

De kracht van drama voor het onderwijs.



Hoe drama betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden vergroot in de bovenbouw.

Naam: Claudia Prins

Opleiding: Master SEN

Datum: mei 2014

Studentnummer: 2214669

Begeleider: Angeline van der Kamp

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	1
Verplichte inlegvellen.....	4
Samenvatting.....	9
 Hoofdstuk 1, aanleiding en probleemstelling	
1.1 Aanleiding.....	10
1.2 Probleemstelling.....	11
1.3 Onderzoeksvraag.....	12
 Hoofdstuk 2, theoretische onderbouwing	
Inleiding.....	13
2.1 Betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden.....	14
2.2 Betrokkenheid.....	15
2.3 Welbevinden.....	16
2.4 Sociale competenties.....	17
2.4.1 Besef hebben van jezelf en de ander.....	18
2.4.2 Keuzen kunnen maken.....	18
2.4.3 Zelfregulatie.....	18
2.4.4 Relaties hanteren.....	19
2.5 Drama.....	20
 Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie	
Inleiding.....	21
3.1 Onderzoeksstrategie en het onderzoekparadigma.....	21
3.2 Methoden van onderzoek voor dataverzameling.....	21
3.2.1 Vragenlijst, meetinstrument 1.....	22
3.2.2 Observaties, meetinstrumenten 2 en 3.....	23
3.2.3 Interview, meetinstrument 4.....	23
3.3 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek.....	24

3.4 Tijdspad van het onderzoek.....	25
3.5 De thema's uit de onderzoeksvraag geconcretiseerd.....	27
Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten	
Inleiding.....	28
4.1 Resultaten.....	29
4.1.1 Betrokkenheid.....	29
4.1.1.1 Meetinstrumenten 1 en 2 (vragenlijsten en observaties).....	29
4.1.1.2 Meetinstrument 3 (filmopname grammatica-instructie verwerkt in een dramaopdracht).....	29
4.1.1.3 Meetinstrument 4 (interview).....	31
4.1.1.4 Conclusie data betreffende betrokkenheid.....	31
4.1.2 Welbevinden.....	32
4.1.2.1 Meetinstrumenten 1 en 2 (vragenlijsten en observaties).....	32
4.1.2.2 Meetinstrument 3 (filmopname).....	32
4.1.2.3 Meetinstrument 4 (interview).....	32
4.1.2.4 Conclusie data betreffende welbevinden.....	33
4.1.3 Sociale vaardigheden; besef hebben van de ander, verantwoorde keuzen maken, zelfregulatie, samenwerken	33
4.1.3.1 Besef hebben van de ander (meetinstrumenten 1 en 2; vragenlijsten en observatie, 3; filmopname en 4 interview).....	34
4.1.3.2 Verantwoorde keuzen maken (meetinstrumenten 1 en 2, vragenlijsten en observatie, 3; filmopname en 4 interview).....	35
4.1.3.3 Zelfregulatie (meetinstrumenten 1 en 2, vragenlijsten en observatie, 3, filmopname en 4 interview).....	36
4.1.3.4 Samenwerken (meetinstrumenten 1 en 2, vragenlijsten en observatie, 3, filmopname en 4 interview).....	37
4.1.4 Conclusie data sociale vaardigheden ontwikkeld tijdens dramalessenserie.....	37
4.2 Conclusie data-analyse.....	38
Hoofdstuk 5. Beantwoorden van de onderzoeksvraag: conclusie, aanbevelingen en discussie.....	
	39

5.1 Hoe beleven de leerlingen het onderwijs in de periode waarin dagelijks aan drama gedaan wordt?.....	39
5.2 Wat voegen de interventies toe aan de mate van betrokkenheid en welbevinden van de leerlingen?.....	39
5.3 In hoeverre ontwikkelen de leerlingen sociale competenties?.....	40
5.4 Beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek.....	40
5.5 Discussie en aanbevelingen.....	41
Hoofdstuk 6. Reflectie.....	43
6.1 Leerproces.....	43
6.2 Critical friends.....	43
6.3 Toekomst.....	44
Literatuurlijst.....	45
Bijlage 1 Toestemmingsbrief ouders.....	49
Bijlage 2 Vragenlijsten leerlingen.....	50
Bijlage 3 Observatie leerkracht.....	53
Bijlage 4 Doelen dramaopdrachten.....	55
Bijlage 5 Dramaopdrachten gebruikt in het onderzoek met daaraan gekoppeld de doelen.....	56
Bijlage 6 Interview met leerlingen en codering.....	64
Bijlage 7 De verschillende thema's geconcretiseerd.....	71
Bijlage 8 Filmopname en codering.....	72

Samenvatting

Voor U ligt mijn onderzoek. Tijdens mijn onderzoek heb ik, door 3 weken lang dramaopdrachten te verweven in al mijn lessen, mijn leerlingen geleerd samen te werken, zichzelf te durven laten zien, en rekening te laten houden met elkaar. Ze hebben meer zelfvertrouwen gekregen. Het gedrag van veel leerlingen is in die mate verbeterd dat ik niet corrigerend hoef op te treden. Er zijn geen incidenten waarbij leerlingen ruzie hebben, schreeuwen of weg lopen. Er wordt op een vriendelijke manier met elkaar omgegaan. Leerlingen kunnen hun aandacht richten op hun werk, waardoor er minder bijgestuurd hoeft te worden. Leerlingen geven aan zich goed te voelen in de groep.

In dit onderzoek heb ik gemeten of de betrokkenheid, het welbevinden en de sociale vaardigheden van mijn leerlingen zouden verbeteren door het aanbieden van dramaopdrachten. De sociaal emotionele ontwikkeling kreeg met name in de bovenbouw van mijn praktijk steeds minder aandacht door de focus op het verbeteren van de toetsresultaten. Tegelijk kregen wij meer leerlingen met gedragsproblemen in de groep doordat wij als Jenaplanschool een aantrekkende werking hadden op leerlingen die elders niet goed functioneerden en doordat de wijk waarin de school staat zich meer ontwikkelde tot achterstandswijk. De resultaten gingen, ondanks het oefenen, slechts minimaal vooruit en de betrokkenheid van de leerlingen bij het onderwijs werd steeds kleiner.

Van oorsprong ben ik dramadocent. Gedurende dit onderzoek heb ik de waarde van drama ontdekt voor de sociaal emotionele ontwikkeling van mijn leerlingen. De sociaal emotionele ontwikkeling heeft invloed op de cognitieve ontwikkeling. Dit laatste wordt niet gemeten in dit onderzoek en wordt het thema van een vervolgonderzoek.

Ik wil mijn leerlingen bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek en ook alle anderen die mij op welke manier dan ook hebben ondersteund.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling.

1.1 Aanleiding.

Sinds 2004 werk ik als bovenbouwleerkracht op een Jenaplanschool in een achterstandswijk. Vanaf 2010 besteden alle leerkrachten tijd aan het voorbereiden op de toetsen (Nichols en Berliner, 2007). Na een waarschuwing van de inspectie in dat jaar werd onderwijstijd die voorheen besteed werd aan de ontwikkeling van creativiteit en sociale competenties, gebruikt om leerlingen een betere score te laten behalen op de toetsen en om de leerlingen op een hoger niveau te brengen op taal en rekengebied. In mijn praktijk zijn de gevolgen daarvan zichtbaar. Leerlingen zijn gericht op het behalen van hoge scores in plaats van op het bereiken van inhoudelijke doelen (Stevens, 2002). Als gevolg hiervan staan ze onder druk. Leerlingen die III, IV en V scores op de Citotoetsen halen, verwoorden dat zij teleurgesteld zijn in zichzelf. Zij uiten zich niet in discussies en spreken niet graag in de groep. De leerlingen mopperen dagelijks op elkaar. Kinderen verwerken de aangeboden stof vaak alleen en leren zodoende niet om samen te werken en als er wordt samen gewerkt, is de tijdsspanne dat er taakgericht gewerkt wordt, kort. Veel kinderen voelen zich niet verantwoordelijk voor de taak waaraan samen wordt gewerkt. Bij instructies letten kinderen niet op waardoor de leerlingen na de instructie niet weten wat ze moeten doen en vragen stellen over de taak. Leerlingen zijn niet betrokken bij de leerstof, ze vinden het moeilijk of saai en zijn afgeleid. De leerlingen tonen geen initiatief om aan het werk te gaan met hun eigen interesses of omdat ze iets willen leren. De leerlingen lopen rond en praten met andere kinderen of leiden deze kinderen af. Leerlingen laten sociaal onaangepast gedrag zien; ze houden zich bijvoorbeeld niet aan de regels of storen een ander die bezig is, doordat het sociaal emotioneel leren (Overveld, 2010) geen aandacht krijgt. De school trekt sinds 2009 leerlingen aan die vlakbij school wonen, wat betekent dat de populatie grotendeels afkomstig is uit een sociale achterstandswijk. Sommige van deze leerlingen krijgen thuis beperkt de gelegenheid te oefenen met sociale vaardigheden (Pels, 2011) en in mijn praktijk krijgen zij die gelegenheid steeds minder.

Het team vraagt zich af hoe wij kunnen zorgen voor gemotiveerde betrokken leerlingen. Het team wil gebruik maken van kunstonderwijs onder begeleiding van Kunst Centraal (Kunst en Cultuureducatie Provincie Utrecht) om gevarieerd onderwijs aan te bieden. In dit onderzoek wil ik als onderzoeker drama als middel inzetten om de betrokkenheid van onze leerlingen bij het onderwijs te vergroten. Doelen van dramaeducatie zijn onder andere het vergroten van de sociale vaardigheden, samen leren werken, het zelfvertrouwen en het vertrouwen vergroten (bijlage 4, De Nooij, 2004). Tijdens dit onderzoek worden gedurende een periode van 3 weken dagelijks dramaopdrachten aangeboden aan een bovenbouwgroep in mijn

praktijk. Hierbij wordt onderzocht of in deze periode de betrokkenheid, het welbevinden en de sociale vaardigheden van de leerlingen bij het onderwijs zullen vergroten.

1.2 Probleemstelling.

Als leraren hun manier van lesgeven afstemmen op de toetsen gaat het om het onthouden van kennis noodzakelijk voor de toets (Nichols en Berliner, 2007). Het schoolse leren krijgt meer aandacht dan het sociaal emotionele leren, de creativiteit en het probleemoplossend vermogen, terwijl het één het ander beïnvloed (Jeninga, 2008). In juni 2013 beschrijft minister Bussemaker van Cultuur in haar brief aan de Kamer het belang van kunstonderwijs voor innovatie en vernieuwing. Kinderen moeten leren risico te durven nemen, ze moeten leren flexibel te zijn, zich aan kunnen passen, samen kunnen werken; vaardigheden die door de kunstvakken getraind kunnen worden (LKCA, 2014). Uit onderzoek is gebleken dat er een verband bestaat tussen drama en motivatie van leerlingen (OESO rapport, 2013). Hersenonderzoek wijst uit dat kunstonderwijs kinderen stimuleert om creatieve capaciteiten te ontwikkelen en te experimenteren. 'Dramalessen zorgen voor enthousiasme, wat de motor is achter de ontwikkeling van hersenen. Spelen lost angst op, wat nodig is om te kunnen leren' (Mieras, 2011) Uit onderzoek blijkt dat het effect van onderwijs via uitbeelden 1,12 en 12 maanden later een effectgrootte heeft van 0,80. Bij onderwijs via uitbeelden zijn de leerlingen onderdeel van de lesstof (Marzano, 2007). Brouillette beschrijft in haar artikel 'How arts help children to create healthy social scripts' (2010) hoe kunstonderwijs, en dan met name dramaonderwijs, de leerling helpt om inzicht te krijgen in sociale situaties, in het eigen gedrag en de consequenties ervan, leerlingen leren hoe ze zich kunnen gedragen in verschillende situaties, hoe ze moeten samen werken. Drama zorgt ervoor dat er ervaringsleren plaats kan vinden. Door te bewegen, te ervaren, leren kinderen. Als er over de ervaring uitgewisseld wordt kunnen er conclusies getrokken worden voor toekomstig handelen (Brouillette, 2010). Ik ben, naast leerkracht, ook dramadocent. Zodoende zorg ik voor kwalitatief goede lessen waarin ik mijn leerlingen meeneem, omdat ik het vak beheers en mijn leerlingen goed ken. Om effectief en goed kunstonderwijs te kunnen geven is dit van belang (Winner, Goldstein, Vincent-Lancrin, 2013). In januari en februari 2014 wordt tijdens dit onderzoek onderzocht of drama, geïntegreerd in het dagelijks onderwijs, de betrokkenheid, het welbevinden en de sociale vaardigheden van de leerlingen bij het onderwijs zal vergroten. Zowel rekenopdrachten als talige opdrachten worden vorm gegeven in een drama opdracht, om zo de betrokkenheid te vergroten. Ook worden er dramaopdrachten aangeboden die gericht zijn op het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Hiernaast worden er dramaopdrachten gedaan om het welbevinden te verbeteren van de

leerlingen. Door de groep te observeren, een collega te laten filmen, een kleinere groep leerlingen te interviewen en de leerlingen te vragen vragenlijsten in te vullen en deze gegevens vervolgens te verwerken, kan na het onderzoek aangetoond worden of de dramaopdrachten een bijdrage leveren aan de betrokkenheid, het welbevinden en de sociale vaardigheden van leerlingen. Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te formuleren vanuit de resultaten, om zo andere leerkrachten te enthousiasmeren en te stimuleren zelf ook meer gebruik te gaan maken van drama in hun dagelijkse praktijk.

1.3 Onderzoeksvraag.

Bovenstaande gegevens leiden tot de volgende onderzoeksvraag:

Hoe beïnvloeden dramaopdrachten opgenomen in het reguliere programma, de betrokkenheid, het welbevinden en de sociale competenties van een groep bovenbouw leerlingen op een Jenaplanschool?

Deelvragen:

- Hoe beleven de leerlingen het onderwijs in de periode waarin dagelijks aan drama gedaan wordt?
- Wat voegen de interventies toe aan de mate van betrokkenheid en welbevinden van de leerlingen?
- In hoeverre ontwikkelen de leerlingen sociale competenties?

In het volgende hoofdstuk worden verschillende thema's belicht vanuit de literatuur.

Uitgaand van het belang van gevarieerd onderwijs wordt aandacht geschonken aan de achtergronden van de thema's betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden.

Beschreven wordt wat er in dit onderzoek verstaan wordt onder de verschillende termen en de samenhang ertussen. De betekenis van kunstonderwijs en drama voor de sociaal emotionele ontwikkeling wordt aangeduid.

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing.

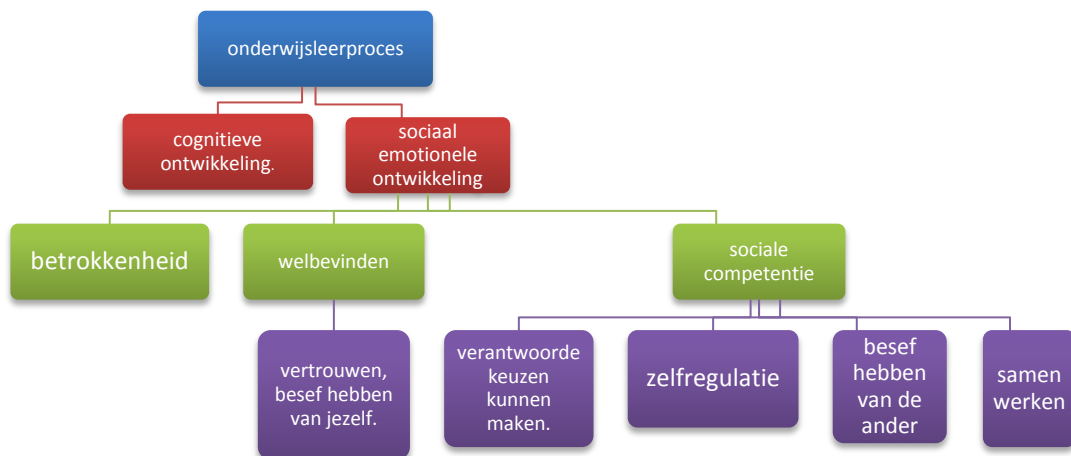
Inleiding.

De onderwijsraad publiceerde in november 2013 een advies genaamd “Een smalle kijk op onderwijskwaliteit” (Onderwijsraad, 2013). Hierin wordt aangegeven dat door de aandacht op meetbare doelen, in het bijzonder op taal- en rekenprestaties, leerlingen niet worden voorbereid op de vervolgopleidingen en het functioneren in de samenleving. Een innovatieve kenniseconomie is gebaat bij sociale competenties, creativiteit, culturele ontwikkeling en burgerschapsvorming en de ontwikkeling van vakoverstijgende ‘advanced skills’ als problemen oplossen, samenwerken en ict geletterdheid (Onderwijsraad, 2013). Door de focus op het verbeteren van de taal en rekenprestaties neemt de eigenwaarde van leerlingen die onder gemiddeld presteren op deze gebieden af, wat invloed heeft op de betrokkenheid van leerlingen (Onderwijsraad, 2013). Leerlingen die bovengemiddeld presteren, worden niet uitgedaagd door eenzijdige aandacht voor de meetbare doelen, omdat dit gaat om stof die zij vaak al beheersen (Guyt, 2004). De raad vindt dat het onderwijs mogelijkheden moet bieden aan kinderen om hun talenten te ontwikkelen. Gevarieerd onderwijs komt tegemoet aan de behoefte van leerlingen om zich te ontplooien (Onderwijsraad, 2013). Gevarieerd onderwijs wordt in dit onderzoek vorm gegeven door drama te verwerken in het dagelijks onderwijs. Vervolgens wordt onderzocht wat de invloed van drama is op het welbevinden, de betrokkenheid en de sociale vaardigheden.



