



Ik ben géén drama!

Een onderzoek naar de invloed van dramalessen
op de ontwikkeling van het zelfbeeld van een kind.

Arida Nelemans

Arida Nelemans
Studentnummer: 090876
Christelijke Hogeschool Ede
Afstudeeronderzoek Leraar Basisonderwijs (Pabo)
April 2014
Afstudeerbegeleider: Annemarie ten Have

Voorwoord

Voor u ligt het verslag van mijn afstudeeronderzoek waarmee ik mijn opleiding aan de Christelijke Hogeschool te Ede hoop af te ronden. Het afgelopen studiejaar stond voor een groot gedeelte in het teken van dit onderzoek.

Langs deze weg wil ik het personeel en de leerlingen van mijn stageschool (basisschool De Appelgaard in Nijkerk) bedanken. Zij gaven mij de mogelijkheid om, naast alle zaken die bij een LIO-stage horen, tegelijkertijd mijn onderzoek uit te voeren. Ik wil hen graag bedanken voor het vertrouwen en de vrijheid die zij mij geschonken hebben.

Een aantal mensen heeft het verslag ter controle met mij meegelezen. Ik wil hen bedanken voor de tijd en energie die zij daarin hebben gestoken en voor de waardevolle tips en opmerkingen die zij mij toestuurd.

Daarnaast wil ik ook mijn afstudeerbegeleidster, Annemarie ten Have, heel hartelijk bedanken voor haar tijd en inzet. Daarbij denk ik in het bijzonder aan de snelle reactie die ik altijd kreeg op mails en aan de motiverende gesprekken die mij steeds weer nieuw enthousiasme gaven om het onderzoek verder op te pakken. Ik heb het zeer gewaardeerd!

Ik wens u, als lezer, veel plezier met het lezen van dit verslag.

Arida Nelemans
Nijkerk, april 2014

Inhoud

Voorwoord	3
Inleiding	6
Samenvatting.....	7
1. Literatuuronderzoek.....	8
1.1 Drama	8
1.1.1 Wat is drama?.....	8
1.1.2 Wat is het nut van dramalessen in het basisonderwijs?	9
1.1.3 Welke elementen moet een dramalessen bevatten om een 'goede' les te zijn?.....	13
1.1.4 De opbouw van dramalessen in het basisonderwijs	16
1.1.5 Samenvatting.....	19
1.2 Zelfbeeld.....	21
1.2.1 Wat is een zelfbeeld?	21
1.2.2 Hoe verloopt de ontwikkeling van het zelfbeeld?.....	22
1.2.3 Welke factoren beïnvloeden het zelfbeeld van kinderen?	23
1.2.4 Wat zijn de gevolgen van een positief zelfbeeld?	24
1.2.5 Wat zijn de gevolgen van een negatief zelfbeeld?	25
1.2.6 Welke zaken stimuleren een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld?	25
1.2.7 Hoe wordt het zelfbeeld van een mens gemeten?	28
1.2.8 Samenvatting.....	29
1.3 Bevindingen uit vergelijkbaar onderzoek	30
1.4 Conclusie literatuuronderzoek	31
2. Praktijkonderzoek.....	32
2.1 Onderzoeksopzet.....	32
2.1.1 Experiment	32
2.1.2 Interview.....	32
2.1.3 De onderzoeksgroep	32
2.1.4 De onderzoeksinstrumenten	33
2.2 Hypothese	33
2.3 Resultaten.....	33
2.3.1 Zelfbeeldtest.....	33
2.3.2 Interview leerlingen.....	34
2.3.3 Interview groepsleerkracht	38
2.4 Conclusie praktijkonderzoek	38

2.4.1 Conclusie	38
2.4.2 Discussie	39
2.4.3 Aanbevelingen	41
Nawoord	43
Literatuurlijst	44
Bijlagen	46
A. Rosenberg's self-esteem scale, aangepaste versie	46
B. Rosenberg's self-esteem scale, oorspronkelijke versie.....	48
C. Scores nulmeting.....	49
D. Scores tweede meting.....	50
E. Analyse van de scores van de controlegroep.....	51
F. Analyse van de scores van de experimentgroep	52
G. Interview vragen voor leerlingen.....	53
H. Antwoorden leerlingen op vragenlijst, gecodeerd	54
I. Interview vragen groepsleerkracht	61
J. Antwoorden groepsleerkracht op vragenlijst	62
K. Dramalessen	63

Inleiding

In het tweede jaar van mijn opleiding liep ik stage in groep 8. Twee kinderen uit die groep vielen mij op. Het waren leuke, sociale meiden met wie ik hard kon lachen, maar die ook serieus en gedreven aan het werk konden gaan. Zo kwamen ze in ieder geval op mij over.

Zelf zagen ze dat anders. Hun cijfers voor vakken als rekenen, taal, aardrijkskunde en geschiedenis waren altijd laag en daardoor hadden ze het gevoel dat ze minder waard waren dan de andere kinderen in de klas.

Toen ik een aantal dramalessen ging geven in deze klas kwamen juist deze kinderen tot bloei. In de rollen die ze aannamen konden ze al hun creativiteit kwijt en straalden ze van oor tot oor.

Ik herkende iets van mijzelf in deze kinderen. Het volgen van improvisatielessen en het spelen van rollen in toneelstukken deden mijn zelfbeeld goed. Is dat toeval, of hangen deze zaken samen?

Mijn interesse was gewekt.

In dit onderzoek heb ik mijn grote passie - drama - gecombineerd met een zaak die mij pijn doet - het negatieve zelfbeeld dat veel kinderen hebben. De volgende onderzoeksvraag staat centraal:

Leidt regelmatig dramaspel in de klas tot een positiever zelfbeeld bij kinderen?

In mijn literatuurstudie ben ik op zoek gegaan naar antwoorden op de volgende vragen:

- Wat zegt de literatuur over het vak drama?
- Wat zegt de literatuur over het zelfbeeld van een kind?

In het eerste deel van dit document - het literatuuronderzoek - staan mijn bevindingen van de literatuurstudie beschreven. In het tweede deel van dit document - het praktijkonderzoek - staan mijn bevindingen van het praktijkonderzoek beschreven.

Samenvatting

Zodra een baby gaat beseffen dat het een individu is start de ontwikkeling van het zelfbeeld: het inzicht dat een mens heeft in zichzelf en het waardeoordeel dat daaraan gekoppeld is. Zolang een mens leeft blijft het zelfbeeld zich ontwikkelen.

Wanneer een kind zich niet gewaardeerd voelt kan een negatief zelfbeeld ontstaan. Het kind denkt dan negatief over zichzelf. Dat kan leiden tot sombere en angstige buien, vluchtgedrag en onderpresteren. Vaak komt iemand met een negatief zelfbeeld in een neerwaartse spiraal terecht. Die neerwaartse spiraal kan doorbroken worden door succeservaringen, waardoor een kind merkt dat het wel degelijk positieve kanten heeft. Om succeservaringen op te doen heeft een kind experimenteertruimte nodig.

Tijdens dramalessen is die ruimte er. Een kind kan experimenteren met gedrag en op die manier nieuwe vaardigheden en ervaringen opdoen. Wanneer de dramalessen plaatsvinden in een positief sociaal klimaat, dan kan de sociale ontwikkeling gestimuleerd worden.

Deze conclusie komt voort uit de bestudering van literatuur. Het praktijkonderzoek is opgezet om deze conclusie te kunnen toetsen.

Bij het praktijkonderzoek zijn twee groepen van tien kinderen betrokken geweest. In beide groepen is begin januari (2014) een zelfbeeldtest afgenomen, om het zelfbeeld van de kinderen in kaart te brengen. Vervolgens heeft één van die groepen zes dramalessen gevolgd, terwijl de andere groep geen dramalessen heeft gevolgd. Na die tijd is de zelfbeeldtest nog een keer afgenomen in beide groepen.

De resultaten van de nulmeting en tweede meting van beide groepen zijn naast elkaar gelegd. In de groep die geen drama heeft gehad was een lichte daling van de score waarneembaar. In de groep die wel drama heeft gehad was juist een stijging waarneembaar. De kinderen zelf konden niet verklaren hoe die stijging tot stand was gekomen, ze zien geen verband tussen de dramalessen en de stijgende scores van de zelfbeeldtesten.

De kinderen zijn zich bewust van hun ontwikkeling op het gebied van drama: ze hebben veel geleerd over drama en toneel en voelen zichzelf op dat gebied meer competent dan voorheen. Waar het aan het begin van de lessenserie nog spannend was (misschien maak ik wel een foutje en lachen anderen mij daarom uit) viel die spanning bij de meeste kinderen na een aantal lessen weg.

De onderzoeksvraag: 'Leidt regelmatig dramaspel in de klas tot een positiever zelfbeeld bij kinderen?' wordt positief beantwoord. De theorie toont aan dat het mogelijk is om door middel van drama het zelfbeeld van een kind positief te ontwikkelen en de resultaten van de zelfbeeldtesten bevestigen dit.

1. Literatuuronderzoek

In dit eerste hoofdstuk staat beschreven wat de literatuur zegt over *drama* en over het zelfbeeld van een kind.

1.1 Drama

Zoals vele woorden in de Nederlandse taal kent ook het woord *drama* meerdere betekenissen:

- '1. Toneelstuk, m.n. treurspel: *een drama* opvoeren.
2. Droeve reeks van gebeurtenissen' (Van Dale, z.j.).

Wanneer er in dit onderzoek wordt gesproken over *drama*, gaat het hier om toneelspel.

1.1.1 Wat is drama?

De definitie van drama

Het woord *drama* komt oorspronkelijk van het Griekse woord *handelen*, waarbij een speler door middel van handelingen en acties communiceert. Spelers creëren een schijnwerkelijkheid: ze verwijzen naar gebeurtenissen of gedachten die niet daadwerkelijk op dat moment plaatsvinden. Drama is eigenlijk 'doen alsof' (Vane, 2012, p.20). Het 'doen' staat in dit geval voor het handelen en het woord 'alsof' staat voor het beeld dat wordt neergezet, maar geen werkelijkheid is (Vane, 2012).

Vaak worden de woorden *drama* en *toneel/theater* door elkaar gebruikt. Dat is echter niet juist. Toneel is wel drama, maar drama is niet per definitie toneel (Pijper, 2004). Het verschil zit in het doel: bij toneel is men productgericht bezig: men werkt toe naar een product dat wordt opgevoerd voor publiek, een toneelstuk. Bij drama ligt de focus op het proces dat men samen doormaakt, om daar van te leren (De Nooij, 2007).

De geschiedenis van drama als schoolvak

Het schoolvak drama is heel oud. Al in de 14^e eeuw wordt drama ingezet op wat later de Latijnse scholen zullen worden. De toneelstukken die men daar speelde dienden om leerlingen 'zedelijk en humanistisch te vormen' (De Nooij, 2008, p.28). Daarnaast leerden ze 'cultuurhistorische kennis, kennis van de Latijnse taal en eigen spreekvaardigheid' (De Nooij, 2008, p.28). In de 17^e en 18^e eeuw wordt het schooltoneel breder in de maatschappij ingezet en door meer mensen bezocht, ook van buiten de school. In de 18^e eeuw draait het bij toneel niet enkel meer om het spel, maar komen er andere facetten bij: de aankleding van de acteurs, de decorstukken en rekwisieten op het podium en een extra discipline: dans. In die tijd raakt het oorspronkelijke doel (leerlingen vormen) op de achtergrond. In 1777 wordt toneelspel als onderdeel van het examen verboden. Door dat verbod verliest het schooltoneel de status die het jaren heeft gehad, ook al verdwijnt het niet helemaal. Hoewel het schooltoneel niet helemaal verdwijnt, verliest het de status die het jaren heeft gehad. Tot het eind van de 20^e eeuw blijft dat zo, vanaf dat moment wint het schooltoneel weer langzaam aan populariteit (De Nooij, 2008).

In 1956 ontstaat de eerste lerarenopleiding voor het vakgebied dat wij nu 'drama' noemen. Na enkele jaren ontstaan er meerdere opleidingen op dit gebied. Vanaf 1979 komt de naam 'drama' op, het ministerie van O&W gebruikt hoofdzakelijk die naam voor het vak. Sinds 1984 is per wet vastgesteld dat drama een vak is voor de basisschool en sindsdien is het ook een vak op de pedagogische academie voor basisonderwijs (pabo). Het is echter geen verplicht vak, maar een

keuzevak dat gebruikt kan worden als invulling voor de kunstzinnige oriëntatie. Toch wordt het vak drama niet zomaar op alle scholen geaccepteerd, maar moet het steeds verantwoord worden. Een aantal scholen dat geen dramalessen wil aanbieden, krijgt officieel toestemming: omdat zij op godsdienstige grondslag bezwaar maken hoeven zij geen dramalessen te geven. (De Nooij, 2008).

1.1.2 Wat is het nut van dramalessen in het basisonderwijs?

Spelen is voor iedereen belangrijk. Overal om ons heen spelen mensen: in de huishoek, in het theater, op tv, vrienden onderling die elkaar voor de gek houden, kinderen met elkaar, kinderen en hun ouders, enzovoort. Mensen spelen in hun vrije tijd of spelen is hun werk. Al die soorten spel hebben de volgende dingen gemeen: op het moment van spelen wordt dat spel serieus genomen, de spelers experimenteren met mogelijkheden, men gaat helemaal op in het spel maar iedereen beseft ondertussen dat het een spel is en blijft dus enige afstand zien. Spelen biedt de mogelijkheid om voor een moment de werkelijkheid te ontvluchten.

Door te spelen krijgt een mens grip op de wereld om zich heen en grip op het leven (Janssens, 2011).

Als spel zo verweven is met de mens, dan is het niet verwonderlijk dat drama een officieel vakgebied geworden is in het basisonderwijs. Niet alleen voor het plezier, maar juist om er heel veel van te leren. In deze paragraaf beschrijf ik wat de effecten (kunnen) zijn van dramalessen.

De functies van drama

Wanneer iemand besluit om drama in te zetten voor een groep mensen, dan heeft die persoon daar een doel mee. Het doel is niet altijd hetzelfde: een meester op de basisschool heeft een ander doel dan een therapeut in de geestelijke gezondheidszorg. Drama kan verschillende functies hebben.

Pijper onderscheid vijf verschillende functies: 'een recreatieve functie (...), educatieve functie (...), kunstzinnige functie (...), therapeutische functie (...) en om de persoonlijkheid te vormen' (Pijper, 2004, p.21-22). Wanneer drama een recreatieve functie heeft, dan is het puur voor de ontspanning. Wanneer drama wordt ingezet om iets binnen een ander vakgebied duidelijk te maken, dan spreken we van een educatieve functie. Drama heeft een kunstzinnige functie wanneer drama als kunstvorm centraal staat. Als drama wordt ingezet binnen de geestelijke gezondheidszorg heeft het een therapeutische functie. Wanneer het doel van drama persoonlijkheidsvorming is, dan gaat het om het aanleren van sociale vaardigheden, zelfkennis ontwikkelen, enzovoort.

Deze functies kunnen ook gecombineerd worden, waardoor er meerdere doelen ontstaan.

Drama met een therapeutische functie is een vak apart: mensen die daarvoor niet zijn opgeleid moeten daar niet aan beginnen (Pijper, 2004)

Op de basisschool wordt drama meestal met een educatieve functie, een kunstzinnige functie, een persoonlijkheidsvormende functie, een recreatieve functie of een combinatie van deze functies gegeven. Het is belangrijk dat de leerkracht zich realiseert dat drama op de basisschool niet enkel voor de ontspanning wordt aangeboden. De vaardigheden die worden getraind en ingezet dienen wel degelijk als leerproces om tot bepaalde vaardigheden en kwaliteiten te komen. Wanneer het puur om de ontspanning gaat is een toneelclub een betere plaats voor een kind (De Nooij, 2008).

Persoonsontwikkeling

De meeste dramalessen in het basisonderwijs zijn onder anderen gericht op het ontwikkelen van sociaal gedrag (De Nooij, 2008). Tijdens de les houden zowel de leerkracht als de leerlingen zich daarmee bezig. Dat gaat op veel verschillende manieren en er wordt aan vele aspecten van sociaal gedrag gewerkt tijdens de dramalessen.

Ook komt bij drama de persoonsontwikkeling specifiek naar voren, meer dan bij andere vakken. Natuurlijk moet een leerkracht niet alleen tijdens drama werken aan de persoonsontwikkeling van een kind, maar 'door het hele onderwijs heen' (De Nooij, 2008, p.40). Hoe effectief de dramalessen zijn op dit gebied is overigens volledig afhankelijk van de leerkracht (De Nooij, 2008).

De Nooij (2008) stelt dat men door middel van drama fantasie, creativiteit en zelfvertrouwen kan ontwikkelen. Volgens hem zijn dat belangrijke eigenschappen van een evenwichtig mens.

Wanneer iemand fantasie heeft is hij in staat om buiten de vaststaande kaders te denken. Een kind heeft in een fantasiespel grip op de werkelijkheid en de emoties die daarbij horen. Een kind kan op die manier ervaring opdoen en dat maakt het kind krachtig en emotioneel weerbaar. Doordat kinderen binnen dramaspel veel inbreng hebben stimuleert dat hun fantasie. Een leerkracht kan kinderen daarin een beetje helpen door vragen te stellen als: 'stel je voor dat...' en 'wat zou er gebeuren als...' (De Nooij, 2008, p.24), door uitdagende opdrachten te geven en door vooral geen spel af te keuren.

Creativiteit stimuleert om buiten de kaders te denken, om 'divergent te denken' (De Nooij, 2008, p.25). Bij problemen of moeilijke situaties kan een kind meerdere oplossingen bedenken, waardoor het sterker staat. Een kind leert openstaan voor andere ideeën, minder snel te oordelen en zelf keuzes te maken (Smegen, 2012). Voor creativiteit zijn een aantal andere eigenschappen nodig dan voor fantasie. Allereerst heeft een kind verbeeldingskracht nodig, het moet iets voor ogen kunnen zien. Vervolgens heeft een kind voldoende zelfvertrouwen nodig om dat wat het voor ogen ziet daadwerkelijk te gaan creëren. Tenslotte heeft het kind een omgeving nodig waarin het de kans krijgt om te experimenteren. Creativiteit heeft een positieve invloed op de eigenwaarde van een kind. Het kind kan er gevoelens mee uitdrukken. Wat heeft een kind nodig om creativiteit te ontwikkelen? Laat het kennismaken met vormen van creativiteit, zodat het nieuwsgierig wordt. Geef een kind ruimte om te experimenteren, kom met prikkelende opdrachten, wijs het werk van een kind niet af en bespreek het resultaat (De Nooij, 2008).

Een kind met zelfvertrouwen gelooft in zijn eigen kunnen en is niet bang om fouten te maken. Wanneer een kind een succeservaring beleeft, doet dat het zelfvertrouwen groeien. (We spreken hier over succes als in: een kind mag zichzelf zijn, zijn eigen ding doen en wordt daarin gewaardeerd.) Positief commentaar is noodzakelijk om een succeservaring uit te laten groeien tot meer zelfvertrouwen. Complimenten werken dus twee kanten op: het kind leert ervan en het zelfvertrouwen van een kind groeit ervan. Wanneer de leerkracht de dramalessen als heel normaal beschouwt en de lat niet te hoog legt beïnvloedt dat het zelfvertrouwen van de leerling ook in positieve zin (De Nooij, 2008).

Tijdens dramalessen verplaatsen kinderen zich in een ander. Ze laten hun eigen gedachten, gewoontes en handelingen even liggen en gaan als een ander denken en handelen. Door te doen alsof het een ander is wordt een kind zich bewust van zichzelf (zijn eigen gedachtepatronen en handelingen) en zijn omgeving. Er wordt naar het kind gekeken door anderen, het kind kijkt als het goed is ook terug op wat het zelf gedaan heeft, en daarmee reflecteert het op zichzelf. Op die manier komt een kind tot ontdekkingen en gaat het dingen inzien omtrent zijn eigen gewoontes, handelingen en gedachten (Smegen, 2012).

In de huid van een ander kruipen, biedt tegelijkertijd een mooie kans om te experimenteren met gedrag. Dat kan verschillende voordelen opleveren: de mogelijkheid om een lastige situatie voor te bereiden door het uit te spelen, om een probleem op te lossen door middel van het experimenteren met oplossingen, om eigen vaardigheden te trainen, om nieuw gedrag uit te proberen, enzovoort (Pijper, 2004). Zo wordt een kind steeds opnieuw uitgedaagd om zijn eigen 'mogelijkheden en vaardigheden (...) uit te breiden' (Smegen, 2012, p.16). Tegelijkertijd leren kinderen om vanuit een ander te denken, die misschien een heel andere invalshoek heeft. Deze ervaringen sterken kinderen in hun sociale contact. Ze leren te zien wat bepaald gedrag oproept bij een ander en hoe dat gedrag misschien beter kan. Dat maakt kinderen zelfverzekerder in sociale situaties (Smegen, 2012).

Tijdens dramalessen is een kind even niet zichzelf. Dat is voor het kind een bijzondere ervaring, maar voor toeschouwende klasgenoten ook: ze leren elkaar op een andere manier kennen. Kinderen ontdekken talenten die zonder dramalessen verborgen zouden blijven. Ze kunnen zomaar ineens de show stelen en gaan uitblinken! Er kan bewondering ontstaan voor elkaar of een gezamenlijke beleving. Kinderen komen dan positief in de aandacht te staan (De Nooij, 2007).

Hoewel kinderen een rol spelen tijdens dramalessen laten ze veel van zichzelf zien. De manier waarop iemand een rol neerzet zegt iets over hoe hij de rol ziet en hoe hij zichzelf ziet. Dat kan confronterend zijn. Een kind ziet zichzelf, zijn eigen kwaliteiten en zwakke punten, heel duidelijk en zal het gevoel hebben dat het publiek dat ook heel duidelijk ziet. Het zelfbewustzijn van een kind neemt toe en zijn zelfbeeld ontwikkelt zich (De Nooij, 2008).

Dit gegeven maakt kinderen kwetsbaar wanneer ze spelen. Daarom is een veilige sfeer uitermate belangrijk tijdens dramalessen, want wanneer een kind op dit gebied een negatieve ervaring beleeft ontwikkelt het zelfbeeld zich wel, maar niet in positieve zin.

Drama vraagt ook veel van kinderen in de omgang met elkaar. Er zal moeten worden samengewerkt. Kinderen leren daardoor met anderen om te gaan en ze leren de vaardigheden die ze daarbij nodig hebben. Kinderen moeten samen overleggen over wat ze precies willen gaan doen. Daarbij is het van belang om goed naar elkaar te luisteren en te kijken. Wanneer het proces vastloopt moeten kinderen elkaar helpen. Er moeten afspraken gemaakt worden, waar alle kinderen zich aan moeten houden. Kinderen moeten samen terugkijken op hun werk om het te kunnen verbeteren, dus ze moeten elkaar feedback geven, maar tegelijkertijd ook leren genieten van alle talenten die zichtbaar worden. Dit soort vaardigheden wordt mede ontwikkeld door dramalessen en het maken van voorstellingen (De Nooij, 2007).

