

Autisme in relatie tot Drama

Student Marina Margry- van Wijnen

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master SEN Remedial Teacher

Lesplaats Eindhoven

Studentnummer 2139089

Begeleid door M.J. de Ridder MA

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Eindhoven 2009 - 2010

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	5
Introductie.....	7
Hoofdstuk 1: de onderzoeksvraag.....	10
1.1. de aanleiding.....	10
1.2. de probleemstelling	10
1.3. de huidige situatie	11
1.4. het doel van het onderzoek.....	11
1.5. de doelstellingen in het onderzoek.....	12
1.6. de deelvragen	12
Hoofdstuk 2: de theoretische verkenning	13
2.1. doel van de theoretische verkenning.....	13
2.2. de literatuur over de stoornis autisme	13
2.3. hoe kan ik Ben helpen volgens de verschillende methodes.....	17
2.4. literatuur over drama algemeen en in relatie tot de stoornis autisme ...	19
Hoofdstuk 3: de methodologie	23
3.1. het experiment bij één individueel persoon	23
3.2. de methode ‘geef me de 5 ’ van Colette de Bruin	23
3.3. de meetinstrumenten	24
3.3.1. de SAQI	24
3.3.2. de tijdsteeekproef.....	24
3.3.3. de gedragsobservaties.....	25

3.3.4. het – wat vind ik van dramalessen- boek (reflectieboek van Ben)	25
3.4. de validiteit, de betrouwbaarheid en de ethiek	25
3.5. de rol van de betrokkenen in het onderzoek	26
3.6. de dramatraining	27
Hoofdstuk 4: de dataverzameling en de analyse	28
4.1. de SAQI	28
4.1.1. de nulmeting van de SAQI	29
4.1.2. de eindmeting van de SAQI	29
4.2. de tijdsteeekproef.....	32
4.2.1. de nulmeting van de tijdsteeekproef	32
4.2.2. de eindmeting van de tijdsteeekproef	32
4.3. de gedragsobservaties.....	33
4.3.1. de gestructureerde gedragsobservaties.....	35
4.3.2. de vrije gedragsobservaties van de 4 observanten.....	40
4.4. het - wat vind ik van dramalessen- boek van Ben.....	42
4.5. de methode 'geef me de 5'.	43
Hoofdstuk 5: de data interpretatie	44
5.1. van welk type autisme wordt gesproken met betrekking tot Ben.....	45
5.2. welke instrumenten/methode en middelen zijn geschikt	46
5.2.1. de SAQI	46
5.2.2. de tijdsteeekproef.....	47
5.2.3. de gestructureerde en vrije gedragsobservaties	48
5.2.4. het reflectieboek.....	49
5.2.5. de methode 'geef me de 5'.	50
5.2.6. de dramatraining	51
Hoofdstuk 6: de evaluatie en de conclusie	53

6.1. de evaluatie.....	53
6.2. de conclusie	55
Nawoord	57
Literatuurlijst	58
Bijlage 01: het tijdschema en het plan van aanpak	61
Bijlage 02: de dramalessen	62
Bijlage 03: de verwerkingsbladen van de dramalessen.....	95
Bijlage 04: het logboek van de dramalessen en het boek van Marlot.....	96
Bijlage 05: de stanine (standard nine) van de SAQI	110
Bijlage 06: de analyses van de SAQI	111
Bijlage 07: de tijdsteekproef formulieren.....	114
Bijlage 08: de werkwijze van de gedragsobservatie lijsten	115
Bijlage 09: de schema's van de gestructureerde observaties.....	116
Bijlage 10: de schema's van de vrije observaties	136
Bijlage 11: de reflectiebladen van het - wat vind ik van dramalessen - boek.....	142
Bijlage 12: de afsprakenbladen van de strategie van de "geef me de 5"	152

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over één kind met autisme. Hij heet Ben. Het onderzoek vindt plaats op een reguliere basisschool in groep 8 van 29 leerlingen.

Mijn fascinatie voor kinderen en vooral kinderen die net iets anders in het onderwijs staan is het uitgangspunt van mijn onderzoek. Dit jaar komt Ben op mijn pad. Een kind met autisme. Ik ben gegrepen door zijn puurheid, echtheid en de eerlijkheid waarmee hij zijn wereld waarneemt. Hij vindt er geen doekjes om als hij een opdracht niet fijn vindt of er geen interesse voor heeft. Voor Ben zijn dit de aan taal gerelateerde opdrachten.

Het vak drama bevat werkvormen waarvan ik vanuit eigen ervaringen - ik speelde jarenlang toneel voor volwassenen en kinderen - weet dat ze een zinvolle betekenis hebben voor de ontwikkeling op niet alleen cognitief gebied, maar ook op sociale en emotionele vaardigheden.

Vanuit deze interesses onderzoek ik of

drama betekenisvolle ombuigingen teweeg kan brengen in zijn taakgedrag gerelateerd aan taalverwerving.

Zijn taakgedrag is in dit onderzoek gekoppeld aan de volgende drie pijlers: betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid.

Ik introduceer de methode van Colette de Bruin 'geef me de 5'. Deze aanpak ondersteunt kinderen met autisme in het waarnemen van de gefragmenteerde wereld om hen heen. We bespreken de 5 stappen oftewel de puzzelstukjes vooraf aan iedere dramales met elkaar om duidelijkheid en structuur te brengen. Ik voeg daar zelf stap 6 aan toe: de handtekening. Doordat wij beiden iedere keer de 5 stappen ondertekenen sluiten we als het ware een contract. We gaan beiden akkoord met de gemaakte afspraken. De handtekening maakt de strategie van 5 officieel. Hierdoor is het voor Ben mogelijk om flexibel en interactief mee te doen aan de drama-activiteiten. Zowel Ben als de groep worden niet op de hoogte

gesteld van de intentie van de dramatraining om de resultaten zo objectief mogelijk te registreren.

De dramatraining bevat persoonsvormende- en trainingsvormende activiteiten. Deze sluiten aan bij de mogelijkheden en kansen van Ben. Om hem voor te bereiden op de dramalessen introduceer ik het verhalenboek van Marlot. Ik schrijf deze verhalen speciaal voor hem. Zijn belevenissen van alledag komen terug in de figuur van Marlot in andere omstandigheden en op een andere school.

Ik gebruik diverse Cotan¹ gerelateerde meetinstrumenten om te controleren of het taakgedrag van Ben gerelateerd aan taalverwerving inderdaad verbetert. Vanuit een nul- en eindmeting breng ik gegevens zowel kwalitatief als kwantitatief in beeld. Van hieruit trek ik een conclusie of drama een stijging van 10 minuten taakgerichtheid tot gevolg heeft. Ben scoort zowel op de schalen betrokkenheid/motivatie en zelfvertrouwen positieve winsten.

Dit onderzoek toont aan dat de inzet van drama- met passende werkvormen voor één kind met autisme- positieve winsten boekt op verhoging van taakgedrag bij taalverwerving.

¹ Cotan: de Commissie Testaangelegenheid Nederland

Introductie

Het is de eerste schooldag en vol positieve energie komen de kinderen uit de groep en ik weer bij elkaar na de grote vakantie. Ik zie Ben al binnenkomen. Hij kijkt om zich heen en zijn gezichtsuitdrukking staat ietwat gespannen. Zijn schouders hangen naar beneden. Rustig en vrij onopvallend zit hij in de kring en kijkt stilletjes voor zich uit. Wat moet er door zijn koppetje gaan, denk ik. Wat een nieuw en enorm scala aan indrukken moet hij verwerken. Zijn vertrouwde juf en het vertrouwde lokaal zijn er dit jaar niet meer. Een ander ruimte en twee nieuwe leerkrachten. Tja, ga er maar aanstaan als je gediagnosticeerd bent als kind met autisme. Ik zie een uitdaging! Een nieuwe dag, een nieuw schooljaar en nieuwe kansen. We gaan er samen een mooi jaar van maken.

Ik ben leerkracht aan een reguliere basisschool in een mooi dorp in de Kempen en beoefen dit beroep met veel plezier al 34 jaar uit. Dit schooljaar ben ik weer leerkracht van groep 8 en ook dit jaar zit er in de groep van 29 leerlingen een kind met autisme.

Mijn motivatie voor het onderzoek

Het werken met kinderen is een grote passie voor mij. Vooral de kinderen die net iets anders in het onderwijs staan hebben mijn aandacht. Het is mij opgevallen door 'observaties' en verschillende workshops dat kinderen met autisme - ik heb met velen mogen werken - het moeilijk vinden om gericht taakgedrag te laten zien. Het rendement van een les ligt voor hen te laag.' Het beeld ontstaat bij mij van een kind dat delen overslaat in de les, met de gedachten afdwaalt, dagdroomt, veel rondkijkt, loopt en storend gedrag naar anderen laat zien'.

Vanuit mijn passie voor drama heb ik zelf jaren op de planken gestaan. Mijn grootste plezier en voldoening had ik als we met mijn toneelgezelschap een toneelstuk opvoerden voor kinderen. Hun betrokkenheid, enthousiasme en het zich volledig kunnen inleven in de gespeelde karakters geven aan dat kinderen

open staan voor allerlei situaties. Al kijkend en meelevend pikken ze de moraal van het verhaal op.

In mijn groepen werk ik regelmatig met dramavormen. Door zelf vele verschillende lessen te geven in allerlei vormen merk ik dat kinderen positief veranderen op sociaal-emotioneel gebied. Kinderen met faalangstige kenmerken bouwen meer zelfvertrouwen op. Zij durven meer vanuit de - ik boodschap - aan te geven waar de schoen wringt. Hun sociale competentie groeit. Kinderen met een meer overheersend karakter leren om meer naar een ander te luisteren en rekening te houden met de gevoelens van een ander. Vanuit mijn interesse en positieve ervaringen voor het vak drama ben ik nieuwsgierig geworden. Kan ik drama inzetten om het taakgerichte gedrag bij kinderen met autisme te verbeteren?

Mijn onderzoek gaat over Ben, een kind met autisme. Hij zit in groep 8 van een reguliere basisschool in een groep van 29 leerlingen. Ik wil graag onderzoeken of:

drama betekenisvolle ombuigingen in zijn taakgedrag teweeg kan brengen. Kan Ben met behulp van dramavormen een gericht taakgedrag ontwikkelen dan voorheen?

Wat hoop ik te bereiken

Ik hoop dat het vak drama een positieve bijdrage levert aan het ontwikkelen van een taak- en taalgericht gedrag bij Ben. Het is geweldig als zijn werkhouding verandert in een met betrokkenheid en met motivatie gekenmerkt gedrag. Ik hoop dat het vak drama hem handvatten biedt om met succeservaringen de taalopdracht te maken. Ik hoop dat Ben voor en na een taaltaak zijn hoofd niet meer op tafel legt en diep zucht. Ik hoop dat hij tevreden is met zichzelf en zijn basisbehoeften competentie en autonomie binnen de gestelde taaltaak zijn vergroot. Ik hoop dat Ben binnen de werkvorm drama zijn andere vaardigheden (doen, voelen, ervaren en handelen) verder kan ontwikkelen. Voor Ben is het een droomsituatie als hij dezelfde betrokkenheid, motivatie en zelfvertrouwen voelt als bij aan rekenen gerelateerde opdrachten. Het zou fijn zijn als hij bij een taal gerelateerde taak een vrolijk en tevreden gezicht laat zien. Het is een droom voor hem om te weten: ik kan het! Ook deze taalopdracht kan ik tot een goed einde

brengen. Het zou fijn zijn als zijn taakgedrag kan verbeteren en tot mooie resultaten komt qua gestelde tijd en het afhebben van de gestelde taak.

Relevantie van het onderzoek

Ik wil een steentje bijdragen aan het ontwikkelen van nieuwe en andere manieren om kinderen met autisme te helpen met het plannen, organiseren en uitvoeren van taakgerichte opdrachten. Drama werkvormen kunnen daarbij mogelijk helpen.

De wereld van kinderen met autisme is een aaneenschakeling van indrukken. Een drama activiteit kan helpen om te komen tot positieve betrokkenheid, motivatie en zelfvertrouwen om een gestelde taak te kunnen afmaken.

Dit onderzoek kan de relatie van drama en de stoornis autisme belichten en de mogelijke kansen voor kinderen met autisme onder de aandacht brengen. De relevantie van mijn onderzoek ligt in het enthousiasmeren en interesseren van collegae om kennis te maken met minder stereo type werkvormen om een kind met autisme te bereiken.

Hoofdstuk 1: de onderzoeksvraag

1.1. de aanleiding

Ben zit al vanaf groep 1 op onze school. Tijdens zorgvergaderingen is hij besproken binnen het team van leerkrachten. Tijdens de groepsoverdracht vertelt mijn collega dat Ben moeizaam aan het werk gaat. Zijn taakgericht gedrag ligt te laag. Er is een verschil tussen het taakgericht gedrag van Ben bij reken- en taalvakken. Ben laat een meer betrokken en gerichte houding zien bij de rekenlessen. De verwerking van de les verloopt geconcentreerd en soepeler. Binnen de taalverwerving zien we het volgende:

hij is moeilijker te motiveren en zijn inspanning is minimaal te noemen;

het voldoen aan en afhebben van de basisopdracht binnen een gestelde tijd lukt niet altijd;

het aangeboden beklijft niet goed;

er is nauwelijks zichtbare plezier beleving aan de gestelde taaltaak.

Ben is door een beloning in het vooruitzicht te stellen enigszins te motiveren om een verwerkingsopdracht van taal te maken..

Ben zegt op monotone toon: 'pfff, moet ik echt deze opdracht maken. OK, ik ga al! Jaaa!! Mag ik dan straks computeren?'

1.2. de probleemstelling

De ambulante begeleider en leerkrachten signaleren dat Ben binnen de taalverwerving een andere taakhouding laat zien. Deze kenmerkt zich door een verminderde betrokkenheid/ motivatie, een inactieve houding en minder zelfvertrouwen. Hetzelfde kind laat verschillend taakgedrag zien. Hij hanteert bij rekenen een positieve en bewuste houding. Met andere woorden: wat gebeurt er

met het kind als hij een taaltaak krijgt gepresenteerd? Zijn de kansen die in hem verborgen liggen ook in te zetten voor een aan taal gerelateerde taak? Waarom vermindert zijn taakplezier? In mijn onderzoek bekijk ik of drama het taak- en taalgerichte gedrag verandert in een meer gemotiveerde, betrokken werkhouding, die gekenmerkt wordt door zelfvertrouwen.

1.3. de huidige situatie

Ben wordt tijdens het werken met behulp van een digitaal klokje aangestuurd op tijd. Van te voren wordt de taaltaak met hem besproken en het tijdspad gekoppeld aan welke opdrachten hij af heeft in welk tijdsbestek. Dit gebeurt bij alle vakken, echter bij het vak taal blijft het moeilijk om Ben te motiveren.

Ben vindt het moeilijk om te starten, zucht dikwijls en legt zijn hoofd op de bank. Ik stuur hem regelmatig aan en probeer een betrokkenheid te realiseren door positieve feedback. Het blijft wringen en duwen om hem uiteindelijk het gestelde doel te laten behalen. Hij heeft daarna een matte houding, is niet tevreden en hangt op de tafel.

1.4. het doel van het onderzoek

Globaal:

Doel van het onderzoek is om te onderzoeken of ik met behulp van drama een positieve bijdrage kan leveren aan het specifieke taakgedrag, bestaande uit betrokkenheid, zelfvertrouwen en taakgerichtheid, van één kind met autisme tijdens taalverwerkingsopdrachten binnen groep 8 van deze reguliere basisschool met deze leerkracht (en).

Ben wordt al jaren begeleid door externe expertise van het Chiron². In het groot overleg in samenhang met ouders, school, en leerkrachten wordt Ben begeleid

² Chiron: Regionaal Expertise Centrum Zuid-Oost Brabant REC IV

op zijn autisme. Vanaf 2009 heeft Ben ToM training³ gehad. Het vak drama ben ik nergens tegengekomen binnen de begeleiding. Ik ben nieuwsgierig of drama een positieve bijdrage leveren om Ben handvatten te bieden om tot een goed taakgedrag te komen.

1.5. de doelstellingen in het onderzoek

Centrale onderzoeksvraag:

Hoe kan ik in deze groep 8, van 29 kinderen het taakgedrag van Ben op het gebied van taalverwerving, met behulp van drama werkvormen met de gehele groep, omzetten in 10 minuten geconcentreerd en gemotiveerd werken.

1.6. de deelvragen

- a) Van welk type autisme wordt gesproken met betrekking tot Ben?
- b) Welke instrumenten, methoden en middelen zijn geschikt om Ben gemotiveerd taakgedrag te leren en in beeld te brengen?

³ *Theory of Mind (ToM)* is het menselijk vermogen om zich een beeld te vormen van het perspectief van een ander en indirect ook van zichzelf. Men maakt gebruik van ToM wanneer men beschrijft wat een ander ziet, voelt of denkt vanuit zijn perspectief. ToM is daarom een noodzakelijke vaardigheid om bijvoorbeeld empathisch te kunnen zijn (je verplaatsen in het gevoelsleven van een ander).

Hoofdstuk 2: de theoretische verkenning

Het elfenkind: Mogelijk zijn in de historie kinderen met autisme de oorsprong geweest van de legende dat feeën kinderen zouden wisselen. Zij waren bijzonder mooi maar leefden van de wereld afgezonderd.

Zonder theorie is de praktijk slechts een routine die door gewoonten geboren wordt. (Louis Pasteur (1822-1895), Frans chemicus en bacterioloog.)

2.1. doel van de theoretische verkenning

De theoretische verkenning geeft een beeld over de stoornis autisme en wat dat betekent voor opvoeders en begeleiders. Hierdoor ontstaat een specifiek kader om de unieke wereld van Ben te begrijpen. In de cursieve teksten worden praktische voorbeelden gekoppeld aan de theorie. De specifieke kenmerken, zijn belemmeringen en zijn kansen komen daardoor in beeld. Daarnaast wordt gekeken naar de kansen die drama kan bieden voor kinderen met autisme.

Ook Ben ervaart zichzelf als speciaal: Ben mag met een hockeyvriendje mee naar de bioscoop: Alvin and the Chipmunks. Zijn vriendje wil kiezen voor de Nederlandse versie, want hij is dyslectisch. 'Dat is goed', zegt Ben, 'ik ben autistisch, dan zijn we allebei speciaal'.(bron: moeder)

2.2. de literatuur over de stoornis autisme

Volgens de site het 'autismejournaal' van 16 december 2009 zijn Dr. Leo Kanner en Dr. Hans Asperger de grondleggers van de stoornis autisme. Zij beschrijven deze kinderen rond 1943 als een aparte categorie.

Bogdashina (2008) stelt dat de National Autistic Society (NAS) de volgende definitie van autisme gebruikt :

‘Autisme is een handicap die de manier beïnvloedt waarop een kind met de mensen om zich heen communiceert en relaties aangaat.’

Hoewel het een aandoening is met een brede mate van hevigheid zijn autistische personen getroffen door een triade van beperkingen in:

- sociale interactie;
- sociale communicatie;
- verbeelding.

Behalve deze triade van beperkingen (Wing,1992) vormen ook zich herhalende gedragspatronen een opmerkelijke eigenschap. ‘Echter beïnvloedt de intelligentie wel sterk de communicatie en geeft compenserende mogelijkheden’.(Focus, (leer)stoornissen (her)kennen en aanpakken, 2009)

Ook Ben vertoont herhalende gedragspatronen:

Tijdens de les heeft Ben altijd iets in zijn hand. Hij frummelt graag aan een gummetje, pen of propje, waarbij hij zijn bovenlichaam zachtjes heen en weer beweegt.

Algemeen gezien spreekt men van een stoornis als een probleem niet te verhelpen is en de persoon ermee moet leren omgaan (van Lieshout, 2002). Delfos (2003) gaat ervan uit dat het probleem bij een stoornis ligt in de aanleg en rijping van het centraal zenuwstelsel hetgeen direct invloed heeft op ontwikkelingsfuncties.

Bogdashina gaat ervan uit dat bij het Theory of Mind (ToM) model iedereen vaardigheden bezit om gedachten, intenties, gevoelens en ideeën toe te schrijven aan zichzelf maar ook aan anderen. Op basis daarvan kan hij het gedrag van anderen voorspellen en erop anticiperen. Het kind met autisme beheerst deze vaardigheden op een unieke eigen manier.

In de aangegeven criteria om autisme te kunnen definiëren en te diagnosticeren zijn de gedragskenmerken op de sociale interactie, sociale communicatie en de

verbeelding , zoals genoemd in de definitie van NAS, belangrijk. Deze criteria worden ondergebracht in classificatie rapporten: de International Classification of Diseases (ICD) en de Diagnostic and Statistical Manual on Mental Disorders (DSM-IV).

Verzameltermen in de literatuur zoals Pervasive Developmentall Disorder (PDD) en Not Otherwise Specified (NOS); Autistische Spectrum Stoornis (ASS) kunnen we als volgt onderverdeeld zien:

Kern-autisme

PDD-NOS

Syndroom van Asperger

De diagnose wordt gemaakt op basis van bepaalde verzamelde gedragskenmerken, (Bogdashina, 2008 en Jeninga, 2004).

Toch bestaan er grote individuele verschillen. De Bruin (2009) illustreert en brengt deze onderlinge verschillen concreet in kaart met behulp van de streepjescode. De verschillende gedragskenmerken van vooral kernautisme, PDD-NOS en het syndroom van Asperger worden hierin grafisch weergegeven.

Voor mijn handelen in de praktijk is het goed te weten dat er volgens de Bruin en Bogdashina theorieën bestaan die de manier van denken van het kind met autisme inzichtelijk kunnen maken. Doordat het kind de wereld gefragmenteerd waarneemt, denkt het ook anders. Hierover zijn drie cognitieve theorieën:

1. executieve functies: Het kind heeft moeite om taken te plannen, te organiseren en uit te voeren;
2. ToM: het kind heeft nauwelijks het vermogen de binnenkant van de andere en zichzelf te herkennen;.
3. centrale coherentie: het kind kan beperkt de samenhang zien tussen losse elementen die hij waarneemt.

De gevolgen voor het kind zijn enorm:

de wereld is een chaos;
nieuwe vaardigheden aanleren gaat moeizaam;
hij kan alleen vanuit zichzelf denken.

Volgens de Bruin (2009) en Bogdashina (2008) verwerkt een kind met autisme de informatie van de zintuigen in zijn hersenen als losse elementen (puzzelstukjes) in plaats van een geheel. Deze losse stukjes moeten eerst in de hersenen goedgelegd worden voordat het kind de situatie in zijn totaliteit kan overzien. Soms wordt een puzzelstukje anders gelegd waardoor onverwachte situaties kunnen ontstaan. Verrassingen worden daarom door deze kinderen niet als prettig ervaren. Daardoor neemt een kind met autisme de wereld anders waar en denkt daardoor anders. Ook het gesproken woord en geschreven taal zegt het kind met autisme weinig. Het maakt geen onderdeel uit van het groter geheel. Het gesproken woord is te vluchtig. Daarom denken kinderen met autisme in beelden en plaatjes (De Bruin, 2009).

Om het kind met autisme te begrijpen zetten wij de anti-bril op⁴ (De Bruin, 2009). Door vanuit de wereld van het kind met autisme te denken kan de begeleider of opvoeder het kind beter begrijpen en helpen.

Volgens Steyaert⁵ en Ramachandran (2001) is de oorzaak van de gefragmenteerde waarneming te vinden in de hersenen. Bij mensen met autisme is waargenomen dat spiegelneuronen alleen werken als de persoon *zelf* een actie uitvoert en niet als een ander dezelfde actie uitvoert. Dit zou kunnen samenhangen met de gebrekkige werking van de ToM, het inlevingsvermogen, sociaal gedrag en taal, die bij de stoornis autisme optreden.

⁴ Anti-bril- naar het kind kijken denkend vanuit de mogelijkheden van het kind met autisme

⁵ Jan Steyaert: wetenschapper en spreker op het autisme congres van 23 oktober 2009 in Breda

Spiegelneuronen zijn als het ware onze interne spiegel. Hierdoor begrijpen we wat anderen doen. Alsof we een kopie van de andere in ons brein hebben. Mensen met autisme hebben een andere verwerking van de spiegelneuronen in de hersenen (Rizzolatti en Gallese, 1992). De kern van de zaak ligt in de andere manier van waarnemen van de zintuigen.(De Bruin 2009, Bogdashina 2008)

Plotseling wordt de gymles door een stagiaire gegeven. Een onverwachte gebeurtenis voor Ben. Hij raakt hierdoor van slag. Hij begrijpt haar opdracht niet en mist daardoor het teken om te gaan rennen. Hij gaat op de bank zitten en kijkt voor zich uit.

2.3. hoe kan ik Ben helpen volgens de verschillende methodes

De Bruin (2009) helpt het kind met autisme met haar methode 'geef me de 5'. Om voor het kind structuur en voorspelbare situaties te bieden heeft zij een stappenplan bedacht waarin vijf gestructureerde stappen als puzzelstukken in elkaar vallen. De structuur van wat, waar, hoe, wanneer en met wie worden met behulp van strategiekaarten aangeleerd. Met de methode van 5 vallen de puzzelstukjes in de hersenen in elkaar en vormen samen een geheel. Om verdere structuur te bieden maakt De Bruin gebruik van mindmaps⁶. Hierin wordt informatie gestructureerd en geordend opgeslagen. Het kind weet snel welke handeling hij nodig heeft om aan de slag te gaan.

Ook Ben maakt in zijn hoofd orde en structuur door gebruik te maken van mindmaps. De map 'beloning' bestaat uit computeren en het uitvoeren van kleine taakjes.

⁶ Mindmap: het kind maakt in zijn hoofd een map zodat hij met de deelhandelingen aan de slag kan.

De imitatieleer van Steynaert gaat ervan uit dat door 'na-apen' van gedrag en emoties mensen met autisme een hersenactiviteit op gang kunnen brengen. De spiegelneuronen krijgen vanuit deze imitatie extra prikkels om te gaan werken. Zoals jonge kinderen de moeder imiteren en komen tot het uitvoeren van een handeling kan het kind met autisme zich vaardigheden eigen maken door imitatie.

Volgens Williams (1996) is de stoornis autisme te begrijpen vanuit hoe het voelt en niet van hoe de uiterlijkheden van de aandoening eruit zien. Deze op ervaring gebaseerde benadering probeert verbanden te leggen die voor het kind zelf iets betekenen. Het doel is om door middel van interactie, acceptatie en begrip de aandoening tot stilstand te brengen. Volgens Bogdashina is dat niet mogelijk omdat het kind de stoornis autisme voor het leven heeft.

De ToM-training (Steerneman, 2005, Paternotte, 2003) is een sociale cognitietraining voor kinderen. Deze training is bedoeld voor kinderen bij wie het sociaal inzicht onvoldoende ontwikkeld is en daardoor problemen hebben in de omgang met andere kinderen en volwassenen.

Ze begrijpen de bedoelingen en intenties van anderen niet en kunnen daardoor hun gedrag niet goed afstemmen. In de training ontwikkelen kinderen inzicht in gevoelens, gedachten, intenties en bedoelingen van de ander. Vervolgens leren ze hun eigen gedrag hierop af te stemmen.

Volgens Schneider (2007) werkt dramatherapie erg goed bij kinderen met autisme. Drama therapie gaat uit van de kansen die er bij de deelnemer aanwezig zijn. De sterke punten worden gebruikt om aan sociale vaardigheden te werken. Op een samenwerkende manier worden dramawerkvormen ingezet om de praktische, sociale vaardigheden te leren toepassen. Op een ondersteunende manier leren de deelnemers 'regels' te oefenen en te perfectioneren. Spreekvaardigheid, het werken aan - en het aflezen en gebruiken van - lichaamstaal worden verder uitgebreid. De deelnemer is zelf actief in het proces, is zelf de ster in een show en succeservaringen zijn de basis waarop het vergroten van zelfvertrouwen een voorwaarde is.

Levine en Chedd (2007) geven aan dat er in de klassensituatie met behulp van interactieve spelen winst valt te boeken op gedragsmatige en communicatie vaardigheden bij kinderen met kenmerken van autisme. Zij combineren deze spelen met elementen van de cognitieve gedrag- en speltherapie.

Vanuit deze visies is het mogelijk om kinderen met behulp van drama handvatten te geven waarin de stoornis begeleid wordt op aspecten van centrale coherentie, executieve functies en ToM.

2.4. literatuur over drama algemeen en in relatie tot de stoornis autisme

Volgens Schneider (2007) is het mogelijk om met drama aan sociale vaardigheden te werken. Het gedrag en taakgerichtheid kan verbeteren op grond van succeservaringen. Drama werkvormen kunnen bij een innerlijke motivatie en zelfvertrouwen creëren. Centraal hierin staan het trainen van cognitieve en gedragsmatige vaardigheden. Een voorbeeld hiervan is het model van de vier G's. Dit cognitieve model gaat ervan uit dat een **gebeurtenis** gekoppeld is aan een niet helpende **gedachte**. Deze combinatie heeft een **gevolg** voor het **gevoel** en het gevolg daarvan (GGGG-model). Dit model is ontleend aan de Relationale Emotionele Training van Richard Ellis. (2007) 'Door vroege tussenkomst en voortdurende stimulatie van de normale ontwikkeling leren kinderen met autisme beter met hun handicap om te gaan' (Van der Gaag & Van Berckelaer-Onnes, 2000).

De belangrijkste uitkomst in alle bestudeerde theorieën en methoden voor deze kinderen is de mogelijkheid om kinderen met autisme vaardigheden te leren ontwikkelen op de sociale interactie, sociale communicatie en de verbeelding. Dit geeft hem een kadering van veiligheid waaruit handelen kan ontstaan.

Drama werkvormen kunnen een unieke werkvorm zijn om de mogelijkheden en kansen van ieder kind, maar ook het kind met autisme in spel, toneel, muziek en beweging uit te breiden. Om te werken aan je interne spiegel, te werken aan je eigen kansen, je handelen af te stemmen op je mogelijkheden en deze te vergroten.

Volgens Vane (2005) is 'Drama het uitdrukken van de verbeelding door middel van acties die verwijzen naar de spelwerkelijkheid.' Hiervoor kunnen allerlei vormen worden ingezet: taal, beweging en spel. Via deze vormen kan men komen tot de handeling: het doen.