Figuur 1. De impact van drama op betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden.

2.1. Betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden.



Figuur 2. Sociaal emotionele ontwikkeling, Laevers in Zien! voor onderwijs (2011) en Overveld (2010).

In het onderwijsleerproces beïnvloeden de cognitieve en de sociaal emotionele ontwikkeling elkaar (Stevens,1997). Om de sociaal emotionele ontwikkeling te meten en te definiëren wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van verschillende bronnen in de theorie. Laevers onderscheidt, zoals beschreven in 'Zien! voor onderwijs' (2011) welbevinden en betrokkenheid om de emotionele ontwikkeling te meten. Hiernaast wordt in dit onderzoek de sociale ontwikkeling gemeten door verschillende sociale vaardigheden waar te nemen. Gedragsdeskundige Overveld (2010) heeft het sociaal emotioneel leren ondergebracht in 5 groepen; 'besef hebben van jezelf', 'besef hebben van de ander', 'keuzes kunnen maken', 'zelfregulatie' en 'relaties kunnen hanteren'. Het aanleren en uitdragen van SEL-competenties (Overveld, 2010) draagt bij aan de verwezenlijking van een veilige leer- en leefomgeving. De doelen gesteld in de dramaopdrachten sluiten aan bij deze vijf groepen. Vanuit elke groep wordt in dit onderzoek één onderdeel gemeten door te observeren en de leerlingen te vragen vragenlijsten in te vullen en een groep leerlingen te interviewen. Deze onderdelen staan in figuur 2 aangeduid, waarbij vertrouwen gekoppeld is aan welbevinden.

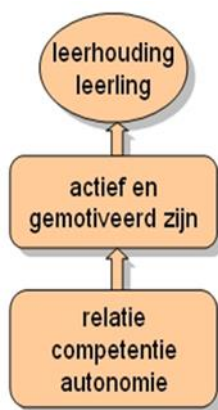
2.2 Betrokkenheid.

‘Betrokkenheid is een houding of toestand die verbondenheid uitdrukt met een activiteit of taak waarmee het kind bezig is’ (Broer, Haverhals, van Maaswaal, 2011).

Leerlingen moeten er actief bij willen zijn, mee willen doen, anders leren zij niet. Concentratie is één van de signalen van betrokkenheid (Broer et al, 2011). Een kind dat betrokken bezig is, richt de aandacht op een beperkt gebied. Er is een geringe afleidbaarheid. Kenmerkend voor betrokkenheid is intrinsieke motivatie van het kind voor de activiteit. Volgens Volman (2011) wordt in de literatuur onderscheidt gemaakt tussen drie vormen van betrokkenheid. Ten eerste gedragsmatige betrokkenheid. Dit kan variëren van aanwezig zijn op school tot geconcentreerd aan het werk zijn. Ten tweede onderscheiden we emotionele betrokkenheid. Voelen leerlingen zich verbonden met school? Voelen zij zich prettig in de klas en werken ze met plezier aan opdrachten? Ten derde is er de cognitieve betrokkenheid, wat gaat over de bereidheid om mentale inspanningen te leveren om leerstof onder de knie te krijgen. Deze drie vormen van betrokkenheid zijn met elkaar verbonden en een resultaat van interactie tussen individu en omgeving (Volman, 2011). Actieve deelname aan activiteiten in de klas en in de school bevordert emotionele betrokkenheid, net als verbondenheid met medeleerlingen en leerkrachten. Dramaopdrachten vragen om actieve betrokkenheid en zorgen voor een uitdagende en prettige ervaring, bovendien wordt er samengewerkt, zodat leerlingen verbondenheid kunnen ervaren.

2.3 Welbevinden.

Welbevinden is een toestand van een zich goed voelen. Welbevinden betekent het 'zich thuis voelen', 'zichzelf kunnen zijn' en het 'zich emotioneel veilig' voelen. Indicatoren hiervoor zijn spontaniteit, ontspannen zijn, plezier beleven met elkaar, wat zich uit in opgewektheid, levenslustige en vitale uitstraling, openheid en graag naar school gaan (Broer et al, 2011). Als tegemoet wordt gekomen aan de basisbehoeften van leerlingen dan is er sprake van welbevinden. De basisbehoeften zijn de behoefte aan competentie, relatie en autonomie (Stevens, 1993). Relatie is de behoefte om gewaardeerd te worden en betrokken te worden bij wat er gebeurt. Autonomie betekent de behoefte om invloed te hebben, om het zelf te mogen doen. En met competentie wordt bedoeld; "Ik kan het en ik heb plezier in wat ik doe". Als aan de drie basisbehoeften is voldaan, komt het gevoel van welbevinden, motivatie, inzet en zin in leren (Lieskamp, 2013). Door dramaopdrachten wordt aan deze basisbehoeften tegemoet gekomen.



Figuur 3. Betrokkenheid, Stevens (1993.)

Uit hersenonderzoek blijkt dat kunstonderwijs ontspannend werkt en met een ontspannen houding kan meer informatie worden opgenomen (Mieras, 2011). Tijdens het spelen ontdekken kinderen dat er geen fout en goed is, dat ze mogen onderzoeken, plezier mogen hebben. Harland (2008), noemt in zijn onderzoek naar de effecten van kunstonderwijs, emotionele effecten zoals plezier, originaliteit, betrokkenheid en minder stress, en persoonlijke en sociale ontwikkeling. In het onderzoek van Harland uitgevoerd op Engelse scholen vermelden leerlingen door de dramalessen spontaner te zijn geworden. Spontaniteit heeft te maken met het vermogen om vrij te kunnen associëren en uiting te geven aan de ideeën en beelden die daarbij naar boven komen (Besseling, 2002). 'Waar het onderwijs vaak bezig is met controle houden, gaat het hier juist om het loslaten van controle' (Mieras, 2011).

De Engelse leerlingen die meededen in het onderzoek van Harland gaven aan dat zij hun ideeën en hun verbeelding makkelijker ‘de vrije loop konden laten’ en ze leerden beschouwend te denken; een probleem van verschillende kanten te bekijken, waardoor ze zich ook leerden te verplaatsen in de ander. Tijdens kunstonderwijs leren kinderen vorm te geven en betekenis te geven aan hun eigen leven, wat plezier en voldoening oplevert (Van Heusden, 2012). Uit een onderzoek naar kunstonderwijs door de ‘International Federation of Arts Councils and Culture Agencies’ (IFACCA, 2009) in 40 landen blijkt dat kunstonderwijs impact heeft op het plezier in school en daarmee op de leerhouding.

Welbevinden van leerlingen wordt als volgt in dit onderzoek concreet gemaakt: doet graag mee met de lessen, is ontspannen op school, heeft kinderen om mee te praten en te spelen, voelt zich op zijn/haar gemak in de groep, is graag op school, durft zich te laten zien (Zien!, 2011).

2.4 Sociale competenties.

Besef hebben van jezelf (Self-awareness)
• Kunnen inschatten van je eigen gevoelens • Kennis hebben van je interesses, waarden en kracht • Een gezond zelfvertrouwen
Besef hebben van de ander (Social awareness)
• Empathie • Perspectief nemen • Verschillen tussen individuen en groepen herkennen en waarderen • Sociale cues juist interpreteren
Keuzen kunnen maken (Responsible decision making)
• Weloverdacht kiezen met de juiste aandacht voor jezelf en de ander • Bijdragen aan een positief klimaat in je school • Verantwoordelijkheid nemen voor je eigen gedrag
Zelfregulatie (Self-management)
• Impulscontrole bij stressvolle situaties • Omgaan met heftige emoties • Doelgericht gedrag
Relaties kunnen hanteren (Relationship skills)
• Relaties aangaan gebaseerd op samenwerking • Sociale druk weerstaan • Conflicten oplossen

Figuur 4. Overveld (2010).

2.4.1 SEL competentie 1 en 2: besef hebben van jezelf en de ander.

In dit onderzoek wordt uitgegaan van de 5 SEL competenties van Overveld (2010), hierboven schematisch afgebeeld in figuur 4. Door kennis te hebben van eigen gevoelens, waarden en kracht heeft de leerling een gezond zelfvertrouwen. Zelfvertrouwen is een aspect van het welbevinden van de leerling. Hier gaat het om de verwachting 'het lukt me vast wel' versus de verwachting 'ik kan het toch niet' (1e SELcompetentie). Als de leerling perspectief kan nemen en sociale cues kan interpreteren kan de leerling empathie tonen. Onder empathie wordt verstaan het zich kunnen inleven in de ander. Inlevingsvermogen is de vaardigheid het eigen gedrag af te stemmen op de gedachten en gevoelens van een ander. Door iets aardigs te zeggen tegen andere kinderen laat het kind zien dat het kennis heeft van wat er in een ander omgaat (2e SELcompetentie) (Overveld, 2012). Volgens Kauppinen (2012), educatiecounselor bij de Finnish National Board of Education (FNBE), is kunst een middel om het zelfvertrouwen te vergroten, emoties te leren begrijpen en zelfexpressie vorm te geven. Met name drama is hiervoor geschikt.

De eerste 2 SEL competenties worden in dit onderzoek concreet gemaakt door vragen rondom zelfvertrouwen en welbevinden, empathie en vriendelijkheid (zie bijlage 7).

2.4.2 SEL competentie 3: keuzen kunnen maken.

Als de leerling in staat is keuzen te maken die goed zijn voor de ander en de leerling zelf, draagt hij of zij bij aan een positief klimaat in de klas of in de school en neemt hij of zij verantwoording voor het eigen gedrag. Dit kan op verschillende manieren zichtbaar worden; de leerling neemt actief deel aan activiteiten in de groep, maakt positief contact met andere leerlingen, geeft ruimte aan andere leerlingen (Overveld, 2010). Deze vaardigheden kunnen getraind worden in dramalessen (De Nooy, 2004). Tijdens de dramalessen leren leerlingen oordelen los te laten over zichzelf en anderen, wat ruimte biedt aan een positief klimaat in de groep en school (Brouillette, 2010). De 3^e SEL competentie wordt in dit onderzoek concreet gemaakt door vragen over het bijdragen aan een positief klimaat in de groep.

2.4.3 SEL competentie 4: zelfregulatie.

Als de leerling in staat is zijn eerste impuls te controleren kan hij of zij het gedrag reguleren en ook met heftige emoties omgaan. Impulsbeheersing zorgt ervoor dat kinderen kunnen komen tot zelfreflectie en grip krijgen of houden op hun omgeving door interne sturing. Kinderen die moeite hebben om impulsen te beheersen leggen de plaats van controle (locus of control) buiten zichzelf, namelijk naar de omgeving. De locus of control is sterk

beïnvloedbaar door opvoeding en cultuur. De zorgvraag van deze leerlingen ligt op het gebied van zelfwaardering (Porter, 2007). Op het moment dat de leerling zichzelf waardeert kan hij ook waardering opbrengen voor de ander. Op een school in Boston, de Orchard Gardens school, heeft de inzet van kunstonderwijs in drie jaar geleid tot een drastische vermindering van gedragsproblemen en een stijging van de resultaten. Deze school behoorde tot de zogenoemde turnaround schools in de VS. In 2006 werd de school met opheffing bedreigd en sinds 2013 zijn er wachtlijsten. Het is 1 van de weinige scholen in de VS waar kunst is gebruikt om het sociale klimaat en de resultaten van de leerlingen te verbeteren.

Volgens Kauppinen (2012) is kunst in Finland altijd al een onderdeel van het curriculum van leerlingen van 7 tot 17 jaar. In 2011 is er een voorstel voor de overheid geschreven, Future of Basis Education (FNBE), om onder andere de doelen voor de kunstvakken te verhelderen en het aantal te besteden uren te verhogen van 8 naar 10 uur per week op de Finse scholen. In het Finse onderwijs wordt waarde toegekend aan de ontwikkeling van creativiteit en sociaal emotionele vaardigheden, essentiële vaardigheden voor leerlingen die worden opgevoed tot verantwoordelijke burgers in een democratisch land en een kenniseconomie (Sahlberg, 2012). In dit onderzoek wordt de competentie zelfregulatie gemeten door te observeren en te vragen naar het feit of een leerling in staat is zich aan de regels te houden en niet in de problemen komt.

2.4.4 SEL competentie 5: relaties hanteren; samenwerken.

Leerlingen werken op een positieve manier samen als zij sociale druk weerstaan en conflicten oplossen. Door te zeggen wat het kind ergens van vindt, komt het verbaal voor zichzelf op. Hiermee maakt een kind de eigen mening en behoeften kenbaar aan anderen (Overveld, 2010). Aan de andere kant moet de leerling ook in staat zijn flexibel te reageren op andermans voorstellen. Leerlingen met een goede sociale flexibiliteit beschikken over een groter gedragsrepertoire. Ze zijn in staat in te spelen op sociale situaties. Door te spelen vergroten leerlingen hun gedragsrepertoire. Leerlingen leren spelimpulsen te gebruiken van zichzelf en anderen. Dit zorgt ervoor dat kinderen zich bewust worden van eigen ideeën en open leren staan voor ideeën van anderen (Besseling, 2002). Volgens Brouillette (2010) ontwikkelen kinderen door het doen van dramaopdrachten sociale vaardigheden, waardoor zij hulp kunnen zoeken als ze dat nodig hebben en meer plezier hebben van hun sociale relaties. Dramaeducatie doet een beroep op samenwerkend vermogen (De culturele Ladekast, 2013). In dit onderzoek wordt deze competentie gemeten door vragen over taakgericht samen kunnen werken en vriendschap te verwerken in de meetinstrumenten.

2.5 Dramaopdrachten ter bevordering van plezier, vertrouwen en inzicht in gedrag.

Door eenzijdige gerichtheid op resultaten op taal- en rekengebied worden kinderen passief en zij lijken zich te verzetten (Stevens, 2010). In mijn praktijk is dat zichtbaar. Door dramaopdrachten aan te bieden wil ik de nieuwsgierigheid van kinderen prikkelen, zorgen voor intrinsieke motivatie, de leerlingen de ervaring geven van competent zijn en ruimte geven aan de eigenheid van kinderen. Drama oefeningen hebben verschillende doelen (De Nooy, 2004, zie bijlage 4). Een drama oefening kan meerdere functies tegelijk hebben. De drama oefeningen in dit onderzoek zullen gericht zijn op het hebben van plezier met elkaar en het vergroten van het vertrouwen in zichzelf en de ander en het krijgen van inzicht in het eigen gedrag en het gedrag van de ander (zie bijlage 5). Hiermee wil ik als creatieve leerkracht een omgeving creëren waarin leerlingen zich veilig voelen en uitgedaagd, om zich sociaal emotioneel en moreel te ontwikkelen (Claassen, de Bruine, Schuman, Siemons en Velthoven, 2009).

De in bijlage 5 aangegeven doelen sluiten aan bij de in dit onderzoek gestelde doelen betreffende betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden. In dit onderzoek wordt gekozen voor drama opdrachten om de inhoud van instructies te verwerken, om zo de taakgerichtheid te bevorderen. Hiernaast oefenen leerlingen gericht met sociale vaardigheden, in spelvorm, de opdrachten sluiten aan bij het thema communicatie, het wereld oriëntatiethema dat behandeld wordt ten tijde van het onderzoek. Er worden spelopdrachten gedaan waarbij het improviserend spelvermogen wordt getraind, waardoor leerlingen hun zelfvertrouwen vergroten (Hofman, 1990). Alle opdrachten bevorderen het welbevinden. Door te leren associëren en spelimpulsen te accepteren wordt het vermogen getraind om verbanden te leggen en nieuwe ideeën te ontwikkelen. Hierdoor ervaren leerlingen zichzelf als competent. Door dagelijks met drama bezig te zijn verwacht ik als onderzoeker, dat de leerlingen plezier zullen krijgen in het dagelijks onderwijs, meer zelfvertrouwen krijgen, zullen leren samenwerken, rekening gaan houden met elkaar, ideeën krijgen en durf gaan tonen. Ze zullen initiatief gaan tonen, zelfstandiger zijn en zich kwetsbaarder durven opstellen en meer ontspannen zijn op school.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie.

Inleiding.

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksstrategie en het onderzoek paradigma beschreven. Methoden van data verzamelen en triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid worden besproken evenals de ethische aspecten van het onderzoek. Het doel van dit onderzoek is het vergroten van de betrokkenheid van de leerlingen bij het onderwijs en het vergroten van het welbevinden en de sociale vaardigheden van de leerlingen, door dagelijks dramaopdrachten aan te bieden in een bovenbouwgroep met de mogelijkheid om na het onderzoek aanbevelingen te kunnen doen.

3.1 Onderzoeksstrategie en het onderzoekparadigma.

Dit onderzoek heeft de kenmerken van een ontwikkelingsgericht actieonderzoek. Bij actieonderzoek gaan onderzoek doen, leren en veranderen hand in hand. Een kenmerk van actieonderzoek is de verwevenheid van onderzoek en het op basis hiervan komen tot vernieuwend handelen in de praktijk, waarbij de onderzoeker deel uitmaakt van het proces (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2010). De waarden van de onderzoeker geven richting aan dit onderzoek (Fullan, 2010). Actieonderzoek wil verandering bewerkstelligen. Hierbij voelen alle belanghebbenden, de leerlingen en daarnaast de teamleden en de directie, zich betrokken en zijn eigenaar van het proces. Dit onderzoek bevindt zich in het kritisch-emancipatorisch paradigma (De Lange, et al, 2011). Het onderzoek wordt gedaan om een praktijkprobleem te verhelderen en vervolgens tot een innovatieve oplossing te komen. Het doen van een praktijkonderzoek in het onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerkracht als professional met als doel de onderwijspraktijk te verbeteren (Ponte, 2012).