Doordat een kind tijdens dramalessen ook dingen aan een ander moet laten zien leert het hoe het zichzelf moeten presenteren voor publiek. Dat kan heel spannend zijn, omdat het kind

volledig in de aandacht staat, maar het is heel leerzaam. Wanneer kinderen zich presenteren in dramalessen en daar goed op wordt gereageerd (niet uitlachen, maar benoemen wat goed ging en tips meegeven) dan vergroot die ervaring het zelfvertrouwen van kinderen. Die winst zal zichtbaar worden in de klas, bij presentaties voor klasgenoten. Kinderen durven meer, gaan elkaar waarderen en op die manier stijgt het niveau (Smegen, 2012).

Bij presenteren zoals hierboven beschreven gaat het om presenteren aan groepen. Maar in één op één contact met mensen is het ook heel belangrijk hoe iemand zichzelf presenteert. Daarbij is vooral non-verbale communicatie erg belangrijk. Wanneer een mens in zijn verbale communicatie iets anders vertelt dan dat hij in zijn non-verbale communicatie uitstraalt, dan zal de ontvanger de non-verbale communicatie geloven. Sluiten de verbale en non-verbale communicatie wel bij elkaar aan, dan versterkt dat de boodschap van de zender (De Nooij, 2008). Non-verbale communicatie wordt getraind tijdens dramalessen.

Dramalessen kunnen het pedagogisch klimaat in een klas (niet alleen tijdens de dramalessen, maar ook daarbuiten) positief beïnvloeden. Hoewel dat niet precies te meten valt wordt het zichtbaar in het gedrag van de leerkracht en de leerlingen. 'Plezier, zelfvertrouwen, vertrouwen in elkaar en de leerkracht, een positieve werkhouding, hulpvaardigheid, concentratie, creativiteit en saamhorigheid kunnen graadmeters zijn' (Smegen, 2012, p.21). Wanneer er een positief pedagogisch klimaat is in een klas, is dat goed voor de leerprestaties van leerlingen; dan zullen de leerlingen met meer plezier naar school gaan (Cooper (Red.), 2010 in Smegen, 2012).

Er zullen kinderen zijn die er niet zo van houden om in de aandacht te staan, of die het heel spannend vinden om in de huid van een ander te kruipen. Daarnaast zullen er ook kinderen zijn die hun talenten niet op dat gebied hebben liggen. Voor die kinderen kunnen dramalessen soms echt een drama zijn. Toch zijn er ook voor die kinderen mogelijkheden binnen de dramalessen. In sommige gevallen (denk aan opvoeringen voor elkaar of voor een groter publiek) zullen niet alleen spelers nodig zijn, maar ook kinderen die een andere taak op zich nemen. Daarbij kan gedacht worden aan het ontwerpen of maken van een decor en rekwisieten, het regelen van de techniek, dansen, zingen, organisatorische zaken, enzovoort. Op die manier kan ieder kind wel een bijdrage leveren, die dan ook nog goed bij dat kind past en waarbij het kind zich prettig voelt (De Nooij, 2007).

Deze vele kanten van persoonsontwikkeling kunnen gerealiseerd worden door dramalessen te geven. Toch is het geven van dramalessen geen garantie dat die ontwikkeling helemaal goed verloopt. 'Bij het persoonlijkheidsvormende aspect van drama moet men beseffen dat het geen wondermiddel is voor het ontwikkelen van iemands persoonlijkheid, hoewel er mensen zijn die zweren bij de effectiviteit ervan' (De Nooij, 2008, p.40).

Het cognitieve aspect

Sinds 2005 sturen de kerndoelen erop aan om vakken te combineren. Vakoverstijgend werken wordt een steeds belangrijker speerpunt voor basisscholen. De volgende vakgebieden kunnen worden ingezet bij drama: 'Tekenen (...), beeldende vorming (...), muziekonderwijs (...), drama (...), dans (...), Nederlands (...), filosofie (...)' en 'geschiedenis' (De Nooij, 2007, pp.72-73).

(Tekenen kan ingezet worden door kinderen het decor te laten tekenen, muziekonderwijs door muziek een belangrijke functie te geven in een dramaopdracht, enzovoort.) Inhoudelijk gezien kunnen andere vakgebieden gebruikt worden bij het maken van theater (De Nooij, 2007).

Andersom kan het natuurlijk ook: een kleine sketch bij geschiedenis om iets duidelijk te maken, of bij verkeer om een gevaarlijke verkeerssituatie te laten zien. Het is daarnaast ook goed om drama in te zetten tussen verschillende lessen. Tijdens een dramaopdracht zijn de kinderen even actief bezig en dat levert energie op om een volgende taak weer op te pakken (Smegen, 2012).

Het gegeven dat kinderen bij drama actief bezig zijn is goed voor het leren van kinderen, aangezien kinderen die actief leren meer gemotiveerd zijn dan andere kinderen die passief leren. Dat blijkt uit onderzoek van Hoozevee en Winkels (2010) (in Smegen, 2012, p.21).

1.1.3 Welke elementen moet een dramales bevatten om een 'goede' les te zijn?

Opbouw van de lessen

In *Drama in de hoofdrol* (Heijdanus - De Boer & Van der Jagt, 2004, pp.76,77) wordt de opbouw van een dramales beschreven:

Een dramales start met een *inleiding*, waarbij de leerkracht de kinderen inspireert en enthousiasmeert. Dat kan door middel van een gesprek, een spelopening of beeldmateriaal.

Vervolgens is het tijd voor een *warming-up*: de leerkracht introduceert het onderwerp en het doel van de les door middel van een bewegingsserie of andere opdrachten. De kinderen zijn tijdens de warming-up alvast actief bezig. Het doel van de warming-up is verder enthousiasmeren en daarnaast de aandacht van de kinderen focussen op de kern van de les.

Daarna volgt de *kern* van de les: De leerkracht leert de leerlingen vaardigheden aan, waarmee de kinderen vervolgens oefenen. Het is de bedoeling dat de kinderen daarna zelfstandig verder kunnen met de verwerking van de aangeleerde vaardigheden.

Tijdens de *verwerking* is er voor de kinderen de mogelijkheid om met de aangeleerde vaardigheden aan de slag te gaan en die samen met andere leerlingen te verwerken tot een presentatie. De kinderen die iets laten zien zijn actief bezig, het publiek krijgt gerichte opdrachten terwijl ze kijken naar hun klasgenoten.

De *afronding* is het moment tussen de verwerking en de reflectie. Het doel van de afronding is om het spelen af te sluiten en de aandacht te richten op de reflectie. De manier van afronden is afhankelijk van de rest van de les: na een dynamische les volgt een rustige afronding, na een rustige les volgt een dynamische afronding.

Tot slot volgt de *reflectie* waarbij de leerkracht terugkomt op het doel en dat samen met de kinderen bespreekt. Daarnaast is de reflectie ook belangrijk om kinderen te vragen hoe ze de les ervaren hebben. Mindere kanten en leuke kanten van de les mogen genoemd worden, zodat de leerkracht dat mee kan nemen in de volgende les (Heijdanus - De Boer & Van der Jagt, 2004).

Regelmaat in de lessen

Op veel scholen is drama een ondergeschoven kindje. Het vak staat niet of nauwelijks op het rooster. Wanneer er niet regelmatig drama wordt gegeven dan heeft het al snel weinig effect. Kinderen leren tijdens dramalessen veel sociale vaardigheden en de vakspecifieke vaardigheden, maar dat zijn vaardigheden die ze moeten blijven trainen. Om nog terug te kunnen grijpen op de vorige les is het van belang om niet teveel tijd tussen twee lessen te laten, maximaal twee

weken (De Nooij, 2008). Alleen op die manier kunnen de vaardigheden waar een leerkracht op inzet daadwerkelijk beklijven bij kinderen.

Om de vakspecifieke doelstellingen te behalen moeten de lessen vakdidactisch verantwoord zijn. Men stelt dan eisen aan het spel en de vormgeving daarvan, zoekt samen met de kinderen naar alternatieven, geeft concrete aanwijzingen waardoor het kind zich kan ontwikkelen en praat over de mogelijkheden die er zijn binnen het spel, en de keuze daarvoor (De Nooij, 2008).

De persoonlijkheidsvormende doelstellingen richten zich onder anderen op het zelfbeeld van een kind. Door experimenteerruimte aan te bieden kan er worden gewerkt aan de persoonlijkheidsvormende doelstellingen. Kies daarvoor opdrachten die aan de ene kant aansluiten bij het kind en zijn beleavingswereld, maar aan de andere kant uitnodigen om fantasie te gebruiken. Observatie (van het spel) door de leerkracht en begeleiding bij de communicatieve vaardigheden zijn ook een goede stimulans voor de persoonlijkheid. Stel eisen aan sociaal gedrag en begeleid dat, indien nodig. Het is goed om het werk van kinderen achteraf samen te bespreken. Kies voor die bespreking een positieve insteek en wees daarbij vooral gericht op het proces, niet op het product (De Nooij, 2008).

Actie en reflectie

Naast regelmaat in de lessen is het ook belangrijk om in de lessen een goede balans te vinden tussen actief spelen en het reflecteren op het spel. Wanneer de leerkracht met regelmaat met de leerlingen terugkijkt op wat de kinderen hebben gespeeld, op wat ze hebben gezien en op wat ze hebben gehoord gaat het leerrendement omhoog (Smegen, 2012). Het zorgt dat kinderen hun eigen capaciteiten op het gebied van drama gaan ontwikkelen en dat ze gaan ontdekken waar ze goed in zijn.

Naast het reflecteren van kinderen op zichzelf en op hun klasgenoten is het ook heel leerzaam om eens naar anderen te kijken. Dat kan door middel van een film, een tv-programma, een theaterbezoek, enzovoort. Omdat kinderen door dramalessen zelf inzicht krijgen in wat ze doen en hoe ze een scène interessant kunnen maken voor publiek, zijn ze in staat steeds technischer te kijken naar het werk van anderen. Kinderen gaan dan dingen zien als: waar staan de acteurs, hoe bewegen ze, enzovoort. Hierdoor krijgen kinderen steeds meer inzicht in hoe goed theater eruit ziet (Smegen, 2012).

Randvoorwaarden in de groep

Alle jonge kinderen spelen, het liefst de hele dag door. Vadertje en moedertje, doktertje, winkeltje, schooltje, enzovoort. Toch komt er voor bijna alle mensen een moment waarop spelen ineens *raar* lijkt te zijn. Het wordt ongemakkelijk om te moeten spelen als een ander dat ziet en men gaat zich ervoor schamen.

Veel kinderen zullen bij drama in eerste instantie last hebben van dit gevoel en dat staat hen in de weg om actief mee te doen. Er zal dus een sfeer moeten worden gecreëerd waarin spelen heel normaal wordt.

De leerkracht heeft daarin een taak: een leerkracht die zelf uitstraalt het allemaal maar eng, spannend en raar te vinden, die neemt de kinderen in dat gevoel mee. Een leerkracht die uitstraalt dat drama een heel normaal en serieus vak is draagt dat gevoel over op kinderen.

De leerkracht moet een doel hebben met de dramales dat past bij de groep. Toch moet de leerkracht voorzichtig zijn in het formuleren van dat doel. Wanneer het doel te hoog gegrepen is, of de nadruk teveel op dat doel ligt, dan gaat het als een belemmering werken. De kinderen zullen dan in de eerste plaats streven naar het doel van de leerkracht, terwijl ze dat misschien nog helemaal niet kunnen behalen. Het kan ook zijn dat ze het doel wel kunnen behalen, maar daarbij geen plezier hebben in het spel en hun eigen creativiteit niet durven te tonen (omdat ze al heel duidelijk weten wat de leerkracht graag wil zien).

Wanneer het doel niet te hoog is en de leerkracht niet als doel heeft om een bepaalde vaardigheid aan te leren of specifieke kwaliteiten te ontwikkelen, dan kunnen kinderen hun eigen creativiteit gaan tonen. Wees voorzichtig met de emoties die kinderen tonen en waardeer de eigen inbreng van kinderen. Er is dan weinig druk en dat zal de sfeer ten goede komen. Een dergelijke, ontspannen sfeer is een voorwaarde voor een dramales (De Nooij, 2008).

Naast een ontspannen sfeer tijdens de les moet ook het algemene pedagogische klimaat in de groep goed zijn. Kinderen moeten zich veilig voelen in de groep. Bij drama tonen kinderen een heel kwetsbare kant van zichzelf en zullen ze bijna allemaal weleens een misser maken. Het is van groot belang dat kinderen elkaars werk respecteren, de goede kanten daarvan inzien, elkaar niet uitlachen, maar juist op een positieve manier feedback willen geven waar de ander van kan leren.

Juist omdat drama draait om een verzonnen werkelijkheid, waarin kinderen in de huid van een ander kruipen en dus ander gedrag laten zien dan normaal, is dit erg belangrijk. Een kind dat tijdens de dramales een sullige clown speelde moet na de les weer zichzelf kunnen zijn. Als klasgenoten dan het gedrag van de sullige clown blijven projecteren op het kind zelf kan dat heel naar worden voor het kind.

De verzonnen werkelijkheid binnen een dramaopdracht verzinnen de spelers met elkaar en iedereen moet dat wat er gebeurt als werkelijkheid aannemen tijdens het spel. De spelers moeten zich bewust zijn van die afspraak, ze moeten begrijpen wat dat inhoudt en ze moeten zich gedurende het hele spel aan die afspraak houden. Maar wanneer het spel is afgelopen moet dat ook duidelijk zijn. De spelers moeten hun spel en de echte werkelijkheid kunnen scheiden: 'ook na afloop van het spel moet iedereen respecteren dat de spelers deden alsof' (Pijper, 2004, p.20). Zodat, bijvoorbeeld, de rol van sullige clown een kind niet blijft achtervolgen op een negatieve manier.

Wanneer kinderen het moeilijk vinden om spel en werkelijkheid te scheiden levert dat vaak angst op omdat kinderen in dat geval als zichzelf op toneel staan en niet als karakter. Een leerkracht kan dan helpen de schijnwerkelijkheid duidelijk te maken. Dat kan door het kind informatie te geven over de spelsituatie: aangeven wie ze zijn, wat er aan de hand is, waar ze zijn, wie er nog meer zijn, wat voor een relatie zij hebben met andere karakters, in welke tijd ze zijn, enzovoort. Ook de aankleding (decor, kleding, grime, licht, enzovoort.) helpt daarbij. Deze informatie, die van belang is om de spelsituatie goed te zien, noemen we spelregels (Pijper, 2004).

1.1.4 De opbouw van dramalessen in het basisonderwijs

Baby's en peuters

Spel begint al bij baby's en kleuters. Zij imiteren de mensen om zich heen. Het kind beleeft daar plezier aan, daar is hun spel op gericht. Doordat ze hun spel veel herhalen is het echter ook heel leerzaam voor kinderen. Ze leren de betekenis van woorden en handelingen. We noemen dit oefenspel.

Peuters imiteren nog steeds heel veel en er is ook nog sprake van veel herhaling. Wel komt er iets extra's bij het spel van peuters kijken ten opzichte van het spel van baby's: Er komt een drang tot prestatie bij. Een peuter onderzoekt wat het kan met concreet materiaal.

Baby's, peuters en kleuters spelen vaak wel naast elkaar, maar zelden met elkaar. Het spel loopt langs elkaar heen (Janssens, 2011). Wanneer ze rekening moeten houden met anderen kunnen ze hun concentratie verliezen (De Nooij, 2008).

Kleuters (tussen 4 en 6 jaar)

Spelontwikkeling

De effecten van het onderzoeken van concreet materiaal bij peuters zien we terug wanneer ze kleuter zijn: ze gaan materiaal op een andere manier gebruiken dan waarvoor het is bedoeld. Ze geven materiaal een nieuwe functie. Dat komt doordat hun verbeeldingskracht aan het ontwikkelen is. We noemen dit symbolisch spel (Janssens, 2011).

Het symbolische spel ontwikkelt zich door tot 'een inleven in en handelen als een ander' (Janssens, 2011, p.17). Kinderen gaan rollen spelen die ze kennen uit hun eigen leven. In eerste instantie spelen ze dan wel vanuit een rol, maar zijn ze nog heel erg gericht op hun eigen actie in die rol. Het is dus nog niet echt samenspel. We spreken hier van een rollenspel. De eigen actie is belangrijker dan de interactie tussen meerdere spelers (Janssens, 2011).

Kleuters kunnen fantasie en werkelijkheid nog niet zo goed scheiden van elkaar. Ze voelen wel enig verschil, maar fantasie en werkelijkheid lopen heel gemakkelijk in elkaar over. Soms moet een buitenstaander daarin helpen, omdat ze er zelf niet uit komen (Pijper, 2004). In hun spel verwerken kleuters onbewust veel emoties. Ze voelen die emoties duidelijk en uiten ze ook, maar ze zijn nog niet in staat om hun emoties te benoemen (Pijper, 2004).

Op deze leeftijd spelen kinderen voor zichzelf, niet voor eventuele toeschouwers. Presentaties van drama is op deze leeftijd nog erg lastig voor kinderen omdat ze zich nog niet goed kunnen richten op het publiek (ze zijn alleen met hun eigen spel bezig) en ze zich nog niet goed kunnen concentreren op wat anderen doen (daar raken ze door afgeleid).

Dramalessen op deze leeftijd

Kleuters kunnen zich nog niet zo lang concentreren. Drama-oefeningen mogen daarom niet te lang duren: maximaal 15 minuten (inclusief uitleg en afronding) (Pijper, 2004). Het is goed om in de uitleg een voorbeeld te verwerken, dat maakt veel duidelijk. Kies voor één onderwerp per keer, anders wordt het teveel (De Nooij, 2008).

Dramalessen op deze leeftijd richten zich vooral op samen leren spelen, het vergroten van de concentratie, het betekenis geven aan begrippen, imiteren, het bewustzijn van het eigen

lichaam vergroten en het kennismaken met sociale afspraken en regels (Pijper, 2004; De Nooij, 2008).

Groep 3 en 4

Spelontwikkeling

Rond de leeftijd van zes jaar leren kinderen fantasie en spel van elkaar te scheiden. Ze ontdekken dat ze tijdens een spel hun eigen schijnwerkelijkheid kunnen creëren (Pijper, 2004). In cognitieve zin maken kinderen een grote stap wanneer ze van de kleutergroep naar groep 3/4 gaan. Op sociaal gebied worden er ook veranderingen van ze verwacht: kinderen moeten meer sociaal inzicht en aanpassingsvermogen hebben.

Niet ieder kind verandert in hetzelfde tempo, daardoor kunnen er grote verschillen ontstaan die kunnen leiden tot onzekerheid. Dramalessen kunnen dan een opluchting zijn, omdat kinderen weer even lekker mogen spelen, zonder dat ze een grote werkdruk voelen.

Samenwerken en presenteren behoren nu wel tot de mogelijkheden; de vaardigheden die daarvoor nodig zijn, zijn aanwezig, maar moeten nog wel worden gestimuleerd en uitgebreid. Kinderen zullen het nog lastig vinden om zich tijdens een presentatie te richten op het publiek, ze richten zich vooral op elkaar. De presentaties zullen nog wat onduidelijk zijn doordat er structuur in ontbreekt. Toch wordt aangeraden om halverwege groep 3 te beginnen met opdrachten als deze, omdat de vaardigheden die hiermee verder ontwikkeld worden erg waardevol zijn. Uiteraard neemt het bespreken van het werk een prominente plaats in (De Nooij, 2008).

Waar kleuters vooral gericht zijn op zichzelf raken kinderen vanaf groep 3/4 steeds meer geïnteresseerd in sociale relaties en in wat emoties doen. Ze willen graag ervaren. Emoties worden voor de kinderen behapbaar, ze kunnen dat na gaan spelen (Pijper, 2004).

Dramalessen op deze leeftijd

Doordat deze kinderen zich al langer kunnen concentreren, kunnen de dramaoefeningen qua tijd worden uitgebreid naar ongeveer dertig minuten. Het wordt aangeraden om één onderwerp per keer te behandelen. Het is goed wanneer de leerkracht veel meespeelt met de kinderen. De leerkracht kan veel voordoen en kan kinderen helpen om het vermogen om afspraken te maken steeds verder te ontwikkelen. Napraten is ook hier heel erg belangrijk (Pijper, 2004).

Dramalessen op deze leeftijd richten zich vooral op het vergroten van het lichaamsbewustzijn, leren spelen met afspraken, het verzinnen van verhalen en het stimuleren van fantasie (Pijper, 2004).

Groep 5 en 6

Spelontwikkeling

Als kinderen vanaf de kleuterklas dramalessen krijgen, dan hebben ze in groep 5/6 al behoorlijk wat ervaring. Daardoor wordt de creativiteit van kinderen steeds meer zichtbaar. Dat geeft verrassende invalshoeken tijdens de les.

Het spelen voor publiek, wat in groep 3/4 al begonnen is, wordt voor de kinderen steeds belangrijker en interessanter. Waar kinderen eerder vooral met zichzelf en hun tegenspelers bezig zijn wordt de aandacht op deze leeftijd voor een deel verlegd naar het publiek (De Nooij, 2008).

Vooral in groep 5 zijn er nog veel verschillen tussen kinderen in wat ze kinderachtig of juist stoer vinden om te spelen. Dat kan wel eens botsen. Rond deze leeftijd wordt voor kinderen het verschil tussen jongens en meisjes steeds duidelijker en ontwikkelen de meeste kinderen een voorkeur om vooral met de eigen sekse om te gaan. Voor deze twee verschillen geldt dat de leerkracht daar niet de nadruk op moet leggen tijdens de les (Pijper, 2004).

Dramalessen op deze leeftijd

De tijd die een dramaoefening mag kosten is ook hier ongeveer 30 minuten. Binnen één oefening kunnen sommige kinderen al meerdere onderwerpen aan. Kinderen vinden het vaak fijn als de leerkracht mee doet, maar hij moet wel het overzicht bewaren. De evaluatie is ook hier belangrijk.

Dramalessen op deze leeftijd richten zich vooral op het vergroten van het lichaamsbewustzijn, leren spelen met afspraken, het verzinnen van verhalen en het stimuleren van fantasie (Pijper, 2004).

Groep 7 en 8

Spelontwikkeling

Tot aan groep 5/6 zijn kinderen over het algemeen heel vrij en authentiek in hun spel (De Nooij, 2008). Rond de puberteit gaan er dingen veranderen op dat gebied. Kinderen zijn druk bezig met hun sociale status. In dramalessen zet dat door: kinderen zijn zich heel erg bewust van zichzelf, maar ook van de ander. Dat kan respect opleveren en de bereidheid om tips en complimenten te geven, maar het kan ook onzekerheid veroorzaken (onder anderen over eigen spelprestaties). Het zelfbeeld van kinderen wordt medebepaald door de sociale communicatie over en weer. Wanneer dramalessen plaats vinden in een veilige sfeer, dan worden de sociale interacties meestal als prettig ervaren. Is er geen veilig sociaal klimaat, dan moet daaraan gewerkt worden. Dat moet rustig, laagdrempelig en met consequente begeleiding. De kinderen moeten het verschil leren tussen uitlachen en met elkaar lachen, ze moeten getraind worden in het ontdekken van positieve punten bij een ander, zodat ze elkaar gaan waarderen en elkaars talent gaan zien (De Nooij, 2008).

