



Tia de Mooij
1520201

Sanne van Wees
1522996

DE ONTWIKKELING VAN HET ZELF IN DRAMATHERAPIE

Ontwikkeling van een (groeps)observatie-instrument voor
het werken met adolescenten in de leeftijd 12-14 jaar.

GROOT PRAKTIJKONDERZOEK

Creatieve Therapie Drama
28 mei 2010
Studiejaar 2009/2010
Faculteit Maatschappij & Recht
Consulent: H. Notermans
Beoordelaar: B. Hermelink

Inhoudsopgave

Voorwoord 7

H1	Inleiding	8
1.1	Aanleiding	8
1.2	Doel	8
1.3	Leeswijzer	8

Deel 1 Onderzoeksopzet

H2	Onderzoeksontwerp	10
2.1	Titel van het onderzoek	10
2.2	Probleemstelling	10
2.3	Hoofdvraag	11
2.4	Deelvragen	11
2.5	Segment	11
2.6	Het onderzoeksdesign	11
	2.6.1 Onderzoeksmethode	11
	2.6.2 Experimentgroep	12
2.7	Werkwijze	13
	2.7.1 Samenwerking	13

Deel 2 Literatuuronderzoek

H3	Sensomotorisch spel	16
3.1	Wat is sensomotorisch spel?	16
3.2	Sensomotorisch spel in de ontwikkelingspsychologie	16
	3.2.1 Piaget	16
	3.2.2 Stern	17
	3.2.2.a The Sense of an Emergent Self	17
	3.2.2.b The Sense of a Core Self	17
	3.2.3 Fonagy	17
3.3	Sensomotorisch spel in dramatherapie	18
3.4	Conclusie	19
H4	Imitatiespel	21
4.1	Wat is imitatiespel?	21
4.2	Imitatiespel in de ontwikkelingspsychologie	21
	4.2.1 Vanuit Piaget tot Meltzoff, More en Gopnik	21
	4.2.2 Vanuit Stern	22
	4.2.3 Vanuit Fonagy	22
4.3	Imitatiespel in dramatherapie	23
	4.3.1 Imitatie in de ontwikkeling van dramatherapie	23
	4.3.2 Waar wordt imitatiespel voor ingezet in dramatherapie?	23
4.4	Conclusie	24

H5	Doen-alsof spel	25
5.1	Wat is doen-alsof spel?	25
5.2	Doen-alsof spel in de ontwikkelingspsychologie	25
5.2.1	<i>Piaget</i>	25
5.2.2	<i>Stern</i>	26
5.2.3	<i>Fonagy</i>	27
5.3	Doen-alsof spel in dramatherapie	28
5.3.1	<i>Doen-alsof in de ontwikkeling van dramatherapie</i>	28
5.3.2	<i>Waar wordt doen-alsof spel voor ingezet in dramatherapie?</i>	28
5.4	Conclusie	29
H6	Dramatisch spel	30
6.1	Wat is dramatisch spel?	30
6.2	Dramatisch spel in de ontwikkelingspsychologie	30
6.2.1	<i>Verhofstadt-Denève en Selman</i>	30
6.2.1.a	<i>Ontwikkeling van de zelfreflectie</i>	30
6.2.1.b	<i>Ontwikkeling van de reflectie op de ander</i>	31
6.2.2	<i>Fonagy</i>	31
6.3	In dramatherapie	31
6.4	Conclusie	32

Deel 3 Procesomschrijving

H7	Ontwikkeling van het (groeps)observatie-instrument	34
7.1	Eerste observatie-instrument	34
7.2	Tweede observatie-instrument	34
7.3	Fysieke zelfbepaling	35
7.3.1	<i>Proces</i>	35
7.3.2	<i>Conclusie</i>	37
7.4	Sociale zelfbepaling	37
7.4.1	<i>Proces</i>	37
7.4.2	<i>Conclusie</i>	39
7.5	Teleologische zelfbepaling	39
7.5.1	<i>Proces</i>	39
7.5.2	<i>Conclusie</i>	40
7.6	Intentionele zelfbepaling	40
7.6.1	<i>Proces</i>	40
7.6.2	<i>Conclusie</i>	42
7.7	Mentaliseren	43
7.7.1	<i>Proces</i>	43
7.7.2	<i>Conclusie</i>	44
7.8	Algemene conclusie van het (groeps)observatie-instrument	44
H8	Ontwikkeling van de werkvormen	49
8.1	Sensomotorisch spel	49
8.2	Imitatiespel	50
8.3	Doen-alsof spel	51
8.4	Dramatisch spel	52

Deel 4 Resultaten uit de praktijk

H9	Sensomotorisch spel	54
9.1	Leerling B.	54
9.1.1	Fysieke zelfbepaling	54
9.1.2	Teleologische zelfbepaling	54
9.1.3	Sociale zelfbepaling	54
9.1.4	Intentionele zelfbepaling	54
9.1.5	Mentaliseren	55
9.2	Conclusie leerling B.	55
9.3	Leerling C.	55
9.3.1	Fysieke zelfbepaling	55
9.3.2	Teleologische zelfbepaling	55
9.3.3	Sociale zelfbepaling	55
9.3.4	Intentionele zelfbepaling	55
9.3.5	Mentaliseren	55
9.4	Conclusie leerling C.	56
H10	Imitatiespel	57
10.1	Leerling B.	57
10.1.1	Fysieke zelfbepaling	57
10.1.2	Teleologische zelfbepaling	57
10.1.3	Sociale zelfbepaling	57
10.1.4	Intentionele zelfbepaling	58
10.1.5	Mentaliseren	58
10.2	Conclusie leerling B.	58
10.3	Leerling C.	58
10.3.1	Fysieke zelfbepaling	58
10.3.2	Teleologische zelfbepaling	58
10.3.3	Sociale zelfbepaling	59
10.3.4	Intentionele zelfbepaling	59
10.3.5	Mentaliseren	59
10.4	Conclusie leerling C.	59
H11	Doen-alsof spel	60
11.1	Leerling B.	60
11.1.1	Fysieke zelfbepaling	60
11.1.2	Teleologische zelfbepaling	60
11.1.3	Sociale zelfbepaling	60
11.1.4	Intentionele zelfbepaling	60
11.1.5	Mentaliseren	61
11.2	Conclusie leerling B.	61
11.3	Leerling C.	61
11.3.1	Fysieke zelfbepaling	61
11.3.2	Teleologische zelfbepaling	61
11.3.3	Sociale zelfbepaling	61
11.3.4	Intentionele zelfbepaling	61
11.3.5	Mentaliseren	61
11.4	Conclusie leerling C.	62

H12	Dramatisch spel	63
12.1	Leerling B.	63
12.1.1	Fysieke zelfbepaling	63
12.1.2	Teleologische zelfbepaling	63
12.1.3	Sociale zelfbepaling	63
12.1.4	Intentionele zelfbepaling	63
12.1.5	Mentaliseren	63
12.2	Conclusie leerling B.	64
12.3	Leerling C.	64
12.3.1	Fysieke zelfbepaling	64
12.3.2	Teleologische zelfbepaling	64
12.3.3	Sociale zelfbepaling	64
12.3.4	Intentionele zelfbepaling	64
12.3.5	Mentaliseren	64
12.4	Conclusie leerling C.	64

Deel 5 Conclusie en aanbevelingen

H13	Eindconclusie	66
13.1	Beantwoording van de hoofdvraag	66
13.1.1	Fysieke zelfbepaling	66
13.1.2	Sociale zelfbepaling	67
13.1.3	Teleologische zelfbepaling	67
13.1.4	Intentionele zelfbepaling	68
13.1.5	Mentaliseren	68
13.2	Aanbevelingen	69

Samenvatting	70
---------------------	----

Summary	71
----------------	----

Bronnenverantwoording	72
------------------------------	----

Bijlagen	74	
Bijlage 1	Voorbeeld van ontwikkeling (groeps)observatie-instrument	74
Bijlage 2	Resultaten uit de praktijk van leerling B.	95

Nawoord	112
----------------	-----

Voorwoord

In het kader van onze studie Creatieve Therapie Drama hebben wij onderzoek verricht naar de mogelijkheden tot het ontwikkelen van een (groeps)observatie-instrument. Dit instrument kan ingezet worden bij het observeren van de ontwikkeling van het Zelf bij adolescenten.

Aanvankelijk hebben we ons onderzoek gebaseerd op het artikel “Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie” (Notermans, 2010) en de resultaten uit de praktijk. Vanuit het artikel zijn we een observatie-instrument gaan ontwikkelen, dat we daarna hebben getoetst bij de praktijkplek College de Opmaat in Bussum. Later hebben we een literatuuronderzoek gedaan om de gegevens uit de praktijk te kunnen onderbouwen met de literatuur.

Tot slot willen wij onze opdrachtgever en consulent Huub Notermans bedanken voor de hulp en begeleiding tijdens het praktijkonderzoek. Ook bedanken wij College de Opmaat voor de praktijkplek, de experimentgroep en de interesse die er getoond werd in ons onderzoek. Eveneens willen wij Albert van den Broek bedanken voor zijn hulp en flexibiliteit met betrekking tot de camera die we ingezet hebben bij het observeren. Tot slot willen wij Tim van der Harst, Wim en Jenny Lanfermeijer, Frans Limburg, Roos van Ravesteijn, Pete en Ingrid Rochelle-Smith, Dirk van Rooijen en Hans van Wees hartelijk bedanken voor hun kritische kijk bij het lezen van dit onderzoek.

Tia de Mooij en Sanne van Wees

Amersfoort, 28 mei 2010

H1 Inleiding

1.1 Aanleiding

Voor ons onderzoek ontwikkelen wij een (groeps)observatie-instrument dat gebaseerd is op het artikel “Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie” (Notermans 2010). Wij willen onderzoeken welke uitspraken gedaan kunnen worden over de ontwikkeling van het Zelf van een adolescent, door in de observatieperiode te werken met de spelontwikkelingsfasen (sensomotorisch spel, imitatiespel, doen-alsof spel en dramatisch spel).

Er zijn verschillende (groeps)observatie-instrumenten binnen dramatherapie ontwikkeld, deze zijn gericht op de functie van het ego, wat voor representaties iemand heeft, de wijze hoe iemand de werkelijkheid ervaart in cognitieve aspecten en gedrag in combinatie met copingsvaardigheden (Notermans, 2005). Binnen geen van deze observatie-instrumenten is de ontwikkeling van het Zelf vast te stellen met behulp van de spelontwikkelingsfasen. Wij springen in op dit hiaat met de ontwikkeling van een observatie-instrument.

1.2 Doel

Het doel van ons onderzoek is het ontwikkelen van een (groeps)observatie-instrument, dat in de observatieperiode van dramatherapie met adolescenten gebruikt kan worden voor diagnostische doeleinden. Met dit (groeps)observatie-instrument willen we uitspraken kunnen doen over de ontwikkeling van het Zelf (Fonagy, 2002) van een jonge adolescent in de leeftijd tussen 12 en 14 jaar.

1.3 Leeswijzer

Dit onderzoek is opgebouwd uit verschillende delen en hoofdstukken. In Deel 1 van dit onderzoek zal beschreven worden wat het ontwerp van ons onderzoek is. Vervolgens zullen wij in Deel 2 van dit onderzoek ons literatuuronderzoek uiteenzetten. In Deel 3 wordt het proces van de ontwikkeling van het (groeps)observatie-instrument en de ontwikkeling van de werkvormen beschreven. Daarna beschrijven wij in Deel 4 de resultaten uit de praktijk. Tot slot beschrijven we in Deel 5 de conclusie van het onderzoek.

Opmerking ten aanzien van de beschrijving

In plaats van de benaming leerling kan ook cliënt gelezen worden. Evenals er in plaats van de benaming ‘hij/hem’ ook ‘zij/haar’ gelezen kan worden. Tot slot kan er waar ‘spelontwikkelingsfasen’ gelezen wordt ook ‘bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie’ gelezen worden.

Deel 1

Onderzoeksopzet

H2 Onderzoeksontwerp

2.1 Titel van het onderzoek

Titel: De Ontwikkeling van het Zelf in Dramatherapie

Subtitel: Ontwikkeling van een (groeps)observatie-instrument voor het werken met adolescenten in de leeftijd van 12 tot 14 jaar.

2.2 Probleemstelling

Onze opdrachtgever (drs. H. Notermans) heeft gevraagd of wij kunnen onderzoeken welke aspecten van de ontwikkeling van het Zelf geobserveerd kunnen worden met de bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie. In het artikel “Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie” koppelt Notermans de theorie van de spelontwikkelingsfasen; sensomotorisch spel, imitatiespel, doen-alsof spel en dramatisch spel (Jones, 2007, Jennings, 1998) aan de theorie van de ontwikkeling van het Zelf (Fonagy, 2002).

Op dit moment zijn er geen (groeps)observatie-instrumenten binnen dramatherapie voor het observeren en vaststellen van de ontwikkeling van het Zelf bij adolescenten. Notermans (2005) geeft een overzicht van diagnostische instrumenten binnen dramatherapie. Het eerste instrument is gericht op het observeren van de functie van het ego. Er wordt geobserveerd of iemand meer op zichzelf gericht is of meer sensitief is voor het gedrag en de gevoelens van anderen. Bij het tweede diagnostische instrument wordt er duidelijk wat voor representatie iemand heeft. Dit wordt gedaan door te kijken hoe iemand binnen dramatherapie uiting geeft aan beelden, herinneringen, gevoelens en gedachten. Het derde diagnostische instrument lijkt op het tweede, alleen staat hier niet de inhoud van het spel centraal, maar de wijze hoe iemand de werkelijkheid ervaart. De invalshoek van dit instrument is duidelijk meer gericht op de cognitieve aspecten. Het vierde instrument legt het accent op gedrag, er wordt hier gekeken naar copingsvaardigheden.

Vanuit Jones kennen wij het componentenschema, dit schema gaat niet in op ontwikkeling van het Zelf. Tevens maakt hij geen gebruik van de spelontwikkelingsfasen in zijn observatiemodel. Wij willen Fonagy's theorie vertalen naar dramatisch handelen, zodat wij deze in ons (groeps)observatie-instrument kunnen toetsen.

Dit onderzoek is de start van de ontwikkeling van een (groeps)observatie-instrument om uitspraken te kunnen doen over de ontwikkeling van het Zelf van een adolescent. Wij willen onderzoeken hoe in sensomotorisch spel, imitatiespel, doen-alsof spel en dramatisch spel de ontwikkeling van het Zelf geobserveerd kan worden. Vervolgens willen wij een zo hanteerbaar mogelijk (groeps)observatie-instrument ontwikkelen, zodat er aan het begin van een dramatherapeutische behandeling een beeld kan worden gevormd over de ontwikkeling van het Zelf van de cliënt. De reden dat wij een observatie-instrument willen ontwikkelen voor het observeren in een groep, is omdat een groot deel van de kernproblemen van de adolescent ontstaan in het contact met leeftijdsgenoten. Door in een groep te observeren kan de sociale interactie tussen adolescenten geobserveerd worden.

Een (groeps)observatie-instrument helpt de dramatherapeut bij het opstellen van het behandelplan. In het Beroepsprofiel van de Creatieve Therapeut wordt het belang onderstreept van het stellen van een voorlopige diagnose. De creatief therapeut beschrijft de bevindingen van zijn observatie, reflecteert daarover, en analyseert en interpreteert vervolgens de verzamelde gegevens. Op basis hiervan komt de creatief therapeut tot een eerste diagnose. Wij gaan een (groeps)observatie-instrument ontwikkelen dat bijdraagt aan de ontwikkeling van vaktherapie.

Om het onderzoek af te bakenen zullen wij in dit onderzoek spreken over de ontwikkeling van het Zelf en niet over zelfbeeld. Dit doen wij omdat wij ons willen beperken tot de theorie van Fonagy, waarin staat beschreven hoe het Zelf ontwikkelt.

2.3 Hoofdvraag

Welke aspecten van de ontwikkeling van het Zelf kunnen geobserveerd worden met bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie?

2.4 Deelvragen

1. Wat kan in *sensomotorisch spel* geobserveerd worden betreffende de ontwikkeling van het Zelf?
2. Wat kan in *imitatiespel* geobserveerd worden betreffende de ontwikkeling van het Zelf?
3. Wat kan in *doen-alsof spel* geobserveerd worden betreffende de ontwikkeling van het Zelf?
4. Wat kan in *dramatisch spel* geobserveerd worden betreffende de ontwikkeling van het Zelf?

2.5 Segment

Dit onderzoek valt binnen de segmenten A, B en C van de beroepstaken van de Creatief Therapeut. In eerste instantie zal dit onderzoek zich richten op het professionaliseren van vaktherapie (segment C), ons onderzoek leidt tot het ontwikkelen van een duidelijk (groeps)observatie-instrument dat bijdraagt aan vernieuwing binnen het vakgebied van de vaktherapeuten. Dit zal hopelijk iets toevoegen aan segment A, het werken in de praktijk dat vergemakkelijkt wordt door middel van de heldere richtlijnen van het (groeps)observatie-instrument. Tot slot valt dit onderzoek ook binnen segment B, omdat dit instrument een bijdrage levert aan multidisciplinaire diagnostiek.

2.6 Het onderzoeksdesign

2.6.1 Onderzoeksmethode

Ons onderzoek is kwalitatief van aard, omdat we ons tijdens het onderzoek in de praktijk begeven (Migchelbrink, 2006). Dit onderzoek is gericht op het ontwikkelen van een (groeps)observatie-instrument. De hoofdvraag wordt beantwoord door gebruik van triangulatie, we hebben dit uitgevoerd middels observatie in de praktijk, contact met verschillende experts en een literatuuronderzoek. In dit praktijkonderzoek maken wij gebruik van actie en reflectie. In het verrichten van een praktijkonderzoek is er een bijkomend perspectief: metareflectie, dit betekent dat we onze ervaringen toetsen aan de literatuur (Wheeler, 1995). Hieronder staat beschreven hoe het onderzoek tot stand is gekomen:

In de observatieperiode hebben we een praktijkexperiment gedaan op College de Opmaat in Bussum met vier adolescenten tussen de 12 en 14 jaar oud. De periode van de observatie duurde zes weken, waarin eenmaal per week één uur bij elkaar werd gekomen. Eén van ons bood hierbij de opdrachten aan en één van ons was observator tijdens de sessies. De observator heeft iedere sessie het observatie-instrument getest op hanteerbaarheid door deze in te vullen. Daarnaast hebben we van drie bijeenkomsten video-opnames gemaakt, die wij aan het eind van de observatieperiode hebben gebruikt bij het invullen van de laatste versie van het observatie-instrument. Wij hebben naast de observaties voor het instrument een procesomschrijving van iedere sessie geschreven. Hiermee konden wij checken of de conclusies uit het observatie-instrument overeenkwamen met de conclusies die wij konden trekken uit het procesverslag.

Tijdens de observatieperiode, die gelijkloopt aan het ontwikkelingsproces van het instrument, hebben wij na iedere aanpassing van ons observatie-instrument contact gehad met de schrijver van het artikel (drs.