3.2 Methoden van onderzoek voor dataverzameling.

Om te zorgen voor valide beantwoording van de onderzoeksvraag wordt gebruik gemaakt van bronnen- en instrumententriangulatie (De Lange et al, 2010). De bronnen zijn literatuur, leerkracht en leerlingen en de instrumenten zijn vragenlijsten, een interview en observatie. De met deze instrumenten verzamelde data worden in hoofdstuk 4 uitgewerkt en geanalyseerd. De metingen worden verricht naar aanleiding van een periode van 3 weken waarin leerlingen dagelijks 30 minuten dramaopdrachten (zie bijlage 5) aangeboden hebben gekregen. De dagelijkse dramaopdrachten hebben tot doel het verhogen van de

betrokkenheid bij het onderwijs, het vergroten van het welbevinden en het verbeteren van de sociale vaardigheden. De dramalessen zijn doelmatig samengesteld met het oog op het trainen van sociale vaardigheden zoals aangegeven in de SELcompetenties van Van Overveld (2010). Andere dramaopdrachten hebben tot doel het verhogen van de betrokkenheid op het onderwijs, dit wordt bereikt door leerstof in te bedden in dramaopdrachten. Het welbevinden wordt beïnvloed doordat dramaopdrachten gelegenheid geven om plezier te hebben met anderen (Hofman, 1990). Alle dramaopdrachten die zijn aangeboden staan beschreven in bijlage 5.

In de volgende paragraaf wordt aangegeven welke meetinstrumenten worden gebruikt, het gaat hier om vragenlijsten, observaties, observatie door middel van film en ten slotte; interviews.

3.2.1 Vragenlijst, meetinstrument 1.

De vragenlijst is samen gesteld uit vragen gebaseerd op de 'Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs' (Broer, Haverhals en van Maaswal, 2011) en op de 5 SEL competenties van Overveld (2010). Deze theorieën zijn tevens als basis gebruikt om de doelen van de dramaopdrachten op te stellen. De leerlingen geven hun mening in de vragenlijsten over hun betrokkenheid, welbevinden en hun sociale vaardigheden. De leerlingen reageren op de vragen met nooit, soms, vaak of altijd. De vragen in de vragenlijsten richten zich op het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De vragenlijst (zie bijlage 2) die de leerlingen invullen aan het eind van de periode van 3 weken waarin zij dagelijks met drama bezig zijn, bevat gesloten vragen, omdat door standaardisering van methoden, in dit geval het gebruik van de Likertschaal (Likert, 1932), de betrouwbaarheid vergroot wordt (Verhoeven 2011). In de vragenlijsten geven de leerlingen, na het dagelijks bezig geweest te zijn met drama, aan wat zij vinden van hun betrokkenheid, hun welbevinden en hun sociale vaardigheden. Als onderzoeker zal ik na afloop van het onderzoek een kwantitatieve analyse maken van de antwoorden van de leerlingen op de vragen in de vragenlijst.

3.2.2 Observaties, meetinstrumenten 2 en 3.

Observeren wordt gedaan met behulp van een observatielijst die wordt ingevuld door mij als onderzoeker in de laatste week van het onderzoek, en mijn collega maakt een filmregistratie van een les die na het onderzoek door de onderzoeker bekeken geanalyseerd wordt.

Meetinstrument 2 zijn leerkrachtobservaties. De observatielijst (zie bijlage 3) is samengesteld op basis van ZIEN! (Broer et al, 2011) en op de 5 SEL competenties van Overveld (2010). Observaties nemen gebeurtenissen en handelingen waar in een natuurlijke setting. In de laatste week van het onderzoek observeer ik de groep op basis van een observatielijst (zie bijlage 3). Zo kan ik als onderzoeker gedrag waarnemen waarvan de leerlingen zich mogelijk niet bewust zijn (De Lange et al., 2011).

Meetinstrument 3 is een filmregistratie (bijlage 8). De analyse van de opname levert kwantitatieve en kwalitatieve gegevens op. Het op een later tijdstip bekijken van de opname geeft de onderzoeker de gelegenheid om te observeren zonder onderdeel te zijn van de situatie. Een collega maakt een opname, in de laatste onderzoekweek, van een drama-activiteit in het kader van een les over grammatica. De intentie van deze les is het actief betrekken van de leerlingen bij de les, ze de inhoud laten beleven. Tegelijk leren zij samenwerken, het zelfvertrouwen wordt vergroot, evenals het expressief vermogen en de fantasie (zie bijlage 5). De leerlingen verbeelden een zin in een kort toneelstukje, vervolgens wordt de zin besproken en de verschillende zinsdelen benoemd. De onderzoeker bekijkt de filmopname en maakt een deductieve analyse op basis van de observatielijsten (bijlage 3). De opname levert ook nieuwe inzichten op door inductieve analyse (de Lange et al, 2011).

3.2.3 Interview, meetinstrument 4.

Het interview geeft zicht op de beleving van de participanten, in dit geval 3 leerlingen (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Het wordt ingezet om onverwachte resultaten te weten te komen. De uitkomsten worden kwalitatief geanalyseerd. De interviewvragen zijn gebaseerd op de thema's die terug komen in de vragenlijsten en zijn gebaseerd op ZIEN! (Broer et al, 2011) en op de 5 SEL competenties van Overveld (2010). De open vragen die aan de leerlingen gesteld zijn, worden verwerkt in semigestructureerde interviews (zie bijlage 6) (De Lange et al, 2011), die hoog scoren op validiteit. Ze worden gebruikt om de gesloten vragen uit te diepen en informatie te verkrijgen die niet in de vragenlijsten aan de orde komt. Door, in de laatste week van het onderzoek, een groepje van 3 leerlingen te interviewen wordt gemeten hoe de ervaring van de leerlingen is, sinds het

doen van de dagelijkse dramaopdrachten, op het gebied van betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden. De onderzoeker kiest willekeurig een leerling uit elke jaargroep voor het interview, zodat elke jaargroep is vertegenwoordigd. Door het semigestructureerde karakter is er ruimte voor onverwachte resultaten.

3.3 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek.

Door verschillende critical friends (participanten van het onderzoek en medestudenten) te betrekken bij het ontwerpen en uitvoeren van het onderzoek verhoog ik de validiteit van de gegevens. Zij bevestigen dat de gekozen instrumenten en vragen antwoord geven op de hoofd- en deelvragen in dit onderzoek. Als student Master SEN en mijn achtergrond als dramadocent heb ik een visie op het inzetten van dramaopdrachten in het dagelijks onderwijs. Ik voorkom invloed hiervan op het onderzoek door mij bewust te zijn van mijn mentale beelden en mijn bevindingen te bespreken met critical friends en collega's. Door de uitkomsten terug te koppelen naar participanten en na te vragen wat hun ervaring is op het gebied van betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden winnen de onderzoekconclusies aan validiteit en betrouwbaarheid.

Ondanks het feit dat dit onderzoek samenhangt met deze specifieke praktijksituatie, kunnen de conclusies van dit onderzoek wel relevant zijn voor andere onderwijsprofessionals, die daardoor drama kunnen verwerken in hun lesmethodiek. Het onderzoek kan een schakel vormen voor vervolgonderzoek, of toepasbaar zijn in een andere context, mits er sprake is van interne validiteit. Dit houdt in dat er sprake is van een goed onderzoekontwerp en dat de onderzoeker systematisch controleert of de handelingen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen (De Lange et al, 2011).

Door bronnen- en instrumententriangulatie wordt de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd. Het zorgt voor data vanuit verschillende invalshoeken en achtergronden en biedt meer mogelijkheden om data te generaliseren. Om welke bronnen en instrumenten het gaat wordt aangegeven in deel 3.1 en 3.2 van dit hoofdstuk.

Voor de start van dit onderzoek is rekening gehouden met ethische aspecten; er is schriftelijk toestemming gevraagd aan de ouders en aan de leerlingen wordt mondeling toestemming gevraagd. Hiermee wordt voldaan aan de eerste fase van een praktijkgericht onderzoek: het faciliteren en accommoderen van de deelnemers (Montesano Montessori, Schuman & Ponte, 2010). De onderzoeker handelt naar de gedragscode voor Hoger Beroeps Onderwijs onderzoek van Andriessen (Swet, 2011). Alle betrokkenen worden tussentijds en na afloop van het onderzoek op de hoogte gehouden van de voortgang en de resultaten worden met

hen besproken. De verzamelde data worden na afloop vernietigd. Voor het gebruik van opnames wordt in de brief aan de ouders aangegeven wie het beeldmateriaal te zien zal krijgen en hoelang het bewaard zal worden voor het vernietigd wordt (De Lange et al., 2011). Tijdens het onderzoek creëert de onderzoeker een klimaat van gedeelde verantwoordelijkheid. De feedback die in het team gegeven wordt is zonder waardeoordeel en is gericht op open communicatie. Dit zal de validiteit van het onderzoek ten goede komen.

3.4 Tijdspad van het onderzoek.

	acties	achtergrond	Betrokken respondenten
Fase 1, nov-jan.	Literatuuronderzoek, meetinstrumenten ontwerpen met collega's, cf's, leerling laten testen.	Hoe kan betrokkenheid, het welbevinden, de sociale vaardigheden worden gemeten, welke begrippen vallen eronder?	Advies van critical friends, collega's, begeleider.
Fase 2, interventies (febr. 2014)	Dramaopdrachten aanbieden met als doel het vergroten van betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden, verbonden aan instructies rekenen en taal en project over communicatie. Doelen gebruiken van De Nooy (bijlage 4), en 5 SELcompetenties (Overveld, 2010).	Observeren of en hoe de betrokkenheid, het welbevinden en de sociale vaardigheden van de leerlingen veranderen. En veranderen er nog andere zaken?	Leerlingen van de bovenbouwgroep, 1 collega.
Fase 3, observeren	Meetinstrument 1.	1. De beleving van	Onderzoeker,

en meten (Febr. 2014).	Invullen vragenlijst leerlingen.	de leerlingen onderzoeken door middel van vragenlijsten	leerlingen van de bovenbouwgroep en 1 collega
	Meetinstrument 2 Observaties door onderzoeker.	2. Ik (onderzoeker) vul de observatielijst in tijdens de laatste onderzoekweek.	
	Meetinstrument 3. Filmopname door collega.	3. Filmopname bekijken en beschrijven	
	Meetinstrument 4. Interview met leerlingen.	4. De beleving van de leerlingen onderzoeken door interview	
	Logboek bijhouden hele periode.	Logboek bijgewerkt ten behoeve van reflectie en onderzoek continuïteit	Onderzoeker.
Fase 4, Verwerken gegevens (febr. maart. 2014).	Gegevens verwerken.	Gegevens verwerken in excelsheets, samenhang aangeven tussen resultaten verschillende metingen. Deductief en inductief analyseren van interview en opname.	Onderzoeker en critical friends.

Fase 5, afronden onderzoek.	Schrijven van hoofdstuk 4,5 en 6. Toets inleveren. Presenteren in het team (maart, april, mei. 2014).	Data-analyse, conclusie en reflectie.	Onderzoeker en begeleider en critical friends.
------------------------------------	---	---------------------------------------	--

Figuur 5. Tijdspad.

3.5 De thema's uit de onderzoeksvraag geconcretiseerd.

De thema's betrokkenheid, welbevinden en de sociale vaardigheden: besef hebben van de ander, de juiste keuzen kunnen maken, zelfregulatie en samenwerken, worden door middel van de meetinstrumenten zichtbaar gemaakt. Betrokkenheid van leerlingen wordt in dit onderzoek concreet gemaakt door vragen over oplettendheid, concentratie, taakgerichtheid (Zien! 2011). Welbevinden van de leerlingen wordt gemeten door zelfvertrouwen te bevragen en te observeren waarbij durf, ontspanning en het aangaan van vriendschappen (Zien! 2011) centraal staan. Sociale vaardigheden worden gemeten door vragen over vriendelijkheid, samenwerkingsvaardigheden, het zelfregulerend vermogen en het zich verantwoordelijk voelen voor een taak en het eigen gedrag (Overveld, 2010). Zie bijlage 8 voor een uitgebreide uitwerking.

In het volgende hoofdstuk worden de reacties naar aanleiding van de dramalessen, gemeten met verschillende meetinstrumenten, namelijk met vragenlijsten, observaties en interviews, geanalyseerd op dataniveau. In de analyse worden de gegevens, ten behoeve van de overzichtelijkheid, gerangschikt per thema. De verschillende thema's komen terug in de onderzoeksvraag: betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden.

Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten.

Inleiding



Figuur 6. Proces van data verzamelen.

Zoals in hoofdstuk 3 is aangegeven hebben de leerlingen na de dramalessenserie een vragenlijst ingevuld, de leerkracht heeft tijdens de lessenserie een observatielijst ingevuld en er is een filmregistratie gemaakt. Tevens is er een groepje van 3 leerlingen geïnterviewd op basis van de vragen in de vragenlijst. Het uitgeschreven interview is te vinden in bijlage 6. De filmregistratie is geanalyseerd op basis van de observatiepunten (zie bijlage 8) en er is gelet op nieuwe gegevens. Om grip te krijgen op de kwalitatieve onderzoeksgegevens, zijn de data gecodeerd volgens het systeem van Boeije (2005). De verschillende meetinstrumenten meten zowel de betrokkenheid, als het welbevinden, als de sociale vaardigheden.

De vragenlijsten (meetinstrument 1) zijn kwantitatief geanalyseerd door middel van schaalvragen in Excel (de spreadsheets met data zijn digitaal beschikbaar bij de onderzoeker). De observatie van de onderzoeker (meetinstrument 2) is kwantitatief geanalyseerd door middel van schaalvragen in Excel. De filmregistratie (meetinstrument 3) is kwalitatief en kwantitatief geanalyseerd. Het interview met de leerlingen (meetinstrument 4) is kwalitatief geanalyseerd. In het uitgeschreven interview ben ik als onderzoeker op zoek gegaan naar relevante begrippen en verbindingen tussen de begrippen (De Lange et al, 2011).

Om een overzichtelijke analyse van de onderzoeksresultaten mogelijk te maken is er voor gekozen de data te rangschikken vanuit de thema's in de onderzoeksvraag:

1. Betrokkenheid
2. Welbevinden
3. Sociale vaardigheden (besef hebben van de ander, de juiste keuzen kunnen maken, zelfregulatie, samen werken).

De uitkomsten worden per meetinstrument geordend onder bovenstaande thema's. Deze onderdelen worden vervolgens gekoppeld aan de relevante deelvragen.

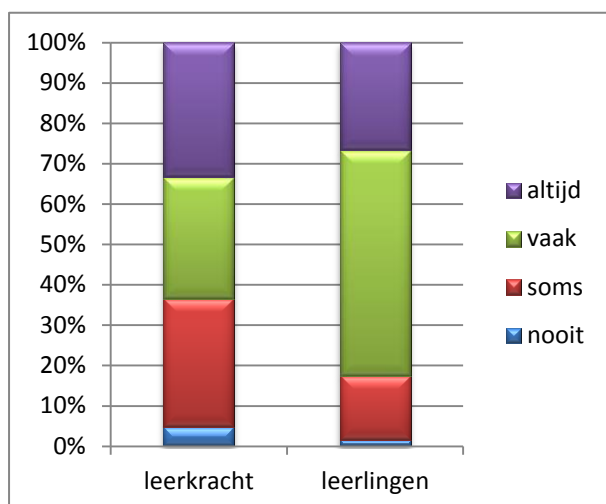
4.1. Resultaten

4.1.1 Betrokkenheid.

De betrokkenheid van de leerlingen bij het onderwijs tijdens de dramalessenserie is in dit onderzoek gemeten met de 4 verschillende meetinstrumenten zoals beschreven in hoofdstuk 3. De data betrekking hebbend op betrokkenheid zijn hieronder gerangschikt per meetinstrument.

4.1.1.1 Meetinstrument 1 en 2 (Vragenlijsten en observaties).

Kijkend naar figuur 7 wordt duidelijk dat 82% van de leerlingen de mening is toegedaan dat zij vaak of altijd betrokken zijn, dit blijkt uit de vragenlijsten. Volgens de observaties van de leerkracht is 4 % van de leerlingen nooit betrokken en 32% soms, 64% is vaak of altijd betrokken.



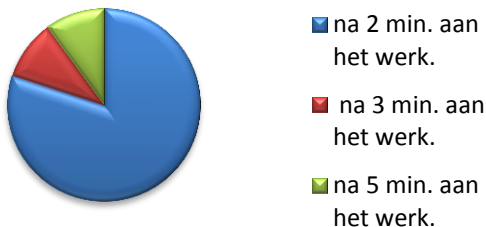
Figuur 7. Betrokkenheid volgens leerkracht en leerlingen.

