

Drama: geen kunst aan



"Zekere onzekerheid" Pieter Reijnen Acryl op canvas (2013)

Lucy Reijnen van der Waerden
Studentnummer: 2151929
Toets 5 Master SEN 2012-2013
juni 2013

Inhoud

Samenvatting	3
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Verwachte opbrengsten van het onderzoek	6
1.3 Onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....	8
2.1 Geschiedenis van drama als schoolvak.....	8
2.2 Spel en persoonlijke ontwikkeling	8
2.3 Begripsbepaling	10
Hoofdstuk 3 Methodologie	16
3.1 Onderzoeksstrategie.....	16
3.2 De onderzoeksmethode	16
3.3 De onderzoeksgroep.....	18
3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	19
3.5 Ethische aspecten	19
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	21
4.1 Overzicht data stellingenlijst.....	21
4.2 Overzicht data evaluatieve, open vraag.	23
4.3 Conclusie op dataniveau	24
Hoofdstuk 5 conclusies en aanbevelingen	25
5.1 Antwoord op de deelvragen	25
5.2 Conclusies.....	27
Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie	30
6.1 Methodologie	30
6.2 Verloop	31
6.3 Betekenis voor de praktijk.....	32
6.4 Reflectie.....	34
Literatuur	36
Bijlage 1: Besluit kerndoelen onderbouw	38
Bijlage 2: Stellingenlijst	40
Bijlage 3: Deelvaardigheden en vragen	47
Bijlage 4: Vragen gekoppeld aan vaardigheden	49
Bijlage 5: Transcriptie open evaluatieve vraag	51
Bijlage 6: De lessen <i>Drama als middel</i>	56

Samenvatting

Het vak *Drama als middel* staat sinds vier jaar op de lessentabel van de school waar ik werk: een reguliere VMBO G/T school met een hoge prioriteit voor zorg en begeleiding. Het vak is ingevoerd vanuit de vooronderstelling dat het goed zou zijn voor de sociale vaardigheid van leerlingen. Het vak *Drama als middel*¹ heb ik ontwikkeld en door de jaren heen bijgesteld op basis van evaluatie, reflectie, feedback van collega's en leerlingen, voortschrijdend inzicht en actuele ontwikkelingen.

Mijn onderzoek focust op de vraag of de vooronderstelling klopt. De onderzoeksvraag luidt dan ook:

“Wat is het effect van het vak *Drama als middel* op de sociale vaardigheid van brugklasleerlingen van een school voor VMBO G/T?”

In het onderzoek wordt eerst naar antwoorden gezocht middels literatuurstudie. Het belang van spel voor de persoonlijke ontwikkeling en de ontwikkeling van sociale vaardigheid wordt beschreven en gekoppeld aan drama en *Drama als middel*.

Leerlingen van drie brugklassen zijn vervolgens bevraagd. De helft van deze leerlingen volgde het vak *Drama als middel* terwijl de andere helft het vak verzorging kreeg en de controlegroep vormde. Alle leerlingen kregen tijdens de nulmeting een stellingenlijst voorgelegd die voor dit doel is gemaakt. Na afloop van de lessen vulden alle leerlingen opnieuw de stellingenlijst in.

Daarnaast kregen de leerlingen die *Drama als middel* volgden een open evaluatieve vraag voorgelegd:

“Vul de volgende zin aan: Tijdens de dramalessen heb ik over mezelf geleerd dat ik...”

Zowel vanuit de literatuur, als vanuit de stellingenlijst en de open evaluatieve vraag kan de conclusie getrokken worden dat de sociale vaardigheden van leerlingen die *Drama als middel* gevolgd hebben verbeterd zijn ten opzichte van de controlegroep. Het onderzoek laat een stijging te zien in vaardigheid van alle deelvaardigheden. Bij de deelvaardigheden ‘zelfzekerheid’, ‘durf’ en ‘zichzelf kunnen presenteren’ is de grootste groei te zien.

¹ Het is gebruikelijk schoolvakken met een kleine letter te schrijven. Ik wijk hiervan af omdat het gaat om een unieke eigen naam. De cursivering is aangebracht om duidelijk te maken waar de naam van het vak begint en eindigt.

Inleiding

Bij mijn aanstelling, op een VMBO G/T school vroeg de schoolleiding of ik het vak drama wilde geven als middel om leerlingen te ondersteunen in hun sociaal emotionele ontwikkeling. Het vak drama stond niet op de lessentabel. Men wilde het vak invoeren omdat schoolleiding en mentoren door de jaren heen gezien hadden dat leerlingen die meededen aan de schoolmusical sociaal emotioneel groeiden.

Sinds die tijd (juni 2009) ben ik het vak *Drama als middel* gaan ontwikkelen. De algemene doelen zijn ontleend aan vakoverstijgende doelen zoals die geformuleerd zijn in artikel 1 van het Besluit kerndoelen onderbouw VO1 (Rijksoverheid, 2010). Deze algemene doelen werden vertaald naar praktische werkdoelen. In deze vertaalslag van algemeen en vakoverstijgende doelen naar lesdoelen die bruikbaar zijn in de praktijk is steeds vanuit literatuur gewerkt, ik wilde van meet af aan de lessencyclus theoretisch onderbouwen. Vanuit de werkdoelen kon per les aangegeven worden waaraan gewerkt werd en waarom.

Het vak *Drama als middel* is blijvend in ontwikkeling. De doelen liggen vast maar de werkwijze, de werkvormen en de thema's verschuiven. Dit gebeurt door voortschrijdend inzicht, door actuele ontwikkelingen en naar aanleiding van reflectie en evaluatie. Accenten kunnen in iedere les anders liggen omdat er steeds gewerkt wordt vanuit de onderwijsbehoefte van deze leerlingen in deze groep.

Ik ben nieuwsgierig naar communicatie, naar sociale vaardigheid en naar groepsprocessen. Een kleine 4 jaar geleden ben ik in het onderwijs terecht gekomen. Daarnaast werk ik als acteur en als trainingsacteur. Als theatermaker vind ik het belangrijk dat mensen zich herkennen in wat er gebeurt. In theater zoals ik dat maak wordt de werkelijkheid uitvergroot, daardoor ontstaat een vervreemdend effect en is er tegelijk herkenbaarheid. De vervreemding zorgt voor humor terwijl mensen in het publiek ook een spiegel voorgehouden wordt.

In de lessen *Drama als middel* krijgen leerlingen de kans om met het echte leven te oefenen. De werkelijkheid wordt net als in mijn theatervoorstellingen uitvergroot. Waarom kun je als leerling de klas uitgestuurd worden terwijl je 'niks' hebt gezegd? Wat kun je doen wanneer iemand in een winkel voordringt? Wat gebeurt er wanneer je een dialoog uit sociale media face-to-face uitspeelt? Wat doe je wanneer iemand te dicht bij je gaat zitten? Hoe kan het dat iemand die verdrietig is juist boos doet? Allemaal situaties waar leerlingen soms mee kunnen worstelen en waar we samen mee aan de slag gaan. Leren is in essentie gedragsverandering. Bewust worden van gedrag is de eerste stap op weg naar gedragsverandering (Bolhuis, 2009).

In dit onderzoek wordt beschreven wat *Drama als middel* inhoudt, hoe het werkt en hoe de praktijk eruit ziet. Daarnaast wordt onderzocht in hoeverre *Drama als middel* invloed heeft op de sociale vaardigheid van leerlingen.

Met andere woorden: Klopt de vooronderstelling die mijn schoolleiding en ik hadden? Klopt het dat *Drama als middel* de sociale vaardigheid van leerlingen gunstig beïnvloedt?

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding van dit onderzoek beschreven. Het belang van het onderzoek wordt toegelicht evenals de verwachte opbrengsten; de wetenschappelijke; de onderwijskundige en de praktische relevantie evenals de overdraagbaarheid in het werkveld. Het hoofdstuk wordt afgesloten met de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen.

1.1 Aanleiding

De ontwikkeling van competentiegericht denken naar prestatiegericht werken wordt steeds duidelijker in onderwijsland. Er is een tendens om vooral opbrengstgericht te werken en de focus wordt steeds meer op reken- en taalvaardigheid gelegd. Scholen gaan mee in deze tendens want ze worden afgerekend op resultaten.

Drama als middel onderscheidt zich van het reguliere vak drama doordat het doel niet gelegen is in een betere expressieve prestatie maar het doel gericht is op sociale vaardigheid. Werkvormen die bij het vak drama gebruikt worden zijn middel om dat doel te bereiken.

Een nieuw vak zoals *Drama als middel* is extra kwetsbaar in tijden van bezuinigingen. Door helder te omschrijven wat *Drama als middel* inhoudt, welke doelen en werkwijzen gebruikt worden en hoe het kan aansluiten bij verschillende andere vakken kan het vak steviger gepositioneerd worden binnen de school. Door te onderzoeken in hoeverre *Drama als middel* bijdraagt aan de sociale vaardigheid van leerlingen wordt ook de opbrengst in kaart gebracht.

1.2 Verwachte opbrengsten van het onderzoek

Praktische relevantie:

Door dit onderzoek wordt duidelijk hoe de sociale vaardigheid van leerlingen beïnvloed wordt door het vak *Drama als middel*. De uitkomsten kunnen wellicht leiden tot accentverschuivingen in de lessencyclus.

Een heldere analyse van doel en werkwijze van het vak maakt de positie van het vak binnen de school steviger. Daarnaast kan door een presentatie van het onderzoek op school leiden tot een betere bekendheid met het vak *Drama als middel* en daardoor tot betere afstemming van vakken op elkaar.

Maatschappelijke relevantie:

De uitkomsten dragen bij aan inzicht in inclusief onderwijs. *Drama als middel* legt de focus op sterke kanten van alle leerlingen en verwijst naar sociale integratie.

Daarenboven is *Drama als middel* en de samenhang met sociale vaardigheden niet of nauwelijks onderzocht in het onderwijs.

Onderwijskundige relevantie:

Onderwijskundig gezien zijn de uitkomsten van dit onderzoek relevant voor individuele leerlingen maar ook voor het begeleiden van groepen.

Voor leerlingen met special educational needs is het aanbieden van het vak *Drama als middel*, als verplicht vak voor alle leerlingen, gunstig. Iedereen volgt dan het vak en niet alleen leerlingen die op de een of andere manier sociaal emotioneel opvallen.

Er wordt tijdens de lessen expliciet aandacht besteed aan het functioneren van de groep. Het vergroten van sociale vaardigheid van alle leerlingen werkt preventief op pestgedrag (Meer, 1988).

Overdraagbaarheid aan het werkveld:

Overall dreigen kunstvakken het slachtoffer te worden van prestatiegericht denken. De uitkomst van dit onderzoek zou de positie van het vak kunnen verstevigen.

Wellicht kunnen scholen die drama aanbieden de voordelen van het invoeren van het vak *Drama als middel* in de onderbouw van het VO gaan zien en zich in de bovenbouw pas gaan richten op drama als een van de kunst- c.q. eindexamenvakken.

1.3 Onderzoeksvraag

“Wat is het effect van het vak *Drama als middel* op de sociale vaardigheid van brugklasleerlingen van een school voor VMBO G/T?”

Deelvragen:

1. **Wat is** Drama?
2. **Wat is** *Drama als middel*?
3. Wat kenmerkt de doelgroep: VMBO G/T brugklasleerlingen?
4. Wat is ‘sociaal vaardig’ zijn?
5. **Wat is het belang van spel voor de ontwikkeling van sociale vaardigheid?**
6. Hoe ontwikkelen sociale vaardigheden zich na een lessenserie *Drama als middel* in vergelijking met een lessenserie verzorging waar leerlingen kookles krijgen.
7. **Wat zeggen leerlingen geleerd te hebben van de lessen *Drama als middel*?**

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Het hoofdstuk start met een korte beschrijving van de geschiedenis van drama als schoolvak. Daarna wordt het belang van spel voor de persoonlijke ontwikkeling aan de hand van literatuur toegelicht. Mijn eigen werktheorie met betrekking tot *drama als middel* wordt nader beschouwd en gekoppeld aan de ontwikkeling van sociale vaardigheid.

De centrale begrippen in de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen worden gedefinieerd en met elkaar in verband gebracht.

2.1 Geschiedenis van drama als schoolvak

De invoering van het vak drama kent een lange geschiedenis. Aan het oprichten van docentenopleidingen voor drama ging een ideologische strijd vooraf. Toen deze docentenopleidingen er eenmaal waren ontstond in de jaren '70 een richtingenstrijd. Ook binnen de richtingen waren verschillen van mening: moet het vak een binnen of buitenschoolse activiteit zijn, moet het vormend of therapeutisch zijn? Moet het maatschappijkritisch of maatschappelijk bewustzijn als doel hebben?

Deze verschillen waren niet bevorderlijk voor samenwerking of voor gezamenlijk, georganiseerd optreden. Daarbij kwam ook nog dat de maatschappelijke acceptatie van drama als schoolvak gering was (Coppens, 2000).

Het vak drama serieus nemen als schoolvak is door de jaren heen moeizaam verlopen in onderwijsland: vorig schooljaar vergat een school in Amersfoort het eindexamen drama af te nemen. Bovendien was men ook vergeten de leerlingen theorielessen te geven voor het vak drama (ANP/Redactie, 2011).

Nu is op veel middelbare scholen het vak drama ingevoerd, soms kan het ook gekozen worden als (extra) eindexamenvak. De focus bij het vak drama ligt op: teksttoneel, stemgebruik, lichaamstaal, mime en improvisatie, waarbij vaak jaarlijks een presentatie of voorstelling gehouden wordt. Drama is dan een van de creatieve vakken waarin het gaat om vaardigheden die te maken hebben met het ontwikkelen van de eigen spelkwaliteit.

In een meer therapeutische setting is de toepassing van *Drama als middel* al ingeburgerd en onderzocht. In de onderwijssetting is het redelijk nieuw. Er is nauwelijks iets gepubliceerd of onderzocht. Wanneer het wordt aangeboden is het vaak in een onderwijssetting zoals reboundvoorzieningen of justitiële jeugdinrichtingen.

2.2 Spel en persoonlijke ontwikkeling

Dat spel en persoonlijke ontwikkeling onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn behoeft geen betoog (Delfos, 2009). Spel en spelen kenmerkt drama, veel werkvormen en oefeningen bestaan uit spelvormen. In reguliere dramalessen ligt

de nadruk op het 'doen-alsof-spel'. Ook bij *Drama als middel* is dit een veel gebruikte werkvorm.

Kenmerken van spel (Huizinga, 2010):

- spel is een vrijwillige handeling of bezigheid
- heeft het doel in zichzelf
- kent eigen regels
- kent een andere werkelijkheid dan de dagelijkse
- gaat gepaard met spanning of vreugde.

De invloed van spel op het menselijk leven is groot. Spel vormt de noodzakelijke brug tussen de innerlijke, subjectieve voorstellingswereld van de mens en de externe, objectieve werkelijkheid (Winnicott, 2005). Spel brengt samenhang en betekenis tussen droom en werkelijkheid (Felix & Heijden, 2009). Spel is niet te doorgronden maar noodzakelijk (Csikszentmihalyi, 1999).

Zes kwaliteitsaspecten waardoor ernst/werk en spel samenvallen (Csikszentmihalyi, 1999) :

- samensmelting van handeling en bewustzijn
- concentratie van aandacht op een beperkt stimulusgebied
- verlies van zelfgevoel
- controle over de activiteit en de omgeving
- eenduidige eisen m.b.t. de handelingen en heldere feedback
- afwezigheid van externe doelen.