Pijper (2004) geeft de volgende kenmerken van drama: 'Drama is het vormgeven van de verbeelding door middel van handelingen in een verzonnen werkelijkheid voor een of meer toeschouwers.'

Rooyackers (2006) omschrijft drama als wat kinderen doen en hoe zij daarna handelen. Drama is een bezigheid die alles te maken heeft met menselijkheid. Gevoelens zijn een wezenlijk onderdeel. Alles wat niet gevoeld wordt heeft voor drama geen betekenis. Je moet je eigenheid laten zien, je fantasie, je karakter en je gevoelens. Daarvoor moet je afspraken met een ander kunnen maken. Zowel de fantasie als situaties uit de werkelijkheid kan worden ingezet. Het dramaspel onderscheidt zich van een gewoon spel doordat het spel vorm, inhoud en een functie heeft. Het doel daarvan kan zeer verschillend zijn.

In dit onderzoek staan de training- en de persoonsvormende functies in de dramalessen centraal. De trainingsfunctie traint de voorbereiding op reacties van bestaande situaties. Persoonsvormende functies kenmerken zich door de ontplooiing en ontwikkeling van persoonskenmerken en de betekenis die het spel heeft voor de persoon. Het zijn spelen om jezelf te ontplooien (Vane, 2009). Deze twee specifieke functies helpen Ben mogelijk om zijn betrokkenheid, zelfvertrouwen en taakgerichtheid binnen taalverwervingsopdrachten verder te ontwikkelen. Zij doen een beroep op de verdere ontwikkeling van de centrale coherentie, de executieve functies en de ToM. De unieke kansen en speciale mogelijkheden van Ben is de basis van de drama lessen in de gehele groep.

Drama is een geschikte werkvorm om aan te sluiten bij het denken in plaatjes en beelden en van daaruit de handeling te activeren. Het kind met autisme kan het vluchtig gesproken woord omzetten in concrete handelingen opgebouwd vanuit een lijfelijke aanwezigheid in de beeldvorming.

De groep speelt het inspringspel. Ben heeft een kaartje met de tekst: 'ik ga nieuwe schoenen kopen'. Een ander kind heeft een kaartje met de tekst schoenverkoper. De match vindt plaats als de twee elkaar vinden door op het juiste moment in te springen bij de ander. De spelsituatie in de schoenwinkel wordt door beiden met behulp van improvisatie verder gespeeld. Ben kijkt blij. Zijn bovenlichaam is licht naar voren gebogen en zijn ogen zijn op het 'podium' gericht. Hij volgt goed de actie en koppelt zijn handelen daaraan. Om dit voor elkaar te krijgen heeft hij motivatie en concentratie nodig.

Volgens de Nederlandse Vereniging voor Dramatherapeuten luidt de definitie van dramatherapie:

Een specialistische behandelvorm die door doelgericht en methodisch inzetten van drama en theatervormen bij cliënten verandering, ontwikkeling, verwerking- en/of acceptatie processen bewerkstelligt.

Het dramaspel biedt de gelegenheid een veilige therapiesituatie te creëren, waarbinnen mensen kunnen experimenteren met gevoelens en gedrag. De spelervaringen bieden ondersteuning en houvast om in het dagelijks leven verandering aan te brengen in:

beter functioneren op het gebied van communicatie, inlevingsvermogen, sociale interactie/vaardigheden;

verandering van de verhoudingen binnen relatie of gezin;

bevorderen van integratie van denken, voelen en handelen;

bewerken van gestagneerde emotionele, cognitieve en psychische ontwikkeling;

vergroten van het zelfvertrouwen;

veranderen van de zelfpresentatie;

verminderen van gedragsproblemen, ook in relatie tot leerproblemen.

Schneider (2007) heeft soortgelijke rendementen behaald. Zij is een pionier op het gebied van dramatherapie voor mensen met autisme. Zij komt tot opvallende resultaten zowel met kinderen als volwassenen in een breed gediagnosticeerd spectrum. Haar resultaten zijn verbluffend op het gebied van sociale communicatie, verbeterd zelfvertrouwen, verbeterd zelfbeeld, verbeterd inzicht in het herkennen van gevoelens bij een ander en verbeterd inzicht in de eigen gevoelens.

Dit onderzoek richt zich op dramawerkvormen waarin het kind met autisme gedrag kan verbeteren op de onderdelen: betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid op grond van succeservaringen (Schneider, 2007). Centraal staan hierbij het trainen van cognitieve en gedragsmatige vaardigheden. Door vroege tussenkomst en voortdurende stimulatie van de normale ontwikkeling leren kinderen met autisme beter met hun handicap om te gaan (Van der Gaag & Van Berckelaer-Onnes, 2000).

Drama roept gevoelens op. Door een dramatische actie verandert je omgeving. De dramagebonden situatie dient er een van veiligheid en geborgenheid zijn. Het kind laat veel van zichzelf zien en kan zich kwetsbaar opstellen. Door een optimale situatie voor Ben te garanderen dien ik de begeleiding te richten op veiligheid, duidelijke verwoording van de voorspelbare situatie en reflectie op datgene wat geleerd is (De Bruin 2009, Vane 2005).

Om als begeleider nauwkeurigheid te waarborgen is het belangrijk om:

- de situatie te borgen waarin veiligheid voorop staat;
- de situatie duidelijk te verwoorden;
- duidelijke reflecties in te bouwen.

Hoofdstuk 3: de methodologie

3.1. het experiment bij één individueel persoon

‘Ik denk in plaatjes. Woorden zijn als een tweede taal voor me. Ik vertaal gesproken en geschreven woorden in films in full colour, compleet met geluid, die als videobanden door mijn hoofd lopen. Als iemand tegen me praat, worden de woorden ogenblikkelijk omgezet in beelden’ (Nothbohm, 1996: 10 dingen die je zou moeten weten over autisme).

Dit experimenteel onderzoek ging over één individuele leerling. In deze casestudy (Harinck, 2006) richtte ik me op het effect van dramalessen in relatie tot taakgedrag gerelateerd aan betrokkenheid, zelfvertrouwen en taakgerichtheid bij taallessen. Het daarbij passende plan van aanpak, de keuze van de dramavormen en de meetinstrumenten gaven de resultaten op kwantitatieve en kwalitatieve manier weer.

3.2. de methode ‘geef me de 5 ’ van Colette de Bruin



De methodiek van De Bruin (2009) ‘geef me de 5 ’ lag aan de basis van de uitgevoerde drama-activiteiten. Om voor Ben structuur en voorspelbare situaties te bieden gebruikte ik het stappenplan: *wat, waar, hoe, wanneer* en *wie*. Deze worden vooraf bij iedere dramales aangeboden.

Deze vaste structuur was een voorwaarde voor Ben om flexibel te kunnen functioneren binnen de drama lessen.

De bijbehorende ondersteuningsmaterialen: takenblad, auticomunicatieschema en probleemoplossende bladen zette ik in ter ondersteuning van de methodiek .

We bespraken concreet aan de hand van de puzzelstukjes de strategie van 5. Iedere stap koppelden we aan het puzzelstukje. Ben noteerde zelf de besproken stapjes. Alhoewel de strategie van 5 de volgende stap niet adviseerde, heb ik zelf een zesde stap toegevoegd, namelijk de handtekening. Aan het einde van de voorbereiding zette zowel Ben als ik een handtekening. Hiermee bevestigde Ben dat hij de gemaakte afspraken begreep en akkoord verklaarde.

3.3. de meetinstrumenten

Om de effectiviteit van de cyclus van acht dramalessen te meten werden de volgende meetinstrumenten gebruikt om gegevens te verkrijgen:

3.3.1. de SAQI

De School Attitude Questionnaire Internet (SAQI) was een vragenlijst die informatie gaf over hoe een leerling zelf de school beleefde. De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) had de SAQI beoordeeld. De SAQI 'scoorde op de meeste criteria 'goed', het hoogst haalbare oordeel. Hiermee was de SAQI goedgekeurd door de COTAN. De SAQI beoordeelde de motivatie, de tevredenheid voor schoolvakken en het zelfvertrouwen. Er is effectiviteit gemeten als de SAQI totaal vanuit de nulmeting een stanine van +1 vooruitgang boekte. (zie bijlage 5)

3.3.2. de tijdsteeekproef

Bij het nemen van de tijdsteeekproef scoorde de observator - gedurende de verwerkingsfase/ uitvoeringsfase - iedere 20 seconden wat de leerling deed. Dat waren 3 scores per minuut. Na afloop werd het percentage van de tijd berekend die de leerling taakgericht bezig was. De 70% norm werd landelijk als voldoende

gehandhaafd. Er werd effectiviteit gemeten als Ben een winst behaalde van 5% vanuit de nul- meting.

3.3.3. de gedragsobservaties

De gedragsobservatie van Ben tijdens de dramatraining bestond uit drie hoofdschalen: betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid. Op deze schalen werd er op 17 onderdelen geobserveerd. De te observeren onderdelen werden met een schaalwaarde van 1 tot en met 5 gewaardeerd. Na 7 blokjes van 3 minuten gestructureerde observatie was er ruimte voor een vrije observatie. De Leuvense betrokkenheid schaal diende als voorbeeld. De overeenkomsten en de verschillen werden in positieve, negatieve en neutrale waarden in kaart gebracht. Op grond van deze gegevens werd een aanname vanuit de verschillende disciplines gedaan met betrekking tot de 3 hoofdschalen.

3.3.4. het – wat vind ik van dramalessen- boek (reflectieboek van Ben)

Het boek was een persoonlijk document en bevatte de voorbereiding en de reflectie van de betreffende drama-activiteit. De vragen werden direct na iedere les door Ben voorgelezen en beantwoord. Met behulp van een vragenlijst werden de hoofdschalen besproken. Deze schalen refereerden aan dezelfde schalen van de gedragsobservatie van de vier observanten. Ben gaf iedere les een punt van 0 tot en met 10.

3.4. de validiteit, de betrouwbaarheid en de ethiek

De triangulatie⁷ (Harinck, 2006) verhoogde de kwaliteit van de gegevens. Meerdere onderzoeksinstrumenten verhoogden de validiteit en de betrouwbaarheid van dit onderzoek. De instrumenten konden herhaald ingezet

⁷ Triangulatie: meerdere instrumenten inzetten op eenzelfde onderzoeksvraag

worden. De onderzoeksinstrumenten waren zowel kwantitatief als kwalitatief van aard.

De toestemming van de ouders en het fictief gebruiken van de naam Ben waarborgden de ethiek. De afkorting van de namen van de observanten refereerden aan de functie van de observant en waarborgden de privacy. De observanten beoordeelden vooraf het observatieschema en achteraf de interpretaties. Iedere observant gaf toestemming voor de gedragsobservatie en de analyse. (member check, Harinck 2006)

3.5. de rol van de betrokkenen in het onderzoek

De casestudy richtte zich op Ben. Hij gaf in zijn reflectieboek aan waar zijn persoonlijke groei lag. De groepsgebonden training voorkwam dat Ben isoleerde van zijn groep. Ben heeft zijn aandoening voor het leven. Zijn klasgenoten waren juist zijn medespelers, het publiek en het podium waarin hij zijn mogelijkheden ontdekte en verder uitbreidde. De groep profiteerde ook van de aangeboden activiteiten. Zij leerden kijken door de 'autibril' en ontwikkelden vaardigheden in de omgang met een klasgenoot met autisme. Ben en zijn groep wisten niets van het doel van het onderzoek. De onderzoeker sloot hiermee uit dat Ben zich anders zou gedragen in de aanwezigheid van de observanten.

Vanuit de verschillende expertisen namen de Interne Begeleider (IB) en tevens vaste begeleider van Ben, de onderwijsassistente (OA), de moeder van Ben (MOE) en één van zijn vaste leerkrachten (LK) een belangrijke plaats in. Zij vulden aan het begin en aan het einde van het onderzoek de gedragsobservaties van Ben in.⁸

In dit onderzoek was de onderzoeker tevens één van de vaste leerkrachten. Zij reflecteerde in dit onderzoek op eigen handelen. Indien de dramalessen aangaven

⁸ De observanten zullen omwille van de privacy in het onderzoek met twee letters worden geduid.

dat een aanpassing wenselijk was naar situatie of individu, werd conform de situatie gehandeld.

3.6. de dramatraining

Binnen de dramatraining werden training- en persoonsvormende functies ingezet. Het doel was om Ben aan sociale vaardigheden te laten werken. Het was hiervoor belangrijk om een totaalbeeld te hebben van de belemmeringen en kansen van Ben. De gekozen werkvormen werden op deze manier adequaat ingezet. In totaal werden acht lessen gegeven waarin de meetinstrumenten op gestelde tijden werden ingezet. De dramalessen werden twee keer per week gegeven. De duur bedroeg 45 tot 60 minuten. De gegevens werden verzameld in het groepslokaal van Ben. De observanten observeerden in het lokaal en werden per twee ingezet in de eerste twee lessen van de eerste week van de cyclus. Dezelfde werkwijze werd toegepast aan het einde van de cyclus. Het kleine lokaal liet niet veel ruimte over om naast de groep vier observanten te herbergen.

Hoofdstuk 4: de dataverzameling en de analyse

Bij de voorbereiding van de dramalessen vraagt Ben of ik voorlees uit het boek van Marlot. Ik antwoord met 'ja'. Ben lacht en zegt: 'Fijn, ik vind de verhalen van Marlot leuk'.

De controle van de dramatraining en de methode van Colette de Bruin op het taakgedrag bestond uit winsten op de meetinstrumenten: SAQI, tijdsteekproef, gedragsobservaties en het - wat vind ik van dramalessen - boek van Ben. De tabellen en grafieken gaven de uitkomsten weer. De voorbereiding op de dramatraining bestond uit de methode 'geef me de 5'. Deze voorbereiding zorgde ervoor dat Ben flexibel met de les omging. Ben reflecteerde na iedere dramalessen in zijn - wat vind ik van dramalessen - boek. Hij beoordeelde de schalen betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid met behulp van vragen. Deze schalen sloten aan bij de gedragsobservaties door verschillende specialisten. Op een schaal van 1 tot en met 10 gaf hij een algemeen cijfer voor de les. Zijn reflectie toonde zijn ontwikkeling op deze manier aan. De filteraanpak hanteerde ik bij de verwerking van de gegevens (bijlage 9). Vanuit deze aanpak ontstonden de volgende dataverzamelingen en analyses:

4.1. de SAQI

De nulmeting vond plaats op 22 februari 2010, de eindmeting op 12 april 2010 (bijlage 6). De onderzoeker besprak beide keren vooraf met Ben de afname. Hij oefende samen met de proefleider enkele vragen. Nadat duidelijk was dat Ben de bedoeling begreep maakte hij zelfstandig en individueel de test. De stanine score vertaalde de uitslag van de test. De stanine verdeelde de scores van de normgroep in negen klassen. Dit gebeurde zodanig dat de stanine nagenoeg een standaardverdeling heeft met een gemiddelde van 5 en een standaarddeviatie van 2. (bijlage 5)

4.1.1. de nulmeting van de SAQI

De SAQI beginrapportage (bijlage 6) maakte melding van het volgende:

‘Over het algemeen heeft Ben een zwakke instelling voor de school. Hij doet in vergelijking met anderen weinig zijn best voor het schoolwerk. Hij houdt zijn gedachten moeilijk bij de les. Hij is ontevreden met zijn schoolleven en hij denkt het schoolwerk niet goed aan te kunnen. Ben vindt de omgang met klasgenootjes niet zo plezierig. Verder kan Ben normaal opschieten met zijn leerkrachten. In vergelijking met anderen kan Ben zich slecht mondeling en schriftelijk uitdrukken. Ben treedt normaal op bij beurten, overhoringen en proefwerken. In moeilijke situaties met anderen kan Ben normaal voor zichzelf opkomen. Ben geeft in de controle meting aan dat het aantal ‘weet niet’ antwoorden gering is. De uitslagen lijken onaangetast door onduidelijke antwoorden. De sociale- wenselijkheidscore is normaal. De uitslagen lijken niet aangetast door te positieve of te negatieve antwoorden’.

De schalen gaven aan dat Ben een stanine van 3 scoorde (12%) en dus tamelijk laag. Hij moest nog 11% (7+4) van de proefpersonen voor laten gaan. Op de schalen motivatie voor de schoolvakken, zelfvertrouwen en tevredenheid met school scoorde hij tamelijk laag.

4.1.2. de eindmeting van de SAQI

De SAQI eindrapportage (bijlage 6) maakte melding van het volgende:

‘Ben heeft over het algemeen een normale instelling voor school. Ben doet in vergelijking met andere kinderen minder zijn best voor het schoolwerk. Hij probeert het min of meer goed te doen. Hij is tevreden met zijn schoolleven en denkt het schoolwerk goed aan te kunnen. Hij vindt het moeilijk om zijn gedachten goed bij de les te houden. Hij maakt zijn huiswerk slecht. Hij heeft min of meer plezier op school en min of meer plezier in de omgang met zijn klasgenootjes. Hij

kan goed opschieten met zijn leerkrachten. In vergelijking met anderen kan Ben zich slecht mondeling en schriftelijk uitdrukken.

Ben treedt normaal op bij beurten, overhoringen en proefwerken. In moeilijke situaties met anderen kan Ben normaal voor zichzelf opkomen. Ben geeft in de controle meting aan dat het aantal 'weet niet' antwoorden gering is. De uitslagen lijken onaangetast door onduidelijke antwoorden. De sociale wenselijkheidscore is normaal. De uitslagen lijken niet aangetast door te positieve of te negatieve antwoorden'.

De samengestelde schalen gaven aan dat Ben een stanine van 4 (17%) scoorde en daarmee zwakmiddelmatig. Hij moest nog 23% (12+ 7+4) van de proefpersonen voor laten gaan. Op de schalen motivatie voor de schoolvakken, zelfvertrouwen en tevredenheid met school scoorde hij zwakmiddelmatig.

Het verschil in de rapportage van de nulmeting en de eindmeting gaf het volgende aan op de drie hoofdschalen en negen subschalen:

In vergelijking met anderen heeft Ben:

Hoofdschaal	Subschaal	Stanine-nulmeting	Stanine-eindmeting	Vershil
1) Motivatie	Leertaakgerichtheid	3	4	+1
	Concentratie in de klas	3	3	0
	Huiswerkattitude	3	2	-1
2) Tevredenheid op school	Plezier op school	3	6	+3
	Sociaal aanvaardbaar voelen	3	4	+1
	Relatie met de leerkrachten	6	7	+1
3) Zelfvertrouwen	Sociale vaardigheid	4	7	+3
	uitdrukkingsvaardigheid	2	2	0
	Zelfvertrouwen bij proefwerken	5	8	+3
SAQI totaal	Algemene aanpassing aan school	3	4	+1
Controle-metingen	Ontwijkende antwoorden (vragen met 'weet niet' beantwoord)	3	3	0
	Sociale wenselijkheid (vragen positief beantwoord)	5	6	+1
	Onduidelijke antwoorden	6	5	-1

Ben liet alleen op de schaal motivatie bij het subonderdeel 'huiswerkattitude' een vermindering van 1 stanine (- 5%) zien. De andere schalen bleven onveranderd of er was sprake van een verhoging van de stanine met een maximum van 3. Hiermee werd aangetoond dat Ben in een positieve ontwikkeling zat en een kwalificatie ten opzichte van anderen met 'hoog' scoorde (+ 7%)

4.2. de tijdsteekproef

4.2.1. de nulmeting van de tijdsteekproef

Op 25 februari 2010 vond de nulmeting plaats naar aanleiding van een taalverwerkingsles (bijlage 7).

Zonder de dramatraining en de methode 'geef me de 5' zag zijn taakgerichtheid er als volgt uit.

Ben werd 20 minuten om de 20 seconden gescoord op taakgerichtheid (Ta), kijkt afwezig rond of staart voor zich uit (Kij), stoort andere leerlingen of praat met hen (Sto), loopt door de klas (Lo) of is bezig met andere activiteiten (An).

De nulmeting liet zien dat Ben 3% taakgericht gedrag had. Ben was 96% van de tijd bezig met andere activiteiten. De kolom opmerkingen maakte duidelijk wat deze andere activiteiten inhielden. Ben vouwde veelvuldig met kleine stukjes papier kleine en grotere kikkers. Hij liet deze springen op zijn tafel. Ben keek regelmatig voor zich uit. Zijn gezichtsuitdrukking was star en er was geen emotie vanaf te lezen. Ben liet bij een grapje van zijn leerkracht een vrolijk gezicht zien, keek zijn leerkracht even aan en lachte. Daarna zocht hij contact met zijn buurjongen en praatte even met hem. Daarnaast besteedde hij 28% van de tijd aan afwezig rondkijken of voor zich uit staren.

4.2.2. de eindmeting van de tijdsteekproef

De eindmeting vond plaats op 8 april 2010 na het geven van de dramatraining. Voor de proef kreeg Ben de strategie van 5 aangeboden.

Ben liet 57% taakgericht gedrag zien en was 43% bezig met andere activiteiten. De kolom opmerkingen maakte duidelijk dat hij vanaf de zesde minuut regelmatig zijn hoofd op tafel legde, met zijn iPod speelde en veelvuldig geeuwde. Eenmaal zocht hij oogcontact met de overbuurman in zijn groepje. Zijn ogen twinkelden en

hij lachte. In de 19^e minuut stuurde zijn leerkracht hem aan. Hij ging weer voor heel even aan het werk, maar na 40 seconden lag hij met het bovenlichaam op de tafel. Het gezicht naar de tafel gekeerd.

Ben liet op alle onderdelen een vooruitgang zien. Het onderdeel taakgerichtheid scoorde met een winst van 54% het meest.

Categorie	Beginmeting	Eindmeting	verschil
Ta	3%	57%	+ 54%
Kij	28%	23%	+ 5%
Sto	8%	5%	+ 3%
Lo	0%	0%	0%
An	60%	15%	+ 45%
Totaal	100%		100%

4.3. de gedragsobservaties

De vier observanten waren van de gedragsobservatielijsten waren:

IB (interne begeleider)

OA (onderwijsassistente)

MOE (moeder van Ben)

LK (één van de vaste leerkrachten van Ben)

Zij vulden de tabel in op drie hoofdschalen (bijlage 8):

Schaal 1: betrokkenheid en motivatie 1 tot en met 8, gecodeerd met de kleur oranje

Schaal 2: zelfvertrouwen 9 tot en met 11, gecodeerd met de kleur blauw

Schaal 3: taakgerichtheid 12 tot en met 17, gecodeerd met de kleur groen.

Zij beoordeelden op een schaal van 1 tot en met 5:

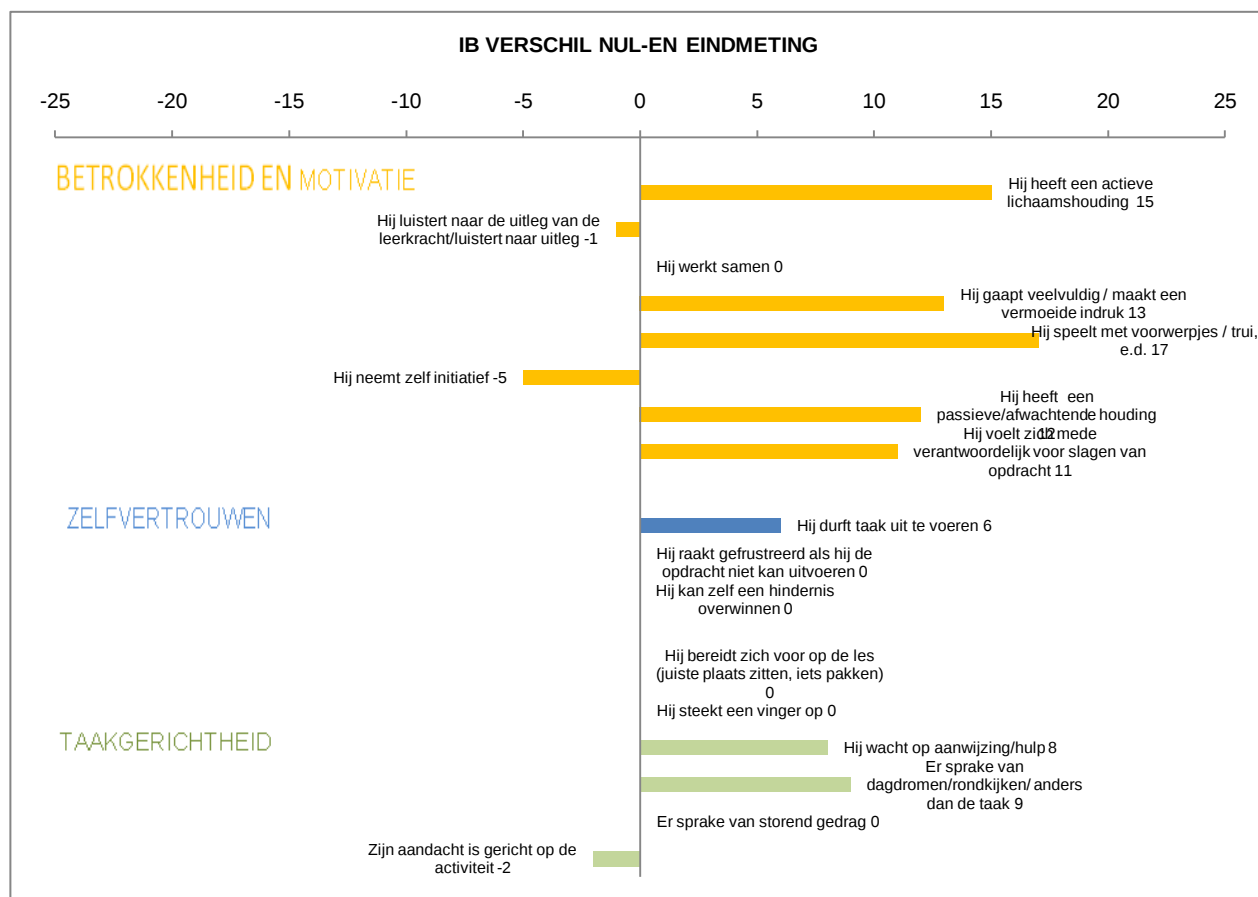
- | | |
|----------------|-------------------|
| 1- onvoldoende | 4- ruim voldoende |
| 2- zwak | 5- goed |
| 3- voldoende | |

Zij observeerden in 7 blokjes van ieder 3 minuten de 17 benoemde onderdelen. Daarna was er nog ruimte voor een vrije observatie (bijlage 10). De nulmeting vond plaats op 8 maart 2010 en de eindmeting op 2 april 2010. De grafieken toonden het verschil tussen de puntentelling per onderdeel van de begin- en eindmeting per observant. De onderdelen waren in positieve, negatieve of neutrale waarden af te lezen. Vervolgens berekende de onderzoeker per schaal van iedere observant het gemiddelde. Alle observaties werden op bovengenoemde werkwijze in beeld gebracht. Hierdoor was per schaal per observant vast te stellen of er winst, verlies of neutrale meting plaatsvond. Deze werden weergegeven in een algeheel cijfer per schaal. Ieder punt ten opzichte van de nulmeting werd als winst- of verliespunt gezien. Daarna werd een gemiddelde berekend vanuit de 4 gedragsobservaties per schaal. Het gemiddelde werd in een grafiek weergegeven. De kwalitatieve observaties, vanuit de vrije observatie, werden hierna aangegeven.

Van de 17 onderdelen werden er 7 als negatief beoordeeld (bijlage 9) als er ten opzichte van de nulmeting een negatieve uitslag was met tenminste 1. Ben had meer gescoord op een negatieve stelling dan voorheen. Deze items lieten geen positieve ontwikkeling zien ten opzichte van het betreffende onderdeel. De overige 10 items werden als positieve winst gezien ten opzichte van de onderzoeksvraag

4.3.1. de gestructureerde gedragsobservaties in grafieken

De observaties van de interne begeleider:

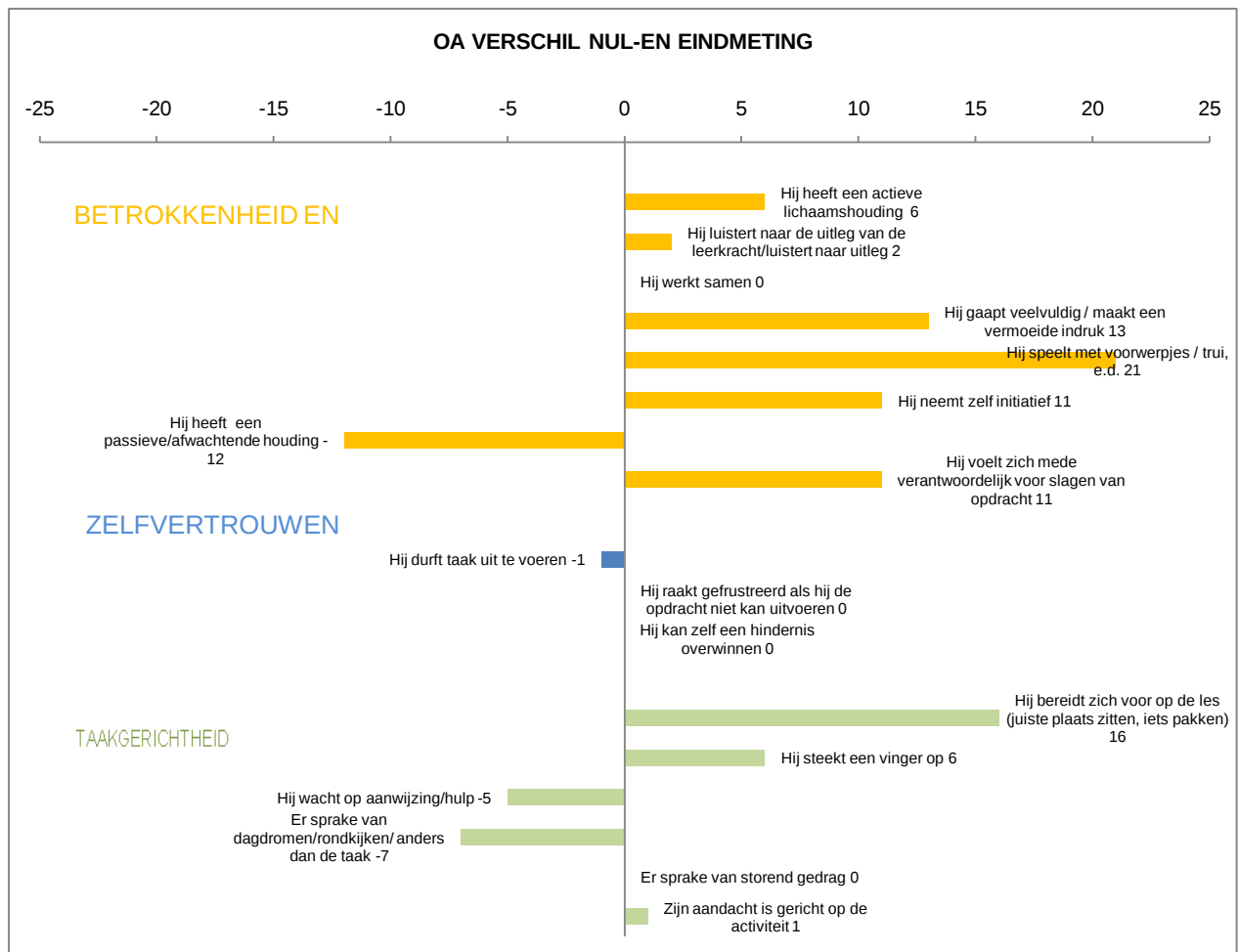


De IB gaf de volgende waarderingen per schaal, gemeten vanuit de nul- en eindmeting:

Schalen	waardering
Betrokkenheid en motivatie	+ 7,8
Zelfvertrouwen	+ 2
Taakgerichtheid	+ 2,5

De IB gaf aan dat op alle schalen winst werd geboekt.