Wanneer er op deze leeftijd een te grote druk ligt op het eindresultaat kan dat het spelplezier van kinderen bederven. Een goede opbouw in de lessen is dus uitermate belangrijk. Kinderen kunnen dan stapje voor stapje leren en daarbij heel veel succeservaringen opdoen (De Nooij, 2008).

Rond deze leeftijd kan het theatraal inzicht verder ontwikkelen, zodat kinderen meer zicht krijgen op hun spel en de technische aspecten daarvan. Doordat ze meer verbanden gaan inzien krijgen ze de mogelijkheid om werkvormen flexibel toe te passen.

Kinderen worden rond deze leeftijd verbaal gezien steeds sterker en dat uit zich in veel zaken: kinderen weten heel goed hoe ze afspraken moeten maken om met elkaar een

spelwerkelijkheid te creëren. Ze kunnen samen goede verhalen verzinnen en uitvoeren. Ze hebben meer grip op emoties en kunnen die goed verwerken in hun karakter. Er ontstaan echte dialogen tussen de karakters. Kinderen op deze leeftijd worden zelf, in werkelijkheid, steeds beter in het oplossen van problemen. Dat zie je terug in hun spel, omdat kinderen het daarin verwerken. Het publiek, dat steeds belangrijker wordt voor de kinderen, zal een steeds duidelijker optreden te zien krijgen (Pijper, 2004).

Drama biedt de kinderen een bepaalde vrijheid, die ook verantwoordelijkheid van de kinderen vraagt. Daarin voelen ze zich 'volwassen' en dat is een uitdaging. Tegelijkertijd kunnen kinderen tijdens het spel ook nog écht spelen en kind zijn. Vooral voor jongens kan dat een heerlijke uitlaatklep zijn (De Nooij, 2008).

Dramalessen op deze leeftijd

Belangrijke doelen op deze leeftijd zijn: de (non-)verbale uitdrukkingsvaardigheid stimuleren, karakters toevoegen aan personages, leren spelen voor publiek, zaken in het stuk onderzoeken en oplossen (Pijper, 2004).

Rond deze leeftijd kan de tijd die gestoken wordt in een dramaoefening verder worden uitgebreid naar 45 minuten of meer. Blijf ook op deze leeftijd reflecteren op de activiteiten.

Moeilijkheidsgraad

Pijper (2004) beschrijft in haar boek hoe de moeilijkheidsgraad van dramalessen steeds verder kan worden opgebouwd:

- Kijken naar spel van een ander is makkelijker dan zelf moeten spelen.
- Zonder publiek spelen is makkelijker dan met publiek.
- Met anderen voor publiek spelen is makkelijker dan alleen voor publiek.
- Een opdracht waarbij het kind zich moet concentreren op één ding is makkelijker dan waarbij het zich moet concentreren op meerdere dingen (Pijper, 2004, p.78).

1.1.5 Samenvatting

Wat is drama?

Drama is doen alsof; het creëren van een schijnwerkelijkheid. Bij drama draait het om het proces dat mensen samen doormaken, meer dan om het product dat daaruit ontstaat. Al vanaf de 14^e eeuw wordt drama ingezet in het onderwijs, al is het doel en de plek die het inneemt wisselend. Sinds 1984 is drama volgens de wet een vak voor de basisschool.

Wat is het nut van dramalessen in het basisonderwijs?

Drama kent veel verschillende functies: om te vermaken, om te leren, als kunstvorm, als behandeling in de zorg of om de persoonlijkheid van een mens te vormen. Op school kunnen meerder functies worden verweven in één les.

Tijdens drama wordt er (onbewust) gewerkt aan de sociale ontwikkeling van kinderen en krijgen ze de kans om vaardigheden en ervaringen op allerlei terreinen op te doen. Wanneer dat in een goede sfeer gebeurt, vergroot dat het zelfvertrouwen van kinderen. Tegelijkertijd kan drama juist een manier zijn om te werken aan de sfeer in de groep.

Dramalessen kunnen worden gekoppeld aan andere vakgebieden, waardoor leerkrachten vakoverstijgend les kunnen geven. Het is een actieve manier van leren, waardoor kinderen gemotiveerd zullen zijn.

Welke elementen moet een dramalessen bevatten om een 'goede' les te zijn?

Elke dramalessen kent een inleiding, een warming-up, een kern, een verwerking, een afronding en een reflectie. Het is van belang dat er regelmaat zit in de planning van dramalessen om de doelen die aan de lessen verbonden zijn te kunnen behalen. Verder is er een goede balans nodig tussen actie en reflectie en moeten kinderen zich veilig voelen. Het doel waar de leerkracht naar streeft mag niet te hoog gegrepen zijn, omdat kinderen dan niet vrij worden gelaten in hun spel, maar zullen proberen aan de eisen van de leerkracht te voldoen.

De opbouw van dramalessen in het onderwijs.

Het eerste spel van kinderen noemen we *oefenspel* en draait om imiteren en herhalen. Dat wordt in de kleutertijd uitgebreid tot symbolisch spel. Kinderen spelen wel naast elkaar, maar niet met elkaar. Ook spelen ze voor zichzelf en niet voor een eventuele toeschouwer. Fantasie en werkelijkheid lopen door elkaar.

In groep 3/4 leren kinderen fantasie en werkelijkheid van elkaar te scheiden. Ook leren ze om meer met elkaar te gaan spelen en ook al kleine presentaties van het spel te geven. Sociale relaties en emoties worden interessant en behapbaar.

In groep 5/6 wordt het spelen voor publiek belangrijker, maar zijn kinderen tegelijkertijd nog vrij en authentiek in hun spel. Lastig aan deze leeftijd is dat er veel verschil is tussen kinderen: interesses kunnen ver uit elkaar liggen en ook wordt de omgang tussen jongens en meisjes enigszins beladen.

In groep 7/8 zijn kinderen druk met hun sociale status en dat beïnvloedt het spel. Kinderen gaan meer naar elkaar kijken en vormen een mening over het spel van een ander. Het theatraal inzicht is ver ontwikkeld; kinderen hebben zicht op hun spel en de technische aspecten daarvan. Er ontstaan dialogen in het spel en de optredens worden echt gericht op het publiek.

1.2 Zelfbeeld

1.2.1 Wat is een zelfbeeld?

Het beeld dat iemand van zichzelf heeft

Het zelfbeeld van een mens bestaat volgens Brouwers (2010) uit twee delen: allereerst is het dat wat mensen over zichzelf kunnen vertellen; hun lichamelijke kenmerken en hun psychische eigenschappen die ze zelf beschrijven (Lawrence, 2006). Van Beemen (2006, p.153) sluit hierbij aan. Zij omschrijft het zelfbeeld als volgt: 'een totaal aan indrukken, ideeën, waarnemingen over het eigen 'ik''. Het zelfbeeld van een mens is dus in de eerste plaats een verzameling van opvattingen die een mens over zichzelf heeft. Hierbij gaat het om de positieve opvattingen van een mens, maar ook om de negatieve. Een mens kan zich over bepaalde facetten van zijn persoon heel trots voelen, terwijl het zich over andere facetten onzeker voelt (Cuyvers, 2008).

Gevoel van waarde

Daarnaast noemt Brouwers (2010, p.76) een tweede deel van het zelfbeeld; een basisgevoel: 'de basisbestemming die je vertelt of je als mens de moeite waard bent.' Aan alle opvattingen die een mens heeft hangt een oordeel. Deze gevoelens en gedachten zitten zo diep in een mens, dat ze niet gemakkelijk doordringen tot het bewustzijn. Dat maakt het voor mensen lastig om zich bewust te worden van hun zelfbeeld.

Positief, negatief of gebrekkig

Een zelfbeeld kan negatief of positief zijn. We spreken over een negatief zelfbeeld wanneer mensen weinig gevoel van eigenwaarde hebben. Ze vinden zich dan vaak minder waard dan anderen, hebben het gevoel dat ze niets kunnen of dat ze nergens bijhoren. Wanneer een mens een positief zelfbeeld heeft, dan gelooft het in zichzelf. Dat maakt een mens weerbaar. Mensen met een positief zelfbeeld hebben vaak betere sociale contacten dan mensen met een negatief zelfbeeld (Brouwers, 2010).

Naast een negatief en positief zelfbeeld beschrijft Koning (in Brouwers, 2010, p.76) een gebrekkig zelfbeeld. Mensen met een gebrekkig zelfbeeld kunnen weinig over zichzelf vertellen, 'alsof hun zelfbeeld niet voldoende ontwikkeld is' (Brouwers, 2010, p.76). Volgens Koning kan een gebrekkig zelfbeeld tot grotere problemen leiden dan een negatief zelfbeeld.

Het zelfbeeld als dialoog

Het zelfbeeld van een mens is geen vaststaand gegeven, maar steeds in beweging. De opvattingen die een mens over zichzelf heeft worden voortdurend aangepast. Dat heeft te maken met het feit dat een mens steeds in contact komt met andere mensen en dat een mens steeds voor verschillende situaties komt te staan. Al die contacten en reacties stimuleren de ontwikkeling van het zelfbeeld. Cuyvers (2008) omschrijft het zelfbeeld dan ook als een *dialoog*. Een dialoog die elk mens met zichzelf, maar ook met zijn omgeving, aangaat.

Externe zaken als onderdeel van het zelfbeeld

Het zelfbeeld van een mens is niet beperkt tot 'alles wat zich in de persoon zelf afspeelt' (Cuyvers, 2008, p.15). Mensen of bezittingen die heel belangrijk zijn voor een mens (zijn ouders, zijn nieuwe speelgoed, zijn kleren, enzovoort.) kunnen ook onderdeel worden van het zelfbeeld. De mening van een ander over dat soort zaken heeft invloed op het zelfbeeld van een mens, zowel in positieve als in negatieve zin ('ze vinden mijn nieuwe trui heel leuk' of 'ze vinden mijn

step lelijk') (Kohnstamm, 2011; Cuyvers, 2008).

Het zelfbeeld hangt niet alleen samen met wat iemand denkt, maar ook met wat iemand doet. Wanneer iemand zichzelf onhandig vindt zal hij zich daar ook naar gedragen, door bijvoorbeeld klussen uit te besteden. Dat versterkt dan weer het gevoel van onhandigheid (De Neef, 2010).

1.2.2 Hoe verloopt de ontwikkeling van het zelfbeeld?

Ik-besef

Wanneer kinderen geboren worden hebben ze nog geen ik-besef. Ze zijn zich nog niet bewust van het feit dat ze *iemand* zijn (Van Beemen, 2006). Pas rond de leeftijd van 12 maanden ontwikkelt zich een bewustzijn van het eigen lichaam. Tussen de 18 en 24 maanden zijn de meeste kinderen zich bewust van hun eigen lichamelijke verschijning en beginnen ze zich te beseffen dat ze een eigen persoonlijkheid zijn. Met deze ontwikkeling start het zelfbesef van een kind (Brouwers, 2010).

Dat zelfbesef wordt zichtbaar in kleine veranderingen. Een baby krijgt in de gaten dat hij handen heeft en die zelf kan aansturen. Zo wordt het mogelijk om een blokje of iets dergelijks op te pakken. Wanneer een ouder reageert op het huilen van een baby zal het kind in de gaten krijgen dat het invloed kan uitoefenen door te huilen. Zo groeit het besef dat een kind de gang van zaken om zich heen kan beïnvloeden (Van Beemen, 2006).

Vanaf het tweede levensjaar gaan kinderen voornaamwoorden gebruiken. Dat wijst op het besef van een kind dat hij zelf iemand is, die losstaat van anderen. Kinderen maken op deze leeftijd nog veel fouten met voornaamwoorden (een kind dat *jij* zegt wanneer het over zichzelf spreekt, of geen *ik* gebruikt, maar zijn eigen naam). Dit komt doordat een kind egocentrisch is; het kan nog niet door de ogen van een ander naar de wereld kijken (Cuyvers, 2008).

Wanneer kinderen zich beginnen te realiseren dat ze een eigen persoonlijkheid zijn, dan zullen ze hun onafhankelijkheid willen onderzoeken en bekrachtigen. De zogenaamde koppigheidsfase wordt vaak gezien als een periode waarin dat gebeurt (Brouwers, 2010). In die koppigheidsfase druist een kind vaak in tegen de opvoeder door *nee* te zeggen. Op dat *nee* volgt vaak een zin met *ik*: ik kan dat wel, ik wil dat niet, ik blijf hier, etc (Van Beemen, 2006).

Het zelfbeeld

Op deze manier ontstaat een zelfbeeld. Naast dat kinderen zich bewust zijn van het feit dat ze bestaan, kunnen ze als het ware van buitenaf naar zichzelf kijken. Ze kunnen hun eigen opvattingen beschrijven. Allereerst gaan die opvattingen over uiterlijke kenmerken: ik ben groot, ik kan fietsen, ik ben een jongen, enzovoort. Kinderen begrijpen dat ze zich daarmee onderscheiden van anderen (Kohnstamm, 2011). Pas later, rond het zesde levensjaar ontstaat bij kinderen het besef van hun psychische eigenschappen (ik ben vaak blij, ik kan goed samen spelen, enzovoort.) (Brouwers, 2010). Langzamerhand gaat een kind ook ontdekken dat het sommige dingen goed kan, maar andere dingen juist niet (Heemstra-Hendriksen e.a., 2006).

Voor de sociale aspecten van het zelfbeeld is de periode tussen vijf en negen jaar zeer belangrijk. Voor die tijd zijn kinderen in staat om mensen te verdelen in categorieën op basis van hun uiterlijke kenmerken (lengte, huidskleur, enzovoort.). In deze periode (van vijf tot negen jaar) ontwikkelen kinderen het vermogen om mensen in andere categorieën te verdelen: categorieën op basis van kenmerken en gedrag. Daarmee samen loopt de ontwikkeling dat

kinderen in staat zijn om over anderen, op basis van kenmerken en gedrag, te oordelen. Hierdoor ontstaan groepjes. Kinderen kunnen zich bij groepen gaan voegen, omdat ze zich daarmee kunnen identificeren. Daardoor ontstaat een 'wij' gevoel (Cuyvers, 2008).

Vanaf een jaar of zeven krijgen kinderen zoveel inzicht in zichzelf dat ze gaan beseffen dat ze ook anders zouden kunnen zijn. Dat komt doordat ze in staat zijn zichzelf met anderen te vergelijken. Het beeld dat kinderen van zichzelf hebben (ik kan goed voetballen) wordt daardoor aangepast (ik kan wel goed voetballen, maar Klaas is beter) (Kohnstamm, 2011).

Vanaf ongeveer acht jaar krijgen kinderen nog meer inzicht op sociaal gebied. Ze ontdekken langzamerhand dat er een verschil is tussen hoe zij zichzelf zien, en wat de buitenwereld van hen ziet. Wanneer kinderen zich daarvan bewust zijn kunnen ze dat ook inzetten: iets anders aan de buitenwereld tonen dan dat het kind zelf voelt. Tegelijkertijd groeit het besef dat een ander zich ook anders kan tonen dan dat hij is. Het verschil tussen schijn en werkelijkheid groeit. Dat kan onzekerheid opleveren bij kinderen: wat zou een ander over mij denken?

Door al deze ontdekkingen beseft een kind dat er verschil is tussen wie het is en wie het zou kunnen zijn. 'Zo worden de bouwstenen van een ideaal-zelf gelegd' (Cuyvers, 2008, p.109).

Rond de leeftijd van 12-15 jaar is het zelfbeeld van een kind gekoppeld aan het lichaamsbeeld (Heemstra-Hendriksen e.a., 2006). Op deze leeftijd maken kinderen een sterke lichamelijke verandering door. Wanneer een kind naar zichzelf kijkt en tevreden is zal het zich beter voelen. Daarbij heeft een kind op deze leeftijd wel telkens bevestiging nodig.

1.2.3 Welke factoren beïnvloeden het zelfbeeld van kinderen?

De invloed van andere mensen

Voor de ontwikkeling van het zelfbeeld is een kind afhankelijk van anderen. Door anderen te imiteren, te spiegelen en te observeren vindt er identiteitsontwikkeling plaats. Wanneer er geen anderen zijn heeft een mens geen referentiekader om zijn gedachten en gevoelens aan te toetsen. Voorwaarde voor het imiteren, spiegelen en observeren is wel dat de ander te vertrouwen is: wanneer een kind iemand niet vertrouwt zal hij zich daar minder aan meten. Hoe meer iemand voor een kind betekent, hoe meer invloed hij heeft op het zelfbeeld van het kind. Toch kunnen ook mensen die niet te vertrouwen zijn veel invloed hebben op kinderen. Alle reacties die kinderen krijgen hebben invloed op het zelfbeeld (Cuyvers, 2008; Heemstra-Hendriksen e.a., 2006). De drie categorieën personen die voor een kind erg belangrijk zijn staan hieronder beschreven.

Vooraf de mening van de ouders is van groot belang. Wanneer ouders hun kind emotionele ondersteuning bieden helpen zij hun kind om een positief zelfbeeld te ontwikkelen. Echter, wanneer ouders hun kinderen emotioneel verwaarlozen, dan kan dat bijdragen aan een negatieve ontwikkeling van het zelfbeeld. (Brouwers, 2010). Te hoge verwachtingen van ouders kunnen het zelfbeeld van hun kind ook schade toebrengen. Wanneer het kind niet kan voldoen aan het ideaalbeeld van de ouders en ouders dat laten blijken zal het kind het gevoel hebben te falen. Niet alleen te falen in het werk, maar te falen als mens (Lawrence, 2006).

Niet alleen de verbale, maar juist ook de non-verbale communicatie speelt een grote rol. 'We spreken met onze mond, maar communiceren met ons hele lichaam' (Cuyvers, 2008, p.114). Wanneer dat wat iemand zegt niet overeenkomt met wat iemand laat zien levert dat allereerst

onzekerheid op bij kinderen. Uiteindelijk zal het kind de non-verbale communicatie geloven. Kinderen zijn namelijk erg gevoelig voor non-verbale communicatie en de toon waarop dingen gezegd worden. Een opvoeder die een kind afstandelijk benadert zou het kind het gevoel kunnen geven dat het niet geliefd is, ook als hij wel aardige dingen zegt (De Vos - Van der Hoeven, 1999; Cuyvers, 2008).

Naast ouders hebben ook leerkrachten veel invloed op de ontwikkeling van het zelfbeeld van kinderen. Een leerkracht die een kind regelmatig vertelt dat het iets niet goed kan, kan op die manier bijdragen aan een negatief zelfbeeld. Wanneer een leerkracht regelmatig aandacht heeft voor het kind en laat merken dat het de moeite waard is, kan dat bijdragen aan een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld. Op jonge kinderen is de invloed van de leerkracht groter dan op oudere kinderen. Bij oudere kinderen neemt de rol van de leerkracht hierin af en gaan leeftijdsgenoten een grotere rol spelen in de ontwikkeling van het zelfbeeld van een kind (Brouwers, 2010).

De invloed van leeftijdsgenoten kan grote gevolgen hebben op het zelfbeeld van een kind, helaas ook in negatieve zin. Pestgedrag kan het zelfbeeld van een kind ernstig aantasten. Wanneer een kind regelmatig wordt uitgescholden (voor bijvoorbeeld dikkerd, slome, enzovoort) kan een kind gaan twijfelen aan zijn eigenwaarde (Cuyvers, 2008).

Het uiterlijk van een kind

De lichamelijke kenmerken van een mens spelen ook een rol in het zelfbeeld, maar in beperkte mate. De maatschappij kent een ideaal lichaamsbeeld waar veel mensen zich aan meten. Dat ideaalbeeld is niet overal en altijd hetzelfde, maar afhankelijk van tijd en cultuur. Het lichaamsbeeld van een mens levert sociale reacties op, die vaak beïnvloed zijn door het ideaalbeeld. Die opmerkingen zijn medebepalend voor het zelfbeeld van een mens. Toch is het niet zo dat een slecht lichaamsbeeld per definitie ook een slecht zelfbeeld is. Een mens is meer dan een lichaam, een zelfbeeld meer dan een lichaamsbeeld (Cuyvers, 2008).

1.2.4 Wat zijn de gevolgen van een positief zelfbeeld?

Gedragsskenmerken van kinderen met een positief zelfbeeld

Een kind met een positief zelfbeeld staat stevig in zijn schoenen en weet wat hij wil. Over het algemeen is het kind tevreden met zichzelf en blijft die tevredenheid grotendeels bestaan wanneer een ander kritiek heeft op het kind. Het kind is in staat om goed met kritiek en met complimenten om te gaan. Wanneer het kind niet juist behandeld wordt, durft het voor zichzelf op te komen. Ook durft het kind nieuwe dingen op te pakken, contact te maken en om hulp te vragen wanneer dat nodig is (Kuijsters, 2011).

Wanneer een kind positief over zichzelf denkt, zal zijn gedrag over het algemeen ook positiever zijn dan bij een kind met een negatief zelfbeeld. Het kind vindt zichzelf aardig en zal daardoor ook aardig zijn tegen anderen. Daar wordt positief op gereageerd, waardoor het positieve zelfbeeld versterkt wordt (Centrum Jeugd & Gezin Maasland, z.j.).

1.2.5 Wat zijn de gevolgen van een negatief zelfbeeld?

Kinderen met een negatief zelfbeeld hebben vaak last van sombere stemmingen en voelen zich ongelukkig. Ze hebben een pessimistische houding, ze verwachten weinig succes van zichzelf. Deze gevoelens maken een kind moe.

Doordat kinderen met een negatief zelfbeeld kritisch op zichzelf zijn, belemmeren ze zichzelf. Kritiek blijft in hun hoofd malen, waardoor ze steeds weer denken aan wat ze allemaal niet kunnen. Dat maakt het lastig om dingen te gaan ondernemen. Kinderen met een negatief zelfbeeld zijn geneigd moeilijke of nieuwe dingen te vermijden, omdat die - gevoelsmatig - kunnen uitlopen op een vernedering. Dit vluchtgedrag komt bij kinderen voort uit zelfbescherming: 'With no attempt, there can be no failure; with no failure no humiliation' (James, 1890 in Lawrence, 2006, p.9). Tegelijkertijd maakt vluchtgedrag het onmogelijk om positieve ervaringen op te doen. Het kind ontnemt zich dan de mogelijkheid te ontdekken dat het wel zelf tot iets in staat is en de mogelijkheid om daar trots op te zijn. (De Neef, 2010; Lawrence, 2006).

Kinderen met een laag zelfbeeld presteren vaak onder hun niveau, ze kunnen eigenlijk meer aan. Uit onderzoek (Galbraith en Alexander, 2005 in Lawrence, 2006) blijkt dat kinderen met een laag zelfbeeld niet hun volledige vermogen tot leren inzetten.

In haar boek *Kinderen als beroep* beschrijft Rita Kohnstamm een onderzoek dat is gedaan onder kinderen met een 'lage dunk van zichzelf (...) die bekend stonden om hun impulsieve, slordige manier van werken' (Kohnstamm, 2011, p.87). Tijdens het onderzoek werd er een soort lottotest bij de kinderen afgenomen. De resultaten van die test waren niet zo goed.

Later moesten dezelfde kinderen een toneelstukje spelen. Daarin speelden de kinderen de rol van een zeer slimme man of vrouw. In die rol moesten zij opnieuw de lottotest maken. De manier waarop ze toen te werk gingen was netter en minder impulsief dan voorheen en de uitkomsten van de test waren beter. Deze kinderen presteerden dus beter wanneer ze niet als zichzelf de test hoefden in te vullen (Kohnstamm, 2011).