Wanneer ernst en spel samenvallen ontstaat er 'flow'. Dit zorgt voor hoge concentratie en motivatie en de speler is één met de actie. Men is actief en wordt tegelijk meegesleept. 'Flow' zorgt voor voldoening en ontspanning en dit zorgt ervoor dat een mens gezond blijft (Csikszentmihalyi, 1999).

Vygotsky onderzocht spel als psychologisch fenomeen. Spelen is cruciaal om abstracte betekenissen in de wereld te leren kennen en te internaliseren. Door spelen leert het kind ook sociale regels kennen, en wordt zich bewust van gedragsregels en leert zelfregulatie (Bosch, 1994). Daarnaast speelt een kind vaak dat het groter/verder is dan in werkelijkheid. Hierdoor daagt het kind zich uit naar een volgende fase van ontwikkeling (Spiering, 2000). Dit wordt de zone van de naaste ontwikkeling genoemd. Het betekent dat in de veiligheid van de speelwereld het kind balanceert op de rand van wat het kan en weet en al doende speelt een greep krijgt op de werkelijkheid. In spel wordt ontdekt wat het kind al wist maar nog niet beseft. Door spel wordt die kennis al handelend eigengemaakt (Spiering, 2000).

Sociale interactie is volgens Vygotsky het belangrijkste middel om kennis te verwerven. De wereld kennen is nog niet voldoende er moet ook het proces van betekenisverlening plaatsvinden anders zal communicatie en sociale interactie niet soepel verlopen (Bogdashina, 2013).

Voor het onderwijs betekent dit dat niet de ontwikkeling van kinderen gevolgd moet worden maar dat men de ontwikkeling 'vooruit moet trekken' (Bosch, 1994).

Samenvattend: Spel brengt samenhang en betekenis tussen de subjectieve innerlijke belevingswereld en de objectieve werkelijkheid.

Door spel kan men in 'the flow' komen hetgeen gepaard gaat met hoge concentratie en motivatie en zorgt voor ontspanning en voldoening.

Door spel ontdekt men sociale en gedragsregels en leert men zelfregulatie.

In mijn praktijk zie ik hier dagelijks voorbeelden van en ik heb geleerd dit terug te koppelen naar de leerlingen. Na een les clownerie kwam bijvoorbeeld een leerling met ASS na me toe en vroeg: "Dus als ik zo doe (trok een boos gezicht) denken mensen dat ik boos ben." Ik antwoordde bevestigend. "Maar juf als ik zo doe terwijl ik helemaal niet boos ben. Wat dan?" Ik antwoordde dat mensen dan ook denken dat hij boos is. "Dat is echt handig, dan trappen ze erin."

Deze leerling heeft meerdere sociale vaardigheidstrainingen achter de rug en toch kwam hij nu pas tot deze ontdekking. Ik vroeg hem of hij wist wanneer hij dit kon gebruiken. Dat was juist het handige; hij nam zich voor dat hij boos zou doen wanneer anderen hem dwars zaten. "Als ik wacht tot ik echt boos ben dan ga ik slaan."

2.3 Begripsbepaling

De drie centrale begrippen in het onderzoek zijn "Drama", "*Drama als middel*" en "Sociale vaardigheid". Om tot een heldere begripsafbakening te komen is in literatuur gezocht naar deze begrippen binnen de onderwijscontext.

Drama

Rooyackers (1993) vertaalt het woord drama in het woord handeling. Een speler handelt op toneel in een verzonnen werkelijkheid. Het lichaam is het instrument waardoor een situatie wordt uitgebeeld en vormgegeven.

Janssens (1999) sluit in haar definitie hierbij aan. Ze definieert drama als spelen binnen een vormgegeven verbeelding waaraan spelers en/of toeschouwers betekenis geven. Volgens Eggels (2006) is drama doen alsof met je lichaam als belangrijkste werkmateriaal. Bij Van Rosmalen (2007) is het doen alsof ook belangrijk. Hij omschrijft drama als handelend vormgeven aan een doen-alsof-werkelijkheid door middel van woord en gebaar.

Deze definities definiëren drama als regulier vak, als een van de kunstvakken.

Mijn eigen definiëring sluit aan bij die van Eggels. In de eerste les die leerlingen krijgen moet de volgende definitie in hun schrift geschreven worden:

Drama is doen alsof met wie je zelf bent als belangrijkste middel. Doen alsof spel is pas drama wanneer anderen er naar kijken.

Drama als middel

Het vak *Drama als middel* betekent voor mij dat drama het middel is om sociale vaardigheden te verwerven. Anders dan bij drama is de 'doen alsof' werkelijkheid die gecreëerd wordt niet het doel maar middel om sociale vaardigheid te oefenen.

Doelbepalingen van drama in de literatuur raken ook vaak meer dan alleen de strikte definiëring van het vak drama.

Drama draagt bij aan onderwijsdoelen zoals

- leren communiceren
- leren reflecteren op het leerproces
- leren omgaan met eigen en andermans normen en waarden in een multiculturele samenleving
- ontwikkelen van inzicht in persoonlijke en maatschappelijke betekenis van communicatietechnologie
- leren gebruiken van strategieën voor begrip van (non)informatie (Janssens, 1999)

Pijper (2004) en Vane (1996) spreken van functies van drama en relateren daar de doelen aan die elkaar niet veel ontlopen. Beiden noemen de kunstzinnige/creatieve functie, de educatieve/recreatieve functie en de therapeutische functie. Maar daarnaast is er aandacht voor de persoonsvormende en de sociale functie wat aansluit bij *Drama als middel*. Hierop gaan Mulder en Budde(2008) een stapje verder. Zij noemen ervaren leren noodzakelijk om tot echte gedragsverandering te komen en onderschrijven daarmee Marzano (Marzano R, 2008). Ze stellen dat dit een van de belangrijkste bestanddelen van dramatechnieken is.

Marzano en Heflebower (2012) onderscheiden cognitieve en conatieve vaardigheden. De cognitieve vaardigheden zijn hebben te maken met analyse en gebruik van informatie, met het aanpakken van (complexe) problemen en met het creëren van patronen en mentale modellen. De conatieve vaardigheden hebben te maken met zelfkennis en zelfbeheersing, en met het begrijpen van en interactie met anderen. Om te kunnen leren zijn zowel cognitieve als conatieve vaardigheden nodig is onze snel veranderende maatschappij (Marzano & Heflebower, 2012).

Het rollenspel geeft een leerling de mogelijkheid om aan zelfonderzoek te doen, om rollen te veranderen hetgeen van groot belang is voor de ontwikkeling volgens Badegruber (2009). Kinderen leren door sociale waarnemingsspelen veranderingen en regelmatigheden in groepen te herkennen. Mijn inziens raakt hij daarmee aan de ideeën van Vygotsky. Badegruber spreekt mij daarnaast aan omdat hij aandacht heeft voor de groep en het groepsproces.

Een recente publicatie is die van Koenegras (2010). Hij stelt dat het "doen alsof" verwijst naar echte ervaringen. Doen alsof wordt gevoeld als echte ervaringen en kent echte emoties en echte leermomenten. "Doen alsof" maakt dat leerlingen in

contact met elkaar sociale vaardigheden ontwikkelen. Koenegras werkt met jongeren die op een of andere manier zijn vastgelopen in het onderwijs.

Bij *Drama als middel* zoals ik dit ontwikkeld heb, wordt letterlijk ander gedrag uitgeprobeerd en geoefend. Het cognitivisme (Bolhuis, 2009) geeft aan dat door inoefenen vaardigheden eigen gemaakt kunnen worden en op den duur onbewust toegepast worden. Veiligheid is daarbij volgens Maslow (Rigter, 2008) voorwaarde.

Ook vanuit het oplossingsgericht werken is aandacht voor de 'doen alsof' taak om leerlingen te helpen de door henzelf gewenste situatie ook daadwerkelijk te bereiken. Spel en verbeelden van de mogelijkheden zorgt voor het behalen van sociale doelen (Durrant, 2007).

In mijn lessen *Drama als middel* zijn ook oplossingsgerichte elementen aangebracht. Zo krijgen leerlingen in tweede les de huiswerkopdracht te omschrijven wat ze graag willen leren tijdens de lessen *Drama als middel*. De derde les begin ik dan door ze te laten opschrijven hoe ze aan het leerdoel gaan werken; wat gaat al goed en wat is het eerste kleine stapje dat ze zouden kunnen zetten om het nog beter te kunnen. Leerlingen vinden het heel moeilijk doelen te vertalen in concreet gedrag.

Sociale vaardigheid

Het is niet eenvoudig om tot een goede begripsafbakening te komen van sociale vaardigheid. Van Eck, van Daalen en Heemskerk (2011) hebben sociale competentie in het onderwijs onderzocht en ondervonden dezelfde moeilijkheid. Aangegeven wordt dat de Onderwijsraad de prioriteit wil leggen bij de volgende vier elementen: samenwerken, zelfsturing, communicatieve vaardigheden en keuzes maken.

Pijl (in Meulen, Vlaskamp & Nakken, 2005) definieert sociale vaardigheid als het gedrag dat een kind vertoont in interpersoonlijke situaties. De kans op positieve korte- en lange termijntuitkomsten is daarbij groot. Dit helpt het kind in de gemeenschap te functioneren (Meulen et al., 2005). In deze definitie wordt het effect van gedrag benadrukt. Een definitie die de focus legt op de inhoud van het contact is te vinden in de Interactiewijzer (Verstegen & Lodewijks, 1993). In de Interactiewijzer wordt onder sociale vaardigheid alle gedrag verstaan dat nodig is om kleur en inhoud te geven aan het contact met anderen. Het gaat daarbij niet alleen over gedrag om contact te leggen en te onderhouden maar ook om contact te begrenzen.

Voor mijn lessen en ook voor dit onderzoek wil ik aansluiten bij de definitie zoals Goleman (2000, p. 160-161) die omschrijft: de basis van sociale vaardigheid wordt gevormd door het vermogen eigen emoties te reguleren en vandaar uit af te stemmen op anderen en de emoties van anderen te reguleren.

Deze definitie spreekt mij aan omdat er zowel een gedragscomponent in zit zoals bij Pijl maar daarnaast verwijst de definitie ook naar een diepere laag: de

onderliggende emotie en de wijze waarop deze aangestuurd en gereguleerd kunnen worden in het contact met de ander.

De belangrijkste sociale vaardigheid is volgens Goleman het uiten van gevoelens. Dit durven uiten en durven laten zien ligt ook in mijn lessen aan de basis in het eerste jaar.

Kenmerkend voor de doelgroep

Leerlingen aan het VMBO zijn praktisch en toepassingsgericht ingesteld. Ze leren het liefst door te doen en de voorkeur gaat uit naar didactische werkvormen die leerstof op een concrete manier verwerken: toepassen, voorbeelden bedenken, oefenen (Bouwman, Jansen, Paalman-Dijkenga, Boer, & Kunstman, 2010).

Van de kenmerken van de VMBO TL-leerling zoals het APS² deze benoemd herken ik er veel. Deze doelgroep is open en direct, kan druk zijn, denkt praktisch en kan maar kort geconcentreerd werken. Didactisch gezien hebben deze leerlingen vooral behoefte aan structuur, ze willen vooral 'dingen' doen en het nut moet direct zichtbaar zijn (Gooijer, 2010).

Leerlingen zijn over het algemeen praktisch ingesteld. De spanningsboog is niet erg groot. Ik merk dat het aanbieden van veel verschillende korte activiteiten beter werkt dan een heel blokuur met dezelfde werkvorm bezig zijn. Ik zorg dan ook voor afwisseling in de lessen.

Eigen werktheorie Drama als middel

Tijdens de lessen *Drama als middel* in de brugklas ligt in de doelbepaling en werkwijze een accent op emoties en emotieregulatie. Het is het startpunt om te werken aan concentratie, (fysiek) stevig staan en evenwicht, zelfvertrouwen, omgaan met anderen en aan het omgaan met persoonlijke ruimte.

De volgende vaardigheden weerspiegelen de doelbepaling en werkwijze van *Drama als middel*:

- Durf
- Concentratie
- Omgaan met emoties van anderen
- Eigen emoties laten zien
- Inleven in de ander
- Vaardigheid in contact maken
- Samenwerken
- Voor zichzelf opkomen
- Omgaan met feedback
- Hulp vragen
- Zichzelf presenteren
- Zelfzekerheid

² Onderwijs adviesbureau

Deze vaardigheden staan centraal in de lessen, komen voort uit zowel de algemene doelen als de concrete lesdoelen en vormen de basis voor de werkwijze en de keuze van werkvormen in de les.

Drama als middel is dusdanig vorm gegeven dat sociale regels, gedragsregels en zelfregulatie op een speelse wijze bewust gemaakt en geoefend worden. In de lessen is ruimte voor de onderwijsbehoefte van individuele leerlingen en/of van de groep op dat moment. Het doelgericht werken zorgt voor het 'vooruit trekken' van ontwikkeling binnen de zone van de naaste ontwikkeling zoals die door Vygotsky omschreven werd (Spiering, 2000).

Drama als middel geeft leerlingen de kans om de werkelijkheid in spel uit te vergroten en zo in de zone van de naaste ontwikkeling te komen tot een volgende stap. Waar de leerling dan naar toe stapt hoeft mijn inziens niet zo voorgeprogrammeerd en voor gestructureerd te zijn. Leerlingen leren zelf nadenken en kritisch nadenken wanneer ze meerdere handelingsmogelijkheden zien. Door het bieden van open situaties die op oplossingsgerichte wijze worden aangeboden ontstaat inzicht in sociale situaties (Berg & Steiner, 2009). Ik denk dat wanneer het antwoord op een vraag een nieuwe vraag oplevert de leerling actief onderzoekend in de wereld blijft staan. In de werkwijze van *Drama als middel* wordt het idee van de zone van de naaste ontwikkeling geïntegreerd binnen de oplossingsgerichte visie op leren.

Om sociaal vaardiger te worden, om communicatie te verbeteren, om inzicht te krijgen in wat er gebeurt in communicatie, is oefening nodig en feedback (Wiertzema & Jansen, 2004). Anders dan bij een sociale vaardigheidstraining is bij *Drama als middel* niet de leerling zelf het aangrijpingspunt maar gedrag dat in een bepaalde situatie door een bepaald personage vertoond kan worden. Leren is veranderen; gedragsverandering (Bolhuis, 2009). Gedrag en gedragsverandering wordt expliciet en direct zichtbaar in oefeningen en rollenspel (Badegruber, 2009). Het kijken naar sociale situaties op deze manier is ook leerzaam. Niet alleen de leerlingen die een rollenspel spelen leren ervan maar het activeert ook de leerlingen die kijken en bewust worden van mogelijke interventies. Tijdens de les wordt hier ook naar gevraagd; hoe had het ook gekund en wat zijn daar de voor en nadelen van.

Door het oefenen kan men bewust worden van onbewust gedrag het Johari venster maakt dit inzichtelijk (Remmerswaal, 1995). Het gebeurt regelmatig dat scenes een 'Aha-erlebnis' opleveren.

Gedrag laat zien wie iemand is. Daarom is het ook spannend om een scene te spelen. Vaak is gedrag onbewust aangeleerd. Bewust worden van gedrag geeft inzicht in emoties en gevoelens die bij dat gedrag horen. Bij gedragsverandering verandert dus niet alleen wat je doet en zegt maar ook wat je voelt (Hendriksen, 2005).

In mijn praktijk merk ik dat *Drama als middel* een relatief veilige manier is om sociale vaardigheden te oefenen, leerlingen kunnen zich achter een personage verschuilen.