De observaties van de onderwijsassistente:

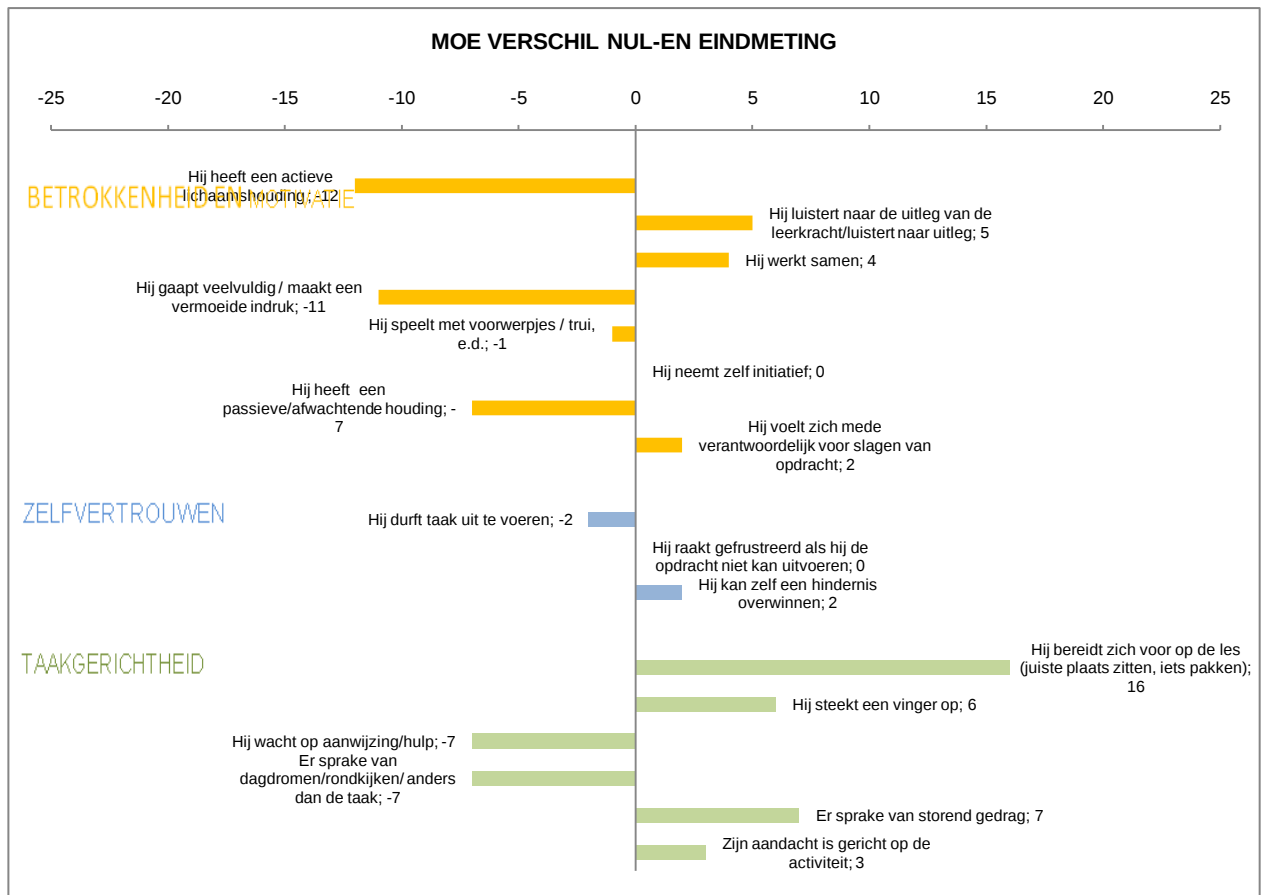


De OA gaf de volgende waarderingen per schaal, gemeten vanuit de nul-en eindmeting:

Schalen	waardering
Betrokkenheid en motivatie	+ 6,5
Zelfvertrouwen	- 0,3
Taakgerichtheid	+ 1,8

De OA gaf aan dat de schaal zelfvertrouwen negatieve winst boekte. De schalen betrokkenheid en motivatie en taakgerichtheid boekten positieve winst.

De observaties van de moeder van Ben:

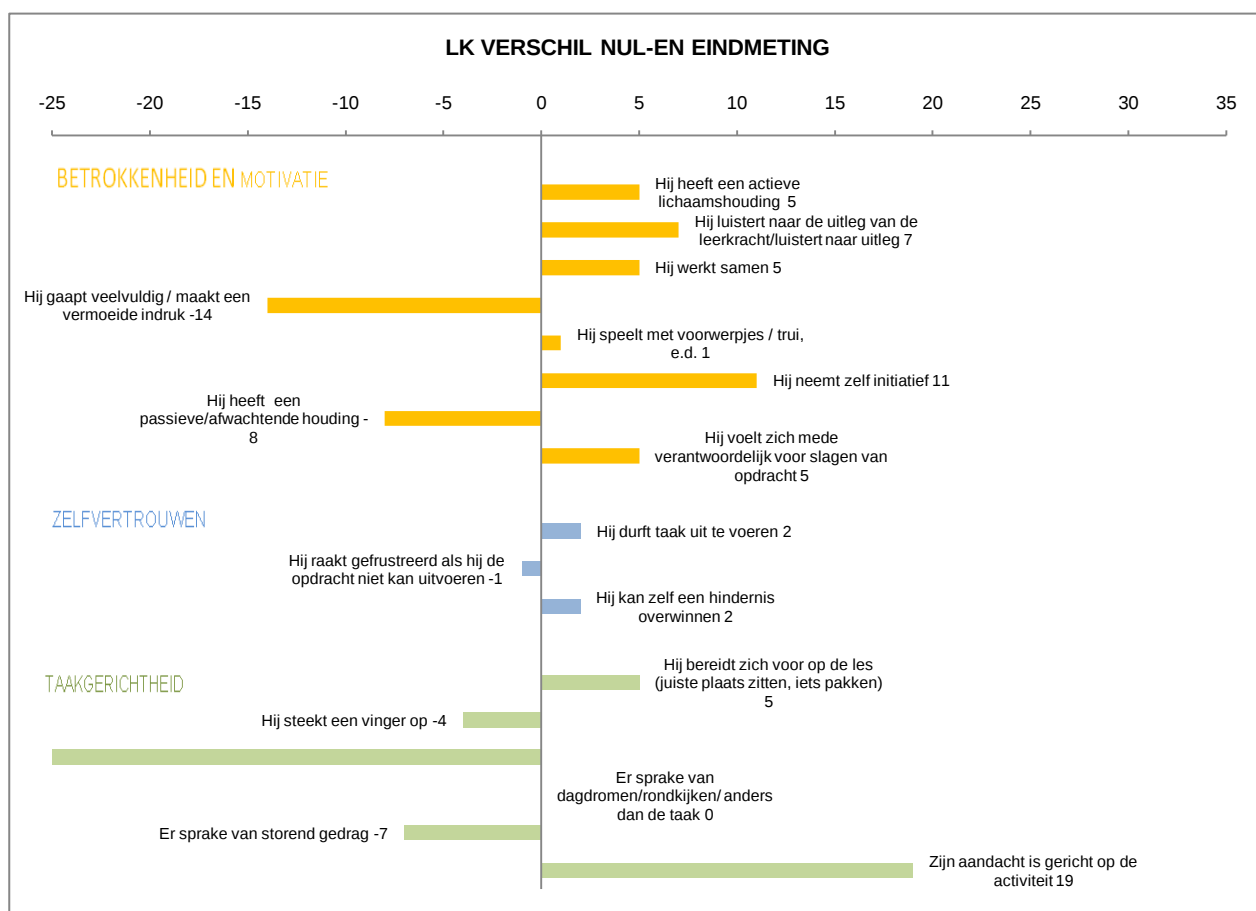


MOE gaf de volgende waarderingen per schaal, gemeten vanuit de nul- en eindmeting:

Schalen	waardering
Betrokkenheid en motivatie	-1,1
Zelfvertrouwen	0
Taakgerichtheid	+ 0,6

Moe gaf aan dat de schaal betrokkenheid en motivatie negatieve winst boekten. De schaal zelfvertrouwen had een neutrale waarde. De schaal taakgerichtheid boekte een positieve winst.

De observaties van de vaste leerkracht van Ben:

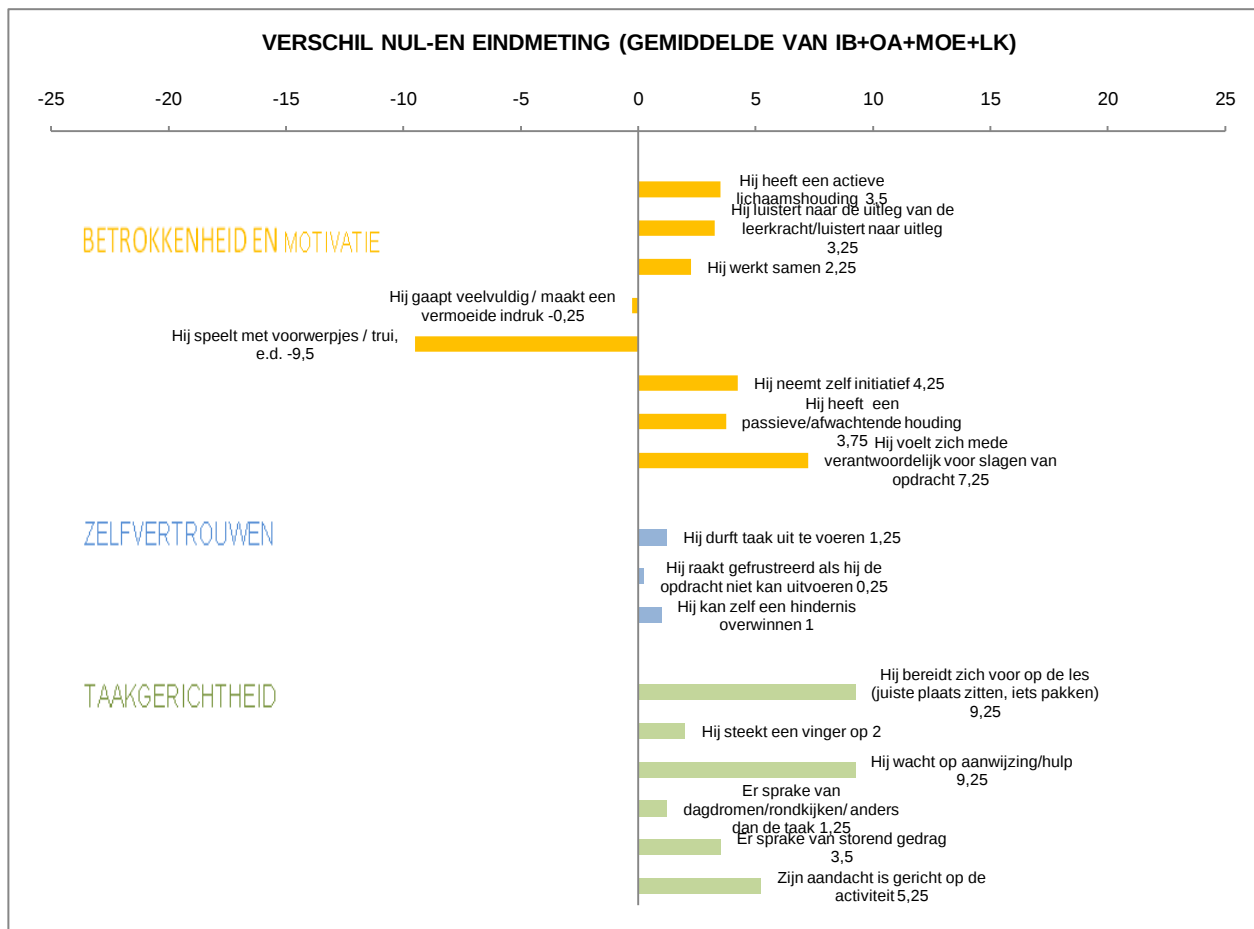


De LK gaf de volgende waarderingen per schaal, gemeten vanuit de nul-en eindmeting:

Schalen	waardering
Betrokkenheid en motivatie	+ 1,5
Zelfvertrouwen	+ 1
Taakgerichtheid	- 3,3

De LK gaf hiermee aan dat de schalen betrokkenheid, motivatie en zelfvertrouwen positieve winsten boekten. De schaal taakgerichtheid boekte negatieve winst

Het gemiddelde van de 4 observanten:



De 4 observanten gaven in de gemiddelde berekening per schaal de volgende waardering aan:

Schalen	waardering
Betrokkenheid en motivatie	+1.8
Zelfvertrouwen	+0.8
Taakgerichtheid	+5.1

Deze gemiddelde meting boekte winst op alle schalen. De schaal taakgerichtheid

scoorde met +5.1 de hoogste winst.

4.3.2. de vrije gedragsobservaties van de 4 observanten

De opmerkingen van iedere observant werden vertaald naar de schalen van de gestructureerde observatie.

De grafiek geeft het verschil tussen de nul- en eindmeting weer van de vier observanten:

Schalen	Onderdelen per schaal	Nulmeting	Eindmeting	Verskil
<u>Betrokkenheid/</u> Motivatie	Hij heeft een actieve lichaamshouding	5	4	-1
	Hij gaapt veelvuldig	1	0	+1
	Hij speelt met voorwerpjes	2	0	+2
	Hij neemt zelf initiatief	0	2	+2
	Hij heeft een passieve houding	7	3	+4
	Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor het slagen van de opdracht	0	1	+1
<u>Taakgerichtheid</u>	Hij bereidt zich voor op de les	0	1	+1
	Hij steekt een vinger op	0	1	+1
	Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	1	-1
	Zijn aandacht is gericht op de activiteit	5	6	+1

De resultaten gaven aan dat de schalen betrokkenheid en taakgerichtheid, op één onderdeel na, een positief resultaat behaalde.

De observanten merkten drie keer op dat Ben weliswaar geen actieve houding hanteerde, maar passief genoot.

Het gemiddelde van deze twee schalen en de totale observatie bedroeg:

gestructureerde observatie	gemiddelde waardering	vrije observatie	gemiddelde waardering	gemiddelde waardering totale observatie
Betrokkenheid en motivatie	+1.8	Betrokkenheid en motivatie	+1,3	+1,5
Zelfvertrouwen	+0.8	Zelfvertrouwen	0	+0,8
Taakgerichtheid	+5.1	Taakgerichtheid	+0,5	+2,8

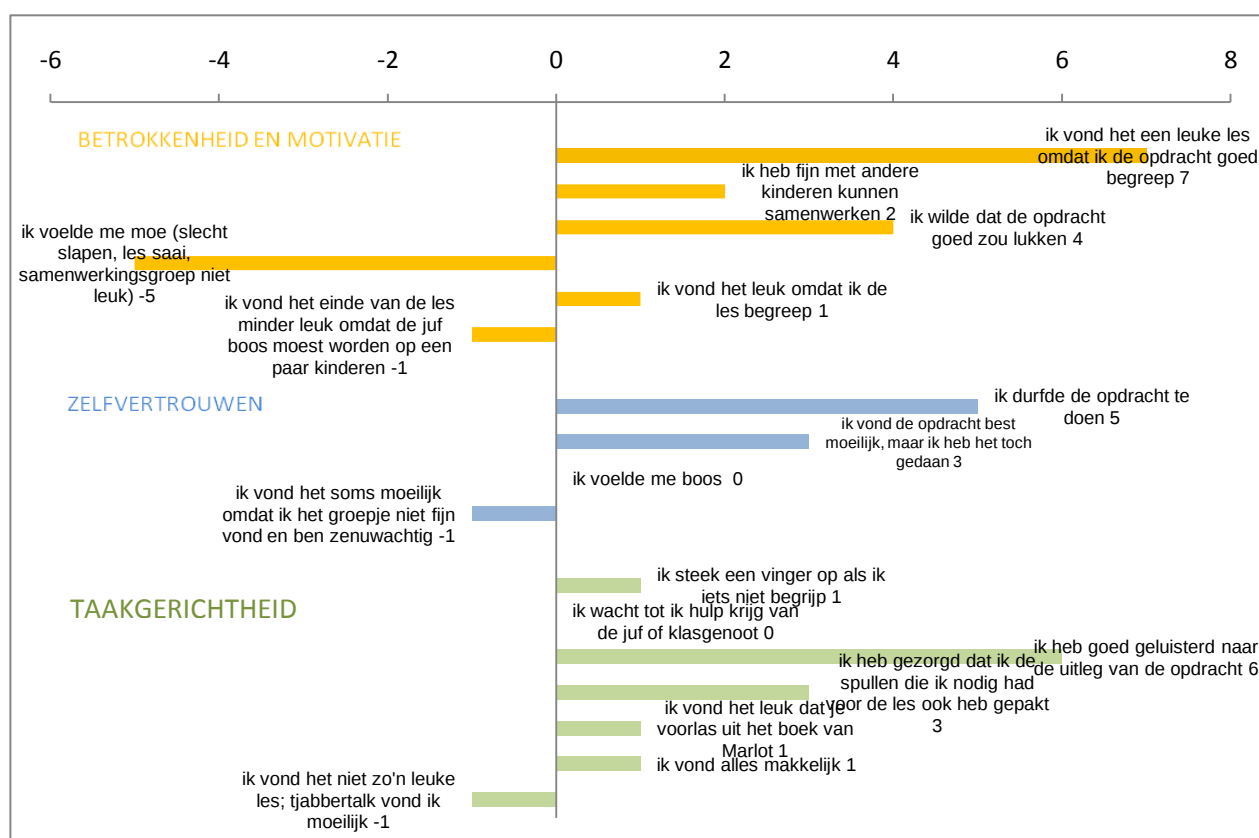
4.4. het - wat vind ik van dramalessen- boek van Ben.

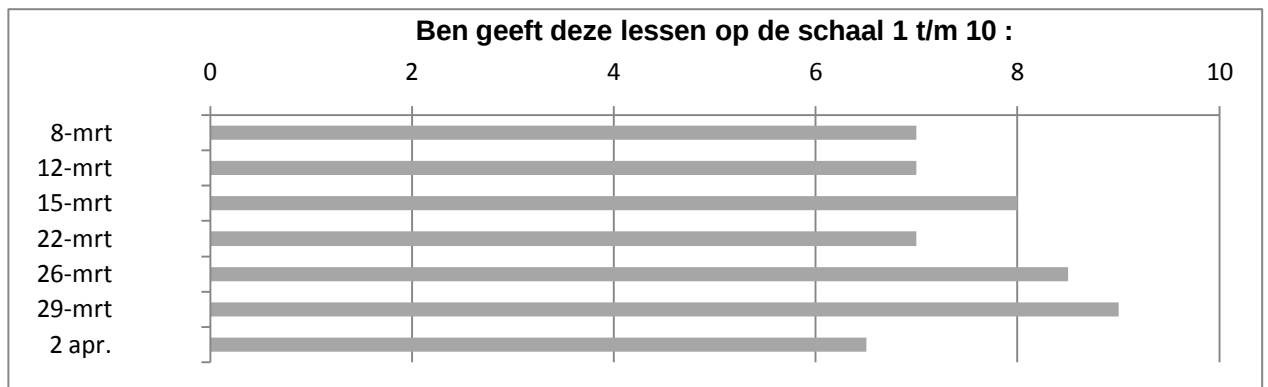
Ben evalueerde niet, zoals de observanten op 16, maar op 11 onderdelen.

De onderdelen werden iedere les apart geturfd. Daarna werd het totaal van alle lessen geturfd. Hij gaf op een schaal van 1 t/m 10 aan wat hij van iedere les vond.

Met deze punten toekenning gaf hij aan hoe hij de les ervoer. Ben gaf

een 7,5 gemiddeld voor de dramalessen. Hij boekte op de 3 hoofdschalen voornamelijk vooruitgang.





4.5. de methode 'geef me de 5'.

Voor iedere les bereidde Ben samen met mij de dramales voor. Hij deed dit met de puzzelstukjes die bij deze methode behoorden. Het uitgangspunt van iedere les was het puzzelstukje 'wat'. Ben legde de puzzelstukjes om de beurt. Ieder stukje bespraken we. De gemaakte afspraken bij ieder stukje noteerde hij op het strategieblad. Na iedere les benoemde Ben welk puzzelstukje belangrijk was. Dit bewuste stukje bespraken we extra. De afspraken maakten we officieel door de handtekening van Ben en de onderzoeker onder het strategieblad te plaatsen. Deze laatste stap voegde de onderzoeker zelf toe. Op deze manier conformeerde Ben zich aan de gemaakte afspraken.

Hoofdstuk 5: de data interpretatie

In dit hoofdstuk worden er antwoorden en relaties gelegd vanuit de dataverzameling en de literatuur. Deze interpretaties geven antwoord op mijn onderzoeksvraag en de deelvragen. Het onderlinge verband tussen onderzoeksvraag, literatuur en dataverzameling leidt tot de conclusie van dit onderzoek.

vanuit de onderzoeksvraag:

Hoe kan ik in deze groep 8 van 29 kinderen het taakgedrag van Ben op het gebied van taalverwerving met behulp van drama werkvormen met de gehele groep omzetten naar 5% meer taakgericht werken ten opzichte van de nulmeting?

Met het taakgedrag leg ik in dit onderzoek de relatie met de onderdelen betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid. Op deze 3 pijlers is het onderzoek verricht en geïnterpreteerd.

Met dit onderzoek breng ik in kaart dat het taakgedrag van Ben bij taalverwerving positieve resultaten, en dus winst, boekt als er effectiviteit is gemeten:

- bij een positieve winst van tenminste 5 % verbeterd taakgerichtheid vanuit de nulmeting van de tijdsteekproef;
- als de gedragsobservaties winsten boeken op de schalen betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid met een minimale positieve groei van +1;
- als de SAQI een stanine verhoging op de schalen van +1 aangeeft;
- als het – wat vind ik van dramalessenboek- een winst boekt op de schalen betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid met een minimale positieve groei van +1

5.1. van welk type autisme wordt gesproken met betrekking tot Ben

Voor Ben is er naar aanleiding van het psychodiagnostisch onderzoek van de Geestelijke Gezondheidszorg Eindhoven en de Kempen (GGzE) in februari 2007 een pervasieve ontwikkelingsstoornis⁹ geconstateerd. Volgens de streepjescode van de Bruin komt het gedragskenmerkend profiel van Ben het meest overeen met de kenmerken van PDD –NOS .

Bogdashina (2008) stelt dat de National Autistic Society (NAS) de volgende definitie van autisme gebruikt :

‘Autisme is een handicap die de manier beïnvloedt waarop een kind met de mensen om zich heen communiceert en relaties aangaat.’

In de klas uit zich dit als volgt:

Ben heeft een gemiddelde intelligentie. Deze intelligentie beïnvloedt de manier waarop hij communiceert.(Focus, (leer)stoornissen herkennen en aanpakken,2009) Hierdoor kan hij zich in korte zinnen goed verwoorden. Hij hanteert daarbij een monotone manier van praten en gebruikt daarbij nauwelijks mimiek. Zijn verbale¹⁰ intelligentie is hooggemiddeld. Zijn performale¹¹ capaciteiten zijn gemiddeld. Ben kan slechts kort zijn aandacht bij een activiteit behouden. Dit uit zich in herhalende gedragspatronen. Veel mondelinge informatie wordt door hem niet gebruikt. Hij kan deze niet opnemen in zijn geheugen. Taal is als het ware een tweede taal voor hem (Notbohm, 2006) Het gesproken en geschreven woord is te vluchtig voor hem. Ben hanteert een fragmentarische werkwijze. Hij kijkt naar ieder detail en overziet niet het geheel. Zijn laasje van zijn tafel is altijd rommelig. Hij overziet niet de afspraak dat schriften in het

⁹ Pervasieve ontwikkelingsstoornis: de ontwikkelingsstoornis dringt diep door in het totale functioneren (voelen, waarnemen, denken, handelen) van personen

¹⁰ Verbale intelligentie bestaat uit talvaardigheden

¹¹ Performale intelligentie bestaat uit ruimtelijke vaardigheden

linker- en de boeken in het rechterlaasje gaan. Zijn sociaal-emotioneel gedrag laat zien dat Ben met moeilijke sociale situaties minder goed kan omgaan. Bij een confrontatie of ergernissen met een klasgenoot kan hij koppig en boos reageren. Hij kan echter de basisemoties voldoende herkennen. Tijdens spelsituaties kan Ben voldoende onderscheid maken tussen fantasie en werkelijkheid. Het concrete spel spreekt hem duidelijk aan. Een voorwaarde daarvoor is een duidelijke aanwezigheid van structuur en duidelijkheid. Ben heeft profijt van korte en duidelijke instructies.

5.2. welke instrumenten/methode en middelen zijn geschikt

5.2.1. de SAQI

De SAQI is een instrument dat de onderdelen: motivatie, tevredenheid op school en zelfvertrouwen in beeld brengt.

De door Ben zelf ingevulde SAQI (zie bijlage 6), geeft een positieve groei aan op de schalen: motivatie, tevredenheid op school en zelfvertrouwen.

De stanine score (zie bijlage 5) laat het volgende zien:

Motivatie:	leertaakgerichtheid (+1),
Tevredenheid op school:	plezier op school (+3), sociaal aanvaardbaar voelen (+1), relatie met de leerkrachten (+1),
Zelfvertrouwen:	sociale vaardigheid (+3), zelfvertrouwen bij proefwerken(+3)

De andere onderdelen geven een neutrale meting (0 waarde) weer. Bij het onderdeel 'huiswerkattitude' geeft Ben aan dat zijn motivatie met -1 waarde hiervoor verminderd is. De schalen 'tevredenheid op school' en 'zelfvertrouwen' boeken de meeste winst.

In de klas uit zich dit als volgt:

Ben komt vrolijk op school. Zijn algemene houding naar school is positiever dan voorheen. Zijn gedrag is minder mat en moe. Bij een taalkaak gaat hij met minder tegenzin aan de slag. Het is nog steeds niet zijn favoriete onderdeel, maar hij overziet de opdracht en maakt deze af. Daarna legt hij zijn hoofd niet meer stevast op de tafel. Zijn sociale contacten met zijn klasgenoten verlopen soepel. Ben zoekt contact met hen. Zijn sociale vaardigheid groeit. Regelmatig maakt hij grapjes en/of zoekt uit zichzelf aansluiting bij de groep. Hij heeft steeds minder behoefte om in het speelkwartier binnen te blijven. Hij zoekt contact op de speelplaats. Ben voelt zich meer op zijn gemak met het schoolse leven en de situaties, die daarbij horen. Ben zoekt zowel mondeling als fysiek contact met zijn leerkrachten. Hij vindt het fijn om te 'stoeien' en masseert af en toe kort de schouder van de leerkracht. Huiswerk maken vindt Ben niet fijn. Hij overziet de planning niet. De vaak aan taal gerelateerde opdrachten motiveren hem niet. Hij boekt winst (Schneider, 2007) op zelfvertrouwen, sociale communicatie en interactie. Ik merk dit in de dagelijkse gang van zaken. Ben komt vrolijker binnen. Hij gaat goed voorbereid aan de slag met de gestelde taken. Hij vindt de gestelde taal opdracht weliswaar niet geweldig, maar zet toch door.

5.2.2. de tijdsteekproef

De tijdsteekproef is een instrument dat de taakgerichtheid bij taalverwerking meet.

Voorafgaande aan de eindmeting bespreek ik met Ben de strategie van 5. De puzzelstukjes brengen de taalles in beeld.

De tijdsteekproef geeft een winst van 54% op het onderdeel taakgerichtheid. Ben laat een verbetering zien in zijn executieve functies en centrale coherentie (Bogdashina) Ben voert de verwerking met meer georganiseerde en geplande handelingen uit. Op het onderdeel anders dan taakgericht 'is een winst van 45% geboekt. Volgens Wing (1992) vormen, naast de triade van beperkingen, herhalende gedrag patronen een opmerkelijke eigenschap. Uit deze proef blijkt

dat de herhalende gedrag patronen: kikkertjes vouwen en/of frummelen met kleine voorwerpjes met 45% vermindert.

5.2.3. de gestructureerde en vrije gedragsobservaties

De gedragsobservatie is een instrument dat het gedrag meet op de schalen; betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid.

De gedragsobservaties geven aan dat er winst is geboekt op alle schalen.

De gemiddelde waardering per schaal van de totale observatie (de gestructureerde en open observaties van de 4 observanten samen) geven *afgerond* de volgende uitslagen:

Schalen	waardering
Betrokkenheid/motivatie	+ 2
Zelfvertrouwen	+ 2
Taakgerichtheid	+ 5

Deze uitslagen geven aan dat Ben zich positief ontwikkelt op alle drie de schalen. De schaal taakgerichtheid boekt de meeste winst. Op de onderdelen ' hij gaapt veelvuldig' (-0,25) en 'hij speelt met voorwerpen'(-9,5) is er sprake van negatieve winst.

