkeurigheid <i>Is er oog voor details?</i>			
Reactietijd <i>Zijn er adequate reacties op uitlokkende prikkels wat betreft snelheid of uitstel van actie?</i>			
Verwoording <i>Heeft het kind behoefte om zijn werk of het spel te verwoorden?</i>			
Voldoening <i>Meestal geniet een kind van een betrokken activiteit. Waarvan het geniet kan uiteenlopend zijn, maar moet te maken hebben met exploratie, met het in contact staan van de spelwerkelijkheid en met het toch zich door laten dringen van prikkels. Wat zie je hiervan?</i>			
Totaal			

Bijlage 2: Vragenlijst

	Naam: Groep:	<i>Uitleg: Je beantwoordt de vraag met een cijfer. Een 1 is niet waar, een 10 is waar. T/m een 5 neig je naar niet waar, van 6t/m 10 neig je naar waar.</i> Niet waar 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 waar
1	Ik vind handvaardigheid leuker dan rekenen.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
2	Tafels uit mijn hoofd leren of plaatsnamen leren bij aardrijkskunde lukt mij goed. Ik onthoud dit altijd heel snel.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
3	Als ik ruzie met iemand heb, probeer ik eerst zelf een oplossing te vinden voordat ik het aan de juf of meester vraag.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
4	Ik vind het leuk om te zien wat ik straks in groep 8 ga leren met rekenen en taal. Ik hoop dat ik in groep 7 hier al mee mag beginnen.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
5	Ik kan me beter concentreren tijdens vakken als drama, handvaardigheid en tekenen dan bij vakken als rekenen en taal.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
6	Tijdens de drama les voel ik mij niet op mijn gemak, ik ga liever rekenen of taal doen.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
7	Ik vind het leuk om spelletjes te doen waar ik goed en logisch bij na moet denken.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
8	Ik vind het leuk om zelf oplossingen te verzinnen voor een rekensom, in plaats van dat de juf mij vertelt hoe ik de som op moet lossen.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
9	Als ik met een taak aan de slag ga, ga ik eerst bedenken hoe ik dit ga aanpakken. Daarna ga ik aan de slag.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
10	Ik vind het leuk om aan andere kinderen uit te leggen hoe ze met hun knutselwerk verder moeten gaan.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
11	Als ik iets niet snap vraag ik aan een klasgenoot of aan de juf wat er mee bedoeld wordt en hoe ik dat ook alweer op moet lossen.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar
12	Tijdens handvaardigheid vind ik het leuk om zelf te bedenken wat ik ga maken, ik heb geen voorbeeld nodig.	Niet waar 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 waar