Dit hoofdstuk beschrijft de theorie en mijn praktijk zoals ik die als professional vorm geef. Mijn bedoelingen en de literatuur zijn op een lijn gebracht. De vraag is of het ook zo ervaren wordt door leerlingen.

Dit onderzoek helpt mij om kritisch naar de eigen praktijk en mijn functioneren daarin te kijken. Tegelijk wordt de eigen theorie die ik ontwikkeld heb kritisch tegen het licht gehouden. Daarnaast wordt door dit onderzoek in kaart gebracht wat het rendement is van het vak. Bijna vier jaar geleden is het vak *Drama als middel* toegevoegd aan de lessentabel vanuit de vooronderstelling dat het goed zou zijn voor de sociale vaardigheden van leerlingen. Dit onderzoek geeft een antwoord op deze vraag.

Hoofdstuk 3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode en het onderliggende paradigma toegelicht. Het wordt duidelijk waarom voor deze onderzoeksstrategie gekozen is. Om triangulatie te waarborgen wordt er gekozen voor verschillende methoden van onderzoek en wordt toegelicht hoe deze vervolgens worden ingezet.

3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is gericht op het verzamelen van informatieve en kwalitatieve gegevens in de onderwijspraktijk en past daarom bij een interpretatief en kritisch onderzoek paradigma (Lange et al, 2011).

3.2 De onderzoeksmethode

De sociale vaardigheid van leerlingen wordt onderzocht. Dit deel van het onderzoek is een evaluerend onderzoek. Evaluerend onderzoek veronderstelt vooraf gestelde doelen, een beginsituatie en meet in hoeverre dat door een interventie deze doelen gehaald worden en welke factoren daarbij van belang zijn (Lange et al., 2011).

Dataverzameling

Er worden bij drie brugklassen data verzameld door het afnemen van een stellingenlijst³ met stellingen waarop leerlingen kunnen aangeven in hoeverre het gestelde bij hen past.

Op school zijn vijf brugklassen. De eerste twee brugklassen hebben *Drama als middel* het eerste halfjaar gehad en drie brugklassen het tweede halfjaar. Ik heb specifiek gekozen om het onderzoek af te nemen in de tweede helft van het schooljaar. In de eerste helft van het jaar moeten kinderen in de brugklas erg wennen, aan andere kinderen, aan meerdere docenten voor de klas, het wisselen van lokalen en aan alles wat een nieuwe school en het voortgezet onderwijs met zich meebrengt. Het is dan niet het goede moment om iets als sociale vaardigheid te meten omdat er dan veel andere factoren een rol spelen.

De stellingenlijst wordt twee keer afgenomen: een keer als nulmeting en na 9 blokken als nameting. Bij de nameting heeft de helft van de leerlingen *Drama als middel* gehad en de andere helft het vak Verzorging, waar ze kooklessen krijgen⁴. In totaal nemen 78 respondenten deel aan het onderzoek.

Daarnaast heb ik de leerlingen aan het eind van de lessenserie *Drama als middel* een (schriftelijk) evaluatieve vraag gesteld. Ook dit was een vraag in de vorm van een stelling die ze konden aanvullen. Hier waren 38 respondenten bij

³ Zie bijlage 2 p 50

⁴ Zowel de lessen *Drama als middel* als de lessen verzorging worden aan halve klassen gegeven

betrokken. De open vraag geeft leerlingen de kans om vrij in te vullen wat ze hebben geleerd van de lessen.

De stellingenlijst

Ik heb gekozen voor een stellingenlijst met gesloten stellingen omdat dat het een goed instrument is gezien het aantal respondenten (Lange et al., 2011). De antwoorden zijn gemakkelijk te turven, om te zetten in een grafiek en makkelijk inzichtelijk te maken. Het is een snelle manier om veel data te verzamelen (Lange et al., 2011).

Om de onderzoeksvraag naar het effect van het aanbieden van het vak *Drama als middel* op de sociale vaardigheid van brugklasleerlingen te kunnen beantwoorden moet een keuze gemaakt worden uit verschillende sociale vaardigheden of clusters daarvan. Lijsten van sociale vaardigheden in de literatuur beslaan vaak honderden vaardigheden en iedere auteur brengt eigen clustering aan.

Op basis van 12 vaardigheden zijn⁵ die aan de basis liggen van het vak *Drama als middel* zijn 32 vragen gemaakt die een beeld geven van de sociale vaardigheden zoals die impliciet getraind worden tijdens de lessen. Per vaardigheid worden 2, 3 of 4 vragen gesteld. Elke vraag is gekoppeld aan één specifieke vaardigheid (zie het overzicht in bijlage 3), zodat er een eenduidige data-analyse kan plaatsvinden.

De items zijn eenduidig en neutraal geformuleerd, het taalgebruik is afgestemd op de doelgroep (Lange et al., 2011). De vragen zijn afwisselend positief en negatief geformuleerd, dit om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen en om te voorkomen dat leerlingen steeds de bovenste mogelijkheid aankruisen (Donk & Lanen, 2009). De scores worden uiteraard omgezet.

De spanningsboog van de leerlingen in het VMBO is niet erg groot (Bouwman et al., 2010) dus het aantal vragen is beperkt zodat leerlingen in relatief korte tijd de vragen kunnen beantwoorden.

Er heeft een klein vooronderzoek plaats gevonden om de bruikbaarheid van de lijst te testen op basis waarvan is de lijst aangepast⁶.

De antwoorden worden gegeven in de vorm van een 5-punt Likertschaal. Ik heb niet gekozen voor een 4-puntschaal omdat je daarmee respondenten dwingt tot een keuze tussen 'past bij mij' of 'past niet bij mij'. Ik kon me goed voorstellen dat leerlingen dat moeilijk vinden, daarom heb ik voor de 5-puntschaal gekozen zodat leerling ook konden kiezen voor het meer neutrale 'past een beetje bij mij' (Lange et al., 2011).

⁵ Zie hoofdstuk 2 p 23 en bijlage 2 p 50

⁶ Zie bijlage 2 p 50

Open evaluatieve vraag

Alle leerlingen die *Drama als middel* gevolgd hebben krijgen in aansluiting van een theoretische toets een open vraag waarop ze gevraagd wordt de stelling aan te vullen:

“Vul de volgende zin aan: Tijdens de dramalessen heb ik over mezelf geleerd dat ik....”

Ik heb gekozen voor een open vraag omdat ik wil weten wat leerlingen antwoorden. Ik ben benieuwd of ze in hun antwoorden sociale vaardigheden benoemen. Een open vraag kan in de analyse behandeld worden zoals met een tekstfragment ook wel wordt gedaan (Donk & Lanen, 2009).

Data-analyse

Alle antwoorden van leerlingen op de stellingenlijst, op de 5-puntsschaal worden geturfd. Per vaardigheid worden de antwoorden opgeteld. Het percentage ten opzichte van de hoogst mogelijke score wordt berekend. Vervolgens wordt het gemiddelde van het percentage berekend voor de groep.

De resultaten ten opzichte van de nulmeting worden zichtbaar gemaakt middels grafieken. Er is eerst een vergelijking gemaakt van de nulmeting van de sociale vaardigheid van alle leerlingen met de nameting na het volgen van *Drama als middel* en met de nameting na het volgen van kooklessen bij het vak verzorging. Daarna worden de nulmeting, de nameting na *Drama als middel* en de nameting na het volgen van kooklessen bij het vak verzorging met elkaar vergeleken op onderdelen van sociale vaardigheid. De onderdelen zijn de twaalf vaardigheden die de basis vormen voor de stellingenlijst.

Van de antwoorden op de evaluatieve, open vraag worden transcripties gemaakt. De transcripties worden teruggebracht tot betekenisvolle tekstfragmenten die gelabeld worden. Bij labellen van tekstfragmenten worden opnieuw de twaalf sociale vaardigheden naast de antwoorden gelegd en worden tekstfragmenten ingedeeld bij een of meerdere van deze vaardigheden. Op deze wijze is het mogelijk de antwoorden van de toetsvragen en de stellingenlijsten 'horizontaal' met elkaar te vergelijken.

3.3 De onderzoeksgroep

Dit onderzoek wordt binnen een reguliere VMBO G/T school in een grote stad in het zuiden van het land uitgevoerd. De school presenteert zich en staat bekend als een school met hoge prioriteit voor zorg en begeleiding.

De respondenten zijn alle leerlingen uit drie brugklassen. De respondenten vullen twee keer dezelfde stellingenlijst in. Een keer bij wijze van nulmeting. Na 9 blokken vindt de nameting plaats. De metingen zijn afgenomen in een normaal klaslokaal.

De open evaluatieve vraag wordt schriftelijk voorgelegd aan de leerlingen die het vak *Drama als middel* hebben gevolgd in aansluiting op een theoretische toets voor dit vak.

3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Het principe achter triangulatie is dat de validiteit van het onderzoek en de betrouwbaarheid van de data vergroot wordt wanneer informatie verzameld of bekeken wordt van uit meerdere invalshoeken (Donk & Lanen, 2009).

In dit onderzoek is er sprake van methodische triangulatie omdat er verschillende methodes gebruikt zijn: literatuuronderzoek, het afnemen van een stellingenlijst in een pre- en posttest design en het stellen van een open evaluatieve vraag. Door alle leerlingen op twee manieren te bevragen ontstaat er een breed beeld van de leerlingen òf en hoe ze groeien in sociale vaardigheid door het aanbieden van *Drama als middel*. Dit beeld wordt naast de bevindingen uit de literatuurstudie gelegd. Op basis hiervan worden na de analyse van de onderzoeksgegevens conclusies getrokken.

In dit onderzoek wordt gestreefd naar een zo hoog mogelijke validiteit en betrouwbaarheid door triangulatie toe te passen, door voortdurende communicatie in de eigen praktijk en met critical friends en door zo transparant mogelijk het onderzoeksproces te beschrijven.

De stellingenlijsten worden in alle groepen op dezelfde manier aangeboden, met dezelfde instructie. Toch is de generaliseerbaarheid van dit onderzoek niet hoog. Dat kan ook niet; het betreft hier een kwalitatief evaluerend onderzoek in het onderwijs (Lange et al., 2011). Er zijn veel onvermoede invloeden die een rol kunnen spelen. Het onderzoek vindt plaats in een specifieke context. Dit doet echter niets af aan de relevantie van het onderzoek.

3.5 Ethische aspecten

De regels over de wijze van uitvoering van het onderzoek gelden voor alle soorten onderzoek. Het gaat om de toepassing van zorgvuldigheid, zorgen voor betrouwbaarheid, controleerbaarheid, onpartijdigheid en onafhankelijkheid. Dit geldt ook voor dit onderzoek. Alle onderzoeksgegevens zijn geanonimiseerd. Leerlingen hebben de stellingenlijsten ingevuld zonder hun naam er boven te zetten. Ook de school wordt in het onderzoek niet met name genoemd.

Respondenten krijgen desgewenst inzage in het eindverslag van het onderzoek. Nu zullen niet veel leerlingen hierom vragen daarom worden de resultaten met de leerlingen besproken en kunnen ze hierover vragen stellen.

De schoolleiding en de mentoren van de klassen waar de stellingenlijsten worden afgenomen worden steeds op de hoogte gehouden van de voortgang van het onderzoek.

Het zou niet ethisch zijn om de helft van een klas *Drama als middel* te geven en de andere helft niet. Dat is ook niet zo. Alle leerlingen krijgen *Drama als middel* maar er wordt steeds met halve klassen gewerkt, de ene helft van de klas krijgt verzorging en de andere helft *Drama als middel*. Na negen blokuren wisselen de leerlingen: de leerlingen die verzorging kregen, krijgen nu *Drama als middel* en de drama leerlingen gaan naar verzorging.

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

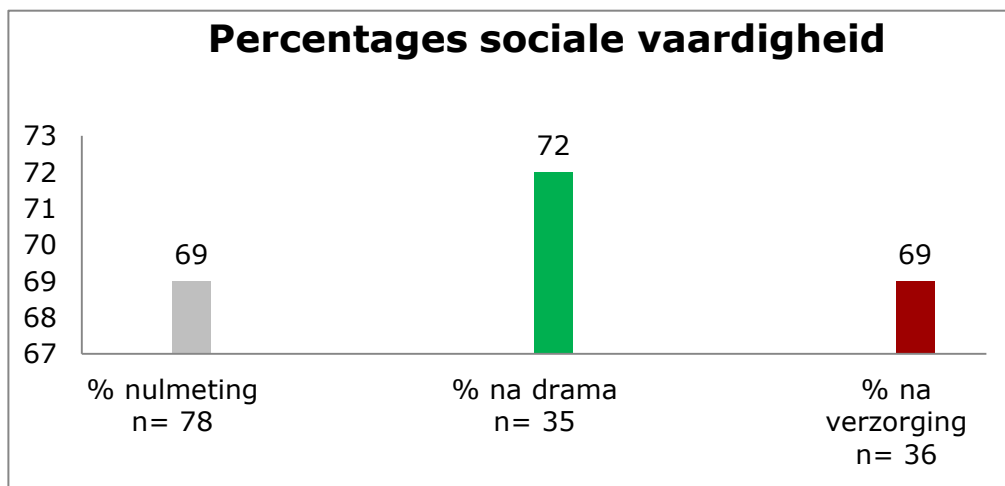
In dit hoofdstuk wordt systematisch en helder een overzicht gegeven van de relevante data die verzameld zijn. Ik sluit af met korte conclusies op dataniveau.

4.1 Overzicht data stellingenlijst

Grafiek 1 brengt in beeld hoe sociaalvaardig leerlingen zijn volgens de stellingenlijst⁷. Deze grafiek geeft in percentages weer hoe leerlingen scoren tijdens de nulmeting en vervolgens hoe leerlingen scoren na het volgen van lessen *Drama als middel* respectievelijk verzorging (koken).

De eerste kolom is de nulmeting en geeft het percentage sociale vaardigheid aan van alle respondenten: 69%.

De helft van deze leerlingen, die *Drama als middel* volgden, tweede kolom, scoort bij de nameting gemiddeld 72% terwijl de controlegroep, derde kolom, gemiddeld hetzelfde scoort als tijdens de nulmeting; 69%.