De observanten hebben in de vrije observatie drie keer opgemerkt dat Ben weliswaar geen actieve houding hanteert, maar wel passief geniet.(zie bijlage 10).

De resultaten geven bij beide soorten observaties aan dat de schalen betrokkenheid/motivatie en taakgerichtheid positief scoren. De schaal

zelfvertrouwen boekt alleen winst bij de gestructureerde observatie. De eindberekening brengt in beeld dat alle schalen winst boeken. Op alle drie pijlers van dit onderzoek is het taakgedrag van Ben positief ontwikkelt. Ben laat in de groep zien dat hij zijn taakgedrag gunstig en positief inzet. Hij gaat slagvaardig aan de slag. Als zijn vaste juf merk ik dat hij met de positieve feedback met betrokkenheid en zelfvertrouwen aan het werk gaat. Hij zucht en moppert minder als hij aan een taak begint. Na de taaltaak legt hij nauwelijks nog zijn hoofd op tafel. Hij wil wel zijn vooraf besproken beloning (GGGG- model) in ontvangst nemen voor het gemaakte werk.

5.2.4. het reflectieboek

Dit boek is een persoonlijk meet instrument van Ben. Hij geeft hierin aan hoe hij de dramatraining ervaart. Hij gebruikt daarvoor nagenoeg dezelfde schalen als bij de gedragsobservaties.(zie bijlage 11) Ben geeft in zijn reflecties op de lessen op de schalen betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid de volgende afgeronde waarderingen aan:

Schalen	waardering
Betrokkenheid/motivatie	+ 1
zelfvertrouwen	+ 2
taakgerichtheid	+ 2

Ben benoemt op de betrokkenheidschaal bij het onderdeel 'ik voelde me moe' 5 van de 7 keer dat hij slecht slaapt. Voor de schaal zelfvertrouwen en taakgerichtheid benoemt hij het zitten in een *-niet fijn groepje* (ben zenuwachtig) en *-de opdracht niet leuk vinden-* en – *prikkels van buitenaf-* invloed hebben op zijn taakgerichtheid en zelfvertrouwen. Verder geeft hij aan dat het onderdeel- *de opdracht goed begrijpen* -zijn betrokkenheid en motivatie positief beïnvloedt. Zijn zelfvertrouwen is daardoor vergroot. Het gevolg is dat Ben de opdracht durft te doen. Ben geeft de lessen gemiddeld een 7,5. De les waarin Ben hoog scoort op

betrokkenheid/ motivatie en taakgerichtheid is de les waarin hij het inspringspel speelt. Hij geeft deze les het cijfer 9. Het inspringspel vindt hij een leuke activiteit. Het GGGG denken is een cognitieve benadering, die Ben ondersteunt in het maken van taken. (Ellis, 2007 en Levine & Chedd, 2007) Hij geeft aan dat de vertaling van een *-niet helpende gedachte-* naar een *-helpende gedachte-* hem hierin ondersteunt. Door de stappen te maken op het daarbij behorende werkblad maakt hij structuur en ordening in zijn waarneming. De gebeurtenis, de gedachten, de gevoelens en het gevolg krijgen een logische samenhang in het geheel van zijn beleving. (De Bruin, 2009) De les met de laagste score is de les waarin hij de oefening 'tjabbertalk' speelt. Hij vindt deze activiteit moeilijk en niet leuk. Ben geeft aan dat de aard van de activiteit, wel of niet prettig voelen in de werkvorm en/of groepje, veel prikkels van buitenaf ontvangen, zijn motivatie, taakgerichtheid en zelfvertrouwen beïnvloedt.

5.2.5. de methode 'geef me de 5'.

Ben geeft aan dat hij het fijn vindt om de les van te voren te bepreken. Met de voorkennis weet hij wat hij moet doen, welke opdrachten hij maakt, met wie, waar, hoe en wanneer. Het creëert voor hem veiligheid en structuur in de activiteit, tijd en ruimte (Bogdashina, 2009 en De Bruin, 2009). Hij ervaart de wereld om hem heen in details. Door de aangeboden structuur raakt zijn waarneming van zijn zintuigen minder in de war. Het zetten van de handtekeningen vindt hij een belangrijk moment. Hij gaat akkoord met de gemaakte afspraken. De instructie kan daarna kort en bondig zijn. Het gesproken woord heeft een betekenis gekregen in zijn waarneming. Deze handvatten geven hem een omkadering waarin hij veilig en interactief kan deelnemen aan de lessen. De methodiek 'van geef me de 5' geeft het gesproken woord schriftelijke vorm en inhoud. Ben legt van te voren de puzzelstukjes waardoor de centrale coherentie wordt bevorderd (bijlage 12). De 5 puzzelstukjes vormen in de hersenen tezamen één geheel. Hij weet wat er van hem verlangd wordt. Er zijn geen onprettige verrassingen meer voor hem. Daardoor is er rust in zijn waarneming en raakt hij minder vermoeid. Hij geeuwt, zucht en legt zijn hoofd minder op tafel. Hij gedraagt zich rustig en voert

de opdrachten nauwgezet en volgzaam uit. Ben wiegt minder met zijn bovenlichaam en speelt minder met kleine voorwerpjes (Wing 1992). Zijn lichaamshouding is actief en Ben is betrokkenheid bij de lessen. Hij heeft een blijde uitdrukking op zijn gezicht. De methodiek van 'geef me de 5' resulteert in een positief resultaat met betrekking tot taakgerichtheid.

5.2.6. de dramatraining

De dramatraining is het middel in dit onderzoek om antwoord te geven op de drie pijlers van dit onderzoek : betrokkenheid en motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid. In de dramatraining (Schneider, 2007) werk ik bij Ben aan de verbetering van sociale communicatie, zelfvertrouwen, zelfbeeld en het vermogen om anderen en zichzelf te herkennen (ToM). De dramatraining leert Ben de vaardigheden denken, willen, doen en voelen (Wing, 1992) te ontwikkelen. Ik maak hierbij gebruik van de sterke punten van Ben: zijn voorkeur voor voorlezen, de verbeelding in het spel en actie op het toneel in reële situaties. De verhalen uit het boek van Marlot schreef ik speciaal voor hem. Door te luisteren naar de verhalen voor de les die gaan komen bereidt Ben zich voor. Hij leeft zich in en herkent situaties in de acties die gaan komen. Door hem eerst te laten kijken naar andere groepjes creëer ik voor hem de kans om vanuit imitatie de actie zelf te ervaren, te doen en te beleven en te oefenen. De spiegelneuronen krijgen daardoor extra impulsen (Steynaert, 2009). Daarnaast past ik het GGGG denken toe (Levine en Chedd, 2007). Deze cognitieve benadering maakt dat Ben in het spel kan trainen om niet helpende gedachten te vertalen naar helpende gedachten. Deze oefening past hij nu toe in de dagelijkse klassensituatie. Hij leert om vanuit een positief zelfbeeld en helpende gedachten aan de slag te gaan met de gestelde taak. In het begin maakt Ben in het spel schuchter gebruik van zijn medespelers en het podium. Naarmate de training vordert en hij meer bekend raakt met het fenomeen drama durft hij te komen tot een klein spel. Eenmaal neemt hij zelfs de leiding op zich bij het voorbespreken van een werkvorm in zijn groepje. Ben ontwikkelt zijn sociale interactie, communicatie en verbeelding. Vanuit zijn hernieuwde 'ik' kan hij met deze handvatten/vaardigheden zijn

betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid uitbreiden. De dramatraining toont, door de resultaten uit de meetinstrumenten en middelen aan dat beperkingen binnen de stoornis autisme om te buigen zijn.

Hoofdstuk 6: de evaluatie en de conclusie

6.1. de evaluatie

Ik heb met veel bevologenheid en betrokkenheid gewerkt aan dit onderzoek. Het onderwerp en tevens mijn onderzoeksvraag zijn onderwerpen die in de combinatie nauw aan mijn hart liggen. Ik heb me voor dit onderzoek nog verder verdiept in drama en sociaal emotionele vaardigheden. Deze combinatie brengt verrassende uitkomsten.

In het begin van mijn onderzoek beschrijf ik wat ik met Ben hoop te bereiken. Met recht kan ik zeggen dat deze 'droom' uit gekomen is. De dramatraining leert Ben praktische sociale vaardigheden toe te passen. Deze hebben invloed op zijn taal- en gedrag. Hij maakt deze nu gemotiveerd. Met als gevolg dat Ben 10 minuten meer aan het werk is dan voorheen. Deze succeservaring stimuleert hem om de opdracht toch te doen, ook al vindt hij ze moeilijk. De zelfontworpen gedragsobservatie brengt deze resultaten in beeld. Zijn aangeleerde vaardigheden geven hem het gevoel van autonomie en vergroot zijn competentie gevoel. Dit alles maakt een geheel waarin Ben met zijn stoornis als een blij en gelukkig jongetje kan functioneren. De gedragsobservatie ontwerpen is een hele klus. Ik heb ervan geleerd dat goed voorbereiden het halve werk is. De Leuvense betrokkenheids -schaal inspireert me in het ontwerpen en bedenken van de onderdelen op de hoofdschalen. Dezelfde onderdelen laat ik terugkomen in het, ook zelfgemaakte, reflectieboek van Ben. Op deze manier heb ik een eenheid in deze twee meetinstrumenten. De uitkomst hiervan geeft een betrouwbaar resultaat. Zeker omdat vier verschillende observanten vanuit verschillende invalshoeken hieraan mee hebben gedaan. De medewerking van de moeder van Ben vind ik uniek. Zij geeft met haar observatie een heel eigen kijk op haar zoon Ben.

Ik geniet van het vak drama. Een podium waar Ben op sociale interactie, verbeelding en communicatie kan groeien. Alhoewel Ben niet altijd actief betrokken wil worden, geniet hij enorm vanaf de zijlijn. Het totale pakket geeft hem een duwtje in de rug. In de komende musical wil hij een rol met heel veel tekst. Dat ondersteunt me in mijn gedachten dat Ben groeit en genoeg zelfvertrouwen opbouwt om met betrokkenheid en motivatie zijn welverdiende applaus in ontvangst te nemen.

De literatuurstudie over drama en autisme brengt me in contact met het boek van Colette de Bruin. Zij grijpt mij diep in de ziel met haar boek 'geef me de 5'. Ik herken zo nauwgezet haar omschrijvingen van de mogelijkheden en kansen die een kind met de autisme heeft. Door onder andere haar boek kom ik tot het inzicht dat Ben in puzzelstukken waarneemt. Hij ondervindt moeilijkheden bij het herkennen van emoties, spel en werkelijkheid. De gestructureerde aanpak is in dit onderzoek de basis waarop Ben flexibel kan meedoen aan de dramatraining. Vanuit deze zekerheid kan hij andere werkvormen begrijpen. Het geeft hem rust en vertrouwen. De zesde stap van de handtekening is een succes. Omdat hij daarmee de gemaakte afspraken begrijpt.

Ook de andere literatuur biedt mij de zekerheid dat drama ook voor kinderen met autisme een goede werkvorm is. Volgens Bogdashina is de triade van beperkingen een ontwikkelingsgebied waarin nog veel winst te boeken valt. Vanuit de literatuur leer ik dat het cognitieve spel kinderen helpen om verbetering te oogsten op het gebied van de sociale interactie, communicatie en de verbeelding.

Ik ontdek dat de combinatie van werken vanuit de 'autibril' in combinatie met toegespitste dramawerkvormen op een verrassende en originele manier werkt. Ben boort andere talenten aan: doen, ervaren en voelen! Het leert mij dat ik als leerkracht en mens verander in mijn denkproces. Nog meer dan voorheen werk ik nu vanuit de *kansen* van het kind. Het denken met de 'autibril' op is zeer goed te vertalen naar ieder kind. Want heeft niet iedereen aspecten in zich vanuit het autistisch spectrum?

Het onderzoek is naar wens verlopen. Ik heb een strakke planning gemaakt en heb voldoende de tijd gehad om te kunnen nadenken, lezen, verwerken en interpreteren. Mijn eigen mogelijkheden voor schrijven, voorlezen en vertellen sluiten perfect aan op de belevenissen die Ben meemaakt in de groep.

Mijn meetinstrumenten zijn valide instrumenten. De gedragsobservaties blijven subjectief. De manier waarop een ieder kijkt blijft een individuele beleving van het moment. Door verschillende observanten is betrouwbaarheid ingebouwd. Het is leuk om de verschillen en overeenkomsten te zien in de observaties.

6.2. de conclusie

Mijn onderzoeksvraag en tevens doelstellingen in mijn onderzoek luidt:

Hoe kan ik in deze groep 8 van 29 kinderen het taakgedrag van Ben op het gebied van taalverwerving met behulp van drama werkvormen met de gehele groep omzetten in 10 minuten gemotiveerd en met zelfvertrouwen werken?

Uit mijn onderzoek blijkt dat een dramatraining gekoppeld aan de methode 'geef me de 5' een prima hulpmiddel is om één kind met autisme het taakgedrag op taalverwerving te vergroten. Vanuit de gegevens en interpretatie blijkt dat Ben een positieve groei ontwikkelt vanuit de kwalitatieve - en kwantitatieve gegevens.

Voor Ben resulteert het in een goede groei op zijn taakgericht gedrag, betrokkenheid/motivatie en zelfvertrouwen. De methode 'geef me de 5' geeft Ben handvatten in zijn gefragmenteerde waarneming. Met het leggen van de puzzelstukjes en het zetten van zijn handtekening komt hij niet te staan voor onverwachte verrassingen. De combinatie van de aangeboden hulpmiddelen brengt een samenhang tussen de losse elementen die hij waarneemt. Het vergroot zijn vermogen om de binnenkant van de anderen en zichzelf te herkennen. Hij leert de taak te plannen, te organiseren en uit te voeren. De diverse Cotaan gerelateerde instrumenten en meerdere observanten geven mijn

onderzoek een objectief karakter. Dit onderzoek kan door anderen ingezet worden bij kinderen met autisme.

Drama in combinatie met de methode 'geef me de 5' bij één kind met autisme, in mijn groep op mijn school blijkt een succesvol middel te zijn om taakgedrag op het gebied van taalverwerving betekenisvol te kunnen ombuigen naar 10 minuten meer taakgericht werken.

Nawoord

In eerste instantie wil ik de ouders van Ben bedanken voor het vertrouwen dat zij mij hebben gegeven. Ik heb genoten van dit unieke kind, zijn puurheid en zijn ontwapenend karakter. Met name de moeder van Ben wil ik bedanken voor haar support, haar enthousiasme en betrokkenheid bij dit onderzoek. Haar gedragsobservaties waren een waardevolle aanvulling voor dit onderzoek.

Ook de observanten wil ik graag bedanken voor het verlenen van hun medewerking aan mijn meesterstuk. Dankzij deze observaties kwam een objectieve kijk op het effect van de dramatraining in combinatie met de strategie 'geef me de 5' tot stand.

Daarnaast wil ik mijn begeleidster mevrouw Marie-José de Ridder bedanken voor de professionele en gedegen begeleiding tijdens het maken van dit onderzoek. Door haar strakke planning ben ik in staat geweest om het onderzoek binnen het tijdsbestek af te kunnen krijgen. Haar hulp was respectvol, optimistisch, vrolijk en professioneel.

Mijn critical friends bedank ik voor het meedenken aan mijn onderzoek. De positieve feedback gaf me extra energie. Allen voor één en één voor allen was een devies waar 'ons' groepje zich sterk voor maakte. De goede sfeer en het respect voor elkaar heeft deze lol bijeenkomsten tot een plezierige, waardevolle en leerzame ervaring gemaakt.

En zeker niet op de laatste plaats wil ik mijn man en kinderen bedanken. In tijden dat het zo druk was waren zij bereid om een stapje terug te doen. Ze wisten me op te vrolijken, te luisteren naar mijn verhalen en deze te relativieren tijdens een hapje eten.

Literatuurlijst

- Bogdashina, O. (2008). *Theory of Mind en de Triade van Perspectieven bij Autisme en Syndroom van Asperger. Een blik vanaf de brug*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bruin de, C. (2009). *Geef me de 5, Een praktische houvast bij opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Bruin de, C. (2009). *Geef me de 5, film bekijken*
Geraadpleegd 23 december 2009 via
www.autimaat.nl
- Ellis, R. (2007) *Rational Emotive Therapy*
Geraadpleegd 28 januari 2010 via
http://nl.wikipedia.org/wiki/Rationeel-emotieve_therapie
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Jeninga, J. (2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen, Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBUitgevers.
- Kallenberg, T. e.a. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Levine, K. , Chedd, N. (2007). *Replays, Using Play to Enhance Emotional and Behavioral Development for Children with Autism Spectrum Disorders*. London and: Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Lieshout, T., van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Nederlandse Vereniging voor Dramatherapie.

Geraadpleegd op 20 december 2009 via

<http://www.han-cto.nl/Dramatherapie/hoofddramatherapie.htm>

- Nooij de, H., (2008). *Kijk op spel, drama voor de pabo*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Notbohm, E., (2006). *10 dingen die je zou moeten weten over kinderen met autisme*. Uitgeverij Pica.
- Paternotte, A., (2003). Over de binnen- en buitenkant van de ander. *TheoryofMind.pdf*

Geraadpleegd op 22 januari 2010 via

http://www.google.nl/search?hl=nl&rlz=1T4SUNC_nINL371NL372&ei=vWMFTKeXJdKXOOyz7YUF&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&ved=0CB0QBSgA&q=Paternotte+over+de+binnen-en+buitenkant+van+de+ander&spell=1

- Pijper, G., (2009). *Drama voor de beroepspraktijk*. Groningen: WoltersNoordhoff.
- Rooyackers, P., (2006). *Honderd nieuwe dramaspelen*. Katwijk: Panta Rhei.
- Rudy. L., (2007). *Drama Therapy for autism*

Geraadpleegd 21 december 2009 via

<http://autism.about.com/od/improvingocialskills/a/dramatherapy.htm>

- Schagen, K., (2002). *Noorderlicht -Spiegel in het brein*.

Geraadpleegd op 28 december 2009 via

<http://noorderlicht.vpro.nl/dossiers/8234068/hoofdstuk/9334758/>

- Schneider, C., (2007) *Acting Antics. A Theatrical Approach to Teaching Social Understanding to kids and Teens with asperger syndrome*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers

- Steerneman, P., (2005) TOM-test. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
Geraadpleegd 20 januari 2010 via
<http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=QB-oAU6JM00C&oi=fnd&pg=PA7&dq=theory+of+mind++steerneman&ots=EQAPQfQTXz&sig=DY-MbgykctcwgMrPj1BT-2VZYuKk#v=onepage&q=theory%20of%20mind%20%20steerneman&f=false>
- Steyaert, J.,(2009). Spiegelneuronen en Autisme. Spreker op het congres voor autisme 23 oktober 2010 in Breda
Geraadpleegd 22 december 2009 via
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6wbiiC9aGf0J:www.fontysoso.nl/frontpage/LinkClick.aspx%3Ffileticket%3D8%252BCSf0HGrSA%253D%26tabid%3D362+Jean+Steyaert&cd=3&hl=nl&ct=clnk&gl=nl>
- Stücker, U., (2009). *Concentreer en Leer, Beter leren en concentreren voor kinderen van 11 tot 14 jaar*. Zuidhoorn: Uitgeverij Schoolsupport.
- Tinbergenschool, N., Leuvense betrokkenheidsschaal.
Geraadpleegd 6 januari 2010 via
http://www.dos-ipabo.nl/opleidingsschool?school_id=575&groep_id=863&pub_id=50711
- Vane, S., (2005). *Werken met drama, Drama-activiteiten voor agogische beroepen* Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Wessler, R.L. (1996). Idiosyncratic definitions and unsupported hypotheses: Rational emotive behavior therapy as pseudoscience. *Jrnl Rat Em & Cogn Beh Ther* 14.
Geraadpleegd 15 januari 2010 via
http://nl.wikipedia.org/wiki/Rationeel-emotieve_therapie
- Bezocht: congres Autisme 'Theory of Mind' op 23 oktober 2009 in Breda.
- Workshop in 2009 van Focus; (leer)stoornissen herkennen en aanpakken.

Bijlage 01: het tijdschema en het plan van aanpak

Wanneer	Actie	Betrokkenen	Instrument	Doel
Week 8 2010	inleiden start	Marina Ben Ben Ben	tijdsteekproef SAQI logboek strategiekaart	nul-meting nul-meting
Week 9 2010	dramales 1+2 uitvoeren uitvoeren	Marina Moe/IB OA/LK Ben Ben	gedragsobservatie gedragsobservatie logboek strategiekaart	nul-meting nul-meting
Week 10 2010	dramales 3+ 4 uitvoeren uitvoeren	Marina Ben Ben	Logboek Strategiekaart	
Week 11 2010	dramales 5+6 uitvoeren uitvoeren	Marina Ben Ben	Logboek Strategiekaart	
Week 12 2010	Dramales 7+8	Marina Ben Ben Ben Moe/AB IB/OA Marina	logboek strategiekaart SAQI gedragsobservatie gedragsobservatie Tijdsteekproef	einde training laatste reflectie eindmeting eindmeting eindmeting eindmeting eindmeting

Bijlage 02: de dramalessen

De dramalessen werden opgezet vanuit de mogelijkheden en kansen van Ben. Zijn sterke kenmerken werden gebruikt in de dramalessen. Op deze manier heeft hij meer kans op optimaal resultaat en succeservaringen.

Deze kansen ondersteunde ik met de hulpmiddelen van de strategie 'geef me de 5', het auticomunicatieschema en de probleemoplossende begeleidingsbladen van Colette de Bruin. Naar aanleiding van het psychodiagnostisch onderzoek van de Geestelijke Gezondheidszorg Eindhoven en de Kempen (GGzE) in februari 2007 kwamen de volgende kenmerken van Ben in beeld.

Belemmeringen	Kansen
Vanuit de gedetailleerde waarneming is de wereld om hem heen chaotisch; dus ook een taalopdracht.	Ben kan mondeling goed verwoorden wat hij wil.
Vanuit deze chaotische waarneming heeft Ben van nature weinig structuur en overzicht.	Hij kan in spelsituaties onderscheid maken tussen werkelijkheid en fantasie.
De onrust in zijn waarneming ondersteunt hem niet in motivatie en concentratie.	Ben zoekt positief fysiek contact.
Hij heeft een passieve houding naar leergerichte taken.	Ben vindt drama een leuke, concrete activiteit.
Complexe sociale situaties zijn moeilijk voor hem.	Hij heeft een gemiddeld intelligentie quotiënt (IQ).
Korte spanningsboog; korte taakgerichtheid.	De groep en Ben gaan goed met elkaar om.
Mondelinge informatie wordt nauwelijks gebruikt.	In het spel kan Ben basisemoties herkennen.
	Ben heeft profijt van duidelijke, korte en concrete instructies.
	Ben heeft profijt van in beeld gebrachte situaties en activiteiten.

Het dramalessen concept

In mijn lessen richtte ik me vooral op de training- en de persoonsvormende functies van drama. Deze twee specifieke functies hielpen Ben om zijn concentratie en taakgerichtheid en motivatie binnen taalverwervingsopdrachten verder te ontwikkelen.

De trainingsfunctie trainde de voorbereiding op reacties van bestaande situaties. Persoonsvormende functies kenmerkten zich door de ontplooiing en ontwikkeling van persoonskenmerken en de betekenis die het spel voor de persoon heeft. Spelen om jezelf te ontplooien (Vane, 2009) Voor de training- als de persoonsvormende functie maakte ik gebruik van de kansen en mogelijkheden van Ben. Ik maakte daarvoor onder ander gebruik van- en liet me inspireren door de methode Leefstijl. Dit is een methode om de sociaal-emotionele vaardigheden voor het primair onderwijs te bevorderen. Deze methode wordt op mijn school gebruikt. Ik maakte gebruik van ideeën uit deze lessen omdat deze aansloten bij de sociaal- emotionele aanpak binnen de school. Daarnaast gebruikte ik ideeën uit andere boeken (zie literatuurlijst) om zoveel mogelijk aan te sluiten op de mogelijkheden van Ben.

De opbouw van de cyclus van 8 lessen

Het doel van iedere les was om de betrokkenheid/motivatie, zelfvertrouwen en taakgerichtheid van Ben te verbreden. De activiteiten in iedere les zijn rondom dit uitgangspunt ontworpen. Iedere twee lessen vormden een eenheid binnen een bepaald thema. De vier eenheden (4 x 2 lessen) hebben vier verschillende thema's, die met elkaar verband hielden. De eerste les en de laatste les van de dramatraining sloten op elkaar aan. In deze afsluitende les kan Ben alle opgedane kennis verwerken. Ben heeft geoefend in gevoelens herkennen en benoemen, weten dat je vertrouwen in jezelf mag hebben, weten dat je daar bepaalde behoeften voor nodig hebt en dat kunnen benoemen, dat positief denken invloed op je manier van handelen heeft. Hij heeft geleerd dat iedereen andere associaties maakt bij het denkproces; wat ik denk is wat ik hoor en zie. In deze laatste les

worden deze behandelde onderdelen gecombineerd in een fantasietaal 'het jabbertalk'.

De complete lessencyclus oefende en trainde in de thema's:

Thema 1: Ken je dat gevoel?

Herkennen en benoemen van gevoelens.

Benodigde behoefte koppelen aan een gevoel.

Thema 2: Vertrouwen in jezelf

De drie pijlers van zelfvertrouwen: weten waar je goed in bent → je mag daar trots op zijn → je hebt daarvoor al veel moeten leren om zover te komen.

Complimenten krijgen en geven vergroot je gevoel van eigenwaarde.

Thema 3: Positief denken

(Het GGGG denken) Leren ontdekken dat er een verband is tussen gedachten, gebeurtenis, gevoelens en gedrag.

Het begrip 'positief denken' introduceren en leren toepassen.

Thema 4: Hoe je denkt, maakt wat je ziet en hoort

Hoe je kijkt, maakt wat je ziet. Hoe je luistert, maakt wat je hoort

Hoe mensen met elkaar communiceren, maakt wat je ziet, hoort en denkt.

In de lessen werd aan de concentratie- in spelvorm of in onthoudspelletjes- gewerkt. Het kenmerk van deze spelen is dat de spelers de aandacht bewust op iets moeten richten (Pijper, G., 2009) Hiervoor koos ik bestaande spelletje of maakte ik zelf een concentratieoefening.

De zelfgemaakte oefening bestond uit een tabel van 3 bij 4 rijen plaatjes en/of woorden, die betrekking hadden op het thema van de les. Deze werden op het digibord vertoond. De kinderen kregen 1 minuut de tijd om de afbeeldingen te onthouden. Pas na de introductie van de les (na 5 minuten) werd gekeken wat de kinderen nog hadden onthouden. Na iedere les evalueerde ik op de les om aanpassingen naar individu of situatie te borgen.

Daarnaast werd het boek van Marlot geïntroduceerd.

Deze verhalen zijn door de onderzoeker zelf geschreven en bedacht. Het doel hiervan was om een -op maat gemaakte -dramales voor Ben te ontwerpen. De verhalen ontstonden zoveel mogelijk naar aanleiding van dagelijkse concrete ervaringen van Ben in de klassensituatie. Deze ervaringen werden vertaald en gepersonifieerd in de persoon van Marlot. De belevenissen van Ben werden door een kort verhaal over Marlot aan de kinderen verteld. De verhalen sloten aan op de belevingswereld van kinderen uit groep 8. Om herkenning van de gebeurtenis te voorkomen werd de aanleiding, de situatie en de personen gefingeerd. De kernervaringen van Ben werden verweven in het verhaal. Daardoor werd de anonimiteit van het onderzoek ook gegarandeerd.

Opbouw van de lessen

Thema 1: Ken je dat gevoel?

Voor de nulmeting van de gedragsobservatie waren aanwezig:

de Interne Begeleider en tevens vaste begeleider van Ben (IB);

de onderwijsassistente (OA);

de moeder van Ben (MOE).