4.1.1.2 Meetinstrument 3 (filmopname van een grammatica instructie, verwerkt in een dramaopdracht).

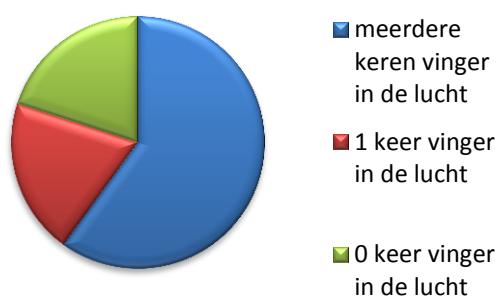
Na analyse van de filmopname (bijlage 8) wordt zichtbaar dat 80% van de leerlingen naar de leerkracht kijkt tijdens de grammatica instructie, 80% van de groep reageert op vragen van de leerkracht. Als de opdracht wordt gegeven een toneelstukje te bedenken gaan alle groepjes aan de slag. 80% Van de leerlingen lukt het om samen te werken en een toneelstukje te bedenken. Als de stukjes bedacht zijn zitten de leerlingen in 10 seconden

weer in de kring en alle groepjes willen presenteren, op 2 kinderen na. De vingers van alle kinderen, behalve van 1 groepje, worden direct opgestoken om te mogen presenteren. Eén groepje presenteert niet, aangezien ze niet tot een resultaat zijn gekomen. In figuur 9 is te zien dat bij het ontleden van de zinnen na de toneelstukjes in de kring, 80% de vinger opsteekt, waarvan 20 % 1 keer en de rest vaker. In figuur 8 is te zien dat, als de leerlingen aan het werk gaan aan de tafels, 80% na 2 minuten, 90% na 3 minuten en 100% na 5 minuten werkt. Tijdens het werken aan het werkblad heeft 20% moeite taakgericht te blijven. Deze kinderen zijn afgeleid door verschillende oorzaken. Ze storen anderen niet. 80% van de groep is gedurende de hele opdracht betrokken (zie bijlage 8).

overgang naar individueel werk.



betrokkenheid in de kring



Figuur 8 en 9. Cirkeldiagrammen n.a.v. opname.

4.1.1.3 Meetinstrument 4 (interview).

Het verschil tussen leerlingen en leerkracht in figuur 7 wordt verklaard door het antwoord van respondent B. in het interview. B. is de mening toegedaan dat tijdens het zelfstandig werken leerlingen vragen over de lesstof stellen in het eigen groepje in plaats van elders in het lokaal te praten over iets anders. Er wordt niet gelopen. De andere 2 respondenten beamen dit. Ook wordt aangegeven dat door het spelen, de dramaopdrachten, er bij de instructies meer wordt geleerd.



Figuur 10. Reacties tijdens het interview betreffende betrokkenheid.

In figuur 10 worden de reacties van de respondenten op vragen over betrokkenheid tijdens het interview weergegeven. Respondent S. benoemt dat zij kiest voor manieren om de aangeboden stof te verwerken, waardoor ze de lesstof oppikt en geconcentreerd bezig kan zijn. Respondent B. geeft aan dat haar werk altijd af komt. Respondent N. en S. geven aan dat zij beter nadenken bij de instructies en het werken. Respondent B. bevestigt dat en benadrukt dat andere kinderen ook beter opletten. Alle respondenten zijn geconcentreerd als zij zelfstandig aan het werk zijn en tijdens de instructies.

4.1.1.4 Conclusie data betreffende betrokkenheid.

In figuur 7 is te zien dat de leerlingen observeren dat 82% van de leerlingen vaak of altijd betrokken is, de leerkracht heeft het over 64%. In figuur 8 is te zien dat in het filmfragment 80% van de leerlingen na 2 minuten aan het werk is. En in figuur 9 blijkt dat 80% van de leerlingen reageert in de kring. In figuur 10 zien we dat de leerlingen observeren dat zij geconcentreerd zijn tijdens de instructies en het zelfstandig werken. Er wordt volgens de observatie van de leerlingen niet gelopen tijdens het werk en de leerlingen krijgen hun werk

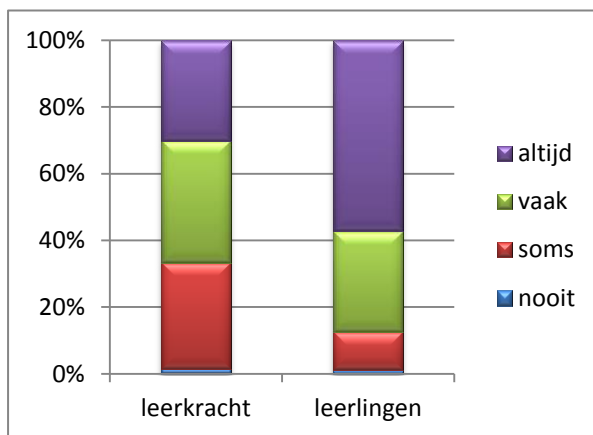
af. De leerkracht heeft dit gegeven in haar observatie niet mee genomen, dit verklaart het verschil. Kijkend naar deelvraag 2 van dit onderzoek kunnen we concluderen dat de betrokkenheid van de leerlingen, zoals geconcretiseerd in dit onderzoek (zie bijlage 7) tijdens de interventie groot is.

4.1.2 Welbevinden.

Het welbevinden van de leerlingen tijdens de dramalessenserie is in dit onderzoek gemeten met de 4 verschillende meetinstrumenten zoals beschreven in hoofdstuk 3. De data die betrekking hebben op welbevinden zijn gerangschikt per meetinstrument.

4.1.2.1 Meetinstrument 1 en 2 (vragenlijst en observaties).

Op de vragenlijsten ingevuld door de leerlingen scoort 88% van de leerlingen op welbevinden vaak of altijd. Bij de leerkrachtobservaties is dit 67%. Deze data staan weergegeven in figuur 11. Het verschil tussen leerkracht en leerling kan begrepen worden uit antwoorden in het interview.

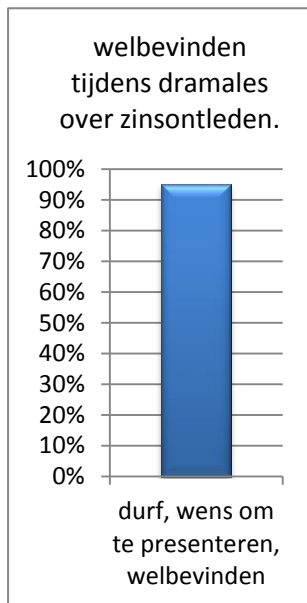


Figuur 11. Welbevinden

4.1.2.2 Meetinstrument 3 (filmopname).

Bij het analyseren van de opname blijkt dat er geen storend gedrag vertoond wordt. De leerlingen hebben plezier met elkaar bij het voorbereiden: er wordt gelachen en druk gesproken, ze durven te spelen: ze steken op 1 groepje na, allemaal hun vinger op, om aan te geven dat ze willen presenteren en als leerkracht heb ik ook zichtbaar plezier, dit alles

duidt op welbevinden van leerkracht en groepsleden (zie bijlage 7). Durf, de wens om te presenteren is in onderstaande figuur, figuur 12, weergegeven.



Figuur 12. Welbevinden tijdens opgenomen dramales.

4.1.2.3 Meetinstrument 4 (interview).

Alle respondenten in het interview geven aan nieuwe contacten gemaakt te hebben in de groep. Zij geven aan dat prettig te vinden. Uit figuur 13 is af te lezen dat er plezier beleefd wordt aan de dramaopdrachten. Dit wordt door alle respondenten genoemd en dit draagt bij aan het welbevinden (bijlage 7). Alle respondenten geven aan te durven spelen of te spreken voor de groep. Alle respondenten zijn van mening dat de sfeer in de groep goed is, er zijn geen incidenten en er is geen agressie.

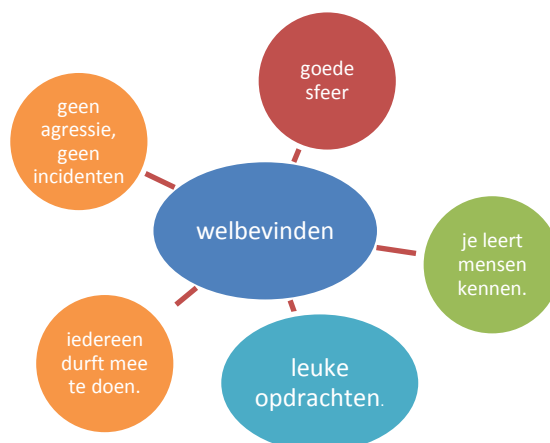


fig. 13. Welbevinden volgens geïnterviewde leerlingen

4.1.2.4 Conclusie data welbevinden:

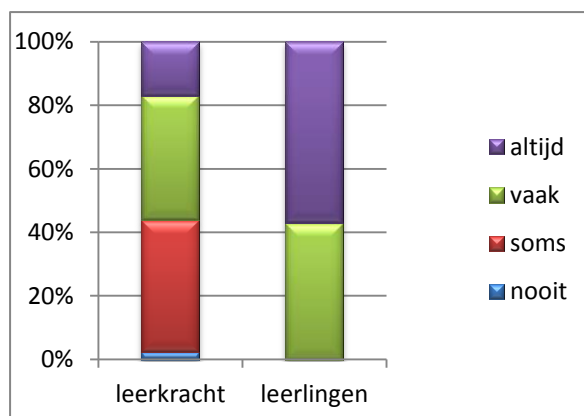
In figuur 12 zien we dat 88% van de leerlingen aangeeft in de vragenlijsten, zich prettig te voelen in de groep. De leerkracht spreekt van 67%. Dit laat zien dat de leerkracht niet alles observeert, veel groepsprocessen spelen zich af onder de waterspiegel (Spencer en Spencer, 1993). Hieruit is het verschil tussen leerlingen en leerkracht te verklaren zoals zichtbaar wordt in figuur 11. Ook in figuur 13 is dit verschijnsel te zien. Het hangt samen met de beleving van de leerlingen dat zij mensen hebben leren kennen. Zij hebben plezier aan de dramaopdrachten en iedereen durft mee te doen met de opdrachten. Dit laatste wordt zichtbaar in het filmfragment: 95% van de leerlingen wil het eigen stukje direct presenteren, weergegeven in figuur 12. Kijkend naar deelvraag 2 van dit onderzoek kunnen we concluderen dat het welbevinden van de leerlingen tijdens de interventie groot is.

4.1.3 Sociale vaardigheden: besef hebben van de ander, verantwoorde keuzen maken, zelfregulatie, samenwerken.

Om de doelen van de dramaopdrachten (bijlage 5) vast te stellen en de sociale vaardigheden te meten is gebruik gemaakt van de SEL competenties van Overveld (2010). In bijlage 7 staat beschreven hoe de sociale competenties in dit onderzoek concreet gemaakt worden. De sociale vaardigheden ontwikkeld tijdens de dramalessenserie worden in dit onderzoek gemeten met de 4 verschillende meetinstrumenten zoals beschreven in hoofdstuk 3. De data betrekking hebbend op de sociale vaardigheden zijn gerangschikt per meetinstrument, waarbij verschillende meetinstrumenten op zijn genomen in één paragraaf om de gegevens gebundeld weer te geven.

4.1.3.1 Besef hebben van de ander (meetinstrument 1 en 2:vragenlijsten en observatie, 3: filmopname en 4: interview).

Uit figuur 18 blijkt dat alle leerlingen met 'vaak' of 'altijd' reageren op vragen over 'besef hebben van de ander'. De leerkracht spreekt van 59%. Deze vragen gaan over het hebben van contacten en het op een positieve manier reageren op anderen.

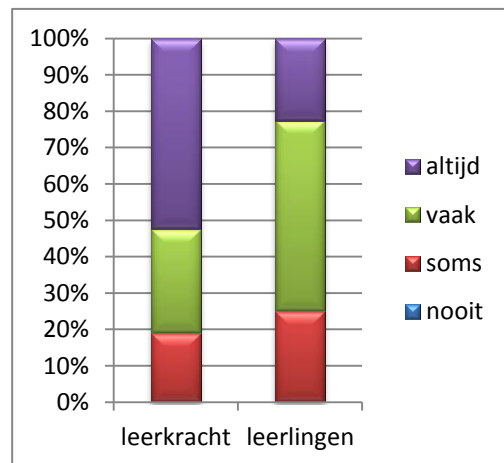


Figuur 14. Besef hebben van de ander.

Volgens de leerkracht zijn bij 59% van de leerlingen vaak of altijd positieve reacties op anderen te observeren. In de filmopname wordt zichtbaar dat alle leerlingen zonder conflicten contact hebben in een willekeurig gekozen samenstelling. In het interview benoemt respondent S. 3 keer dat de sfeer goed is en 1 keer dat de leerlingen vriendelijk zijn. Respondent N. sluit zich daarbij aan en respondent B. is van mening dat de groep hecht is.

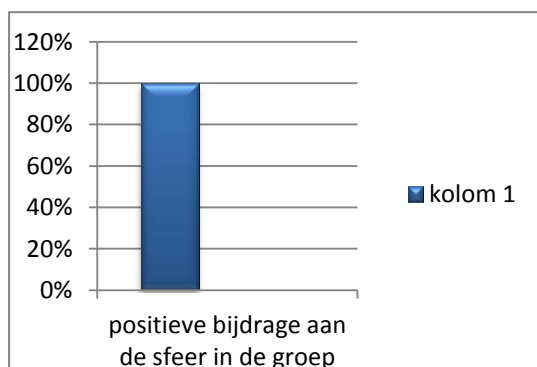
4.1.3.2 Verantwoorde keuzen maken(meetinstrument 1 en 2:vragenlijsten en observatie, 3: filmopname en 4: interview).

In figuur 16 is te zien dat 75% van de leerlingen van mening is dat hij of zij vaak of altijd verantwoorde keuzes maakt. Volgens de leerkracht is dit 80%. Dit is gemeten door vragen over het bijdragen aan een positieve sfeer in de groep (bijlage 7).



Figuur 15. Verantwoorde keuzes maken.

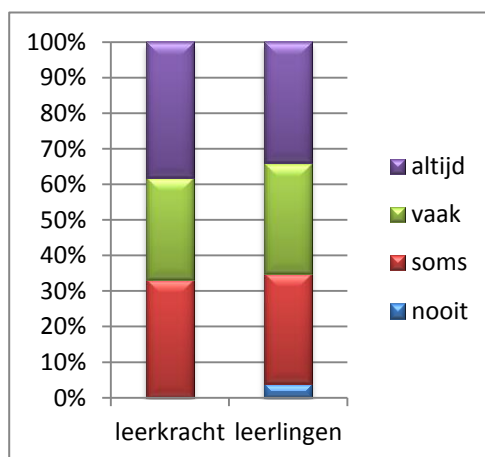
Tijdens de opname van de dramalessen zijn alle leerlingen in de groep vriendelijk en vrolijk en veroorzaken geen conflicten. Tijdens het leerlingeninterview blijkt dat alle respondenten de mening zijn toegedaan dat de hele groep bijdraagt aan een positieve sfeer (zie figuur 16). Respondent S. en N. benoemen de goede sfeer en respondent B. is van mening dat de groep hecht is. Respondent S. is van mening dat er geen agressief gedrag vertoont wordt en dat kinderen vriendelijk zijn tegen elkaar en de leerkracht. Respondent B. beaamt dit.



Figuur 16. bijdrage aan sfeer.

4.1.3.3 Zelfregulatie (meetinstrument 1 en 2: vragenlijsten en observatie, 3: filmopname en 4: interview).

Uit figuur 17 is af te lezen dat, betreffende 'zelfregulatie' de leerlingen 65% vaak of altijd scoren en de leerkracht 66%. Bij deze meting komen de scores van leerlingen en leerkracht vrijwel overeen.

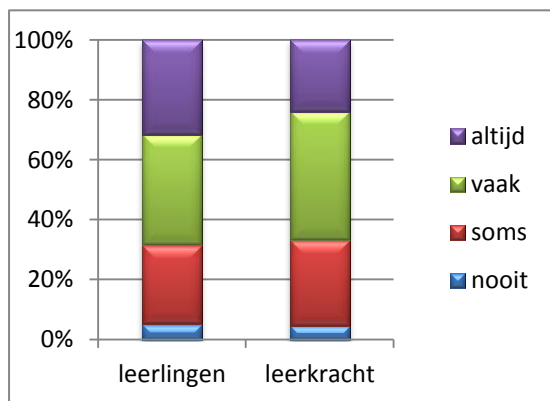


Figuur 17. Zelfregulatie.

In de opname is zichtbaar dat 100% van de leerlingen impulsief, storend gedrag, controleert. Er zijn geen conflicten, iedereen houdt zich aan de regels. In het interview benoemen alle respondenten echter dat, ondanks het feit dat alle leerlingen vriendelijk en beleefd zijn, een deel van de kinderen stopt met werken en loopt en roept als ik als leerkracht even uit de groep ben. Hierop kom ik in hoofdstuk 5 terug.

4.1.3.4 Samenwerken (meetinstrument 1 en 2: vragenlijsten en observatie, 3: filmopname en 4: interview).

In figuur 18 is te zien dat wat betreft de competentie samenwerken, leerkracht en leerlingen bijna gelijk scoren. Op de vragenlijsten scoren de leerlingen 69% 'vaak' of 'altijd' op vragen over samenwerken, de leerkracht scoort 68%.



Figuur 18. Samenwerken

Tijdens de gefilmde dramalessen wordt door alle groepjes samen gewerkt, zodat er gepresenteerd kan worden. Uit de observatiepunten waarmee de gefilmde dramalessen geanalyseerd is blijkt dat er 1 groepje leerlingen is dat niet kan presenteren. Dit zijn dezelfde leerlingen die in de vragenlijst aangeven nooit of soms samen te kunnen werken. De respondenten in het interview zijn van mening dat ze door met verschillende mensen samen te werken, leren samenwerken. Ze observeren dat leerlingen en leerkracht vriendelijk tegen elkaar zijn en hetzelfde geldt voor de leerlingen onderling.