Grafiek 1:
Percentages

sociale vaardigheid: nulmeting (n=78) na drama (n=35) en na verzorging (n=36)

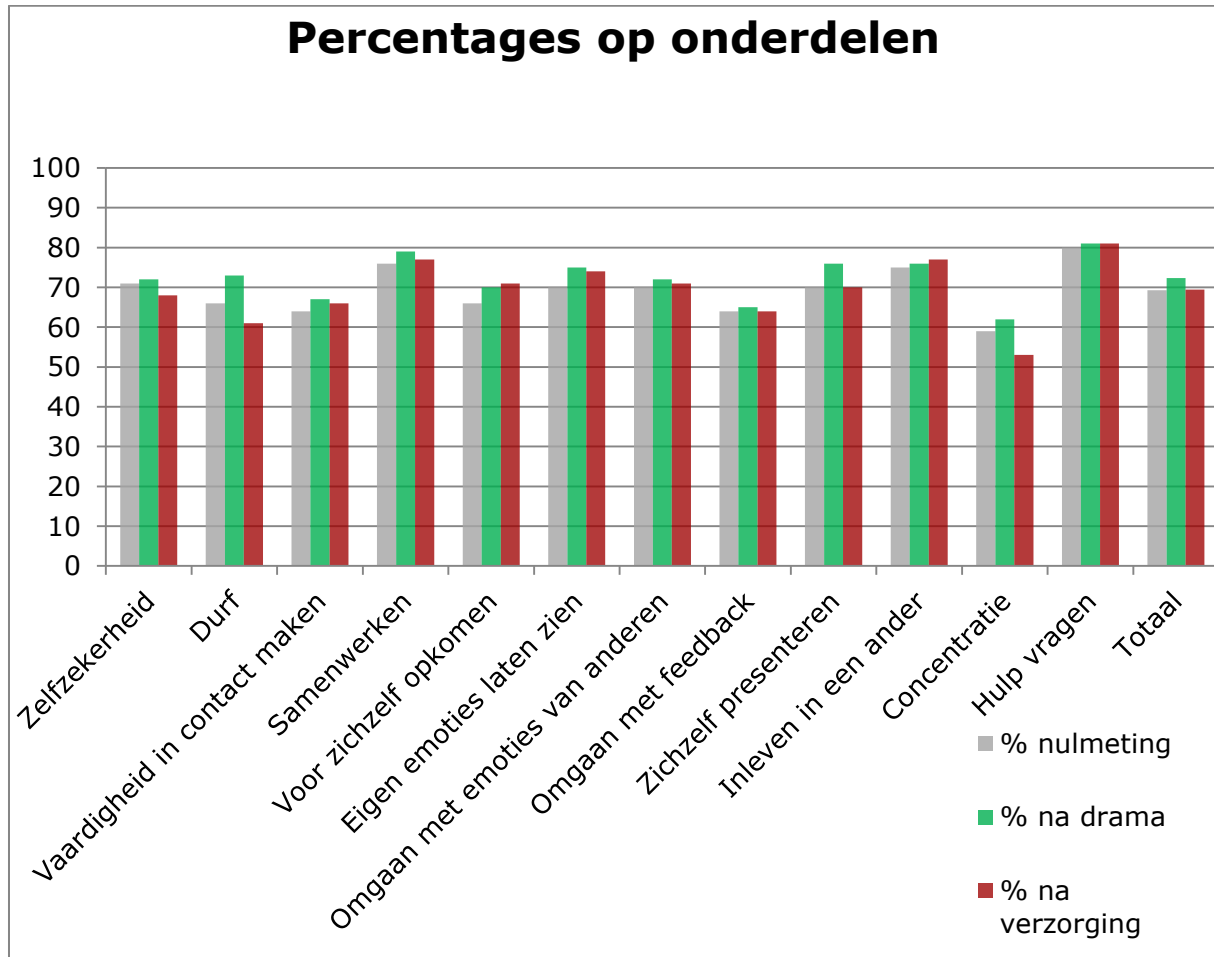
Grafiek 2 laat in percentages zien hoe leerlingen scoren op onderdelen van sociale vaardigheid bij de nulmeting en na het volgen van drama als middel en verzorging.

Na het volgen van drama als middel geeft de grafiek weer dat op de onderdelen 'durf' en 'zichzelf presenteren' de grootse stijging in vaardigheid te zien is: respectievelijk 7% en 6%.

Ook is er een stijging op de onderdelen 'emoties laten zien': 5% en 'voor zichzelf opkomen': 4%. Op de onderdelen 'contact maken', 'concentratie' en

⁷ Zie bijlage 2 voor de stellingenlijst en hoofdstuk2, p 24 en 25 voor het doel ervan

'samenwerken' is de stijging licht (3%). Op het onderdeel 'omgaan met emoties van anderen' is de stijging gering (2%) en op de onderdelen 'omgaan met feedback', 'inleven in de ander', 'zelfzekerheid' en 'hulp vragen' is er nauwelijks stijging (1%).



Grafiek 2: Percentages onderdelen van sociale vaardigheid: nulmeting (n=78) en nameting na drama (n=35) en na verzorging (n=36)

De leerlingen van de controlegroep zijn ten opzichte van de nulmeting gemiddeld gelijk gebleven.

De stijging bij de controlegroep is het grootst op de vaardigheid 'voor zichzelf opkomen' en 'eigen emoties laten zien' (respectievelijk 5% en 4%). Een geringe stijging (2%) is te zien op de vaardigheden 'vaardig is contact maken' en 'inleven in een ander'. De vaardigheden 'hulp vragen', 'omgaan met emoties van anderen' en 'samenwerken' zijn nauwelijks gestegen (1%). Een daling in vaardigheid is te zien bij 'concentratie', 'durf' en 'zelfvertrouwen' (respectievelijk 6%, 5% en 3%).

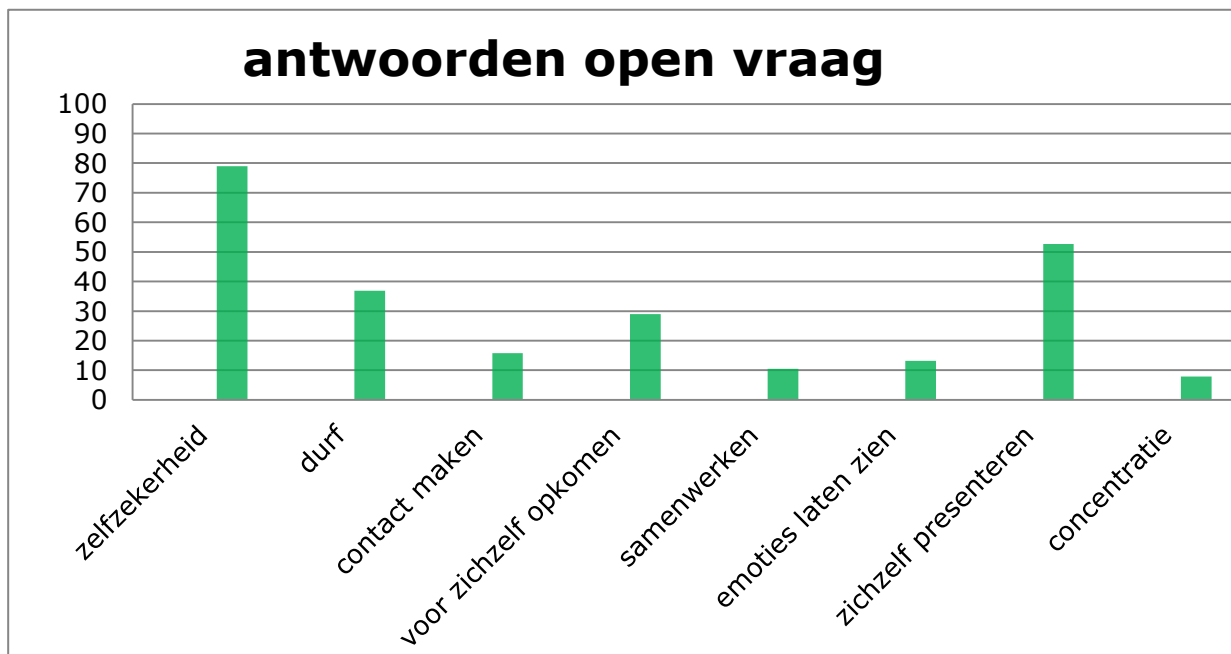
Een daling in vaardigheid is te zien bij 'concentratie'; 6%, bij 'durf' is de daling 5%. Verder is er een daling in 'zelfvertrouwen' van 3%.

De vaardigheden 'omgaan met feedback' en 'zichzelf presenteren' zijn gelijk gebleven ten opzichte van de nulmeting.

Na het volgen van *Drama als middel* was er groei op alle vaardigheden. Na het volgen van de kooklessen bij verzorging zijn sommige vaardigheden gegroeid en is bij andere vaardigheden een achteruitgang in vaardigheid te bespeuren.

4.2 Overzicht data evaluatieve, open vraag.

De open evaluatieve vraag wordt alleen gesteld aan de leerlingen die de lessen *Drama als middel* gevolgd hebben. Niet alle deelvaardigheden die de basis vormen voor de stellingenlijst worden door de leerlingen genoemd wanneer ze de open, evaluatieve vraag⁸ beantwoorden. Sommige leerlingen noemen meer dan één van de vaardigheden. Een enkeling benoemt geen van de vaardigheden in het antwoord. De vaardigheden 'omgaan met feedback', 'inleven in de ander' en 'hulp vragen' werden door de leerlingen bij deze open vraag helemaal niet genoemd en vormen dan ook geen onderdeel van de grafiek.



Grafiek 3: Opmerkingen die leerlingen gemaakt hebben naar aanleiding van een open evaluatieve vraag in percentages per vaardigheid. N= 36

Grafiek 3 laat zien welke percentages van de leerlingen bij de open vraag een antwoord geven dat valt binnen een van de sociale vaardigheden. Opvallend is dat veel leerlingen (79%) opmerkingen maken die te maken hebben met de groei van zelfzekerheid. Ook veel leerlingen geven aan iets geleerd te hebben met betrekking tot zichzelf presenteren (53%). Verder geeft 37 procent aan meer te durven door het volgen van de lessen en 29 procent zegt nu beter voor zichzelf op te durven komen. Leerlingen geven ook aan makkelijker contact te maken (16%), beter emoties te kunnen laten zien (13%) en beter te kunnen

⁸ Zie bijlage 5 p 61 voor de open evaluatieve vraag en de transcriptie daarvan

samenwerken (11%). Verder zegt 8 procent van de leerlingen zich beter te kunnen concentreren.

4.3 Conclusie op dataniveau

Leerlingen die het vak *Drama als middel* volgen stijgen in sociale vaardigheid ten opzichte van de nulmeting. Gemiddeld genomen blijft de sociale vaardigheid bij de controlegroep, na het volgen van het vak verzorging gelijk ten opzichte van de nulmeting.

De grootste stijging na *Drama als middel* is te zien op de deelvaardigheden 'durf' en 'zichzelf presenteren'.

De leerlingen die het vak verzorging gevolgd hebben laten ook een stijging zien in sommige deelvaardigheden.

De grootste stijging na het volgen van verzorging is te zien op de deelvragen 'voor zichzelf opkomen' en 'emoties laten zien'

Op de open vraag over de opbrengst van het vak *Drama als middel*, noemen leerlingen vooral de groei van de zelfzekerheid. Daarnaast geven ze groei aan op het gebied van zelfpresentatie, durf en voor zichzelf opkomen.

De vaardigheden 'omgaan met feedback', 'inleven in de ander' en 'hulp vragen' worden helemaal niet genoemd. Dit zijn tevens de drie vaardigheden waar de gemiddelde stijging na het volgen van *Drama als middel* slechts gering is (1%) bij de stellingenlijst.

Zelfpresentatie, durf en voor zichzelf opkomen komt bij beide methoden van bevragen naar voren: er is een zichtbare opbrengst bij leerlingen die *Drama als middel* gevolgd hebben.

Zelfzekerheid wordt vooral door de leerlingen in de open evaluatieve vraag genoemd. Bij de stellingenlijst is er een zichtbaar verschil op te merken tussen de leerlingen die *Drama als middel* gevolgd hebben ten opzichte van de controlegroep, er is een daling te zien in zelfzekerheid.

Hoofdstuk 5 conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt het antwoord op de onderzoeksvraag gegeven. Er wordt een link gelegd tussen de verzamelde data en het theoretisch kader. De onderzoeksresultaten worden in verband gebracht met mijn eigen praktijk.

5.1 Antwoord op de deelvragen

Deelvragen 1 en 2: "Wat is Drama?" en "Wat is Drama als middel?"

Uit de literatuur komen verschillende definities van drama⁹. Voor mijn leerlingen geldt de definitie die op deze definities is gebaseerd: "Drama is doen alsof met wie je zelf bent als belangrijkste middel. Doen alsof spel is pas drama wanneer anderen er naar kijken." De verschillende bronnen definiëren drama als een van de kunstvakken. Drama als vorm van expressie en vaardigheid op gebied van toneelspelen, is daarbij het doel van de lessen.

Drama als middel is binnen de setting van het onderwijs een niet of nauwelijks ingevoerd vak. Er is (nog) bijna niets gepubliceerd of onderzocht. In een meer therapeutische setting is de toepassing van *Drama als middel* al ingeburgerd en onderzocht. *Drama als middel* is een vak dat ik zelf heb vormgegeven en afgestemd op de doelgroep¹⁰.

Het belangrijkste onderscheid dat te maken is tussen Drama en *Drama als middel* ligt besloten in de doelstellingen van de vakken. De 'doen alsof' werkelijkheid die gecreëerd wordt bij *Drama als middel* is niet het doel maar middel om sociale vaardigheid te oefenen.

Leerlingen geven in de open evaluatieve vraag aan ook vooral geleerd te hebben op sociaal emotioneel gebied en niet of nauwelijks op gebied van expressie of toneelvaardigheden.

Deelvraag 3: "Wat kenmerkt de doelgroep: VMBO G/T brugklasleerlingen?"

De VMBO leerling valt te typeren als praktisch en toepassingsgericht ingesteld, leren door doen, het concreet verwerken van leerstof (Bouwman et al., 2010). Over het algemeen zijn VMBO T/L leerlingen open en direct, kort geconcentreerd en ondernemend daarbij hebben ze behoefte aan structuur (Gooijer, 2010). In de lessen *Drama als middel* zit veel dat hier direct op aansluit. Leerlingen zijn vooral al handelend aan het leren. Het open en direct zijn naar anderen is een goede eigenschap maar moet soms ook begrensd worden. Het praktisch oefenen tijdens de lessen zorgt ervoor dat ze spelenderwijs sociale regels leren.

⁹ Zie hoofdstuk 2 p 20 en 21

¹⁰ Zie hoofdstuk 2 p 23

Tegen een leeftijdsgenoot praat je bijvoorbeeld anders dan tegen een volwassene. Op het voetbalveld gelden andere regels dan in de schoolkantine. Bij je oma in het bejaardenhuis gedraag je je anders dan in de disco tijdens de vakantie. Bij *Drama als middel* kunnen al deze verschillende werelden bij elkaar komen in de doe-alsof realiteit.

Deelvraag 4: "Wat is 'sociaal vaardig' zijn?"

Om sociale vaardigheid te definiëren zijn begrippen als samenwerken, zelfsturing, communicatieve vaardigheden en keuzes maken belangrijk (Eck van et al., 2011). Daarbij kan het accent gelegd worden op het effect van gedrag (Meulen et al., 2005) of op de inhoud van het contact (Verstegen & Lodewijks, 1993).

In het kader van dit onderzoek neem ik voor mijn lessen de definitie van Goleman (2000, p. 160-161) nadrukkelijk mee. Deze stelt dat de basis van sociale vaardigheid ligt in het vermogen tot emotieregulatie, het uiten van gevoelens. In de omschrijving van Goleman zit zowel de gedragscomponent als de inhoudelijkheid van contact met daarnaast nog het reguleren van emoties in het contact met anderen.

Deelvraag 5: "Wat is het belang van spel voor de ontwikkeling van sociale vaardigheid?"

Spel blijkt van cruciaal belang te zijn voor de ontwikkeling van sociale vaardigheid. Spel brengt samenhang en betekenis tussen de subjectieve innerlijke belevingswereld en de objectieve werkelijkheid (Winnicot, 2005). Om de wereld te begrijpen is spel het belangrijkste middel. Volgens Vygotsky is spel het belangrijkste middel voor alle kennisverwerving (Spiering, 2000). Het proces van betekenisverlening verloopt via spel en vooral samenspel.

Spel is een belangrijk onderdeel van de lessen *Drama als middel* en draagt bij aan de ontwikkeling van zelfregulatie en goede sociale interactie. De lessen geven ruimte voor de noodzakelijke (Csikszentmihalyi, 1999) behoefte aan spel. Voor het ontwikkelen van sociale vaardigheid zijn spel en spelvormen dus het aangewezen middel.

Deelvraag 6: "Hoe ontwikkelen sociale vaardigheden zich na een lessenserie *Drama als middel* in vergelijking met een lessenserie verzorging waar leerlingen kookles krijgen."