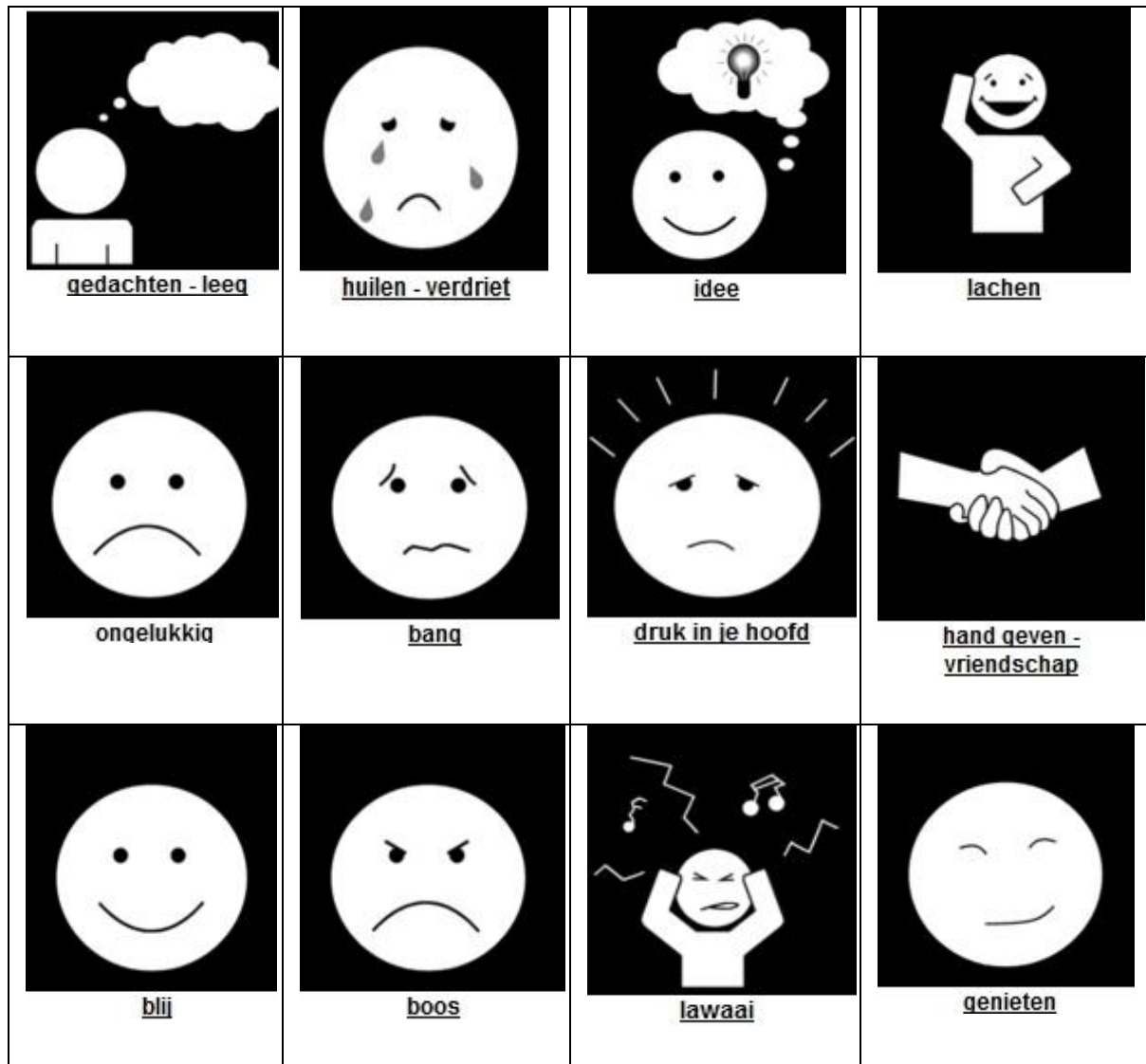
Eerste les	8 maart 2010	13.30u- 14.10u	Groep 8 van 29 ln.	klaslokaal
------------	--------------	----------------	--------------------	------------

Thema 1: Ken je dat gevoel? gevoelens herkennen

Beginsituatie	De kinderen hebben wel enige oefening gehad wat betreft drama-activiteiten. Deze werden met het doel 'vermaak' gegeven. De kinderen hebben weinig ervaring met drama-activiteiten, die dieper ingaan op de verbeelding waarbij expressie in taal, beweging en spel naar voren komt. De kinderen hebben weinig ervaring met de beleving hiervan als speler en publiek.
Doel	Gevoelens leren herkennen aan de gezichtsuitdrukking, houding en intonatie. Basisemoties (blij, vrolijk, verdrietig, ongelukkig, boos en bang) worden herkend en beheersbaar.
Wat	Met behulp van gevoelskaartjes met plaatjes en/of tekst gevoelens herkennen.
Inleiding	Concentratieoefening: 12 smileys met verschillende gevoelens kunnen onthouden en na 5 minuten kunnen reproduceren.
Instructie	Uitleg van de gevoelskaartjes; het raden van en uitbeelden van gevoelens met en zonder tekst. Het verdelen van de groep in groepjes van 4.
Kernopdracht	uitbeelden en raden van gevoelens n.a.v. gevoelskaartjes met alleen afbeelding en zonder tekst. uitbeelden en raden van gevoelens n.a.v. gevoelskaartjes met alleen tekst en zonder afbeelding. uitbeelding van gevoelens in een bepaalde situatie.

	Kringgesprek : Waar gaat deze les over? Was het makkelijker of moeilijker om het gevoel te raden als erbij werd gesproken? Hoe raadde je gevoelens zonder tekst?(lichaamshouding, gezichtsuitdrukking) Wat was belangrijk bij het raden van de gevoelens met alleen tekst? (intonatie van de stem)
Afronding	Kinderen bekijken een stukje uit de soap "GTST". Zij geven per scene aan welke emotie zij herkennen. Zij kunnen aangeven waaraan ze de emotie herkend hebben. (intonatie, lichaamshouding en gezichtsuitdrukking)
Wat hebben we geleerd? (reflectie)	Kinderen kunnen gevoelens herkennen en benoemen. Zij weten dat lichaamstaal, houding, gezichtsuitdrukking en intonatie een belangrijke rol spelen. Zij hebben hun woordenschat betreffende gevoelens uitgebreid.
De begeleiding	Korte inleidende concentratieoefening. Alleen het begrip emoties worden behandeld. Afwisseling tussen actie en concentratie. Ik speel zelf mee en geef kleine demonstratie. Inoefenen in de gehele groep; daarna in groepjes van 4. Ik neem de tijd en rust om het begrip gevoelens bij de kinderen te laten doordringen. Ik speel zelf mee en begeleid kinderen op verwoorden van gevoelens Door middel van doorvraagtechnieken, samenvatten en betrokken lichaamstaal. Ik heb respect voor de kinderen en respecteer de beslissing als ze ergens niet over willen praten.

In deze les heeft Ben op de trainingsfunctie op de voorbereiding van bestaande gevoelens geoefend: *herkennen van de basisgevoelens*: blij, vrolijk, verdrietig, ongelukkig, genieten, boos en bang. Daarnaast heeft hij op de persoonskenmerkende functie zijn *woordenschat voor gevoelens kunnen ontwikkelen en uitbreiden*, *herkennen en toepassen*: wanhopig, onzeker, opgelucht, somber. Zelfgemaakte concentratieoefening van gevoelens; introductieoefening van de eerste les:



Evaluatie	Thema: Ken je dat gevoel? gevoelens herkennen; eerste les 8 maart 2010
Doel	Het doel is bereikt.
Opvallende gebeurtenissen	De groep reageerde 'flauwtjes' op het kringgesprek. Ze vonden het nog moeilijk om gevoelens te benoemen. Het uitbeelden hiervan ervoer de groep als 'best' moeilijk.
Aanpassing	De les omvatte teveel activiteiten. Vermindering van activiteiten is verantwoord zodat er meer ruimte overblijft voor het toespitsen en ruim uitspelen, beleven en verwoorden van het gestelde doel.
Verantwoording	Er kwamen geen situaties voor waarin de les naar individu of situatie aanpassing nodig had.

Tweede les	12 maart 2010	13.30u - 14.10u	Groep 8 van 29 lln	klaslokaal
------------	---------------	-----------------	--------------------	------------

Voor de nulmeting van de gedragsobservatie was aanwezig:

Eén van de vaste leerkrachten van Ben. (LK)

Thema 1: Ken je dat gevoel? Behoeften.

Beginsituatie	De kinderen hebben in de eerste les van 2 kennisgemaakt met herkennen van gevoelens. De kinderen weten dat gezichtsuitdrukking, houding en intonatie belangrijk zijn bij het herkennen van gevoelens.
Doel (waarom)	Herkennen van gevoelens en koppelen aan de daarbij behorende behoefte.(bewustwording van je behoeften) Wanneer heb je welke behoefte bij welk gevoel? Ontdekken dat de nood aan een behoefte niet afhankelijk is van een actie van een ander. Ontdekken dat communicatie een belangrijke rol hierbij speelt.
Wat	Met behulp van het spel Crok (een kaartenspel dat woorden geeft aan gevoelens en behoeften en de communicatie verlevendigt) behoeften in woorden vangen.
Inleiding	Herhaling concentratieoefening van de basisgevoelens. Concentratieoefening van de behoeften: rust, jezelf kunnen zijn, je wilt je gelijkwaardig voelen aan een ander, gezien en gehoord worden, respect, vertrouwen en plezier.

Instructie	Korte uitleg over de kaartjes.
Kernopdracht	De speler beeldt de behoefte uit (zonder dat de groep de kaart heeft gezien) naar aanleiding van de behoefte kaartjes met alleen tekst. (zonder het woord te noemen) De groep weet de behoefte kaart, maar de speler niet: De groep vertelt over situaties waarin de behoefte een rol zou kunnen spelen.(zonder het woord te noemen) De speler raadt de behoefte. Inventarisatie van de behoeften op het bord. De speler kiest een zin uit de hulpkaart. De speler zegt de zin hardop. De groep raadt om de beurt welke behoefte onder deze zin ligt. Kringgesprek: Waarom horen gevoelens en behoeften bij elkaar? Is dat voor iedereen hetzelfde? Zijn gevoelens en behoeften verbonden aan bepaalde situaties? Hoe maak je aan een ander duidelijk dat je bepaalde gevoelens en behoeften hebt?
Afronding	Herhaling van dezelfde scene uit de eerste les :soapserie GTST. De benoemde gevoelens nu koppelen aan de behoefte behorend bij het gevoel Welke behoefte heeft de acteur/actrice nodig om bepaalde gevoelens te kunnen oplossen? Hoe had hij/zij dat kunnen aanpakken?
Wat hebben we geleerd?	Kinderen kunnen benoemen dat behoeften en gevoelens basisbehoeften zijn waarnaar we allemaal verlangen.

(reflectie)	Als gevoel en behoefte in balans is wordt het leven aangenamer en menswaardig.
De begeleiding	Kaarten van het Crokspel zijn geselecteerd voor het niveau van een groep 8. Afwisseling tussen actie en concentratie. Ik speel zelf mee en begeleid kinderen op verwoorden van gevoelens en behoeften d.m.v. doorvraagtechnieken, samenvatten en betrokken lichaamstaal. De kaartspellen worden eerst in de grote groep ingeoeft; daarna in groepjes van 4. Ik doe het rustig aan; er is tijd nodig om gevoelens en behoeften te kunnen beleven. Ik heb respect voor de kinderen en respecteer de beslissing als ze ergens niet over willen praten.

Op de trainingsvormende functie in deze tweede les oefende Ben op het inoefenen van gevoelens van bestaande situaties aan het koppelen aan de onderliggende behoefte. (verdriet → troosten)

Daarnaast speelde hij na - en observeerde hij bij klasgenoten het spel - waarin hij gevoelens en bijbehorende behoeften verder kon ontplooiën en verdieping kon geven aan de betekenis van dergelijke situaties in het dagelijkse leven.

Evaluatie	Tweede les 12 maart 2010 Thema: Ken je dat gevoel? Behoeften herkennen.
Doel	Het doel is zeker bereikt en kwam boven mijn verwachtingen uit.
Opvallende gebeurtenissen	Een gedeelte uit mijn mail, verzonden op 12 maart 2010. De mail was gericht aan mijn critical friends en mijn docente van de

	LOL. Het bericht omvatte mijn enthousiasme en verwoordde mijn denkproces in deze opzet van de dramatraining. Een gedeelte uit deze mail luidde: <i>‘Het volgende wilde ik graag met jullie delen. Ik was er zo blij mee. Toen ik gisteravond naar huis reed en nog aan het mijmeren was over een voorval van Ben tijdens de Engelse les en het gevolg voor mij in de gymles kreeg ik een idee. Ik broedde al heel lang om de dramatraining op maat te kunnen maken voor Ben. Het moest aansluiten bij zijn concrete ervaringen in de klassensituatie, maar ook geschikt zijn voor de hele groep. Eureka.....ik ga een verhalenboek schrijven waarin ik de dagelijkse en concrete ervaringen van Ben, met de daaronder liggende behoeften, verweef in een gefingeerd verhaal over Marlot. Na enig broedwerk heb ik het eerste, korte verhaal geschreven. Vandaag heb ik het idee ook meteen in de dramales toegepast. Het verhaal paste bij de ervaring van Ben, sloot aan op de doelstelling van de dramales en was algemeen genoeg van aard om de hele groep te enthousiasmeren. Het resultaat was verbluffend. De groep was erdoor gegrepen. Ben stak zelfs een vinger op en ik had een geweldige beginsituatie’.</i>
Aanpassing	De beschreven aanpassing (het korte verhaal) was een succes. De kinderen benoemden erg veel gevoelens en konden het koppelen aan de onderliggende behoefte.
Verantwoording	Voorlezen uit het boek van Marlot bleek een goed idee te zijn om de dramales te introduceren. Ben was bijzonder geboeid en stak zelfs zijn vinger op om een gevoel uit het verhaal te benoemen (verdriet → onderliggende behoefte troosten) De gehele groep deed goed mee; er was een goede sfeer. Er kwamen veel antwoorden. De groep benoemde de onderliggende behoeften met behulp van de Crok kaarten goed.

Derde les	15 maart 2010	13.30u-14.10u	Groep 8 van 29 lln.	klaslokaal
-----------	---------------	---------------	---------------------	------------

Thema 2: vertrouwen in jezelf de drie pijlers: weten waar je goed in bent → je mag daar trots op zijn → je hebt daarvoor al veel moeten leren om zover te kunnen komen.

Beginsituatie	Deze nieuwe eenheid van twee lessen met als thema <i>vertrouwen in jezelf</i> sluit aan op de eerste eenheid van twee lessen met als thema <i>ken jezelf</i> . Kinderen kunnen gevoelens en behoeften herkennen en koppelen aan elkaar.
Doel	Constateren dat zelfvertrouwen te maken heeft met een gevoel van eigenwaarde. De kinderen kunnen herkennen en benoemen waar ze goed in zijn (waar ben ik goed in) en daar trots op mogen en kunnen zijn. Om zover te komen heb je al tot nu toe veel moeten leren, durven en doen.
Wat	Een kort verhaal voorlezen uit - het boek van Marlot - met als thema vertrouwen in jezelf waarbij de onderdelen: durven, doen, doorzetten en trots zijn op jezelf aan de orde komen. Het -vertrouwen op jezelf- en in elkaar- spel: de potloodketting. Kringgesprek over zelfvertrouwen. Het maken van – Wat heb je al bereikt en waar ben ik goed in? werkblad. (uit de methode leefstijl)
Inleiding	Concentratieoefening: doorluisterspel. Kan de laatste leerling het juiste woord hardop zeggen.
Instructie	uitleg van het spel de potloodketting. De groep is in twee groepen verdeeld. De ene helft kijkt toe

	terwijl de ander helft het spel speelt. De rollen worden omgedraaid.
Kernopdracht	Kringgesprek over zelfvertrouwen: Wat hadden we nodig om het spel de potloodketting te spelen? Aanvullingen: voor zelfvertrouwen heb je geloof in jezelf nodig. Geloof en vertrouwen in alles wat je tot nu toe geleerd hebt. Van afhankelijke baby tot de persoon die je tot nu toe bent geworden. Via interactie met de groep wordt de uitleg door mij gegeven. Er ontstaat een visuele ondersteuning op het bord aan de hand van het volgend schema: Zelfvertrouwen → durven → doen (=ook fouten maken) → leren van wat je allemaal al in je leven tot nu toe hebt gedaan → trots zijn op wat je al hebt bereikt → zelfvertrouwen. De kring is weer rond!
Afronding	Het maken van - Wat heb ik al bereikt en waar ben ik goed in? werkblad.
Wat hebben we geleerd? (reflectie)	Kinderen kunnen verwoorden wat zelfvertrouwen is. Het opbouwen van zelfvertrouwen heeft te maken met bovenstaande vijf pijlers.
De begeleiding	Het spel de potloodketting goed begeleiden. Kringgesprek leiden en zoveel mogelijk verschillende kinderen aan het woord laten. Ik neem de kinderen serieus door naar ze te luisteren. Ik maak bewust positieve opmerkingen en complimenten. Ik geef kinderen verantwoordelijkheid. Ik maak ze niet leerkrachtafhankelijk, maar stimuleer het vermogen om

	zelfstandig beslissingen te nemen.
--	------------------------------------

In deze les heeft Ben op de trainingsfunctie geoefend in het omgaan met leermomenten in je leven.

Daarnaast heeft hij op de persoonskenmerkende functie zijn zelfvertrouwen vergroot door te herkennen en benoemen wat hij tot nu toe heeft geleerd. Hij heeft geleerd dat je daar trots op mag zijn.

Evaluatie	Derde les 15 maart 2010 Thema: vertrouwen in jezelf
Doel	Is bereikt.
Opvallende gebeurtenissen	Ben is weer erg geïnteresseerd in het verhaal. Vandaag is hij erg moe. Hij geeuwt veel. In het verwerkingswerkblad geeft hij op de vraag- wat heb ik geleerd- het antwoord: ik heb autisme.
Aanpassing	Niet nodig.
Verantwoording	Het voorlezen uit het boek van Marlot is een groot succes. De kinderen, ook Ben, zijn gegrepen door de korte verhalen, die dicht bij hun belevingswereld liggen.

Vierde les	19 maart 2010	13.30u-14.15u	Groep 8 van 29 lln.	klaslokaal
------------	---------------	---------------	---------------------	------------

Thema 2: Vertrouwen in jezelf; complimenten krijgen of geven vergroot je zelfvertrouwen; Complimenten versterken het gevoel van eigenwaarde

Beginsituatie	De kinderen hebben geleerd dat zelfvertrouwen te maken heeft met het benoemen en herkennen van waar je goed in bent. Ze hebben geleerd dat je daar trots op mag zijn. Om zover te komen heb je al tot nu toe veel moeten leren, durven en doen.
Doel	Complimenten krijgen en ontvangen vergroot je zelfvertrouwen.
Wat	Korte toneelstukjes aan de hand van reële, herkenbare situaties waarin een compliment, gekoppeld aan een bepaald gevoel/ gedrag, worden gespeeld. Iedere leerling <i>geeft</i> een compliment aan de andere klasgenoten Iedere leerling <i>ontvangt</i> een compliment van een andere klasgenoot.
Inleiding	Het spelen van korte, zelfbedachte scènes waarin complimenten worden gegeven of gekregen n.a.v. dagelijkse reële situaties. Doel van deze les: hoe ga je om met het geven of krijgen van een compliment. Wat doe je als je bij dergelijke situaties verlegen of lacherig wordt. Of dat je het compliment aan de kant schuift; je vindt het ietwat overdreven. Je weet eigenlijk niet hoe je je moet gedragen als je een compliment ontvangt .

Instructie	Ieder groepje van 4 leerlingen krijgt de opdrachtkaart waarin de te spelen situatie wordt toegelicht. Iedere groep krijgt hiervoor precies 5 minuten voorbereidingstijd.
Kernopdracht	De toneelstukjes worden door enkele groepjes gespeeld. De uitspraak: 'Complimenten ontvangen of geven vergroot je zelfvertrouwen' wordt op het bord geschreven. Het kringgesprek krijgt verdere vorm en inhoud n.a.v. deze uitspraak. Wat gebeurt er met je als je een compliment krijgt? Welk gevoel hoort daarbij? Geef je zelf wel eens een compliment aan een ander? Welk gevoel hoort daarbij? Wat gebeurt er met jezelf als je dat doet? Sleutelwoord: je mag best trots zijn als je een compliment ontvangt of geeft. Het geeft aan dat je je kunt inleven/verplaatsen in goede kenmerken van jezelf of andere personen.
Afronding	De kinderen sluiten af door een compliment te <i>geven</i> en te <i>ontvangen</i> van alle andere 28 klasgenoten. De kinderen lopen vrij door het lokaal. Zij hebben allen een leeg vel papier op de rug geplakt gekregen. Ieder kind schrijft een kort compliment op het lege vel. Op einde van deze werkvorm heeft ieder kind een vel met 28 complimenten van de andere klasgenoten gekregen en hebben zij 28 complimenten ontvangen.
De begeleiding	De voorbereiding van de toneelstukjes sturen en begeleiden. Het leiden en sturen van het kringgesprek. Zoveel mogelijk verschillende kinderen aan het woord laten. Het begeleiden van het afrondingsspel.
Wat hebben we geleerd? (reflectie)	Complimenten geven en verkrijgen vergroot je zelfvertrouwen. Je krijgt meer lef en je stelt je open voor

	andere, nieuwe ervaringen in je leven.
--	--

In deze les heeft Ben getraind om te leren omgaan met het krijgen en geven van complimentjes. Hij heeft geoefend hoe je daarop kunt reageren. Hij heeft geleerd dat zijn persoon de moeite waard is door complimenten te ontvangen, die zijn klasgenoten hem gaven.

Evaluatie	Vierde les 19 maart 2010 complimenten krijgen en geven vergoot je zelfvertrouwen. Complimenten versterken het gevoel van eigenwaarde.
Doel	Is bereikt.
Opvallende gebeurtenissen	Ben deed voor de eerste keer actief mee met een toneelstukje. Hij vond het leuk om te doen. Zijn aandeel was bescheiden, maar hij heeft de uitdaging van het spelen van een rolletje wel aangenomen.
Aanpassing	De les verliep soepel en een aanpassing qua situatie of persoon is niet noodzakelijk.
Verantwoording	Niet van toepassing.

Vijfde les	22 maart 2010	13.30u-14.10u	Groep 8 van 29 lln.	klaslokaal
------------	---------------	---------------	---------------------	------------

Thema3 : Positief denken GGGG model introduceren

Beginsituatie	De kinderen hebben geleerd om trots te mogen zijn op wat je allemaal al hebt geleerd. Een trots gevoel vergroot je zelfvertrouwen. Complimenten geven en ontvangen versterkt je eigenwaarde .Het voorlezen (anoniem) van enkele complimenten van enkele verschillende kinderen, die de kinderen vorige les hebben benoemd.
Doel	Ontdekken dat er een verband aanwezig is tussen gebeurtenis, gedachte, gevoel en gevolg.
Wat	Korte PowerPoint met uitleg over het GGGG denken. Het verhaal uit het boek van Marlot: Marlot heeft proefwerkweek. Kringgesprek over de uitdrukking: het glas is halfvol. (over pessimisten en optimisten) Strookjes met zinnen, die de kinderen met optimisme en pessimisme uitspreken. Laat het duidelijk aan de anderen horen en zien! (non-verbaal en verbaal gedrag)
Inleiding	PowerPoint. Over het GGGG model. Ter verduidelijking wordt het verhaal uit het boek van Marlot: --Marlot heeft proefwerkweek- voorgelezen.
Instructie	De uitdrukking:- het glas is halfvol -toelichten. Ik zet een halfvol glas neer op een tafeltje.

	Is er verschil te zien tussen een halfvol of een halfleeg glas? Pessimisme versus optimisme. Kenmerken benoemen en inventariseren op het bord. Welke gevoelens kun je aan pessimisme en welke gevoelens kun je aan optimisme koppelen? Wat doen deze gedachten en daarbij behorende gevoelens met je?
Kernopdracht	Kringgesprek en inventarisatie van de belangrijke kenmerken.
Afronding	De kinderen krijgen allemaal het korte verhaal uit het boek van Marlot. Onderstreep of markeer de woorden en/ of zinnen waaruit jij opmaakt dat Marlot hier een pessimist is.
De begeleiding	Uitleg geven en visualiseren d.m.v. de PowerPoint dat het GGGG model onderlinge verbanden heeft. Begeleiden van het kringgesprek. Ik laat zoveel mogelijk kinderen aan het woord. Ik begeleid kinderen op het verwoorden van de kenmerken van optimisme versus pessimisme d.m.v. doorvraagtechnieken, samenvatten en betrokken lichaamstaal. Ik neem voldoende rust en tijd om het begrip GGGG goed door de kinderen te kunnen laten opnemen. Ik laat de strookjes met zinnen door kinderen uitvoeren, die wat minder aan de beurt zijn gekomen. (meer erbij betrekken) Ik heb respect voor de kinderen en respecteer de beslissing als ze ergens niet over willen praten.
Wat hebben we geleerd?	De kinderen hebben geleerd dat een bepaalde gebeurtenis een aanleiding kan zijn tot negatieve gedachten en dat deze

(reflectie)	weer invloed kunnen hebben op je gevoel en het gevolg van de gebeurtenis bepalen. Zij hebben geleerd dat er kenmerken te verbinden zijn aan pessimisme versus optimisme. De kinderen hebben geleerd deze te herkennen en onderstrepen in het verhaal uit het 'boek van Marlot'.
-------------	---

Ben heeft op de trainingsfunctie ontdekt dat het GGGG denken invloed heeft op zijn gevoel en gevolg. Hij heeft geleerd dat hijzelf een duidelijke rol kan hebben in het vormen van zijn gedachten. Voor zijn persoonvormend aspect betekende dit dat Ben inzicht heeft gekregen in het complexe geheel van *hoe* gedachten werken en *hoe* hij als persoon hierop invloed kan uitoefenen.

Evaluatie	Positief denken. Het GGGG model geïntroduceerd.
Doel	Is bereikt.
Opvallende gebeurtenissen	Ben was vandaag extreem moe. Er was geen enkele actie of beweging in te krijgen. Het verwerkingsblad heeft hij nauwelijks gemaakt. De groep was betrokken en vond het interessant. De kenmerkenlijst voor optimisten en pessimisten werd gezamenlijk met goede kernwoorden opgesteld.
Aanpassing	De les verliep soepel en qua situatie of persoon heeft geen aanpassing.
Verantwoording	Niet van toepassing.

Zesde les	26 maart 2010	13.30u-14.10u	Groep 8 van 29 lln.	klaslokaal
-----------	---------------	---------------	---------------------	------------

Thema 3: Positief denken GGGG model herhalen Het begrip "positief denken" introduceren.

Beginsituatie	Kinderen hebben kennis gemaakt met het GGGG model. Zij weten dat er optimisten en pessimisten bestaan en kunnen kenmerkende gevoelens benoemen. De kinderen hebben het verhaal uit het boek van Marlot, met daarin de gemarkte negatieve gedachten en gevoelens, onderstreept.
Doel	Introductie van het begrip 'positief denken' → je ziet kansen en mogelijkheden in plaats van ellende en moeilijkheden.
Wat	Het verhaal uit het boek van Marlot: -Marlot heeft proefwerkweek- opnieuw labelen aan gedachten die wel helpen. Met behulp van twee kolommen op het bord: gedachten die niet helpen en gedachten die wel helpen, negatieve gedachten en gevoelens van Marlot herlabelen aan helpende gedachten.
Inleiding	Enkele kinderen lezen voor welke woorden en/of zinnen zij hebben gemarkeerd en als niet helpende gedachte hebben herkend en als zodanig hebben benoemd.
Instructie	Uitleg geven over het herlabelen van negatieve gedachte naar helpende gedachte.
Kernopdracht	Inventarisatie van vertaling van niet helpende naar helpende gedachte op het bord.

	Wat zou jij het liefst horen als je het niet meer ziet zitten of ergens moeite mee hebt? Hoe zou jij jezelf belonen als iets gelukt is?
Afronding	De kinderen maken het werkblad helpende en niet helpende gedachten naar aanleiding van een reële gebeurtenis, voorval.
De begeleiding	Duidelijke uitleg met behulp van gerichte vragen hoe je niet helpende gedachten kunt ombuigen naar helpende gedachten. Voldoende tijd en rust inbouwen voor het verwerkingsblad.
Wat hebben we geleerd? (reflectie)	Als je niet helpende gedachten kunnen veranderen in positieve gedachten heeft dat invloed op je gevoel en het gevolg voor de gebeurtenis. Je hebt zelf de controle over negatieve gedachten. Het is wel een vaardigheid die je regelmatig moet oefenen om resultaat te krijgen.

Voor Ben stond deze les stond vooral in het teken van persoonsvormende ontwikkeling en ontplooiing. Met behulp van het werkblad moest hij zijn eigen gedachten koppelen aan een gebeurtenis en 'vertalen' in positief gestuurde gedachten.

Hij bereidde zich voor op situaties van alle dag. Wat kan hij doen met zijn gedachten om een taalverwerkende les toch met positieve gedachten en daaruit vloeiend gedrag te maken?

Evaluatie	De groep vond het best een pittige opdracht. Ze moesten wennen aan het idee dat gedachten invloed hebben op je gevoel en consequentie heeft voor het gevolg van de gebeurtenis.
-----------	---

Doel	Het doel heeft zijn vruchten afgeworpen.
Opvallende gebeurtenissen	Bij het bekijken van de werkbladen viel op dat een groter gedeelte van de groep dan ik had verwacht de opdracht goed heeft verwerkt. Voor Ben was dit een hele, moeilijke opdracht.
Aanpassing	De les verliep in een goede harmonie; er was geen sprake van een aanleiding om naar situatie of persoon de volgende les te moeten ingrijpen.

Zevende les	29 maart 2010	13.30u-14.10u	Groep 8 van 29 lln.	klaslokaal
-------------	---------------	---------------	---------------------	------------

Thema 4 : Hoe je denkt, maakt wat je ziet en hoort ; Hoe je kijkt, maakt wat je ziet;
Hoe je luistert, maakt wat je hoort

Voor de eind meting van de gedragsobservatie waren aanwezig:

IB (interne begeleider)

OA (onderwijsassistente)

Beginsituatie	De kinderen hebben kennis gemaakt met het GGGG-denken. De kinderen weten wat het begrip 'positief denken' inhoudt. Zij hebben geoefend in het vertalen van onhandige gedachten naar handige helpende gedachten.
Doel	De kinderen leren ervaren dat iedereen andere associaties heeft bij woorden, beelden en situaties. De kinderen bewust maken van het feit dat de manier <i>hoe</i> je kijkt en <i>hoe</i> je luistert invloed heeft op je manier van denken en handelen van jezelf en op die van een ander. En dat je respect hebt voor andere denkbeelden.
Wat	Een drietal associatiespelen; 1) waar denk jij aan bij een gesproken woord? 2) waar denk jij aan bij een afbeelding? 3)waar denk jij aan bij (klassikale) opgegeven woorden?Ieder kind heeft een eigen associatie. (gevaar, huiswerk, zaterdag, acht, chocolade, aarde, zee, school, vrienden/vriendinnen)

	4) Het inspringspel ter afronding. Kringgesprek over de stelling: Hoe je kijkt, maakt wat je ziet. Hoe je luistert, maakt wat je hoort. Hoe zou dat komen? <i>Iedereen heeft eigen beelden, gedachten en gevoelens.</i>
Inleiding- en afrondingsspelen	Associatiespelen: 1) De kinderen staan in een kring en gooien (onderhands) een bal over. Het kind dat de bal vangt geeft een onmiddellijke reactie op dat woord en gooit de bal daarna weer naar een andere leerling. 2) Waar denk je aan bij een afbeelding? De kinderen krijgen een abstract schilderij te zien. Zij vertellen in tweetallen wat zij hierin 'zien'. 3) Associatie bij gestuurde en klassikale aangeboden woorden. 4) Ter afronding het associatiespel: inspringen maar.
Instructie	Uitleggen dat de verschillende aangeboden werkvormen met betrekking tot associatie te maken hebben met je eigen ervaringen. Deze hebben invloed op hoe je kijkt en luistert. Deze ervaringen maken wie je bent. Ieder mens is uniek in de eigen beleving. Vanuit dit gedachtegoed heb je respect voor de beleving van een ander. Vragen: Hoe was het om dit spel te spelen? Vond je het makkelijk of juist moeilijk om een woord te bedenken? Hoe komt het dat anderen een hele ander gedachtegang

	hebben bij een woord dan jezelf? Kunnen reacties fout zijn? Nee! Wel anders dan jij zelf zou zeggen.
Kernopdracht	Kringgesprek over de stelling; Hoe je kijkt, maakt wat je ziet. Hoe je luistert, maakt wat je hoort. Hoe zou dat komen? <i>Iedereen heeft eigen beelden, gedachten en gevoelens</i>
Afronding	Inspringspel. Twee kaartjes horen bij elkaar om een logische en passende associatie te maken. De ene helft is gemarkeerd met een sterretje. Deze kinderen beginnen iedere keer. Een kind dat denkt dat het woord op zijn/haar kaartje erbij hoort 'springt' in en gezamenlijk spelen ze de scene verder af. Er mag gesproken worden.
De begeleiding	De spelen goed begeleiden. Het kringgesprek begeleiden, sturen, door samenvatten en inventariseren de stelling een duidelijke inhoud geven: <i>Iedereen heeft eigen beelden, gedachten en gevoelens. Je hebt respect voor het gedachtegoed van een ander.</i>
Wat hebben we geleerd? (reflectie)	Associaties in woord, beeld en situaties zijn gebaseerd op ervaringen van eigen beelden,gedachten en gevoelens. Iedereen is vrij om daarin de eigen beleving te hebben. Je weet dat een ander daar een ander een beleving in kan hebben. Deze belevingen hebben invloed op wat je ziet en hoort. Je hebt respect voor elkaars belevenissen.