H. Notermans). Hij heeft ons geholpen door vanuit zijn expertise kritische vragen te stellen en advies te geven.

Het observatie-instrument hebben we uiteindelijk bij twee van de vier leerlingen uit de experimentgroep ingevuld. Bij de andere twee leerlingen kon dit niet om verschillende redenen. Bij de ene leerling was de ontwikkeling van het Zelf te veel verstoord om te observeren. Dit wisten wij van tevoren en daarom hebben we haar niet gebruikt bij de ontwikkeling van het observatie-instrument. De andere leerling was drie van de zes bijeenkomsten afwezig en daarom hadden wij niet genoeg informatie om een volledige conclusie te kunnen trekken over de ontwikkeling van het Zelf bij deze adolescent.

Aan het eind van de observatieperiode hebben we het uiteindelijke observatie-instrument voorgelegd aan de maatschappelijk werker, een docent en de mentor van de leerlingen uit onze experimentgroep. Zij hebben gekeken of onze conclusies uit het observatie-instrument overeenkwamen met de indruk die zij van de leerlingen hebben.

Tot slot hebben wij een literatuuronderzoek verricht om onze praktijkgegevens te onderbouwen met literatuur.

2.6.2 Experimentgroep

Om ons onderzoek af te bakenen zullen wij ons beperken tot de doelgroep 'adolescenten in de van leeftijd 12 tot 14 jaar'. We kiezen ervoor ons te richten op de jonge adolescent, omdat we hier in de praktijk mee te maken zullen hebben en omdat we geen oudere adolescenten in de experimentgroep tot onze beschikking hadden.

De experimentgroep bestaat uit vier leerlingen tussen de 12 en 14 jaar oud. De leerlingen zitten in de eerste klas van College de Opmaat in Bussum. College de Opmaat is een school voor leerlingen die leerwegondersteuning nodig hebben en die, aan het eind van de middelbare school, een VMBO-diploma kunnen behalen. De leerlingen hebben allemaal een eigen dossier met een eigen handelingsplan. Hieronder is te lezen wat er in de dossiers van de leerlingen staat, zodat de experimentgroep inzichtelijk wordt. Vanaf dit moment zullen de leerlingen in dit onderzoek leerling A t/m D genoemd worden.

Leerling A.

Bij dit meisje is vermoeden van verwaarlozing/mishandeling. Haar vader heeft in zomer 2009 in zijn cel zelfmoord gepleegd, het is niet zeker of A. dit weet. Momenteel woont haar moeder in een leefgroep. Samen met haar twee broertjes en zusje woont zij in een internaat. Binnenkort wordt er waarschijnlijk één broertje naar een psychiatrische instelling overgeplaatst.

A. helpt zichzelf door tegen zichzelf te praten als er iets niet lukt. 'Kom op, je kan het' of 'ik moet me nu concentreren op school, dat is belangrijk'. Op school heeft zij vriendinnen en ze heeft aan een Sociale Vaardigheidstraining meegedaan.

Leerling B.

Op school heeft leerling B. moeite zich te concentreren, ze is vaak druk en heeft veel vragen bij de opdrachten die ze krijgt. Zij gebruikt medicatie tegen epilepsie. Ook heeft zij last van faalangst en het aangeven van haar grenzen. Zij heeft vaak ruzie met anderen, omdat ze ook over hun grenzen heengaat. Haar ouders ondersteunen haar bij het maken van haar huiswerk. Bij B. is het belangrijk dat je haar positief bekrachtigt.

Leerling C.

C. heeft veel structuur nodig. Duidelijke afspraken maken het voor hem makkelijker om te handelen op een positieve manier. Als hij tijdens een vrije opdracht verantwoordelijkheden krijgt dan kan hij daar wel mee omgaan. Hij heeft een kort lontje, is impulsief. In nieuwe situaties kan hij gespannen zijn.

Leerling D.

D. overschat zichzelf vaak en kan niet tegen onrechtvaardigheden. Er zijn vermoedens van ADHD, hij is druk, sociaal, vrolijk. Kan driftig reageren en heeft soms moeite woorden te vinden. Zijn ouders zijn

ongeveer drie jaar gelden gescheiden en daar heeft hij het moeilijk mee. Hij heeft een stiefbroer van 18. In zijn basisschoolrapport staat dat hij af en toe depressief over kan komen en dat hij vrij angstig is.

2.7 Werkwijze

Wij zijn allereerst aan het werk gegaan met de experimentgroep. We hebben naar aanleiding van het artikel van Notermans een opzet gemaakt van het (groeps)observatie-instrument en hebben dit met behulp van onze opdrachtgever en de sessies gedurende de zes observatieweken iedere keer bijgeschaafd en concreter gemaakt. Na afloop van deze observatieperiode hebben wij het uiteindelijke (groeps)observatie-instrument ingevuld aan de hand van de video-opnames. Na dit proces zijn wij gaan werken aan het literatuuronderzoek en hebben we de uitkomsten uit het instrument van twee leerlingen uit de experimentgroep verwerkt in ons onderzoek. Tot slot hebben wij de uitkomsten van het literatuuronderzoek, de ontwikkeling van het (groeps)observatie-instrument en de uitkomsten uit de observaties van de twee leerlingen uit de experimentgroep in onze conclusie samengevoegd om antwoord te geven op de deelvragen en de hoofdvraag.

2.7.1 Samenwerking

Wij hebben voor een samenwerking gekozen voor dit onderzoek, omdat het onderzoek zo breed is dat het in een samenwerking veel beter in beeld gebracht kan worden. We hebben van te voren bedacht om samen te werken en kwamen er al snel achter dat onze gezamenlijke interesse uitgaat naar adolescenten en de ontwikkeling die zij doormaken. We hopen onze eigen kennis met betrekking tot de ontwikkeling van de adolescent uit te breiden en te verdiepen. We hebben een deel van het onderzoek als volgt verdeeld: Sanne heeft gewerkt aan hoofdstuk 3 en 6 en Tia aan hoofdstuk 4 en 5 van het literatuuronderzoek. De rest van de hoofdstukken zijn gezamenlijk tot stand gekomen.

Deel 2

Literatuuronderzoek

H3 Sensomotorisch spel

In dit hoofdstuk van het literatuuronderzoek gaan wij in op sensomotorisch spel, de eerste fase van de spelontwikkelingsfasen. Wij beschrijven wat Piaget, Stern en Fonagy hebben geschreven over deze fase. Daarna zullen wij een koppeling maken naar dramatherapie. In de conclusie van dit hoofdstuk zullen gaan wij in op de verschillende aspecten uit de literatuur die we kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van ons observatie-instrument en bij het ontwikkelen van de werkvormen.

3.1 Wat is sensomotorisch spel?

In het eerste levensjaar reageert een baby vanuit lichamelijke en zintuiglijke behoeften. Door middel van gehoor, tast, reuk, zicht en smaak verkent een baby de omgeving. Baby's reageren op de manier waarop ze al dan niet worden vastgehouden, en op hun eigen lichaam in relatie tot de omliggende fysieke omgeving (Jennings, 1998). De baby ziet bijvoorbeeld een autootje en verkent dit object verder door het in zijn mond te stoppen en ermee tegen zijn box aan te slaan. Deze samenvoeging van *sensorische* waarnemingen en *motorische* handelingen wordt *sensomotoriek* genoemd. Omdat het kind spelenderwijs de wereld om zich heen verkent spreekt men ook wel over het *sensomotorisch spel*. Door dit spel leert het kind zichzelf en de omgeving goed kennen, waardoor het steeds moeilijkere dingen kan gaan uitproberen. Sensomotorisch spel is het eerste stadium van de dramatische ontwikkeling van een kind en in veel ontwikkelingstheorieën is dit ook terug te vinden. Ook bij complexere handelingen op latere leeftijd wordt beroep gedaan op de sensomotorische spelontwikkeling, denk hierbij aan: knippen, schaatsen, bouwen, etc. (Spiekhout, 2001).

3.2 De plaats van sensomotorisch spel in de ontwikkelingspsychologie

3.2.1 Piaget

Piaget stelt dat een baby in de eerste maand van zijn leven voornamelijk *passief reflexmatig* gedrag vertoont. De baby kan dan nog geen onderscheid maken tussen zichzelf en de eigen acties enerzijds, en de buitenwereld met zijn objecten anderzijds (Verhofsdtadt-Denève, 2003).

Na de eerste levensmaand gaat het kind naar meer actieve circulaire reacties (Verhofsdtadt-Denève, 2003). Het spel dat een kind dan speelt is volgens Piaget het *oefenspel*. Dit spel kenmerkt zich door het herhalen van zintuiglijke en/of motorische handelingen buiten de gebruikelijke context, uitsluitend om het plezier in de handelingen op zichzelf (van der Poel, 2008). Dit is de eerste vorm van circulaire reacties, ook wel *primaire circulaire reacties* genoemd (vanaf ca. één maand). Het doen van een handeling waarvan het resultaat niet voorzien was (en de herhaling daarvan) zorgt voor een eerste vorm van kennis van de realiteit (Verhofsdtadt-Denève, 2003).

Tijdens het uitvoeren van *secundaire circulaire reacties* (vanaf ca. vier maanden) is er in het spel meer interesse voor de resultaten van de handeling in relatie tot objecten in de buitenwereld (bijv. een autootje op de grond gooien, omdat dat een leuk geluid geeft). Bij *tertiaire circulaire reacties* (vanaf ca. twaalf maanden) maakt het kind nog steeds gebruik van herhaling, maar is nu ook aan het variëren (bijv. een autootje wordt nu niet alleen op de grond gegooid, maar ook meerdere malen tegen de kast en de stoel) (Verhofsdtadt-Denève, 2003).

In de theorie van Piaget wordt niet veel ingegaan op de (spel)ontwikkeling van een baby vóór de eerste maand. Hij stelt wel dat deze periode door de baby als diffuus en chaotisch ervaren wordt, maar uit verschillende hoeken is hier kritiek op gekomen in de jaren zestig en zeventig. Toen waren er onderzoekers die vonden dat een kind vanaf de eerste levensmaanden in staat zou zijn tot ordening en actieve perceptuele en cognitieve organisatie van de stimuli die uit de buitenwereld tot hem komen (volgens o.a. Harris & van Geert, in Verhofsdtadt-Denève, 2003).

In de eerste periode van de sensomotorische periode is de cognitie van de baby extern. Er is nog geen sprake van echt denken volgens Piaget. Aan het eind van deze periode is het kind wel in staat zich in de ruimte te bewegen, gebruik te maken van objecten en zijn lichaam (Verhofsdtadt-Denève, 2003).

3.2.2 Stern

3.2.2.a The Sense of an Emergent Self

In vergelijking met Piaget omschrijft Stern al meer over de eerste maanden van het leven van een baby. Hij concludeert dat de baby tijdens zijn eerste twee maanden actief bezig is met het vormgeven van de *Sense of an Emergent Self*. Dit houdt in dat de baby de wereld ervaart als wat voor hem lijkt op ongerelateerde sensorische stimuli, die hij langzaam leert samenvoegen door het structureren van patronen. Stern heeft het tevens over het *proces* van de baby in dit stadium en niet alleen over het *resultaat* van deze fase, waardoor er duidelijk wordt gemaakt dat er een begin wordt gemaakt met het organiseren van ervaringen (Stern, 1998).

Maar welke middelen gebruikt een baby om deze, voor hem ongerelateerde ervaringen, te organiseren? Stern stelt dat de eerste manier van organisatie het lichaam betreft: de acties, de samenhang, de toestand van innerlijke gevoelens en de herinneringen aan deze aspecten zijn allemaal manieren om ongerelateerde sensorische stimuli te organiseren (Stern, 1998).

3.2.2.b The Sense of a Core Self

Na twee tot drie maanden ontwikkelt een baby een *Sense of a Core Self*. Als een baby dit heeft ontwikkeld dan merkt hij dat er regelmatigheden zitten in de stroom van gebeurtenissen. Opvoeders voeren doorgaans een spel met de baby uit dat in thema en variatie kan verschillen. Een voorbeeld hiervan is het spelletje 'komt een muisje aan gelopen, zo in je nek gekropen.' In dit voorbeeld zijn er vingers die over het lichaam lopen en uiteindelijk in de nek gaan kietelen. Dit spel kan eindeloos herhaald worden en iedere keer zit er een variatie in door de snelheid van de vinger, de spanning, de stem, of een andere manier. Dit wordt gedaan om het kind te leren te identificeren dat er categorieën (het spel) zijn waarbinnen variaties kunnen zijn (Stern, 1998).

Wat ook een aspect in deze fase is, is dat de baby leert kennen wat zijn fysieke grenzen zijn en dat het kind geen controle heeft over de acties van anderen. Dit wordt door Stern ook wel de zelfbepaling (self-agency) genoemd (Stern, 1998).

3.2.3. Fonagy

Fonagy stelt, evenals Stern, dat de eerste vorm van de organisatie van het Zelf het integreren van lichaamservaringen is, waarbij een baby de fysieke grenzen van zichzelf en de wereld leert onderscheiden. Dit wordt door Fonagy de *fysieke zelfbepaling* genoemd.

De tweede fase in deze ontwikkeling is het ontwikkelen van de *sociale zelfbepaling*. Er ontstaat bij de baby het besef dat zijn fysieke acties effect hebben op het gedrag en de emoties van anderen. De baby heeft door dat hij de ander kan beïnvloeden (Verheugt-Pleiter, e.a., 2005).

Vanaf ongeveer zes maanden ontwikkelt de *teleologische zelfbepaling*. Dit betekent dat de baby reageert op alles wat hij ziet, voelt, ruikt en hoort. Hierbij worden levende en levenloze objecten hetzelfde benaderd (verheugt-Pleiter, e.a., 2005).

Na ongeveer negen maanden ontwikkelt de baby het besef dat hij en anderen handelingen uitvoeren met een bedoeling. Dat betekent dat de handelingen rationeel zijn. Dit wordt ook wel de *intentionele zelfbepaling* genoemd. Baby's kunnen dan voorspellen wat een ander gaat doen en hebben zelf ook een bedoeling. Hierbij kunnen ze de doelen onderscheiden van de middelen, zodat ze acties kunnen veranderen in een nieuwe situatie. Het is hierbij nog niet zo dat ze de gedachten en gevoelens van de ander kunnen bedenken. (Fonagy, 2005, 2008).

Samenvattend beschrijft Notermans in zijn artikel de ontwikkeling in de kindertijd als volgt:

Sensomotorisch spel speelt in de kindertijd een belangrijke rol bij de ontwikkeling en integratie van de fysieke, teleologische, sociale en intentionele zelfbepaling. Er wordt onderscheid gemaakt tussen: (1) het leren kennen van de bewegingsmogelijkheden, (2) de herkenning van zichzelf als uniek persoon met betrekking tot lichamelijke en ruimtelijke mogelijkheden en voorkeuren, en (3) het begrijpen van zichzelf en de ander. Vanuit het begrijpen van gevoelens en intenties van anderen ontwikkelt de representatieve zelfbepaling (blz. 40).

3.3 Sensomotorisch spel in dramatherapie

In sensomotorisch spel tijdens dramatherapie wordt gewerkt met het eigen lichaam, het stemgeluid, het onderzoeken van het eigen lichaam en lichaamsdelen, het gebruik van de ruimte en het door de ruimte bewegen door te rollen, kruipen, staan en lopen (Jones, 2005).

Het sensomotorisch spel kan bijvoorbeeld ingezet worden om contact te maken met anderen in de therapie, zodat er duidelijk wordt dat er in therapie ruimte is voor speelsheid en expressie.

Een voorbeeld van het werken in therapie met sensomotorisch spel:

Een groep cliënten was aan het werk met sensomotorisch spel, ze waren aan het duwen, trekken en rollen met objecten. Voor de eerste paar weken hielden de cliënten de objecten voor zichzelf. Daarna werd het initiatief door de therapeut genomen om contact te maken via de objecten – door het aanbieden van het object en hetzelfde spelen als hoe de cliënt speelt. Na een tijd begonnen de cliënten hetzelfde naar de therapeut te doen: aanbieden en spelen. Uiteindelijk begonnen de cliënten dit met elkaar te doen (Jones, blz. 187).

Een belangrijk aspect van sensomotorisch spel is dat het gebruik van objecten niet symbolisch is (er worden geen representaties aan gekoppeld). Door niet te symboliseren kan een cliënt: de mogelijkheid ontwikkelen de omgeving/ruimte te verkennen, experimenteren met objecten en daardoor zijn bewegingsmogelijkheden uitgebreid worden en een cliënt contact aangaan met andere cliënten door het gebruik van een object (Jones, 2005).

Door middel van het aanbieden van spel- en bewegingsactiviteiten worden er kaders gesteld, ze bieden de mogelijkheid een duidelijk speelveld en (spel)regels te creëren en de grens tussen spel en werkelijkheid te concretiseren. De grens tussen representatie en werkelijkheid kan gecontroleerd worden. Er wordt in sensomotorisch spel geen beroep gedaan op zelfrepresentaties en de symbolische betekenis is verhuuld (Notermans, 2010).

In het sensomotorisch spel wordt er tijdens dramatherapie beroep gedaan op het ontwikkelen van het doelgericht handelen, het reflecteren op deze handelingsstrategieën en het verkennen van thema's (Notermans, 2010).

3.4 Conclusie

In de literatuur staan een aantal belangrijke aspecten die wij kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van ons observatie-instrument. Bij iedere zelfbepaling zullen we omschrijven welke aspecten we hebben ontwikkeld om de ontwikkeling van het Zelf te kunnen scoren.

Er kan binnen de fysieke zelfbepaling geobserveerd worden hoe;

- De cliënt de ruimte verkent;
- Hoe de cliënt zijn lichaam inzet.

De volgende aspecten kunnen daarbij eventueel geobserveerd worden in het observatie-instrument;

- Gebruik van armen;
- Gebruik van handen;
- Gebruik van benen;
- Gebruik van voeten,
- Gebruik van lichaam in de hoogte;
- Gebruik van lichaam in de laagte;
- Gebruik van hoofd;
- Gebruik van mimiek;
- Gebruik van stem;
- Verandert de cliënt door beïnvloeding van anderen?

Bij de sociale zelfbepaling kan gekeken worden naar hoe;

- De cliënt anderen beïnvloedt.

De volgende aspecten kunnen daarbij eventueel geobserveerd worden in het observatie-instrument;

- Reageert de leerling verbaal op de ander?
- Reageert de leerling non-verbaal op de ander?
- Zoekt de leerling contact met de ander?
- Verandert er iets in de gelaatsuitdrukking van de leerling wanneer het contact verandert?
- Maakt de leerling fysiek contact met de ander?
- Is de leerling op zoek naar afstand van de ander?
- Is de leerling op zoek naar nabijheid van de ander?
- Verandert er iets in de gelaatsuitdrukking van de leerling wanneer de afstand verandert?

Bij de teleologische zelfbepaling kan gekeken worden naar wanneer.