De lessen *Drama als middel* bestaan voor het grootste deel uit spelvormen en speelse werkvormen. Rollenspel rondom een thema, doen-alsof situaties creëren, voorbeelden die leerlingen aandragen uitspelen komt in elke les wel voor. In de lessenserie wordt actief gewerkt aan sociale vaardigheid.

Dit is terug te zien in de onderzoeksresultaten. Uit de data van de stellingenlijst (zie grafiek 1: p 28) die leerlingen werd voorgelegd blijkt een concrete stijging ten opzichte van de controlegroep die bij verzorging kooklessen kreeg. De grootste stijging zit in 'durf' en 'zichzelf presenteren'. Ook de deelvaardigheden 'emoties laten zien' en 'voor zichzelf opkomen' zijn verbeterd.

Het volgen van de lessen *Drama als middel* met alle spelvormen en speelse werkvormen zorgt voor een zichtbare stijging in sociale vaardigheid. Dit sluit aan bij de theorie over sociaal vaardig zijn waarin wordt gezegd dat oefenen met rollenspel leidt tot zelfonderzoek bij leerlingen. Tijdens spel inhoud van rollen veranderen en rollen inhoudelijk veranderen is van groot belang voor de sociaal-emotionele ontwikkeling volgens Badegruber (2008). De stroming van het cognitivisme geeft aan dat vaardigheden worden ingeoeft, al doende worden eigengemaakt zodat op den duur deze vaardigheden onbewust toegepast worden (Bolhuis, 2009).

De stijging in vaardigheid is gevonden na een korte periode, slechts negen blokken en niet na bijvoorbeeld een heel schooljaar lessen volgen. De gemeten opbrengst, het effect van de lessen *Drama als middel*, is dus relatief groot te noemen.

Door het volgen van het vak verzorging neemt de sociale vaardigheid op sommige onderdelen toe en op andere onderdelen af. Gemiddeld genomen blijft de sociale vaardigheid ten opzichte van de controlegroep gelijk.

Conclusie: sociale vaardigheden nemen na een lessenserie *Drama als middel* toe in vergelijking met een lessenserie verzorging.

Deelvraag 7: "Wat zeggen leerlingen geleerd te hebben van de lessen *Drama als middel*?"

De zelfzekerheid komt uit de open evaluatieve vraag naar voren als een van de zaken waarover leerlingen zeggen het meeste geleerd te hebben. Ook zeggen leerlingen gegroeid te zijn op het gebied van zelfpresentatie, durf en voor zichzelf opkomen.

Dit past bij wat in de literatuur beschreven wordt over 'de' VMBO leerling. Kernwoorden zijn toepassingsgericht, concreet verwerken, structuur (Bouwman et al., 2010), open en direct en leren door te doen (Gooijer, 2010). Het concreet vertalen van sociale situaties naar de doen-alsof realiteit tijdens de lessen *Drama als middel* sluit hierbij aan en blijft bij leerlingen hangen.

5.2 Conclusies

De verwachting dat lessen *Drama als middel* de sociale vaardigheid van leerlingen positief beïnvloeden¹¹ is uitgekomen.

¹¹ Zie hoofdstuk 1 p 14

Het feit dat 'durf', 'zichzelf presenteren' en 'zelfzekerheid' het meest groeien na het volgen van de lessen *Drama als middel* is niet verrassend. De lessen zijn afgestemd om daaraan te werken. Toch is de uitkomst niet zo vanzelfsprekend. Wanneer leerlingen rekenles en een bepaald type som oefenen krijgen is eenvoudig te toetsen of ze na een aantal lessen de stof beheersen. Bij het vak *Drama als middel* is dat veel ondoorzichtiger. Het aanbieden van spelsituaties leidt niet rechtstreeks tot meer durf en meer zelfzekerheid. Durven en zelfzekerheid is niet iets dat ingeoefend kan worden.

De verwachting van mijn directie, mijn leidinggevende en mijn eigen verwachting, dat door het invoeren van dit vak de sociale vaardigheid van leerlingen positief beïnvloedt zou worden, blijkt uit te komen. Dramalessen en in dit specifiek geval lessen *Drama als middel* zorgen voor groei in sociale vaardigheid.

De toevoeging 'als middel' is belangrijk om het vak op een juiste manier te definiëren. Sociale vaardigheid is te oefenen en dat is het doel van de lessenreeks. De doen-alsof werkelijkheid die dagelijkse situaties uitvergroot, die vragen en ervaringen van leerlingen op een concrete praktische manier op verschillende manieren verheldert is 'middel' om sociale vaardigheid te vergroten.

Daar waar ik als docent accenten leg in de lessen zie ik diezelfde accenten ook terug in de resultaten van het onderzoek.

In de literatuur¹² staat dat het oefenen in de vorm van spel en verbeelden zorgt voor het behalen van sociale doelen (Durrant, 2007) Dit onderzoek onderstreept dit, er is immers zichtbare stijging van sociale vaardigheid te zien in de onderzoeksresultaten na het volgen van een lessenreeks waarin spel en verbeelden centraal staat. Ook de theorie van Vygotsky wordt door dit onderzoek onderschreven: In de zone van de naaste ontwikkeling krijgt een leerling greep op de werkelijkheid, via spel wordt kennis al handelend eigen gemaakt (Spiering, 2000). Tijdens de lessen *Drama als middel* oefenen leerlingen mogelijke reacties op situaties die geënt zijn op de werkelijkheid. Ze laten in spel zien wat ze al bijna kunnen.

De lessen *Drama als middel* sluiten goed aan bij wat de doelgroep VMBO G/T leerlingen nodig heeft. De doelgroep wordt gekenmerkt door een praktische en toepassingsgerichte instelling. De leerstof wordt op een concrete manier verwerkt (Bouwman et al. 2010). De lessen *Drama als middel* doen hier recht aan. Het grootste deel van de lessen zijn leerlingen actief aan het werk. Korte gesprekken met de groep zijn prima te houden. Leerlingen vragen vaak zelf of we weer 'iets gaan doen' want ze zien praten niet als een activiteit.

¹² Zie hoofdstuk 2 p 20

Het antwoord op de onderzoeksvraag: "Wat is het effect van het vak *Drama als middel* op de sociale vaardigheid van brugklasleerlingen van een school voor VMBO G/T?" is gegeven. *Drama als middel* heeft een positief effect op de sociale vaardigheid van leerlingen. De vaardigheid rondom zelfzekerheid, durf en zichzelf kunnen presenteren stijgen het sterkst maar het onderzoek laat ook een groei zien bij de overige vaardigheden.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

In dit hoofdstuk wordt teruggekeken op het onderzoek, de methodologie, de beperkingen, het verloop en de gevolgen daarvan. Er wordt vooruitgekeken naar de betekenis voor de praktijk, voor mij als onderzoeker, professional en persoon.

1.1 Methodologie

De gevolgde onderzoeksmethode is door triangulatie, door transparantie en door voortdurend contact met critical friends en eigen praktijk zo valide en betrouwbaar mogelijk gemaakt.

De kracht van het onderzoek zit vooral in de ontworpen vragenlijst die de sociale vaardigheid meet door deelvaardigheden in kaart te brengen. De deelvaardigheden zijn daarbij ontleend aan de doelbepalingen en de thematiek van de lessen *Drama als middel*. Wanneer je effectiviteit wilt meten van een lessenserie is het startpunt de bedoelingen van de lessenserie (Donk & Lanen, 2009). De doelen zijn gelegd naast de inzichten uit het literatuuronderzoek. Zo zijn er deelvaardigheden geformuleerd die de basis waren voor de stellingenlijst. De verkregen data werden geanalyseerd en ook deze analyse komt overeen met wat in de literatuur gevonden werd. Het oefenen middels spelvormen van sociale interactie doet de sociale vaardigheid toenemen.

Ik denk dat het gebruik van deze stellingenlijst voor dit onderzoek een juiste keuze is geweest. Een volgende keer zou ik dit zeker opnieuw inzetten wanneer ik iets vergelijkbaars zou willen meten.

Het nadeel van gesloten vragen stellen is dat respondenten alleen kunnen kiezen uit de alternatieven die de opsteller heeft opgenomen (Lange et al., 2011). Daarom is er ook een open vraag gesteld waarop leerlingen vrij waren een antwoord te geven. Ook hier bevestigden leerlingen dat er groei was op sociale vaardigheid.

De open vraag was een goede aanvulling op de stellingenlijst.

De gevolgde methodiek heeft ook nadelen. De kwalitatieve en informatieve gegevens zijn verzameld in een specifieke context. Het is een kwalitatief, evaluerend onderzoek. Het generaliseren naar andere beroepspraktijken is dus nauwelijks mogelijk (Lange et al., 2011) ook omdat het vak *Drama als middel* een vak is dat ik zelf heb vorm gegeven.

Voor mijn eigen onderwijscontext is het onderzoek echter zeer bruikbaar en relevant.

De ontworpen stellingenlijst kan ook in andere settings worden toegepast. Het is een vrij algemene lijst geworden die sociale vaardigheid meet. Ik denk hierbij bij voorbeeld aan het meten van het effect van interventies tijdens mentoruren

door een pre en posttest te doen. Met kleine wijzigingen is de lijst breder toepasbaar.

Bij een andere docent, een andere periode in het jaar, zouden de resultaten van dit onderzoek anders kunnen zijn. Hoewel de data wanneer ze per klas worden vergeleken elkaar niet veel ontlopen zouden in andere klassen ook andere resultaten gemeten kunnen worden. Dit geldt natuurlijk ook voor de controle groep. Een andere controlegroep met andere docenten zouden de resultaten kunnen beïnvloeden. Ook het vak dat leerlingen in de controlegroep krijgen is van invloed. In dit onderzoek volgden de leerlingen uit de controlegroep kooklessen. Ook hier wordt sociale vaardigheid, zij het impliciet, getraind.

De gegevens van de stellingenlijst van het onderzoek zijn geheel anoniem verkregen. Zowel bij de voormeting als bij de nameting zijn de lijsten ingevuld zonder dat leerlingen hun naam moesten vermelden. Ik wilde graag dat leerlingen zich vrij zouden voelen om de lijst zo eerlijk mogelijk in te vullen. Achteraf vind ik het jammer dat de gegevens anoniem zijn verkregen. Een onderzoek als dit levert een schat aan informatie op over leerlingen waar wellicht binnen de school 'iets' mee gedaan zou kunnen worden. Voor een mentor zou het welkome extra informatie geweest kunnen zijn. Ook zou er uit een dergelijke stellingenlijst signalen kunnen komen die samen met andere informatie aanleiding zouden zijn om een leerling aan te melden bij het zorgteam.

Bij een volgend onderzoek zou ik dit anders doen. Ik zou leerlingen hun naam laten invullen. Bij de verwerking van de gegevens kan ook nog geanonimiseerd worden om privacy te waarborgen en om recht te doen aan ethische aspecten (Lange et al., 2011).

1.2 Verloop

Eigenlijk was voor mij van meet af aan duidelijk waar mijn onderzoek over moest gaan. Ik ben vier jaar geleden aangesteld als docent Drama met als taak het vak *Drama als middel* te ontwikkelen en uit te voeren. Dit vanuit de vooronderstelling dat het vak zou bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en dat de sociale vaardigheid van leerlingen zou verbeteren. Ik wilde graag meten of dat inderdaad zo was.

Het was echter niet gemakkelijk om de juiste onderzoeksvraag te formuleren en de deelvragen zo af te stemmen dat er een antwoord zou volgen op de vraag.

Tot helemaal in de laatste fase bleef ik schaven aan de formulering van de vraag. Ook het kiezen van de titel: "Drama geen kunst aan" was niet eenvoudig. De dubbele betekenis van de titel dekt wel de lading van het onderzoek. Drama moet niet gezien worden als doel, als kunstvorm maar als middel om aan andere doelen te werken. "Geen kunst aan" refereert ook aan het toegankelijk zijn van het vak, iedereen kan het, het is geen hogere kunst.

Ik heb sterk moeten afbakenen. In eerste instantie wilde ik uit iedere klas ook nog drie leerlingen interviewen. Ik wilde de schoolleiding bevragen en ook mentoren. Dit zou veel te tijdrovend geweest zijn en niet verder hebben bijgedragen aan de beantwoording van mijn onderzoeksvraag. De gevolgde strategie en methode leiden rechtstreeks naar het antwoord op de onderzoeksvraag.

De stellingenlijst moest ik zelf maken, ik kon geen geschikte bestaande lijst vinden die kon meten wat ik wilde meten en die voor leerlingen gebruiksvriendelijk was. Voordat ik de lijst kon maken moest ik de doelstellingen op een rij zetten en daar deelvaardigheden uit destilleren. Tevens moest ik ervoor zorgen dat het antwoord op een stelling zou verwijzen naar één deelvaardigheid om op basis daarvan op de juiste manier te kunnen analyseren.

Een van de stellingen is geherformuleerd op basis van feedback van leerlingen¹³.

Het was fijn dat de docent Verzorging ruimte gaf in de les om de stellingenlijst af te nemen. Bij de nulmeting gebeurde dat niet met de halve klas maar met de hele klas tegelijk. De nameting vond plaats aan het einde van de laatste les. Het gedeelte van de klas dat *Drama als middel* gevolgd had kreeg dat bij mij, de andere helft werd afgenomen door de docent Verzorging.

Door het stellen van een open vraag kreeg ik extra informatie vanuit de leerlingen en samen met het literatuuronderzoek leidde dit tot triangulatie wat de validiteit van het onderzoek versterkt (Donk & Lanen, 2009).

Bij het analyseren van de data en het daaraan verbinden van conclusies ben ik gesteund door mijn critical friends. De enorme hoeveelheid data nodigende uit tot allerlei conclusies, door mijn critical friends bleef ik gefocust op het antwoord van de onderzoeksvraag.

He schrijven van het onderzoeksverslag is anders dan het schrijven van andere papers of artikelen. Onderzoekstaal bleek een taal die ik moest leren gebruiken. Het hele proces werd deskundig begeleid door mijn studiebegeleidster.

1.3 Betekenis voor de praktijk

Het kritisch bekijken van mijn eigen onderwijspraktijk en de door mij ontwikkelde lessenserie heeft er niet toe geleid dat ik andere accenten zou moeten aanbrengen in mijn lessen. Wel merk ik dat wanneer er een les uitvalt dit gevolgen heeft voor het grotere geheel. Het uitvallen van de zevende les waarin concentratie centraal staat heeft blijkbaar tot gevolg gehad dat leerlingen hiervan beduidend minder meekrijgen.

Volgend schooljaar wordt de lessenreeks opnieuw kritisch bekeken. De lessentabel van de hele school is veranderd. Dit was noodzakelijk om onder

¹³ Zie bijlage 2 p 50

andere bezuinigingen te kunnen doorvoeren. Dit zorgde rooster-technisch voor problemen waardoor de lessen *Drama als middel* niet langer verdeeld worden over klas 1 en 2 maar allemaal aangeboden worden in de eerste klas. De bevindingen uit dit onderzoek neem ik in het opnieuw vormgeven van het vak mee.

De inzichten vanuit de literatuur over spel en spelontwikkeling ga ik gebruiken om de lessenreeks nog nadrukkelijker ruimte te geven aan het doen van rollenspel om met het 'echte' leven te oefenen.

De werkelijkheid is aangrijpingspunt, de situaties zijn echt of zouden dat kunnen zijn. Door uitvergroten van situaties wordt vaak veel duidelijk.