4.1.4. Conclusie data sociale vaardigheden ontwikkeld tijdens dramalessenserie.

Wat betreft de sociale vaardigheid 'besef hebben van de ander' kunnen we concluderen dat de leerlingen 100% scoren op vragen over contact hebben en positief reageren op de ander. De leerkracht scoort 59%. De leerkracht observeert het zichtbare gedrag en observeert of leerlingen elkaar complimenten geven, terwijl leerlingen het hebben van vriendelijk contact ervaren als een uiting van positief reageren. Wat betreft 'verantwoorde keuzen maken' gemeten door het bijdragen aan een positieve sfeer, valt op dat tijdens de dramalessen (zie

bijlage 8) alle leerlingen (100%) bijdragen aan een positieve sfeer, de kwantitatieve metingen van leerkracht en leerling liggen dicht bij elkaar (beide boven 75%). Bij de derde sociale vaardigheid die bemeten is, 'zelfregulatie', zijn er geen grote verschillen te zien in de uitkomsten tussen leerkracht en leerlingen. Wel is te zien, dat in vergelijking met de andere metingen het percentage 'vaak' en 'altijd' lager is (66 % leerkracht en 65 % leerlingen). In het interview wordt aangegeven dat zelfregulatie minder wordt als de eigen leerkracht niet aanwezig is. In het filmfragment is daarentegen zichtbaar dat 100% van de leerlingen in staat is de impulsen te controleren. De laatste gemeten vaardigheid, 'samenwerken' scoort bij leerkracht en leerling net onder de 70%. De leerlingen oefenen veel met samenwerken, ze zijn het in hun beleving 'aan het leren'. Tijdens de opname is te zien dat door bijna alle kinderen op zo'n manier samen gewerkt dat 90% in korte tijd een presentatie kan maken.

4.2 Conclusie data-analyse

Uit de kwantitatieve data analyse van meetinstrumenten 1 en 2 blijkt dat de score op 'vaak' en 'altijd' gemiddeld op 73% ligt wat betreft het thema betrokkenheid, op 77,5% wat betreft het thema welbevinden en wat betreft de eerste twee sociale vaardigheden (besef hebben van de ander en verantwoorde keuzen maken) op respectievelijk 79,5% en 77,5%. Echter, de gemiddelden van de thema's betrokkenheid, welbevinden en besef hebben van de ander vallen, (zoals hierboven verklaard) lager uit door de afwijkende scores van de leerkracht (respectievelijk 64, 68 en 59%). Wanneer we de leerkrachtpercentages niet meenemen in het gemiddelde vallen deze significant hoger uit. Hier gaat het om respectievelijk 81, 88 en 100%) De metingen van de laatste 2 sociale vaardigheden (zelfregulatie en samenwerken) vallen op doordat het gemiddelde lager ligt, namelijk respectievelijk op 65,5% en 68,5%. Uit de kwantitatieve data analyse van meetinstrument 3 blijkt dat de scores tussen de 80 en 100% liggen voor alle gemeten thema's. Uit de kwalitatieve data analyse van meetinstrument 4 blijkt dat wat betreft het thema betrokkenheid als positief punt de concentratie tijdens het zelfstandig werken genoemd wordt, waarbij als reden wordt aangegeven dat er sinds de start van de interventie niet meer door de klas gelopen wordt. Ook geven de leerlingen aan dat de concentratie tijdens instructies verbeterd is waarbij de dramaopdrachten verwerkt in de instructie een rol spelen. Bij het thema welbevinden komt durf en plezier naar voren. Wat betreft sociale vaardigheden spreken de leerlingen over vriendelijkheid, de afwezigheid van agressie en het hebben van contacten.

In hoofdstuk 5 worden de verbanden gelegd tussen de conclusies van de onderzoeksdata en de theoretische verkenning, de deelvragen en de hoofdvraag.

5. Beantwoording van de onderzoeksvraag: conclusies, aanbevelingen en discussie.

5.1 Hoe beleven de leerlingen het onderwijs in de periode waarin dagelijks aan drama gedaan wordt?

De respondenten voelen zich betrokken bij het onderwijs, ze benoemen dat hun concentratie tijdens instructies en zelfstandig werken hoog is. Dit blijkt uit de kwantitatieve en kwalitatieve data analyse. Wat de betrokkenheid bij het zelfstandig werken negatief beïnvloedde, voor het onderzoek, was het rond lopen door de klas. Uit het interview blijkt dat dit niet meer gebeurt. Leerlingen krijgen vaker hun werk af. De dramaopdrachten tijdens de instructies zorgen volgens de leerlingen voor concentratie, dit blijkt tevens uit de filmopname. Hieruit kan geconcludeerd worden dat actieve deelname aan activiteiten in de klas de betrokkenheid beïnvloedt (Volman, 2011). Uit de onderzoekdata blijkt dat de respondenten zich vaak of altijd prettig voelen in de groep. Ze zijn van mening dat de sfeer goed is, het is gezellig en de medeleerlingen zijn vriendelijk. Alle kinderen hebben andere kinderen om mee te praten en te spelen, ze hebben door de dramaopdrachten mensen leren kennen om mee om te gaan, en ze hebben plezier in de opdrachten. Uit de data-analyse van het filmfragment en het interview blijkt dat de leerlingen durven te spelen. Volgens Harland (2008) zijn plezier en spontaniteit gevolgen van kunstonderwijs. Bij een praktijkonderzoek is het moeilijk om een causaal verband aan te tonen, maar de onderzoeksresultaten zoals hier beschreven sluiten bij Harlands theorie aan. Leerlingen zijn minder tevreden over zelfregulatie, met name als de leerkracht niet aanwezig is. Ten slotte komt uit het interview naar voren dat de leerlingen het samenwerken aan het leren zijn. Door de interventie hebben de leerlingen het gevoel dat ze samenwerkingsvaardigheden oefenen omdat ze met veel verschillende mensen samen werken tijdens de dramaoefeningen. Door drama ontwikkelen kinderen een groter gedragsrepertoire, ze leren improviseren in het spel, waardoor ze in hun dagelijks leven flexibel worden (Besseling, 2002).

5.2 Wat voegen de interventies toe aan de mate van betrokkenheid en welbevinden van de leerlingen?

In de opname van de dramasles is te zien dat veel leerlingen reageren in de kring op inhoudelijke vragen en na de kring gaan leerlingen snel aan het werk. Niemand vertoont storend gedrag en leerlingen en leerkracht hebben plezier. Hiernaast durven alle leerlingen toneel te spelen. In de periode dat er veel aan drama gedaan wordt in de groep is er sprake van betrokkenheid en welbevinden bij de leerlingen. Dit is te zien in het filmfragment van de

dramales. Hierdoor wordt de taak van de leerkracht bevredigend en wordt er opbrengstgericht gewerkt. Er wordt tegemoet gekomen aan de basisbehoefte van leerlingen, ze voelen zich gewaardeerd, capabel en hebben plezier in wat ze doen. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen inzet tonen en zin krijgen in leren (Lieskamp, 2013). Dit is ook goed te zien in de opname van de dramales waar de betrokkenheid en het welbevinden zichtbaar aanwezig zijn. Volman (2011) zegt hierover dat actieve deelname aan activiteiten in de groep en verbondenheid met leerlingen en leerkracht betrokkenheid bevordert. In dit onderzoek is van beide zaken sprake.

5.3 In hoeverre ontwikkelen de leerlingen sociale competenties?

Uit de opname blijkt dat wat betreft de thema's besef hebben van de ander en de juiste keuzen kunnen maken, leerlingen bijdragen aan een goede sfeer, er zijn geen conflicten en de leerkracht hoeft niet te waarschuwen. De leerlingen zijn beleefd en vriendelijk voor anderen. Leerkracht en leerlingen ervaren dit als plezierig. De leerlingen zijn in staat hun impulsen te controleren waardoor er geen conflicten optreden. Een ontspannen situatie draagt bij aan zelfvertrouwen en daarmee aan het beheersen van impulsen (Delfos, 2007). De ontspannen situatie, die ontstaan is in de periode dat dagelijks dramaopdrachten worden aangeboden, heeft een positief effect op zelfregulatie. Toch zijn leerkracht en leerlingen niet tevreden over de ontwikkeling van de competentie zelfregulatie, zoals aangegeven in paragraaf 4.1.3.3. Bovendien vinden ze dat sommige leerlingen afhankelijk zijn van de aanwezigheid van de eigen groepsleerkracht. Er is een klein groepje leerlingen die aangeven moeite te hebben met samen werken, deze leerlingen hebben nog onvoldoende baat bij de interventie.

5.4 Beantwoording van de hoofdvraag van dit onderzoek.

Vergroot het dagelijks doen van dramaopdrachten als verwerking van instructies van verschillende vakgebieden, de betrokkenheid, het welbevinden en de sociale competenties van een groep bovenbouw leerlingen op een Jenaplanschool?

In de aanleiding van dit onderzoek staat beschreven dat de onderzoeksgroep zich niet durft te uiten, ze mopperen vaak op elkaar, werken alleen, hebben een korte concentratiespanne en voelen zich niet verantwoordelijk. De leerlingen lopen rond en praten met andere kinderen, laten sociaal onaangepast gedrag zien, ze letten niet goed op bij instructies en vinden de leerstof moeilijk of saai en tonen geen initiatief. Naar aanleiding van de data-

analyse en het beantwoorden van de deelvragen blijkt dat de leerlingen tijdens het onderzoek betrokken zijn geraakt bij hun onderwijsleerproces en daarbij plezier hebben in het werk. Er wordt geconcentreerd deelgenomen aan de instructies, bij het op papier verwerken van instructies wordt er taakgericht gewerkt. Kinderen beleven plezier aan de nieuwe contacten in de groep en aan de spelopdrachten en de daardoor toegenomen durf. Er zijn geen incidenten en leerlingen zijn beleefd. De leerlingen hebben zelfbewustzijn en zelfinzicht ontwikkeld in de interactie met de uitdagende en eisen stellende omgeving (Stevens, 2002). Dit alles blijkt uit de analyse van de kwalitatieve en kwantitatieve metingen betreffende de verschillende gemeten thema's. Op het gebied van de sociale vaardigheden zelfregulatie en samenwerken is nog winst te behalen. Deze 2 vaardigheden zijn minder goed ontwikkeld dan de andere gemeten sociale vaardigheden, hier zal in de toekomst aandacht aan besteed moeten worden door middel van gerichte dramaopdrachten of lessenseries.

Samenvattend kan geconcludeerd worden dat het dagelijks doen van dramaopdrachten als verwerking van instructies van verschillende vakgebieden, zorgt voor een hoge mate van de betrokkenheid en welbevinden en het eigen maken van de sociale vaardigheden stimuleert.

5.5 Discussie en aanbevelingen.

Het proces dat in gang is gezet door dit onderzoek draagt bij aan een verandering in attitude, kennis, didactiek en leeromgeving (Pameijer et al, 2006). Dit onderzoek bevestigt de gedachte dat aandacht voor de sociaal emotionele ontwikkeling door aandacht voor kunstonderwijs in het primair onderwijs van wezenlijk belang is (Brouillette, 2010). Er is een duidelijke toename in plezier en bewustzijn van het eigen leerproces. De wisselwerking in de groep tussen leerkracht en leerlingen is verschoven van waarschuwen en bijsturen naar complimenteren en samenwerken, zoals wordt geïllustreerd door een terloopse observatie van een collega: “.....je moppert minder op je groep, merk ik, en de groep lijkt ook vrolijker te zijn de laatste weken.....”.

Zoals in 5.4 al is aangegeven verdient het aanbeveling om door te gaan met het aanbieden van dramalessen die als doel hebben het verbeteren van zelfregulatie en samenwerking vaardigheden. Een verandering borgen in de onderwijspraktijk vraagt om draagkracht in het hele team en ondersteuning van de directie. Door contacten met Kunst Centraal (Kunst en Cultuur Educatie Provincie Utrecht) en de waarde die de directie hecht aan kunstonderwijs zal het aanbieden van dramaopdrachten in de school ondersteund worden. Door met mijn collega's dagelijks te delen over de resultaten van het onderzoek en de dramaopdrachten,

hebben collega's opdrachten uitgeprobeerd in de eigen groep. Om de impact van het onderzoek te borgen zal ik in mei een presentatie houden over het onderzoek en de resultaten. In een vervolgonderzoek wil ik als professional onderzoeken in hoeverre kunstonderwijs in de vorm van drama naast het bevorderen van betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden de resultaten van leerlingen op methode gebonden en niet methode gebonden toetsen kan verbeteren, aangezien cognitieve en sociaal emotionele ontwikkeling elkaar beïnvloeden (Stevens, 1997).

Hoofdstuk 6 Reflectie.

6.1 Leerproces.

Als leerkracht wil ik uitgaan van de kracht van elk kind en diversiteit waarderen. In dit onderzoek kwam elke respondent tot zijn recht en zijn de leerlingen partners geweest. Dit heeft leerlingen doen groeien, omdat leerkracht en leerlingen gesproken hebben over de hypothesen van dit onderzoek en ze getest hebben. Hierdoor zijn leerlingen betrokken bij de verschillende thema's in dit onderzoek, waardoor zij hebben geleerd over betrokkenheid, sociale vaardigheden en de impact daarvan op de sfeer in de klas en hun vermogen om tot leren te komen. Volgens Marzano (2007) is dit de meest directe manier om de motivatie te vergroten. Dit zijn voorbeelden hoe ik als professional en onderzoeker zowel mijn eigen professionaliteit als de ontwikkeling van de school op micro, meso en macro niveau heb benaderd.

Door mijn eigen waarden vorm te geven in een onderzoek ben ik in staat geweest tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoefte van mijn leerlingen op sociaal emotioneel gebied (Claassen, et al, 2009). Ik ben in staat geweest mijn leerlingen te enthousiasmeren en ik heb me gericht op identiteitsontwikkeling en de ontwikkeling van burgerschap. Gedurende het onderzoek en het schrijven van het verslag heb ik ervoor gezorgd dat ik, als ik fysiek, emotioneel of cognitief uit mijn evenwicht was, hulp zocht, gericht op deze verschillende gebieden. Het onderzoek draagt bij aan de ontwikkeling van de school en is toepasbaar in andere praktijken. Het levert een originele bijdrage aan het ontwikkelen en toepassen van ideeën. Door mijn achtergrond als dramadocent ben ik in staat geweest drama in te zetten als interventie in dit onderzoek. Ik weet sinds ik dramadocent ben dat spel en plezier belangrijk zijn in het leerproces, nu is dit door meetbare resultaten aangetoond door middel van onderzoek. Ondanks het feit dat het hier gaat om een klein praktijkonderzoek en een korte interventie zijn er in mijn praktijk toch grote resultaten geboekt. Het planmatig, verantwoord en onderzoekend handelen wilde ik ontwikkelen gedurende de Master SEN, dat heb ik met dit onderzoek gedaan. Dit maakte dat mijn collega's mij in deze periode steeds meer zijn gaan consulteren.

6.2 Critical friends.

In eerste instantie heb ik mij voornamelijk verdiept in literatuur over kunst en het verrijken van het onderwijs. Later heeft die aandacht zich verlegd naar literatuur over drama en

literatuur over betrokkenheid, welbevinden en sociale vaardigheden. Mijn critical friends en mijn begeleider hebben mij geholpen mij te focussen en me steeds weer te richten op mijn onderzoeksvraag en me te beperken. Moeite met het klein houden blijft een valkuil voor mij, maar doordat ik mij hiervan bewust ben merk ik het eerder op. Ik ben me bewust geworden door de verschillen tussen de filmopname en mijn eigen observaties dat ik kritisch naar mijzelf en mijn leerlingen keek, en daardoor te weinig oog had voor datgene wat al bereikt is. Ik heb het proces van onderzoek doen en verslag leggen leren kennen en tijdens het onderzoeksproces heb ik mijn twijfels en onzekerheden steeds weer los gelaten. Ik ben in staat geweest het beste in mijzelf en mijn leerlingen naar boven te halen door eerder opgedane vakkennis te combineren met nieuwe inzichten. Vergeleken met de manier waarop ik aanvankelijk deelnam aan de Master SEN heb ik als professional een ontwikkeling doorgemaakt. Aanvankelijk dacht ik dat ik mijn creatieve kwaliteiten moest reserveren voor mijn dramadocentschap. Nu heb ik ontdekt dat ik deze kwaliteiten ook als leerkracht uitstekend kan gebruiken. Zo kan ik passend onderwijs in de praktijk vorm geven. Mijn critical friends hebben mij ondersteund in deze gedachte en mij gestimuleerd een onderzoek te doen wat dicht bij mijn drijfveren en interesses lag. Door als leerkracht bezig te zijn met wat ik belangrijk, waardevol, zinnig en leuk vind, ben ik aan het leren, ben ik creatief, in tegenstelling tot het lesgeven op basis van automatisme en gewoonte (Welten, 2012). Door steeds te bekijken wat mijn leerlingen nodig hebben en al bereikt hebben en dit te staven aan de literatuur en onderzoek, kan ik elke leerling dat bieden wat hij nodig heeft.

6.3 Toekomst.

In het schooljaar 2014-2015 start ik als leerkracht/ coach in een nieuwe praktijk. Een groeiend kind centrum waar onderwijs wordt ontworpen op basis van 'levend leren'. Hier mag ik mijn creatieve capaciteiten inzetten om onderwijs te ontwerpen. Er wordt inclusief onderwijs geboden waarbij alle vakgebieden geïntegreerd worden aangeboden en uitgegaan wordt van de interesses van de individuele leerling. Leerlingen leren samenwerken, samen leven en problemen oplossen.

De competenties en onderzoekvaardigheden die ontwikkeld zijn gedurende het doen van dit onderzoek, zorgen ervoor dat ik, als ik tegen problemen aanloop, op basis van literatuur en onderzoek naar oplossingen zal zoeken in plaats van door middel van trial en error. Ik kan mijzelf als een kritische en theoretisch onderlegde professional met een eigen manier van lesgeven neerzetten in mijn nieuwe onderwijspraktijk. Hierbij betrek en enthousiasmeer ik mijn omgeving om zo te zorgen voor interactieve professionaliteit.