Ben heeft getraind op het inleven en begrijpen van ander gedachtegoed dat woorden, beelden bij zijn klasgenoten oproepen. Hij heeft geleerd dat iedereen eigen ervaringen en belevenissen opdoet. Voor zijn persoonsvorming betekende deze les dat de associatiespelen betekenis gaven aan het ervaren van woord en

gebaar. Deze koppelde een bepaalde gedachte en/of gevoel aan een woord of andersom. Iedereen kan een andere gedachte hebben. Het tjabbertalk ontwikkelde hem in de ontwikkeling van taal en daarbij behorend non verbaal gedrag. Hij leerde beelden om te zetten naar klanken en te ondersteunen met non verbaalgedrag.

Evaluatie	De les is goed verlopen. Het doel is bereikt.
Doel	De kinderen konden goed verbanden leggen naar de vorige lessen. Regelmatig benoemden zij het GGGG denken.
Opvallende gebeurtenissen	Enkele leerlingen uit de groep vertoonden vervelend gedrag in de zin van flauwe opmerkingen, lol trappen om het lol trappen.(De ontlading na de afname van de eind- Cito) Met deze leerlingen is een gesprek gevoerd n.a.v. het getoonde gedrag, geëvalueerd en afspraken gemaakt voor de volgende les over het gedrag: Je toont respect voor de anderen. Je maakt geen 'flauwe' opmerkingen om populair gedrag te scoren. Er wordt geen onderlinge oogseinen gegeven. Terugkoppeling naar de lessen; zelfvertrouwen, gevoelens en onderliggende behoeften en non verbaal gedrag. Een goede terugkoppeling van het non verbale gedrag in de volgende les, die in het teken hiervan staat.
Aanpassing	Deze 4 leerlingen goed aansturen op de gemaakte afspraken. Consequent handelen is een vereiste voorwaarde om tot wederzijds respect te komen.

Achtste les	2 april 2010	13.30u -14.10u	Groep 8 van 29 lln.	klaslokaal
-------------	--------------	----------------	---------------------	------------

Thema 4 : Hoe je denkt, maakt wat je ziet en hoort.

Hoe mensen met elkaar communiceren, maakt wat je ziet, hoort en denkt.

Communicatie door middel van gefantaseerde klanken (zgn. jabbertalk → to jabber betekent in het Engels: ' brabbelen' of ' koeterwaals praten'.)

Intonatie, nadrukkelijke mimiek, houding en gebaar zijn belangrijke elementen om in te zetten bij gebruik van jabbertalk. De boodschap wordt door non-verbale ondersteuning verduidelijkt.

Voor de eind meting van de gedragsobservatie waren aanwezig:

Moe (moeder van Ben)

LK (één van de vaste leerkrachten van Ben)

Met deze laatste les zijn we bij de doelstelling van de eerste les aangekomen namelijk: *gevoelens leren herkennen aan de gezichtsuitdrukking, houding en intonatie.* (*non-verbale communicatie*) De cirkel is rond! In deze lessencyclus hebben de kinderen vanuit de vier thema's voldoende zelfvertrouwen en - kennis opgebouwd om bepaalde gevoelens, de daarbij onderliggende behoeften met zelfvertrouwen en op eigen denken te kunnen reflecteren. Zij presenteerden en acteerden in een fantasietaal reële situaties en voorvallen gekoppeld aan ieders vrije associatie.

Beginsituatie	Kinderen hebben geleerd <i>hoe</i> je kijkt en <i>hoe</i> je luistert naar anderen. Het roept bij iedereen andere associaties op. Het heeft gevolg voor je denken en het beleven van een situatie/voorval. De kinderen hebben respect voor de belevenissen van elkaar.
---------------	--

Doel	Communiceren met elkaar is meer dan woorden zeggen alleen. De intonatie, mimiek, houding en gebaar zijn belangrijke pijlers van het non-verbale gedrag. Vaak vertelt het non-verbale gedrag meer dan woorden. Kinderen leren deze non-verbale gedragingen toe te passen en te herkennen in de fantasietaal 'jabbertalk'.
Wat	kringgesprek → muziek zonder woorden, maar gezongen in fantasietaal. (Paul de Leeuw: Vlieg met me mee) Vragen: Welke informatie heb jij nu toch gekregen? Kun je volgen/verstaan wat er werd gezongen? Hoe kwam dat ? Waar ging het precies over? Kun je een stukje in gewone taal herhalen? Herkende je klanken uit een andere taal? Zo ja, uit welke taal? Het spel: overtuig me maar. Jabbertalken in tweetallen. Laatste verhaal uit het boek van Marlot: Ik begrijp je zonder woorden.
Inleiding	Kringgesprek naar aanleiding van de muziek van Paul de Leeuw 'Vlieg met me mee'. Het spel: overtuig me maar.
Instructie	Tijdens het kringgesprek wordt duidelijk gemaakt wat jabbertalk inhoudt. Het is een fantasie taal, maar deze is voor iedereen anders in te vullen. Non- verbaal gedrag maakt je

	fantasietaal veel duidelijker. De boodschap komt duidelijker over. (herhaling van les 1) Voor het spel; overtuig me maar, maken we de afspraak dat je eerlijk bent. Als je het gevoel hebt dat de ander 'sterker' is dan moet je je gewonnen geven. Daarnaast wordt afgesproken dat een stemverheffing kan, maar dat het spel niet op schreeuwen moet uitlopen. Stiltespel is vaak heel overtuigend. In deze stilte kun je goed je non-verbaal gedrag inzetten. Spelers: 2 (een echtpaar) Scene: Het tweetal heeft een conflict in de meubelzaak. Moeder wil een hoekbank van leer terwijl vader liever twee bankjes heeft met een grote, luxe relaxstoel. Ze proberen elkaar te overtuigen van hun keus. Denk goed na welke overtuigingsstrategieën je wilt gebruiken: smeken, verleiden, dreigen, verdrietig zijn, boos worden, volhardend. Variant: We gebruiken een woord: kaas.(het woord hoeft niets met de spelinhoud te maken hebben) Het aftroeven gebeurt nu puur door de intonatie; vragend (kaas?), zielig (kaaas), dreigend, (KAAS!) lachend (kahahakakaas) en dergelijke.
Kernopdracht	De groep gaat in groepjes van 4 met behulp van opdrachtkaartjes een scene acteren met behulp van jabbertalk en non- verbale ondersteuning.(intonatie, mimiek , houding en gebaar)
Afronding	Enkele groepjes mogen hun acteerspel presenteren aan de groep.

	Vragen: Wat is er gebeurd in dit toneelstukje? Wat was de aanleiding? Kon je het volgen en zo ja, hoe kwam dat? Welke voorbeelden vond je als je naar mimiek, intonatie, houding en gedrag keek? Het laatste verhaal uit het boek van Marlot wordt voorgelezen: Ik begrijp je zonder woorden.
De begeleiding	Zorgen voor een goede, veilige, sociale sfeer waarin niets gek of vreemds is. Afwisseling tussen actie en niet actie. Ik ben zelf actief en speel mee in een voorbeeldrol of ter ondersteuning. Voldoende tijd inplannen om de toneelstukjes in alle rust voor te bereiden.
Wat hebben we geleerd? (reflectie)	De kinderen hebben geleerd dat gevoelens, behoeften, vertrouwen op en in jezelf, vrije associaties die je koppelt aan woord en beeld kunt vertalen in een fantasietaal. Je hebt daar strategieën voor nodig die je verhaal onderstrepen: non-verbaal gedrag, intonatie en mimiek, houding en gedrag.

Voor Ben betekende deze les het praten in een fantasietaal. Taal met andere woorden en klanken gebruiken was een uitdaging voor hem. Hij trainde op vrijuit te leren en te durven om te gaan met taal.

Evaluatie	Het was een leuke les. Het tjabbertalk vonden een aantal kinderen moeilijk om te doen; ook Ben. Sommigen konden zich juist erg uitleven.
Doel	Is zeker bereikt.
Opvallende gebeurtenissen	De les verliep zoals ik had verwacht. Er was een goede sfeer in de groep. Er waren enkele leuke resultaten. Ben heeft voor de groep gespeeld. Hij deed het goed alhoewel hij nog een aarzelend gedrag had. In het kleinere groepje had hij meer zelfvertrouwen en durfde meer van zich te laten zien.
Aanpassing	Niet van toepassing

Bijlage 03: de verwerkingsbladen van de dramalessen

Waar ben jij goed in? _____

Wat heb je al bereikt?

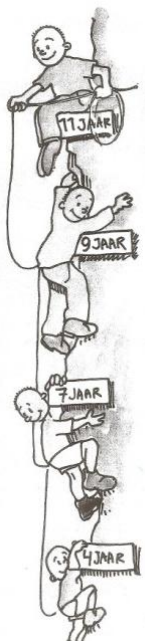
5. Je hebt tot nu toe al veel geleerd in je leven.
Waar ben jij goed in geworden?
Rocky rekenen, masseren

4. Welke belangrijke dingen had je geleerd toen je elf jaar was?
presenten, Rocky dat ik autisme heb

3. Welke belangrijke dingen had je geleerd toen je negen jaar was?
lezen en taal

2. Welke belangrijke dingen had je geleerd toen je zeven jaar was?
lezen, rekenen

1. Welke belangrijke dingen had je geleerd toen je vier jaar was?
lezen en praten



A Gebeurtenis Zo goed mogelijk: Wie?, Met Wie?, Wat?, Waar?, Wanneer?, Hoe?
taalopdracht *Ben!*

Gedachten **B Onhandige**
niets fijn verweerd

Gedachten **D Helpende**
beter werken - fijn gevoel

C Gevoel Zoals het was bij die gebeurtenis
niets fijn
Gedrag *niet werken*

E Gevoel Zoals je het graag zou willen hebben
fijn
Gedrag *beter*




Bijlage 04: het logboek van de dramalessen en het boek van Marlot

Eerste dramalessen 8 maart 2010

De gevoelskaartjes uit de methode Leefstijl gebruikte ik bij het herkennen en benoemen van gevoelens. (blz.179 t/m 182, groep 8)

Tweede dramalessen 12 maart 2010

Het boek van Marlot

Deze verhalen zijn door de onderzoeker zelf geschreven en bedacht. Het doel hierbij was om een -op maat gemaakte -dramalessen voor Ben te ontwerpen.

De verhalen ontstonden zoveel mogelijk naar aanleiding van dagelijkse concrete ervaringen van Ben in de klassensituatie. Ik kon hierbij mijn passie voor vertellen en voorlezen als een sterk punt van mijzelf inzetten. Daarnaast hield ik rekening met het feit dat Ben dol is op verhalen. Hij luistert dan aandachtig; zijn betrokkenheid is groot en is gemotiveerd om met het verhaal aan de slag te gaan. Met deze werkvorm maakte ik gebruik van de natuurlijke interesse van Ben voor verhalen.

Deze ervaringen zijn vertaald en gepersonifieerd in de persoon van Marlot. De belevenissen van Ben werden door een kort verhaal over Marlot aan de kinderen verteld. De verhalen sloten aan op de beleveniswereld van kinderen uit groep 8. Om herkenning van de gebeurtenis te voorkomen is de aanleiding, de situatie en de personen gefingeerd. De kernervaringen van Ben worden verweven in het verhaal. Daardoor werd de anonimiteit van het onderzoek ook gegarandeerd .

Aanleiding tot het ontstaan van de verhalen uit het boek van Marlot:

Donderdag 11 maart 2010: Engelse les.

Ben en zijn groep krijgen wekelijks Engelse les van een andere leerkracht. Ben vindt het geen prettige les. Moeder vertelde dat hij tijdens de lunch thuis vertelde

dat hij geen zin had in deze les. Met dit gevoel vertrok hij 's middags naar school. Na de Engelse les kreeg de onderzoeker Ben in de gymzaal voor de gymles. Hij had de opdracht gekregen om tijdens de gymles de Engelse verwerkingsopdracht af te maken. Het bleek dat Ben geen zin had om de verwerkingsopdracht te maken. Hij had onenigheid met zijn buurman. Hij weigerde om enige actie te ondernemen.

In een nagesprek met mij vertelde hij dat hij de opdracht, die hij moest maken niet begreep. Daarbij had hij ook nog eens last van zijn buurman. Ben raakte daardoor gefrustreerd en boos.

Ben had moeite om zijn beleving van het onderdeel -Wat -in de strategie van 5 te benoemen. Het was voor hem onduidelijk *wat* hij moest maken in het verwerkingsboek van Engels. Hij raakte daardoor gefrustreerd. De aanvaring met zijn buurman maakte hem boos. In de strategie van 5 wist Ben niet *hoe* hij met een conflictsituatie zijn moest omgaan. De en- en situatie bouwde bij Ben een gevoel van machteloosheid op.

Zijn onderliggende gevoelens en daarbij behorende behoeften herkende en paste hij onvoldoende toe.

Bovenstaand voorval sloot naadloos aan bij de dramales van de volgende dag.

Het thema: gevoelens herkennen en de daarbij behorende behoefte kunnen plaatsen was de doelstelling van deze tweede les in de cyclus van acht lessen.

Ik besloot om van deze buitenkans gebruik te maken. Al heel lang broedde ik op het kip met het gouden ei. Hoe ontwerp ik een op maat gemaakte dramales voor Ben, die inzetbaar is voor de gehele groep? Het idee was geboren. Een – op maat gemaakte dramales- gebundeld in de verhalen uit het boek van Marlot.

In het verhaal werden de *mogelijke* gevoelens van Ben: het niet begrijpen van een opdracht (*wat* moet ik doen), boosheid omdat hij antwoord moest geven, het - alleen gevoel - omdat hij de opdracht niet wilde maken en de opgewekte wrevel door de onenigheid met zijn buurman(*hoe* ga ik met een conflictsituatie om) verweven in onderstaand verhaal.

Het eerste verhaal uit het boek van Marlot; *Ik moet vroeg opstaan*

Wie is Marlot?

Marlot is 13 bijna 14 jaar oud en zit in de brugklas van het VMBO op het Jan Pietersen college (gefingeerde naam van de scholengemeenschap)

Wat ging eraan het verhaal vooraf?

Marlot heeft basketbaltraining gehad en het is gisterenavond laat geworden. Ze heeft met de meiden nog voor de gymzaal gekletst. Ze hebben zo gelachen..... Frida is verliefd geworden. Daarom heeft ze 's avonds geen zin meer om haar boekentas te pakken voor de volgende dag. Ze besluit om de volgende dag vroeg op te staan.

Ik moet vroeg opstaan!

De wekker rinkelt. Marlot slaat slaperig het alarm uit. Ze draait zich nog eens lekker om. "Mme", denkt ze, "s' ochtends is je bedje toch wel heel erg fijn". Ze geeuwt en ineens weet ze het weer..... ze moet opstaan en wel nu meteen. Ze moet haar tas nog pakken en ook nog haar gymspullen zoeken. Zuchtend, en vol tegenzin staat ze op. Snel werpt ze een blik in haar agenda; o nee, het eerste uur Frans! Ook dat nog denkt Marlot. Ze loopt op het koude zeil naar de badkamer. Terwijl ze zich wast en haar tanden poetst dwalen haar gedachten af.....Ze vindt Franse les helemaal niet leuk. De juffrouw is zo streng en eigenlijk vindt Marlot dat ze vaak aan het zeuren is. De juf heeft gewoon de pik op haar. Het lijkt wel of de juf haar altijd moet hebben. Op de meeste gekke momenten in de les vraagt ze aan haar of ze een antwoord wil geven op een vraag. Ik steek niet eens mijn vinger op, denkt Marlot.

Marlot krijgt dan altijd een heel akelig, naar gevoel van binnen. Ze voelt dat ze rood wordt en het dan heel warm krijgt. Haar hart lijkt wel ineens heel diep naar beneden te zakken en dan weer heel snel omhoog; net als in een achtbaan Ze moet dan altijd heel snel ademen. Haar stem klinkt een beetje zenuwachtig en bibbert zelfs een beetje als ze een antwoord moet geven. Marlot voelt dat ze nog roder wordt en het wel heel erg warm krijgt. Als Marlot even later op haar fiets zit

en tegen de wind naar school trapt voelt ze zich heel alleen..... Ze trapt extra hard en geeft een extra harde ruk aan haar trapper en denkt; die stomme Franse juf..... Terwijl de wind om haar oren fluit rolt er een traan over haar wang..... of is het de harde tegenwind?

Aan het einde van de dramales werd het verhaal kort afgerond.

Marlot ziet haar vriendinnen al op het schoolplein staan. Ze zwaait en zet snel haar fiets in de fietsenstalling. Als ze bij haar vriendinnengroep is aangekomen roept Frida al meteen plagend; "He, Marlotje, comment allez-vous?" " C'est bien, merci beaucoup", zegt Marlot terug, maar toch, ze krijgt een naar gevoel. Kleine Rachelle kijkt Marlot opmerkzaam aan en vraagt: "Marlot, heb je gehuild?" Marlot schrikt en antwoordt snel "nee, hoor dat was de tegenwind".

Derde dramales 16 maart 2010

Het tweede verhaal uit het boek van Marlot

De aanleiding:

Voor Ben was er deze week geen specifieke aanleiding of voorval, dat aanleiding vormden voor het tweede verhaal uit het boek van Marlot.

Het verhaal is geschreven en bedacht rondom de doelstelling van deze derde dramales. Voor Ben is deze werkvorm ideaal. Hij houdt van verhalen. Zijn betrokkenheid en taakgerichtheid zijn dan optimaal. De, bij de tweede dramales aanwezige observant (LK) , benadrukte en bevestigde dit gegeven nogmaals.

Durven en gewoon Doen!

"Mijnheer, mag ik even naar het toilet", vraagt Marlot. De leraar wiskunde knikt even. Marlot spoedt zich haastig de klas uit. Ze moet helemaal niet plassen, maar ze wil even alleen zijn. Peinzend kijkt ze in het gebarsten spiegeltje boven de wasbak. Ze heeft zich opgegeven voor de auditie van het toneelstuk: de moord op mister Pringles. Ieder jaar organiseert het Jan Pietersen college een groot toneelstuk. Het is een hele eer als je hier aan mee mag doen. Alleen de allerbeste van de school worden hiervoor uitgekozen. Maar ja, dan moet ze wel eerst die

auditie doen. Toen ze het vorige week aan Frida vertelde was haar vriendin helemaal onder de indruk. “Jee, wat goed van je”, had ze gezegd. Frida was bijna hysterisch geworden en had in alle toonaarden gejubeld hoe goed ze wel niet was. Ik weet zeker dat je het gaat halen,” als jij het niet haalt, wie dan wel”, had Frida gezegd. En Marlot had op haar beurt in geuren en kleuren verteld hoe ze de rol van de oude mevrouw Pebbles zou spelen. Ze lagen krom van het lachen toen Marlot de scene van het mes en de keukenla speelde. Ze zagen het al helemaal voor zich.....

Na de pauze had ze, samen met Flip uit 1C, de auditie. Ze moesten daarvoor naar het natuurkundelokaal. Dat was aan de andere kant van ‘Het grote gras’. Zo werd de grote, groene grasmat in het midden van de school door iedereen genoemd. Daarnaast was een klein lokaaltje waar de auditie werd gehouden. Op de heenweg zou ze alvast met Flip de tekst nog een keer doornemen. De scene had ze al honderd keer in haar hoofd geoefend. Maar nu het bijna zover was vertrouwde Marlot minder op haar ambitieuze plan dan vorige week. De schrik sloeg haar om het hart! En wat als ze de tekst niet meer wist. Stel je voor dat ze van de zenuwen zou gaan giebelen. Ze wist dat ze daar last van kon hebben. En stel je voor dat de jury met een afkeurend blik naar haar keek. Mevrouw van Gelder, een van de juryleden, had altijd al een speciaal toontje in haar stem als ze probeerde iets subtiel af te keuren. En wat als...resoluut onderbrak Marlot haar overpeinzingen. Ze waste haar handen en ging terug naar de klas. Frida ving de blik van Marlot op. Ze fronste haar wenkbrauwen en keek Frida bezorgd aan. Stiekem stak ze haar duim omhoog. Ze wilde haar vriendin een hart onder het riem steken. Marlot knikte en ging aan haar tafel zitten. Ik ga het gewoon doen, dacht ze, ik kan het! Ik ben toch juist goed in toneelspelen. Ik ben niet voor niets mijn halve lang al lid van de toneelvereniging. Ze had op de wekelijkse repetities al zoveel geleerd. Vorig jaar, in groep 8, had ze haar rol toch ook fantastisch gedaan. Ik moet me gewoon niet zo druk maken. In moet vertrouwen op mezelf. Zo dadelijk rollen de woorden vanzelf uit mijn mond.

Aan het einde van de dramales werd het verhaal kort afgerond.

Als Marlot 's avonds lui op de bank hangt, heeft ze een glimlach rondom haar mond. In gedachten gaat ze terug naar die middag. Ik wist dat ik het kon! Gewoon een kwestie van durven en doen! Ze had tenslotte wel vaker met dit bijltje gehakt. Marlot lachte zachtjes voor haar uit. De rol van mevrouw van Pebbles heeft ze binnen. Ik ben trots op mezelf, dacht ze. Het wordt vast een leuke tijd..

Vierde dramales 19 maart 2010

Voor deze les zijn een drietal opdrachten bedacht. Deze gingen over complimenten krijgen en geven. Hoe en op welke manier kun je hiermee omgaan. De scene is bij ieder groepje hetzelfde, echter de manier waarop oma op het complimentje reageert, verschilt per opdracht.

Doel: Dezelfde situatie kan verschillende reacties bij mensen oproepen.

Opdrachtkaarten

Speel de volgende situatie.

Belangrijk: verdeel zelf met je groepje de rollen. Zorg ervoor dat iedereen tevreden is. Zorg ervoor dat iedereen tekst heeft en iedereen een keer aan het woord komt. Je mag improviseren.

Spelers: aantal 4/5

Rollen : oma, opa, kind, vader en moeder

Aanleiding: verjaardag vieren van oma

Het gezelschap is bij oma thuis. Kind, vader en moeder willen oma een cadeautje aanbieden. Ze krijgt een mooie, donkerrode shawl. Oma doet de shawl om en opa geeft zijn vrouw een compliment. Hij vindt dat de shawl haar bijzonder mooi kleurt. Je lijkt wel een jonge blom, vertelt hij. Oma wordt.....

Speel deze situatie en laat duidelijk aan de rest van de klas zien dat oma....(groep speelt hier de opgegeven reactie van oma). Laat zien hoe ze zich gedraagt.

Deze situatie werd door alle groepjes gespeeld; de reactie van oma was echter verschillend:

- oma wordt zichtbaar verlegen en weet niet hoe ze hiermee om moet gaan.
- oma wimpelt het complimentje af. Ze vindt het complimentje van haar man een beetje overdreven.
- oma vindt het plezierig dat ze het complimentje krijgt. Ze vindt het complimentje van haar man erg leuk.
- oma doet net of ze het complimentje niet heeft gehoord. Ze gaat snel iets te drinken inschenken.
- oma reageert erg overdreven. Ze wil dat opa goed begrijpt dat ze het geweldig vindt. Dat laat ze overdreven zien en horen.

Vijfde dramales 22 maart 2010

Het derde verhaal uit het boek van Marlot

Het verhaal is bedacht en geschreven voor het derde thema les 1: over positief denken. Het centrale idee achter deze twee lessen is het zogenaamde GGGG denken. (Gebeurtenis+ gedachten = gevoel+ gedrag)

Gedachten beïnvloeden ons gevoel en gedrag. Een zelfde gebeurtenis kan bij verschillende mensen heel verschillende reacties teweeg brengen. Een gebeurtenis roept bij iedereen andere gedachten op. Deze gedachten beïnvloeden het gevoel en bepalen vervolgens het gedrag.

Iedereen kan naar aanleiding van een gebeurtenis zijn of haar gevoelens kleren te 'sturen' door gebruik te maken van positief geformuleerde gedachten. Deze hebben op hun beurt weer invloed op het gevoel en bepalen het gevolg hiervan.

Voor Ben betekent deze aanpak een dagelijkse terugkerende situatie. Hij vindt het vak taal op school niet prettig. Vooral het schriftelijke verwerkingsdeel kost hem enorm veel moeite. De nul meting van het taakgerichtgedrag van Ben tijdens de tijdsteekproef met 3% bracht deze aanname duidelijk in beeld.

In dit thema lag het leermoment voor Ben vooral op het kunnen sturen van zijn gedachten naar aanleiding van de gebeurtenis; schriftelijke verwerking van een taalles. Positief gestuurde gedachten kunnen het daarbij behorende gevoel ombuigen en het gevolg kan een beter taakgericht gedrag ten opzichte van de taallessen tot gevolg hebben.

Marlot heeft proefwerkweek.

Marlot zit op haar kamertje te leren voor haar proefwerk Nederlands. Ze heeft een hekel aan dit vak. Al op de basisschool vond ze het niet leuk om de opdrachten te maken van de taallessen. Al die zinnen en woorden. Van de meester moesten ze altijd alles opschrijven. Ze hoort het hem nog zeggen: "De hele zin, dames en heren, dat is goed voor het leren opbouwen en maken van een goede zin". Tja, dat vond Marlot helemaal niet interessant. Rekenen en wiskunde, dat was haar favoriete vak.

Ze voelt zich troosteloos worden. Er kwam maar geen einde aan dit hoofdstuk! Het gaat over persoonsvormen, voltooid deelwoorden, werkwoordelijk gezegde en lijdend voorwerp. Marlot zucht diep en tekent op haar vel papier een poppetje. Haar gedachten tollen door haar hoofd. Ik heb hier helemaal geen zin in, hoor! Ik snap hier toch niets van. Taal is helemaal niets voor mij. Ik weet zeker dat ik er een 4 voor haal. Dat wordt weer een slecht punt op haar rapport. Marlot kan de negatieve gedachten niet uit haar hoofd zetten. Ze hangt lusteloos op haar stoel en tikt met haar pen ongedurig op haar bureaublad. Ze voelt zich ronduit slecht en belabberd. "Het eten is klaar", roept haar moeder. Marlot staat op en loopt automatisch naar beneden. Haar gedachten zijn nog bezig met haar proefwerk Nederlands. Ze rekent snel in haar hoofd uit welk punt ze voor dit proefwerk moet halen als ze nog een 5 op haar rapport wil scoren. Een 8.2 schiet het door hoofd! De moed zinkt haar in de schoenen. Een onbegonnen zaak, denk Marlot.

Aan het einde van de dramalessen werd het verhaal kort afgerond.

's Middags fietst Marlot uitgeput naar huis. Ik heb het verknald!, is haar eerste gedachte. Ze is het proefwerk begonnen met die rot gedachten van haar in haar hoofd. Ze voelde zich compleet misselijk worden. Ze raakte zelfs lichtelijk in paniek. Bij de eerste vraag kon ze, door de zenuwen, al niet meer goed denken. Stel je voor; ze begreep de vraag helemaal niet. Ik moet rustig blijven en gewoon aandachtig de vraag nog een keer lezen, had ze tegen zichzelf gezegd. Maar ja.....het lukte gewoon niet. En nu.....nu zat ze met de gebakken peren. Een onvoldoende tot gevolg! Die rot gedachten ook.

Zesde dramalessen 26 april 2010

Zevende dramalessen 29 april 2010

Achtste en laatste les 2 april 2010

De aanleiding tot het vierde en laatste verhaal uit het boek van Marlot.

Dit verhaal was de afsluiting van deze dramatraining en is speciaal geschreven voor Ben. Hij was, maar ook zijn klasgenoten, verrukt van deze verhalen. Verschillende kinderen vroegen me zelfs naar de schrijver van het verhaal omdat ze het boek uit de bibliotheek wilden lenen. Deze reacties versterkten mij in het idee om de dramatraining af te sluiten met het laatste verhaal uit het boek van Marlot: *Ik begrijp je zonder woorden*.

In dit verhaal wordt geïllustreerd dat non-verbale communicatie meer kan zeggen dan woorden. Het is voor Ben een verwerkingsvorm waar hij belangstelling voor heeft. De verkregen informatie, geplaatst in een reële context, ondersteunt hem extra in het verwerken van de doelstellingen van de acht lessen van deze dramatraining. De aspecten: gevoelens en behoeften herkennen en benoemen, vertrouwen op jezelf, het invloed kunnen uitoefenen op je eigen gedachten, het GGGG denken, het trots mogen zijn op wat je bereikt hebt, en wat je denkt is wat je hoort en ziet passeren in onderstaand verhaal de revue.

Ik begrijp je zonder woorden!