- De cliënt reageert zonder rekening te houden met de context.

De volgende aspecten kunnen daarbij eventueel geobserveerd worden in het observatie-instrument;

- Reageert de leerling op beeld?
- Reageert de leerling op geluiden?
- Reageert de leerling vanuit gevoel?
- Is de leerling gericht op één doel?
- Vindt de leerling het lastig om meer dan één prikkel te verwerken?
- Is er bij de leerling weinig inlevingsvermogen te zien?
- Reageert de leerling verrast/geschrokken?
- Overkwam de leerling de opdracht?

Bij de intentionele zelfbepaling kan geobserveerd worden wat;

- De intenties van de cliënt zijn;
- Wanneer hij deze intenties aanpast;
- Of de cliënt op de intenties van anderen let.

De volgende aspecten kunnen daarbij eventueel geobserveerd worden in het observatie-instrument;

- Pakte de leerling na de uitleg van de opdracht een moment om de opdracht te integreren?
- Hoe reageert de leerling aan het einde van een opdracht?
- Is hij is geslaagd in wat van te voren was bedacht?
- Is hij niet is geslaagd en had hij dat ook al van te voren had bedacht?
- Heeft hij de regie zelf in handen gehad?
- Kan de leerling tijdens het na gesprek zijn eigen gedachten vertellen?
- Kon de leerling meerdere stappen vooruit denken?

Bij het uitvoeren van sensomotorisch spel moet de werkvorm tijdens de observatieperiode een appèl doen op de cliënt door;

- De mogelijkheid te geven de omgeving/ruimte te verkennen;
- De cliënt te laten experimenteren met objecten die eventueel een uitbreiding van bewegingsmogelijkheden teweegbrengen;
- De mogelijkheid bieden contact aan te gaan met andere cliënten door het gebruik van een object.

Voor de uiteindelijke aspecten van het observatie-instrument en werkvormen, zie hoofdstuk 7 en hoofdstuk 8.

H4 Imitatiespel

In dit hoofdstuk van het literatuuronderzoek gaan wij in op imitatiespel, de tweede fase van de spelontwikkelingsfasen. Wij beschrijven wat Piaget, Stern en Fonagy hebben geschreven over deze fase, daarna zullen wij een koppeling maken naar dramatherapie. In de conclusie van dit hoofdstuk zullen gaan wij in op de verschillende aspecten uit de literatuur die we kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van ons observatie-instrument en bij het ontwikkelen van de werkvormen.

4.1 Wat is imitatiespel?

De betekenis van imitatie is het na doen van het gedrag van soortgenoten. Denk aan de uitdrukking 'na-apen'. Iedereen doet wel eens iemand na, is het niet bewust dan wel onbewust.

Er zijn verschillende manieren om te imiteren zoals imiteren van houdingen, handelingen, gezichtsuitdrukking en het gebruik van objecten. In dramatherapie wordt ook nog verschil gemaakt tussen fysieke imitatie en imitatie in gebaren (Jones, 2007). Naast imitatiespel als spelvorm in dramatherapie is er ook imitatiespel tijdens de ontwikkeling van het kind. Bandura omschrijft in de door hem ontwikkelde sociaal-leertheorie hoe een kind kan leren van imitatie, wanneer een kind iets ziet gebeuren wat niet bestraft wordt is de kans groot dat het kind het later zelf ook zal doen wanneer hij in dezelfde situatie komt. Wanneer het kind een situatie observeert waarbij hij wel bestraft wordt is de kans groter dat deze niet geïmiteerd zal worden. Wanneer een kind kan imiteren betekent dit dat het kind zowel kan observeren als nadoen (Verhofstadt, 2003). Dit valt echter meer onder de categorie van uitgestelde imitatie en neigt alweer naar doen-alsof spel (zie hoofdstuk 5), omdat bij imitatie het vooral om imiteren op het moment zelf gaat.

4.2 Imitatiespel en de ontwikkelingspsychologie

4.2.1 Piaget tot Meltzoff, More en Gopnik

Er wordt al jaren gediscussieerd wat voor rol imitatiespel inneemt in de ontwikkeling van een kind. Sommige theoretici hebben aangenomen dat imitatie is gebaseerd op wat het kind aanleert op vroege leeftijd. Ze beweren dat stimulerende reactie een link is aan imitatiegedrag. Deze theoretici beweren dat imitatiegedrag is opgebouwd uit geconditioneerde en geleerde associaties. Vanuit dit punt wordt kinderen geleerd om makkelijke handelingen te imiteren in alledaagse interacties met hun verzorgers. Meltzoff en More gaven een kritische reactie op deze aanname van Piaget. Zij meenden dat kinderen niet alleen van hun ouders imitatie leerden, maar dat er ook eigen bewegingen uit de kinderen zelf kwamen (Meltzoff en More, 1983). Bovendien concludeerden zij dat een kind al na twee weken in staat was om te imiteren. Waar dit bij Piaget een belangrijke stap in de ontwikkeling was, werd later in twijfel getrokken of het niet ging om reflexmatig imiteren, zonder het besef om werkelijk te imiteren. Dit imitatiegedrag heeft een heel ander karakter en dient misschien beschouwd te worden als vorm van hechtingsgedrag (Verhofstadt 2003).

Imitatie maakt (volgens Meltzoff en Gopnik) de overgang mogelijk om een mentale toestand bij zichzelf te ervaren. Imitatie is een veelomvattend en besproken onderwerp in de ontwikkelingspsychologie van lang geleden, maar men is er zeker nog niet over uit gesproken (Fonagy, 2004).

4.2.2 Stern

In de ontwikkeling van het kinderspel zie je tijdens het imitatiespel empathie, coderen van gevoelens en de ouder kan het kind ook actief uitdagen tot imitatiespel. Dit zijn allemaal elementen uit de fase van *the sense of the Core Self the sense of the Subjective Self*. Het zijn elementen uit deze fase maar de voorbeelden hieronder ontstaan wel later dan na twee maanden, zoals Stern omschrijft. Het actief uitdagen van imitatiespel gebeurt in *the Core Self* (kern van het zelf). In de *self-regulating other*, leert het kind via de ouders betekenis te geven aan een ervaring. Hierin gaat het er vooral om dat de ouders de juiste *vitality affects* van het kind spiegelen, via handeling, woorden en klanken kan de ouder het kind uitdagen om hem of haar te spiegelen. Ook gaat het kind het gebruik van attributen spiegelen, zoals de ouders dat doen (Stern, 1998).

Coderen van gevoelens gebeurt in *the subjectieve Self*. In de *sharing affective states* gaat het kind betekenis geven aan zijn eigen gevoelens door de gezichtuitdrukking van zijn ouders wanneer hij een gevoel heeft (Stern, 1998).

Bijvoorbeeld: *Joke heeft een baby Lucas, het is een echte huilbaby. Joke neemt Lucas in haar armen en wiegt hem rustgevend heen en weer. Zo spiegelt ze hem met begrip en geborgenheid. De elementen die Lucas op dit moment nodig heeft.*

Het kind ontwikkelt in de fase van het *Subjective Self* empathie. In de *affect attunement* ontstaat een dialoog tussen het kind en de ouder. Het is niet een gespreksdialoog, het is een dialoog waarin wel op elkaar wordt gereageerd, maar er is geen sprake van letterlijke imitatie (Stern, 1998).

In het imitatiespel zullen ook de expressieve mogelijkheden van het kind worden uitgebreid. Het kind leert door middel van imitatie met gebaren iets te vragen van de ander en leert steeds meer nieuwe gebaren erbij. Bijvoorbeeld in het kiekeboe spel, eerst moet het kind er alleen maar om lachen dan gaat het kind zelf ook onder zijn dekentje en imiteert het verstoppertje en weer te voorschijn komen (Stern 1998).

4.2.3 Fonagy

Fonagy gebruikt veel het werk van Meltzoff, More en Gopnik. Zij gebruikten hun mechanisme niet alleen om kinderlijke imitatie uit te leggen, maar ook het aangenomen feit van de toegeschreven subjectieve mentale staat van de ander. Dit vraagt om verdere aannames in aangeboren kennis over de omvang van de kinderen die de mogelijkheid hebben te differentiëren tussen intentie en emotionele zelf status. En ook over de introspectieve toegankelijkheid van zulke verschillende mentale toestanden bij anderen (Fonagy, 2002).

Dus de sterke “innerlijke subjectieve” kijk impliceert;

1. Dat imitatie van expressie van de ander algemeen geaccepteerde overeenkomstige emotioneel en intentioneel Zelfstadia laten zien;
2. Dat de Zelfstadia gegenereerd door motor simulatie direct toegankelijk zijn om bij het kind door te dringen;
3. Dat het kind subjectieve interne toestanden aan de andere geest toewijst door het raadplegen van zijn eigen subjectieve staat, die wordt gegenereerd door zijn eigen imitatie (Fonagy, 2002).

In het imitatiespel komen twee aspecten van de mate van ontwikkeling van het Zelf in de adolescentiefase sterk naar voren: de intentionele zelfbepaling en het verkennen van integratief denken als ontwikkeling van het mentaliserend vermogen (Notermans, 2010).

De adolescent gaat het integratief denken verkennen, dit ontstaat doordat de adolescent het idee van de ander moet (h)erkennen als idee om het te kunnen spiegelen. Wanneer iemand de handeling tandenpoetsen uitbeeldt zal het spiegelbeeld dit beter kunnen spiegelen wanneer hij/zij ziet wat er gespiegeld moet worden. (Notermans 2010).

Door het na doen zal de adolescent ervaren dat het niet precies hetzelfde kan doen als de ander. In een imitatie oefening kan de adolescent tegen zijn of haar eigen mogelijkheden en onmogelijkheden van het

lichaam, stemgebruik, houding, handeling en gebruik van objecten aanlopen. Wanneer je in imitatiespel bijvoorbeeld met emoties werkt biedt dat op deze manier mogelijkheid tot uitbreiding van intentionele zelfbepaling (Notermans 2010).

4.3 Imitatiespel in dramatherapie

4.3.1 Imitatie in de ontwikkeling van dramatherapie

Eén van de belangrijkste aspecten van dramaspel is imitatiespel, dit kan worden ontwikkeld na het sensomotorische spel (Jones, 2007). In het imitatiespel kan gewerkt worden aan het uitbreiden van expressiemogelijkheden en het her- en erkennen van intenties en individuele verschillen in expressie bij dezelfde intentie. Na deze ontwikkeling kan de cliënt verder in het doen-alsof spel. (Notermans, 2010)

4.3.2 Waar wordt imitatiespel voor ingezet in drama therapie?

In dramatherapie wordt gebruik gemaakt van fysieke imitatie en imitatie in gebaren. Wanneer er gewerkt wordt met een groep mensen met ernstige leerproblemen kun je fysieke imitatie en het imiteren van gezichtsuitdrukkingen inzetten om een relatie tussen groepsleden te vormen. Op deze manier bereik je inter-persoonlijk contact tussen de groepsleden (Jones, 2007, blz. 187-188).

Door te werken met imitatie en gebaren kunnen gebaren ontwikkeld worden die symbool staan voor iets anders. Door met spiegelen te werken kon een dramatherapeut een autistische jongen die niet kon praten met gebaren een stem geven. Hij kon zo leren om toch met zijn omgeving te communiceren (Jones, 2007, blz. 187-188). Hij kon op deze manier zijn intentie overbrengen naar zijn omgeving.

In dramatherapie wordt in imitatiespel ook gewerkt met houdingen, handelingen, gezichtsuitdrukking en het gebruik van objecten. Deze aspecten kunnen ingezet worden om de emotionele expressie uit te breiden of te werken aan observatie en concentratie.

Imitatiespel wordt vooral spiegelen genoemd en dit kan op allerlei manieren; met de stem, stem en lichaam, gefocust op het gezicht, geluid en beweging, benoemen dat de cliënt ook een emotie kan inzetten in het spiegelen, handelingen spiegelen en een paar seconden later spiegelen. Al deze verschillende manieren hebben andere effecten en kunnen ook op diverse manieren worden ingezet, spiegelen van het gezicht heeft bijvoorbeeld meer focus nodig en is meer intiem, het introduceren van emotie in het spiegelen moedigt een cliënt aan om meer met emoties te werken (Emunah, 1994).

Bij adolescenten met stemmings- en/of angststoornissen, die hun problemen meer internaliseren, zou imitatiespel om expressiemogelijkheden uit te breiden een mooie aanvulling zijn op de behandeling. Voor de adolescenten die hun problemen meer externaliseren zou het goed kunnen zijn om een gezicht spiegeloefening te doen om intimiteit en focus te ervaren.

4.4 Conclusie

In de literatuur staan een aantal belangrijke aspecten die wij kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van ons observatie-instrument. Bij iedere zelfbepaling zullen we omschrijven welke aspecten we hebben ontwikkeld om de ontwikkeling van het Zelf te kunnen scoren.

De aspecten die we uit de literatuur over kunnen nemen in het (groeps)observatie-instrument, op gebied van ontwikkeling van het Zelf zijn;

- Verkennen van integratief denken als ontwikkeling van het mentaliserend vermogen;
- De cliënt kan beschouwen wat voor idee de ander had bij het uitbeelden van een bepaalde dramatische handeling.

De volgende aspecten kunnen daarbij eventueel geobserveerd worden in het observatie-instrument;

- Gaat in op het dramatisch spel van de ander

Intentionele zelfbepaling

- De cliënt herkent andermans intentie in het spel.
- De cliënt erkent andermans intentie in het spel.

De volgende aspecten kunnen daarbij eventueel geobserveerd worden in het observatie-instrument;

- Pakte de leerling na de uitleg van de opdracht een moment om de opdracht te integreren?
- Hoe reageert de leerling aan het einde van een opdracht?
- Is de leerling geslaagd in wat hij van tevoren was bedacht?
- Is de leerling niet geslaagd in wat hij van tevoren had bedacht?
- Heeft hij de regie zelf in handen gehad?
- Kan de leerling tijdens het na gesprek zijn eigen gedachten vertellen?
- Kon de leerling meerdere stappen vooruit denken?

De aspecten uit de literatuur over imitatiespel in dramatherapie zijn; uitbreiden van expressie mogelijkheden en her en erkennen van intenties bij individuele verschillen bij dezelfde intentie.

In ons instrument kan imitatiespel geobserveerd worden mits de werkvorm voldoet aan ten minste één van de onderstaande elementen.

- kan de leerling houdingen imiteren?
- kan de leerling handelingen imiteren?
- kan de leerling gezichtsuitdrukking imiteren?
- kan de leerling imiteren in gebruik van objecten?

Voor de uiteindelijke aspecten van het observatie-instrument en werkvormen, zie hoofdstuk 7 en hoofdstuk 8.

H5 Doen-alsof spel

In dit hoofdstuk van het literatuuronderzoek gaan wij in op doen-alsof spel, de derde fase van de spelontwikkelingsfasen. Wij beschrijven wat Piaget, Stern en Fonagy hebben geschreven over deze fase, daarna zullen wij een koppeling maken naar dramatherapie. In de conclusie van dit hoofdstuk gaan wij in op de verschillende aspecten uit de literatuur die we kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van ons observatie-instrument en bij het ontwikkelen van de werkvormen.

5.1 Wat is doen-alsof spel?

Doen-alsof spel wordt in de encyclopedie zowel omschreven als voorgegeven, simuleren, veinzen en voorwenden, maar ook kenmerkend voor het spel bij drama. Dit geldt zowel voor de acteur die Hamlet speelt, als de kleuter die in de speelhoek een moeder speelt die thee inschenkt, drama is fictie. Vanuit de dramatherapie zullen we iets genuanceerder hiernaar gaan kijken. In de dramatherapie, en overigens ook in het theater, wordt er wel degelijk verschil gemaakt tussen een kleuter die doet alsof zij moeder is en een acteur die Hamlet speelt. De kleuter valt hierin wel onder doen-alsof spel, maar de acteur die Hamlet speelt zit meer op het niveau van dramatisch spel of drama.

Er zijn verschillende manieren van doen-alsof spel; gebruik van attributen in combinatie met andere attributen om een heel ander object te vormen, gebruiken van symbolische attributen bijv. een nep telefoon, mimen van objecten, doen-alsof van handelingen en verkleden om een ander te spelen (Jones, 2005). Hierboven werd al kort omschreven hoe een kleuter kan doen alsof ze een moeder is die kopjes thee inschenkt. Veel ontwikkelingspsychologen zien het doen-alsof spel ook als een fase of een belangrijk element in de kinderjaren. Klinisch psycholoog en kinder- en jeugdpsycholoog specialist G.L.G. Couturier omschrijft de rol van het doen-alsof spel in het ontwikkelingsmodel van Greenspan;

Tussen de 18 en 36 maanden nemen het voorstellend vermogen en het hanteren van emotionele ideeën aanzienlijk toe. Dit uit zich, als het goed gaat, in de vorming en uitbreiding van innerlijke voorstellingen: verbeelding, ideeën bij het doen-alsof spel, en vooral verhalen vertellen die steeds beter door andere te volgen zijn (Couturier, 2004).

5.2 Doen-alsof spel en de ontwikkelingspsychologie

5.2.1 Piaget

In de spelontwikkeling benoemt Piaget onder andere symbolisch spel. Het symbolische spel maakt het doen-alsof spel mogelijk. In dit spel stellen objecten, handelingen en/of personen andere, veelal afwezige, objecten en/of personen voor. Het bekendste voorbeeld is vader en moedertje spelen. Door deze manier van spelen leert een kind nadenken wat een voorwerp kan zijn, dat het ook iets anders voor kan stellen en dat men de concreet waarneembare wereld niet per se nodig heeft om iets duidelijk of mogelijk te maken (van der Poel, 2008).

5.2.2 Stern

Stern heeft de ontwikkeling van het symbolische spel een plek gegeven in de ontwikkeling van het *Verbal Self*. In de periode van het *Verbal Self* kan het kind door de ontwikkeling van taal over zijn leven vertellen. Er ontstaat afstand tussen de geleefde ervaring en de ervaring van de verbale representatie. Deze fase begint bij twee jaar, dan vertellen de meeste kinderen nog geen hele verhalen over hun leven (Smeijsters 2000).

Bijvoorbeeld: Jeroen (3,5) komt op de crèche hij vertelt aan de leidster die hem ontvangt dat hij gisteren naar de dierentuin is geweest en dat hij een echte leeuw heeft gezien. Hij gromt en rent naar één van zijn vriendjes toe. Zijn moeder legt uit dat het eigenlijk drie dagen geleden was maar dat het blijkbaar veel indruk heeft gemaakt.

Het verhaal klopt nog niet, maar het kind begint te vertellen over wat hij meemaakt in zijn leven. Stern neemt ook de theorie van Piaget van de uitgestelde imitatie aan. Volgens Stern is uitgestelde imitatie de essentie van de verandering in de ontwikkeling die nodig is om op een punt te komen om elkaar te kunnen begrijpen. Na ongeveer 18 maanden kan het kind iemand observeren die voor het kind een nieuwe handeling uitvoert, het kind kan later die dag of een paar dagen later ineens de handeling na doen, dit is doen-alsof spel (Stern, 1998).