Gedragsskenmerken van kinderen met een negatief zelfbeeld

Een kind kan overgevoelig raken voor opmerkingen van anderen. Het kind zal namelijk op zoek zijn naar waardering bij anderen, omdat hij geen zelfwaardering heeft. Wanneer een kind niet voldoende zelfwaardering heeft zal het ook niet voldoende zelfvertrouwen hebben (Schriel, 2010). Het gebrek aan zelfvertrouwen kan een kind proberen te overschreeuwen door stoer gedrag te vertonen.

Een kind met een negatief zelfbeeld vindt omgaan met kritiek erg lastig, omdat het negatieve zelfbeeld daardoor wordt versterkt (Kuijsters, 2011).

1.2.6 Welke zaken stimuleren een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld?

Positieve opmerkingen

Het zelfbeeld is een verzameling opvattingen die iemand over zichzelf heeft. Die opvattingen zijn moeilijk te doorbreken. De opvattingen die een mens over zichzelf heeft hebben namelijk ook

invloed op zijn gedrag en dat levert reacties op die weer van invloed zijn op het zelfbeeld (Plein primair, 2009).

Heemstra-Hendriksen e.a. (2006) bespreken in hun boek dat het voor een kind belangrijk is om te horen wat het goed doet. Het benoemen van de persoonlijke kwaliteiten van een kind bevordert een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld. Een kind vindt het fijn om te merken dat een ander echt oog heeft voor zijn specifieke kenmerken. Kinderen hebben het gevoel nodig dat ze mogen zijn wie ze zijn, dat ze gezien worden en dat ze gewaardeerd worden. Opmerkingen waardoor kinderen in positieve zin onderscheiden worden van de rest van de groep (Luuk is een echte voetballer!) zijn heel belangrijk voor de vorming van een positief zelfbeeld (Heemstra-Hendriksen e.a., 2006).

In Plein primair (2009) wordt het belang van complimenten ook beschreven. Kinderen met een negatief zelfbeeld hebben het nodig dat iemand hun leuke kanten benadrukt. Wanneer iemand een oprecht compliment geeft, dan bevordert dat de ontwikkeling van een positief zelfbeeld (Plein primair, 2009).

Volgens Van der Steen (2013) hebben complimenten vooral zin wanneer er in wordt vermeld welk gedrag gewaardeerd wordt en waarom dat gewaardeerd wordt. Ook moet het compliment in overeenstemming zijn met de gezichtsuitdrukking en het gedrag van de persoon die het compliment geeft.

Succeservaringen

Cuyvers (2008) spreekt het effect van complimenten voor een deel tegen. Volgens hem hebben positieve opmerkingen nauwelijks effect. Iemand met een laag zelfbeeld zal complimenten van een ander niet snel aannemen. Zeker bij kinderen in de leeftijd van één tot vier jaar zullen opmerkingen die duidelijk maken hoe waardevol een kind is weinig effect hebben (Donders & Verschueren, 2004 in Cuyvers, 2008).

Veel kinderen met een laag zelfbeeld zitten in een negatieve spiraal. Om die negatieve spiraal te doorbreken zal iemand met een laag zelfbeeld succeservaringen moeten beleven en geconfronteerd moeten worden met zijn positieve kwaliteiten. Verbale complimenten zullen dus niet zoveel impact hebben, een kind moet het vooral hebben van positieve ervaringen. Positieve ervaringen leveren zelfvertrouwen op en dat kan uitgroeien tot zelfwaardering - beide komen een positief zelfbeeld ten goede. Wanneer een kind trots is op wat hij bereikt heeft in zijn ervaringen, dan zal het kind het gevoel hebben de moeite waard te zijn. Dat wordt nog versterkt wanneer anderen ook hun waardering laten blijken (Kuijsters, 2011). Een kind moet de mogelijkheid krijgen om ervaringen op te doen, op allerlei terreinen. Dat biedt een kind de kansen om een meervoudig zelfbeeld te ontwikkelen. Tijdens het opdoen van ervaringen, door te experimenteren, moet er de mogelijkheid zijn om fouten te maken. Op die manier leert een kind omgaan met succes en met mislukkingen. Wanneer men daarmee goed omgaat leiden zowel succes als mislukkingen tot nieuwe zekerheden. Voorwaarde daarvoor is dat kinderen een veilige plek hebben, waar ze altijd op terug kunnen vallen, ook als een experiment fout loopt (Cuyvers, 2008).

Eigen verantwoordelijkheid

Zoals hierboven al beschreven hebben kinderen met een negatief zelfbeeld vooral behoefte aan

succeservaringen. Wanneer de eisen die aan een kind gesteld worden te hoog zijn, dan moeten die bijgesteld worden, zodat kinderen er makkelijker aan kunnen voldoen. Daardoor kunnen succeservaringen ontstaan. Er moet gestart worden met eenvoudige uitdagingen, die een kind zelf succesvol kan afronden. Belangrijk is dat het kind zelf verantwoordelijk is voor succes. Wanneer het succes aan iets of iemand anders toegeschreven kan worden zal het een kind niet overtuigen van zijn eigen bekwaamheden en zal het niet leiden tot een positiever zelfbeeld. Eén succeservaring is niet voldoende, het kind moet herhaaldelijk een succeservaring opdoen. Op die manier zal het voor een kind duidelijk worden dat het niet toevallig succes heeft, maar dat het daar zelf verantwoordelijk voor is. Wanneer een kind op een bepaald terrein meerdere succeservaringen beleeft zal dat de negatieve spiraal doorbreken. Niet alleen op dat terrein, maar breder. Het zet de groei van het zelfvertrouwen in werking, waardoor het kind meer van zichzelf zal durven te verwachten en dat verhoogt de kans op succes (Cuyvers, 2008).

Vertrouwen in anderen

Het zelfbeeld ontwikkelt in positieve zin wanneer een kind vertrouwen heeft in anderen. Vertrouwen in een ander levert het kind een houding op waarmee hij de ander tegemoet treedt, die in de meeste gevallen gewaardeerd zal worden. Dat levert dan weer positieve reacties op, waardoor het zelfbeeld van een kind versterkt zal worden (Kuijsters, 2011).

Gevoel van eigenwaarde

Het gevoel *waardevol* te zijn is een belangrijk onderdeel van een positief zelfbeeld. Om dat gevoel te ontwikkelen moet aan vier behoeften worden voldaan: Allereerst moet een kind het gevoel hebben ergens *bij* te horen. Mensen zijn sociale wezens, die verbondenheid met anderen nodig hebben. Daarnaast is het belangrijk dat een kind zich *uniek* voelt. Ouders en leerkrachten moeten kinderen zien als unieke wezens, die op een unieke manier ontwikkelen. Als derde hebben kinderen het nodig om enige *macht* te hebben. Het gevoel van controle over zichzelf is voor een kind erg belangrijk. Wanneer kinderen iets nieuws leren, dan zijn ze zelf verantwoordelijk voor het resultaat en dan hebben ze daar controle over. Ten slotte heeft een kind het nodig om zijn *mening* te uiten en te ervaren dat die mening ook gehoord wordt. De inbreng van een kind doet ertoe. Als aan deze behoeften wordt voldaan, dan draagt dat bij aan een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld (Kuijsters, 2011).

Duidelijkheid

Op grond van reacties van anderen ontwikkelt het zelfbeeld van een kind zich. Daarom is het belangrijk dat reacties van mensen die dicht bij het kind staan, duidelijk en enigszins voorspelbaar zijn voor een kind. Het kind leert dan welk gedrag een positieve reactie oplevert. Een volwassene mag best kritiek verwoorden richting een kind, maar moet dat dicht bij zichzelf houden en richten op het gedrag van een kind. Alleen op die manier kan de zelfwaardering van een kind intact blijven (Cuyvers, 2008).

Een opmerking als 'je bent te druk' breekt het zelfvertrouwen van kinderen - en daarmee het zelfbeeld - af. Bij opbouwende kritiek wordt duidelijk vermeld 'welk gedrag niet gewenst is en waarom dat niet gewenst is' (Van der Steen, 2013, p.25). Daarnaast is het belangrijk om heel duidelijk te benoemen dat het gedrag wordt afgekeurd, maar niet het kind. Op deze manier leert

een kind wat er van hem verwacht wordt, dat levert duidelijkheid en zekerheid op (Van der Steen, 2013).

Reële verwachtingen

Een kind heeft het nodig dat er realistische keuzes worden gemaakt, waarbij verwachtingen niet te hoog liggen. Dat is in relatief kleine zaken van belang (taken die ouders van hun kind verwachten, schoolopdrachten die een leerkracht het kind geeft, enzovoort.). Ook in relatief grotere zaken is het van belang om realistisch te blijven: een kind dat ondanks advies voor het VMBO naar de HAVO gaat, omdat anderen dat graag zien, wordt een te hoge verwachting opgelegd. Wanneer de HAVO te hoog gegrepen blijkt te zijn levert dat een hoop frustratie op en het gevoel te falen. Een stap terug, naar het VMBO, voelt als een verlies. De schoolloopbaan zal dan een negatieve ervaring kunnen worden, wat het zelfbeeld van een kind niet ten goede komt (Cuyvers, 2008).

Veiligheid

Pestgedrag tast het zelfbeeld van kinderen ernstig aan. Daarom is het tegengaan van pesten een belangrijke stap in het stimuleren van het zelfbeeld van kinderen. Het is belangrijk dat kinderen bewust worden gemaakt van de gevolgen van pesten. Ook is het belangrijk dat de slachtoffers leren om voor zichzelf op te komen. Cuyvers (2008), draagt rollenspellen aan als oplossing voor dit probleem. In een rollenspel wordt voor kinderen zichtbaar en voelbaar wat pesten doet, maar het is ook mogelijk om door middel van een rollenspel kinderen te laten zien en ervaren welk gedrag wel fijn is voor anderen (Cuyvers, 2008). Wanneer een kind zich verbonden voelt met zijn leeftijdsgenoten versterkt dat namelijk het zelfbeeld.

1.2.7 Hoe wordt het zelfbeeld van een mens gemeten?

Twee manieren van meten

Voor het meten van het zelfbeeld zijn verschillende testen ontwikkeld. Van der Ploeg (2007) beschrijft twee manieren van meten: een globale en een specifieke meting.

Bij de globale meting gaat het om een algemene waarneming die iemand van zichzelf heeft. *Rosenberg's self-esteem scale* is een voorbeeld van een globale meting. Aan de hand van 10 uitspraken wordt het zelfbeeld geschaald.

Bij de specifieke meting wordt duidelijk welk beeld iemand van zichzelf heeft op verschillende vlakken, zoals het 'cognitieve, sociale en emotionele' (Van der Ploeg, 2007, p. 207) vlak. *Piers Harris children's self concept scale* is een voorbeeld van een specifieke meting. 'Deze schaal bestaat uit 60 uitspraken die verschillende schalen dekken' (Van der Ploeg, 2007, p. 207).

De zelfbeeldschaal van Jeninga (2004) kent tien uitspraken, maar die zijn behoorlijk specifiek - 'ik ben goed in sport', 'Ik leer snel', enzovoort. (Jeninga, 2004, p. 284).

Twee moeilijkheden

Wanneer er een meting van het zelfbeeld plaatsvindt, dan dient men met twee problemen rekening te houden:

Allereerst dat mensen geneigd zijn om sociaal gewenste antwoorden te geven. Vooral omdat het gaat over de mensen zelf zullen ze daartoe neigen. Ook wanneer iemand het idee heeft dat positieve antwoorden 'zaken kunnen beïnvloeden die voor hem relevant zijn' (Van der Ploeg, 2007, p. 206) kan het zijn dat hij daar bewust voor kiest. Mensen met problemen willen soms niet laten blijken dat ze negatief over zichzelf denken en kunnen dat om die reden ontkennen.

Een tweede probleem is dat mensen soms te weinig inzicht in zichzelf hebben. Bij kinderen kan dat komen doordat ze nog te jong zijn om een reële kijk op zichzelf te hebben. Om deze reden is het aannemelijk dat kinderen zichzelf te hoog inschatten.

Bij het afnemen van een test is het belangrijk de uitslagen goed te bestuderen. Extreme uitschieters moeten extra bekeken worden. Ook is het goed om andere uitslagen mee te wegen bij de interpretatie van de gegevens (Van der Ploeg, 2007).

1.2.8 Samenvatting

Wat is een zelfbeeld?

Een zelfbeeld is het beeld dat een mens van zichzelf heeft. Daar hangt een oordeel aan: het vertelt je of je als mens waardevol bent. Een zelfbeeld kan positief, negatief of gebrekkig zijn. Het zelfbeeld van een mens wordt voortdurend bijgesteld n.a.v. contact met anderen of n.a.v. gebeurtenissen in het leven van een mens. Die aanpassingen kunnen zowel positief als negatief zijn. Mensen of bezittingen die belangrijk zijn voor iemand zijn ook onderdeel van een zelfbeeld.

Hoe verloopt de ontwikkeling van het zelfbeeld?

Pasgeboren baby's kennen nog geen ik-besef, dat ontstaat rond de leeftijd van twaalf maanden. Doordat kinderen in de gaten hebben dat ze een eigen persoonlijkheid zijn kunnen ze zichzelf gaan beschrijven; het begin van een zelfbeeld.

Tot de leeftijd van vijf jaar kunnen kinderen mensen in groepen plaatsen op grond van hun uiterlijk, maar vanaf die leeftijd gaan kinderen categoriseren op grond van kenmerken en gedrag. Kinderen kunnen zichzelf ook in groepen plaatsen, waardoor een gevoel van verbondenheid kan ontstaan.

Rond de leeftijd van acht jaar ontdekken kinderen dat er een verschil kan zijn tussen hoe zij zichzelf zien en hoe anderen hen zien. Ook beseffen ze dat ze iets anders aan de wereld kunnen laten zien dan dat zij zelf voelen. Tegelijkertijd begrijpen kinderen dat anderen dat ook kunnen doen.

Vanaf de leeftijd van 12 jaar wordt het lichaamsbeeld een belangrijker onderdeel van het zelfbeeld.

Welke zaken beïnvloeden het zelfbeeld van kinderen?

Om een zelfbeeld te kunnen ontwikkelen is een kind afhankelijk van anderen. Reacties van anderen op bijvoorbeeld het gedrag van een kind hebben invloed op het zelfbeeld. Vooral mensen die dicht bij het kind staan - ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten - nemen een belangrijke plaats in. Een kind heeft het nodig dat die mensen vertellen en laten merken dat het waardevol is, om een positief zelfbeeld te kunnen ontwikkelen. Wanneer ouders, leerkrachten of leeftijdsgenoten geen waardering laten blijken, maar het kind negatief benaderen, dan kan dat leiden tot een negatief zelfbeeld.

Ook het uiterlijk van een mens speelt een rol in het zelfbeeld van een mens.

Wat zijn de gevolgen van een positief zelfbeeld?

Een kind met een positief zelfbeeld staat zelfverzekerd in het leven en durft daardoor veel zaken aan. Een positief zelfbeeld levert meestal ook positief gedrag op, waardoor het zelfbeeld weer versterkt wordt.

Wat zijn de gevolgen van een negatief zelfbeeld?

Kinderen met een negatief zelfbeeld voelen zich vaak niet gelukkig, kennen angsten en verwachten weinig succes van zichzelf. Daardoor ontstaat vluchtgedrag, om fouten zo veel mogelijk te vermijden. Deze kinderen presteren vaak onder niveau. De negatieve verwachtingen van zichzelf zetten zich vaak om in negatief resultaat, waardoor een vicieuze cirkel ontstaat.

Welke zaken stimuleren een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld?

Positieve opmerkingen, complimenten over het kind kunnen een zelfbeeld positief beïnvloeden, wanneer duidelijk wordt vermeld wat er gewaardeerd wordt en waarom dat gewaardeerd wordt.

Cuyvers (2008) spreekt dat deels tegen. Volgens hem hebben kinderen vooral positieve ervaringen nodig. Zo ervaren kinderen dat ze wel degelijk tot dingen in staat zijn en dat levert een goed gevoel op. Om die ervaringen op te kunnen doen hebben kinderen regelmatig ruimte nodig waarbinnen ze mogen experimenteren. Ook moeten eisen soms worden bijgesteld om een doel reëel en dus haalbaar te maken. Het belangrijkste bij succeservaringen is dat het kind verantwoordelijk is voor het succes, dat het niet aan iets of iemand anders toegeschreven kan worden.

Een kind dat vertrouwen in een ander toont zal daar, over het algemeen, positieve reacties op krijgen. Die positieve reacties stimuleren een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld. Wanneer het gevoel van eigenwaarde groeit bij een kind heeft ook dat invloed op het zelfbeeld.

Kinderen hebben duidelijkheid nodig, zodat ze weten welk gedrag een positieve reactie oplevert. Een ander mag wel kritiek leveren op een kind, maar op een pedagogisch verantwoorde manier.

Een veilige omgeving, zonder pestgedrag stimuleert een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld.

Hoe wordt het zelfbeeld van een mens gemeten?

Er zijn verschillende testen ontwikkeld om het zelfbeeld van een mens te meten. Het gaat om globale en specifieke metingen. Bij het afnemen van die testen en het interpreteren van de uitslagen is het van belang rekening te houden met het feit dat mensen geneigd zijn om sociaal gewenste antwoorden in te vullen en dat mensen niet altijd voldoende inzicht in zichzelf hebben.

1.3 Bevindingen uit vergelijkbaar onderzoek

In 2012 heeft Joke Schmidt een vergelijkbaar onderzoek uitgevoerd. Zij heeft zelfbeeldtesten afgenomen bij kinderen uit groep 6 (nulmetingen en tweede metingen) en in de tussenliggende periode acht dramalessen gegeven. Die dramalessen waren specifiek gericht op het 'zelfvertrouwen in omgang met jezelf en anderen' (Schmidt, 2012). Schmidt heeft drie leerlingen die een gebrek aan zelfvertrouwen lieten zien meegenomen in haar onderzoek. De tweede metingen lieten zien dat die drie kinderen allemaal vooruit waren gegaan wat betreft hun scores. Nadat die leerlingen de dramalessen hadden gevolgd is hun zelfvertrouwen vooruit gegaan.

1.4 Conclusie literatuuronderzoek

Wat zegt de literatuur over het vak *drama*?

Drama is een officieel vak voor de basisschool dat kan worden ingezet met verschillende functies, waaronder een persoonlijkheidsvormende functie. De sociale ontwikkeling van kinderen kan gestimuleerd worden, doordat kinderen tijdens dramalessen de kans krijgen om te experimenteren met gedrag en omdat ze nieuwe vaardigheden en ervaringen op kunnen doen.

Deze ontwikkelingen kunnen zich voordoen wanneer kinderen regelmatig dramalessen krijgen, die didactisch verantwoord zijn en in een veilig klimaat worden aangeboden. Zoals in elk onderwijsprogramma moet er ook in dramalessen een opbouw zitten die synchroon loopt met de spelontwikkeling van een kind.

Daarnaast is het van belang dat de lessen zelf verantwoord zijn. De opbouw in een les moet kinderen enthousiasmeren, een doel aanreiken, nieuwe vaardigheden aanleren, de kans geven die te verwerken en tot slot afgerond worden. De leerkracht zal op zoek moeten gaan naar de juiste balans tussen spelen en reflecteren. Zo kunnen kinderen nieuwe ervaringen opdoen en leren ze daarop terug te kijken.

Wat zegt de literatuur over het zelfbeeld van een kind?

Zodra een baby, rond de leeftijd van één jaar, een ik-besef heeft ontwikkeld start de ontwikkeling van het zelfbeeld: het inzicht dat een mens heeft in zijn kenmerken en eigenschappen en het waardeoordeel dat daar aan gekoppeld is. Een zelfbeeld kan positief, negatief of gebrekkig zijn en is geen vaststaand gegeven, maar blijft gedurende een heel leven in ontwikkeling.

Door contact met anderen en door gebeurtenissen in het leven van een mens wordt het zelfbeeld steeds bijgesteld.

Een negatief zelfbeeld ontstaat wanneer een kind - of zijn gedrag - teveel wordt afgekeurd en het kind daardoor niet merkt dat het gewaardeerd wordt. Kinderen met een negatief zelfbeeld denken negatief over zichzelf, hebben geen vertrouwen in hun eigen kunnen en zijn somber en angstig. Een negatief zelfbeeld leidt vaak tot vluchtgedrag en onderpresteren. De negatieve verwachtingen leveren vaak daadwerkelijk een negatief resultaat op, waardoor een kind in een neerwaartse spiraal komt.

Een kind dat zo weinig vertrouwen in zichzelf heeft zal moeten gaan ervaren dat het wel leuke kanten heeft, geliefd is en tot dingen in staat is. Succeservaringen zijn daarbij van groot belang. Oprechte complimenten die op het kind van toepassing zijn kunnen het gevoel van succes nog versterken. Om succeservaringen op te doen heeft een kind ruimte nodig om te kunnen experimenteren met nieuw gedrag.

‘Leidt regelmatig dramaspel in de klas tot een positiever zelfbeeld bij kinderen?’

Om van een negatief zelfbeeld tot een positief zelfbeeld te komen hebben kinderen succeservaringen nodig, die ze kunnen opdoen wanneer er ruimte is om te experimenteren met nieuw gedrag. Dramalessen zijn geschikte momenten om daarmee te experimenteren. Tijdens dramalessen leren kinderen zich te verplaatsen in anderen, nieuw gedrag te ervaren en daarop te reflecteren.

Theoretisch gezien leiden dramalessen in de klas tot een positiever zelfbeeld bij kinderen.

In de praktijk wil ik gaan onderzoeken of ik deze conclusie aantoonbaar kan maken.

2. Praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk staan mijn onderzoek en de resultaten daarvan beschreven.

2.1 Onderzoeksopzet

Vanuit de literatuur kan geconcludeerd worden dat dramalessen een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld kunnen bewerkstelligen. In dit praktijkgedeelte wordt onderzocht of dramalessen daadwerkelijk de ontwikkeling van het zelfbeeld van kinderen beïnvloeden.

Leidt regelmatig dramaspel in de klas tot een positiever zelfbeeld bij kinderen?

Het praktijkonderzoek bestaat uit twee delen:

- Een kwantitatief onderzoek in de vorm van een experiment. Aangezien de uitslag hiervan in getallen is weer te geven noem ik dit een experiment. Mijn experiment is echter kleinschalig, waardoor het niet representatief hoeft te zijn voor hele grote groepen.
- Een kwalitatief onderzoek in de vorm van interviews.

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de groepen 4,5 en 6 van basisschool De Appelgaard in Nijkerk.

2.1.1 Experiment

Allereerst wordt, door middel van een experiment, onderzocht of het volgen van dramalessen het zelfbeeld van kinderen positief beïnvloedt. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een experiment- en controlegroep.

In beide groepen wordt begin januari een zelfbeeldtest afgenomen, om het zelfbeeld van de kinderen te meten, als zogenaamde nulmeting. Vervolgens krijgt de experimentgroep zes dramalessen aangeboden, gedurende zes weken. De controlegroep krijgt die lessen niet aangeboden.