Waarom kun je als leerling de klas uit gestuurd worden terwijl je 'niks' hebt gezegd? Wat kun je doen wanneer iemand in een winkel voordringt? Wat gebeurt er wanneer je een dialoog uit sociale media face-to-face uitspeelt? Wat doe je wanneer iemand te dicht bij je gaat zitten? Hoe kan het dat iemand die verdrietig is juist boos doet? Allemaal situaties waar leerlingen soms mee kunnen worstelen en waar ik samen met leerlingen bewust mee aan de slag ga.

De stijging van 'concentratie' is minder groot dan ik van te voren verwacht had. Toch is dit verklaarbaar. In de tweede les is 'concentratie' het centrale thema en gebruikelijk komt dit thema op een andere manier terug in les vijf en in les zeven staat het opnieuw centraal. De zevende les is uitgevallen. Wanneer er een les uitvalt probeer ik het thema van die les wel in de lessen daarop te verwerken. Toch is de vaardigheid 'concentratie' denk ik hierdoor minder goed uit de verf gekomen. In de uitslag van het onderzoek is de stijging daardoor dan ook minder groot dan verwacht.

Belangrijke thema's zoals bij voorbeeld het verbeteren van de concentratie moeten nog meer verspreid over de verschillende lessen aangeboden worden. Dit om te voorkomen dat er geen winst geboekt wordt op de vaardigheid wanneer een les uitvalt.

Het zou wellicht interessant zijn om dit onderzoek volgend schooljaar te herhalen. Het vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op de verandering in de lessentabel. Zou de sociale vaardigheid van leerlingen sterker stijgen wanneer ze het dubbele aantal lessen krijgen? Op welke deelvaardigheden zou die stijging dan het meest zichtbaar zijn?

Voor de beroepspraktijk van docenten Drama in het voortgezet onderwijs zouden de onderzoeksresultaten kunnen bijdragen aan het anders inzetten van het vak. Pesten en pestpreventie is een maatschappelijk thema dat leeft in onderwijsland. Het op de lessentabel plaatsen van *Drama als middel* maakt aantoonbaar dat een school zich preventief bezig houdt met deze problematiek. Drama-academies zouden dit signaal kunnen oppikken en de scholing van dramadocenten meer deze kant op te sturen.

1.4 Reflectie

Ik ben een divergent denker, in termen van Kolb (Hendriksen, 2005) een denker. Daarnaast ben ik iemand die vooral creatief, buiten de box denkt en gewend om niet erg efficiënt (maar wel effectief) mijn doelen te bereiken. Voeg daarbij nog handelingsverlegenheid wat betreft Excel en er is een plaatje geschetst waarbij de propositie, zacht gezegd, voor het doen van onderzoek niet ideaal is.

Ik zag er dan ook erg tegenop. Het denken in oplossingen en mogelijkheden (Berg & Steiner, 2009) heeft me geholpen dit onderzoek niet alleen te doen maar om met plezier het proces doorlopen. De periodes waarin alles muurvast leek te zitten wisselden af met periodes waarin alles me voor de wind ging en hele stukken zichzelf leken te schrijven. En eigenlijk is dat ook zo: op het moment dat de data verzameld zijn en de rekenkundige formules zijn losgelaten op de gegevens is alle informatie en kennis aanwezig. Het hoeft zich alleen nog aaneen te rijgen tot een leesbaar geheel waar de lezer ook nog iets aan heeft. Het schrijven van het onderzoeksverslag zelf was ook een leerproces. Het is een andere, rechtlijnige manier van schrijven met een specifieke stijl van redeneren (Soudijn, 2005) die ik me eigen heb moeten maken (competentie 7) .

Als onderzoeker heb ik veel geleerd: Ik heb mijn aversie tegen Excel overwonnen en kan nu eenvoudige berekeningen uitvoeren met die enorme hoeveelheid cijfers en zichtbaar maken in grafieken wat dit vervolgens betekent.

Ik leer op een andere manier dan een aantal jaren geleden. Het wegwijs worden in Excel zou me vroeger gemakkelijker afgegaan zijn. Grote hoeveelheden praktische informatie die ook nog nieuw is onthoud ik niet goed meer. Mijn manier van leren nu bestaat veel meer uit het combineren van nieuwe informatie en inzichten aan bestaande kennis en deze kritisch bekijken (basisdimensie B1). Ik ben me hiervan tijdens het schrijven van het onderzoek bewust geworden. Wellicht loop ik tijdens een vervolgonderzoek tegen hetzelfde aan maar zal ik met minder weerstand aan het berekenen beginnen omdat ik nu ervaren heb dat het wel goed komt. Daarnaast weet ik nu op welke onderdelen ik de hulp van anderen kan vragen. Er is altijd wel een bereidwillige collega die bereid is me te helpen wanneer bij voorbeeld de standaarddeviatie van iets uitgerekend moet worden.

De uitkomsten van het onderzoek waren veelbelovend. De aanname dat door het volgen van lessen *Drama als middel* de sociale vaardigheid van leerlingen toeneemt klopt. Ik heb opnieuw mijn doelstellingen en werkwijze van het vak tegen het licht gehouden (basisdimensie B1). Hier heb ik de basis gelegd voor het herschrijven van het curriculum (competentie 3) voor het volgend schooljaar waarin een verschuiving van lessen plaats vindt van klas één naar klas twee.

De uitkomsten van het onderzoek gaven een boost aan mijn passie: leerlingen door middel van mijn vak met meer zelfvertrouwen toe te rusten. Leerlingen

leren dat ze mogen zijn wie ze zijn en dat anderen dat ook mogen. Door het doen van onderzoek besef ik opnieuw welke keuzes ik maak in het onderwijs naar leerlingen toe en hoe het komt dat ik die keuzes maak. Ik ben ervan overtuigd dat het verbeteren van sociale vaardigheid bijdraagt aan een veilig klimaat op school en daar buiten. Insteken op conatieve vaardigheden (Marzano & Heflebower, 2012) zorgt op de lange duur voor een meer inclusieve samenleving (basisdimensie A1 en A2). Mijn basisnieuwsgierigheid naar communicatie, naar groepsprocessen blijft bestaan. Het is een vakgebied waarin het leren nooit ophoudt.

De afgelopen twee jaar heb ik een reflectief onderzoekende houding ontwikkeld maar het daadwerkelijk uitvoeren van onderzoek heb ik nu pas geleerd. Ik heb kritisch leren kijken naar mijn eigen conclusies maar ook naar die van anderen. Ik heb geleerd vanuit verschillende invalshoeken naar de praktijk te kijken. Ik ben beter in staat een bewuste keuze te maken uit de veelheid van bronnen.

Ik zal zeker in mijn praktijk onderzoek blijven doen, ik zie dit als een eerste ervaring die vervolg moet krijgen (nieuw leerdoel basisdimensie B 2.3). Meten is weten en één van de eerste stappen om een veranderstrategie in te zetten (Golly & Sprague, 2009). Daarnaast zal ik in een vervolgstudie (Master 'Leren en innoveren') opnieuw onderzoek moeten doen, de reflectief onderzoekende houding neem ik daarin mee. In de vervolgopleiding zal ik mijn vaardigheid als change agent kunnen verbeteren. Dit onderzoek is daartoe een goede opmaat.

Literatuur

Met * gemarkeerde literatuur is een internationale bron

ANP/Redactie. (2011, juni 22). *VK.nl*. Opgeroepen op juni 18, 2012, van volkskrant.nl:
<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/5288/Onderwijs/article/detail/2455905/2011/06/22/Leerling-zakt-omdat-school-examen-vergeet.dhtml>

Badegruber, B. (2009). *Nieuwe spelen om problemen op te lossen*. Katwijk: Panta Rhei.*

Berg, I., & Steiner, T. (2009). *Het spel van de Oplossingen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.*

Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.

Bosch, H. (1994). Niet passief accepteren maar actief ontwikkelen. *Down en Up date*.

Bouwman Aafke, J. L.-D. (2010). *CPS Ieder talent telt*. Opgeroepen op december 30, 2012, van cps.nl:
<http://www.cps.nl/nl/Diensten/Publicaties/Publicaties-Zoeken/Onderzoek.html?pid=OZ-52>

Coppens, H. (2000). *Drama op school*. Leuven/Amersfoort: acco.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Psychologie van de optimale*. Amsterdam: Boom.*

Delfos, M. (2009). *Ontwikkelingspsychopathologie*. Amsterdam: Pearson.

Donk, C. v., & Lanen, B. v. (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.

Durrant, M. (2007). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Leuven/Antwerpen: Garant.*

Eck van, E., Daalen van, M., & Heemskerk, I. (2011). *Soft skills en sociale competenties in het secundair onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Eggels, P. (2006). *Doe gewoon alsof (Rev.ed.)*. Katwijk: panta rhei.

Felix, S., & Heijden, M. v. (2009). Spelen moet! *Tijdschrift voor Coaching september nr. 3* , 14,15 en 16.

Goleman, d. (2000). *Emotionele intelligentie*. Amsterdam: Olympus.*

Huizinga, J. (2010). *Homo Ludens (rev ed.)*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Janssens, L. (1999). *Drama is de kunst*. Amsterdam: Uitgeverij IT&FB.
- Koenegras, R. (2010). *Theater als middel*. Rotterdam: Cool publishers.
- Lange, R. d., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkonderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Marzano R. (2008). *Ieren in vijf dimensies*. Assen: Van Gorcum .*
- Meer, B. v. (1988). *Zondebok in de klas*. Nijmegen: KPC.
- Meulen, B. F., Vlaskamp, C., & Nakken, H. (2005). *Interventies in de orthopedagogiek*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Mulder, L., & Budde, J. (2008). *Drama in bedrijf*. Zaltbommel: Thema.
- Pijper, G. (2004). *Drama voor de beroepspraktijk (Rev. ed)*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Rigter, J. (2008). *Palet van de psychologie*. Bussum: Coutino.
- Rijksoverheid. (2010, september 17). *Kerdoelen voortgezet onderwijs*.
Opgeroepen op november 26, 2012, van www.rijksoverheid.nl:
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>
- Rooijackers, P. (1993). *Dramaprojecten*. Nijkerk: Uitgeverij Intro.
- Rosmalen, J. v. (2007). *Het woord aan de verbeelding*. Antwerpen/Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Spiering, H. (2000, september 23). Spel als motor . *NRC Handelsblad*.
- Stevens, L. (2002). *Zin in Ieren* . Antwerpen/Amsterdam: Garant.
- Vane, S. (1996). *Werken met drama*. Soest: Nelissen.
- Verstegen, R., & Lodewijks, H. (1993). *Interactiewijzer*. Assen: Van Gorcum.
- Wiertzema, K., & Jansen, P. (2004). *Basisprincipes van communicatie*. Amsterdam: Pearson education Benelux.
- Wilt, M. d., & Kamp, A. v. (2012). Drama en expressie als orthopedagogisch middel. FontysOSO.
- Winnicot, D. (2005). *Playing and Reality (rev ed)*. Oxford: Taylor & Francis Ltd.*

Bijlage 1: Besluit kerndoelen onderbouw

De eindtermen binnen het VMBO zijn via kerndoelen per leergebied geordend (Rijksoverheid, 2010). De zeven leergebieden zijn: Nederlands, Engels, rekenen en wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur en Sport en bewegen. Per leergebied worden de doelen uitgewerkt in kennis en vaardigheden.

Daarnaast zijn er zes algemene onderwijsdoelen die voor alle secties en vakken binnen het VMBO gelden:

1. Het werken aan vakoverstijgende thema's
2. Leren uitvoeren
3. Leren leren
4. Leren communiceren
5. Leren reflecteren op het leer- en werkproces
6. Leren reflecteren op de toekomst

De omgangskundige aspecten uit deze onderwijsdoelen zijn:

- Het kennen en kunnen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden.
- het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving
- persoonlijke ervaringen en opdrachten van anderen verwerken in woord, klank, beeld en beweging
- op basis van argumenten tot een eigen standpunt komen
- elementaire sociale conventies in acht nemen
- overleggen en samenwerken in teamverband
- passende gesprekstechnieken hanteren
- verschillen in meningen en opvattingen benoemen en hanteren
- omgaan met formele en informele afspraken, regels en procedures
- zichzelf en eigen werk presenteren
-

De kerndoelen zijn geordend in 7 leergebieden. De omgangskundige doelen komen voor in 5 van de 7 onderdelen.

De hieronder genoemde doelen zijn een selectie uit de kerndoelen zoals die in artikel 1 van het *Besluit kerndoelen onderbouw VO1* geformuleerd worden. De nummering is aangehouden om het terugzoeken in het besluit te vergemakkelijken.

De selectie is gemaakt op kerndoelen die raakvlakken hebben met het vak *Drama als middel*.

Kerdoelen onderbouw voortgezet onderwijs

Onderdeel A: Nederlands

- 6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
- 7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.

Onderdeel B: Engels

15: Informele gesprekken kunnen voeren

16: Standaardgesprekken kunnen voeren

Onderdeel D: mens en natuur

- 35. De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden

Onderdeel E: Mens en maatschappij

- 36. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan

Onderdeel F: kunst en cultuur

- 48. De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.
- 49. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.
- 52. De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en van anderen, waaronder dat van kunstenaars.

Het volledige overzicht van de kerndoelen is te vinden in de bijlage behorend bij artikel 1 van het Besluit kerndoelen onderbouw VO1. Deze is te vinden via:

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>

Bijlage 2: Stellingenlijst

Vooronderzoek met betrekking tot de stellingenlijst

De stellingenlijst is kritisch bekeken door collega's, op school zijn collega's die ook onderzoek gedaan hebben, en critical friends. Ik heb feedback gevraagd op het taalgebruik, de hoeveelheid vragen, de volgorde ervan en of ze nog aanvullende vragen hebben. Collega's en critical friends hebben geen aanvullingen of kanttekeningen geplaatst bij de vragenlijst.

De bruikbaarheid van de stellingenlijst is uitgetest bij leerlingen die buiten de onderzoeksgroep vallen maar in soortgelijke klassen zitten. Vijf leerlingen uit parallelklassen is gevraagd om op vrijwillige basis hieraan mee te werken. Daarbij is gelet op:

- Worden de vragen begrepen zoals ze bedoeld zijn.
- Past de hoeveelheid vragen bij de spanningsboog van de leerlingen.
- Wat voor vragen of opmerkingen roept de stellingenlijst bij leerlingen op.

Omdat heel veel leerlingen wilden meewerken heb ik de eerste vijf leerlingen die zich bij mij gemeld hebben uitgekozen. Het waren vier meisjes en één jongen. Leerlingen die de stellingenlijst uittesten zijn, nadat ze de stellingenlijst ingevuld hebben, bevraagd over de stellingenlijst. Dit om zo nodig vragen bij te stellen. Naar aanleiding van deze test is vraag 17 veranderd:

'Ik vind het leuk om voor een groep te staan en iets te presenteren'

Een leerling vroeg: "Wat moet je dan presteren juf?", een andere leerling vroeg of ik een toneelstukje bedoel of een spreekbeurt. Het begrip 'presenteren' leidt blijkbaar tot onduidelijkheid van de vraag. Daarom is deze vraag aangepast en luidt uiteindelijk: *'Ik vind het leuk om voor een groep te staan en iets te vertellen'*

Verder waren de stellingen duidelijk voor de leerlingen.

Stellingenlijst zoals leerlingen deze aangeboden kregen

Deze stellingenlijst wordt gebruikt voor een onderzoek. Je hoeft je naam er niet boven te zetten.