Voor een kind zijn een aantal capaciteiten nodig om zulke uitgestelde imitaties te laten zien;

- Ze moeten de capaciteit ontwikkelen om op een juiste wijze dingen en gebeurtenissen van anderen te kunnen representeren, die nog niet een deel zijn van hun eigen actieschema's. Ze ontwikkelen een mentaal prototype of een mentale representatie van wat ze hebben gezien bij een ander. Mentale representaties hebben een vorm van gangbaarheid, waarbij ze "bestaan" of zijn "vastgelegd" in de cognitie; visuele afbeeldingen en taal zijn de eerste twee vormen waaraan wordt gedacht;
- Ze moeten de psychische capaciteit hebben om de handeling in hun handelingsrepertoire of als mogelijke handeling te kunnen laten zien;
- De capaciteit om imitatie uit te voeren wanneer het oorspronkelijke model de handeling niet meer doet of zelfs niet meer in de ruimte is. Deze representatie moet gecodeerd worden in het langetermijngeheugen en wordt teruggehaald met minimale externe stimuli. De kinderen moeten een goede herinnering of suggestief geheugen hebben voor de hele representatie (Stern, 1998).

De volgende twee capaciteiten maken het verschil, en geven een duidelijke grens aan;

- Om de uitgestelde imitatie te kunnen laten zien moet het kind twee versies van dezelfde realiteit paraat hebben; de representatie van de handeling door het oorspronkelijke model en zijn of haar eigen uitvoering van de handeling. Met deze twee versies zal geëxperimenteerd moeten worden en deze moeten worden bijgesteld om een zo goed mogelijke uitgestelde imitatie te laten zien;
- Tenslotte moet het kind een psychologische relatie waarnemen tussen henzelf en het model van de oorspronkelijke handeling, anders zouden ze niet beginnen aan de vertraagde imitatie. Het kind moet zich op de een of ander manier een gelijke voelen met het model, omdat het kind en het model in dezelfde situatie zouden kunnen komen (Stern, 1998).

In capaciteiten voor symbolisch spel vertelt Stern een deel van het onderzoek van Lichtenberg die in het symbolische spel systeemtherapie introduceert. Dit is ook een vorm van doen-alsof spel, in dit spel kan goed met hele jonge kinderen gewerkt worden, op deze manier kunnen zij aangeven wat hen dwarszit (Stern, 1998).

5.2.3 Fonagy

In samenspel ontwikkelt integratief denken en dan ontwikkelen kinderen het vermogen te mentaliseren. In interactie kan de equivalente (interne) en de doen-alsof (externe) werkelijkheidsbeleving geïntegreerd worden.

Naarmate de cognitieve mogelijkheden van het kind groeien ontwikkelt het inzicht:

- in de mentale gesteldheid van zichzelf en de ander;
- dat een mentale gesteldheid een representatie/'alsof' werkelijkheidsbeleving is van ervaringen;
- en bovenal dat het kind fouten kan maken en kan veranderen in contact: een representatie is immers gebaseerd op één, het subjectieve, perspectief (Notermans, 2010).

In het doen-alsof spel komt het mentaliserend vermogen tot ontwikkeling via de psychische equivalentie en doen-alsof denken. Psychische equivalent houdt in dat de reële werkelijkheid (extern) gelijk is aan de psychische werkelijkheid (intern). Bijvoorbeeld wanneer de adolescent zich onveilig voelt, de conclusie van de adolescent is dat de omgeving onveilig is. De adolescent ziet niet dat hij zelf angstig is en dat deze angst uit hem zelf komt, maar is ervan overtuigd dat de omgeving onveilig is. In dit geval is de psychische werkelijkheid niet gelijk aan de reële werkelijkheid. De psychische werkelijkheid (intern) van deze adolescent is verstoord (Notermans, 2010).

Doen-alsof, naast het doen-alsof spel is ook een soort modus die aangezet kan worden wanneer iemand zijn gevoelens niet kan hanteren. Doen-alsof spel wordt volgens Fonagy aangeduid door een serie kenmerken die een onderscheid maken tussen een doen-alsof actie of een doen-alsof emotionele expressie en realistische handeling.

Voorbeelden van kenmerken in het doen-alsof spel zijn;

- a. Weten hoe het typetje eruit ziet;
- b. een beetje schuin hoofd;
- c. hoge toon en vertragen;
- d. overdreven intonatie;
- e. schematisch, afgekort of slechts gedeeltelijk uitgevoerd;
- f. gebruik van onzichtbare denkbeeldige attributen.

Dit moet allemaal duidelijk, opvallend en gecategoriseerd doen-alsof spel zijn voor het kind, op deze manier leert het kind zijn gevoelens te hanteren (Fonagy 2002).

Bijvoorbeeld; De moeder van Angela zegt "Ga jij je jas eens even snel ophangen" waarna Angela mokkend haar jas gaat ophangen en met een raar stemmetje haar moeder nog even herhaalt "Ga jij je jas eens even ophangen".

Op deze wijze geeft Angela uitdrukking aan de representatie van haar moeder als bemoeial. Angela legt nu de verbinding tussen interne en externe wereld niet op een directe manier. Het gevoel van irritatie dat Angela ervaart kan ze op deze manier hanteren.

Ook het integratief denken wordt verder ontwikkeld in het doen-alsof spel. In imitatiespel werd het integratief denken verkent, nu ontwikkelt het weer een stuk verder. Op het gebied van doen-alsof spel kan de adolescent via rolneming en het spelen met representaties in of uit verschillende contexten andere perspectieven verkennen en komt het integratief denken tot ontwikkeling.

Tijdens het doen-alsof spel wordt aan alle aspecten (equivalent en doen-alsof denken en een deel integratief denken) gewerkt waarmee uiteindelijk het vermogen om te kunnen mentaliseren ontwikkeld kan worden. Dit is een periode waarin de voorbereidingen worden getroffen om op het niveau van mentaliseren te komen.

Doen-alsof spel leidt tot afstand van het eigen subjectieve perspectief en brengt een opening naar het perspectief van anderen. Het is hiermee net een niveau hoger dan het imiteren. Het is een belangrijke stap bij de integratie van de interne en externe wereld van zichzelf en de ander (Notermans 2010).

5.3 Doen-alsof spel in dramatherapie

5.3.1 Doen-alsof in de ontwikkeling van dramatherapie

Eén heel belangrijk en misschien wel het meest bekende aspect in dramaspel is het doen-alsof spel. In dramatherapie kan door middel van doen-alsof spel vooral gewerkt worden aan het verwoorden en reflecteren op projecties en het subjectief perspectief, het experimenteren met nieuwe perspectieven en het uitbreiden van rolrepertoire (Notermans 2010).

5.3.2 Waar wordt doen-alsof spel voor ingezet in dramatherapie?

Zoals wij in de inleiding al omschreven zijn er verschillende manieren van doen-alsof spel; gebruik van attributen in combinatie met andere attributen om een heel ander object te vormen, gebruiken van symbolische attributen bijv. een nep telefoon, mimen van objecten, doen alsof van handelingen en verkleeden om een ander te spelen (Jones 2005).

Het doen-alsof spel kan bijvoorbeeld ingezet worden wanneer een meisje van vijf jaar het verlies van haar moeder in therapie probeert te verwerken:

Ze zet een rij dieren in de zandbak de rij wordt geleid door een baby giraf. De moeder van de baby giraf is gedood door slechte monsters, met haar andere dieren vriendjes gaan ze het bos in om de moeder giraf te zoeken en haar op te graven om haar weer levend te maken (Jones, 2005, blz. 189).

Op deze manier kan het meisje omgaan met haar verdriet, ze heeft een innerlijk conflict, aan de ene kant de realiteit van de dood van haar moeder aan de andere kant de wens om dit te ontkennen. Het meisje combineert gebeurtenissen uit haar leven in het spel, ze gebruikt de gebeurtenissen om op een eenvoudige manier weer te geven wat er in haar omgaat. Ze maakt hierbij op fantasierijke wijze gebruik van de giraffen.

De gevoelens die het meisje heeft over de dood van haar moeder kan ze via het spel uiten en een betekenis geven (Jones, 2005). De therapeut heeft doen-alsof spel hier ingezet als rouwverwerking.

Wanneer een kind begint te spelen in het doen-alsof spel ontwikkelt de dramatische verbeelding, hier worden vooral door de ouders en andere volwassen grenzen in opgelegd. Wanneer het spel van een kind met attributen steeds meer betekenis gaat krijgen zien we een opkomst van een fase van projectie. Verhalen en muziek zijn belangrijk in de projectie van een korte scène (Jennings 1998).

Het is wel duidelijk dat in doen-alsof spel veel met projectie geëxperimenteerd kan worden. Maar tijdens het projectiespel kan in het doen-alsof spel ook geëxperimenteerd worden met andere rollen en zo kunnen nieuwe perspectieven en ideeën gevormd worden. Zo kan met de adolescent met een psychisch intern verstoorde werkelijkheid die het gevoel heeft geen veilig omgeving te hebben zelf een veilige omgeving creëren binnen dramatherapie en zo experimenten om uiteindelijk meer veiligheid vanuit zichzelf te kunnen creëren.

Het doen-alsof maakt het voor een cliënt mogelijk om in een rol te experimenteren zonder dat dit gevolgen heeft voor de realiteit. In tegenstelling tot de dagelijkse werkelijkheid (Notermans, 2007).

In dramatherapie geeft doen-alsof spel een gevoel van vrijheid, toestemming en bevordert de meningsuiting en zelfopenbaring wanneer er niet te veel druk op ligt (Emunah, 1994).

5.4 Conclusie

De aspecten die we vanuit de literatuur over kunnen nemen en in het (groeps)observatie-instrument kunnen plaatsen, op gebied van ontwikkeling van het Zelf zijn;
Mentaliserend vermogen wordt mogelijk gemaakt door het integreren van psychische equivalent en het doen-alsof denken;

- maakt de cliënt een scheiding tussen het doen-alsof spel en de werkelijkheid
- stapt de cliënt uit het spel wanneer het teveel wordt.
- kan de leerling eigen representaties uitbeelden in het dramatisch handelen.
- kan de cliënt de representatie van de ander hanteren als idee.

De volgende aspecten kunnen eventueel geobserveerd worden in het dramatisch spel;

- Gaat in op het dramatisch spel van de ander
- Komt in zijn rol tijdens het dramatisch spel
- Heeft in beeld dat zijn rol effect heeft op de medespeler
- Komt vanuit zijn rol weer terug in de werkelijkheid
- Verhoudt zich na de rol tegenover zijn tegenspeler:
- Houdt zijn rol vast tijdens het spel
- Kan het spel tot ontwikkeling laten komen via een attribuut
- Kan spel tot ontwikkeling laten komen via sociale thema's
- Neemt initiatief in het spel

De aspecten vanuit de literatuur over dramatherapie in doen-alsof spel zijn; Spelen met perspectieven en verwoorden en reflecteren op projecties.

In ons instrument kan doen-alsof spel geobserveerd worden mits de werkvorm voldoet aan ten minste één van de onderstaande elementen;

- de leerling maakt gebruik van attributen in combinatie met andere attributen om een heel ander object te vormen;
- de leerling maakt gebruik van symbolische attributen bijv. een nep telefoon;
- de leerling zet mimen van objecten in tijdens het doen-alsof spel;
- de leerling maakt gebruik van handelingen in het doen-alsof spel;
- de leerling verkleedt zich om een ander te spelen.

Voor de uiteindelijke aspecten van het observatie-instrument en werkvormen, zie hoofdstuk 7 en hoofdstuk 8.

H6 Dramatisch spel

In dit hoofdstuk van het literatuuronderzoek gaan wij in op dramatisch spel, de vierde fase van de spelontwikkelingsfasen. Wij beschrijven wat Verhofstadt-Denève, Selman en Fonagy hebben geschreven over deze fase. Daarna zullen wij een koppeling maken naar dramatherapie. Dit hoofdstuk ziet er iets anders uit dan de voorgaande hoofdstukken, omdat de andere ontwikkelingspsychologen niet schrijven over dramatisch spel in de ontwikkelingsfasen. In de conclusie van dit hoofdstuk zullen wij ingaan op de verschillende aspecten uit de literatuur die we kunnen gebruiken bij het ontwikkelen van ons observatie-instrument en bij het ontwikkelen van de werkvormen.

6.1 Wat is dramatisch spel?

Dramatisch spel wordt gekenmerkt door improvisatie: het spelverloop is van te voren niet vastgelegd. Er zijn twee vormen van dramatisch spel te onderscheiden, namelijk: het spel met attributen en het spel met sociale thema's. Dramatisch spel wordt tevens gekenmerkt door de korte duur van het spel (korter dan vijf minuten, wanneer het langer duurt dan deze periode gaat het dramatisch spel over in de spelontwikkelingsfase drama), het spelen met verschillende rollen en de mogelijkheid om het lichaam in te zetten bij het spelen van een rol (Jones, 2007).

Het *spel met attributen* kenmerkt zich, doordat het een indirecte manier van contact maken is met de medespeler, hierdoor ontstaat er ruimte voor het herkennen van de intentie en het perspectief van de ander. Gevoelens en beleving worden niet direct geuit, waardoor het spel minder bedreigend is en gevoelens makkelijker te hanteren zijn (Notermans, 2010).

Het *spel met sociale thema's* kenmerkt zich doordat het een directe manier van contact maken is met de medespeler, hierdoor moet de speler in staat zijn de spelwerkelijkheid van de medespeler te zien als een representatie, als een van vele perspectieven, dit in zijn spel integreren en in het directe contact een spelreactie geven (Notermans, 2010).

Vanaf zeven jaar is een kind in staat de intentie van de medespeler te herkennen en kan het op basis van dit begrip tot samenspel komen. Dit betekent dat het kind in dramatisch spel improviserend een nieuwe werkelijkheid kan creëren (Notermans, 2010).

6.2 De plaats van dramatisch spel in de ontwikkelingspsychologie

6.2.1 Verhofstadt-Denève en Selman

6.2.1.a Ontwikkeling van de zelfreflectie

Verhofstadt-Denève stelt dat een kind tot ongeveer zes, zeven jaar zichzelf onderscheidt van anderen op grond van *uiterlijke waarneembare* activiteiten en eigenschappen ("ik heb een step en mijn zusje niet" of "ik heb bruine ogen"). Een kind is dan in staat te reflecteren op externe kenmerken van zichzelf en anderen. Kinderen kennen geen verschil tussen gedachten en gevoelens enerzijds en uiterlijk gedrag anderzijds (volgens o.a. Selman, in Verhofstadt-Denève, 2001).

Omstreeks het achtste levensjaar zijn kinderen zich bewust dat er een verschil is tussen innerlijke ervaringen bij zichzelf en hun uiterlijk voorkomen. Dit maakt een eerste vorm van psychische

zelfobjectivering mogelijk. Het kind is in staat tot bewust manipuleren van de relatie tussen interne en externe realiteit (Verhofstadt-Denève, 2001).

6.2.1.b Ontwikkeling van de reflectie op de ander

De ontwikkeling van de reflectie op de ander ontwikkelt parallel aan de ontwikkeling van zelfreflectie. In de leeftijd van zes tot acht jaar beseft het kind dat anderen andere standpunten kunnen innemen, doordat zij andere kennis hebben of andere inzichten dan het kind. Het kind kan echter zichzelf nog niet beoordelen vanuit het perspectief van de ander (Verhofstadt-Denève, 2001).

Vanaf acht tot tien jaar heeft het kind in de gaten dat mensen verschillend denken en voelen, op basis van een eigen uniek geordende set van waarden en doelen. Het wordt mogelijk om op eigen gedrag te reflecteren vanuit het perspectief van de ander en het kind weet dat anderen dit ook bij hem doen. Het kind is nog niet in staat om het perspectief van zichzelf en dat van de ander op gelijkwaardige manier te vergelijken, zoals een derde persoon dat zou doen (volgens Selman, in Verhofstadt-Denève, 2001).

In de adolescentiefase zal het kind het reflectievermogen en inter-persoonlijk begrip verder ontwikkelen, maar deze eerste vorm van zelfreflectie en reflectie op de ander is van essentieel belang bij dramatisch spel, omdat het herkennen van intenties en gevoelens van anderen een belangrijk kenmerk hiervan is (Notermans, 2010).

6.2.2 Fonagy

Het uiteindelijke doel in de ontwikkeling van het Zelf is het mentaliseren. Mentaliseren wordt gedefinieerd als: "...het veelal onbewuste vermogen permanent in de interactie met een ander uit te gaan van het feit dat de ander, net als jezelf, een interne wereld heeft met gevoelens, gedachten en verlangens." (Verheugt-Pleiter et al., 2005, p. 7).

Vanaf ongeveer het zevende levensjaar wordt het integratief denken bestendigd, waardoor het kind uiteindelijk leert mentaliseren. Op het moment dat het mentaliserend vermogen bezig is te ontwikkelen is het kind in staat in communicatie met een ander rekening te houden met diens interne toestand. In de adolescentiefase wordt er een aanzet gedaan tot het vermogen te mentaliseren, het is echter nog geen stabiele vaardigheid. Dit maakt de adolescentie in het algemeen een kwetsbare levensfase en de adolescenten met weinig inter-persoonlijke vaardigheden zijn extra kwetsbaar (Notermans, 2010).

Het mentaliserend vermogen wordt ontwikkeld vanuit het doen-alsof spel, waarin het kind af en toe zonder regels speelt. Het kind kan op deze wijze af en toe experimenteren met het dramatisch spel en dan weer opgaan in een doen-alsof spel. Uiteindelijk is het directe contact in dramatisch spel een indicatie dat het kind kan mentaliseren, doordat het kind rekening houdt met de representaties van de ander en daar meteen op in kan gaan door het spel tot ontwikkeling te laten komen (Verheugt-Pleiter et al., 2005).

6.3 In dramatherapie

Hier volgt een voorbeeld van een cliënt die het spel tot ontwikkeling laat komen via attributen:

Een meisje in therapie gebruikte een poppenhuis om te werken aan de problemen met haar moeder. Haar moeder liet haar vaak alleen en opgesloten thuis en uiteindelijk verliet zij haar kind helemaal. Het kind gebruikte het poppenhuis om situaties na te spelen van haar vroegere thuissituatie. Zo speelde zij een keer dat de moederpop de kinderpoppen opsloot, zodat ze veilig waren voor 'het slijmerige monster'. In een andere activiteit wilde ze graag dat een ander kind uit de groep de moeder speelde die haar kinderen meenam voor een wandeling en daarna veilig weer mee terugnam naar het huis waar ze thee dronken. Door het spelen van haar moeder kon het kind laten zien wat haar gevoelens waren over de traumatische gebeurtenissen in haar leven (Jones, blz. 190-191).