Marlot ritst haar handtas van haar stoel, rent naar beneden en pakt haar fietssleutel van het sleutelbordje. “Mam, ik ben even met Frida naar het dorp”, roept ze nog snel naar haar moeder. “Ik ben over een uurtje terug!” Ze hoort nog dat haar moeder roept dat ze op tijd terug moet zijn. “Je hebt basketbaltraining”, roept ze Marlot nog na. Op haar fiets gaan de gedachten van Marlot uit naar haar beste vriendin. Frida zit de laatste tijd echt niet goed in haar vel. Ze merkt het aan van alles! Laatst nog – op de verjaardag van Liselotte - Frida keek zo stilletjes en verdrietig voor zich uit. Ze zat helemaal ineengedoken, haar schouders naar beneden; ze leek wel een grijs muisje. Marlot had goed gezien dat Frida erg haar best deed om niets te laten merken. Af en toe glimlachte ze en lachte ze- net te laat en ietwat te overdreven - mee met een grappige opmerking. Marlot wist dat haar beste vriendin ergens anders was met haar gedachten. En als Marlot heimelijk naar haar keek zag ze dat Frida ineengedoken en stilletjes zat te eten van haar taartje. Frida, die zo dol was op alle snoep en taart! Ze zag er triest en verdrietig uit. Normaal gesproken was Frida diegene die alle lol trapte. Met haar erbij wist je zeker dat je alle plezier van de wereld had. Frida had de meest dolle en dwaze invallen; ze kon zomaar- ineens- een imitatie doen van één van de docenten op school. Marlot grinnikt als ze terugdenkt aan hoe Frida ‘de Snoek’ nadeed. De Snoek was leraar wiskunde. Hij had een lang, spits gezicht en, vonden Frida en Marlot, echte vissenogen. Als hij met de uitleg van een of andere formule begon draaiden ze- Marlot en Frida- altijd met hun ogen wild in het rond. Niemand in de klas begreep waarom ze dat deden. Maar steevast lagen ze daarna in een deuk. Marlot zet haar fiets in het fietsenrek bij drogisterij het Kruidvat. Ze heeft met Frida afgesproken voor de ingang van V&D.

Ik begrijp het wel, denkt Marlot. Frida heeft het thuis de laatste tijd niet zo fijn meer. Haar vader en moeder maakten veel ruzie met elkaar. Van Frida weet ze dat haar moeder meestal daarna in huilen uitbarst. Zij rent daarna hard de trap op en slaat de slaapkamerdeur met een knal dicht. De vader van Frida gaat daarna meestal met een nors en boos gezicht een karweitje in de tuin doen. Ik begrijp haar zo goed, denkt Marlot. Ze kent haar beste vriendin door en door. Frida hoeft

niets aan haar te vertellen. Ze weet zo wel wat er in haar gedachten omgaat. Daarvoor hoeft ze alleen maar goed te kijken naar Frida.

Frida, zo stilletjes, zo verdrietig en zo in zichzelf gekeerd. Marlot neemt zich voor om zo dadelijk haar vriendin op te vrolijken. “Hé Frida”, roep Marlot, terwijl ze haar duim opsteekt. Met haar arm om de schouder van Frida lopen ze samen de V&D in. Met een blik van verstandhouding kijken de twee vriendinnen elkaar aan. Frida lacht dankbaar naar Marlot. Ja, Frida en Marlot begrepen elkaar zo wel; zonder woorden.

Opdrachtkaarten voor het jabbertalk-spel in groepjes van 4

Doel: Verschillende situatie kunnen verschillende reacties bij mensen oproepen.

De reactie(s) ervaringen worden met behulp van fantasietaal tot leven gebracht. Het moet duidelijk worden wat er gezegd wordt, hoe de reactie was (vrolijk, blij, verdrietig e.d.) De communicatie wordt onderstreept door gebruik van non-verbaal gedrag.

Opdrachtkaarten

A- Speel de volgende situatie.

Belangrijk: verdeel zelf met je groepje de rollen. Zorg ervoor dat iedereen tevreden is. Zorg ervoor dat iedereen tekst heeft en iedereen een keer aan het woord komt. Je mag improviseren. Het is heel belangrijk dat je óók door niet te praten, maar door je houding van je lichaam, de manier waarop je kijkt, de gebaren van je handen je fantasietaal ondersteunen.

Spelers: aantal 4

Waar: in een schoenwinkel

Rollen: klanten: vader of moeder en kind (spreken jabbertalk), een verkoper. (spreekt Nederlands) en een andere klant die zich met de situatie bemoeit en de verkoper wil helpen.(spreekt Nederlands)

De verkoper probeert erachter te komen wat zijn klanten willen. De andere klant probeert de winkelier te helpen. Zij maken ook gebruik van gebaren.

B-Speel de volgende situatie.

Belangrijk: verdeel zelf met je groepje de rollen. Zorg ervoor dat iedereen tevreden is. Zorg ervoor dat iedereen tekst heeft en iedereen een keer aan het woord komt. Je mag improviseren. Het is heel belangrijk dat je óók door niet te praten, maar door je

houding van je lichaam, de manier waarop je kijkt, de gebaren van je handen je fantasietaal ondersteunen

Spelers: aantal 4

Waar: op de planeet Mars

Rollen: 2 astronauten (spreken Nederlands)

en 2 bewoners van Mars.(spreken tjabbertalk)

De Marsbewoners vertrouwen de astronauten niet. Zij proberen de astronauten op een aardige, maar dwingende manier te verdrijven van Mars. De astronauten willen laten merken dat ze met goede bedoelingen komen. Jullie maken ook gebruik van gebaren.

C-Speel de volgende situatie.

Belangrijk: verdeel zelf met je groepje de rollen. Zorg ervoor dat iedereen tevreden is. Zorg ervoor dat iedereen tekst heeft en iedereen een keer aan het woord komt. Je mag improviseren. Het is heel belangrijk dat je óók door niet te praten, maar door je houding van je lichaam, de manier waarop je kijkt, de gebaren van je handen je fantasietaal ondersteunen.

Spelers: aantal 4

Waar: onbekende indianenstam

Rollen: 2 ontdekkers van de stam (spreken Nederlands)

en 2 Indianen (spreken tjabbertalk)

De indianen willen de nieuwe mensen begroeten. Zij zijn onder de indruk van deze mensen. Zij doen er alles aan om de nieuwe mensen op hun gemak te stellen. De ontdekkers weten niet goed wat ze met de situatie aanmoeten. Zij reageren voorzichtig, maar niet onbeleefd. Jullie maken ook gebruik van gebaren.

D-Speel de volgende situatie.

Belangrijk: verdeel zelf met je groepje de rollen. Zorg ervoor dat iedereen tevreden is. Zorg ervoor dat iedereen tekst heeft en iedereen een keer aan het woord komt. Je mag improviseren. Het is heel belangrijk dat je óók door niet te praten, maar door je houding van je lichaam, de manier waarop je kijkt, de gebaren van je handen je fantasietaal ondersteunen.

Spelers: aantal 4

Waar: buitenlandse markt kraam waar men tassen verkoopt.

Rollen: een echtpaar: de toeristen (spreken Nederlands)

en 2 verkopers van leren tassen.(spreken tjabbertalk)

Het echtpaar heeft een mooie tas gezien en willen deze kopen. Ze vinden de tas veel te duur. Ze proberen met de verkopers te handelen over de prijs. Deze willen eigenlijk niets van de prijs afdoen..... Jullie maken ook gebruik van gebaren.

E-Speel de volgende situatie.

Belangrijk: verdeel zelf met je groepje de rollen. Zorg ervoor dat iedereen tevreden is. Zorg ervoor dat iedereen tekst heeft en iedereen een keer aan het woord komt. Je mag improviseren. Het is heel belangrijk dat je óók door niet te praten, maar door je houding van je lichaam, de manier waarop je kijkt, de gebaren van je handen je fantasietaal ondersteunen.

Spelers: aantal 4

Waar: In een vreemde stad

Rollen : 2 toeristen (zij spreken Nederlands) en 2 inwoners van de stad. (spreken tjabbertalk)

De Nederlandse toeristen vragen de weg naar een museum aan 2 inwoners van de stad. Zij proberen op hun beurt de route naar het museum uit te leggen. Hoe ze moeten lopen, waar ze af moeten slaan e.d. Jullie maken ook gebruik van gebaren.

F-Speel de volgende situatie.

Belangrijk: verdeel zelf met je groepje de rollen. Zorg ervoor dat iedereen tevreden is. Zorg ervoor dat iedereen tekst heeft en iedereen een keer aan het woord komt. Je mag improviseren. Het is heel belangrijk dat je óók door niet te praten, maar door je houding van je lichaam, de manier waarop je kijkt, de gebaren van je handen je fantasietaal ondersteunen.

Spelers: aantal 4

Waar: op een school op een onbekend eiland.

Rollen: 2 leerlingen (spreken Nederlands) en 2 leerkrachten. (spreken tjabbertalk)

De twee leerlingen hebben schipbreuk geleden. Zij zijn beland op een onbekend eiland. Zij willen de inwoners van het eiland leren verstaan. Ze gaan naar de plaatselijke school om de het tjabbertalk te leren. De leerkrachten proberen de 2 nieuwe leerlingen eenvoudige zinnen in het tjabbertalk te leren. Denk aan: goedemorgen, ik heb dorst, ik wil iets eten, waar kan ik zwemmen. Jullie maken ook gebruik van gebaren.

Bijlage 05: de stanine (standard nine) van de SAQI

stanine 1 : 4% = "zeer laag"

stanine 2 : 7% = "laag"

stanine 3 : 12% = "tamelijk laag"

stanine 4 : 17% = "(zwak-)middelmatig"

stanine 5 : 20% = "middelmatig"

stanine 6 : 17% = "(goed-)middelmatig"

stanine 7 : 12% = "tamelijk hoog"

stanine 8 : 7% = "hoog"

stanine 9 : 4% = "zeer hoog"

Bijlage 06: de analyses van de SAQI

De naam is onzichtbaar gemaakt omwille van de privacy.

22 februari 2010 (nulmeting)

Klasnummer: 105990
Klasnaam: *Ben gr. 8 PM*
Schooltype: Basisschool groep 8

GENORMEERDE SCORES: INDIVIDUELE SCORES EN KLASGEMIDDELDE

LEERLING		BASISSCHALEN										SAMENGEST. SCHALEN				CONTROLESCHALEN			
NAAM	LI NO	SEX	LFT	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	EP	SV	MOT	SAT	ZELF	SAQI	SW	WN	TS
	1	m	12	3	3	3	3	3	6	2	5	4	3	3	3	3	5	3	6
Totaal				3	3	3	3	3	6	2	5	4	3	3	3	3	5	3	6
Gemiddeld				3	3	3	3	3	6	2	5	4	3	3	3	3	5	3	6

PROFIELEN VAN OPVALLENDE LEERLINGEN

ID	NAAM
98797	
OPMERKINGEN GEBASEERD OP DE CONTROLESCHALEN:	
Het aantal 'weet niet' antwoorden is gering. De uitslagen lijken onaangetast door onduidelijke antwoorden.	
De sw-score is normaal. De uitslagen lijken niet aangetast door te positieve of te negatieve antwoorden.	
DE UITSLAGEN OP DE BASISSCHALEN WIJZEN HET VOLGENDE AAN:	
De leerling lijkt:	
Weinig vertrouwen te hebben in eigen uitdrukkingsvaardigheid;	

12 april 2010 (eindmeting)

Klasnummer: 106289
Klasnaam: *Ben gr. 8 PM*
Schooltype: Basisschool groep 8

GENORMEERDE SCORES: INDIVIDUELE SCORES EN KLASGEMIDDELDE

LEERLING		BASISSCHALEN										SAMENGEST. SCHALEN				CONTROLESCHALEN			
NAAM	LI NO	SEX	LFT	LG	CK	HA	PS	SA	RL	UV	EP	SV	MOT	SAT	ZELF	SAQI	SW	WN	TS
	m		12	4	3	2	6	5	7	2	8	7	3	7	7	4	6	3	5
Totaal				4	3	2	6	5	7	2	8	7	3	7	7	4	6	3	5
Gemiddeld				4	3	2	6	5	7	2	8	7	3	7	7	4	6	3	5

PROFIELEN VAN OPVALLENDE LEERLINGEN

ID	NAAM
102946	
OPMERKINGEN GEBASEERD OP DE CONTROLESCHALEN:	
Het aantal 'weet niet' antwoorden is gering. De uitslagen lijken onaangetast door onduidelijke antwoorden.	
De sw-score is normaal. De uitslagen lijken niet aangetast door te positieve of te negatieve antwoorden.	
DE UITSLAGEN OP DE BASISSCHALEN WIJZEN HET VOLGENDE AAN:	
De leerling heeft mogelijk:	
Een sterk negatieve houding ten aanzien van het huiswerk;	
De leerling lijkt bovendien:	
Weinig vertrouwen te hebben in eigen uitdrukkingsvaardigheid;	

De nulmeting

In vergelijking met anderen heeft Ben:

Hoofdschaal	Subschaal	Stanine
1) Motivatie	Leertaakgerichtheid	3
	Concentratie in de klas	3
	Huiswerk attitude	3
2) Tevredenheid op school	Plezier op school	3
	Sociaal aanvaardbaar voelen	3
	Relatie met de leerkrachten	6
3) Zelfvertrouwen	Sociale vaardigheid	4
	uitdrukkingsvaardigheid	2
	Zelfvertrouwen bij proefwerken	5
SAQI totaal	Algemene aanpassing aan school	3
Controlemetingen	Ontwijkende antwoorden(vragen met ' weet niet' beantwoord)	3
	Sociale wenselijkheid (vragen positief beantwoord)	5
	Onduidelijke antwoorden	6

De eindmeting

In vergelijking met anderen heeft Ben:

Hoofdschaal	Subschaal	Stanine
1) Motivatie	Leertaakgerichtheid	4
	Concentratie in de klas	3
	Huiswerkattitude	2
2) Welbevinden	Plezier op school	6
	Sociaal aanvaardbaar voelen	5
	Relatie met de leerkrachten	7
3) Zelfvertrouwen	Sociale vaardigheid	7
	uitdrukkingsvaardigheid	2
	Zelfvertrouwen bij proefwerken	8
SAQI totaal	Algemene aanpassing aan school	4
Controlemetingen	Ontwijkende antwoorden(vragen met ' weet niet' beantwoord)	3
	Sociale wenselijkheid (vragen positief beantwoord)	6
	Onduidelijke antwoorden	5

Bijlage 07: de tijdsteekproef formulieren

25 februari 2010 (nulmeting)

Tijdsteekproef-formulier																
Observator: <i>Marina</i>			Categorie			Aantal			Procenten							
Naam leerling: <i>Ben</i>																
Groep: <i>8</i>																
Datum observatie: <i>25 febr. 2010 begin nulmeting</i>																
			Ta			3			4							
			Kij			17			28							
			Sto			5			8							
			Lo			0			0							
			An			36			60							
			Totaal			60			100%							
Min	Na 20 sec.				Na 40 sec.				Na 60 sec.				Opmerkingen			
1	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	vouwt
2	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
3	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
4	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	draait
5	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	kipt in lock
6	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	boekt onder tafel
7	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	vouwt / wrijft / speelt met schaar
8	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
9	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	kipt - vouwt
10	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	lacht grapje - vouwt
11	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	praakt met den.
12	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
13	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	ordent de ridders
14	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	begint helemaal niet
15	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	keert pen - komt
16	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	kipt in lock
17	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	knijpt met schaar
18	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
19	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
20	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	kipt bij grage

8 april 2010 (eindmeting)

Tijdsteekproef-formulier																
Observator: <i>Marina</i>			Categorie			Aantal			Procenten							
Naam leerling: <i>Ben</i>																
Groep: <i>8</i>																
Datum observatie: <i>8 april 2010 eindmeting</i>																
			Ta			34			57							
			Kij			14			23							
			Sto			3			5							
			Lo			0			0							
			An			9			15							
			Totaal			60			100%							
Min	Na 20 sec.				Na 40 sec.				Na 60 sec.				Opmerkingen			
1	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
2	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
3	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
4	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
5	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
6	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	hoofd op tafel
7	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	hoofd op tafel / speelt met s-pod.
8	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
9	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	diepe zucht + oogcom-act
10	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
11	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
12	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	vinger
13	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	zit vreemd op stoel
14	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	
15	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	speelt met s-pod
16	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	hangt op tafel
17	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	leert stuur aan
18	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	geuwt
19	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	ligt op tafel
20	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	Ta	Kij	Sto	Lo	An	den - hoofd

Bijlage 08: de werkwijze van de gedragsobservatie lijsten

De 4 observanten observeerden in 7 blokjes van 3 minuten. De schalen werden gekoppeld aan een kleurencode:

betrokkenheid en motivatie: oranje

zelfvertrouwen : blauw

taakgerichtheid : groen

De onderdelen van de observatie werden onderverdeeld in drie hoofdschalen. Van iedere schaal waren er positieve en negatieve onderdelen te interpreteren.

Betrokkenheid en motivatie	
1-Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding,mimiek)	positief
2-Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	positief
3-Hij werkt samen	positief
4-Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	negatief
5-Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	negatief
6-Hij neemt zelf initiatief	positief
7-Hij heeft een passieve/afwachtende houding	negatief
8-Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	positief
Zelfvertrouwen	
9-Hij durft taak uit te voeren	positief
10-Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	negatief
11-Hij kan zelf een hindernis overwinnen	positief
Taakgerichtheid	
12-Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken ed.	positief
13-Hij steekt een vinger op	positief
14-Hij wacht op aanwijzing/hulp	negatief
15-Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	negatief
16-Er sprake van storend gedrag	negatief
17-Zijn aandacht is gericht op de activiteit	positief

Ieder punt werd als een positieve of negatieve winst gezien ten opzichte van de nulmeting. Een neutrale meting hield noch winst- of verliespunten in.

Bijlage 09: de schema's van de gestructureerde observaties

De filtermethode

Stap 1

De gegevens zijn per onderdeel per observant in de nul- en eindmeting geturfd. Het verschil hiertussen werd in een grafiek weergegeven. Er is per onderdeel per observant af te lezen of er een positieve, negatieve, of neutrale meting vanaf de nulmeting plaatsvond.

Stap 2

Het verschil werd per schaal opgeteld, waarbij de negatieve waarden werden afgetrokken van de positieve waarden. Dit aantal werd gedeeld door het aantal onderdelen per schaal. Op deze manier werd een gemiddelde berekend per schaal per observant.

Stap 3

Het gemiddelde werd berekend van alle 4 observanten per schaal door de individuele gemiddelden op te tellen en deze door 4 te delen. Op deze manier ontstond per schaal het gemiddelde van alle 4 de observanten.

IB 8 maart 2010 (nulmeting)

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 00-03-2010

naam observant: (JB) Interne Begeleider

-- onvoldoende (1)
- zwak (2)

+/- voldoende (3)
+ ruim voldoende (4)
++ goed (5)

moeilijk in te vullen.
misschien 1 t/m 5 schaal.
(of twee)
geeft 'n mening

7 observaties (3 minuten per keer)	1-3	4-5	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	+	-	+	+	++	++	
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	++	+	+	+	++	++	
Hij werkt samen							
Hij gaat veelvuldig / maakt een vermoeide indruk					+	+	++
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d.		++	++	++	++	++	++
Hij neemt zelf initiatief			++				
Hij heeft een passieve/afwachterende houding		+			+	+	
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht				+			
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren	+		++				
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren							
Hij kan zelf een hindernis overwinnen							
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)							
Hij steekt een vinger op		+/-	+				+
Hij wacht op aanwijzing/hulp	+						+
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak			+	+	+		+
Er sprake van storend gedrag							
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	++	+/-	++	+	-/+	++	

allemaal
uitleg/
weinig
activiteit
wanneer
iemand
ging uitbeelden
veranderde
de uitdruk-
king op 'n
gezicht.
verder was
hij passief

vrije observatie na 21e minuut
uittezen in groepjes.
gaapt. neemt zelf geen initiatief. geniet wel van wat de
anderen laten zien. Joris gaat zelf niet uitbeelden. Hij raadt nu
mee wat de anderen uitbeelden.

IB 2 april (eindmeting)

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 2 april 2010

naam observant: IB (Interne Begeleider)

1- onvoldoende
2- zwak

3- voldoende
4- ruim voldoende
5- goed

7 observaties (3 minuten per keer)	1-3	4-5	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	xx 3	5	5	3	3	3/4	5
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	xx 4		5	4	4	4	5
Hij werkt samen							
Hij gaat veelvuldig / maakt een vermoeide indruk							
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d.	x 3			5 (4/5)		5	-
Hij neemt zelf initiatief							
Hij heeft een passieve/afwachterende houding							
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht		5	5				5
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren		5	5				5
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren							
Hij kan zelf een hindernis overwinnen							
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)							
Hij steekt een vinger op	x 2			x 3	3	3	-
Hij wacht op aanwijzing/hulp							
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	x 3						
Er sprake van storend gedrag							
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	x 3	5	5		5		5

vrije observatie na 21e minuut

↑ spel ↑
(in de kring)

evaluatie
kringspel

schildery
nagels

woord
associaties

Bij iedere nieuwe activiteit is Joris in het begin erg betrokken.
Daarna zakt het weer af.
Bij het inspringspel is de betrokkenheid zeer groot.

OA 8 maart 2010 (nulmeting)

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 08-03-2010

naam observant: moeder van Ben (HOE)

-- onvoldoende (1)

- zwak (2)

+/- voldoende (3)

+ ruim voldoende (4)

++ goed (5)

7 observaties (3 minuten per keer)	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	+/-	+	---	+	+-	+-	+
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	+		---	+	+-		+
Hij werkt samen							
Hij gaat veelvuldig / maakt een vermoeide indruk							
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d.			---		-	-	-
Hij neemt zelf initiatief		++					
Hij heeft een passieve/afwachende houding			+-	+			
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht		+		+			+
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren		++	++				
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren							
Hij kan zelf een hindernis overwinnen			+				
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)	+			+			
Hij steekt een vinger op			+				
Hij wacht op aanwijzing/hulp							
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak					-	-	
Er sprake van storend gedrag							
Zijn aandacht is gericht op de activiteit		++		+	-	+-	+

vrije observatie na 21e minuut

na klassikale uitleg en conc. oefening begint nu pas de opdracht in groepjes. J. kijkt wel actief, zit rechtop en heeft er plezier in. Wil zelf echter niet zijn gevoel uitbeelden. Na 5 min verslapt de aandacht, Yannik plaagt hem dat is leuker. Zakt even onder uit op stoel. Stop. Einde opdracht = opluchting. Zit weer snel in de kring, maar vindt evaluatie niet interessant, speelt met zijn vingers kijkt rond. Laatste opdracht wel actief met Lotje

OA 2 april 2010 (eindmeting)

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 02-04-2010

naam observant: HOE (moeder van Ben)

0 niet

1- onvoldoende

2- zwak

wenig

3- voldoende

4- ruim voldoende

5- goed

veel

7 observaties (3 minuten per keer)	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	3	3	3	2	4	4	2
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	3	2	3	3	4	4	3
Hij werkt samen	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	4	nvt
Hij gaat veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	4	2	2	3	0	0	0
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d.	0	0	3	3	3	0	0
Hij neemt zelf initiatief	0	0	0	0	0	5	0
Hij heeft een passieve/afwachende houding	3	4	3	2	2	0	0
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	3	3	3		3	2
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren	0	3	nvt	nvt	2	3	nvt
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	2	4	0
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)	4	4	4	3	3	3	3
Hij steekt een vinger op	0	3	3	0	0	4	nvt
Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	0	nvt	0	3	4	nvt
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	2	0	2	3	2	0	2
Er sprake van storend gedrag	0	0	0	3	0	0	4
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	3	4	4	0	3	5	2

vrije observatie na 21e minuut

Bij de voorbereiding groepopdracht zie ik eerst een onzekere, passieve houding. Later neemt hij initiatief om de opdracht (tekst) te pakken, zodat hij het beter snapt. Juf helpt even, daarna kopieert J. Michiel. Zoekt na oefenen weer snel zijn plaats op, en steekt zijn vinger op omdat hij graag wil laten zien wat hij geïnteresseerd heeft. Uiteindelijk doet hij niet veel, voelt zich vooral ongemakkelijk (zie mimiek). Blijft tot het einde geïnteresseerd.

LK 8 maart 2010 (nulmeting)

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 8 maart 2010

naam observant: Lk (waste leerkracht)

1- onvoldoende

2- zwak

3- voldoende

4- ruim voldoende

5- goed

7 observaties (3minuten per keer)	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	3	1	2	2	5	5	1
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	3	2	2	4	4	4	5
Hij werkt samen	-	-	-	-	-	-	-
Hij gaat veelvuldig / maakt een vermoede indruk	-	-	-	-	-	-	-
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d. <i>vuurste</i>	-	4	-	5	5	5	5
Hij neemt zelf initiatief	-	-	-	-	-	4	1
Hij heeft een passieve/afwachtende houding	-	-	5	-	1	1	5
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	-	-	-	-	-	-	-
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren	-	-	-	-	-	3	-
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	-	-	-	-	-	-	-
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	-	-	-	-	-	-	-
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)	2	-	-	-	-	-	1
Hij steekt een vinger op	-	1	-	-	5	5	-
Hij wacht op aanwijzing/hulp	-	-	-	-	-	-	-
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	-	3	5	3	1	2	-
Er sprake van storend gedrag	-	-	-	-	-	-	-
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	-	1	2	2	3	3	5

vrije observatie na 21e minuut

PASSIEVE LICHAAMSHOLDING - SPEGEL MET TROI - LET WEL OP DE UITVOERING VAN DE OPGACHT - LUCHT OM

LEUNGE OPGACHT (OVD) - RIET NIET METEER HOG MAAR LIJKT WEL OP TE GETEN

- SPEGEL MET ZIJN TROI STEERT ~~ZIJN BAKHUIS~~ HET KINDE NAEST HEEN - HOUDING STEEDS PASSIEVER - GAAT EN VERSLIPT ZICH IN ZIJN TROI - SPEGEL MET EYN VINGERES - ~~B BETROKKENHEID~~ BO BIJ DE OPGACHTEN LANG.

LK 2 april 2010 (eindmeting)

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 2 april 2010

naam observant: LK (waste leerkracht)

1- onvoldoende

2- zwak

3- voldoende

4- ruim voldoende

5- goed

7 observaties (3minuten per keer)	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	3	5	1	3	3	3	5
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	5	5	5	5	3	4	5
Hij werkt samen	-	-	-	-	-	-	5
Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	5	3	1	1	1	2	1
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d.	4	4	5	5	5	5	1
Hij neemt zelf initiatief	3	-	1	1	1	1	5
Hij heeft een passieve/afwachtende houding	5	3	2	3	5	1	1
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	-	-	-	-	-	-	5
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren	-	-	-	-	-	-	5
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	-	-	-	-	-	-	1
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	-	-	-	-	-	-	2
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)	3	-	-	-	-	-	5
Hij steekt een vinger op	1	1	1	1	1	1	1
Hij wacht op aanwijzing/hulp	5	5	5	5	5	5	3
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	3	3	3	2	1	1	1
Er sprake van storend gedrag	1	1	1	1	1	1	1
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	5	5	5	5	5	5	5

lyrije observatie na 21e minuut

Bij de verwerkingsoverdracht doet J. actief mee en is betrokken. Hij neemt initiatief in het overleg. Hij geeft zichtbare van de opdracht.