Op de volgende bladzijden staan een heleboel zinnen. Het is de bedoeling dat je op elk van de zinnen antwoord geeft. Bijvoorbeeld:

Ik kan goed naar anderen luisteren

- Past helemaal bij mij
- Past bij mij
- Past een beetje bij mij
- Past niet bij mij
- Past helemaal niet bij mij

Als je denkt "Ja dat past helemaal bij mij, zo ben ik wel" maak je bovenaan het eerste rondje donker, dus zo:

Ik kan goed naar anderen luisteren

- Past helemaal bij mij
- Past bij mij
- Past een beetje bij mij
- Past niet bij mij
- Past helemaal niet bij mij

Wanneer je denkt "Nee dat past helemaal niet bij mij, zo ben ik absoluut niet" maak je onderaan het laatste rondje donker, dus zo:

Ik kan goed naar anderen luisteren

- Past helemaal bij mij
- Past bij mij
- Past een beetje bij mij
- Past niet bij mij
- Past helemaal niet bij mij

Wanneer je er een beetje tussenin zit kies je een van de middelste rondjes uit om donker te maken.

Na elke zin maak je èèn rondje donker. Als je per ongeluk een fout gemaakt hebt streep je het antwoord door en maakt het rondje dat bij het goede antwoord hoort donker. Zo:

Ik kan goed naar anderen luisteren

- Past helemaal bij mij
- Past bij mij
- Past een beetje bij mij
- Past niet bij mij
- ~~Past helemaal niet bij mij~~

Denk niet te lang na over het antwoord en sla geen zinnen over.

1. Ik laat het duidelijk merken wanneer ik iets niet wil
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
2. Als we in groepjes moeten werken in de klas heb ik snel een groepje gevonden
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
3. Ik vind het moeilijk een praatje te maken met iemand die ik niet ken
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
4. Ik vind het makkelijk om mijn mening te geven over iets
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
5. Klasgenoten willen graag met mij samenwerken
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
6. Ik voel me op school vaak onzeker
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
7. Als ik alleen voor de klas een spreekbeurt moet houden ben ik erg zenuwachtig
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij

8. Als iemand vraagt of ik iets wil doen, doe ik het meestal. Ook wanneer ik er eigenlijk geen zin in heb
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
9. Ik vind het moeilijk om "Nee" te zeggen als iemand iets van me vraagt
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
10. Anderen merken het meteen aan mij wanneer ik geïrriteerd ben
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
11. Als iemand verdrietig is weet ik precies wat ik moet doen
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
12. Ik vind het moeilijk om op een goede manier kritiek te geven
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
13. Ik merk snel hoe iemand anders zich voelt
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
14. Ik kan me goed concentreren
 - Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij

15. Ik durf vaak niet om hulp te vragen
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
16. In een nieuwe groep voel ik me snel op mijn gemak
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
17. Ik vind het leuk om voor een groep te staan en dan iets te vertellen
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
18. Als we in groepjes werken ben ik heel actief
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
19. Als iemand te dichtbij komt weet ik niet wat ik moet doen
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
20. Ik vind het moeilijk om te laten merken dat ik boos ben
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
21. Ik kan er goed tegen wanneer anderen kritiek hebben op mij
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij

22. Ik vind het gemakkelijk om vriendelijk zijn tegen iemand die ik niet aardig vind
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
23. Ik denk snel dat ik voor schut sta
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
24. Als iemand boos is weet ik niet wat ik moet doen
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
25. Ik kan me goed in een ander verplaatsen
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
26. Anderen kunnen mij makkelijk afleiden
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
27. Als we in groepjes moeten werken ben ik altijd bang dat ik alleen overblijf
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
28. Als ik iets niet weet durf ik anderen om hulp te vragen
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij

29. In de klas durf ik mijn vinger haast niet op te steken, ook niet als ik bv het antwoord op een vraag weet.
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
30. Als mensen naar mij kijken word ik zo verlegen dat ik niets meer durf te zeggen of te doen
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
31. Als ik zie dat iemand gepest wordt bemoei ik mij daar liever niet mee
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij
32. Ik vind het moeilijk om tegen anderen te zeggen waar ik goed in ben
- Past helemaal bij mij
 - Past bij mij
 - Past een beetje bij mij
 - Past niet bij mij
 - Past helemaal niet bij mij

Bijlage 3: Deelvaardigheden en vragen

Zelfzekerheid

1. Ik voel me op school vaak onzeker
2. In een nieuwe groep voel ik me snel op mijn gemak
3. Ik vind het moeilijk om tegen anderen te zeggen waar ik goed in ben

Durf

1. Als ik alleen voor de klas een spreekbeurt moet houden ben ik erg zenuwachtig
2. Ik vind het leuk om voor een groep te staan en dan iets vertellen
3. In de klas durf ik mijn vinger haast niet op te steken, ook niet als ik bv het antwoord op een vraag weet
4. Als ik zie dat iemand gepest wordt bemoei ik mij daar liever niet mee

Vaardigheid in contact maken

1. Ik vind het moeilijk een praatje te maken met iemand die ik niet ken
2. Ik vind het gemakkelijk om vriendelijk zijn tegen iemand die ik niet aardig vind

Samenwerken

1. Klasgenoten willen graag met mij samenwerken
2. Als we in groepjes werken ben ik heel actief
3. Als we in groepjes moeten werken in de klas heb ik snel een groepje gevonden
4. Als we in groepjes moeten werken ben ik altijd bang dat ik alleen overblijf

Voor zichzelf opkomen

1. Als iemand vraagt of ik iets wil doen, doe ik het meestal. Ook wanneer ik er eigenlijk geen zin in heb
2. Als iemand te dichtbij komt weet ik niet wat ik moet doen
3. Ik vind het moeilijk om "Nee" te zeggen als iemand iets van me vraagt
4. Ik laat het duidelijk merken wanneer ik iets niet wil

Eigen emoties laten zien

1. Anderen merken het meteen aan mij wanneer ik geïrriteerd ben
2. Ik vind het moeilijk om te laten merken dat ik boos ben

Omgaan met emoties van anderen

1. Als iemand verdrietig is weet ik precies wat ik moet doen
2. Als iemand boos is weet ik niet wat ik moet doen

Omgaan met feedback

1. Ik vind het moeilijk om op een goede manier kritiek te geven

2. Ik kan er goed tegen wanneer anderen kritiek hebben op mij

Zichzelf presenteren

1. Ik vind het makkelijk om mijn mening te geven over iets
2. Ik denk snel dat ik voor schut sta
3. Als mensen naar mij kijken word ik zo verlegen dat ik niets meer durf te zeggen of te doen

Inleven in de ander

1. Ik merk snel hoe iemand anders zich voelt
2. Ik kan me goed in een ander verplaatsen

Concentratie

1. Ik kan me goed concentreren
2. Anderen kunnen mij makkelijk afleiden

Hulp vragen

1. Ik durf vaak niet om hulp te vragen
2. Als ik iets niet weet durf ik anderen om hulp te vragen

Bijlage 4: Vragen gekoppeld aan vaardigheden

Zelfzekerheid

4. Ik voel me op school vaak onzeker
5. In een nieuwe groep voel ik me snel op mijn gemak
6. Ik vind het moeilijk om tegen anderen te zeggen waar ik goed in ben

Durf

5. Als ik alleen voor de klas een spreekbeurt moet houden ben ik erg zenuwachtig
6. Ik vind het leuk om voor een groep te staan en dan iets vertellen
7. In de klas durf ik mijn vinger haast niet op te steken, ook niet als ik bv het antwoord op een vraag weet
8. Als ik zie dat iemand gepest wordt bemoei ik mij daar liever niet mee

Vaardigheid in contact maken

3. Ik vind het moeilijk een praatje te maken met iemand die ik niet ken
4. Ik vind het gemakkelijk om vriendelijk zijn tegen iemand die ik niet aardig vind

Samenwerken

5. Klasgenoten willen graag met mij samenwerken
6. Als we in groepjes werken ben ik heel actief
7. Als we in groepjes moeten werken in de klas heb ik snel een groepje gevonden
8. Als we in groepjes moeten werken ben ik altijd bang dat ik alleen overblijf

Voor zichzelf opkomen

5. Als iemand vraagt of ik iets wil doen, doe ik het meestal. Ook wanneer ik er eigenlijk geen zin in heb
6. Als iemand te dichtbij komt weet ik niet wat ik moet doen
7. Ik vind het moeilijk om "Nee" te zeggen als iemand iets van me vraagt
8. Ik laat het duidelijk merken wanneer ik iets niet wil

Eigen emoties laten zien

3. Anderen merken het meteen aan mij wanneer ik geïrriteerd ben
4. Ik vind het moeilijk om te laten merken dat ik boos ben

Omgaan met emoties van anderen

3. Als iemand verdrietig is weet ik precies wat ik moet doen
4. Als iemand boos is weet ik niet wat ik moet doen

Omgaan met feedback

3. Ik vind het moeilijk om op een goede manier kritiek te geven
4. Ik kan er goed tegen wanneer anderen kritiek hebben op mij

Zichzelf presenteren

4. Ik vind het makkelijk om mijn mening te geven over iets
5. Ik denk snel dat ik voor schut sta
6. Als mensen naar mij kijken word ik zo verlegen dat ik niets meer durf te zeggen of te doen

Inleven in de ander

3. Ik merk snel hoe iemand anders zich voelt
4. Ik kan me goed in een ander verplaatsen

Concentratie

3. Ik kan me goed concentreren
4. Anderen kunnen mij makkelijk afleiden

Hulp vragen

3. Ik durf vaak niet om hulp te vragen
4. Als ik iets niet weet durf ik anderen om hulp te vragen

Bijlage 5: Transcriptie open vraag

Uitwerking open vraag:

“Vul de volgende zin aan: Tijdens de dramalessen heb ik over mezelf geleerd dat ik....”

1 D

1. Meer durven en doen

Niet meer bang zijn dat ik uitgelachen word
of dat ik voor schut sta en dat soort dingen

Ik heb geleerd door het gewoon te doen
en denk laat ze maar lachen

2. Veel meer dan alleen toneelstukjes hebt bij drama dus ook andere dingen omdat ik eerst dacht dat ik echt alleen maar toneel ging spelen maar dat dus niet zo is geworden

3. Meer kan en durf dan dat ik dacht en er veel meer van heb opgestoken dan ik had gedacht.

Verder vond ik drama leuker dan gedacht
en heb veel geleerd bij de lessen drama

4. Meer durf dan in het begin van de dramalessen.

Ik heb mensen ook beter leren kennen

Ik vind drama wel een leuk vak omdat er een hele leuke lerares
en omdat ik met andere kinderen ook leuke opdrachten te doen zoals met
die hoeden.

5. Voor mezelf op moet komen

en me niet hoeft te schamen als ik voor de klas iets moet doen met een
groepje of alleen bijvoorbeeld bij een spreekbeurt of bij een toneelstukje
bij drama.

6. Me eigen niet hoeft te schamen

en het gewoon moet doen
en dat ik voor mezelf op kan komen.

7. Zekerder moet zijn van mezelf

en niet moet aantrekken van wat andere kinderen van me vinden
en laten zien dat drama heeft geholpen om zekerder te zijn van mezelf in
de laatste les toen we een clown moesten nadoen.

8. Niet gemakkelijk Nee durf te zeggen als iemand me iets vraagt of als of als iemand iets doet.

Omdat we duidelijk “nee” moesten zeggen tegen elkaar en dat vond ik
best moeilijk.

Ook toen we moesten zeggen dat iemand te dicht in je persoonlijke ruimte
was, was erg moeilijk om te zeggen.

9. Mezelf niet hoeft te schamen hoe ik ben.

Ik was soms bang over mij zelf

en ik heb meer zelfvertrouwen gekregen omdat iedereen gewoon zo is en ik wil de juf wel veel bedanken omdat zij ons heeft geholpen maar ik was nooit zo bang omdat ik dat gewoon nooit was.

10. Dat ik meer durf dan toen de lessen begon.

Eerst vond ik het eng om te doen maar nu niet meer.

Ik vind zelf dat ik gegroeid ben want ik durf veel meer dan vorig jaar.

Door "tak en touw" heb ik geleerd hoe je zelfverzekerd kan staan en ook bij "Britse wachters" dat ik wel heel goed kan concentreren en niet snel kan worden afgeleid.

11. Zo onzeker moet zijn over wat ik doe want als je dat doet dan gaat het alleen maar slechter

en word je misschien wel bang dat je gepest wordt.

Ik heb dit geleerd door dingen te doen

12. Niet verlegen moet zijn terwijl ik speel

en dat ik zelf moest zeggen wat ik nog wou leren omdat je niet een heel jaar drama krijgt.

1 C

1. Stevig op mijn voeten kan staan

en dat ik meer durf want bij elke les heb ik wel iets moeten doen

en daarvoor moet je ook stevig in je schoenen kunnen staan.

2. Veel dingen kan.

Ik weet nu veel meer over drama.

Bij drama ben ik een ander iemand.

Je kan doen wat je wilt.

3. Nergens zenuwachtig voor hoeft te zijn

en PS ik was het eerst wel

en het gewoon doen

en niet zeggen ik durf het niet.

4. Meer in mijn eigen moet geloven

en niet op anderen letten.

Maar bij drama kun je zelfvertrouwen vinden.

Ik kan ook veel emoties laten zien

en nadoen.

We hebben ook "tak en touw" dat was om stevig te staan.

En meer respect voor mensen.

5. Mijn lichaam wel goed beheers

Maar ook hoe ik emoties moet tonen

Maar ook wat drama precies is

Hoe je gewoon iets moet doen

en niet denken dat dat voor schut is.

6. Stevig in mijn schoenen moet staan omdat drama spelen dan veel

gemakkelijker wordt.

Omdat je dan van jezelf weet dat je voor niets en niemand bang bent

En in je zelf vertrouwt

7. Beter "nee" kan zeggen als ik er meer tonen in leg
Ik heb ook geleerd hoe ik emoties kan uiten
Ze heeft me ook geleerd dat het goed is om stevig te staan
Om zelfverzekerd over te komen
Ze heeft ons geleerd hoe je moet focussen.
8. Goed ben in het bedenken van toneelstukjes
en dat ik makkelijk mensen aan het lachen krijg tijdens opdrachten.
9. Niet bang hoeft te zijn om voor aan de klas te staan ik in me eentje
maar gewoon moet doen.
Als ze me dat niet verteld had wat zou er dan zijn
en hoe moet ik dat dan doen of oplossen.
10. Niet bang moet zijn wat ik doe
en voor schut vinden wat ik moet doen.
Mag doen wat ik doe
en niet bang zijn wat mensen ervan vinden.
11. Niet zo verlegen hoeft te zijn
en dat ik mezelf best wel mag laten zien aan mensen hoe ik echt ben
en dat ik meer kan dat ik denk
daarom vind ik drama zo leuk
omdat ik mezelf kan laten zien
en mezelf kan zijn.
12. Meer zelfvertrouwen heb gekregen.
Eerst had ik dat wel maar nu heb ik dat meer gekregen.
Door meer dingen te durven met toneelstukjes.
Ik heb ook geleerd dat ik een beetje meer voor mezelf durf op te komen
met b.v. toneelstukjes.
13. In mezelf moet geloven
en niet bang zijn.
Hoe je een clown moet zijn.
Hoe je stevig moet staan
dat je respect moet hebben
dat je niemand mag uitlachen.

1 E

1. Beter voor mezelf op moet komen
Stevig in mijn schoenen sta
Mijn mening mag zeggen
Mag zeggen wat ik voel
2. Niet zo onzeker moet zijn
en het gewoon moet doen en
het is niet voor schut als je een foutje maakt,
iedereen maakt wel eens een foutje
3. Heel bang ben om iets voor te doen
maar nu heb ik meer zelfvertrouwen gekregen
en durf ik iets voor de klas te doen.