Nadat de experimentgroep zes dramalessen heeft gevolgd wordt halverwege maart nogmaals een zelfbeeldtest afgenomen in beide groepen, om opnieuw het zelfbeeld van de kinderen te meten.

Naderhand worden de gemiddelde scores van de nulmeting en tweede meting van beide groepen met elkaar vergeleken, om daaruit conclusies te trekken.

2.1.2 Interview

Na de tweede meting worden de kinderen uit de experimentgroep geïnterviewd. In dat interview worden de kinderen vragen gesteld over het vak drama, en de beleving van de kinderen daarbij. Indien er verschil is geconstateerd tussen de nulmeting en tweede meting zal de desbetreffende kinderen ook gevraagd worden naar een verklaring voor dat verschil.

Ook de groepsleerkracht krijgt een aantal vragen voorgelegd, over het effect van de dramalessen op de kinderen.

De antwoorden van de kinderen worden gecodeerd en geanalyseerd. Dat gebeurt op de volgende manier: de verschillende antwoorden worden met elkaar vergeleken en daarbij wordt gezocht naar overeenkomsten. Die overeenkomsten krijgen zogenaamde codes: ze worden samengevat in één woord. Aan die codes worden conclusies verbonden.

2.1.3 De onderzoeksgroep

Om conclusies te kunnen trekken bij een experiment moeten er in zowel de experiment- als de controlegroep acht tot tien kinderen zitten. Het onderzoek wordt uitgevoerd in de groepen 4,5 en 6 van basisschool 'De Appelgaard' in Nijkerk.

In groep 4/5 (de experimentgroep) zitten 14 kinderen. In groep 6 (de controlegroep) zitten 11 kinderen. Al deze kinderen hebben vanaf de nulmeting tot en met de tweede meting meegewerkt aan het onderzoek. In verband met de afwezigheid van enkele kinderen tijdens cruciale momenten binnen het onderzoek is de controlegroep uiteindelijk uitgekomen op tien kinderen. Door middel van loting is de experimentgroep ook teruggebracht tot tien kinderen.

De onderzoeksgroep is representatief voor groep 4/5 op basisschool De Appelgaard in Nijkerk.

2.1.4 De onderzoeksinstrumenten

Aangezien specifieke metingen voor dit onderzoek minder relevant zijn, wordt in dit onderzoek gebruikt gemaakt van een globale meting van het zelfbeeld: de Nederlandstalige versie van de Rosenberg self-esteem scale, in een aangepaste vorm. De test bestaat uit tien stellingen. De kinderen moeten steeds aangeven in hoeverre een stelling op hen van toepassing is.

Bij het ontwerpen van de zes dramalessen is rekening gehouden met wat de theorie zegt over dramalessen. Daarbij is gebruik gemaakt van opdrachten uit het boek 'Speel je wijs' (Smegen, 2012).

De zelfbeeldtest en interviewvragen zijn vooraf voorgelegd aan mijn afstudeerbegeleidster en mijn LIO-coach om de validiteit en betrouwbaarheid te kunnen waarborgen.

De onderzoeksinstrumenten zijn als bijlage toegevoegd aan dit document.

2.2 Hypothese

Vanuit de literatuurstudie heb ik de volgende conclusie kunnen trekken:

'Om van een negatief zelfbeeld tot een positief zelfbeeld te komen hebben kinderen succeservaringen nodig, die ze kunnen opdoen wanneer er ruimte is om te experimenteren met nieuw gedrag. Dramalessen zijn geschikte momenten om daarmee te experimenteren. Tijdens dramalessen leren kinderen zich te verplaatsen in anderen, nieuw gedrag te ervaren en daarop te reflecteren'.

Mijn hypothese is als volgt: Ik verwacht dat de resultaten van de zelfbeeldtesten binnen de experimentgroep zullen stijgen na de interventie, waar de scores van de controlegroep min of meer gelijk zullen blijven.

2.3 Resultaten

2.3.1 Zelfbeeldtest

Resultaten zelfbeeldtest

De scores van de zelfbeeldtesten zijn af te lezen in onderstaande tabellen. In verband met de privacy van de leerlingen hebben alle kinderen een code gekregen: C1, C2, C3, E1, E2, E3, enzovoort. 'C' staat daar voor *controlegroep*, 'E' staat voor *experimentgroep*. 'Nm' staat voor *nulmeting*, 'T M' staat voor *tweede meting*. De meting bestaat uit tien vragen. Elke vraag levert 0, 1, 2 of 3 punten op. De maximale score op een test is 30 punten. De gemiddelde score per leerling, van zowel de nulmeting als de tweede meting, staat in de tabel. Het groeps-gemiddelde staat achteraan.

Allereerst de resultaten van de controlegroep. De gemiddelde score van de nulmeting is 2,26. De gemiddelde score van de tweede meting is 2,15. Er is een gemiddelde daling zichtbaar van 0,11 punt. Op een 10-puntsschaal gaat het om een daling van 0,275 punt.

LIn	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	Gem.
Nm	1	2,8	2,5	1,9	2,7	2,8	2	2,4	2	2,5	2,26
T M	0,8	2,3	2,3	2,3	2,4	2,5	1,2	2,8	2,5	2,4	2,15

Hieronder zijn de resultaten van de experimentgroep te zien. De gemiddelde score van de nulmeting is 2,15. De gemiddelde score van de tweede meting is 2,49. Er is een gemiddelde stijging zichtbaar van 0,34 punt. Op een 10-puntsschaal gaat het om een stijging van 0,85 punt.

LIn	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	Gem.
Nm	2,3	2,6	1,8	2,6	1,9	2,4	2,3	1,9	1,5	2,2	2,15
T M	2,7	2,7	2,4	3	2,3	2,6	2,7	1,8	2,1	2,9	2,49

Conclusie zelfbeeldtest

In de experimentgroep is een stijging zichtbaar, terwijl er in de controlegroep juist een daling zichtbaar is. Om te berekenen in hoeverre die stijging en daling op toeval berusten, of dat het echt iets zegt, zijn de punten voor alle vragen per leerling ingevoerd in SPSS, dat staat voor Statistical Package for the Social Sciences. SPSS is een programma dat berekend of het verschil significant is, of dat het op toeval berust.

Het significantiecijfer is acceptabel wanneer het lager is dan 0,05. De kans dat het verschil op toeval berust is dan kleiner dan 5%. Bij een significantiecijfer $<0,01$ is de kans dat het verschil op toeval berust kleiner dan 1% en bij $<0,001$ is de kans op toeval kleiner dan 1‰ (Academie Educatie, 2013).

De conclusie die op basis van SPSS getrokken kan worden is als volgt:

Wat betreft de controlegroep: het verschil is niet significant ($p=0,432$).

Wat betreft de experimentgroep: het verschil is significant voor $p<0,1$ ($p=0,001$).

De interventie (zes dramalessen) heeft het zelfbeeld van de kinderen in de experimentgroep positief beïnvloedt.

De testen, scores, analyses van die scores en de dramalessen zijn als bijlagen toegevoegd aan dit document.

2.3.2 Interview leerlingen

Resultaten interview

Nadat de tweede meting is ingevuld en de scores daarvan berekend zijn, zijn de tien kinderen uit de experimentgroep geïnterviewd over de dramalessen. Het onderwerp van het interview is vooraf niet bekendgemaakt aan de groep, om te voorkomen dat de eerste vraag daardoor beïnvloed zou worden.

De ingevulde zelfbeeldtesten zijn, na berekening van de scores, opnieuw voorgelegd aan de kinderen. Ze zijn gewezen op de verschillen en vervolgens is hen gevraagd of ze dat verschil kunnen verklaren. Alle kinderen geven aan dat het verschil tussen de nulmeting en de tweede meting klopt met hoe ze zich voelen. Eén kind zei daarover: 'ik heb meer vertrouwen in mijzelf gekregen'. Vier kinderen geven aan dat de dramalessen de oorzaak zijn van het verschil. Daarbij worden de volgende elementen genoemd (door één of meerdere van die kinderen): tijdens drama waren er leuke opdrachten, er was veel samenwerking met andere kinderen, door naar de juf en andere kinderen te kijken kregen de kinderen veel voorbeelden en vergelijkingsmateriaal en de dramalessen leverden daardoor een gevoel van competentie op. Een vijfde kind geeft aan dat het komt door een combinatie van de dramalessen en 'het babbelspel' (een spel waarbij kinderen sociale vaardigheden aanleren op speelse wijze), waarbij het meeste verschil wordt gemaakt door het babbelspel. Vier kinderen weten niet waardoor het verschil komt. Eén kind, van wie de score gedaald is, geeft aan dat het beeld klopt: 'Ik kan niet zoveel dingen goed doen'.

Op de vraag wat de kinderen achteraf van de dramalessen vonden antwoorden alle kinderen met 'leuk'. Drie van hen vinden toneelspelen sowieso erg leuk, vijf kinderen geven aan dat ze de opdrachten tijdens de lessen leuk vonden.

Vooraf vonden vijf kinderen het vooral spannend om dramalessen te krijgen. Vier kinderen vonden het juist leuk. Eén kind vond het zowel spannend als leuk. Aantrekkelijke spelletjes en de langdurige wens om toneel te spelen zijn twee redenen om vooral uit te kijken naar de dramalessen. De spanning wordt voor een groot deel veroorzaakt door het feit dat er dingen fout kunnen gaan tijdens dramalessen, waarbij de mogelijke reactie van anderen spanning oplevert. Ook onzekerheid (wat gaan we doen), wordt door één kind genoemd als spanningsbron. Twee kinderen die het spannend vinden geven aan dat de spanning in de loop van de lessenserie verdwenen is.

Op de vraag wat de kinderen leuk vonden noemen acht kinderen een improvisatiespel. Vijf kinderen noemen de toneelstukjes, drie keer wordt een concentratiespel genoemd. Twee kinderen vinden alles leuk. Eén kind vindt het leuk om grappen te maken en één kind noemt het samenwerken met andere kinderen leuk.

Vier kinderen kunnen niets bedenken dat zij lastig vonden tijdens de dramalessen. Twee vinden het soms wel lastig om toneelstukjes te maken. Drie kinderen noemen specifiek het improviseren. Twee kinderen noemen ook nog fysieke moeilijkheden: lang stil moeten staan en botsingen vermijden.

'Wat heb je geleerd?' De meeste reacties op deze vraag gaan om 'dramatechnische' aspecten: nieuwe spellen, toneelspelen, improviseren en non-verbale toneelstukjes opvoeren. Eén kind noemt een sociaal aspect: het samenwerken met andere kinderen. Voor hem is dat een belangrijk leerpunt, waar hij eigenlijk nog wel meer in wil groeien.

Vijf kinderen hebben wel eens eerder iets aan publiek laten zien. Drie van hen vonden dat toen spannend, twee niet. Eén van de leerlingen die het spannend vond benoemd dat de spanning stijgt naarmate het publiek groter wordt. De andere leerling die het spannend vond geeft aan dat de spanning daalt, omdat hij nu gewend is aan publiek.

Toneelspelen voor publiek roept altijd een reactie op. Alle kinderen geven aan het spannend te vinden. Reacties van anderen en de angst voor fouten maken het spannend, maar ook het feit dat sommigen kinderen het moeilijk vinden om toneel te spelen of het niet gewend zijn. Zes kinderen geven aan het tegelijkertijd ook wel leuk te vinden. Eén van hen vertelt dat hij het leuk vindt omdat je het dan tenminste nog voor iemand doet. Zo heb je eer van je werk. Een ander geeft aan dat het spelen voor anderen hem het gevoel geeft dat hij toneelspelen gewoon kan. Het publiek bestond tijdens de lessen uit klasgenoten. Eén leerling geeft aan dat fijn te vinden, omdat het nog geen grote mensen zijn.

Zes kinderen vinden het fijner om te spelen met publiek, dan zonder publiek. Drie willen juist liever zonder publiek spelen en één leerling vindt het allebei even fijn. De voordelen die worden genoemd bij het spelen met publiek komen hier op neer: je hebt eer van je werk, het geeft een gevoel van competentie en het is leerzaam. Omdat je zonder publiek beter kan oefenen vindt één kind het fijner om zonder publiek te spelen. Een ander kind geeft aan dat hij het niet fijn vindt om zijn toneelspel aan anderen te laten zien.

Zeven kinderen lijkt het leuk om vaker iets te oefenen en dan aan een publiek te laten zien. Eén kind vindt het wel leuk, maar ook eng. Eén kind weet het niet zo goed. Spelen voor publiek levert hem spanning op, die spanning is niet verminderd in de loop der weken. Eén kind vindt meer dramalessen wel leuk en het spelen voor publiek niet erg. Eén kind geeft aan dat hij het een mooie kans vindt om nieuwe dingen te leren. Eén kind geeft aan het wel leuk te vinden, maar opdrachten die iets van hem vragen dat helemaal niet bij hem past doet hij liever niet.

Negen kinderen vinden het leuk om veel samen te werken met andere kinderen. Vier van hen geven aan dat het leuk is omdat ze met andere kinderen kunnen spelen dan ze normaal gesproken doen (al geeft één van hen aan dat ze niet met iedereen vaker dingen wil doen). Eén kind vindt het vooral lastig.

De kinderen werd gevraagd of ze nog wel eens terugdachten aan een dramalessen. Vijf kinderen dachten terug aan bepaalde opdrachten. Eén was vooral benieuwd: 'wat gaan we volgende keer doen?' Eén kind dacht ook terug aan de voorbeelden van de leerkracht, één aan complete lessen en één bedacht dat het jammer was dat drama nu voorbij is. Drie kinderen geven aan graag meer dramalessen te willen. Eén kind dacht niet terug aan de lessen.

Het spelen van scènes is voor alle kinderen spannend. Drie kinderen vinden het spannend omdat ze bang zijn om fouten te maken. Bij twee van hen is die spanning nu verdwenen, omdat het uitlachen niet is voorgekomen. Twee vinden het spannend omdat ze een gevoel van onvermogen hadden. Uiteindelijk heeft één van hen achteraf juist wel een competent gevoel. Vier kinderen waren bang voor de reactie van anderen. Eén weet niets te noemen dat spannend voor hem was.

Tijdens welke opdrachten heb je iets gedaan dat je normaal nooit doet? Hierbij gaven een aantal kinderen meerdere antwoorden. Zeven kinderen noemen een improvisatiespel. Drie het uitbeelden van emoties. Eén noemt een concentratiespel. Eén heeft geen antwoord.

Vier kinderen weten niet zo goed wat ze ervan vinden om iets te doen dat ze normaal nooit doen. Vier kinderen vinden het leuk, waarvan twee het ook wel vreemd vinden en één het

spannend vindt. Eén kind vindt het alleen maar spannend. Eén kind vindt het alleen maar raar, omdat zij het niet gewend is.

De laatste vraag: 'Heeft drama je veranderd?'

Zeven kinderen geven aan meer geleerd te hebben over drama. Vijf daarvan geven aan dat ze zich meer competent voelen op dat gebied. Zoals één leerling het verwoordde: 'eerst kon ik niet toneelspelen, nu kan ik het wel. Ik voel me een beetje trots'. Eén kind benoemt dat het toneel nu leuker vindt en één kind noemt dat de zenuwen verdwenen zijn.

Daarnaast worden ook antwoorden gegeven in de sociaal-emotionele sfeer. Twee kinderen benoemen dat ze geleerd hebben om meer samen te spelen/werken met andere kinderen. Dat zorgt voor minder conflicten. Eén kind noemt zichzelf 'vrijer' dan voorheen.

Conclusie interview

Bij negen van de tien kinderen is de score van de tweede meting verbeterd ten opzichte van de nulmeting. Bij de vraag waar dat door komt geven vijf van de kinderen aan dat het verschil komt door de dramalessen. Drie van hen kunnen niet toelichten hoe dat komt. Twee van de vijf kunnen dat wel: het komt doordat ze hebben geleerd om beter samen te werken en doordat ze zich competent voelen wanneer ze hun eigen bijdrage aan de les vergelijken met anderen.

De dramalessen werden door alle kinderen als positief ervaren. De leuke opdrachten en het feit dat ze toneel gingen spelen maakten de kinderen enthousiast. Toch was het ook voor veel kinderen spannend. Voornaamste reden daarvoor is het feit dat er bij drama dingen fout kunnen gaan, die anderen dan kunnen zien. Dat kan tot gevolg hebben dat kinderen uitgelachen worden. Vanuit de literatuur is dit te verklaren: het beeld dat ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten hebben van een kind heeft veel invloed op het zelfbeeld van dat kind. Dat kinderen gespannen zijn voor de reacties van klasgenoten is dus begrijpelijk. Tegelijkertijd vinden kinderen het ook wel fijn als anderen naar hen kijken, want dan kunnen ze het geleerde tenminste laten zien. De kinderen zijn namelijk trots op hun resultaten. Dit zijn voornamelijk de kinderen uit groep 5. De literatuurstudie liet al zien dat het spelen voor publiek belangrijker wordt vanaf groep 5/6.

De spanning voor de reactie van anderen is bij veel kinderen afgenomen nu ze een aantal dramalessen hebben gehad. De kinderen hebben ervaren dat ze niet uitgelachen worden als er dingen niet direct goed lopen. Door dat gegeven, en doordat ze veel geleerd hebben, voelen de kinderen zich over het algemeen meer competent.

De meeste kinderen zien een verandering binnen het vak drama. Ze voelen zich daarover meer competent. Een enkeling benoemt een verandering in de sociaal-emotionele sfeer.

De meeste kinderen zijn, wat betreft het vak drama, meer zelfverzekerd geworden. In die zin hebben de dramalessen het zelfbeeld van de kinderen verbeterd. Er zijn echter maar weinig kinderen die aangeven dat de dramalessen een positieve invloed hebben gehad op andere facetten van hun leven dan drama. Het resultaat van de zelfbeeldtesten koppelen niet alle kinderen aan de dramalessen. Van de vijf kinderen die dat wel doen kunnen er drie niet uitleggen hoe dat komt. Voor de kinderen is er dus geen duidelijke link zichtbaar tussen de resultaten van de zelfbeeldtesten en de dramalessen.

2.3.3 Interview groepsleerkracht

Resultaat interview

De kinderen waren enthousiast over het toneelspelen. Vooral het 'in de huid van een ander kruipen' vonden ze ontzettend leuk. 'Drama was een hoogtepunt.' De kinderen keken er echt naar uit. Ze vonden het tof, ze vonden het leuk. Nu de lessen zijn afgelopen en de groepsleerkracht weer zelf voor de groep staat vragen de kinderen er regelmatig naar. Ze willen graag meer dramalessen.

De groepsleerkracht noemt één meisje dat haar is opgevallen in de momenten dat ze bij de dramalessen aanwezig was. Dat meisje is normaal redelijk schuw, maar kroop tijdens drama uit haar schulp. Ze was tijdens de lessen erg vrij, best sterk wat betreft haar wil en ze praatte met een harde stem, waar ze dat normaal minder doet. Dat meisje en drie andere kinderen zijn tijdens de dramalessen uit hun comfortzone gekomen. Ze hebben meer positieve kanten van zichzelf laten zien en zijn uitdagingen aangegaan. Zo is er een jongetje dat normaal gesproken niet zo daadkrachtig is, die tijdens de lessen juist zelfverzekerd overkwam.

De vraag of het gedrag en zelfbeeld van de kinderen veranderd is, in de ogen van de groepsleerkracht, is wat lastig te beantwoorden. Ze heeft geen veranderingen opgemerkt: 'Zou ik de kinderen negen weken lang niet gezien hebben, dan zou het misschien anders liggen, dan zouden ze misschien wel heel erg veranderd zijn. Nu vind ik dat moeilijk te zeggen'.

De groepsleerkracht heeft dus geen veranderingen waargenomen. Tegelijkertijd heeft ze ook geen 'onzekere' momenten gezien; geen kinderen die even niet lekker in hun vel zaten, of die om een andere reden iets meer bevestiging nodig hadden, terwijl dat normaal gesproken wel voorkomt.

Conclusie interview

Hoewel de groepsleerkracht een groot enthousiasme en inzet bij de kinderen heeft gezien, heeft zij geen veranderingen in het gedrag of zelfbeeld van de kinderen waar kunnen nemen. Vanuit de resultaten van de test weet ze dat er dingen veranderd zijn, maar in het gedrag van de leerlingen ziet zij het niet terug.

2.4 Conclusie praktijkonderzoek

2.4.1 Conclusie

De zelfbeeldtesten van de experimentgroep laten een groei van 0,34 punt zien op een 4-puntsschaal. Op een 10-puntsschaal gaat het om een verschil van 0,85 punt. Dat verschil is significant voor $p < 0,01$ ($p = 0,001$). De kans dat deze stijging op toeval berust is minder dan 1%. De testen tonen dus aan dat het zelfbeeld van de kinderen in positieve zin is ontwikkeld.

De kinderen zelf zijn niet verrast over de verschillen in hun nulmeting en tweede meting. Toch kunnen de meeste kinderen niet duidelijk aangeven hoe die verschillen zijn ontstaan. Dát ze een beter zelfbeeld hebben gekregen weten ze dus wel, maar hoe dat komt, dat weten ze niet. Ze hebben nog geen zicht op de oorzaak van de veranderingen. Ze noemen namelijk ook niet iets anders waardoor de groei komt, maar hebben simpelweg geen idee.

De kinderen zien zelf in dat ze op het gebied van drama veel geleerd hebben. Ze hebben veel kunnen uitproberen en veel kunnen laten zien. De experimenteerruimte, waar in de literatuur over te lezen was, hebben de kinderen aangepakt.

De groepsleerkracht heeft wel de positieve werking van drama gezien en het enthousiasme dat het bij de kinderen oproept, maar heeft geen veranderingen in het gedrag van de kinderen kunnen ontdekken, waaruit zou blijken dat hun zelfbeeld gestegen is.

De onderzoeksvraag was als volgt: 'Leidt regelmatig dramaspel in de klas tot een positiever zelfbeeld bij kinderen?'

Mijn hypothese was: Ik verwacht dat de resultaten van de zelfbeeldtesten binnen de experimentgroep zullen stijgen na de interventie, waar de scores van de controlegroep zullen stagneren.

Op grond van de onderzoeksresultaten kan ik concluderen dat regelmatig dramaspel in de klas leidt tot een positiever zelfbeeld bij kinderen, maar dat die groei vooral zichtbaar is in metingen. De kinderen zelf zijn zich niet bewust van de invloed die de dramalessen hebben gehad op hun zelfbeeld. Het gedrag van kinderen buiten de dramalessen veranderd op deze termijn niet zodanig dat daar conclusies aan gekoppeld kunnen worden.

2.4.2 Discussie

Aansluiting bij literatuur

De uitkomst van dit onderzoek komt overeen met de gestelde hypothese: het zelfbeeld van de kinderen heeft zich in positieve zin ontwikkeld. De conclusie ligt in het verlengde van de bestaande literatuur die er rondom drama en het zelfbeeld van een kind te vinden is. Wat mij wel heeft verrast is het volgende: de kinderen zien geen verband tussen de verbeterde zelfbeeldscores en de dramalessen. Ze hebben geen idee hoe het komt dat de zelfbeeldscores verbeterd zijn. Ik had verwacht dat de kinderen op die vraag een duidelijker antwoord hadden kunnen geven.