Bij de uitvoering van de opdracht voor de groep steelt J. iets terughoudend

MOE (8 maart 2010 (nulmeting))

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 08-03-2010

naam observant: moeder van Ben (MOE)

-- onvoldoende (1)

- zwak (2)

+/- voldoende (3)

+ ruim voldoende (4)

++ goed (5)

7 observaties (3 minuten per keer)	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	+/-	+	-	+	+/-	+/-	+
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	+		-	+	+		+
Hij werkt samen							
Hij gaat veelvuldig / maakt een vermoede indruk							
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d.			-		-	-	-
Hij neemt zelf initiatief		++					
Hij heeft een passieve/afwachende houding			+/-	+			
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht		+		+			+
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren		++	++				
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren							
Hij kan zelf een hindernis overwinnen			+				
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)	+			+			
Hij steekt een vinger op			+				
Hij wacht op aanwijzing/hulp							
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak					-	-	
Er sprake van storend gedrag							
Zijn aandacht is gericht op de activiteit		++		-	-	+/-	+

vrije observatie na 21e minuut

na klassikale uitleg en conc. oefening begint nu pas de opdracht in groepjes. J. kijkt wel actief, zit rechtop en heeft er plezier in, wil zelf echter niet zijn gevoel uitbeelden. Na 5 min verslapt de aandacht, Yannik plaagt hem dat is leuker. Zakt even onder uit op stoel. Stop. Einde opdracht = opluchting. Zit weer snel in de kring, maar vindt evaluatie niet interessant, speelt met zijn vingers. Kijkt rond. Laatste opdracht wel actief met Lofje

MOE 2april 2010 (eindmeting)

screeningslijst gedragsobservatie dramalessen

datum les: 02-04-2010

naam observant: MOE (moeder van Ben)

0 niet

1- onvoldoende

2- zwak

wenig

3- voldoende

4- ruim voldoende

5- goed

veel

7 observaties (3 minuten per keer)	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21
Betrokkenheid en motivatie							
Hij heeft een actieve lichaamshouding (houding, mimiek)	3	3	3	2	4	4	2
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	3	2	3	3	4	4	3
Hij werkt samen	nvt	nvt	nvt	nvt	nvt	4	nvt
Hij gaat veelvuldig / maakt een vermoede indruk	4	2	2	3	0	0	0
Hij speelt met voorwerpen / trui, e.d.	0	0	3	3	3	0	0
Hij neemt zelf initiatief	0	0	0	0	0	5	0
Hij heeft een passieve/afwachende houding	3	4	3	2	2	0	0
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	3	0.5	3		3	2
Zelfvertrouwen							
Hij durft taak uit te voeren	0	3	nvt	nvt	2	3	nvt
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	2	4	0
Taakgerichtheid							
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken e.d.)	4	4	4	3	3	3	3
Hij steekt een vinger op	0	3	3	0	0	4	nvt
Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	0	nvt	0	3	4	nvt
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	2	0	2	3	2	0	2
Er sprake van storend gedrag	0	0	0	3	0	0	4
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	3	4	4	0	3	5	2

vrije observatie na 21e minuut

Bij de voorbereiding groepopdracht zie ik eerst een onzekere, passieve houding. Later neemt hij initiatief om de opdracht (tekst) te pakken, zodat hij het beter snapt. Juf helpt even, daarna kopieert J. Michiel. Zoekt na oefenen weer snel zijn plaats op, en steekt zijn vinger op omdat hij graag wil laten zien wat hij geïmproviseerd heeft. Uiteindelijk doet hij niet veel, voelt zich vooral ongemakkelijk (zie mimiek). Blijft tot het einde geïnteresseerd.

t

gedragsobservaties van de 4 observanten:

de nulmeting van de IB

	IB NULMETING 8 MAART	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	TOT.
	BETROKKENHEID EN MOTIVATIE								
1	Hij heeft een actieve lichaamshouding	4	1	4	4	0	0	0	13
2	Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	5	4	4	4	5	5	0	27
3	Hij werkt samen	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	0	0	0	0	4	4	5	-13
5	Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	0	5	5	5	5	5	5	-30
6	Hij neemt zelf initiatief	0	0	5	0	0	0	0	5
7	Hij heeft een passieve/afwachtende houding	0	4	0	0	4	4	0	-12
8	Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	0	0	4	0	0	0	4
	ZELFVERTROUWEN								
9	Hij durft taak uit te voeren	4	0	5	0	0	0	0	9
10	Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Hij kan zelf een hindernis	0	0	0	0	0	0	0	0

	overwinnen								
	TAAKGERICHTHEID								
12	Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken)	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Hij steekt een vinger op	0	3	4	0	0	0	4	11
14	Hij wacht op aanwijzing/hulp	4	0	0	0	0	0	4	-8
15	Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	0	0	0	4	4	0	4	-12
16	Er sprake van storend gedrag	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Zijn aandacht is gericht op de activiteit	5	3	5	4	3	5	0	25

De eindmeting van de interne begeleider met het positieve en negatieve verschil en de neutrale meting van de nul- en eindmeting:

IB EINDMETING 2 APRIL	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	TOT.	VERSCHIL
BETROKKENHEID EN MOTIVATIE									
Hij heeft een actieve lichaamshouding	3	5	5	3	3	4	5	28	15
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	4		5	4	4	4	5	26	-1
Hij werkt samen	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	0	0	0	0	0	0	0	0	13
Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	3	0	0	5	0	5	0	-13	17
Hij neemt zelf initiatief	0	0	0	0	0	0	0	0	-5
Hij heeft een passieve/afwachtende houding	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	5	5	0	0	0	5	15	11
ZELFVERTROUWEN									
Hij durft taak uit te voeren	0	5	5	0	0	0	5	15	6
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TAAKGERICHTHEID									
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken)	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hij steekt een vinger op	2	0	0	3	3	3	0	11	0
Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	3	0	0	0	0	0	0	-3	9

Er sprake van storend gedrag	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	3	5	5	0	5	0	5	23	-2

De nulmeting van de onderwijsassistente:

	OA NULMETING 8 MAART	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	TOTAAL
	BETROKKENHEID EN MOTIVATIE								
1	Hij heeft een actieve lichaamshouding	4	3	4	2	3	2	2	20
2	Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	5	3	4	4	4	4	2	26
3	Hij werkt samen	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk		4	0	5	4	5	5	-23
5	Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	5	5	4	5	5	5	4	-33
6	Hij neemt zelf initiatief	0	0	5	0	0	0	1	6
7	Hij heeft een passieve/afwachtende houding	0	4	0	0	0	0	0	-4
8	Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	0	4	0	0	0	0	4
	ZELFVERTROUWEN								
9	Hij durft taak uit te voeren	4	0	5	0	0	2	0	11
10	Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht	0	0	0	0	0	0	0	0

	niet kan uitvoeren								
11	Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	0	0	0	0
	TAAKGERICHTHEID								
12	Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken)	4	0	0	0	4	0	0	8
13	Hij steekt een vinger op	0	3	3	0	3	0	3	12
14	Hij wacht op aanwijzing/hulp	4	0	0	0	0	0	0	-4
15	Er sprake van dagdromen/rondkijken/anders dan de taak	0	0	0	0	3	0	0	-3
16	Er sprake van storend gedrag	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Zijn aandacht is gericht op de activiteit	5	2	4	3	5	5	1	25

De eindmeting van de onderwijsassistente met het positieve en negatieve verschil of neutrale meting van de nul- en eindmeting:

OA EINDMETING 2 APRIL	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	TOT.	VERSCHIL
BETROKKENHEID EN MOTIVATIE									
Hij heeft een actieve lichaamshouding	4	3	5	5	5	2	2	26	6
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	5	3	5	5	4	3	3	28	2
Hij werkt samen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	0	0	5	5	0	0	0	-10	13

Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	3	3	0	0	3	0	3	-12	21
Hij neemt zelf initiatief	3	2	0	4	4	2	2	17	11
Hij heeft een passieve/afwachtende houding	0	4	4	0	0	4	4	-16	-12
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	0	5	5	5	0	0	15	11
ZELFVERTROUWEN									
Hij durft taak uit te voeren	0	0	5	5	0	0	0	10	-1
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TAAKGERICHTHEID									
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken)	5	5	5	5	4	0	0	24	16
Hij steekt een vinger op	4	4	0	0	4	4	2	18	6
Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	4	0	0	0	0	5	-9	-5
Er sprake van dagdromen/rondkijken/anders dan de taak	0	0	0	0	4	3	3	-10	-7
Er sprake van storend gedrag	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	3	3	5	5	3	3	4	26	1

De nulmeting van de moeder van Ben:

	MOE NULMETING 8 MAART	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	TOTAAL
	BETROKKENHEID EN MOTIVATIE								
1	Hij heeft een actieve lichaamshouding	3	4	2	4	3	3	4	23
2	Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	4	0	2	4	3	0	4	17
3	Hij werkt samen	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	0	0	2	0	2	2	2	-8
6	Hij neemt zelf initiatief	0	5	0	0	0	0	0	5
7	Hij heeft een passieve/afwachtende houding	0	0	3	4	0	0	0	-7
8	Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	4	0	4	0	0	4	12
	ZELFVERTROUWEN								
9	Hij durft taak uit te voeren	0	5	5	0	0	0	0	10
10	Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	4	0	0	0	0	4
	TAAKGERICHTHEID								
12	Hij bereidt zich voor op de les (juiste	4	0	0	4	0	0	0	8

	plaats zitten, iets pakken)								
13	Hij steekt een vinger op	0	0	4	0	0	0	0	4
14	Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	0	0	0	0	0	2	2	-4
16	Er sprake van storend gedrag	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Zijn aandacht is gericht op de activiteit	0	5	0	4	2	3	4	18

De eindmeting van de moeder van Ben met het positieve en negatieve verschil of neutrale meting van de nul- en eindmeting

	1- 3	4- 6	7- 9	10- 12	13- 15	16- 18	19- 21	TOT.	MOE VERSCHIL NUL-EN EINDMETING
MOE EINDMETING 2 APRIL									
BETROKKENHEID EN MOTIVATIE									
Hij heeft een actieve lichaamshouding	3	3	3	2	4	4	2	21	-12
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	3	3	3	3	4	4	2	22	5
Hij werkt samen	0	0	0	0	0	4	0	4	4
Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	4	2	2	3	0	0	0	-11	-11
Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	0	0	3	3	3	0	0	-9	-1

Hij neemt zelf initiatief	0	0	0	0	0	5	0	5	0
Hij heeft een passieve/afwachtende houding	3	4	3	2	2	0	0	-14	-7
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	3	3	3	0	3	2	14	2
ZELFVERTROUWEN									
Hij durft taak uit te voeren	0	3	0	0	2	3	0	8	-2
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	2	4	0	6	2
TAAKGERICHTHEID									
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken)	4	4	4	3	3	3	3	24	16
Hij steekt een vinger op	0	3	3	0	0	4	0	10	6
Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	0	0	0	3	4	0	-7	-7
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	2	0	2	3	2	0	2	-11	-7
Er sprake van storend gedrag	0	0	0	3	0	0	4	7	7
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	3	4	4	0	3	5	2	21	3

De nulmeting van de vaste leerkracht van Ben:

	LK NULMETING 8 MAART	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	TOTAAL
	BETROKKENHEID EN MOTIVATIE								
1	Hij heeft een actieve lichaamshouding	3	1	2	2	5	4	1	18
2	Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	3	3	2	4	4	4	5	25
3	Hij werkt samen	0	0	0	0	0	0	0	0
4	Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	0	4	0	5	5	5	5	-24
6	Hij neemt zelf initiatief	0	0	0	0	0	0	1	1
7	Hij heeft een passieve/afwachtende houding	0	0	5	0	1	1	5	-12
8	Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	0	0	0	0	0	0	0
	ZELFVERTROUWEN								
9	Hij durft taak uit te voeren	0	0	0	0	0	0	3	3
10	Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	0	0
11	Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	0	0	0	0
	TAAKGERICHTHEID								
12	Hij bereidt zich voor op de les (juiste	2	0	0	0	0	0	1	3

	plaats zitten, iets pakken)								
13	Hij steekt een vinger op	0	1	0	0	5	5	0	11
14	Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	0	3	5	3	1	2	0	-14
16	Er sprake van storend gedrag	0	0	0	0	0	0	0	0
17	Zijn aandacht is gericht op de activiteit	0	1	2	2	3	3	5	16

De eindmeting van de vaste leerkracht van Ben met het positieve en negatieve verschil of neutrale meting van de nul- en eindmeting:

LK EINDMETING 2 APRIL	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-18	19-21	TOT.	VERSCHIL
BETROKKENHEID EN MOTIVATIE									
Hij heeft een actieve lichaamshouding	3	5	1	3	3	3	5	23	5
Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	5	5	5	5	3	4	5	32	7
Hij werkt samen	0	0	0	0	0	0	5	5	5
Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	5	3	1	1	1	2	1	-14	-14
Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	1	1	5	5	5	5	1	-23	1
Hij neemt zelf initiatief	3	0	1	1	1	1	5	12	11
Hij heeft een passieve/afwachtende	5	3	2	3	5	1	1	-20	-8

houding										
Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	0	0	0	0	0	0	5	5	5	
ZELFVERTROUWEN										
Hij durft taak uit te voeren	0	0	0	0	0	0	5	5	2	
Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0	0	0	0	0	0	1	-1	-1	
Hij kan zelf een hindernis overwinnen	0	0	0	0	0	0	2	2	2	
TAAKGERICHTHEID										
Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken)	3	0	0	0	0	0	5	8	5	
Hij steekt een vinger op	1	1	1	1	1	1	1	7	-4	
Hij wacht op aanwijzing/hulp	5	5	5	5	5	5	3	-33	-33	
Er sprake van dagdromen/rondkijken/ anders dan de taak	3	3	3	2	1	1	1	-14	0	
Er sprake van storend gedrag	1	1	1	1	1	1	1	-7	-7	
Zijn aandacht is gericht op de activiteit	5	5	5	5	5	5	5	35	19	

Het totaal gemiddelde van de 4 observanten met het positieve en negatieve verschil of de neutrale meting van de nul- en eindmeting:

	GEMIDDELD TOTAAL IB+OA+MOE+LK	GEM. 8 maart		GEM. 2 april		VERSCHIL
	BETROKKENHEID EN MOTIVATIE					
1	Hij heeft een actieve lichaamshouding	21		24,5		3,5
2	Hij luistert naar de uitleg van de leerkracht/luistert naar uitleg	23,8		27		3,25
3	Hij werkt samen	0		2,25		2,25
4	Hij gaapt veelvuldig / maakt een vermoeide indruk	9		8,75		-0,25
5	Hij speelt met voorwerpjes / trui, e.d.	23,8		14,25		-9,5
6	Hij neemt zelf initiatief	4,25		8,5		4,25
7	Hij heeft een passieve/afwachtende houding	8,75		12,5		3,75
8	Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor slagen van opdracht	5		12,25		7,25
	ZELFVERTROUWEN					
9	Hij durft taak uit te voeren	8,25		9,5		1,25

10	Hij raakt gefrustreerd als hij de opdracht niet kan uitvoeren	0		0,25		0,25
11	Hij kan zelf een hindernis overwinnen	1		2		1
	TAAKGERICHTHEID					
12	Hij bereidt zich voor op de les (juiste plaats zitten, iets pakken)	4,75		14		9,25
13	Hij steekt een vinger op	9,5		11,5		2
14	Hij wacht op aanwijzing/hulp	3		12,25		9,25
15	Er sprake van dagdromen/rondkijken/anders dan de taak	8,25		9,5		1,25
16	Er sprake van storend gedrag	0		3,5		3,5
17	Zijn aandacht is gericht op de activiteit	21		26,25		5,25

Hierna verwerkte ik deze gegevens en berekende het gemiddelde per schaal per observant. Daarna berekende ik het gemiddelde van de schalen van de 4 observanten. Zo werd in beeld gebracht welke schalen een positieve of negatieve ontwikkeling lieten zien. Tevens werd de 0 meting (noch winst, noch verlies) waarneembaar. Deze laatste gegevens werden in het onderzoek gebruikt voor verdere interpretatie van de observaties.

De 4 observanten gaven in de gemiddelde berekening per schaal de volgende waardering aan:

Schalen	waardering
Betrokkenheid en motivatie	+1.8
Zelfvertrouwen	+0.8
Taakgerichtheid	+5.1

Bijlage 10: de schema's van de vrije observaties

Iedere observant kreeg na 21 minuten gestructureerde observatie de tijd om vrij te observeren. Het stond de observant vrij om te noteren wat zij of hij wilde. Deze observaties duurden ongeveer 20 minuten.

Van iedere observant werden de vrije observatie van de nul- en eindmeting vertaald naar een onderdeel van de gestructureerde observatie. Het verschil hiervan werd weergegeven in een tabel per observant.

De nulmeting van 8 maart 2010 van de observanten in de vrije observatie:

IB	Ben neemt zelf geen initiatief in het spel Hij wil zelf het woord op het kaartje niet uitbeelden Hij geniet van het spel van de anderen in zijn groepje Hij gaapt veelvuldig	→Hij heeft een passieve houding →Hij heeft een passieve houding →Hij geniet passief →Hij gaapt veelvuldig/maakt vermoeide indruk
OA	Ben voert de opdracht enthousiast uit Hij wil niet (durft niet) de opdracht op het kaartje uit te beelden Hij let goed en is geconcentreerd	→Hij heeft een actieve lichaamshouding →Hij heeft een passieve houding →Zijn aandacht is gericht op de activiteit

Moe	Ben laat actief gedrag zien Hij heeft plezier Speelt met zijn vingers De kring (evaluatie van het spel) vindt hij niet interessant In het eindspel laat hij een actieve houding zien met één mede leerling	→Hij heeft een actieve houding →passief genieten →Hij speelt met voorwerpen →Hij heeft een passieve houding →Zijn aandacht is gericht op de activiteit
LK	Passieve lichaamshouding: speelt met trui Ben let goed op de uitvoering van de opdracht; de ene keer passief en de andere keer actief Hij doet wel mee en let goed op Betrokkenheid bij de opdrachten ligt laag	→Hij speelt met voorwerpjes →Zijn aandacht is gericht op de activiteit →Hij heeft een passieve lichaamshouding →Hij heeft een actieve houding →Zijn aandacht is gericht op de activiteit →Hij heeft een passieve lichaamshouding

De observanten maakten op 2 april 2010 van de volgende aantekeningen in de volgende hoofdschalen:

IB	Bij iedere nieuwe activiteit is Ben in het begin erg betrokken. Daarna zakt het weer af. Bij het inspringspel is de betrokkenheid zeer groot.	→Zijn aandacht is gericht op de activiteit →Hij heeft passieve lichaamshouding →Zijn aandacht is gericht op de activiteit
----	---	--

OA	Bij de aanbieding van een nieuwe opdracht is Ben erg betrokken. Hij kijkt eerst even en doet dan goed mee. Ben reageert enthousiast op inspringspel. Tijdens het spel is hij oplettend en heeft een actieve houding	→ Zijn aandacht is gericht op de activiteit → Hij heeft een actieve lichaamshouding → Hij heeft een actieve lichaamshouding → Hij heeft een actieve lichaamshouding
Moe	Bij de voorbereiding van de groepsopdracht een onzekere, passieve houding. Later neemt Ben initiatief om de opdracht(tekst) te pakken te nemen omdat hij het beter snapt Na hulp van juf kopieert Ben een andere leerling van zijn groep. Zoekt, na opdracht, snel zijn plaats op in de kring. Hij steekt zijn vinger op omdat hij graag wil laten zien wat hij geoefend heeft Hij doet verder niet zoveel in de kring.	→ Hij heeft passieve lichaamshouding → Hij neemt zelf initiatief → Hij wacht op aanwijzing/hulp → Zijn aandacht is gericht op de activiteit → Hij bereidt zich voor op de les → Hij steekt een vinger op → Hij heeft passieve lichaamshouding

	Gezien zijn mimiek voelt hij zich vooral ongemakkelijk.	→Hij heeft passieve lichaamshouding
LK	Bij de verwerkingsopdracht doet Ben actief mee. Hij is betrokken. Hij neemt initiatief in overleg. Ben geniet zichtbaar van de opdracht. Als Ben voor de groep zijn opdracht speelt is zijn houding meer teruggetrokken dan in de kleine groep.	→Zijn aandacht is gericht op de activiteit →Zijn aandacht is gericht op de activiteit →Hij neemt initiatief →passief genieten →Hij heeft een actieve lichaamshouding →Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor het slagen van de opdracht

Het verschil tussen de nul- en de eindmeting van de vrije observatie van de 4 observanten:

Schalen	Onderdelen per schaal	Nul-meting	Eind-meting	Verskil tussen nul- en eindmeting
Betrokkenheid /Motivatie	Hij heeft een actieve lichaamshouding	4	4	0
	Hij gaapt veelvuldig	1	0	+1
	Hij speelt met voorwerpjes	2	0	+2

	Hij neemt zelf initiatief	0	2	+2
	Hij heeft een passieve houding	5	3	+2
	Hij voelt zich mede verantwoordelijk voor het slagen van de opdracht	0	1	+1
Taakgerichtheid	Hij bereidt zich voor op de les	0	1	+1
	Hij steekt een vinger op	0	1	+1
	Hij wacht op aanwijzing/hulp	0	1	-1
	Zijn aandacht is gericht op de activiteit	5	6	+1

Vanuit de resultaten is op te maken dat de schalen betrokkenheid en taakgerichtheid, op één onderdeel na, een positief resultaat hebben behaald.

De observanten hebben 3x opgemerkt dat Ben weliswaar geen actieve houding hanteerde, maar wel passief aan het genieten was.

Vanuit bovenstaande gegevens berekende ik het gemiddelde van alle observanten per schaal. Deze gegevens werden in hoofdstuk 4 verwerkt tot een interpretatie van de gegevens.

Schalen vrije observatie	waardering
Betrokkenheid en motivatie	+1,3
Zelfvertrouwen	0
Taakgerichtheid	+0,5

Het gemiddelde van deze twee schalen bedroeg:

gestructureerde observatie	gemiddelde waardering	vrije observatie	gemiddelde waardering	gemiddelde waardering totale observatie
Betrokkenheid en motivatie	+1.8	Betrokkenheid en motivatie	+1,3	+1,5
Zelfvertrouwen	+0.8	Zelfvertrouwen	0	+0,8
Taakgerichtheid	+5.1	Taakgerichtheid	+0,5	+2,8

**Bijlage 11: de reflectiebladen van het - wat vind ik van
dramalessen - boek**

Het
wat vind ik van dramalessen
boek



Thema van de les: GGGG denken
Datum : 22 maart 2010

Wat vond ik van deze dramales?

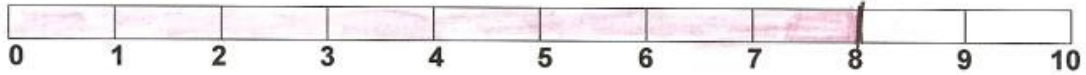
Kleur het juiste antwoord op de volgende vragen in :

- ☒ ik vond het een leuke les omdat ik de opdracht goed begreep
- ☐ ik heb fijn met andere kinderen kunnen samenwerken
- ☐ ik wilde dat de opdracht goed zou lukken
- ☐ ik voelde me moe omdat we de tijd uit het oog verloren
(opgezet) vader en moeder zijn één week
- ☐ ik vond op ski-vakantie.

- ☒ ik durfde de opdracht te doen
- ☒ ik vond de opdracht best moeilijk, maar ik heb het toch gedaan
- ☐ ik voelde me boos omdat _____
- ☐ Ik vond _____

- ☐ ik steek een vinger op als ik iets niet begrijp
- ☒ ik wacht tot ik hulp krijg van de juf of klasgenoot
- ☒ ik heb goed geluisterd naar de uitleg van de opdracht
- ☐ ik heb gezorgd dat ik de spullen die ik nodig had voor de les ook heb gepakt
- ☐ Ik vond _____

Geef hieronder aan welk punt jij deze les geeft. Kleur maar in.



Schrijf eens op waarom je dit punt hebt gegeven.

vond het de beste tot nu toe goed duidelijk + goede
uitleg verhaal was leuk

Schrijf eens op wat jij van deze les hebt geleerd.

de vele kariken van zelfvertrouwen
ben goed in zwemmen

De volgende les wil ik letten op:

beter meedoen zelf meedoenⁿ aan een
opdracht

Thema van de les: Zelfvertrouwen
Datum : 15 maart 2010

Wat vond ik van deze dramales?

Kleur het juiste antwoord op de volgende vragen in :

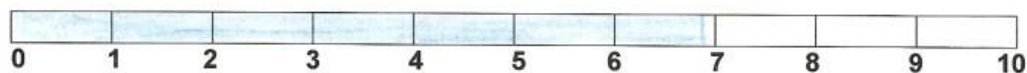
- ☒ ik vond het een leuke les omdat ik de opdracht goed begreep
- ☒ ik heb fijn met andere kinderen kunnen samenwerken
- ☒ ik wilde dat de opdracht goed zou lukken
- ☐ ik voelde me moe omdat _____
- _____
- ☐ ik vond _____
- _____

- ☒ ik durfde de opdracht te doen
- ☒ ik vond de opdracht best moeilijk, maar ik heb het toch gedaan
- ☐ ik voelde me boos omdat _____
- _____
- ☐ ik vond _____
- _____

- ☐ ik steek een vinger op als ik iets niet begrijp
- ☐ ik wacht tot ik hulp krijg van de juf of klasgenoot
- ☒ ik heb goed geluisterd naar de uitleg van de opdracht
- ☐ ik heb gezorgd dat ik de spullen die ik nodig had voor de les ook heb gepakt
- ☐ ik vond _____



Geef hieronder aan welk punt jij deze les geeft. Kleur maar in.



Schrijf eens op waarom je dit punt hebt gegeven.

6 te laag 7 te hoog toneelspel was leuk
ik vond de plaatjes moeilijk

Ben geeft aan dat hij daarom niet wilde
uitbeelden



Schrijf eens op wat jij van deze les hebt geleerd.

dat er ook behoeften zijn bij emoties

De volgende les wil ik letten op:

beter slapen + beter oplossen

Thema van de les: Behoeften
Datum : 12 maart 2010

Wat vond ik van deze dramales?

Kleur het juiste antwoord op de volgende vragen in :

- ☒ ik vond het een leuke les omdat ik de opdracht goed begreep
- ☐ ik heb fijn met andere kinderen kunnen samenwerken
- ☐ ik wilde dat de opdracht goed zou lukken
- ☐ ik voelde me moe omdat ik niet niks te doen had

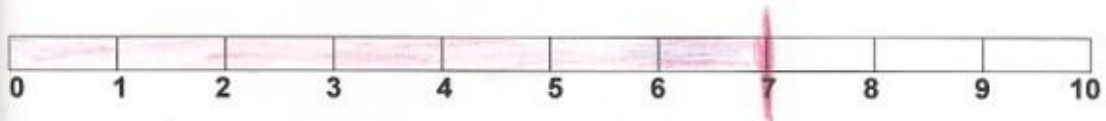
- ☐ ik vond het zo saai les. Ben geeft aan dat hij liever in een ander groepje wilde meedoen.

- ☐ ik durfde de opdracht te doen
- ☐ ik vond de opdracht best moeilijk, maar ik heb het toch gedaan
- ☐ ik voelde me boos omdat _____

- ☐ Ik vond _____

- ☐ ik steek een vinger op als ik iets niet begrijp
- ☐ ik wacht tot ik hulp krijg van de juf of klasgenoot
- ☒ ik heb goed geluisterd naar de uitleg van de opdracht
- ☐ ik heb gezorgd dat ik de spullen die ik nodig had voor de les ook heb gepakt
- ☐ Ik vond het leuk dat je woorden uit het boek van mardot

Geef hieronder aan welk punt jij deze les geeft. Kleur maar in.



Schrijf eens op waarom je dit punt hebt gegeven.

ik vond het het beste cijfer want, 6 was te laag en
acht was te hoog

Schrijf eens op wat jij van deze les hebt geleerd.

een paar emoties

De volgende les wil ik letten op:

beter slapen dan ben ik veel activer + beter
geconcentreert + beter luisteren anders versta ik
het niet want, ik krijg te veel prikkels binnen

↓
lawaai van de in
groepen werken



Geef hieronder aan welk punt jij deze les geeft. Kleur maar in.



Schrijf eens op waarom je dit punt hebt gegeven.

ik heb er dingen van geleerd
- zzzz gedachten



Schrijf eens op wat jij van deze les hebt geleerd.

het zzzz denken
optimisme het pessimisme

De volgende les wil ik letten op:

beter slapen gevoel minder moe

Het totaal van alle lessen weergegeven in een positieve en negatieve of neutrale uitslag.

verwerking van- wat vind ik van dramalessenboek- door Ben	8- mrt	12- mrt	15- mrt	22- mrt	26- mrt	29- mrt	2 apr.	totaal van alle lessen
BETROKKENHEID EN MOTIVATIE								
ik vond het een leuke les omdat ik de opdracht goed begreep	1	1	1	1	1	1	1	7
ik heb fijn met andere kinderen kunnen samenwerken	0	0	1	0	0	0	1	2
ik wilde dat de opdracht goed zou lukken	1	0	1	0	1	0	1	4
ik voelde me moe (slecht slapen, les saai, samenwerkingsgroep niet leuk)	-1	-1	-1	-1	0	0	-1	-5
ik vond het leuk omdat ik de les begreep	0	0	0	0	0	1	0	1
ik vond het einde van de les minder leuk omdat de juf boos moest worden op een paar kinderen	0	0	0	0	0	-1	0	-1
ZELFVERTROUWEN								
ik durfde de opdracht te doen	1	0	1	1	1	0	1	+5
ik vond de opdracht best moeilijk, maar ik heb het toch gedaan	1	0	1	1	0	0	0	+3
ik voelde me boos	0	0	0	0	0	0	0	0
ik vond het soms moeilijk omdat ik het groepje niet fijn vond en ben zenuwachtig	-1	0	0	0	0	0	0	-1

TAAKGERICHTHEID								
ik steek een vinger op als ik iets niet begrijp	0	0	0	0	1	0	0	+1
ik wacht tot ik hulp krijg van de juf of klasgenoot	0	0	0	-1	0	0	1	-1
ik heb goed geluisterd naar de uitleg van de opdracht	1	1	1	1	1	0	1	+6
ik heb gezorgd dat ik de spullen die ik nodig had voor de les ook heb gepakt	1	0	0	0	1	0	1	+3
ik vond het leuk dat je voorlas uit het boek van Marlot	0	1	0	0	0	0	0	+1
ik vond alles makkelijk	0	0	0	0	0	1	0	+1
ik vond het niet zo'n leuke les; tjabbertalk vond ik moeilijk	0	0	0	0	0	0	-1	-1

Het volgende gaf Ben aan als gemiddelde waardering

Schaal	Waardering
Betrokkenheid en motivatie	+1,2
Zelfvertrouwen	+1,7
Taakgerichtheid	+1,3

Ben gaf deze lessen op de schaal 1 t/m 10 :	7	7	8	7	8,5	9	6,5	7,6
---	---	---	---	---	-----	---	-----	-----

Bijlage 12: de afsprakenbladen van de strategie van de "geef me de 5"

Afsprakenblad

Taak: Dramales 8 maart 2010
13.00u - 14.10u.

Wat	dramales: gevoelens omdat ik aanleest ben <u>Blauw groen</u>	een ik niet goed in fotografisch spel
WAAR	in de klas	
HOE	bruggenstuk gist	
Wanneer	vandaag woensdag	
Wie	groot- en kleine groep s. jelle s. stephanie (judith)	



handtekening
onzichtbaar gemaakt



M. Margry
v. Wijnen

Het fijnste stukje vind ik:
wat en hoe!



Afsprakenblad

Taak: Dramales 12 maart 2010

Wat	gevoelens + behoeftes voorbeeld bespreken: taal → geen tijd → wat te doen om het te veranderen	
WAAR	in de klas	
HOE	Begin: smiley's van groepen Midden: voorlezen: boek van maaike Eind: kaartjes + behoeftes + uitbedelen	
Wanneer	woensdag	
Wie	de klas	



M. Margry
v. Wijnen



Het fijnste stuk vond ik wat en hoe
van hoe vind ik het smiley teken
het leukst!

Afsprakenblad

Taak: Dramales 15 maart 2010

Wat	zelfvertrouwen waar je goed in bent	1
WAAR	klein vrije groepen van 14	
HOE	1: spel: potloodkoting 2: bespreken 3: opdracht: teken	
Wanneer	19 maart	
Wie	met drie en andere kinderen	



M. Margry
v. Wijnen

Het fijnste stuk van de puzzel vind ik
het stukje hoe! Ik weet nu hoe de
les gaat!

Afsprakenblad

Taak: Dramales 19 maart 2010

Wat	groot werkblad conclusies verruiging	
WAAR	in de klas buitergymzaal	
HOE	bruggenstuk conclusies verruiging	
Wanneer	over lunch	
Wie	grote en kleine groepjes	



M. Margry
v. Wijnen



Het fijnste stukje van de puzzel
vind ik vandaag - wat.

Afsprakenblad

Taak: Werkhouding Taal

Voorafgaand aan de eindmeting
van de tijdsteekproef (8 april 2010)

Wat	hij naar de opdrachten en stadij hand op als er iets niet duidelijk is. tijd is motivatie. klot is goed	
WAAR	aan mijn tafel op de gang	
HOE	met men i-pod bij me af van de andere kinderen mijn tafel is leeg stressbal!	
Wanneer	als de juf zegt dat we mogen beginnen	
Wie	zelfstandig: 4 samenwerken: met een werkmaatje (Lofly, dan en jero)	



M. Margry
v. Wijnen



Het fijnste stukje
vind ik: wie