Literatuurlijst.

- Besseling, A. (2002.) *Theater vanuit het niets, alles over improvisatietheater*. Amsterdam: IT&FB.
- Boeije, H. R. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Masterdam: Boom.
- Broer, N. A., Haverhals, B., Maaswaal van, G.M. (2011). *Talent in ontwikkeling*. Pedagogisch expertsysteem Zien! Driestar onderwijsadvies Gouda.
- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-de Groot, A., VenBruine, A. van de (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën Leoz*
- Bruine, E. de, Harinck, F., Hinzen, E., Huijgevoort, H. van, Swet, J. van, Ven, A. van de, (2010). *Praktijkgericht onderzoek in de master SEN opleidingen van WOSO*.
- Cauffman, L. en Dijk, D.J. van. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.
- Claassen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek Competentieprofiel Inclusief Onderwijs*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Delfos, M.F. (2007). *Kinderen en gedragsproblemen*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Dinteren, R. v, Lazero, N. en Lazeron, N. (2010). *Brein @ work*. Bohn Stafleu van Loghum
- Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Guyt, B. (2004). *De dialoog als begeleidingsvorm. Attent op talent*. Utrecht: Lemma.
- Hofman, H. (1990). *Improviseren kun je leren*. Culemborg: Phaedon.
- Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.
- Lange, R. de, Schuman, H. I., & Montesano Montessori, M.N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of Attitudes*. New York: Colombia University Press.
- Montesano Montessori, N. Schuman, H. en Ponte, P. (2010). *Social justice* in het onderwijs: omgaan met diversiteit in een reguliere schoolklas. Aangeboden op 24 augustus 2010 aan: *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*.
- Marzano, R. J. (2010). *Wat werkt op school. Research in actie*. Rotterdam: Bazalt.
- Nooij, H. de (2004). *Kijk op spel. Drama voor de PABO*. Groningen/Houten: Wolters Noordhof.
- Overveld, K. v. (2012). *Groepsplan gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*.
- Pameijer, N. en Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven: Acco.
- Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij, onderzoek met en door leraren*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools*. Berkshire: Open University Press.
- Sahlberg, P. (2013). *Finnish Lessons. Wat Nederland kan leren van het Finse Onderwijs*. Helmond: OMJS.
- Spencer, L. en Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons.
- Stevens, L.M. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Stevens, L. M. (2010). *Zin in Onderwijs*. Nivoz-serie, nr. 5. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Swet, J. van (2011). Interview met Daan Andriessen, voorzitter commissie *Gedragcode Praktijkgericht Onderzoek voor het HBO*. Nieuw Meesterschap, 1 (2), 42-45
- Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek?* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en Leerresultaten*. Universiteit van Amsterdam.

Multimedia.

Brouillette, L. (2010). *How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers*. Arts education policy review. Verkregen in november 2013 via <http://gse.uci.edu/docs/Arts>

De culturele ladekast. (2013). *Een doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Verkregen in maart 2014 via www.cultuurstation.nl

Harland, J., Hetland, L. (2008) *Gewenste en bereikte leereffecten van kunsteducatie*. Cultuurnetwerk Nederland. Verkregen in maart 2014 via http://www.lkca.nl/downloads/cpluse23_1.pdf

Heusden, van, B. (2012) *Wat leren we van cultuuronderwijs?* Uitgave Kenniscentrum Cultuureducatie Rotterdam. Verkregen in november 2013 via www.cultuurindespiegel.nl

IFACCA, (2009) *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Verkregen in februari 2014 via <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-21890033>

Kauppinen, E. (2012) *The Global Search for Education: The Arts Face To Face*. Verkregen in januari 2013 via www.educationnews.org

Lieskamp, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs: de focus op het leren van de leerling*. Verkregen in januari 2014 via <http://hetkind.org/2013/12/28/de-professionele-leergemeenschap-in-onderwijs-de-focus-op-het-leren-van-de-leerling/>

LKCA (2014). *Jaarverslag 2013*, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. Verkregen in april 2014 via <http://www.lkca.nl/>

- Nichols, L., Berliner, C. (2008) *Testing the joy out of learning*. Verkregen in januari 2014 via <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar08/vol65/num06/Testing-the-Joy-Out-of-Learning.aspx>
- Onderwijsraad, (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Advies. Verkregen in november 2013 via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2013/een-smalle-kijk-op-onderwijskwaliteit/volledig/item7043>
- Orchard Gardens K8 Pilot school. Arts. Verkregen in maart 2014 via <http://orchardgardensk8.org/arts/>
- Mieras, M. (2011). *Kunst houdt de samenleving jong*. Verkregen in febr. 2013 via www.cultuurcoordinator.nl
- Ouwens, L. , Mieras, M.(2012) *Leerlingen zijn geen vat dat je moet vullen, je moet een vuur in ze ontsteken*. Verkregen in april 2012 via: <http://www.cultuurplein.nl/creativiteitsontwikkeling>
- Overveld, C.W. van (2010) *Onderwijs en gedragsproblemen: Prioriteit voor preventie*. Verkregen in december 2013 via <http://www.cursussen.hu.nl>
- Pels, T. (2011) *De pedagogische functie van het onderwijs*. Verkregen in maart 2014 via www.verwey-jonker.nl/doc/participatie
- Stevens, L. M. (2002). *Naar een ander begrip van prestatie in de school*. Verkregen in september 2012 via Fontys OSO.
- Welten, R. (2012) *Gij zult maatschappelijk verantwoord ondernemen*. Verkregen in maart 2014 via www.saxion.nl
- Winner, E., Goldstein, R., Vincent-Lancrin, S. (2011) *Art for art's sake? The impact of arts education*. University of California, Irvine, California, USA. Verkregen in februari 2014 via <http://www.cultuurcoordinator.nl/artikelen/kunst-houdt-de-samenleving-jong>

Bijlage 1. Toestemmingsbrief ouders

Beste ouders/verzorgers van

Zoals wellicht bekend volg ik de Master Special Educational Needs bij Fontys Hogescholen. (Master SEN). In het tweede jaar van de opleiding doen alle studenten een onderzoek. Verschillende onderzoeken hebben plaats gevonden op onze school in de afgelopen jaren; het onderzoek rondom beginnende geletterdheid van Helma Bekker in de Onderbouw, en het onderzoek rondom lezen in de Bovenbouw, van Caroline Muilwijk. Mijn onderzoek gaat over het belang van creatieve ontwikkeling naast de cognitieve ontwikkeling. Met name in de bovenbouwgroepen ligt de nadruk steeds meer op het leren voor de toets. Ik wil graag onderzoeken of door de creatieve ontwikkeling te stimuleren de leerlingen weer meer betrokken zullen zijn bij het onderwijs, of het welbevinden verbeterd en of de sociale vaardigheden vooruit gaan. Dit wordt onderzocht door gedurende 3 weken dagelijks dramaopdrachten te gebruiken als verwerking van instructies van verschillende vakgebieden en ook bij het WO-project 'Communicatie' gaan we veel gebruik maken van dramaopdrachten. De kinderen krijgen vragenlijsten voorgelegd, deze zullen ze anoniem invullen. Een aantal kinderen wordt geïnterviewd, daarvoor zal nog apart toestemming gevraagd worden. Er zal ook een les gefilmd worden. Deze opname zal alleen gebruikt worden voor studiedoeleinden en de naam van de school en de namen van de leerlingen worden niet genoemd. Alle gegevens worden na afloop van het onderzoek vernietigd. Als U vragen heeft rondom dit onderzoek kunt U bij mij terecht.

Hartelijke Groeten, Claudia Prins,

Wilt U mailen of op onderstaand strookje aangeven of U Uw zoon of dochter wel of geen toestemming geeft om mee te doen aan het onderzoek?

Ouder
van.....naam:.....geef
t wel/geen toestemming om mijn zoon/dochter mee te laten doen aan het onderzoek.

Bijlage 2.

Vragenlijst leerlingen Dolfijnen.

Onderstaande vragen mag je beantwoorden door het rondje in te kleuren wat het meest waar is voor jou.

1. Als mijn juf iets uitlegt, let ik op.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
2. Ik weet wat ik moet doen na de instructie.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
3. Ik doe mijn werk goed na een levendige instructie.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
4. Als ik met mijn werk bezig ben houdt ik mijn aandacht erbij.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo
5. Ik krijg mijn werk af.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
6. Ik doe mijn werk goed.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
7. Ik vind dat ik dingen leer op school waar ik iets aan heb.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
8. Ik ben aardig tegen anderen.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo
9. Ik ben vriendelijk, ik draag bij aan een goede sfeer in de groep.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.

10.De sfeer in de groep is goed.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
11.Ik werk goed samen.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
12.Ik denk na voor ik iets doe.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
13.Ik zorg dat ik geen problemen krijg.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
14.Ik laat een ander met rust als hij bezig is.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo
15.Ik houd me aan de regels.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
16.Ik heb goed contact met de juf.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
17.Ik heb kinderen in de groep om mee te praten of te spelen.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo
18.Ik ben ontspannen op school.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
19.Ik voel me op mijn gemak in de groep.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo
20.Ik geef mijn mening.	☐ Dat is nooit zo ☐ Dat is soms zo ☐ Dat is vaak zo ☐ Dat is altijd zo.
21.Ik weet wat ik moet doen	☐ Dat is nooit zo

als ik klaar ben met mijn werk.	0 Dat is soms zo 0 Dat is vaak zo 0 Dat is altijd zo.
22.Ik voel me verantwoordelijk als ik met een groep een opdracht maak.	0 Dat is nooit zo 0 Dat is soms zo 0 Dat is vaak zo 0 Dat is altijd zo.
23.Ik ben graag op school.	0 Dat is nooit zo 0 Dat is soms zo 0 Dat is vaak zo 0 Dat is altijd zo.

Betrokkenheid: 1,2,3,4,5,6,21

Welbevinden: 7,8,16,18,19,20,23

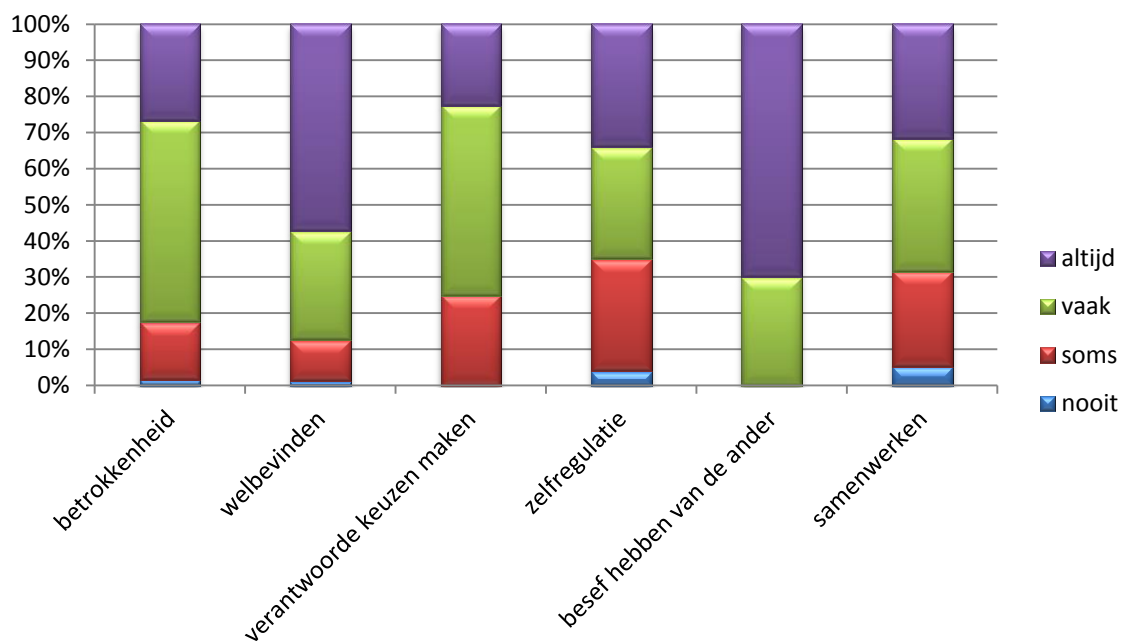
Verantwoorde keuzen maken: 9,10

Zelfregulatie: 12,13,14,15

Besef hebben van de ander: 17, 18

Samenwerken: 22,11

Uitkomsten vragenlijsten in overzichtsgrafiek:



Bijlage 3. Checklist observatie leerkracht.

Deze lijst wordt 1 keer ingevuld in de periode waarin dagelijks dramaopdrachten worden aangeboden.

	Y o u	B a	N i	M o	H a m	F e n	N i c	l a m	D a s	N i d	N e	R o	J e n	A y m a	R e n	S i j a	J a s	R o n j	E s m	S a r a	H a n
1.Krijgt werk af	V	a	s	s	n	v	a	s	v	a	n	a	s	v	s	s	v	a	a	v	s
2.Start direct	v	a	v	s	s	a	v	v	v	a	n	a	s	v	s	s	v	a	v	a	s
3.Kan door met volgende activiteit	v	a	a	s	s	a	a	v	s	a	s	a	v	a	s	s	v	a	v	a	s_
4.Draagt bij aan goede sfeer.	v	a	s	s	v	a	a	s	s	v	a	a	v	a	v	a	v	a	a	a	a
5.Deelt iets tav project	s	s	s	s	n	v	v	s	s	v	s	v	s	s	s	v	s	s	v	s	v
6.Is vriendelijk tegen de ander	s	v	s	s	s	V	v	v	S	a	s	v	s	s	N	V	s	v	v	v	v
7.Stoort de ander niet	v	a	V	s	a	A	a	s	s	a	s	a	v	v	S	S	s	a	v	a	v
8.Geeft complimenten.	v	a	V	s	s	A	a	v	s	v	v	a	s	s	S	V	s	a	a	s	s
9.Werkt taakgericht samen	s	s	s	n	v	A	v	n	n	s	v	v	n	v	S	V	v	s	v	a	a
10.Is open, durft.	v	v	v	s	s	V	a	v	v	v	v	v	s	v	a	v	s	v	s	v	v
11.Heeft plezier aan de opdr.	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	v	a	a	s	a	v	a	a	s

Betrokkenheid: 1,2,3

Welbevinden: 5,10,11

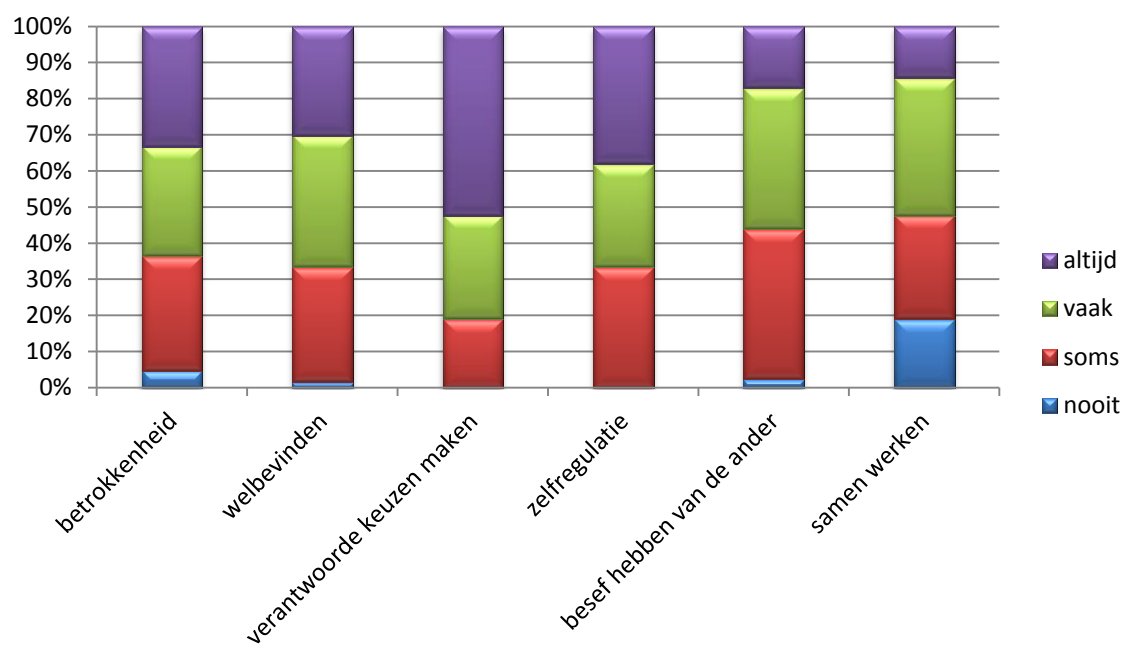
Verantwoorde keuzen maken: 4

Zelfregulatie: 7

Samenwerken: 9

Besef hebben van de ander: 6, 8

Observaties leerkracht in overzichtsgrafiek.



Bijlage 4. Doelen dramaopdrachten.

Tijdens dramaoefeningen kunnen de volgende doelen aan bod komen:

Kinderen:

- Worden geactiveerd en uitgedaagd;
- Leren hun waarnemingsvermogen te vergroten;
- Leren hun spreekvaardigheid te vergroten;
- Leren hun fantasie en voorstellingsvermogen te vergroten;
- Leren hun expressievermogen te vergroten.
- Krijgen meer inzicht in hun eigen gedragingen en beperkingen
- Vergroten hun zelfvertrouwen
- Leren open te staan voor anderen
- Leren hun vertrouwen in anderen te vergroten
- Leren beter samenwerken
- Worden zich meer bewust van hun eigen gedrag in verschillende situaties
- Leren zich in het dagelijks leven te uiten zoals zij dat wensen
- Leren problemen te herkennen en op te lossen

(de Nooij, 2004).