Zakelijke evaluatie

Verdeling experiment- en controlegroep

De experimentgroep en controlegroep zijn ingedeeld op grond van de klas waar ze in zitten. Dit omdat de interventie het best was in te passen in één groep. Daardoor zijn de kinderen in de controlegroep ouder (9-10 jaar) dan de kinderen in de experimentgroep (7-9 jaar). De grootte van de klassen maakte het niet mogelijk om binnen één klas zowel de controle- als de experimentgroep te vormen.

Ik heb ervoor gekozen om met dit leeftijdsverschil toch het onderzoek te starten. Ik had er ook voor kunnen kiezen om een groep 4/5 van een andere school als controlegroep te nemen.

Omdat ik graag wilde dat de kinderen uit de experiment- en controlegroep min of meer dezelfde leef- en belevingswereld hebben, heb ik gekozen voor kinderen op dezelfde school. Voor mij was dat belangrijker dan het verschil in leeftijd.

Een andere moeilijkheid die is ontstaan door de controle- en experimentgroep vooraf al in de delen heeft te maken met de nulmeting. Ideaal zou zijn om de nulmeting af te nemen bij de hele doelgroep en vervolgens de doelgroep te verdelen in een controle- en experimentgroep,

waarbij de gemiddeldes per groep ongeveer gelijk liggen. Op die manier is de nulmeting gelijk in beide groepen, waardoor groei duidelijker zichtbaar wordt.

Ik heb ervoor gekozen mijn stagegroep als experimentgroep te nemen en een andere groep als controlegroep. Doordat de controlegroep een hogere score had bij de nulmeting zou het voor die groep relatief gezien lastiger zijn om qua score te groeien dan voor de experimentgroep. Het verschil in nulmeting tussen de controle- en experimentgroep, dat er nu was, is meegenomen in de berekening van het significantiecijfer in SPSS.

De interventie

Ik heb mij in mijn onderzoek gericht op de vraag of regelmatig dramaspel leidt tot een positieve ontwikkeling van het zelfbeeld bij kinderen. Ik wilde graag ontdekken of drama, in welke vorm dan ook, van invloed is op het zelfbeeld. Daarbij heb ik ervoor gekozen om de dramalessen een kunstzinnige functie te geven: de kunstvorm stond centraal, ik wilde de kinderen de beginselen van de kunstvorm aanleren. Ik heb om die reden geen oefeningen aangeboden waarin het werken aan het zelfbeeld centraal staat. Zou ik de persoonlijkheidsvormende insteek gekozen hebben, dan zou er misschien meer groei zichtbaar zijn, of zouden kinderen de groei ook meer koppelen aan de dramalessen.

Tijdens dit onderzoek bestond de interventie uit zes dramalessen. De kinderen hadden op school nog geen ervaring met dramales voordat dit onderzoek werd opgestart. Zes lessen beslaan maar een korte periode. Zou deze groep gedurende langere tijd dramalessen hebben gehad, dan zouden de resultaten misschien wel anders zijn.

Externe factoren

Drie kinderen hebben tijdens de interventieperiode een aantal keer 'het babbelspel' gespeeld om hun sociale vaardigheden te versterken. Dat spel zou het zelfbeeld van deze kinderen verhoogd kunnen hebben en daardoor de resultaten hebben beïnvloedt. De scores van deze kinderen zijn echter niet extreem hoog, ze passen tussen de scores van andere kinderen. Op grond daarvan kan ik concluderen dat de groei niet in zoverre is beïnvloedt dat de groei toegeschreven kan worden aan 'het babbelspel'.

(Andere factoren die van invloed zouden kunnen zijn geweest, zoals bijvoorbeeld grote ruzies, onbekende leerkrachten voor de groep of traumatische gebeurtenissen hebben gedurende de onderzoeksperiode niet plaatsgevonden.)

Vervolg vragen

Rondom het thema van dit onderzoek zijn nog veel meer interessante onderzoeksvragen in mij op gekomen. Die heb ik natuurlijk niet allemaal kunnen behandelen. Hieronder staan enkele vervolgvragen.

- Dit onderzoek is kleinschalig geweest, waardoor de resultaten alleen representatief zijn voor groep 4/5 op basisschool De Appelgaard in Nijkerk. Om bredere conclusies te kunnen trekken zal uitgebreider kwantitatief onderzoek nodig zijn.
- De interventie bestond uit zes dramalessen van een uur verdeeld over zes weken. Dat komt neer op één uur drama per week. Deze zes lessen leverden een positief resultaat op. Hoe zouden de resultaten zijn als de interventie wordt aangepast; meer drama gedurende een langere periode?

- In dit onderzoek stond de vraag centraal of dramalessen het zelfbeeld van kinderen positief beïnvloeden, puur door de experimenteerruimte die het kinderen biedt. De dramalessen hadden een kunstzinnige functie. Dat houdt in dat de lessen vooral gericht waren op het ontwikkelen van de techniek van drama. In de lessen zaten geen opdrachten verwerkt waarbij expliciet aan het zelfbeeld wordt gewerkt (zoals: leerling A en B hebben ontzettend ruzie, hoe lossen zij dat op?)

De invloed van dramalessen op het zelfbeeld van kinderen wordt mogelijk vergroot wanneer er tijdens de lessen wel expliciet aan het zelfbeeld wordt gewerkt.

- In dit onderzoek zijn drie groepen van één basisschool meegenomen. Wanneer er een grotere en bredere onderzoeksgroep gevormd zou worden, dan zouden er meer conclusies getrokken kunnen worden op grond van die resultaten.

- In dit onderzoek stond de ontwikkeling van het zelfbeeld door dramalessen centraal. Dramalessen hebben echter meer te bieden. Een onderzoek naar de invloed van dramalessen op creativiteit, taalvaardigheid of andere aspecten zou interessant zijn.

- De kinderen uit de onderzoeksgroep hebben nooit eerder dramales gehad op school. Voor hen was het een nieuwe ervaring. Zou een interventie bij een groep kinderen die al wel drama hebben gehad hetzelfde resultaat opleveren, of zouden de lessen daar meer, of juist minder invloed hebben?

- Tijdens dit onderzoek is de kinderen niet verteld dat er een verband was tussen de zelfbeeldtesten en de dramalessen. Op die manier wilde ik voorkomen dat ik de kinderen een bepaalde denkrichting in zou sturen, omdat de interviews daardoor beïnvloedt zouden worden. Zou ik het verband wel duidelijk hebben uitgelegd, dan zouden de kinderen misschien concreter hebben kunnen werken aan hun zelfbeeld. Zou dat van invloed zijn op de resultaten?

2.4.3 Aanbevelingen

Dit onderzoek laat zien dat dramalessen een positieve invloed hebben op de ontwikkeling van het zelfbeeld van kinderen. Daarnaast kan drama op veel meer gebieden van invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen (zoals taalvaardigheid, zelfstandigheid, creativiteit, enzovoort.). Op grond daarvan zou ik scholen willen aanbevelen om regelmatig dramales te geven aan hun leerlingen. De drempel om dramalessen te gaan geven is voor veel leerkrachten hoog, omdat ze het zelf lastig vinden om toneel te spelen. Dat is jammer, want om drama te geven hoef je er zelf niet uiterst bekwaam in te zijn. Er bestaat lesmateriaal dat zoveel handreikingen geeft dat een onervaren leerkracht op dit gebied snel en gemakkelijk aan de slag kan.

Drama kan op vele manieren worden aangeboden aan kinderen, waarbij het volledig is aan te passen aan de visie en het onderwijsconcept van de school. Het is mogelijk om drama als apart vak aan te bieden, los van de andere vakken die al worden aangeboden. Ook is het mogelijk om drama te integreren in andere vakgebieden (bijvoorbeeld door godsdienstige verhalen uit te laten beelden of mondelinge taalopdrachten uit te spelen). Er zijn vele dramaopdrachten die weinig voorbereiding en tijd kosten en daardoor als 'energizer' zijn in te passen in het dagprogramma. Daarnaast kan drama worden ingezet bij bijvoorbeeld de opening van een thema of bij een presentaties voor ouders.

In het programmagericht onderwijs nemen methodes een belangrijke plaats in. Door middel van methodes wordt gewerkt aan het behalen van de kerndoelen, zoals die zijn opgesteld door de overheid. Door middel van dramalessen kunnen scholen werken aan de kerndoelen voor de kunstzinnige oriëntatie. Zoals hierboven beschreven staat kunnen dramalessen als losse lessen worden ingepland, maar is het ook mogelijk om drama te integreren in andere vakken.

In het ontwikkelingsgericht onderwijs neemt ontwikkeling door spel een belangrijke plaats in: rollenspellen worden regelmatig ingezet. Dramalessen zouden hier mooi op aansluiten, omdat kinderen daar ook de gelegenheid krijgen om zich in een ander te verplaatsen. Het feit dat drama met verschillende functies kan worden ingezet draagt bij aan de inpasbaarheid in het ontwikkelingsgericht onderwijs. Binnen dramalessen heeft een kind veel vrijheid. Wat ze gaan doen is niet vooraf helemaal uitgestippeld door de leerkracht. De leerkracht geeft alleen de lijntjes aan, verder kleuren de kinderen het in. Dit sluit aan bij de gedachte dat de leerkracht ontwerper en deelnemer is (Kerpel, z.j.).

Het ervaringsgericht onderwijs kent vijf factoren die worden ingezet om kinderen betrokken te maken bij het onderwijs. Eén van die factoren is 'afwisselende activiteiten'. Er moet ruimte zijn om actief bezig te zijn. Eén van de vijf werkvormen is de werkvorm 'atelier'. Dat zijn lessen waarin de kinderen actief bezig zijn en met verschillende materialen werken. Hoewel je binnen drama niet altijd met bijzonder materiaal bezig bent is het een zeer actieve werkvorm, waarbij kinderen wel degelijk kunnen experimenteren met nieuwe dingen. Dramalessen zouden heel goed binnen de ateliers passen (Kerpel, z.j.).

Nawoord

Na zeven maanden zit het erop. Zeven maanden lang heb ik me gestort in twee onderwerpen: drama en het zelfbeeld van kinderen. Het zijn twee onderwerpen die mij blijven boeien.

De resultaten van dit onderzoek bevestigden wat ik al vermoedde: door drama kan het zelfbeeld van een kind een positieve ontwikkeling doormaken.

Dit betekent niet dat drama een wondermiddel is, waarmee alle problemen op het gebied van het zelfbeeld van een kind opgelost kunnen worden. Was het maar zo'n feest. Toch heeft dit onderzoek mij duidelijk gemaakt dat kinderen er bijna altijd profijt van zullen hebben wanneer ze dramales krijgen.

Voor mij is dat een heerlijk gegeven: dat zo'n geweldig leuk vak ook ontzettend goed kan zijn voor kinderen. Het heeft mij nog enthousiaster gemaakt om met kinderen en drama aan de slag te gaan. Ik hoop dat anderen dit ook gaan doen. Zodat veel kinderen, die nu nog aan zichzelf twijfelen gaan ontdekken dat zij helemaal géén drama zijn!

Arida Nelemans
Nijkerk, april 2014

Literatuurlijst

Academie Educatie (2013). *Afstudeeronderzoek Leidraad 4* [cursustekst]. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.

Beemen, L. van (2006). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Noordhoff.

Brouwers, H. (2010). *Kiezen voor het jonge kind*. Bussum: Couthino.

Centrum Jeugd & Gezin Maasland. (z.j.) *Eigenwaarde en zelfbeeld*. Opgehaald van: <http://www.centrumjeugdengезin-maasland.nl/jongeren-eigenwaarde-zelfbeeld.html> Geraadpleegd op 17 september 2013.

Cuyvers, G. (2008). *Het zelfbeeld: De mens in dialoog met zichzelf en de wereld*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Heemstra-Hendriksen, L., Dijkstra, H. & Stoverinck-Bosman, W. (2006). *Het verhaal van het kind*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Heijdanus - De Boer, E. & Jagt, T. van der. (2004). *Drama in de hoofdrol*. Bussum: Couthino.

Janssens, L. (2011). *Spelen vanuit verbeelding: Handboek voor dramaonderwijs op de basisschool*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen*. Baarn: HB Uitgevers.

Kerpel, A. (z.j.). *Ervaringsgericht onderwijs*. Opgehaald van: <http://wij-leren.nl/ervaringsgericht-onderwijs.php> Geraadpleegd op 10 april 2014.

Kerpel, A. (z.j.). *Ontwikkelingsgericht onderwijs*. Opgehaald van: <http://wij-leren.nl/ogo-ontwikkelingsgericht-onderwijs.php> Geraadpleegd op 9 april 2014.

Kohnstamm, R. (2011). *Kinderen als beroep*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kuijsters, J. (2011). Aangeboren of aangeleerd? *Praxis Bulletin, jaargang 29*, 5-9.

Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the classroom*. Londen: Paul Chapman Publishing.

Neef, M. de (2010). *Negatief zelfbeeld*. Amsterdam: Boom.

Nooij, H. de (2007). *De planken op*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Nooij, H. de (2008). *Kijk op spel: Drama voor de Pabo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

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

Plein primair. (2009). Een positief zelfbeeld, een recht voor ieder kind. *Plein primair*, jaargang 11, 6.

Ploeg, J. van der (2007). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Amersfoort: Wilco.

Rosenberg's Self-Esteem Scale (z.j.). Opgehaald van: <http://www.wwnorton.com/college/psych/psychsci/media/rosenberg.htm> Geraadpleegd op 12 december 2013.

Schmidt, J. (2012). *Zelfvertrouwen door drama*. Opgehaald van:
<http://surfsharekit.nl:8080/get/smpid:29950/DS1/> Geraadpleegd op 20 februari 2014.

Schriel, P. (2010). *Perfectionisme, zelfvertrouwen, zelfwaardering en zelfacceptatie*. Opgehaald van
<http://patrickschriel.nl/2010/12/12/perfectionisme-zelfvertrouwen-zelfwaardering-en-zelfacceptatie/> Geraadpleegd op 10 april 2014.

Smegen, I. (2012). *Speel je wijs*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Steen, M, van der. (2013). Hoe zien kinderen zichzelf? *De wereld van het jonge kind, jaargang 40*, 22-23.

Van Dale. (z.j.). *Gratis Woordenboek / Van Dale*. Opgehaald van:
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=drama&lang=nn#.UnJawHBWxOZ> Geraadpleegd op 31 oktober 2013.

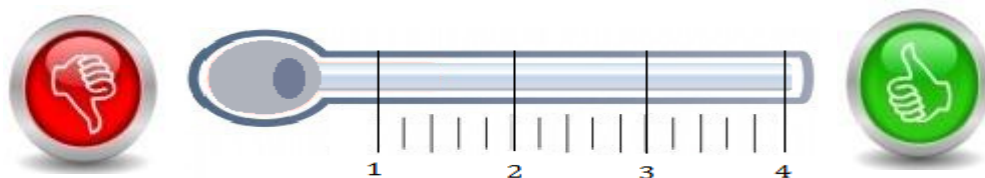
Vane, S. (2012). *Werken met drama*. Den Haag: Boom Lemma.

Vos, de - Hoeven, van der, T. (1999, september). *Het zelfbeeld van kinderen*. Opgehaald van:
<http://www.opvoedadvies.nl/zelfbeeld.htm> Geraadpleegd op 7 november 2013.

Bijlagen

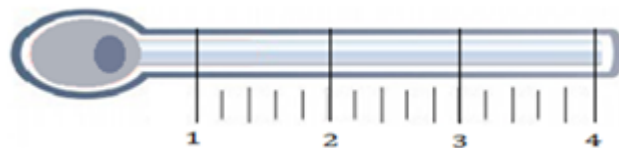
A. Rosenberg's self-esteem scale, aangepaste versie

Mijn naam is: _____ Ik zit in groep: _____

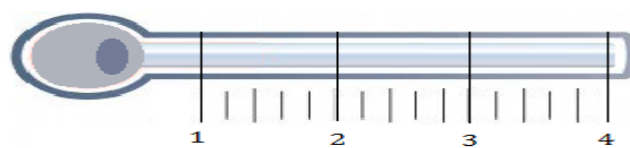
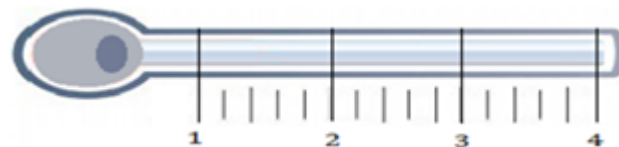


Ik ben waardevol, in ieder geval evenveel als andere kinderen.	
Ik heb het gevoel dat ik een aantal goede eigenschappen heb.	
Meestal voel ik me een mislukkeling, alsof bij mij nooit iets lukt.	
Ik kan de dingen net zo goed als de meeste andere kinderen.	
Ik heb het gevoel dat ik niet veel heb om trots op te zijn.	
Ik ben blij met mijzelf.	
Meestal ben ik tevreden met mijzelf.	
Ik zou willen dat ik wat meer tevreden kon zijn met mijzelf.	

Soms heb ik het gevoel dat ik niet belangrijk ben.



Soms denk ik dat ik nergens goed voor ben.



B. Rosenberg's self-esteem scale, oorspronkelijke versie

STATEMENT	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
1. I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others.	☐	☐	☐	☐
2. I feel that I have a number of good qualities..	☐	☐	☐	☐
3. All in all, I am inclined to feel that I am a failure.	☐	☐	☐	☐
4. I am able to do things as well as most other people.	☐	☐	☐	☐
5. I feel I do not have much to be proud of.	☐	☐	☐	☐
6. I take a positive attitude toward myself.	☐	☐	☐	☐
7. On the whole, I am satisfied with myself.	☐	☐	☐	☐
8. I wish I could have more respect for myself.	☐	☐	☐	☐
9. I certainly feel useless at times.	☐	☐	☐	☐
10. At times I think I am no good at all.	☐	☐	☐	☐

Scores are calculated as follows:

For items 1, 2, 4, 6, and 7:

Strongly agree = 3

Agree = 2

Disagree = 1

Strongly disagree = 0

For items 3, 5, 8, 9, and 10 (which are reversed in valence):

Strongly agree = 0

Agree = 1

Disagree = 2

Strongly disagree = 3

The scale ranges from 0-30. Scores between 15 and 25 are within normal range; scores below 15 suggest low self-esteem. (Rosenberg's Self-Esteem Scale, z.j.)

C. Scores nulmeting

	Leerling	Conditie	V1v	V2v	V3v	V4v	V5v	V6v	V7v	V8v	V9v	V10v	GemiddeldeV
1	1	C	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	1,00	1,00	,00	1,00	1,00	1,00
2	2	C	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,80
3	3	C	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,50
4	4	C	2,00	1,00	1,00	,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	1,90
5	5	C	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,70
6	6	C	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,80
7	7	C	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	1,00	2,00
8	8	C	3,00	3,00	,00	3,00	,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,40
9	9	C	2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00
10	10	C	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,50
11	11	E	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	1,00	3,00	2,00	2,30
12	12	E	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,60
13	13	E	1,00	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	3,00	2,00	3,00	1,80
14	14	E	3,00	1,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,60
15	15	E	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	1,00	,00	2,00	1,90
16	16	E	1,00	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,40
17	17	E	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	3,00	3,00	2,30
18	18	E	1,00	2,00	3,00	1,00	,00	3,00	1,00	2,00	3,00	3,00	1,90
19	19	E	1,00	1,00	1,00	1,00	2,00	3,00	2,00	1,00	1,00	2,00	1,50
20	20	E	1,00	2,00	1,00	2,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,20

D. Scores tweede meting

	Leerling	Conditie	V1n	V2n	V3n	V4n	V5n	V6n	V7n	V8n	V9n	V10n	GemiddeldeN
1	1	C	1,00	1,00	1,00	1,00	,00	2,00	2,00	,00	,00	,00	,80
2	2	C	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,30
3	3	C	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,30
4	4	C	3,00	2,00	2,00	2,00	,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,30
5	5	C	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,40
6	6	C	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	,00	2,00	3,00	2,50
7	7	C	2,00	1,00	,00	,00	3,00	2,00	2,00	2,00	,00	,00	1,20
8	8	C	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,80
9	9	C	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,50
10	10	C	3,00	3,00	2,00	2,00	1,00	3,00	3,00	2,00	2,00	3,00	2,40
11	11	E	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,70
12	12	E	2,00	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,70
13	13	E	2,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,40
14	14	E	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
15	15	E	3,00	1,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	,00	3,00	2,30
16	16	E	2,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	2,60
17	17	E	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	3,00	3,00	2,70
18	18	E	,00	2,00	2,00	2,00	3,00	1,00	2,00	2,00	2,00	2,00	1,80
19	19	E	1,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00	2,00	,00	3,00	2,10
20	20	E	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,60

E. Analyse van de scores van de controlegroep

Conditie = C

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GemiddeldeV	2,2600	10	,55418	,17525
	GemiddeldeN	2,1500	10	,63114	,19958

a. Conditie = C

Paired Samples Correlations^a

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GemiddeldeV & GemiddeldeN	10	,753	,012

a. Conditie = C

Paired Samples Test^a

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GemiddeldeV - GemiddeldeN	,11000	,42282	,13371	-,19247	,41247	,823	9	,432

a. Conditie = C

F. Analyse van de scores van de experimentgroep

Conditie = E

Paired Samples Statistics^a

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	GemiddeldeV	2,1500	10	,36286	,11475
	GemiddeldeN	2,4900	10	,34785	,11000

a. Conditie = E

Paired Samples Correlations^a

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 GemiddeldeV & GemiddeldeN	10	,814	,004

a. Conditie = E

Paired Samples Test^a

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	GemiddeldeV - GemiddeldeN	-,34000	,21705	,06864	-,49527	-,18473	-4,954	9	,001

a. Conditie = E

G. Interview vragen voor leerlingen

Heb je een idee hoe het kan dat er een verschil is tussen de eerste en de tweede test?

Je hebt 6 dramalessen gehad, wat vond je daarvan?

Had je er van tevoren zin in, of zag je er tegenop? Waarom?

Wat vond je leuk?

Wat vond je lastig?

Wat heb je geleerd?

Heb je wel eens eerder voor publiek gestaan? Hoe vond je dat toen?

Hoe vond je het om toneel te spelen als anderen keken?

Wat vond je fijner, als iedereen zelf bezig was, of als er wel kinderen naar je keken? Waarom?

Wat zou je ervan vinden als we vaker iets gaan oefenen en dan voor publiek laten zien?

Je hebt veel met kinderen samengewerkt, wat vond je daarvan?

Heb je na de dramalessen wel eens aan een les teruggedacht? Aan iets dat je moest doen? Wat was dat dan?

Tijdens welke opdrachten heb je iets gedaan dat je spannend vond?

Hoe vond je dat?

Tijdens welke opdrachten heb je iets gedaan dat je normaal nooit doet?

Wat vond je daarvan?

Heeft dat je veranderd?

H. Antwoorden leerlingen op vragenlijst, gecodeerd

Heb je een idee hoe het kan dat er een verschil is tussen de eerste en de tweede test?