In dit voorbeeld komt naar voren hoe het kind in dramatherapie door middel van dramatisch spel met attributen werkt aan haar gevoelens samen met de andere kinderen. Andere kenmerken van dramatisch spel komen ook naar voren: de situaties en identiteiten werden kort vastgehouden totdat de kinderen overgingen naar een andere situatie. De kinderen waren in staat om voor een korte periode te spelen in een ingebeelde realiteit en werkten samen in een scenario (Jones, 2007).

6.4 Conclusie

Uit dit hoofdstuk kunnen wij concluderen dat het belangrijk is dat er gescoord wordt in het observatie-instrument of de cliënt op een indirecte manier en/of directe manier kan spelen. Dit geeft een indicatie of de cliënt kan mentaliseren.

De volgende aspecten kunnen eventueel geobserveerd worden in het dramatisch spel;

- Neemt initiatief in het spel;
- Kan spel tot ontwikkeling laten komen via sociale thema's;
- Kan het spel tot ontwikkeling laten komen via een attribuut;
- Gaat in op het dramatisch spel van de ander;
- Komt in zijn rol tijdens het dramatisch spel;
- Heeft in beeld dat zijn rol effect heeft op de medespeler;
- Komt vanuit zijn rol weer terug in de werkelijkheid;
- Houdt zijn rol vast tijdens het spel;
- Hoe verhoudt de cliënt zich na afloop van het spel tegenover zijn medespeler?

Tijdens het dramatisch spel binnen dramatherapie moeten de volgende aspecten in de werkvormen geïntegreerd zijn om het spel dramatisch spel te kunnen noemen;

- Voorafgaand aan het spel zijn er geen regels afgesproken;
- De cliënt krijgt de kans een aantal aaneengesloten aspecten van een rol te spelen.

Voor de uiteindelijke aspecten van het observatie-instrument en werkvormen, zie hoofdstuk 7 en hoofdstuk 8.

Deel 3

Proces omschrijving

H7 Ontwikkeling van het observatie-instrument

In dit hoofdstuk zullen wij toelichten hoe we het observatie-instrument hebben ontwikkeld. Wij hebben aanpassingen gemaakt in het instrument naar aanleiding van de observatieperiode met de experimentgroep, het overleg met onze opdrachtgever en het literatuuronderzoek. Voor een impressie van de ontwikkeling van het observatie-instrument verwijzen wij door naar bijlage 1, waarin de ontwikkeling van het instrument betreffende de fysieke zelfbepaling volledig staat uitgewerkt.

Procesomschrijving

Twee weken voordat we gingen werken in de praktijk met de experimentgroep zijn wij het observatie-instrument gaan ontwikkelen. Onze opdrachtgever heeft ons gecoacht naar een praktisch en hanteerbaar instrument, die aansluit op de gebruikte theorie. Wij zullen deze interventies van de opdrachtgever in dit hoofdstuk beschrijven. Verder zullen wij beschrijven welk gedrag niet te scoren was en waarom we de aspecten van het observatie-instrument vervolgens hebben aangepast.

7.1 Het eerste observatie-instrument

Voor aanvang van de eerste sessie met de experimentgroep hebben wij een observatie-instrument ontwikkeld aan de hand van het artikel “Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie” (Notermans, 2010). Vanuit dit artikel hebben we observatiedoelen en observatievragen opgesteld. Deze vragen hebben we per spelontwikkelingsfase uitgewerkt. Bij sensomotorisch spel hadden we bijvoorbeeld de vraag: “Hoe laat de leerling zijn/haar bewegingsmogelijkheden, gebruik van de ruimte en de attributen zien?”.

Tijdens het gesprek met onze opdrachtgever kregen wij te horen dat wij het observatie-instrument verder moesten concretiseren om het bruikbaar te maken.

7.2 Het tweede observatie-instrument

Voor de opzet van het tweede instrument hebben we vooral gebruik gemaakt van de fysieke elementen die in het sensomotorisch spel naar voren kunnen komen. We hebben het instrument toegespitst op de lichamelijke elementen en of daar gebruik van werd gemaakt. Dit hebben wij gedaan door de observatievragen uit te werken in verschillende aspecten die je letterlijk zou kunnen zien tijdens een observatie. Waar we bijvoorbeeld eerst de vraag hadden geformuleerd: “Welke bewegingsmogelijkheden laat de leerling zien?” hebben we nu de vraag of de leerling zijn “armen, benen, voeten, lichaam in de hoogte, lichaam in de laagte, hoofd, mimiek en stem gebruikt.”

In het gesprek met de opdrachtgever over dit observatie-instrument kwam naar voren dat we naast de fysieke zelfbepaling ook naar het teleologische, het sociale en het intentionele zelfbepaling moeten gaan kijken. Zo kunnen we al de elementen van het sensomotorisch spel observeren.

7.3 Fysieke zelfbepaling

7.3.1 Proces

In deze paragraaf zullen wij omschrijven wat de ontwikkelingen zijn geweest voor het maken van een observatie-instrument met betrekking tot de fysieke zelfbepaling. Voor dit observatie-instrument hebben we in de literatuur opgezocht wat de aspecten waren van de fysieke zelfbepaling en hoe we deze kunnen observeren. Vanuit deze aspecten hebben we de volgende vragen opgesteld;

Bewegingsmogelijkheden

- Blijft de leerling aan de zijkant van het lokaal?
- Gaat de leerling naar het midden van het lokaal?
- Maakt de leerling gebruik van het hele lokaal?
- Maakt de leerling gebruik van een deel van het lokaal?
- Beweegt de leerling snel door de ruimte?
- Beweegt de leerling langzaam door de ruimte?

Lichaamsgebruik

- Gebruik van armen;
- Gebruik van handen;
- Gebruik van benen;
- Gebruik van voeten;
- Gebruik van lichaam hoog;
- Gebruik van lichaam laag;
- Gebruik van hoofd;
- Gebruik van mimiek;
- Gebruik van stem;
- Verandering door anderen.

Deze aspecten wilden wij gebruiken voor de eerste sessie met de leerlingen. In gesprek met de opdrachtgever hebben wij dit aangepast. We hebben de bovenstaande aspecten verwerkt in een tabel en hebben er ‘veel, af en toe en weinig’ bij gezet. Dit zodat er een meer genuanceerd beeld ontstaat hoe iemand zijn lichaam en de ruimte gebruikt. Dit instrument hebben wij bij de eerste sessie ingezet.

Na de eerste sessie met de leerlingen ondervond de observator dat het vrij moeilijk was om het observatie-instrument in te vullen tijdens de sessies. Het instrument was te breed; de aspecten van het lichaamsgebruik waar we op wilden letten waren te specifiek, waardoor wij geen algemene conclusies konden trekken. De uitkomst van gegevens konden op verschillende manieren geïnterpreteerd worden.

Tijdens het gesprek met de opdrachtgever hebben we een aantal dingen toegevoegd, namelijk;

- De leerling gebruikt de zijkant/een deel van het lokaal
- Gebruik van kleine bewegingen
- Gebruik van grote bewegingen

Deze mogelijkheden hebben we toegevoegd omdat we dit een belangrijke aanvulling vinden op het instrument: “de leerling blijft aan de zijkant/een deel van het lokaal”, omdat ruimte innemen een belangrijk punt is wat wij willen scoren. Wij willen conclusies kunnen trekken wanneer iemand weinig gebruikt maakt van ruimte of juist veel, dit kan geobserveerd worden door te kijken naar kleine en grote bewegingen. Hoeveel ruimte durft de leerling in te nemen?

Aan de hand van de tweede sessie hebben we bij het vijfde instrument alle aspecten uit de tabel gehaald, zodat er omcirkeld kan worden of een leerling gebruik maakt van lichaam en ruimte en in welke mate. Elementen als gebruik van voeten, handen, mimiek en stem zijn er uitgehaald in overleg met de opdrachtgever. We hebben gemerkt tijdens de sessie dat dit te specifieke elementen zijn die niet vaak genoeg voorkomen. Het aspect “mimiek” hebben we verplaatst naar de intentionele zelfbepaling. “Stem” is verwijderd, omdat het toch niet echt in het rijtje fysiek thuis lijkt te horen. De verwijderde aspecten zeggen niet veel over de fysieke zelfbepaling van de adolescent. In ‘gebruik van de ruimte’ hebben we weinig veranderd, alleen de tabel is iets aangepast door vanaf nu te scoren op veel/weinig en er is plaats voor eventuele opmerkingen.

We hebben ook twee nieuwe aspecten toegevoegd aan het instrument, namelijk; “een ontspannen/gespannen lichaamshouding” en “is iemands houding ingezakt of opgericht?”. Deze aspecten hebben we toegevoegd, omdat wij merkten dat sommige leerlingen die gespannen waren op een andere manier gebruik maakte van hun lichaam dan de leerlingen die ontspannen het spel instapten. Nu kan er een verband gelegd worden tussen bijvoorbeeld gespannen lichaamshouding en het maken van kleine bewegingen.

Bij het zesde instrument hebben we van de score weer ‘veel-weinig-niet’ gemaakt, zodat er meer nuance mogelijk is. De leerlingen lieten namelijk soms wel zien dat zij gebruik maakten van een bepaald aspect en hierdoor ontstond de discussie wanneer het nu ‘veel’ en wanneer het nu ‘niet’ is. We hebben bij ruimtegebruik twee aspecten verwijderd. De twee aspecten hadden dezelfde betekenis als twee anderen en werden daarom geschrapt.

In het vernieuwde instrument werd alleen “gebruik van het hoofd” geschrapt, omdat wij ondervonden dat dit wederom te specifiek was en dat het niet belangrijk was wat voor een lichaamsbeweging er werd ingezet, maar hoe een leerling dit deed. Dit is de reden dat wij uiteindelijk ook “gebruik van armen en benen” niet meer gingen scoren. Het zevende instrument heeft een hele andere lay-out gekregen, omdat wij de spelontwikkelingsfasen naast de fysieke zelfbepaling hebben gezet. Nu kan je kijken naar de zelfbepaling in de verschillende vormen van spel. Het kan bijvoorbeeld zijn dat iemand bij imitatiespel een zeer lage fysieke zelfbepaling heeft, maar bij dramatisch spel niet. Dit instrument maakt dat inzichtelijk voor de gebruiker.

In het achtste observatie-instrument hebben wij één aspect veranderd. Tijdens het gesprek met de opdrachtgever hebben wij gepraat over het aspect “opgerichte of ingezakte houding”. Wij kwamen erachter dat dit meerdere betekenissen kan hebben, wanneer is iemand opgericht? En wat zegt dit precies over iemand? Dit aspect omvatte niet hetgeen dat we bedoelden en daarom hebben we het aspect vervangen door “de cliënt heeft een actieve lichaamshouding”. Nu kan er gescoord worden of iemand actief of passief is in het spel.

7.3.2 Conclusie

Uit de literatuur hebben wij geconcludeerd dat er bij de fysieke zelfbepaling geobserveerd kan worden hoe de cliënt de ruimte verkent en hoe het lichaam ingezet wordt. De volgende aspecten kunnen daarbij geobserveerd worden in het observatie-instrument, gebruik van; armen, handen, benen, voeten, lichaam hoog, lichaam laag, hoofd, mimiek, stem en of de cliënt verandert door anderen.

Waar we in de praktijk begonnen met het observeren van specifiek lichaamsgebruik (maakt gebruik van hoofd, voeten en armen), zijn we ten slotte overgegaan op de meer algemene termen (maakt iemand gebruik van de ruimte en zijn de bewegingen die er gemaakt worden groot of klein?). Dit zorgt ervoor dat het instrument meer kan zeggen over de fysieke zelfbepaling van een leerling dan in het begin. Uiteindelijk hebben we ervoor gekozen om de volgende aspecten in het observatie-instrument te zetten;

- heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen);
- heeft een actieve lichaamshouding;
- maakt gebruik van grote bewegingen;
- maakt gebruik van kleine bewegingen;
- beweegt snel door de ruimte;
- beweegt langzaam door de ruimte.

De onderstaande aspecten hebben we iets aangepast. Eerst hadden wij “gebruikt het lichaam in de hoogte en de laagte”. Dit hebben we uiteindelijk veranderd in het gebruik van de ruimte, omdat niet duidelijk werd wat het zegt over iemand wanneer het lichaam in de hoogte of de laagte wordt gebruikt. Door dit aspect te veranderen kan er gescoord worden op hetgeen de leerling prefereert in de ruimte.

- maakt gebruik van de ruimte in de hoogte;
- maakt gebruik van de ruimte in de laagte;

Het onderstaande aspect hebben wij uit vier aspecten samengevat. Wij vonden het belangrijker om te scoren of de leerling gebruik maakt van het vloeroppervlak, dan of de leerling gebruik maakt van delen van de ruimte. Door deze toe te voegen kunnen we een duidelijker zien of de leerling zich door de ruimte beweegt.

- maakt gebruik van het vloeroppervlak.

7.4 Sociale zelfbepaling

7.4.1 Proces

Voor dit observatie-instrument hebben we in de literatuur opgezocht wat de aspecten waren van de sociale zelfbepaling en hoe we deze konden observeren. Vanuit deze aspecten hebben we vragen opgesteld. Deze vragen hebben we meegenomen naar het overleg met onze opdrachtgever:

Sociale zelfbepaling

- Reageert de leerling verbaal op de ander?
- Reageert de leerling non-verbaal op de ander?
- Zoekt de leerling contact met de ander?
- Verandert er iets in de gelaatsuitdrukking van de leerling wanneer het contact verandert?
- Maakt de leerling fysiek contact met de ander?
- Is de leerling op zoek naar afstand van de ander?
- Is de leerling op zoek naar nabijheid van de ander?
- Verandert er iets in de gelaatsuitdrukking van de leerling wanneer de afstand verandert?

Het instrument dat we gebruikt hebben voor de eerste sessie hebben wij eerst in nog in tabellen gezet, de tabellen zijn verdeeld over de verschillende zelfbepalingen. In de linkerkolom hebben we de vragen uit het vorige observatie-instrument overgenomen.

Na het gesprek met de opdrachtgever hebben we de vragen “is de leerling op zoek naar afstand van de ander?” en “is de leerling op zoek naar nabijheid van de ander?” uit het instrument verwijderd, omdat we deze vragen moeilijk konden scoren. We kunnen niet uit het gedrag van de leerling afleiden of deze op zoek is naar nabijheid of afstand van de ander. De vraag; “Verandert er iets in de gelaatsuitdrukking van de leerling wanneer het contact/de afstand verandert?” hebben we verwijderd uit het instrument. Dit hebben we gedaan, omdat deze vraag in de praktijk nauwelijks te observeren was.

Na de eerste sessie hebben we geprobeerd het vierde instrument in te vullen. Dit vonden wij lastig, omdat er veel toelichting bij nodig was. We hebben deze keer weinig veranderd aan het instrument, maar hadden wel door dat er nog zaken veranderd moesten worden, dit hebben wij later in het proces gedaan.

Bij het vijfde ontwikkelde instrument hebben we van alle aspecten ook ontkenningen gemaakt (de leerling weet niet wat de intenties van anderen zijn). Dit hebben wij de keer daarna gelijk weer veranderd, omdat we merkten dat dit niet de oplossing was voor het scoren van dingen die niet in het instrument pasten. Tevens hebben wij “verandering door anderen” (en de ontkenning hiervan) erbij gevoegd omdat we dit toepasselijk vonden bij de sociale interactie. We hebben ook “de leerling maakt fysiek contact met de ander” verwijderd, omdat we “de leerling maakt contact met de ander” al hadden geformuleerd en fysiek contact ook een vorm van contact is.

Er kon op de aspecten in het instrument alleen ‘ja’ geantwoord worden en er was een toelichting mogelijk. Het was lastig om dit observatie-instrument in te vullen, omdat er veel toelichting bij nodig was. Door op deze manier te werken kwamen we er wel achter dat sommige vragen niet klopten. Vanaf het zesde instrument maken we daarom gebruik van ‘veel-weinig-niet’ bij de vragen, waardoor er gekeken kon worden naar hoe vaak iets voorkomt bij een leerling.

In het zesde instrument hebben we een aantal belangrijke stappen gemaakt in de ontwikkeling van het instrument. De aspecten “stem, mimiek, beweging en houding” komen hier voor het eerst voor en deze aspecten hebben we ook later, op een iets andere manier, gebruikt voor het observatie-instrument. In dit observatie-instrument wordt het echter alleen nog gebruikt voor de reactie en anticipatie van de leerling in combinatie met deze aspecten. Ook hebben we het stemgebruik hier als apart aspect neergezet, al wordt het hier nog geen beïnvloeding genoemd.

Bij het zevende instrument staan de aspecten van de sociale zelfbepaling tegenover de spelvormen, sensomotorisch, imitatie, doen-alsof en dramatisch spel. Het aspect “verandering door anderen” wordt verplaatst naar de intentionele zelfbepaling. De aspecten “anticipeert op anderen” en “reageert op intenties van anderen” zijn allebei verplaatst naar de intentionele zelfbepaling. In de twee instrumenten hierna zullen wij wel nog gebruik maken van de elementen die hierbij werden gescoord, namelijk; gebruik van “stem, mimiek, beweging en houding”.

Vanaf het achtste instrument scoren we met de cijfers 1 – 2 – 3, waarbij 1 ‘weinig tot niet’ betekent, 2 ‘regelmatig’ en 3 ‘heel erg veel’. We hebben hiervoor gekozen om eventueel nog scores te kunnen bijhouden.

7.4.2 Conclusie

In de literatuur hebben wij ontdekt dat er bij de sociale zelfbepaling kan gekeken worden naar hoe de cliënt anderen beïnvloedt. Deze gebruiken wij ook in ons laatste observatie-instrument, op de volgende manier;

- zet **stem** in om de ander te beïnvloeden;
- zet **mimiek** in om de ander te beïnvloeden;
- zet **beweging** in om de ander te beïnvloeden;
- zet **houding** in om de ander te beïnvloeden.

Deze aspecten hebben min of meer al eerder in het observatie-instrument gestaan, maar onder een andere zelfbepaling of op een andere manier geformuleerd. In het gesprek met onze opdrachtgever kwamen we erachter dat we niet tevreden waren over wat er in het instrument stond. We merkten dat we niet de essentie te pakken hadden van de sociale zelfbepaling. Wij zijn langere tijd in de veronderstelling geweest dat de interactie en daarbij ook de intentie bij de sociale zelfbepaling hoorden. Nu hebben we deze verplaatst naar de intentionele zelfbepaling, waar ze wel thuishoren.

In dit laatste instrument wordt er gescoord met de cijfers 0 t/m 3 (betekenis: 0-1-2-3 = niet – af en toe – regelmatig - vaak). Hier hebben wij voor gekozen, omdat we merkten dat in de praktijk bepaalde dingen niet gescoord konden worden, omdat het net in het midden viel. Soms kwam er een aspect meer wel dan niet voor en de andere keer was het andersom.