Bijlage 5. Dramaopdrachten gebruikt in het onderzoek, met daaraan gekoppeld de doelen.

27-1 Start onderzoek. Dag 1.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Spelling: De leerlingen raden de afspraak naar aanleiding van een woord. Ze bedenken zelf nog meer woorden, de woorden worden uitgebeeld.

(Doel: zelfvertrouwen, goede sfeer, vertrouwen in anderen).

Vervolgens schrijft elk 2 tot 5 woorden op: de woorden worden eerst uitgesproken, besproken en dan pas opgeschreven. Gezamenlijk wordt nagekeken. De groepjes krijgen 2 punten per woord.

(Doel: samenwerken, spreekvaardigheid, spellingdenken ontwikkelen, open staan voor anderen).

Wereldoriëntatie, project communicatie: Fruitschaaltje met eigenschappen. In het midden van de kring staat een leerling die benoemt een eigenschap, alle leerlingen met die eigenschap verwisselen van plek, degene die overblijft is hem.

(Doel: kwetsbaar opstellen; de ander vertrouwen, bewust worden eigenschappen).

28-1 Stagiaire draait de dag.

29-1 Dag 3.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Spelling: Eerste kwartier: Ren je rot met werkwoorden in de verleden tijd.

(Doel: zelfvertrouwen, goede sfeer, vertrouwen in anderen, werkwoordspelling; verleden tijd).

Engels: Fruitschaaltje met Engelse woorden.

(Doel: oplettendheid, Engelse woorden leren onthouden en uitspreken, samen werken).

Nieuwsbegrip: Hints, alle woorden uitbeelden, wie is als eerste rond?

(Doel: zelfvertrouwen, goede sfeer, vertrouwen in anderen, woordenschat).

Wereldoriëntatie: Naar aanleiding van de komst van een spreker, een veteraan, maken de leerlingen een PowerPoint. 1 Van de leerlingen is de spreker en de rest laat de beelden zien (uitbeelden).

(Doel: luisteren, formuleren, samen werken, durf).

30-1. Dag 4.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Taal: Voegwoorden: de leerlingen maken beelden in tweetallen en die beelden worden verbonden door een voegwoord.

(Doel: zelfvertrouwen, goede sfeer, vertrouwen in anderen, zelfvertrouwen, zelfexpressie.)

KiVales 5: Spiegelen.

(Doel: leren leiden en volgen, beweging laten ontstaan, de ander meenemen, goed observeren, controleren lichaam, samen werken).

De les gaat over verborgen pesten, er worden scènes gemaakt waarin de verschillende rollen worden gespeeld uit een pestsituatie, vandaag gaat het om verborgen, maar voelbaar pesten. Leerlingen proberen verschillende rollen uit. Ervaringen uitwisselen (Doel: kinderen herkennen verborgen pesten, durven te delen hoe iets voelt, worden zich bewust van eigen gedrag, gedrag van anderen en leven zich in in anderen.)

31-1. Dag 5.

Figure of Rey: de groep fantaseert samen naar aanleiding van een figuur op het digibord.

(Doel: verbeelding, fantasie stimuleren, associatief vermogen, open staan voor ideeën van anderen.).

Dan tekent de groep zonder voorbeeld de figuur. Ze zullen het goed kunnen tekenen. (Doel: oefenen in ezelsbruggetjes bedenken; hoe onthoud ik iets, zelfvertrouwen).

Spelling: met woordkaarten rondlopen en verschillende kinderen laten spellen.

(Doel: samenwerken met verschillende mensen, expressie, zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander). Daarna per leerjaar dictee afnemen.

Tekst nabespreking: gezamenlijk 1 tekst doornemen, verbeteren, sterker maken, een groepje speelt het uit.

(Doel: samenwerken, leren schrijven van een tekst, waardering voor het schrijven van een tekst, essentie weergeven van de tekst.)

Wereldoriëntatie, project communicatie: In de kring bal overgooien, meerdere ballen, dan complimenten overgooien.

(Doel: concentratie, aandacht op de ander, oogcontact maken. Leren vertrouwen, zelfvertrouwen vergroten, sociale druk weerstaan, spreekvaardigheid vergroten).

Weeksluiting: Presentatie komt veteraan in de groep. Spreker die zijn PowerPoint laat zien. De PowerPoint wordt vorm gegeven door verschillende groepjes kinderen die de beelden maken. De 'veteraan' wordt geïnterviewd door 1 van de leerlingen als ondersteuning.

(Doel: durven presenteren, samen werken, zelfvertrouwen, het eigen gedrag reguleren.)

3-2 Dag 6.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Spelling. Ik hou van Holland. Elke groep een woord, spellen; wie wint?

(Doel: leren spellen, waarnemingsvermogen vergroten, zelfvertrouwen, samenwerken.) Dan met woordkaarten rondlopen en verschillende kinderen laten spellen.

(Doel: samenwerken met verschillende mensen, expressie, zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander).

Gym: Alles doen wat moeder doet. Verschillende leerlingen, beginnend met 1 leerling leidt de warming up. Er komen er steeds meer leiders bij. Gekozen mag worden wie er wordt gevolgd. Exact nadoen.

(Doel: leren leiden en volgen, vergroten fantasie en voorstellingsvermogen, waarnemingsvermogen, zelfvertrouwen.)

Vertelkring: In 2 tallen weekendverhaal vertellen, 1 verhaal uitkiezen en er een beeld van maken. De rest raadt van wie is het beeld, en wat heeft deze leerling beleefd?

(Doel: inleven in de ander, plezier, zelfvertrouwen, samenwerken).

4-2. Dag 7. Stagiaire draait de groep.

5-2. Dag 8.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Taal: Uitbeelden van spreekwoorden. 2tallen krijgen een kaartje met een spreekwoord. Ze bereiden kort voor en beelden het spreekwoord letterlijk uit. Rest van de groep raadt ernaar. Wat betekent het?

(Doel: vergroten taalbegrip, spreekvaardigheid, zelfvertrouwen, samenwerken.)

Nieuwsbegrip: Tekst lezen en daarna uitbeelden moeilijke woorden.

(Doel: vergroten woordenschat, zelfvertrouwen, expressievaardigheden vergroten.)

Engels: PowerPointpresentatie, 1 leerling vertelt, de rest beeldt uit per foto.

(Doel: Engelse spreekvaardigheid vergroten, actief en passief, expressievaardigheden vergroten, waarnemen, samenwerken).

Engels: Fruitschaaltje: leerlingen krijgen een woord wat geleerd moet worden, 1 leerling in het midden, verschillende woorden worden genoemd en wisselen van stoel. Over? Diegene is hem.

(Doel: Vergroten woordenschat, plezier, samenwerken, luisteren.)

Wereldoriëntatie: Schrijven van het eigen verslag: elkaar interviewen over jezelf.

(Doel: wat denkt de ander over mij, komt het overeen met hoe ik mezelf zie, complimenten geven en ontvangen, kritiek leren formuleren en ontvangen, samen werken, nieuwe mensen leren kennen.)

6-2. Dag 9.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Tekst: nabespreking: gezamenlijk 1 tekst doornemen, verbeteren, sterker maken, verschillende groepjes spelen het uit, elk groepje krijgt een eigen muziekje met een heel andere sfeer.

(Doel: samenwerken, leren schrijven van een tekst, waardering voor het schrijven van een tekst, interpretatie teksten.)

Wereldoriëntatie, project communicatie: Eigenschappenwinkel. Leerlingen kunnen eigenschappen kopen en inleveren bij de eigenschappenwinkel.

De leerkracht vertelt dat hij/zij een winkel heeft in eigenschappen. Je kunt een eigenschap kopen maar dan moet je wel iets achter laten. Bedenk een situatie waar je niet tevreden over was, wat gebeurde er? Speel het uit (met winkeljuffrouw). Welke eigenschap zou je willen kopen om het de volgende keer beter te laten verlopen? In de winkel: "Ik wil graag....kopen, en daarvoor geef ikterug". "Hoeveel wilt U? Hier hebt u het, het kan direct gedownload worden. Wat wilt U kwijt?" Etc. Daarna kan de situatie opnieuw gespeeld worden en dan met de nieuwe eigenschap.

(Doel: bewust worden eigen gedrag, andere mogelijkheden verkennen, gedrag reguleren.)

7-2. Dag 10.

Spel in de kring: boom, kip, olifant.

Iemand staat in de kring en wijst een leerling aan, die leerling beeldt, samen met burens aan beide kanten een boom, kip, olifant uit. Maar er kan van alles verzonnen worden: Maxima, mixer, James Bond, broodrooster etc. Billy, Billy Bob wordt toegevoegd; de leerling moet tegelijk met persoon in het midden Bob zeggen. Na enige oefening met af.

(Doel: omgaan met 'af' zijn, plezier, samenwerken, aandacht, impulscontrole, perspectief nemen.)

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Werkwoordspelling: Ren je rot. Welke verleden tijd klopt? Verschillende rondes: 1. Te/de. 2. Ten/den. 3. Zwak of sterk werkwoord.

(Doel: kennis van de verleden tijd regels, aandacht trainen, activerend.)

Schrijven, wereldoriëntatie : Kwaliteiten kiezen uit kwaliteitspel. Deze kwaliteiten opschrijven op gekleurd papier dat geknipt is in de vorm van de eigen hand. Alle handen worden opgehangen op een groot blad, deze worden aan de muur gehangen.

(Doel: kennis hebben van eigen kwaliteiten, zelfvertrouwen vergroten, aandacht voor positieve punten, elkaars positieve punten kennen en leren kennen.)

Wereldoriëntatie, project communicatie: Eigenschappenwinkel. Leerlingen kunnen eigenschappen kopen en inleveren bij de eigenschappenwinkel.

De leerkracht vertelt dat hij/zij een winkel heeft in eigenschappen. Je kunt een eigenschap kopen maar dan moet je wel iets achter laten. Bedenk een situatie waar je niet tevreden over was, wat gebeurde er? Speel het uit (met winkeljuffrouw). Welke eigenschap zou je willen kopen om het de volgende keer beter te laten verlopen? In de winkel: "Ik wil graag....kopen, en daarvoor geef ikterug". "Hoeveel wilt U? Hier hebt u het, het kan direct gedownload worden. Wat wilt U kwijt?" Etc. Daarna kan de situatie opnieuw gespeeld worden en dan met de nieuwe eigenschap.

(Doel: bewust worden eigen gedrag, andere mogelijkheden verkennen, gedrag reguleren.)

Wereldoriëntatie: Uitbeelden in groepjes van verschillende onderwerpen die samen hangen met het thema Europa: bouwen van de muur, afbraak van de muur, koude oorlog, etc.

(Doel: kennis vorm geven, expressievaardigheden vergroten).

10-2. Dag 11.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Spelling: De leerlingen raden de afspraak naar aanleiding van een woord. Ze bedenken zelf nog meer woorden, met 4 woorden uit het woordpakket een stukje bedenken.

(Doel: zelfvertrouwen, goede sfeer, vertrouwen in anderen, voorstellingsvermogen verbeteren).

Vervolgens schrijft elk 2 tal 5 woorden op: de woorden worden eerst uitgesproken, besproken en dan pas opgeschreven. Gezamenlijk wordt nagekeken. De groepjes krijgen 2 punten per woord.

(Doel: samenwerken, spreekvaardigheid, spellingdenken ontwikkelen, open staan voor anderen).

Gym: Alles doen wat moeder doet. Verschillende leerlingen, beginnend met 1 leerling, leidt de warming up. Er komen er steeds meer leiders bij. Gekozen mag worden wie er wordt gevolgd. Exact nadoen.

(Doel: leren leiden en volgen, vergroten fantasie en voorstellingsvermogen, waarnemingsvermogen, zelfvertrouwen.)

Vertelkring: In 2 tallen weekendverhaal vertellen, 1 verhaal uitkiezen en er een beeld van maken. De rest raadt van wie is het beeld, en wat heeft deze leerling beleefd?

(Doel: inleven in de ander, plezier, zelfvertrouwen, samenwerken).

11-2. Stagiaire draait de groep.

12-2. Dag 13.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, $\frac{1}{4}$ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Taal: Ontleden. Korte instructie over persoonsvorm, onderwerp, gezegde, lijdend voorwerp. Groepjes maken met behulp van fruitnamen. Elk groepje maakt een toneelstukje naar aanleiding van een zelfverzonnen zin. Presentaties; zinnen worden samen ontleed.

(Doel: samenwerken, zelfvertrouwen, vergroten expressief vermogen, fantasie vergroten,

leren ontleden).

Nieuwsbegrip: Hints met Nieuwsbegripwoorden; 2 partijen die tegen elkaar strijden, leerkracht geeft de woorden, wie het eerst rond is. 2 rijen stoelen met rug naar elkaar. (Doel: woordenschat vergroten, samenwerken, energie, plezier.)

Engels: In 2tallen een dialoog voorbereiden over het thema van het hoofdstuk. Elk 2 tal presenteert.

(Doel: Durven spreken van een vreemde taal, ook als beginnening, zelfvertrouwen, waarnemen, samenwerken, sociale druk weerstaan.)

Engels: Fruitschaaltje: leerlingen krijgen een woord wat geleerd moet worden, 1 leerling in het midden, verschillende woorden worden genoemd en wisselen van stoel. Over? Diegene is hem.

(Doel: Vergroten woordenschat, plezier, samenwerken, luisteren.)

Engels: Rondlopen met kaartjes met 4 Engelse woorden erop waarbij de betekenis is gezocht. 4 verschillende mensen opzoeken en vragen de woorden te spellen en te vertalen. (Doel: samenwerken met verschillende mensen, expressie, zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander, vergroten Engelse woordenschat).

13-2. Dag 14.

Rekenen: In de groep maken de leerlingen naar aanleiding van sommen groepjes, leerlingen verzinnen zelf de sommen: 10% van de groep gaat naar de deur, ¼ deel van de groep gaat bij het raam staan etc.

(Doel: samen werken, eigen gedrag leren reguleren, samen problemen oplossen, positieve sfeer, inzicht in breuken en procenten.)

Taal: Woord benoemen. Verschillende bewegingen bij verschillende woorden; zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, lidwoord, telwoord, werkwoord, voegwoord. Iemand maakt zinnen de rest beweegt.

(Doel: leren woord benoemen, onthouden van de woorden, plezier, activerend.)

Wereldoriëntatie, communicatie door middel van muziek: In de kring; een kind verzint een ritme; bodymusic. De rest doet het na. Een volgend kind verzint iets aansluitends. Etc. Tot er een heel stuk bedacht is en geoefend kan worden.

(Doel: samenwerken, accepteren, associëren, zelfvertrouwen, waarnemingsvermogen, concentratie, muzikaliteit).

14-2. Dag 15. (Afscheid leerling die verhuist.)

Kring: Complimentenkaartje N. maken met elkaar. N. mag de Dolfijn doorgeven aan degene van wie hij een compliment wil ontvangen.

(Doel: herinnering voor N., verplaatsen in de ander, empathie tonen.)

Spelling: Met woordkaarten rondlopen en verschillende kinderen laten spellen. Dan bij elkaar een kort dictee afnemen.

(Doel: samenwerken met verschillende mensen, expressie, zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander).

Afscheidsfeestje N. in het speellokaal.

1. Alle kinderen hebben 'wie, wat, waar' kaartjes gemaakt. De kaartjes worden per onderdeel door elkaar gehusseld en elk groepje krijgt van elk onderdeel een kaartje. Er wordt een toneelstukje voorbereid en gepresenteerd. De rest raadt wat er op de kaartjes stond.

2. Een starten met spiegelen en vanuit beeld worden korte scènes gemaakt.

3. Voor N. is door een groepje kinderen een presentatie voorbereid waarin hij zichzelf herkent.

(Doel: expressievermogen vergroten, plezier, leren verplaatsen in de ander, fantasie en voorstellingsvermogen vergroten, waarnemingsvermogen vergroten).

Weeksluiting: Optreden met bodymusic.

(Doel: durven presenteren, concentratie, ook op het podium, gedrag reguleren, sociale druk weerstaan).

Wereldoriëntatie: 2 tallen maken door hoofdsteden en landen elkaar te laten zoeken.

(Doel: kennis van topo, zelfvertrouwen, activerend.)

Bijlage 6. Interview met S. (6) en N. (7) en B. (8).

C: Hebben jullie plezier aan het doen van de spelopdrachten?

S: Ja ik vond het erg leuk. Ik vind alle opdrachten leuk.

B: Ik vind het ook heel erg leuk, die spelletjes allemaal.

N: Ik vind het heel leuk en ook leerzaam.

C: Heb je meer plezier in school dan voor die tijd? Kun je je dat nog herinneren?

S: Ja , ik ga op zich wel met meer plezier naar school, niet heel veel meer, maar toch wel met meer plezier. Want de sfeer is beter.

C: O, dus je verheugd je niet op de spelletjes, maar omdat de sfeer beter is ga je met meer plezier naar school?

S: Ook.

C: Alle 2?

S: Ja.

C: Wat vind je dan beter aan de sfeer?

S: Nou, het is naar mijn idee gewoon gezelliger. D. doet niet meer zo agressief, hij is ook beleefd tegen jou en B. , en de anderen zijn wat opener. Jij bent ook vrolijk.

C: Wat grappig, kun je daar nog meer over zeggen?

S: Nou, eigenlijk niet.

C: Ok.