Drama	E1: Ik denk door drama, maar weet niet precies hoe dat dan komt.
Geen idee	E2: Geen idee.
Babbelspel	E3: Door het spel met juf A, J en R (Babbelspel), en door de dramalessen.
Meer zelfvertrouwen	E4: Drama heeft geholpen, daardoor ben ik gegroeid. Ik heb meer vertrouwen in mijzelf gekregen.
Leuke opdrachten	E5: Door drama. Daar doen we leuke dingen en moest ik spellen doen met kinderen waar ik normaal nooit mee speel.
Samenwerken	E6: Door drama. Je kunt zien wat anderen kunnen, en dan denk ik: dat kan ik ook!
Voorbeelden	
Competent gevoel	
Vergelijken	E7: Weet ik niet. E8: (Bij E8 is de uitslag met één punt gedaald.) Ik kan niet zoveel dingen goed doen. E9: Geen idee. E10: Dat weet ik niet.

Je hebt 6 dramalessen gehad, wat vond je daarvan?

Leuk	E1: Leuk! Vooral het woensjes.
Toneel is leuk	E2: Leuk, toneel vind ik altijd leuk.
Steeds leuker	E3: Leuk. Het wordt ook steeds leuker. E4: Leuk, lekker toneelspelen.
Leuke opdrachten	E5: Wel leuk. Het waren leuke dingen om te doen.
Competent gevoel	E6: Heel leuk! Eerst kon ik het niet, nu kan ik het wel. E7: Leuk dat we toneel mogen gaan spelen, dingen mogen gaan opzeggen. E8: Leuk, lekker spelletjes doen. E9: Best wel heel leuk. E10: Heel leuk, vooral het woensjes.

Had je er van tevoren zin in, of zag je er tegenop? Waarom?

Spannend	E1: Ik zag er wel een beetje tegenop. Ik vond het spannend. Er kunnen bij een toneelstukje dingen fout gaan. Dat wordt steeds minder spannend.
Fouten	E2: Eerst dacht ik, wat is drama precies. Toen ik dat begreep had ik er echt zin in.
Steeds minder spannend	E3: Gemiddeld. Het leek me wel leuk, maar ik wist nog niet zo goed wat we gingen doen, daardoor was ik de 1 ^e keer wel zenuwachtig. De eerste keer was het spannend.
Wat gaan we doen?	E4: Ik had er heel veel zin in, ik wilde dit al heel graag toen ik klein was.
Erg veel zin	E5: Zin in: Spelletjes doen leek me leuk.
Leuk	
Spelletjes aantrekkelijk	

Proberen	E6: Het leek me erg leuk, gewoon om te proberen.
Publiek aanwezig	E7: Spannend, want het is steeds iets anders. Er waren anderen bij die het kunnen zien. Soms moet je een beetje gek doen, dan kunnen anderen dat zien. E8: Spannend, want ik wist eerst niet zo goed wat het was. Na de eerste keer had ik er steeds wel zin in, vond ik het leuk. E9: Héél klein beetje tegenop, spannend. Ik had nog nooit toneel gespeeld. Ook had ik er wel een beetje zin in.
Reactie van anderen	E10: Beetje spannend. Als anderen gaan kijken, misschien gaan ze wel uitlachen. (Nu is het niet meer spannend, het uitlachen komt niet voor.)
<u>Wat vond je leuk?</u>	
Alles	E1: Jabbertalk.
Toneelstukjes	E2: Alles.
Improvisatiespelletjes	E3: Toneelstukjes maken, het museumspel. E4: De toneelstukjes, het moeten meewerken met wat de ander doet (improviseren).
Concentratiespelletjes	E5: Woesjen, aanbellen bij buurman: praten en grappen maken.
Grappen maken	E6: Woesjen, de opdracht met de drie kaartjes. E7: Geen antwoord. E8: Pittenzakjes overgooien en dan steeds een andere naam noemen.
Samenwerken	E9: Toneelstukjes maken, dat samen met anderen doen, het aanbelspel, het spel waarbij je een foto moest maken. E10: Alles.
<u>Wat vond je lastig?</u>	
Niets	E1: Niets. E2: Niets.
Improviseren	E3: Freezen: je weet niet wat er van tevoren gaat gebeuren, en je moet misschien op één been staan. Dan moet je wel je evenwicht kunnen bewaren.
Fysieke moeilijkheden	E4: De opdracht waarbij je drie kaartjes kreeg die je in één toneelstukje moest verwerken. E5: Om-en-om een woord: leuk, maar ook lastig. E6: Om-en-om een woord.
Toneelstukjes maken	E7: De opdracht met de drie kaartjes. E8: Het kabouter spel. Je moest goed opletten dat je niet tegen elkaar aanbotst. E9: Niets. E10: Niets.
<u>Wat heb je geleerd?</u>	
Improviseren	E1: Hoe je een toneelstukje moet doen, improviseren.
Stil spel	E2: Veel: toneel spelen zonder praten, improviseren (heel snel iets

	kunnen verzinnen).
Toneelspelen	E3: Hoe je toneel moet spelen, ik heb ook leren improviseren.
Spelletjes	E4: Woesten en het museumspel.
Samenwerken	E5: Om meer spelletjes met andere kinderen te doen. Dat wil ik eigenlijk nog wel meer.
Verlangen naar meer samenwerking	E6: Toneel spelen en heel veel leuke spelletjes.
	E7: Woesten.
	E8: Pittenzakjes overgooien en dan steeds een andere naam noemen.
	E9: Toneelstukjes maken en spelen.
Veel	E10: Heel veel: woesten, aanbellen, uitbeelden.

Heb je wel eens eerder voor publiek gestaan? Hoe vond je dat toen?

Nee	E1: Nee.
	E2: Nee.
Soms	E3: Soms. Bijvoorbeeld bij een feestje. Dat vond ik wel een beetje eng. Hoe meer publiek er is, hoe zenuwachtiger ik ben.
Spannend	
Meer publiek → meer spanning	
Ja	E4: Ja, met dansen. Dat was leuk.
Leuk	E5: Ja, met zaalvoetbal, dat was toen erg spannend.
	E6: Nee.
	E7: Nee.
Spanning went	E8: Ja, bij een musical over Mozes. Het was een beetje spannend dat er anderen naar mij keken, maar daar ben ik nu aan gewend.
	E9: Nee.
Voor familie	E10: Alleen voor papa, mama, opa en oma. Dat vond ik niet spannend, alleen maar erg leuk.
Niet spannend	

Hoe vond je het om toneel te spelen als anderen keken?

Leuk	E1: Ik vond dat nu leuk. Soms is het wel lachwekkend, dan ben ik zenuwachtig. Het is niet leuk als er iets fout gaat, dan moet je iets opnieuw zeggen. Ik was een beetje bang dat ze me zouden uitlachen. Daar ben ik nu niet meer bang voor.
Bang voor fouten	E2: Leuk, maar ook wel spannend. Misschien word ik wel uitgelachen.
Bang voor reactie anderen	E3: Twijfel. Een beetje eng, maar gelukkig waren het geen grote mensen. Beetje leuk ook wel dus.
Blij met jong publiek	E4: Leuk, want je mocht zelf iets bedenken om te doen. Maar ook spannend: als het maar goed gaat! Anders gaan ze misschien wel uitlachen.
Spannend	E5: Leuk: dan doe je het niet voor jezelf, maar kunnen anderen ook zien wat je doet en kunt. Dat is voor hen ook leuk. Soms is het wel spannend.
Eer van je werk	E6: Leuk! Ik had het nog nooit gedaan. Ik vond het grappig, omdat we

Spanning verdwijnt Competent gevoel	zulke leuke dingen moesten doen. Eerst was het ook wel een beetje spannend, maar nu niet meer. Ik heb het nu geleerd, ik kan het gewoon. E7: Spannend, want wat denken ze van je? E8: Spannend, want misschien maak ik wel een foutje. Het is nu minder spannend. E9: Best wel spannend, vooral omdat ik het nog nooit gedaan had. Het is best wel moeilijk, ik was het niet gewend. Daardoor kun je foutjes maken, dan gaan andere kinderen misschien dingen naar je gooien. Aan het eind was het niet meer spannend, toen was ik eraan gewend. E10: Klein beetje spannend aan het begin, maar nu niet meer.
Moeilijk Onwennig	
<u>Wat vond je fijner, als iedereen zelf bezig was, of als er wel kinderen naar je keken? Waarom?</u>	
Zonder publiek	E1: Als iedereen zelf bezig was, want dan kan je beter oefenen.
Zonder = beter oefenen	
Met publiek	E2: Als er kinderen keken, ik wil gewoon graag laten zien wat ik doe.
Met =leerzaam	E3: Als er kinderen keken. Het is wel eng, maar je leert er veel van (en nu is het al iets minder spannend).
Met = Eer van je werk	E4: Als er kinderen keken: dan kan je tenminste laten zien wat je geoefend hebt.
Met = competent gevoel	E5: Als er kinderen keken: dan doe je het niet voor jezelf, maar kunnen anderen ook zien wat je doet en kunt. Dat is voor hen ook leuk. Soms is het wel spannend.
Met = spannend	E6: Als er kinderen keken. Dan zie je dat mensen het leuk vinden wat je doet, daar word ik blij van. Dan vind ik het zelf ook weer veel leuker om te doen.
Niet willen laten zien	E7: Als iedereen zelf bezig was, dan hoef je niet iets te laten zien.
	E8: Als iedereen zelf bezig was.
	E9: Als er kinderen keken, want dan kan je echt iets leuks doen.
Allebei	E10: Allebei.
<u>Wat zou je ervan vinden als we vaker iets gaan oefenen en dan voor publiek laten zien?</u>	
Drama = leuk	E1: Meer drama vind ik leuk, want drama vind ik erg leuk. Iets laten zien vind ik niet erg om te doen.
Voor publiek = niet erg	E2: Leuk! Ik zou het wel aan iedereen willen laten zien.
Leuk	E3: Wel leuk, maar het ligt wel aan de opdrachten. Als ik iets moet doen dat helemaal niet bij mij past, dan doe ik het liever niet.
Geen opdrachten buiten comfortzone	E4: Heel leuk.
Meer leren	E5: Leuk, want dan kan ik nog meer leren. Bijvoorbeeld meer praten tijdens een toneelstukje.
	E6: Heel leuk! Het liefst gewoon elke dinsdag weer!
Twijfel	E7: Weet ik niet zo goed. Als er anderen kijken vind ik dat spannend.
Publiek is spannend	Nog even spannend als aan het begin.
Spanning verdwijnt niet	

Eng E8: Eng, maar ook wel leuk.
E9: Heel leuk om drama te doen, opvoeren voor anderen is ook wel leuk.
E10: Leuk.

Je hebt veel met kinderen samengewerkt, wat vond je daarvan?

Leuk E1: Ik heb met J. iets gedaan. Normaal doe ik niet zo vaak iets met J. Nu vond ik het leuk en het ging goed.

Maakt niet uit E2: Dat maakt me niet zoveel uit. Ik vond het wel leuk, maar wil niet met iedereen vaker dingen doen.
E3: Dat vond ik leuk.
E4: Leuk.

Andere kinderen dan normaal E5: Leuk. Met vier kinderen deed ik eigenlijk nooit wat, nu wel. Dat was erg leuk om te doen. Dat wil ik wel graag vaker.
E6: Leuk om te doen. Zo speel ik ook eens met de kinderen uit de andere groep. Dat deed ik eigenlijk nooit, nu kwam ik erachter dat het wel leuk was.
E7: Leuk!
E8: Het was leuk.
E9: Best wel leuk. Vier kinderen met wie ik niet zo vaak iets doe, dat was leuk om nu wel samen te werken.

Moeilijk E10: Beetje moeilijk, als je het niet eens kunt worden met elkaar.

Heb je na de dramalessen wel eens aan een les teruggedacht? Aan iets dat je moest doen? Wat was dat dan?

Graag meer drama E1: Ja, ik wil graag langer dramales.

Opdrachten E2: Ik wou dat ik vaker drama kon hebben. De opdracht met het kabouterkje vond ik erg leuk, daar moest ik nog vaak aan denken.

Grappig voorval E3: Aan grappige dingen, bijvoorbeeld dat E. en E2 moesten spelen dat ze in het ziekenhuis waren.

Volgende les E4: Ik was benieuwd wat we de volgende keer zullen gaan doen. Het aller-leukste vond ik de opdrachten om stukjes te improviseren.

Thuis ook doen E5: Dat het leuk is om sommige oefeningen thuis nog eens te doen.

Hele lessen E6: Aan de hele lessen. Ik wil het nog wel eens doen, nog wel veel vaker.

Jammer dat het over is E7: Jammer dat het voorbij is. Het woensje vond ik erg leuk.
E8: Ja, aan de opdracht met de pittenzakjes. Dat vond ik leuk.

Niets E9: Nee.

Voorbeelden leerkracht E10: Aan het woensje en uitbeelden. En aan de voorbeelden die de juf gaf.

Tijdens welke opdrachten heb je iets gedaan dat je spannend vond?

Improviseren	E1: TV kijken. E2: Dat we foto's moesten maken achter een mat. Straks sta je verkeerd, dan kunnen kinderen je uitlachen. E3: Improviseren. Je weet van tevoren niets, niet waar je bent, helemaal niets.
Scènes spelen	E4: De opdracht met de drie kaartjes. E5: De opdracht met de drie kaartjes.
Gevoel van onvermogen	E6: De opdracht met de drie kaartjes. Ik dacht eerst, dat kan ik niet.
Competent gevoel	Maar daarna ging het wel goed.
Weet ik niet	E7: Weet ik niet. E8: Aanbellen bij de buurman. De ander ging dan iets doen, maar je wist niet wat. E9: Aanbellen bij de buurman. Het is lastig om dan ineens iets te moeten verzinnen. E10: Tijdens de opdrachten dat ik voor iemand anders moest spelen.

Hoe vond je dat?

Bang voor reactie anderen	E1: Misschien liet ik wel iets zien wat een ander dan niet raden kan.
Onzeker	
Spannend	E2: Spannend, om het uitlachen. E3: Spannend.
Bang voor fouten	E4: De opdracht met de drie kaartjes. Als het maar goed gaat! Wat zal de juf ervan vinden? Die spanning werd steeds minder, doordat ik eraan kon wennen.
Spanning verdween	E5: Met de drie kaartjes: misschien gaat er iets fout, dat is spannend. Dan kunnen kinderen je uitlachen. Nu ben ik daar niet meer bang voor, dat doen ze niet. Het is nu dus minder spannend.
Niet uitgelachen	
Leuk	E6: Leuk dat het me lukte.
Competent gevoel	
Weet ik niet	E7: Weet ik niet. E8: Spannend.
Lastig	E9: Spannend en lastig. E10: Beetje spannend.

Tijdens welke opdrachten heb je iets gedaan dat je normaal nooit doet?

Improvisatiespel	E1: Jabbertalk. E2: Freeze: dat je steeds stil moest staan.
Geen antwoord	E3: Geen antwoord.
Emoties uitbeelden	E4: Toen ik moest spelen dat ik erg verlegen was. E5: Om-en-om een woord.
Concentratiespel	E6: Woesjen. Om-en-om een woord. E7: Bij het freeze en het museumspel. E8: Aanbellen bij de buurman.

E9: Emoties uitbeelden, sommige emoties passen niet bij mij.
E10: Het uitbeelden.

Wat vond je daarvan?

Vreemd

E1: Dat was anders, maar ik vond het heel leuk.

Leuk

E2: Leuk om te doen.

Geen antwoord

E3: Geen antwoord.

E4: Het was raar om te doen, ik ben het niet gewend.

E5: Geen antwoord.

E6: Geen antwoord.

Spannend

E7: Spannend, want je moet niet omvallen.

E8: Geen antwoord.

E9: Leuk, maar ook wel raar, omdat het niet bij je past.

E10: Leuk en spannend.

Heeft dat je veranderd?

Geen antwoord

E1: Geen antwoord.

Beetje

Toneelspelen is leuker

E2: Een beetje. Eerst hield ik niet zo van toneel, nu juist wel. Eerst niet omdat ik het wel een beetje spannend vond, want wat gaan we precies doen? Nu vind ik het juist leuk.

Toneelspelen gaat beter

E3: Toneelspelen vind ik nu leuker en het gaat beter. Ik wist eerst niet wat we gingen doen met drama, dus daardoor was ik zenuwachtig. Nu weet ik het wel, ik durf meer te zeggen. Daarom zijn de zenuwen nu weg.

Dingen geleerd

Competent gevoel

Vrij gevoel

Beter samenspelen

E4: Ik heb andere dingen geleerd, daardoor kan ik nu meer. Ik voel me vrij, ik kan het wel!

Minder conflicten

E5: Ik speel nu meer met kinderen, i.p.v. dat we slaan. Ik zoek geen ruzie.

E6: Ik kan goed toneel spelen. Ik heb er veel meer van geleerd. Dat voelt leuk en fijn.

E7: Eerst kon ik niet toneel spelen, nu kan ik het wel. Ik voel me een beetje trots.

E8: Geen antwoord.

E9: Ik heb meer geleerd over toneelspelen en over het samenwerken met kinderen.

Kennis van drama

E10: Ik weet nu dat het bestaat en hoe het gaat.

I. Interview vragen groepsleerkracht

Wat hebben de kinderen van de dramalessen geleerd?

Hoe vonden ze het, over het algemeen?

Heb je nog specifieke reacties opgevangen?

Zijn er kinderen opgevallen?

Zie je verschil in het gedrag van kinderen voor en na de dramalessen?

Zijn er kinderen uit hun comfortzone gekomen tijdens de lessen?

Heb je een idee of deze lessen invloed hebben gehad op het zelfbeeld van kinderen?

J. Antwoorden groepsleerkracht op vragenlijst

Wat hebben de kinderen van de dramalessen geleerd?

Wat ze vooral hebben opgepikt is enthousiasme voor drama, voor toneelspelen. Een ander nadoen, dat hebben ze het meeste geleerd. Drama was een hoogtepunt. Een hoogtepunt van de dagen dat jij er was, maar eigenlijk het hoogtepunt van de hele week.

Hoe vonden ze het, over het algemeen?

Ze vonden het tof, ze vonden het leuk. Alleen al omdat het 'drama' heet. De opdrachten vonden ze leuk.

Heb je nog specifieke reacties opgevangen?

Vooraf achteraf. De kinderen vinden drama zo leuk dat ze graag meer drama willen, ook nu jij weg bent. Ze vragen er heel bewust naar: 'juf, zullen we vandaag weer drama doen?'

Zijn er kinderen opgevallen?

M: zij is normaal gesproken wat schuw. Ze durft niet zo hard te praten in de groep. Tijdens de dramalessen (wat ik daarvan gezien heb) toont ze zich erg vrij en best wel sterk (zelfverzekerd). Ze durft haar stem dan wel hard te gebruiken.

Bij andere kinderen zie je gedrag dat je vanuit de klas kent, dat ze dus ook bij drama laten zien.

Misschien nog wel wat sterker. B. neemt bijvoorbeeld heel sterk de leiding.

Zie je verschil in het gedrag van kinderen voor en na de dramalessen?

Ik zie geen grote veranderingen. Kleine veranderingen zie ik ook niet, maar dat is ook lastig te zien voor mij. Ik zie de kinderen iedere week, dan groei je daar in mee. Zou ik de kinderen negen weken lang niet gezien hebben, dan zou het misschien anders liggen, dan zouden ze misschien wel heel erg veranderd zijn. Nu vind ik dat moeilijk te zeggen.

Tegelijkertijd is het wel zo dat de kinderen ook niet extra onzeker zijn. Je hebt wel eens 'onzekere momenten' bij kinderen. Dan zitten ze even niet lekker in hun vel, of gebeurt er iets in de groep waar je het dan even over moet hebben. Die momenten waren er de afgelopen weken niet.

Zijn er kinderen uit hun comfortzone gekomen tijdens de lessen?

M. het meisje dat ik net al beschreef. Verder heeft D. zich een stuk zelfverzekerder opgesteld tijdens de lessen, waar hij normaal gesproken wel wat onzeker en twijfelachtig is. J. laat normaal gesproken wat 'jong gedrag' zien, dat was tijdens de dramalessen niet het geval.

Heb je een idee of deze lessen invloed hebben gehad op het zelfbeeld van kinderen?

Vanuit de scores van de zelfbeeldtesten weet ik dat er groei is aangetoond. Ik zie in de klas echter geen veranderingen (hiervoor geldt wat ik daar net ook al over zei). Wel denk ik dat de lessen goed voor ze zijn, omdat de kinderen er zo van genoten hebben en op het technische vlak veel hebben geleerd.

K. Dramalessen

Gedurende zes lessen wil ik kinderen laten kennismaken met drama en toewerken naar korte improvisatieopdrachten.

De opdrachten met een * komen uit 'Speel je wijs' (Smegen, 2012, pp. 52-70).

Les 1: Kennismaken met toneelspel, verschillende dingen uitproberen.

Inleiding: Foto's van mij in bepaalde rollen

Warming up: Spraak oefeningen, woesjen

Kern: Doorgeefspel

Verwerking: Objectenspel*

Afronding: Geluidsdecor*

Reflectie: Wat vond je van de verschillende dingen, hoe heb je de les ervaren?

Les 2: Emoties leren uitbeelden, zonder geluid.

Inleiding: Tv kijken

Warming up: TV kijken door kinderen.

Kern: Emotie-memory

Verwerking: Emotiefeest*

Afronding: Vertelpantomime*

Reflectie: Welke emotie is makkelijk, welke is moeilijk, hoe heb je de les ervaren?

Les 3: Werken met verbale expressie.

Inleiding: Monotoon voorlezen

Warming up: Eén zin, op verschillende manieren voordragen.*

Kern: Stemexpressie*

Verwerking: Spelen met dialogen*

Afronding: Om-en-om een woord*

Reflectie: Wat viel je op, hoe heb je de les ervaren?

Les 4: Scènes spelen.

Inleiding: Telefoongesprek

Warming up: Balletje gooien: namen / dieren verzinnen*

Kern: Scènes maken: W, W, W.

Verwerking: Scènes spelen.*

Afronding: Slow motion*

Reflectie: Per groepje complimenten en feedback geven en krijgen, hoe heb je de les ervaren?

Les 5: Improviseren.

Inleiding: Kinderen interviewen met microfoon.

Warming up: Interview

Kern: Regels van improvisatie

Verwerking: Man aan de deur*

Afronding: Jabbertalk*

Reflectie: Wat was leuk, wat was lastig, hoe heb je de les ervaren?

Les 6: Improviseren.

Inleiding: Aanbod door leerkracht

Warming up: Balletje overgooien: wie ben je, wat heb je vandaag gedaan?*

Kern: Aanbod doen

Verwerking: Freezen

Afronding: Freeze stokstijf stilstaan (als sporter, dier, enzovoort.)

Reflectie: Wat is lastig aan improviseren en wat is daar leuk aan? Hoe heb je de lessen ervaren?

Les 1: Kennismaken met dramaspel, verschillende dingen uitproberen.

Nodig:

- Foto's van acteerrollen.
- Pen, gum, liniaal, etui, schrift, enzovoort.
- Kaartjes met daarop locaties.

Inleiding: Foto's van acteerrollen

Laat foto's zien van verschillende acteerrollen. Vraag naar reacties van kinderen, wat denk je dat we gaan doen, hoe lijkt je dit?

Warming up: Spraak oefeningen, woesjen

Spraakoefeningen: Kinderen vinden drama vaak spannend, maar met deze oefening wordt die spanning snel doorbroken. Ook is het tegelijkertijd een goede articulatieoefening.

Ga in een kring staan. Laat de kinderen de volgende zinnen zo snel mogelijk achter elkaar opzeggen en daarbij goed articuleren.