7.5 Teleologische zelfbepaling

7.5.1 Proces

Voor dit observatie-instrument hebben we in de literatuur opgezocht wat de aspecten waren van de teleologische zelfbepaling en hoe we deze konden observeren. Vanuit deze aspecten hebben we vragen opgesteld. Deze vragen hebben we meegenomen naar het overleg met onze opdrachtgever:

Teleologische zelfbeeld

- Reageert de leerling op beeld?
- Reageert de leerling op geluiden?
- Reageert de leerling vanuit gevoel?
- Is de leerling gericht op één doel?
- Vindt de leerling het lastig om meer dan één prikkel te verwerken?
- Is er bij de leerling weinig inlevingsvermogen te zien?
- Reageert de leerling verrast/geschrokken?
- Overkwam de leerling de opdracht?

In de literatuur kwam naar voren dat de aspecten “beeld, geluid en gevoel” beter omschreven kunnen worden door ze “visuele, auditieve en fysieke gevoelsprikkel” te noemen. Ook hebben we “is de leerling gericht op één doel?” veranderd in “is alleen gericht op het bereiken van zijn doel”. Dit hebben we veranderd, omdat het gaat om de doelen die de leerling zichzelf stelt (later kwamen we erachter dat dit eerder intentionele zelfbepaling wordt genoemd dan teleologische zelfbepaling).

Het aspect “Vindt de leerling het lastig om meer dan één prikkel te verwerken?” hebben we verwijderd omdat we er in de praktijk achter kwamen dat dit niet te observeren is.

We hebben bij het vijfde instrument bij ieder aspect een ontkenning toegevoegd. Verder hebben we het aspect “de leerling reageert verrast/geschrokken als er andere intenties zijn dan die van zichzelf” veranderd in “de leerling is gericht op zichzelf”. Dit hebben we veranderd omdat verrast en geschrokken te specifiek en subjectief zijn.

Na het gesprek met de opdrachtgever hebben we dit aspect weer verwijderd, omdat dit nog steeds moeilijk te observeren is. In de praktijk is gebleken dat alle aspecten van de teleologische zelfbepaling niet te observeren waren behalve “visuele, auditieve en fysieke gevoelsprikkelers” en “het bereiken van zijn doel”.

Tijdens de bespreking met de opdrachtgever over de nieuwe ontwikkeling van het zevende observatie-instrument hebben we de overgebleven aspecten veranderd vanuit het oogpunt dat de teleologische zelfbepaling voor een groot deel wordt bepaald door impulsiviteit. “Auditieve prikkels” hebben we veranderd in “reageert impulsief op woorden”. “Fysieke gevoelsprikkelers” hebben we veranderd in “reageert impulsief vanuit zijn eigen belevingswereld”.

In het gesprek met de opdrachtgever hebben we de teleologische zelfbepaling terug gebracht naar één aspect, namelijk; “De cliënt heeft geen doel in de handelingen die hij gebruikt”. In de praktijk bleek dit aspect moeilijk te observeren, omdat niet duidelijk is wanneer iemand wel en wanneer iemand geen doel heeft.

In overleg met de opdrachtgever kwamen we uiteindelijk terug bij de literatuur en hebben we de oude aspecten weer in het observatie-instrument geïntegreerd. Zie 7.5.2 conclusie.

7.5.2 Conclusie

Uit het literatuuronderzoek kwam het volgende aspect naar voren dat bruikbaar zou kunnen zijn voor het (groeps)observatie-instrument;

- een cliënt reageert zonder rekening te houden met de context.

De aspecten die bij teleologische zelfbepaling zijn komen te staan zijn;

- De cliënt reageert op wat voor hem **zichtbaar** is zonder rekening te houden met de context
- De cliënt reageert op wat voor hem **hoorbaar** is zonder rekening te houden met de context
- De cliënt reageert op wat voor hem **voelbaar** is zonder rekening te houden met de context

We vonden dit een van de meest lastige zelfbepalingen om in het observatie-instrument te integreren. We hebben gekozen om te scoren op “zichtbaar, hoorbaar en voelbaar”, omdat dit meer richting geeft in het observeren.

We hebben heel vaak veranderingen aangebracht in het observatie-instrument in de tabel van de teleologische zelfbepaling. We hebben dit gedaan omdat het een lastig aspect vonden, waarbij we lang naar de juiste aspecten hebben gezocht samen met de opdrachtgever. Op deze zelfbepaling werd weinig gescoord door de leerlingen uit onze groep, daardoor hebben we nog wel veel vraagtekens bij de uiteindelijke aspecten. Maar we hebben ervoor gekozen om te scoren op “zichtbaar, hoorbaar en voelbaar”, omdat dit meer richting geeft in het observeren. Op het moment dat er in de groep veel angst aanwezig is, reageren de leerlingen niet zonder rekening te houden met de context, maar juist bedachtzaam. Daarom is de teleologische zelfbepaling in gespannen context niet te scoren.

7.6 Intentionele zelfbepaling

7.6.1 Proces

Voor dit observatie-instrument hebben we in de literatuur opgezocht wat de aspecten zijn van de intentionele zelfbepaling en hoe we deze konden observeren. Vanuit deze aspecten hebben we vragen opgesteld:

Pakte de leerling na de uitleg van de opdracht een moment om de opdracht te integreren?

Dit hadden we onderverdeeld in bepaalde hoeveelheden seconden.

Hoe reageert de leerling aan het einde van een opdracht?

- Of hij is geslaagd in wat van te voren was bedacht;
- Of hij niet is geslaagd en dat ook al van te voren had bedacht;
- Of hij de regie zelf in handen had;
- Kan de leerling in het na gesprek zijn/haar eigen gedachten na vertellen;
- Kon de leerling meerdere stappen vooruit denken.

In het gesprek met onze opdrachtgever hebben we overlegd hoe we de aspecten van de verschillende zelfbepalingen konden concretiseren om te gebruiken in dramatherapeutische setting. Dit hebben we op de volgende wijze aangepast in ons vierde (groeps)observatie-instrument. De vraag “Pakte de leerling na de uitleg van de opdracht een moment om de opdracht te integreren?” hebben we niet meer onderverdeeld in aantal seconden, omdat dit te specifiek was en niet te observeren. Deze is nu veranderd in:

- De leerling neemt een moment de opdracht te integreren.

Verder zijn de volgende twee aspecten erbij gekomen;

- De leerling let op de anderen leerlingen en past vervolgens zijn gedrag aan.
- De leerling let op de therapeut en past vervolgens zijn gedrag aan.

Na de eerste sessie ondervond de observator dat het vrij moeilijk was om het observatie-instrument in te vullen tijdens de sessies. We merkten dat we bij veel punten een toelichting moesten geven om duidelijk te maken wat we bedoelden. Bepaalde gegevens konden op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. We hebben geprobeerd dit aan te passen in observatie-instrument vijf, zodat de intentionele zelfbepaling op een meer hanteerbare manier te observeren viel.

Bij de intentionele zelfbepaling vervalt de vraag “de leerling pakt na de uitleg van de opdracht een moment om de opdracht te integreren”, omdat het een vage omschrijving is die lastig te observeren is. In dit instrument komen er ook bij de intentionele zelfbepaling ontkenningen bij, verder komt erbij;

- De leerling reageert op intenties van anderen (en ontkenning hiervan)
- Gebruik van mimiek (en ontkenning)

Het kopje “Reageert de leerling aan het einde van een opdracht” is nu veranderd in “Tijdens de nabespreking reageert de cliënt”. Later merkten we dat deze aspecten precies hetzelfde vroegen.

In het gesprek met de opdrachtgever werd snel duidelijk dat deze ontkenningen alleen maar meer invulwerk zijn en dus eigenlijk helemaal niet praktisch. We moeten toch weer werken met “veel, weinig, niet”. Verder benoemde de opdrachtgever dat we bij de intentionele zelfbepaling er niet voor moesten kiezen om ook te observeren in de nabespreking, omdat het juist gaat om de aspecten die te observeren zijn in het spel. De elementen die stonden onder “tijdens de nabespreking” moeten er allemaal uit.

We blijven in observatie-instrument zes een aantal ontkennende aspecten vasthouden. Dit hebben wij gedaan bij de zin “de leerling kan op de ander letten en past zijn gedrag aan”. We kiezen hiervoor omdat er twee betekenissen zijn in de zin die er staan: “de leerling kan op de ander letten”, maar dat wil nog niet zeggen dat hij zijn gedrag aanpast. Wij vonden dat beiden betekenissen geobserveerd moeten worden, dus hebben we “de leerling kan op de ander letten en past zijn gedrag niet aan” ook toegevoegd. Ook in het geval van “let op de therapeut”. Het volgende aspect is er bijgekomen:

- De leerling liet de opdracht over zich heen komen.

Dit aspect is erbij gekomen, omdat we daarmee zouden kunnen scoren of de leerling geen intentie heeft, deze tegenstelling leek ons goed te observeren en hiermee kunnen we ook iets zeggen over de intentie. Verder zijn alle andere aspecten verwijderd of verplaatst, omdat ze niet goed te observeren waren of omdat ze eigenlijk onder een andere zelfbepaling thuishoorde.

We kregen in de feedback van de opdrachtgever te horen dat we eens moesten kijken naar de link tussen imitatie en intentionele zelfbepaling, en dat we moesten proberen om het gehele instrument in een

matrix te zetten. Dit bracht veel verandering en nieuwe input met zich mee in observatie-instrument zeven, maar er ontstond ook verwarring. We hebben juist gekeken hoe we het meer toe konden spitsen op imitatie, terwijl het nu door de matrix ook te observeren stond in sensomotorisch spel, doen-alsof spel en dramatisch spel.

We hebben de imitatie elementen (houding, handelingen, gezichtsuitdrukking en gebruik van objecten) van Jones in de intentionele zelfbepaling bijgevoegd. Verder zijn de volgende twee aspecten in het observatie-instrument gebleven.

- past gedrag aan door anderen;
- past gedrag aan door therapeut.

Na een gesprek met de opdrachtgever werd duidelijk dat er opnieuw veel aangepast moest worden. We moesten overstappen op het scoren met cijfers in plaats van ons huidige meetsysteem “veel, af en toe en niet”. De overgebleven twee aspecten moesten worden uitgebreid en geconcretiseerd, omdat de intentionele zelfbepaling anders niet op een zo objectief mogelijke manier kan worden ingevuld.

Het achtste (groeps)observatie-instrument ziet er nu als volgt uit;

- de cliënt let op de ander;
- de cliënt neemt gedrag over van de ander;
- de cliënt gaat tegen gedrag van de ander in;
- de cliënt houdt rekening met de ander.

De laatste drie hiervan scoren we ook nog apart met de therapeut en ook;

- de cliënt anticipeert op de therapeut.

We hebben voor deze aspecten gekozen, omdat we deze week de aspecten willen laten aansluiten bij de intentie in het contact met de ander/therapeut tijdens het spel.

In het gesprek voor het definitieve observatie-instrument vroeg de opdrachtgever waarom we steeds de therapeut hierbij benoemden. In de praktijk hebben we ervaren wat een grote rol de therapeut in interactie kan spelen en wat een verschil dit kan maken. Dit vond de opdrachtgever aannemelijk, hij raadde aan om er twee aparte tabellen van te maken. Het “anticiperen op de therapeut” vond hij niet erg duidelijk omschreven, later hebben we deze er dan ook uitgehaald, omdat dit aspect niet goed te observeren was.

Er zijn in het negende observatie-instrument twee bijna gelijke tabellen onder intentionele zelfbepaling ontstaan. De één gericht op de ander (lees andere cliënt) en de andere gericht op de therapeut.

- de cliënt let op de ander;
- de cliënt neemt gedrag over van de ander;
- de cliënt gaat tegen gedrag van de ander in;
- de cliënt houdt rekening met de ander;
- de cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander.

Er is nog één extra aspect in de intentionele zelfbepaling bijgekomen.

- de cliënt neemt initiatief in het spel.

“De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander” is erbij gekomen, omdat dit gaat over interactie binnen de intenties. Deze is dus eigenlijk in plaats van “anticipeert op de ander/therapeut”.

7.6.2 Conclusie

Uit het literatuuronderzoek kwamen de volgende aspecten naar voren die bruikbaar zouden kunnen zijn voor het (groeps)observatie-instrument;

- herkent de leerling andermans intentie in het spel;
- erkent de leerling andermans intentie in het spel.

De aspecten die bij intentionele zelfbepaling zijn komen te staan die hier iets mee te maken hebben zijn;

- De cliënt let op de ander;
- De cliënt neemt gedrag over van de ander;
- De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander;

- De cliënt houdt rekening met de ander;
- De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander.

We hebben ervoor gekozen om deze aspecten in het observatie-instrument te verwerken, omdat de aspecten allemaal mogelijkheden zijn waarin je een intentie kan observeren. Alle aspecten gaan over het her- en erkennen van de intentie van de ander. We hebben ervoor gekozen om het bovenstaande rijtje nog apart bij te voegen met in plaats van de ander de therapeut. We hebben in de praktijk ervaren dat hier vaak verschillen in voorkomen die interessant zijn en te maken hebben met de ontwikkeling van het Zelf en het op eigen benen staan van de adolescent. Kan de adolescent de intentie van een volwassene overnemen of kan hij dat ook van een leeftijdsgenoot? Tot slot hebben we nog een aspect toegevoegd:

- De cliënt neemt initiatief in het spel.

Dit aspect gaat er vooral om of de cliënt een eigen intentie in kan zetten in het spel.

7.7 Mentaliseren

7.7.1 Proces

We hebben de tabel mentaliseren vrij laat in het observatie-instrument geïntroduceerd. Dit is een korte productieve zoektocht geweest. We begonnen met het mentaliseren in observatie-instrument zeven. We hebben eerst naar het mentaliseren gekeken vanuit dramatisch spel;

- Gaat in op het dramatisch spel van de ander;
- Komt in zijn rol tijdens het dramatisch spel;
- Heeft in beeld dat zijn rol effect heeft op de medespeler;
- Komt vanuit zijn rol weer terug in de werkelijkheid;
- Verhoudt zich na de rol tegenover zijn tegenspeler;
- Houdt zijn rol vast tijdens het spel;
- Kan het spel tot ontwikkeling laten komen via een attribuut;
- Kan spel tot ontwikkeling laten komen via sociale thema's;
- Neemt initiatief in het spel.

We kwamen er achter dat het niet handig is om in de matrix, waarin alle spelontwikkelingsfasen geobserveerd kunnen worden, veel elementen van dramatisch spel als aspecten te gebruiken in het instrument. In het gesprek met de opdrachtgever gaf hij feedback dat we het mentaliseren niet moesten verwarren met intentionele zelfbepaling.

We hebben vervolgens overal het dramatisch spel uitgehaald. De volgende aspecten zijn er nog meer uitgehaald:

- Verhoudt zich na de rol tegenover zijn tegenspeler;
- Houdt zijn rol vast tijdens het spel.

De eerste hebben we eruit gehaald, omdat het geen uitspraken doet over het mentaliserend vermogen van de leerling. Het tweede aspect hebben we eruit gehaald, omdat adolescenten vaak maar kort tot spel komen en soms nauwelijks te zien is welke rol ze hebben gekozen laat staan of ze hem vasthouden.

Het aspect “de cliënt heeft in beeld dat zijn rol effect heeft op de medespeler” hoorde meer thuis in intentionele zelfbepaling, deze hebben we verwijderd.

We hebben hier alle aspecten van het mentaliseren in verwerkt zie 7.7.2 conclusie.

7.7.2 Conclusies

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat het mentaliserend vermogen bestaat uit integratief denken, doen-alsof denken en de psychische equivalent. Uit de literatuur hebben wij het volgende geconcludeerd over het mentaliserend vermogen;

- De cliënt kan beschouwen wat voor idee de ander had bij het uitbeelden van een bepaalde dramatische handeling;
- De cliënt kan eigen representaties uitbeelden in het dramatisch handelen;
- De cliënt maakt een scheiding tussen het doen-alsof spel en de werkelijkheid;
- De cliënt stapt uit het spel wanneer het teveel wordt.

Het volgende aspect van het mentaliseren komt naar aanleiding van het integratief denken in het observatie-instrument;

- De cliënt gaat in op het spel van de ander

Het beschouwen is eigenlijk alleen te zien aan de manier hoe iemand erop ingaat. Dus wij hebben het zo gesteld dat wanneer de leerling in gaat op het spel van de ander deze het spel van de ander eerst heeft moeten beschouwen als idee.

De volgende aspecten van het mentaliseren komen naar aanleiding van het doen-alsof denken in het observatie-instrument.

- De cliënt kan spel op een indirecte manier tot ontwikkeling laten komen
- De cliënt kan spel op een directe manier tot ontwikkeling laten komen

De cliënt stapt in het doen-alsof denken wanneer deze op indirecte of directe manier het spel tot ontwikkeling laat komen. Zo kunnen wij observeren of de cliënt in het doen-alsof denken stapt.

De volgende aspecten van het mentaliseren komen naar aanleiding van de psychische equivalent in het observatie-instrument.

- De cliënt komt vanuit zijn spel weer terug in de werkelijkheid
- De cliënt kan in het spel zijn gevoelens hanteren
- De cliënt stapt uit het spel

Het eerste aspect is bijna niet veranderd vanuit het vorige observatie-instrument. Het aspect “de cliënt maakt een scheiding tussen spel en werkelijkheid” is moeilijk te observeren, beter is vast te stellen of een cliënt uit het spel stapt wanneer het spel is afgelopen. De laatste twee aspecten vormen een combinatie waarin geobserveerd kan worden of de client zijn gevoelens kan hanteren. Wanneer een cliënt zijn gevoelens kan hanteren zal hij uit het spel kunnen stappen wanneer dit nodig is.

7.8 Algemene conclusie van het (groeps)observatie-instrument

Op de volgende pagina is de definitieve versie van het observatie-instrument te lezen.

Cliënt:

Therapeut:

Datum:

Week in observatie periode:

*Als er geen beroep gedaan wordt op een bepaald aspect uit deze vragenlijst dient dit aspect niet ingevuld te worden. Dit omdat er anders een ander beeld ontstaat van degene die geobserveerd wordt.

**0-1-2-3 = niet – af en toe – regelmatig – vaak

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Fysieke zelfbepaling				
De cliënt heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen)	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt heeft een actieve lichaamshouding	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de hoogte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de laagte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van het vloeroppervlak	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van grote bewegingen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van kleine bewegingen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt snel door de ruimte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt langzaam door de ruimte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 27	van 27	van 27	van 27

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Teleologische zelfbepaling				
De cliënt reageert op wat voor hem zichtbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem hoorbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem voelbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 9	van 9	van 9	van 9
	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Sociale zelfbepaling				
De cliënt zet zijn stem in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn mimiek in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn beweging in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn houding in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 12	van 12	van 12	van 12

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Intentionele zelfbepaling				
De cliënt let op de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt initiatief in het spel	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 18	van 18	van 18	van 18

De cliënt let op de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 15	van 15	van 15	van 15

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Mentaliseren				
De cliënt gaat in op het spel van de ander.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt komt vanuit zijn spel weer terug in de werkelijkheid	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan spel op een indirecte manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan spel op een directe manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan in het spel zijn gevoelens hanteren.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt stapt uit het spel	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 18	van 18	van 18	van 18

H8 Ontwikkeling van de Werkvormen

In dit hoofdstuk zullen we beschrijven welke werkvormen we gebruikt hebben in de praktijk en wat deze werkvormen inhouden. Wij zullen per spelontwikkelingsfase verantwoorden waarom we voor bepaalde werkvormen gekozen hebben. Tot slot zullen wij beschrijven of de werkvorm bruikbaar is.