B: Nou ik heb eigenlijk niet zo'n idee van met meer plezier naar school, maar ik heb wel als we de spelletjes doen dan vind ik het wel heel leuk. Volgens mij, wat S. ook al zei, is het wel wat rustiger en een betere sfeer. Ik vind ze beleefder. Daardoor hoef jij niet zo streng te zijn. Ik ben er niet zo mee bezig of ik zin heb om naar school te gaan. Als we een spelletje doen vind ik het alleen wel leuk.

C: En jij N.?

N: Nou, ik ga nu altijd met de auto naar school dus. En dan denk ik jeee, we gaan weer spelletjes doen. En dan ben ik op school en dan doen we het niet, en dan doen we het toch en dan is het heel leuk. En dan gaan we werken en dan maak ik ook leuk mijn werk. Ik denk vaker jeeeee.

C: Vind je het belangrijk om met plezier naar school te gaan?

N: Ja, ik denk dat als je meer plezier hebt om naar school te gaan dat je dan beter presteert. Dat je denkt zo van ja ik moet mijn werk doen. Daarom kijk ik vaker na en ik verbeter mijn werk. Ik kijk mijn rekenen vaker na.

C: Heb je het gevoel dat je nu makkelijker dingen doet die je niet zo leuk vindt?

S: Nou, rekenen vind ik nog steeds niet leuk om te doen. Stilwerkuur gaat op zich nu wel iets makkelijker. Ik ga nu rustiger mijn werk doen. Ik denk nu, nou ik denk als ik het niet af krijg doe ik het andere werk een andere dag. Ik kan daardoor mijn werk beter doen. Ik sla de woorden beter op bij spelling.

C: Hoe komt dat?

S: Ik doe de opdracht zoals ik het zelf wil oefenen en leren. Ik ga nu een verhaal schrijven met alle woorden. Eerder dacht ik dat is te veel tijd. Ik heb haast, ik probeerde het lesje af te krijgen, maar dan was het slordig en met heel veel fout.

C: En jij B.?

B: Ik deed nooit zo mee met de instructies in de kring met spelling en rekenen enzo, dat is nu wel zo, dat is vooruit gegaan. Ik doe nu meer werk, mijn werk is snel af. Alleen ga ik dan weer vaak tekenen, wat dan niet de bedoeling is. Het komt door de opdrachten en door mijn goede advies. Ik denk niet nou ja ik heb mijn advies laat alles maar.

C: Denk je dat je van de opdrachten dingen leert die te maken hebben met taal en rekenen?

S: Ja nou eigenlijk wel, het mij hielp het wel als je de woorden spelt en zegt en met z'n tweeën.

N: Nou, bijvoorbeeld bij Hints, nou dan leer ik ook woorden die ik niet ken. En dan leer ik ze, dan leer ik nieuwe woorden voor mijzelf.

B: Je slaat het beter op omdat het leuk is, leuk leren zeg maar, meer mensen letten beter op, dus dan leer je er ook meer van.

C: Leer je er ook iets van voor jezelf? Kunnen jullie beter met elkaar omgaan?

S: Eigenlijk kon ik al heel goed et mensen omgaan, dus dat is niet verbeterd.

C: Voel je je meer op je gemak?

S: Dat was al zo.

C: Leer je over jezelf of over omgaan met anderen?

N: ik merk soms als ik buiten ben dan heb ik van te voren een spel gedaan dan voel ik me iets blijer

C merk je iets aan je eigen gedrag, dat je daar iets mee doet?

N: Nou ik probeer minder onrustig te zijn, stiller te zijn.

S: N.I doet soms mee met anderen.

N: ik doe het omdat het leuk is voor andere kinderen om aandacht te krijgen iedereen krijgt positieve aandacht. Dat is omdat we dat hebben afgesproken, maar ook door de spelletjes. En we hadden de eigenschappenwinkel, daar had ik rust in mijn hoofd gekocht en concentratie en toen moest ik daarvoor mijn drukheid weg geven. Ja ik heb nu dat en nu denk ik er meer aan.

C: Zijn de kinderen meer zichzelf?

B: Veel mensen hebben dingen gekocht in de eigenschappenwinkel, en we hebben kwaliteiten en eigenschappen gedaan door ze op die handen te schrijven en het erover te hebben. Ik heb het nog niet gedaan. Ik wist nog niet wat ik zou kopen, maar ik ga het nog wel doen denk ik.

S: Het is ook wel goed van die eigenschappenwinkel, want dan weet je wat je al wel kan en waar je nog op kan letten. Dat weet je dan.

Krijgen alle IIn nu evenveel ruimte?

N: nu we die dramadingen doen enzo nou ik vind dat het beter gaat soms de drukke kinderen ik vind dat het minder wordt we moeten een beetje rustiger worden zodat J. en R. die zijn rustig en stil.

C: R. komt nu wel vaker naar mij toe.

B ; ze doen nog niet mee.

S: Ik denk wel dat het helpt en ze gaat het wel een keer doen.

C: Is er meer plezier en rust?

S: Er is wel meer plezier en rust soms.

C: Maar als ik er niet ben is het anders.

N: Drukke kinderen gaan opstaan.

C: Leren jullie ook iets over improviseren en spelen?

N: dramaopdrachtjes daar was ik niet bepaald goed in, maar nu durf ik iets te zeggen en te spelen.

S: Ik durf ook meer voor de klas te staan

B: ik probeer wel mee te doen, vroeger deed ik echt nooit mee, ik durf wel meer ik heb nog niet vaak mijn vinger opgestoken maar als ik mee moet doen durf ik het.

S: A. was heel erg vervelend, dat is wel minder geworden. Iedereen doet mee. Ze kunnen het ook leren, ze moeten het alleen willen.

C: Kunnen jullie je ook beter concentreren?

S: Ik heb me nooit kunnen concentreren, dus nu ook nog niet, maar het is iets beter geworden.

N: door de winkel van concentratie en rust in mijn hoofd. Ik concentreer me meer. En gister bijvoorbeeld mocht ik op het zoldertje met M. en M. praat veel, maar ik zei tegen hem stil en ga werken zodat we niet de hele week ons moeten gek maken. En toen hadden we gisteren behoorlijk veel opdrachten gedaan. Dus ik concentreerde meer.

Taakgerichtheid: Hoe vinden jullie het daarmee gaan?

B: Kinderen zijn wel taakgerichter geworden, dat merk ik wel, want vroeger liepen mensen naar andere tafeltjes, voor van alles, en nu is dat anders geworden, nu loop je soms wel even naar een ander tafelgroepje om iets te vragen maar meestal vraag je het in je eigen tafelgroepje.

C: Hebben jullie dat ook opgemerkt?

S+N: Ja.

C: En vind je dat er minder mensen vragen stellen aan mij?

S: Dat is minder geworden, ik kan sneller aan het werk, het gaat wel goed, ik vind het wel moeilijk, maar ik kan nu wel het ww schema.

C: Weet je zeker dat er minder vragen zijn na de kring? B+N: Ja, niet meer steeds.

N: Ik vind het leuker om te plannen, nu ga ik goed plannen en ik maak het werk van de dag en dan het werk van de volgende dag. Als ik niet plan, denk ik ik heb niets te doen en dan ga ik kletsen.

C: Is de sfeer veranderd en zo ja hoe dan?

S: Ja daar hadden we het al over gehad. Het is gewoon gezelliger geworden, een fijnere sfeer, iedereen krijgt meer aandacht.

B: in het begin had je groepjes.

S: Het is opener.

B: Je praat met meer kinderen. Eerst praatte ik alleen met F., en nu praat ik met alle meisjes praat ik wel en soms ook wel met jongens, het is eigenlijk wel wat hechter geworden.

C: O, dus je praat met meer mensen?

B: Door die opdrachten zijn we ook wel wat hechter geworden, omdat je met allerlei verschillende mensen dingen moet doen en moet praten, zo voel je je steeds meer op je gemak.

N: dat is ook met mij, normaal praat ik alleen met M. en H. en D. Nu praat ik met E. en B. en J. en S. en R. Daardoor ik kan nu beter met ze omgaan.

S: N. is gezelliger geworden. Iedereen is gewoon aardiger geworden. Voor elkaar, maar ook tegen de leerkrachten.

B: Wij praten wel wat vaker.

N: Soms met J. en R., we hadden appe/lpeer gedaan en daardoor werkte ik met hun, maar nu heb ik 1 vriend en 2 mensen die ik nog niet goed ken en zo kan ik leren hoe ik beter om kan gaan met andere mensen.

C: En dan als laatste vinden jullie nu dat je beter werkt en dat je werk van betere kwaliteit is?

S: ja ik vind van wel want ik mag meer bewegen.

B: Ik vind dat de overgangen beter moeten en het controleren, daarvoor moeten we meer tijd voor nemen. Samen controleren helpt wel om de kwaliteit te verbeteren. Ze doen het te snel.

C: dus zijn niet beter gaan nadenken dus.

S: Ja, ik denk wel meer na.

N: ze denken, ik weet alles al. Ik vind dat ik wel beter werk doordat ik meer nadenk. Ik denk aan de regel door de spelletjes, door de spellingspelletjes en dan ja let ik op.

S: Ik maak een gigantische scrabble en dan leer ik er meer van.

In het interview uitgegaan van de termen: welbevinden, taakgerichtheid, sociale vaardigheden, regelgedrag, zelfstandigheid.

Open Coderen:

Categorieën: meer plezier, betere sfeer, beter werken, want het is leuk leren, er wordt beter opgelet omdat het leuk is, vrijheid in keuze van verwerking, durf, socialer, drukte, opletten, nadenken, meer mensen leren kennen, minder lopen; zelfstandiger, meer werk af. Opener, minder groepjes, iedereen doet mee.

Spelletjes:

-Plezier –betere sfeer

- meer bewustzijn van wat er geleerd wordt.

- Beter gedrag agressieve en vervelende mensen.

- leuk leren- betere werkhouding.

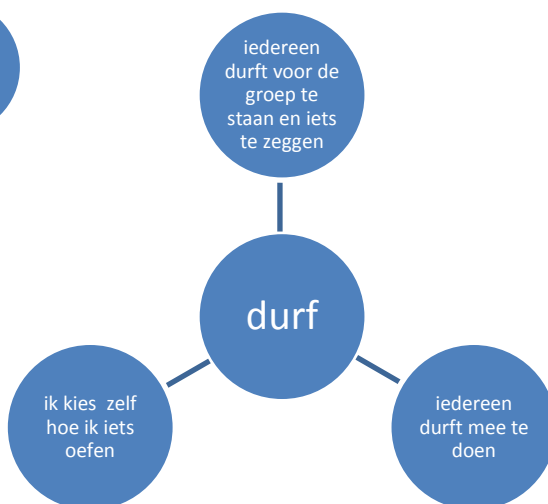
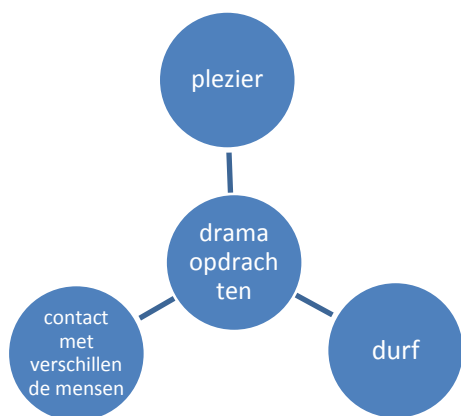
- betere concentratie bij instructie.

-contact met verschillende mensen- open, meer contacten, minder groepjesvorming.

-durf-durf om voor de groep te staan en om mee te doen met de spelletjes, durf om eigen keuzes te maken in de manier van verwerken van de lesstof.

Selectief coderen:

kerncategorieën: sfeer, contact, drukte, eigen keuze, plezier.



Bijlage 7 De verschillende thema's geconcretiseerd.

Betrokkenheid van leerlingen wordt in dit onderzoek als volgt concreet gemaakt: let op bij instructie, gaat aan de slag na instructie, krijgt het werk af, kan door met volgende activiteit, houdt de aandacht bij het werk, heeft plezier aan het werk, werkt taakgericht samen.

Welbevinden van de leerlingen wordt concreet gemaakt door de volgende punten te meten: doet graag mee met de dramalessen, is ontspannen op school, heeft kinderen om mee te praten en te spelen, voelt zich op zijn/haar gemak in de groep, is graag op school, durft zich te laten zien (Zien! 2011).

Sociale vaardigheden worden als volgt gemeten:

SEL competentie 1 'Besef hebben van jezelf' is opgenomen in 'Welbevinden' in de vorm van 'zelfvertrouwen'.

SEL competentie 2: besef hebben van de ander; is empatisch, vriendelijk, kan samenwerken, heeft kinderen om mee te praten en te spelen.

SEL competentie 3: keuzen kunnen maken, gemeten door: draagt bij aan een goede sfeer in de groep, is vriendelijk.

SEL competentie 4: zelfregulatie; wacht op zijn/haar beurt, denkt na voor hij/zij iets doet, houdt zich aan de regels, laat de ander met rust als diegene bezig is, komt niet in de problemen.

SEL competentie 5: samenwerken; relaties kunnen hanteren; voelt zich verantwoordelijk als er gewerkt wordt aan een groepsopdracht, kan taakgericht samen werken (Overveld, 2010).

Bijlage 8. Opname.

Korte beschrijving:

In de kring. De laatste kinderen ruimen hun etenswaren op. Vraag lkr.: Wie weet wat de persoonsvorm is in de zin? Y. steekt haar vinger op. Iedereen luistert. Bijna iedereen is levendig en betrokken, taakgericht, bij het verzinnen van een zin en een bijpassend beeld. Voor sommigen is het moeilijk, doen niet mee: 4 kinderen, niet taakgericht. Dan verdeling groepjes: appel, peer, banaan, kiwi, aardbei, de sfeer wordt levendig en ze zoeken wie bij wie hoort. Opdracht: maak een beeld wat aangezet kan worden. Het publiek gaat ontdekken; de pv, wwgez, lijdvw. Ze zoeken elkaar op. D. speelt met zakje in zijn groepje. Rest overlegt. C. komt langs om te ondersteunen. D. bemoeit zich er niet mee. Dan doet D. wel mee, maakt mooie vechtbewegingen. Als C. overal geweest is, iedereen in de kring. Vingers al in de lucht. Herhaling: wat is de persoonsvorm, wat is het onderwerp, wat is het ww gez, wat is het lijdvw. We lachen. Start toneeltje. Zin bedenken. Zin wordt ontleed. Alle groepjes presenteren en de rest raadt de zinnen en ontleedt de zinnen. Laatste groep gaat niet. Papieren worden uitgedeeld, Y. helpt, N. deelt uit. Vriendelijke toon. Een aantal kinderen steekt niet de vinger op, sommigen 1 keer, rest vaker. Aan de slag, 2 minuten. Na 3 minuten: 4 kinderen.

Open coderen:

Categorieën: aandacht in de kring, sfeer, taakgerichtheid, speelsheid, durf.

Introductie: 80% is aandachtig, 20% minder (steekt vinger niet op).

Verwerking: Verzinnen van de stukjes, 80% betrokken en snapt de opdracht. Samenwerking in groepjes gaat goed, voldoende sociaal vaardig om samen een toneeltje te bedenken. 20% denkt misschien mee, maar zegt niets. 2 Hiervan in 1 groepje, daar komt niets uit.

Regelgedrag goed, alleen D. met een plastic zakje bezig, maar later is ook hij betrokken. In 10 seconden zit iedereen in de kring. Alle groepjes willen beginnen- durf. Tijdens de kring steekt 80% de vinger op waarvan 20 % 1 keer en de rest vaker. 20 % steekt de vinger helemaal niet op. Kijkt alleen. Aan het werk aan de tafels: 80% werkt na 2 minuten. 20% nog niet. Na 3 minuten werkt 90%. Na 5 minuten iedereen. Moeite met taakgericht zijn tijdens het werken: 20%. Spelplezier; 80%. Contact positief.

Selectief coderen:

Observatiepunten:

1.Er wordt taakgericht gewerkt .
2.Leerlingen luisteren naar elkaar en naar de leerkracht.
3.Leerlingen zijn beleefd.
4.Leerlingen reguleren het eigen gedrag.
5.Leerlingen zijn vriendelijk, dragen bij aan goede sfeer.
6.Leerlingen durven mee te doen.
7.Leerlingen hebben plezier in de taak.
8.De sfeer in de groep is goed.
9.Leerlingen werken taakgericht samen.
10.Leerlingen storen elkaar niet.
11.Leerlingen zijn ontspannen.
12.Leerlingen hebben plezier.
13.Leerlingen komen niet in de problemen.

Categorie 1: Betrokkenheid, observatiepunt 1: Reacties in de kring : 20 % 1 keer vinger opgestoken, 20 geen een keer, 60 % vaker dan 1 keer. 80%: in 2 minuten aan het werk. 90% na 3 minuten. 100% na 5 minuten. (cirkeldiagrammen in verslag).

Categorie 2: Welbevinden, observatiepunt: 6,11,7,12: Zelfvertrouwen, welbevinden, durf: 95% (Alle vingers in de lucht om te willen beginnen met spelen).

Categorie 3, Besef hebben van de ander, juiste keuzen maken: observatiepunt 3,5,2,8: positief contact, empathie, vriendelijkheid): 100%

Categorie 4, Zelfregulatie: observatiepunten 4,16,13: Zelfregulatie (geen storend gedrag) 100%

Categorie 5, observatiepunt 9: Samenwerken(stukje verzinnen met resultaat): 80%

(Tijdens werken: 20% afwisselend taakgericht en afgeleid, storen niemand, reageren op camera. Na het werk: opdracht is door iedereen goed gemaakt).