"Potten en pannen en potten en pannen en potten en pannen en ..."

"De pikkende kippen, de pikkende kippen, de pikkende kippen, de ..."

Laat de kinderen met hun lippen rondjes draaien.

Laat de kinderen met het puntje van hun tong de boven-, zij-, onder- en zijkant 'aantikken'.

Woesjen: Voor deze oefening moeten de kinderen alert worden en gefocust raken op elkaar.

De kinderen staan in een kring. Eén kind begint, die zwaait zijn armen onderlangs naar een buurman, en roept daarbij 'woesj'. De buurman zwaait verder, in dezelfde richting en roept daarbij ook 'woesj'. Op die manier kunnen kinderen eindeloos in dezelfde richting blijven woesjen, de kring steeds weer rond.

Als dit goed gaat kunnen er af en toe nieuwe bewegingen en woorden worden ingevoegd om het spel lastiger te maken:

Woesj: armen onderlangs naar een buurman zwaaien.

Hee: armen omhoog, zodat de handen naast het hoofd komen (teken van overgave). De 'woesj' verandert nu van richting. (Dus ging die steeds rechtsom, dan nu linksom.) Na een 'hee' volgt altijd een 'woesj'.

Zap: Met twee vingers wijzen naar iemand in de kring (behalve één van beide burens). De 'woesj' gaat verder vanaf de aangewezen persoon. Na een 'zap' volgt altijd een 'woesj'.

Oink: Twee vuisten naar je borst brengen. Hierdoor slaat de 'woesj' één persoon over en gaat vervolgens in dezelfde richting verder. Na een 'oink' kan alleen nog een 'oink' of een 'woesj' volgen.

Hoedje: Twee handen als dakje boven je hoofd. Hierdoor keert de 'woesj' van richting, maar slaat daarbij ook één persoon over. Na een 'hoedje' kan alleen nog een 'hoedje' of een 'woesj' volgen.

Kern: Doorgeefspel

De kinderen staan in de kring. De leerkracht begint. Hij neemt een denkbeeldig voorwerp mee naar het midden van de kring (terwijl hij uitbeeldt wat hij meeneemt) en geeft dat vervolgens aan een kind. Dat kind neemt eerst het voorwerp van de leerkracht over en loopt daarmee naar het midden van de kring. Daarna verandert het kind het voorwerp in iets anders en geeft dat aan een volgend kind, enzovoort.

Verwerking: Objectenspel

De kinderen krijgen in tweetallen iets uit de klas (een gum, potlood, of iets dergelijks). Ze gaan tegenover elkaar staan, waarbij één kind het voorwerp heeft. Hij loopt, met dat voorwerp naar zijn

maatje, maar geeft het voorwerp tijdens die wandeling een nieuwe functie. Bijvoorbeeld: een pen als paraplu. Het maatje raadt wat het kind uitbeeldt en neemt de pen over. De kinderen gaan weer op hun eigen plek staan, dan mag het maatje gaan 'wandelen'. Na een aantal keer mogen de kinderen hun leukste nieuwe product aan de groep laten zien.

Afronding: Geluidsdecor

De kinderen krijgen per groepje van zeven kinderen een kaartje met daarop een locatie. Ze spelen die locatie na, maar alleen door geluid te maken. De rest van de klas moet raden waar deze kinderen zijn.

Reflectie: Wat vond je van de verschillende dingen, hoe heb je de les ervaren?

Als alle kinderen weer zitten, dan bespreekt de leerkracht de les aan de hand van deze vragen.

Locatiekaartjes - Bijlage bij les 1:

De dierentuin

Een voetbal-
wedstrijd

Les 2: Emoties leren uitbeelden, zonder geluid.

Nodig:

- Memorykaartjes met emoties (twee van elke emotie).
- Stoelen.
- Het verhaal over de kabouter.

Inleiding: Tv kijken

De groep zit in de kring. De leerkracht gaat zitten en doet, zonder daarbij geluid te maken, een denkbeeldige tv aan. Daar zapt hij langs drie programma's die respectievelijk saai, lachwekkend en eng zijn. De leerkracht laat non-verbaal zien wat hij kijkt en wat hij daarvan vindt. Ten slotte zet de leerkracht de tv weer uit.

De leerkracht 'stapt' weer uit zijn rol en vraagt de kinderen wat hij gedaan heeft, hoeveel programma's hij gezien heeft en wat hij daarvan vond. Daarbij stuurt de leerkracht aan op de drie emoties die hij heeft laten zien.

Warming up: TV kijken door kinderen

De kinderen maken nu tweetallen en gaan tegenover elkaar zitten. Ze kiezen een tv-programma dat ze zelf vaak kijken en beelden dat (één voor één) uit. De ander moet raden welk tv-programma het kind aan het kijken is.

Kern: Emotie-memory

De kinderen krijgen allemaal een kaartje met daarop een emotie. Iedere emotie komt twee keer voor in het spel. De kinderen gaan door de ruimte lopen, terwijl ze de emotie op hun kaartje uitbeelden. Wanneer twee kinderen ontdekken dat zij dezelfde emotie op hun kaartje hebben staan, geven ze elkaar een hand en gaan ze aan de kant op de grond zitten. Nadat alle koppels gevonden zijn is het spel klaar.

Verwerking: Emotiefeest

Eén kind viert zijn verjaardag en de andere kinderen komen op zijn feestje. Elke gast komt binnen met een bepaalde emotie, die door de overige aanwezigen wordt overgenomen.

Kinderen bedenken van tevoren een emotie, waarmee ze binnenkomen. Wanneer één emotie meerdere keren voorkomt is dat niet erg.

(Dit kan ook als 'emotiebus' gedaan worden. Daarbij staan er vijf stoelen op rij, als bus. Iedere nieuwe passagier stapt in met een bepaalde emotie, die de overige aanwezigen dan overnemen. Om het moeilijk te maken kunnen de passagiers ook weer uitstappen, waardoor de emoties weer steeds wisselen. De passagiers moeten dan wel op volgorde weer uitstappen.)

Afronding: Vertelpantomime.

De leerkracht leest een verhaal voor. De kinderen spelen dat verhaal uit, terwijl de leerkracht het voorleest. Daarbij mogen de kinderen wel zachtjes de geluiden maken die voorkomen (zoals snurken), maar ze mogen niet praten.

Reflectie: Welke emotie is makkelijk, welke is moeilijk, hoe heb je de les ervaren?

Als alle kinderen weer zitten, dan bespreekt de leerkracht de les aan de hand van deze vragen.

ENTHOUSIAST	CHAGARIJNIG
IN PANIEK	VERLIEFD
VERDRIETIG	WANHOPIG
TEVREDEN	VERVEELD

BANG	NIEUWSGIERIG
BLIJ	GEMEEN
WOEST	VERLEGEN

De kabouter - Bijlage bij les 2.

Terwijl het buiten al helemaal donker is trek jij op je slaapkamer je pyjama aan en kruipt in bed. Je bent nog een beetje druk, je ligt maar te draaien in bed, de slaap wil nog niet komen. Of toch wel? Ja hoor, daar ga je al. Je gaapt nog eens flink en valt in slaap. Het duurt niet lang of je ligt zachtjes te snurken.

Je droomt dat je in het bos loopt. Het is er al een beetje donker en vooral heel erg koud. Je slaat je armen om je middel en wrijft jezelf lekker warm. Je probeert het paadje te volgen waar je op loopt, maar het is moeilijk te zien. Ineens voel je iets zachts onder je schoen. Voorzichtig buk je en voel je met je hand waar je in getrapt bent. Heel even schrik je en trek jij je hand terug, maar toch voel je nog een keer. Je trekt je hand weer omhoog en ruikt er voorzichtig aan. Gelukkig, het is maar modder. Eigenlijk vind je het wel grappig dat je zo schrok en je begint te lachen. Het begint zachtjes, maar je lacht steeds harder, totdat je over de grond rolt van het lachen! Je kunt je niet meer inhouden, je slaat met je handen op de grond en stampet met je voeten terwijl je het uitschreeuwt van het lachen en de tranen over je wangen lopen.

Als het lachen eindelijk voorbij is sta je weer op en kijk je eens rustig rond. Hé, wat zie je daar in de verte? Er lijkt wat licht uit een boom te komen. Dat wil je wel eens van dichterbij bekijken. Snel sluip je onder de laaghangende takken door naar het licht. Soms moet je over een dikke boomstam springen, die over het paadje ligt. Maar je schiet op, en al snel sta je voor de boom. Je bekijkt hem eens goed. Toch lijkt het te kloppen wat je denkt; er komt echt licht uit de boom! Voorzichtig loop je om de boom heen, en zonder dat je het in de gaten hebt wordt je een stuk kleiner. Daardoor zie je ineens een deurtje zitten. Het is piepklein, maar jij past er precies doorheen.

Je doet het deurtje op een kiertje open en gluurt naar binnen. Van wat je ziet valt je mond wijd open, zo verbaast ben je. Het is een compleet huisje, midden in een boom! Je ziet een tafeltje, stoeltjes, een bedje, een kastje, schilderijtjes en een boekenkastje met allemaal kleine boekjes. En als je heel stil bent hoor je heel zacht iemand fluiten.. Nieuwsgierig naar wie dat is en waar hij of zij zit stap je het huisje binnen. Je ziet nog niemand. Heel voorzichtig ga je op het bed zitten. Haha, wat lekker; dat veert een beetje, het lijkt wel een springkussen. Je probeert rechtop te gaan staan op het bed. Eerst val je weer om, maar als je het nog een keer probeert lukt het je wel. Rustig begin je te springen. Eerst hele kleine sprongetjes, maar je gaat steeds hoger en hoger!

Je blijft maar springen en bent er zo druk mee dat je niet in de gaten hebt dat er een klein kaboutertje langs een trappetje naar beneden komt en naast het bedje gaat staan. Ineens schreeuwt hij heel hard: Hé!

Van schrik laat jij jezelf vallen en zo snel als je kunt ren je het huisje uit, over de boomstammen heen, onder de takken door, terug naar het paadje waar je vandaan kwam. Daar kruip je tegen een dikke struik aan. Niemand kan je daar zien, en rustig hijg je even uit. Zonder dat je het in de gaten hebt val je in een onrustige slaap.

Ineens hoor je iemand je naam roepen. Je schrikt wakker, want wie kan dat zijn? Als jij je ogen open doet kijk je recht in het gezicht van je moeder. 'Lekker geslapen?' vraagt ze..

Les 3: Werken met verbale expressie.

Nodig:

- Voorleesboek voor de leerkracht.
- Kaartjes met zinnen.
- Gedichtje.
- Dialoog, voor alle kinderen een kopie.
- Bank.

Inleiding: Monotoon voorlezen

De leerkracht kiest een bladzijde uit een willekeurig voorleesboek en leest dat zo monotoon mogelijk voor. Vervolgens vraagt hij de kinderen wat ze ervan vinden en waarom ze dat vinden. De leerkracht noemt daarna het doel van de les: werken met verbale expressie.

Warming up: 1 zin, op verschillende manieren voordragen

Alle kinderen krijgen een kaartje met daarop één zin. Ze lopen door de ruimte, waarbij ze steeds die zin oplezen. Een aantal keer geeft de leerkracht een opdracht: lees hem op een verliefde toon, een kwade toon, een blijde toon, heel hard, heel zacht, een bedroefde toon, enzovoort.

Kern: Stemexpressie

De leerkracht leest een gedichtje voor, maar elke zin met een andere stem. De kinderen doen dat per zin na.

Verwerking: Spelen met dialogen

In tweetallen krijgen de kinderen een dialoog, die ze samen gaan voorbereiden. Ze hoeven de tekst niet uit hun hoofd te leren, maar moeten wel samen afspreken welke klank, intonatie, tempoverschillen, enzovoort. ze de tekst gaan meegeven. Ook moeten ze tegelijkertijd iets uitspelen, zodat ze niet gewoon voor de groep staan, maar bijvoorbeeld een boterham zitten te eten, of iets dergelijks. Een aantal groepjes mag de dialoog daarna uitspelen voor de groep.

Afronding: Om-en-om een woord

Vier kinderen gaan op een bank zitten voor de groep en krijgen de opdracht een verhaal te vertellen. De klas mag bedenken waar dat verhaal over moet gaan. Ieder kind op de bank mag steeds maar één woord zeggen en samen moeten ze een verhaal proberen te maken. Indien er genoeg tijd is mag een ander groepje dit ook nog proberen.

Reflectie: Wat viel je op, hoe heb je de les ervaren?

Als alle kinderen weer zitten, dan bespreekt de leerkracht de les aan de hand van deze vragen.

Kaartjes met zinnen - Bijlage bij les 3.

Ik krijg tien euro zakgeld.

Dan voel ik me ineens heel oud.

Ik hoef er pas later te zijn.

Wilt u mijn haar nu doen?

Kom je even binnen, dan gaan we iets drinken.

Zo kan ik toch niet scoren.

Pas op, niet rennen in het zwembad.

We gaan bijna vertrekken.

Waar is mijn jas nou weer gebleven?

Zullen we naar buiten gaan?

Kom, we rijden erheen.

Ik heb de bal in uw tuin geschoten.

Eet je bord eens leeg, dan krijg je een toetje.

Wat vind je van mijn nieuwe bril?

In je hoofd - bijlage bij les 3.

In je hoofd
kun je alles.
Fietsen naar de maan,
op de wolken staan.
Strelen met je handen los,
lopen door een donker bos.
Vechten als een tijger,
dansen met een elf.
Afscheid nemen zonder tranen,
alles gaat vanzelf. (Olthuis, 2009 in Smegen, 2012, p. 67)

Dialogoog - Bijlage bij les 3.

School

Anne: Jouw school is toch stom?
Mo: Jep.
Anne: De mijne is saai.
Mo: Vervelend hè?
Anne: Ja.
Mo: Niks aan te doen.
Anne: Nou...
Mo: Wat denk je?
Anne: Laat maar.
Mo: Zeg nou!
Anne: Nee, stom idee.
Mo: Zeg nou maar.
Anne: Nou...
Mo: Nou...?
Anne: Als jij nou bij mij op school komt?
Mo: Dan?
Anne: Dat zou mijn school wel ietsje minder saai maken.
Mo: Mijn juf zegt altijd: "Met jou is het nooit eens rustig in de klas."
Anne: Precies wat we nodig hebben. (Bergstra, 2010 in Smegen, 2012, p. 65)

Les 4: Scènes spelen.

Nodig:

- Telefoon
- Balletje
- Kaarten met suggesties voor 'wie', 'wat' en 'waar'.

Inleiding: Telefoongesprek

De leerkracht start met een zogenaamd telefoongesprek, als korte scène. De leerkracht wordt gebeld door een vriend, die hulp nodig heeft bij zijn verhuizing. De leerkracht laat in zijn spel zien dat hij helemaal niet zit te wachten op een telefoontje van die 'vriend', omdat hij heel relaxt een avondje aan het bankhangen is, of iets dergelijks. Hij probeert de vriend duidelijk te maken dat hij veel te druk is om te helpen, terwijl de leerkracht eigenlijk niets aan het doen is.

Warming up: Balletje gooien: namen / dieren verzinnen

Om actief te worden en gefocust te raken gaan alle kinderen in een kring staan. De kinderen gaan een balletje overgooien, maar noemen bij elke worp een naam van een kind (hoeft geen kind uit de klas te zijn, mogen ze helemaal zelf verzinnen). Op die manier raken de kinderen eraan gewend snel een naam te moeten verzinnen. De leerkracht kan er ook voor kiezen om dierennamen te laten roepen. Tempo is zeer belangrijk.

Kern: Scènes maken: W, W, W.

De leerkracht laat drie stapels met kaarten zien, waarop mensen, activiteiten en locaties staan (wie, wat, waar). De bedoeling is dat de kinderen in groepjes van elke stapel een kaart trekken (blind) en met die gegevens een toneelstukje gaan oefenen, dat ze later kunnen opvoeren. De eerste keer doet de leerkracht voor hoe de kinderen dit precies aan moeten pakken.

Verwerking: Scènes spelen.

De kinderen tonen de ingestudeerde scènes aan elkaar.

Afronding: Slow motion

Per twee pakken de leerlingen nog een kaart van de stapel 'activiteiten' en die spelen ze uit, maar in slow motion. Daarbij wordt niet gesproken. De kinderen doen dit allemaal tegelijkertijd, ergens in de ruimte.

Reflectie: Per groepje complimenten en feedback geven en krijgen, hoe heb je de les ervaren?

Als alle kinderen weer zitten, dan bespreekt de leerkracht de les aan de hand van deze vragen. De complimenten en feedback gaan vooral over de scènes die kinderen hebben gespeeld.

Kaartjes met personen,
gebeurtenissen en locaties -
Bijlage bij les 4.

Koningin Máxima	Computeren	In de taxi
Een scheidsrechter	Vervelen	In de wachtkamer
Een bruid of bruidegom	Flauw vallen	In een supermarkt
Een boer	Tekenen	In een kapsalon
Een badmeester	Koken	Op de boerderij
Een dief	Telefoneren	In de gouden koets
Een houthakker	TV kijken	Op het station
Een meisje achter de kassa	Volleyballen	In de bioscoop
Een keeper	Haren kammen	In het bejaardentehuis
Een tandarts	Schilderen	Bij de bloemenwinkel
Een zanger of zangeres	Schrikken	Op de snelweg
Een presentator	Een boek lezen	In België
Een zwemjuf	Douchen	Op de duikplank
Een dokter	Wachten	In de dierentuin
Een uitvinder		In een woonboot
Een hond		In een restaurant
Een postbode		

Les 5: Improviseren.

Nodig:

- Twee voorwerpen die als microfoon kunnen dienen.

Inleiding: Kinderen interviewen met 'microfoon'.

De groep zit in een kring. De leerkracht pakt een voorwerp dat hij als microfoon gebruikt en stapt op een aantal leerlingen af met een interview vraag (wat vond u ervan toen u dat zag? - Mag ik vragen wat er in uw karretje ligt?). De kinderen zullen reageren. De leerkracht legt uit dat deze les in het teken van improvisatie zal staan.

Warming up: Interview.

De kinderen maken twee kringen, waarbij in iedere kring één microfoon is. Eén kind start als journalist en stelt een ander kind een vraag. Die reageert, neemt dan de microfoon over en gaat verder als journalist. Zo zijn de kinderen een paar minuten bezig.

Kern: Regels van improvisatie

De leerkracht legt de regels van het improvisatiespel uit en geeft daar voorbeelden van.

- Ga mee met de ander. Als ik zogenaamd een cadeautje in mijn handen heb en het aan de ander geef, moet die ander er wel op ingaan. Hij hoeft het niet eens per se aan te nemen, als hij maar wel laat merken dat ook hij een cadeautje 'ziet'.
- Blijf niet hangen in 'welles', 'nietes'. Dan wordt het heel saai om naar te kijken.
- Als je niets meer weet te zeggen, stel dan een vraag. Dan kan de ander weer verder gaan.

Verwerking: Man aan de deur

De kinderen stellen zich op in twee rijen, tegenover elkaar. De kinderen uit één rij lopen op de andere rij af en 'bellen' daar aan. De andere kinderen doen de deur open. De kinderen die hebben aangebeld komen als buurman langs en stellen een vraag (heb jij misschien wat suiker voor mij? Heb je mijn kat gezien?). De kinderen die opendoen geven antwoord op die vraag, maar meer dan alleen 'ja' of 'nee'. Op die manier ontstaat een kort gesprekje. Na een minuut is het gesprek voorbij, schuift één rij een paar plaatsen op en mag de andere rij gaan aanbellen. Op deze manier spelen alle kinderen een aantal scènes.

Aan het eind mogen een paar kinderen hun scène uitspelen voor de groep.

Afronding: Jabbertalk

De kinderen lopen door de ruimte. Als de leerkracht een teken geeft beginnen ze een gesprek met het kind dat het dichtst bij hen staat. Dat gesprek mag alleen maar bestaan uit 'jabbertalk': fantasietaal. Er moet intonatie in zitten en de 'gesprekjes' duren maar kort. In een tweede ronde moeten er andere koppels ontstaan.

Reflectie: Wat was leuk, wat was lastig, hoe heb je de les ervaren?

Als alle kinderen weer zitten, dan bespreekt de leerkracht de les aan de hand van deze vragen.

Les 6: Improviseren.

Nodig:

- Lijst met locaties.

Inleiding: Aanbod door leerkracht

De kinderen zitten in een kring. De leerkracht komt de ruimte binnen en brengt een duidelijke sfeer mee. Het is bijvoorbeeld heel duidelijk dat hij iets zoekt, dat hij boos is, dat hij moe is, enzovoort. Uiteindelijk gaat de leerkracht zitten en vraagt aan de kinderen wat er met hem aan de hand zou zijn.

Warming up: Balletje overgooien: wie ben je, wat heb je vandaag gedaan?

De kinderen gaan een balletje overgooien. Steeds als ze het balletje gooien roepen ze wie ze zijn (de Koning, een buschauffeur, enzovoort.). Tempo is hierbij heel belangrijk. In een tweede ronde roepen de kinderen wat ze hebben gedaan en waar ze dat hebben gedaan (in de Noordzee gezwommen, in de trein gevoetbald, enzovoort.).

Kern: Aanbod doen

De leerkracht legt het volgende uit:

De kinderen gaan in tweetallen werken. Eén van hen komt 'binnen' en moet, net als de leerkracht tijdens de introductie, een aanbod doen. De leerling die binnen komt begint de scène zo duidelijk, dat de ander mee kan spelen. Op die manier ontstaat een scène die niet voorbereid is.

Verwerking: Aanbod doen

Tijdens de verwerking oefenen de kinderen bovenstaande scènes en spelen ze daarna voor de groep uit.

Afronding: Inspringspel

Twee kinderen spelen voor de groep. Ze krijgen een locatie en moeten dan een scène neerzetten. Wanneer de leerkracht 'freeze' roept, dan bevriezen de twee spelers en springen twee nieuwe spelers in. Zij nemen de houding van hun voorgangers over, krijgen een nieuwe locatie en moeten dan verder spelen. Dit gaat zo verder.

(Het is handig om de kinderen op volgorde te laten inspringen, of een getal te geven en die cijfers te noemen, want anders durven de kinderen niet goed of zoeken maatjes elkaar teveel op.)

Reflectie: Wat is lastig aan improviseren en wat is daar leuk aan? Hoe heb je de lessen ervaren?

Als alle kinderen weer zitten, dan bespreekt de leerkracht de les (en de lessenserie) aan de hand van deze vragen.

Lijst met locaties - Bijlage bij les 6.

Badkamer	Onbewoond eiland
Bakkerij	Onder tafel
Bank	Operatiekamer
Berg	Park
Bibliotheek	Postkantoor
Boerderij	Restaurant
Boot	Schoolplein
Boot	Snackbar
Brandweerkazerne	Speeltuin
Bus	Station
Bushalte	Straat
Camping	Strand
Dokter	Supermarkt
Duikplank	Tandarts
Garage	Taxi
Gevangenis	Vliegtuig
Hondenhok	Voetbalveld
Kantoor	Wachtkamer
Klaslokaal	Weiland
Lift	Woestijn
Luchtballon	Ziekenhuis
Maan	Zolder
Museum	Zwembad
Oerwoud	