8.1 Sensomotorisch spel

Bij het observeren binnen het sensomotorisch spel hebben wij van tevoren een aantal werkvormen bedacht, in deze paragraaf zullen we uitleggen wat de werkvormen inhouden en toelichten waarom we voor deze werkvormen hebben gekozen. Ten slotte zullen wij beschrijven of de werkvorm een passende vorm is om te gebruiken bij het observatie-instrument.

Attributen winspel

Ieder bewaakt zijn/haar eigen attribuut op een vaste plek in de ruimte, ieder krijgt de kans om het attribuut van de ander af te pakken. Degene met de meeste attributen aan het eind van het spel wint.

Deze werkvorm hebben wij gekozen, omdat deze omschreven stond in het artikel 'Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie'. Wij hebben deze werkvorm als zeer bruikbaar ervaren, omdat het spel een beroep doet op alle zelfbepalingen en het mentaliserend vermogen.

Wie is de Dirigent

Hier gaat één iemand naar buiten. Vervolgens wordt er afgesproken wie de dirigent is, de dirigent geeft aan welke beweging er gemaakt moet worden, de rest volgt. De persoon die terugkomt van de gang moet raden wie de dirigent is.

Deze werkvorm hebben wij gekozen, omdat het ons een bruikbare fysieke werkvorm leek. In de praktijk merkten we dat de sociale zelfbepaling moeilijk te scoren was. De rest van de aspecten zijn wel goed te observeren. In onze groep werd er weinig risico genomen in het spel, waardoor er vooral gebruik werd gemaakt van kleine en langzame bewegingen en nauwelijks van de ruimte. Dit kan worden toegeschreven aan dat de groep vrij veel behoefte aan controle had en af en toe angstig leek. Voordat deze werkvorm wordt toegepast in een groep moet er dus gekeken worden naar de mate van controlebehoefte en veiligheid. In deze werkvorm kan alleen de dirigent gescoord worden binnen sensomotorisch spel en niet de hele groep (zie ook imitatiespel).

Warming-up

Iedereen moet om de beurt een eigen beweging bedenken voor de warming-up en deze voordoen in de kring. De rest doet beweging deze na.

We hebben voor deze werkvorm gekozen, omdat we hierbij goed naar de fysieke zelfbepaling zouden kunnen kijken. Uiteindelijk kwamen we erachter dat de leerlingen deze oefening niet leuk vonden om te doen, omdat ze het spannend vonden om zo veel van zichzelf te laten zien, deze werkvorm zouden wij niet nog een keer gebruiken.

8.2 Imitatiespel

Warming-up

Iedereen moet om de beurt een eigen beweging bedenken voor de warming-up en deze voordoen in de kring. De rest doet deze beweging na.

Naast het sensomotorisch spel leverde de warming-up in het imitatiespel ook veel weerstand op. Het maakte niet uit of de therapeut het voor deed en ze alleen moesten spiegelen of dat zij en medeleerlingen ook bewegingen moesten bedenken. Daarom vinden we deze werkvorm met onze experimentgroep nog steeds niet passen bij het observatie-instrument.

Ochtendritueel spiegelen

Ieder kiest een ochtendritueel om uit te beelden, het ritueel moet bestaan uit drie stappen, bijv. tanden poetsen; 1, tandpasta op de borstel doen, 2, poetsen zelf, 3, spoelen. Als iedereen iets heeft bedacht, wordt het omstebeurt voorgedaan en doet de rest van de groep het na.

We hebben ervoor gekozen te werken met deze vorm om te kijken of de leerlingen vanuit een dagelijkse handeling meer veiligheid konden ervaren om met het spiegelen te werken. In deze werkvorm zijn alle aspecten te observeren. Er is iets meer veiligheid, daarom is deze vorm beter bruikbaar dan de warming-up.

Spiegelen in tweetallen

Een handeling doen voor de “spiegel” de één bedenkt de handeling de ander spiegelt deze.

Voor deze oefening hebben we de leerlingen veel vrijheid gegeven te experimenteren. Hierin zouden alle zelfbepalingen aan bod kunnen komen. Het is een werkvorm die goed aan zou kunnen sluiten bij het observatie-instrument. Maar ook bij deze werkvorm was bij een aantal leerlingen nog teveel angst aanwezig.

De drie bovenstaande werkvormen gaan allemaal over spiegelen. Dit leek in onze groep een erg spannende vorm te zijn. De best bruikbare van deze werkvormen vonden wij het spiegelen van het ochtend ritueel. Ieder kan zich er iets bij voorstellen, het geeft houvast en alle zelfbepalingen en bijna alle aspecten van het mentaliseren kunnen erin geobserveerd worden.

Wie is de Dirigent

Deze werkvorm staat omschreven in paragraaf 8.1.

In imitatiespel was de sociale zelfbepaling makkelijker te scoren, door in het spel element de persoon die van de gang terug komt zo te beïnvloeden dat deze denkt dat jij de dirigent bent. De rest van de aspecten waren ook goed te observeren. In deze werkvorm kan iedereen behalve de dirigent gescoord worden (zie ook sensomotorisch spel).

Wie, wat, waar

De leerlingen geven zonder te praten een persoon, een product en een locatie door. De laatste leerling moet vertellen wie de persoon was, welk product had de persoon bij zich en waar de persoon was.

We hebben gekozen voor deze werkvorm om het imiteren net als bij de dirigent te observeren in een spel. Dit haalt voor de meeste een gedeelte van de druk eraf. In dit spel zijn alle aspecten van de zelfbepaling te observeren (zie verder bij doen-alsof spel).

8.3 Doen-alsof spel

Aanbelspel

De leerling doet alsof hij bij iemand aanbelt met een zelfbedacht verzoek (bijvoorbeeld: 'mag ik even naar de wc?' of 'heeft u soms een kommetje suiker?') De persoon die open doet reageert. Dan is de volgende aan de beurt.

Deze werkvorm hebben we gekozen, omdat dit een laagdrempelige spelvorm is waarin veel geobserveerd kan worden. Alle aspecten kunnen geobserveerd worden. Deze werkvorm hebben we maar één keer gebruikt daarom zal verder onderzocht moeten worden of het een bruikbare werkvorm is.

Mimelen

De leerling krijgt een kaartje met drie woorden/korte zinnen er op. Hij mag zelf één van die drie kiezen en uitbeelden aan de groep. Het is de bedoeling dat de groep raadt wat de leerling uitbeeldt. Wanneer het geraden is mag de persoon die het geraden heeft een volgend kaartje trekken.

Deze werkvorm hebben we gekozen, omdat dit een beroep doet op meerdere aspecten uit het observatie-instrument. Er kan hier gekeken worden naar hoe iemand zijn lichaam inzet om iets duidelijk te maken aan de andere leerlingen. En er kan gekeken worden naar of de leerling de intenties van de anderen kan lezen en wat hij daarmee doet (als de anderen zijn uitbeelding niet begrijpen wat is dan zijn volgende actie?). Wij denken dat deze werkvorm geschikt kan zijn voor het invullen van het observatie-instrument.

Moordenaartje

Eén leerling gaat naar buiten, hij is de politieman. Met de rest van de groep wordt de moordenaar aangewezen. De politieman komt weer naar binnen. De moordenaar knipoogt naar andere leerlingen, die dan dood zijn en gaan liggen. De politieman moet er achter komen wie de moordenaar is.

Deze werkvorm hebben we gekozen, omdat een van de leerlingen hier naar vroeg tijdens de sessie. Met deze werkvorm kan je vooral de sociale, teleologische en intentionele zelfbepaling testen. De fysieke zelfbepaling komt weinig aan bod, omdat er weinig beroep wordt gedaan op de fysieke mogelijkheden van de leerling. Wij weten niet of deze werkvorm bruikbaar is bij het invullen van het observatie-instrument. Dit zou verder onderzocht moeten worden.

Wie, wat, waar

De leerlingen geven door het uit te beelden een persoon, een product en een locatie door. Daarna wordt er een leerling van de gang geroepen en die moet imiteren wat de eerste persoon uitbeeldt. Zonder dat de leerling weet wat hij aan het nadoen is herhaalt hij de actie bij de volgende leerling die van de gang komt. De laatste leerling moet vertellen wie de persoon was, welk product had de persoon bij zich en waar de persoon was.

Deze werkvorm hebben wij gekozen, omdat het een goed beroep doet op de representaties van een leerling op het moment dat hij gevraagd wordt iets uit te beelden. In de praktijk zagen wij dat deze

spelvorm voor de leerlingen moeilijk was, omdat de leerlingen het eng vonden om iets aan elkaar uit te beelden wat ze niet begrepen. Het onzekere element van de opdracht vonden zij lastig (je weet niet van tevoren wat je moet uitbeelden en dit kan soms heel lastig zijn als je geen representatie hebt). De werkvorm zou met vaste kaartjes en meer veiligheid een beter resultaat kunnen opleveren. Hier zou meer onderzoek naar gedaan moeten worden.

8.4 Dramatisch spel

Winkeltje

Winkel van Sinkel, er is een winkel met een kassa, er wordt steeds opnieuw in geïmproviseerd. Een verkoper, een koper. De winkel kan steeds een andere winkel zijn. Na een paar keer proberen kunnen er meerdere leerlingen tegelijk de scène betreden (één keer met en één keer zonder tastbare attributen).

Deze werkvorm hebben we ontwikkeld naar aanleiding van een gesprek met onze opdrachtgever. Er wordt hier een beroep gedaan op het spel met attributen (indirecte thema's). We merkten dat de leerlingen dit een leuk spel vonden om te doen en hebben dit daarom vaker gedaan tijdens de sessies. Tijdens dit spel kunnen alle aspecten uit het observatie-instrument geobserveerd worden.

Begin- en eindzin

Eén leerling krijgt een beginzin waar de scène mee geopend wordt, de andere leerling krijgt een eindzin waar hij de scène mee afsluit. Er is van tevoren verder niets afgesproken. Dit is een improvisatie werkvorm.

Deze werkvorm hebben we gekozen vanuit het artikel 'Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie'. Deze opdracht kan een beroep doen op het spelen met sociale thema's. In de praktijk merkten we dat de opdracht nog iets te lastig was voor de leerlingen, er werd gevraagd om hulp van de attributen. Deze werkvorm kan gescoord worden onder het hele observatie-instrument bij dramatisch spel.

Deel 4

Resultaten uit de praktijk

H9 Sensomotorisch spel

In dit hoofdstuk zullen wij van twee observatiesessies conclusies trekken over hoe de ontwikkeling van het Zelf is ontwikkeld bij twee leerlingen van de experimentgroep. Bij de andere twee leerlingen kon dit niet om verschillende redenen. Bij de ene leerling was de ontwikkeling van het Zelf te veel verstoord om te observeren. Dit wisten wij van tevoren en daarom hebben we haar niet gebruikt bij de ontwikkeling van het observatie-instrument. De andere leerling was drie van de zes bijeenkomsten afwezig en daarom hadden wij niet genoeg informatie om een volledige conclusie te kunnen trekken over de ontwikkeling van het Zelf bij deze adolescent. Om een beeld te schetsen van de resultaten van de sessies staat het ingevulde observatie-instrument van leerling B. in bijlage 2.

Procesomschrijving

Na afloop van alle sessies hebben we van drie bijeenkomsten het observatie-instrument ingevuld. Twee keer hebben wij hiervan sensomotorisch spel kunnen doen.

Week 3 geen sensomotorisch spel

Week 4 attributen winspel

Week 5 warming-up

9.1 Leerling B.

Wij hebben de vierde week het attributen winspel herhaald dat leerling B. heel leuk vond om te doen in de eerste week, hierin hebben wij gekeken naar de zelfbepaling in het sensomotorisch spel. In de vijfde week hebben wij een warming-up oefening herhaald die zij de eerste keer wel leuk vond om te doen, maar waar ze de tweede keer moeilijk voor te motiveren was.

9.1.1 Fysieke zelfbepaling

De leerling kan van bepaalde bewegingen genieten en vindt het fijn om deze bewegingen te herhalen. De leerling heeft vaak een ontspannen, doch actieve lichaamshouding en van daaruit experimenteert ze door de ruimte te gebruiken (week 4) en door gebruik te maken van grote en kleine bewegingen. Zij scoort hoog op de fysieke zelfbepaling.

9.1.2 Teleologische zelfbepaling

Tijdens de sessies laat B. geen enkele keer zien dat zij zonder rekening te houden met de context ergens op reageert. Zij is iemand die graag de controle heeft in het spel en goed in de gaten houdt wat er zich afspeelt tussen de leerlingen in de groep. Zij is fanatiek in het spel en let geconcentreerd op de andere spelers en hun intenties, als er iemand dichtbij komt dan bewaakt zij de attributen met haar leven. Hierdoor kon de teleologische zelfbepaling in dit geval niet gescoord worden.

9.1.3 Sociale zelfbepaling

Leerling B. kan anderen uit de groep beïnvloeden en vindt het ook belangrijk dat de leerlingen hierin met haar meegaan. Wij weten niet wat er gebeurt als er niet met haar meegegaan wordt, omdat deze groep dit wel deed. Ze scoort hoog op sociale zelfbepaling.

9.1.4 Intentionele zelfbepaling

De leerling let veel op de intenties van anderen en hier scoort zij hoog op. Zij kan dit soms gebruiken om anderen te beïnvloeden. Soms laat zij zich meer beïnvloeden door de groep en gaat zij mee in wat de twee jongens zeggen. De leerling neemt veel initiatief in het spel en houdt, als ze bezig is met het spel, niet altijd rekening met de ander. Zij is tijdens het attributen winspel meer gericht op winnen dan wat er gebeurt met de anderen.

9.1.5 Mentaliseren

Zodra het op een directe manier over leerling B. gaat in de sessies kan ze zich aangevallen voelen. Ze laat daar weinig ruimte voor, dus dit gebeurt niet heel vaak.

9.2 Algemene conclusie van leerling B.

In het sensomotorisch spel in de observatieperiode heeft leerling B. laten zien dat ze goed weet hoe ze de anderen kan beïnvloeden en hoe ze de intenties van anderen kan begrijpen, maar ze houdt in het spel niet altijd rekening met de intenties van anderen. Verder beweegt zij makkelijk en durft ze tijdens de sessies te experimenteren en laat ons zien hoe ze dat doet. Als er direct contact gemaakt wordt door een andere leerling in het spel dan kan zij daar niet altijd even goed mee omgaan. Zij reageert dan afwerend. Heeft behoefte aan controle in het spel en let goed op de anderen om te kijken hoe zij die controle kan aanbrengen in het spel. De controle kan bij haar gescoord worden doordat zij veel probeert te beïnvloeden en veel op de anderen let. Haar representationele zelfbepaling (het geheel van de fysieke, sociale, teleologische en intentionele zelfbepaling) is nog niet sterk genoeg ontwikkeld om in het spel de anderen niet te beïnvloeden en op de ander in te gaan en het spel verder te laten ontwikkelen.

9.3 Leerling C.

In de vierde week deden wij een herhaling van het attributen winspel. De eerste keer dat we dit spel speelden vond leerling C. dit niet heel leuk om te doen, hij was toen de enige jongen. Deze keer was er ook een klasgenoot van hem bij waarmee hij het spel wel wilde spelen. In de vijfde week deden wij een warming-up oefening die al eerder was gedaan en die hij ook wel leuk vond om te doen. Deze keer was er meer weerstand bij de werkvorm.

9.3.1 Fysieke zelfbepaling

Leerling C. maakt in deze groep niet graag gebruik van zijn lichaam, laat letterlijk niet graag zichzelf zien. Blijft het liefst op één plek in de ruimte waar hij zich prettig voelt en hij heeft vaak een gespannen lichaamshouding.

9.3.2 Teleologische zelfbepaling

Dit is twee keer niet aanwezig geweest, leerling C. heeft niet ergens op gereageerd zonder rekening te houden met de context. De leerling laat het niet zo ver komen dat hij overstuurt in het spel. Hij houdt daarvoor de anderen teveel in de gaten.

9.3.3 Sociale zelfbepaling

De leerling kan de rest van de groep op een negatieve beïnvloeden. Hier maakt de leerling af en toe gebruik van. Hij beïnvloedt niet op een positieve manier.

9.3.4 Intentionele zelfbepaling

Leerling C. zorgt ervoor dat hij zo weinig mogelijk risico loopt bij het spel (door bijv. zijn spullen op een hoge kast te leggen), waardoor hij het spel saai vindt. Hij stelt lage doelen aan zichzelf om er zo voor te zorgen dat hij is ingedekt. Gaat tegen het gedrag van een ander in.

9.3.5 Mentaliseren

De leerling stapt redelijk snel uit het spel als hij niet weet hoe hij in het spel moet reageren. Verder gaat hij niet in op het spel van de ander, blokkeert het spel als het ware.

9.4 Algemene conclusie van leerling C.

De fysieke zelfbepaling van leerling C. was lastig te observeren, omdat hij niet altijd mee deed aan het spel. Op het moment dat hij iets liet zien van beweging was dat van korte duur en was de beweging klein.

De leerling heeft goed de intenties van anderen in de gaten en past zijn gedrag hierop aan. Verder maakt hij liever geen gebruik van zijn stem, houding, mimiek of bewegingen om anderen te beïnvloeden, maar doet dit soms wel om te voorkomen dat hij het risico loopt dat er een attribuut van hem wordt afgepakt. In week 5 laat hij zien dat hij anderen wel beïnvloedt, maar op een negatieve manier, hij krijgt de rest van de groep mee.

H10 Imitatiespel

In dit hoofdstuk zullen wij van drie observaties conclusies trekken over hoe de ontwikkeling van het Zelf is ontwikkeld bij twee van de vier leerlingen. Wij besteden aandacht aan de representatieve zelfbepaling en het mentaliserend vermogen van de leerlingen in deze spelontwikkelingsfase.

Proces omschrijving

We zijn begonnen met spiegelen als een warming-up waarbij de therapeut een oefening voor doet en de groep doet deze na. Daarna hebben we tweetallen gemaakt en mochten ze elkaar spiegelen. Bij de werkvormen waarbij spiegelen naar voren kwam was in de groep veel weerstand te zien, voor de een was het initiatief lastiger voor de ander het na doen. Er leek vooral vaak veel schaamte achter te zitten. Dit gold voor het spiegelen in de groep van de therapeut, in de groep van elkaar en in tweetallen. Onze hypothese is dat deze werkvorm een vorm is waarin je veel van jezelf moet laten zien, en het daarom veel schaamte oproept. Wanneer het spiegelen meer in een spel werd geïntegreerd leek de druk van het spiegelen en jezelf laten zien er wat vanaf te gaan, hierdoor werd de weerstand minder en konden we toch nog wat meer observeren van de leerlingen in imitatiespel.