4. Veel durf

en wat belangrijk is bij toneelspelen
en clownerie

en ook hoe je goed nee kan zeggen

en hoe je een emotie goed kan laten zien.

5. Stevig moet staan

dat is goed omdat je met een spreekbeurt dan

minder verlegen wordt

en dus een beter punt krijgt.

6. Drama leuk vind

maar ook weer niet te veel moet zeggen in een scene

maar het is ook wel heel gezellig gewoon bij drama

7. Vaker ergens iets van mag zeggen

en dat je altijd overal je best voor moet blijven doen

en dat ik nu meer contact maak met publiek net zoals clowns

8. Meer met leuke dingen bezig ben

en ik dacht dat drama saai zou zijn maar het is toch best wel leuk.

9. Meer zelfvertrouwen heb

en dat ik nee durf te zeggen.

Dat ik nu meer durf te laten zien.

10. Niet al te snel iets durf

11. Gewoon voor mezelf moet opkomen

en niet opzij moet laten zetten

12. Meer zelfvertrouwen had dan ik dacht

en hoe je stevig staat.

13. Best wel goed ben in acteren

en gezien dat anderen het ook zijn.

Ook kan ik goed voor anderen opkomen

en vooral voor mij zelf.

Zelfvertrouwen	: 36 opmerkingen	1c: 16 1d: 13 1.e: 7
Durf	: 14 opmerkingen	1c: 5 1d: 5 1.e: 4
Contact maken	: 7 opmerkingen	1c: 4 1d: 1 1.e: 2
Samenwerken	: 4 opmerkingen	1c: 0 1d: 2 1.e: 2
Voor zichzelf opkomen	: 14 opmerkingen	1c: 2 1d: 5 1.e: 7
Emoties laten zien	: 6 opmerkingen	1c: 4 1d: 0 1.e: 2
omgaan met emoties van anderen	: 0 opmerkingen	
omgaan met feedback	: 0 opmerkingen	
zichzelf presenteren	: 21 opmerkingen	1c: 11 1d: 6 1.e: 4
inleven in de ander	: 0 opmerkingen	
concentratie	: 4 opmerkingen	1c: 2 1.d: 2 1.e: 0
hulp vragen	: 0 opmerkingen	

Zelfvertrouwen	: 36 opm	1c: 16 1d: 13 1.e:7	24 II	1c: 11	1d: 11	1 e:8 tot: 30
Durf	: 14 opm	1c: 5 1d: 5 1.e: 4	14 II	1c: 5	1d: 5	1 e: 4 tot: 14
Contact maken	: 7 opm	1c: 4 1d:1 1.e : 2	6 II	1c: 3	1d:1	1 e: 2 tot: 6
Samenwerken	: 4 opm	1c: 0 1d: 2 1.e: 2	4 II	1c: 0	1d: 2	1 e: 2 tot: 4
Voor zichzelf opkomen	: 14 opm	1c: 2 1d: 5 1.e: 7	11 II	1c: 2	1d: 3	1 e: 6 tot 11
Emoties laten zien	: 6 opm	1c: 4 1d: 0 1.e: 2	5 II	1c: 3	1d: 0	1 e: 2 tot 5
omgaan met emoties van anderen	: 0 opm					
omgaan met feedback	: 0 opm					
zichzelf presenteren	: 21 opm	1c:11 1d: 6 1.e: 4	20 II	1c: 10	1d: 6	1 e: 4 tot 20
inleven in de ander	: 0 opm					
concentratie	: 4 opm	1c:2 1.d: 2 1.e: 0	3 II	1c: 2	1d: 1	1 e: 0 tot 3
hulp vragen	: 0 opmn					

Bijlage 6: De lessen *Drama als middel*

Doelen

De doelen zijn gebaseerd op de vakoverstijgende doelen zoals deze geformuleerd zijn in artikel 1 van het Besluit kerndoelen onderbouw VO1 (Rijksoverheid, 2010). De algemene doelen van het vak *Drama als middel* zijn vanuit een veilige groep:

- Creëren van een veilig pedagogisch klimaat
- het vergroten assertiviteit
- werken aan sociale vaardigheid
- het vergroten zelfvertrouwen
- werken aan spreekvaardigheid, zelfpresentatie
- werken aan verbeeldingskracht, inlevingsvermogen

De lessen zelf hebben meer concrete doelen die terug te koppelen zijn naar de algemene doelen:

- Leerlingen moeten zichzelf in een groep of individueel kunnen presenteren
- Leerlingen moeten zich verbaal en non-verbaal kunnen uitdrukken
- Leerlingen moeten verbaal en non-verbaal gedrag kunnen duiden
- Leerlingen moeten emoties kunnen laten zien en emoties bij anderen kunnen herkennen
- Leerlingen weten dat emoties anders geuit kunnen worden dan verwacht
- Leerlingen herkennen dat ze zelf emoties anders uiten dan dat ze gevoeld worden
- Leerlingen moeten leren omgaan met feedback
- Leerlingen moeten kunnen reflecteren op zichzelf en anderen
- Leerlingen moeten zich kunnen inleven in anderen en hun situaties
- Leerlingen moeten zich bewust worden dat ze invloed kunnen hebben op hun omgeving
- Leerling hebben inzicht in het gebruik van lichaamstaal
- Leerlingen moeten kunnen samenwerken en op elkaar afstemmen
- Leerlingen moeten duidelijk "ja" en "nee" kunnen zeggen
- Leerlingen kunnen benoemen wanneer ze boos worden en waar ze dat in hun lijf voelen
- Leerlingen ervaren dat een 'pauzemoment' inbouwen helpt om impulsief gedrag positief te beïnvloeden

Daarnaast hebben leerlingen persoonlijke leerdoelen. Wanneer ik merk dat een leerling moeite heeft met een opdracht of op een andere manier opvalt bespreek ik dat even met die leerling. Ik zeg dan eerst wat me is opgevallen en vraag of het klopt. Dan laat ik de leerling nadenken over hoe deze het beste geholpen kan worden. Daaruit destilleren we dan samen een heel praktisch leerdoel. Leerlingen schrijven dit zelf op. Voorbeelden:

- Als we inspringspel doen ga ik in elk geval een keer in springen of ik nou een idee heb of niet.
- Als ik niet weet wat ik moet zeggen in een scène zeg ik vanuit mijn personage dat ik niet weet wat ik moet zeggen.
- Ik ga met klasgenoten samenwerken die me niet afleiden.
- Als ik iets grappigs wil zeggen denk ik eerst goed na of het voor die ander ook grappig is.
- Als ik in het publiek zit en ik wil iets roepen tel ik eerst tot tien.
- Ik ga zelf naar klasgenoten toe wanneer we groepjes zelf mogen maken.
- Als ik voel dat ik té druk word adem ik in door mijn neus en uit door mijn mond, als dat niet helpt geef ik de juf een seintje.
- Ik ga volgende les drie keer mijn vinger opsteken.
- Als ik met iemand in een scène speel ga ik erop letten dat ik diegene ook aankijk want dan speel ik makkelijker.
- Als ik mijn schrift vergeten ben zeg ik dat meteen tegen de juf.
- Als iemand iets vervelends zegt ga ik niet meteen schelden maar dan zeg ik dat ik het niet leuk vind.

De volgende vaardigheden weerspiegelen de doelbepaling en werkwijze van *Drama als middel* in de eerste klas:

- Durf
- Concentratie
- Omgaan met emoties van anderen
- Eigen emoties laten zien
- Inleven in de ander
- Vaardigheid in contact maken
- Samenwerken
- Voor zichzelf opkomen
- Omgaan met feedback
- Hulp vragen
- Zichzelf presenteren
- Zelfzekerheid

Naast de doelen naar leerlingen toe ligt er vanuit het vak drama een signalerende taak. Leerlingen laten bij deze lessen ander gedrag zien dan bij de meeste 'zaakvakken'. Het terugkoppelen naar mentoren van observaties van leerlingen en groepsdynamiek heeft een meerwaarde voor de kwaliteit van zorg van de school.

Werkwijze

De lessen *Drama als middel* worden gegeven in blokuren die 90 minuten duren. De lessen worden gegeven in een regulier lokaal. Een blokuur heeft een vaste structuur:

Voor binnenkomst van de leerlingen staat op het linker bord wat er deze les gaat gebeuren. Het rechter bord wordt gebruikt voor woordspinnen en dergelijke. Het

smartboard wordt gebruikt om aantekeningen op te maken, youtube filmpjes te bekijken enzovoort. Als leerlingen binnenkomen sta ik bij de deur.

De les start steeds met wijzen op wat er vandaag gepland staat. Daarna wordt de huiswerkopdracht besproken. Meestal zijn er dan wat theoretische aantekeningen die leerlingen in hun schrift moeten schrijven en die klassikaal besproken worden. Soms komen er persoonlijke ervaringen aan de orde die later in de les onderwerp van een spelscene of rollenspel kunnen zijn.

Daarna maken leerlingen ruimte in het lokaal door tafeltjes aan de kant te schuiven en de stoelen in een halve cirkel te zetten. Om ervoor te zorgen dat dit stil en snel gebeurt mag één leerling observeren. In deze observatie kijkt de leerling naar wie het snelst en stilst is. Dat is dan degene die de volgende keer mag observeren.

Wanneer er ruimte is gemaakt start de les met een korte fysieke warming-up gevolgd door een energizer of spelletje dat te maken heeft met het thema en het doel van de les. Daarna volgen er (dramatische) werkvormen, oefeningen en spelvormen rondom het thema van de les. De eerste les met de hele groep tegelijk, de tweede les in wat grotere groepen en de laatste lessen in tweetallen of alleen.

De laatste tien minuten van de les wordt het lokaal weer ingericht zoals het was, in een bus-opstelling. Er wordt opnieuw door een leerling geobserveerd. Leerlingen krijgen soms nog wat aanvullende aantekeningen en bijna na elke les een huiswerkopdracht die met de les te maken heeft of een voorbereiding is op de volgende les.

Toetsing

De lessen *Drama als middel* zijn op school een 'handelingsdeel'. Dit betekent dat leerlingen het vak moeten afsluiten met minimaal een voldoende. Leerlingen kunnen een goed, een voldoende, een matig of een onvoldoende scoren.

Ze worden beoordeeld op vijf gebieden;

- theoretische toets
- schrift
- spelvaardigheid
- motivatie en inzet
- persoonlijke groei

Inhoud per les

De eerste les staat in het teken van kennismaken en het verkennen van de veiligheid in de groep. Vanuit de leerlingen komen afspraken en regels die ze op de eerste bladzijde van hun schrift schrijven. Ze zetten hier hun handtekening onder en ook ik als docent teken dit 'contract'. De les bestaat verder uit kennismakingsoefeningen zoals 'over de streep'¹⁴ een werkvorm, die is aan

¹⁴ 'Over de streep' is gebaseerd op het gelijknamige televisieprogramma. De vragen die ik in de oefening stel zijn veel minder heftig dan in het t.v.programma. Ik noem het ook wel eens 'Over de streep light'.

gepast aan de leerlingen en het doel. Daarna volgen verschillende korte spel oefeningen die leerlingen laten wennen aan spel en die ze met de hele groep tegelijk kunnen doen.

De tweede les gaat vooral over concentratie: Oefeningen waarbij leerlingen afwisselend sterk en stevig staan versus sterk en flexibel staan. Ik heb dit vertaald in een oefening die ik "tak en touw"¹⁵ noem. De leerlingen ervaren het verschil tussen lijfelijke over- en onderspanning en wat voor effect dit heeft wanneer ze zich presenteren. De tweede helft van de les besteden we aan de oefening 'Britse Wachters'¹⁶.

In de derde les gaat over persoonlijke ruimte en gedrag. In deze les gaan leerlingen ervaren hoe het is wanneer een ander de persoonlijke ruimte schendt en oefenen met hoe ze hiermee om kunnen gaan. Het is een les waarin veel van leerlingen gevraagd wordt daarom een luchtige afsluiting met kleutersongfestival. Hier gaan leerlingen vanuit een vooraf gegeven emotie met een groepje een scene spelen.

Tijdens de vierde les leren leerlingen zich inleven in een ander. Er wordt gestart met het verbeelden een ander te zijn met behulp van een zelfgekozen hoedje. Leerlingen leren een personage stap voor stap op te bouwen en dit personage vervolgens neer te zetten. Daarna volgen inlevingsoefeningen. Praktijk voorbeelden van leerlingen worden uitgespeeld op verschillende manieren.

De vijfde les gaat over clownerie. We starten de les met ervaringen van leerlingen, veel leerlingen vonden vroeger (of nog steeds) clowns eng. Hoe komt dit en wat is het verschil tussen een goede clown en een slechte. Leerlingen spelen in tweetallen een scene die ze kort mogen voorbereiden. Een luchtige afsluiting in de vorm van het spelen van de emotiebus.

Tijdens de zesde les staat verbale en non-verbale communicatie centraal. Leerlingen leren lichaamstaal te herkennen en in te zetten. Ze maken in groepjes twee scènes die precies hetzelfde beginnen maar een andere afloop hebben. De koppeling naar het dagelijks leven wordt nadrukkelijk via rollenspel en inspringspel gemaakt. Leerlingen leren zien dat iedere actie een reactie tot gevolg heeft en het belang onderkennen van lichaamstaal.

De zevende les is een les over samenwerken en concentratie op elkaar. Ze doen een serie oefeningen in gelijktijdigheid en gelijkvormigheid. Als groep leren ze zonder afspraak tegelijk in beweging te komen en tegelijkertijd te stoppen. De rest van de les wordt besteedt aan oefenen in kunnen incasseren. Ik laat leerlingen in tweetallen eerst schijnvechten in slow motion zonder dat ze elkaar aanraken. Het opvangen van de klap het herstellen en een rustmoment

¹⁵ 'Tak en touw' is een combinatie van oefeningen uit "Handboek sociale vaardigheidstraining" (Prinsen Herberd, 2007) gecombineerd met oefeningen uit "Rots & Water" (Ytsma, Hellings, & Peters, 2005) daar is een eigen draai aan gegeven door een clownerieoefening eraan toe te voegen en een eigen doelstelling eraan te koppelen.

¹⁶ 'Britse wachters' is een concentratieoefening uit 'Doe gewoon alsof' (Eggels, 2006) hieraan is een eigen component m.b.t. de leerlingen die de wachters uit hun concentratie moeten halen toegevoegd.

inbouwen voor het terugslaan is een moeilijk maar leerzaam onderdeel. Daarna gaan ze elkaar uitschelden met nepscheldwoorden en staat weer het incasseren centraal.

De achtste les start met een theoretische toets, leerlingen moeten dan ook het schrift inleveren. De les gaat daarna verder met een spelopdracht waarin conflicten en innerlijke conflicten voorkomen. Ze moeten hierbij ook duidelijk laten zien dat ze incasseren voor ze reageren. De les wordt afgesloten met het onderdeel hoge status – lage status waarin ze leren zien dat status kan wisselen en dat je afhankelijk bent van de ander of je status krijgt of niet.

De laatste les wordt gevuld met een deel dat leerlingen zelf bepalen door aan te geven welke oefeningen of spelvormen ze nog een keer willen doen. De rest van de les gaan we theatersporten; improviseren zoals de "Lama's" het doen. Bij improviseren is ja zeggen tegen het spelaanbod van de ander belangrijk. Ze mogen geen 'Nee' of 'ja maar' zeggen in een scène. Ze moeten met elkaar mee gaan en ruimte nemen en ruimte geven. De les wordt afgesloten met een evaluatie van alle lessen.