De werkvormen die we met name geobserveerd hebben:

Week 3 spiegelen van een ochtend ritueel

Week 4 warming-up en de dirigent

week 5 moordspel van de lama's

Hieronder is van 2 van de 4 leerlingen te lezen wat er uit de observatie is gekomen.

10.1 Leerling B.

10.1.1 Fysieke zelfbepaling

Over het algemeen scoort de leerling gemiddeld op fysieke zelfbepaling in imitatiespel. In het imitatiespel lijken angst gevoelens van cliënt B. toe te nemen vooral als je het vergelijkt met fysieke zelfbepaling in het sensomotorisch spel.

10.1.2 Teleologische zelfbepaling

Leerling B. scoort in het observatie-instrument geen enkele week op teleologische zelfbepaling, op geen enkel aspect. De teleologische zelfbepaling valt ook meer te verwachten van iemand met bijvoorbeeld ADD of ADHD. Bovendien is in de proces observatie te zien hoe krampachtig deze leerling de controle vast houdt. Dat de leerling geen één keer scoort op de teleologische zelfbepaling geeft in dit geval mooi het contrast tussen controle en impulsen weer.

10.1.3 Sociale zelfbepaling

Er is wel geëxperimenteerd door de leerling; waar er in week 3 nog maar weinig naar voren kwam heeft de leerling het beïnvloeden nu een stuk meer ingezet. Een kanttekening hierbij is dat we in week 5 tijdens de warming-up ook een spiegel oefening deden met het gezicht. Hierbij blokkeerde leerling B. volledig ze deed hier niet aan mee, ze wilde het niet eens proberen en alleen maar weten waar het voor was. In een gezicht spiegel oefening komen thema's als intimiteit en focus naar voren, hier leek een lading onder te zitten waar zij zich nog niet voor kon openstellen. Vanuit deze weerstand leek zij de andere leerlingen ook te beïnvloeden, dit deed ze vooral met haar stem en haar houding.

10.1.4 Intentionele zelfbepaling

Opvallend is dat de leerling in het contact met haar medeleerlingen steeds 8 van de 18 scoort. Er is wel wisseling in de nadrukken van de aspecten maar ze scoort 3 weken achter elkaar precies het zelfde. Terwijl ze in het contact met de therapeut juist wel groeit. Ze durft steeds iets meer tegen de therapeut in te gaan hierin zie je de score op lopen van 6 naar 10. Er is dus veel intentionele zelfbepaling aanwezig bij leerling B en er lijkt ook een groei te zijn wanneer B. zich meer vertrouwd in de omgeving gaat voelen.

10.1.5 Mentaliseren

Ook al lijkt haar score stabiel, ze scoort op wisselende aspecten, hierdoor is het mentaliserend vermogen niet consequent aanwezig. Hier in begint ze wel te ontwikkelen maar heeft nog wel veel te leren. In subparagraaf 10.1.3 staat beschreven dat leerling B. in de spiegel oefening uit het spel stapte en zo haar gevoelens hanteerde.

10.2 Conclusie leerling B.

Leerling B. heeft vooral een hoge en een gecontroleerde fysieke zelfbepaling in het imitatiespel. Wel is duidelijk dat ze hoger scoort wanneer er een spelelement in de werkvorm zit. De sociale zelfbepaling is sterk aanwezig; ze beïnvloedt graag anderen en dat doet ze in imitatiespel door de leiding te nemen.

De intentionele zelfbepaling is wel aanwezig maar weinig vooral in contact met medeleerlingen, in het contact met de therapeut groeit dit naarmate de weken vorderen en het vertrouwen groeit. In het spel neemt ze vooral veel initiatief en laat ze weinig ruimte voor het initiatief van haar medespelers.

Bij mentaliseren scoort leerling B. meestal gemiddeld, dit kwam in het observatie-instrument wel positief naar voren. Met name bij het aspect “ingaan op het spel van de ander” kan nog wel eens wat weerstand zitten.

Zeker in het spel met leerling A. vindt leerling B. het erg prettig om de leiding te nemen. Er is dan ook veel weerstand te zien wanneer leerling B. moet imiteren, ze vond imitatie het minst leuke onderdeel van dramatherapie. Hieruit blijkt alleen maar meer dat in dit spel de intentionele zelfbepaling laag is.

10.3 Leerling C.

10.3.1 Fysieke zelfbepaling

Er is zeker wel fysieke zelfbepaling aanwezig bij leerling C. Hij is een jongen die zijn lichaam veel gebruikt, hij voetbalt ook, alleen het op een andere manier gebruiken en er open voor te staan in het imitatiespel lijkt nog erg spannend voor hem. Er is wel fysieke zelfbepaling alleen nog niet heel veel zelfvertrouwen op dit gebied. Hij gebruikt zijn lichaam weinig in de meeste dramaspellen, omdat hij zich niet veilig genoeg voelt om zich lichamelijk te uiten. Buiten het spel denkt hij er minder over na en doet hij het wel. Hij heeft veel opdrachten nodig die heel erg werken met symboliek, zodat hij dit niet gelijk hoeft te doen.

10.3.2 Teleologische zelfbepaling

Leerling C. scoort geen één keer op de teleologische zelfbepaling tijdens het imitatiespel. Bij hem heeft het ook met controle te maken alleen dan op een nog veel heftigere manier. Hij wil meestal al niet mee doen, omdat hij het zo eng lijkt te vinden. Wanneer je niet mee doet kom je al helemaal niet aan de teleologische zelfbepaling toe.

10.3.3 Sociale zelfbepaling

Met name door wat uit week 5 naar voren komt hebben we wel een beetje het gevoel dat hij wel weet dat hij andere kan beïnvloeden en hoe hij dat kan doen. Een hypothese die wij hierover vormen is dat de leerling weinig succes ervaringen heeft gehad met het positieve beïnvloeden. Zijn sociale zelfbepaling lijkt ons wel wat in de war te zijn, omdat hij alle aspecten van de sociale zelfbepaling, ook buiten het spel, bijna alleen maar op een negatieve manier inzet. Dit doet hij zowel naar de meisjes die hij stom vindt (met zijn stemgebruik om te pesten), als naar een vriend door regelmatig een agressieve lichaamshouding aan te nemen, zowel binnen als buiten het spel.

10.3.4 Intentionele zelfbepaling

Deze leerling heeft een hoge intentionele zelfbepaling. Hij zet deze alleen, net als bij de sociale zelfbepaling, vaak op een negatieve manier in. De leerling let heel erg op iedereen, probeert uit en is erg opzoek om de controle vast te kunnen houden. Zijn intentie lijkt ook te veranderen wanneer iemand wel of niet op hem let. In de week dat hij met de observator speelde deed de leerling veel actiever mee dan wanneer hij een van de groepsleden was die een oefening moest spiegelen.

10.3.5 Mentaliseren

De leerling begint met mentaliseren, maar er zitten nog een aantal aspecten scheef op gebied van de sociale zelfbepaling en intentionele zelfbepaling. Wanneer hier wat meer aan gewerkt kan worden zal de leerling, meer zelfvertrouwen hebben om ook initiatief te nemen in het spel en op een positieve manier in contact kunnen komen. Zo zal er ook meer gezond mentaliserend vermogen ontstaan.

10.4 Conclusie leerling C.

Leerling C. heeft wel op fysieke zelfbepaling gescoord, dit kwam vooral naar voren in de week dat hij met de observator geïmiteerd heeft. Verder liet hij weinig aspecten van de fysieke zelfbepaling zien. De sociale zelfbepaling is wel sterk aanwezig, hij weet hoe en wanneer hij sommige aspecten in kan zetten, maar het beïnvloeden op positieve manier hebben wij weinig tot niet kunnen waarnemen. Intentionele zelfbepaling zet hij meestal ook op negatieve manier in, hij let heel goed op de ander en lijkt de intentie van de ander te herkennen, maar niet rekening houdend met de ander. Het mentaliserend vermogen is bij leerling C. wel aanwezig. Maar hij scoort, op de sessie waarbij hij met de therapeut werkte na, steeds laag op het aspect "ingaan op het spel van de ander". Dit is een bevestiging dat het lastig is om de intentie van de ander te erkennen. Imitatie is een hele directe manier van interactie, bij leerling C. kwam uit het observatie-instrument naar voren dat hij binnen het spel weinig durft te beïnvloeden, met name in imitatiespel.

H11 Doen-alsof spel

In dit hoofdstuk zullen wij van drie observaties conclusies trekken over hoe de ontwikkeling van het Zelf is ontwikkeld bij twee van de vier leerlingen. Wij besteden aandacht aan de representatieve zelfbepaling en het mentaliserend vermogen van de leerlingen in deze spelontwikkelingsfase.

Proces omschrijving

Het eerste doen-alsof spel wat we hebben gedaan is mimelen. Dit hebben we zowel de eerste als de tweede week gedaan mimelen was een vrij populair spel. De meeste vonden het erg leuk om te doen, spannend maar wel leuk. Alleen één leerling (leerling C) heeft bijna alle weken niet mee gedaan hij trok daar vrij duidelijk een grens. Maar dat is te lezen in de conclusie van leerling C. Naast het mimelen hebben we gewerkt met rollen en rolbeleving en het moordspel van de lama's.

Het meisje wat het jongste was in haar gedrag en die nog weinig schaamte lijkt te kennen vond dit een hele leuke opdracht om te doen. Ook in deze opdrachten leek schaamte voor een aantal toch ook een grote rol te spelen. Hierin zie je dat de vindrijkheid die bij het spelende kind nog door de ouders belemmerd werd ondertussen een overdracht heeft gekregen op de adolescent zelf. Zo af en toe zie je in deze werkvorm nog een sprankje kinderlijkheid terug.

De werkvormen die we met name geobserveerd hebben:

Week 3 geen

Week 4 aanbelspel

Week 5 moordspel van de lama's als initiatief

Hieronder is van 2 van de 4 leerlingen te lezen wat er uit de observatie is gekomen.

11.1 Leerling B.

11.1.1 Fysieke zelfbepaling

In deze twee weken is het verschil wat betreft de fysieke zelfbepaling erg groot, we hebben het vermoeden dat de fysieke zelfbepaling wel aanwezig is maar dat deze in de vierde week niet naar voren kwam door het soort opdracht, ook gezien hoe ze in de andere spelvormen scoren op de fysieke zelfbepaling.

11.1.2 Teleologische zelfbepaling

Leerling B. scoort in het observatie schema geen enkele week op teleologische, op geen enkel aspect.

11.1.3 Sociale zelfbepaling

In de beide weken zet ze bij elkaar alle aspecten sterk in om andere te beïnvloeden. Dit hebben we veel gezien, vooral in contact met leerling A. waar ze veel mee speelt. In het doen/alsof spel is haar sociale zelfbepaling sterk ontwikkeld, dit kwam ook in het samenspel met andere leerlingen naar voren.

11.1.4 Intentionele zelfbepaling

Leerling B. heeft vooral een hoge intentionele zelfbepaling naar de therapeut of de observator. Naar medeleerlingen is dit nog veel minder. Het contact wat ze hierin aan kan gaan met de volwassenen/therapeut lijkt ze ook veel interessanter te vinden. Ze heeft dus wel intentionele zelfbepaling maar lijkt deze nog niet sterk ontwikkeld te hebben in het contact met haar medeleerlingen.

11.1.5 Mentaliseren

Op het mentaliserend vermogen scoort ze eigenlijk vrij laag. Ze heeft geen enkele constante waar ze hoog op scoort het verschilt per week. Er lijken ontwikkelingen aan de gang te zijn op het gebied van mentaliseren, maar het is zeker nog niet uitontwikkeld.

11.2 Conclusie leerling B.

Leerling B. scoort aan de hoge kant op de fysieke zelfbepaling wanneer de werkvorm een appèl doet op het ruimte- en lichaamsgebruik. Op de sociale zelfbepaling scoort ze ook hoog. De intentionele zelfbepaling lijkt vooral ontwikkeld wanneer ze samenwerkt met de therapeut, haar totale score is in contact met de andere leerlingen in drie weken niet gegroeid.

Het mentaliseren lijkt wel een interessant element voor haar. Ze scoort hier wisselend op, hieraan is te zien dat ze met alle aspecten wel in contact is. Behalve bij het aspect “spel tot ontwikkeling laten komen via sociale thema’s, ze is hier wel al in aan het experimenteren.

11.3 Leerling C.

Leerling C. heeft bijna geen enkele keer meegedaan met doen-alsof spel, alleen in week 4. Wij omschrijven hier alleen de uitkomsten van deze week.

11.3.1 Fysieke zelfbepaling

De leerling heeft een actieve lichaamshouding, hij is vooral alert maar hij zet de fysieke aspecten alleen maar in als het echt nodig is. Hij maakt alleen gebruik van “beweegt langzaam door de ruimte” en “maakt kleine bewegingen”. Hij scoort dan ook laag op de fysieke zelfbepaling deze week.

11.3.2 Teleologische zelfbepaling

De leerling scoort niet op teleologische zelfbepaling in het doen-alsof spel.

11.3.3 Sociale zelfbepaling

Hij scoort op alle aspecten, maar op alle aspecten laag. Hij heeft van alles gebruik gemaakt omdat dit bij de opdracht hoorde maar zo min mogelijk. Hij doet hiermee een poging tot sociale zelfbepaling maar lijkt hierin ook erg onzeker.

11.3.4 Intentionele zelfbepaling

De leerling scoort erg hoog op de intentionele zelfbepaling. Hij scoort vooral heel hoog op verandert intentie door anderen. In het contact met andere leerlingen maakt hij eigenlijk meer gebruik van ze door extreem op ze te letten en gedrag van ze over te nemen want op aspecten als houdt rekening met, gaat in tegen andere leerling neemt initiatief in het spel scoort de leerling weer laag. Hij houdt wel rekening met de therapeut en gaat niet tegen haar in.

11.3.5 Mentaliseren

Hij scoort extreem hoog op het aspect “gaat in op het spel van de ander”, dit is waarschijnlijk omdat hij zich afhankelijk van het spel van de ander opstelde. Hij scoort heel hoog op het integratief denken en scoort hoog op de equivalent, hij scoort bijna niet op het doen-alsof denken.

11.4 Conclusie leerling C.

Het is lastig om een conclusie te trekken omdat de leerling maar één week heeft meegedaan. We vermoeden dat hij sommige spellen heel spannend vond en dat hij daarom bijna nooit mee deed.

Een algemene conclusie die wij uit de conclusies van de zelfbepalingen en het mentaliseren trekken is dat de leerling geen initiatief neemt en alles van de ander overneemt om zo snel mogelijk uit het spel te stappen, dit is vooral te zien aan de score van de intentionele zelfbepaling en het mentaliseren.

H12 Dramatisch spel

In dit hoofdstuk zullen wij van drie observaties conclusies trekken over hoe de ontwikkeling van het Zelf is ontwikkeld bij twee van de vier leerlingen. Wij besteden aandacht aan de representatieve zelfbepaling en het mentaliserend vermogen van de leerlingen in deze spelontwikkelingsfase.

Procesomschrijving

Na afloop van alle sessies hebben we van drie bijeenkomsten het observatie-instrument ingevuld. Twee keer hebben wij hiervan dramatisch spel kunnen doen.

Week 3 winkel van sinkel, begin- en eindzin

Week 4 geen

Week 5 winkel van sinkel

12.1 Leerling B.

In de twee weken dat we dramatisch spel hebben gedaan (week 3 en 5) hebben we twee keer hetzelfde spel gedaan. Winkel met attributen en zonder attributen. Ook hebben we de werkvorm begin- en eindzin gedaan.

12.1.1 Fysieke zelfbepaling

In dramatisch spel is de fysieke zelfbepaling van de leerling iets lager, dit komt deels doordat deze werkvorm ook vraagt wat meer na te denken en minder te bewegen. Toch denken wij dat het werken met haar lichaam een sterke kant is die hier minder wordt benut dan in de andere spelontwikkelingsfasen.

12.1.2 Teleologische zelfbepaling

Hier scoort de leerling niet op, omdat de leerling iedere keer laat blijken dat ze veel op de anderen let en de controle wil behouden. Hierdoor is er geen sprake van het reageren op iets buiten de context of het overstuur raken in het spel. De leerling krijgt door de anderen ook genoeg ruimte om die controle te hebben, waardoor er geen problemen ontstaan.

12.1.3 Sociale zelfbepaling

Het lijkt erop dat de leerling de tweede keer meer durft te beïnvloeden, omdat het spel herhaald wordt. Ze heeft meer in de gaten hoe het spel werkt en durft de tweede keer meer te experimenteren.

12.1.4 Intentionele zelfbepaling

Met deze spelvorm komt naar voren dat leerling B. laat zien dat ze rekening houdt met de anderen en dat haar intentie niet vaak verandert door anderen.

12.1.5 Mentaliseren

Het spel met attributen vindt leerling B. leuk om te doen, zij gaat in op het spel van de ander en laat op die manier het spel tot ontwikkeling komen. Het werken met sociale thema's ofwel het directe spel laat zij nog niet zien. Als zij op een directe manier wordt benaderd dan vindt zij dit nog te spannend en houdt dit spel af.

12.2 Conclusie leerling B.

Dramatisch spel lijkt een nog wat onbekend terrein voor leerling B. Opvallend is dat ze in alle zelfbepalingen en mentaliseren lager scoort dan bij de andere werkvormen. Ook wordt het verschil tussen de sociale en intentionele zelfbepaling in deze spelvorm kleiner. Ze vindt deze werkvormen het leukst om te doen en beleeft veel plezier aan het oefenen met verschillende rollen. Toch heeft zij nog moeite om het spel tot ontwikkeling te laten komen, zodra er meer direct contact wordt gemaakt met de andere leerlingen. Zij wil daar meer in beïnvloeden en in dramatisch spel kan dat niet altijd.

12.3 Leerling C.

De leerling heeft in de derde week meegedaan aan de begin- en eindzin werkvorm met de therapeut en in de vijfde week de winkel van Sinkel zonder attributen. Leerling C. heeft in geen van de situaties samengewerkt met zijn groepsgenoten. Deze resultaten zijn alleen gebaseerd op het spelen met de therapeut en niet met zijn groepsgenoten.

12.3.1 Fysieke zelfbepaling

In het dramatisch spel zet leerling C. zijn lichaam niet vaak in, dit is voor het spel niet persé nodig, maar de leerling is tijdens de opdrachten zeer gespannen. Dit lijkt hem in de weg te zitten bij de fysieke zelfbepaling.

12.3.2 Teleologische zelfbepaling

De leerling reageert geen enkele keer op iets wat niet te maken heeft met de context.

12.3.3 Sociale zelfbepaling

De leerling zet geen aspecten in om de therapeut te beïnvloeden. Gaat alleen mee en brengt niet iets in het spel. Hierdoor blokkeert het spel niet. Hij heeft wel van tevoren een idee over de scène van week 5.

12.3.4 Intentionele zelfbepaling

Het lijkt erop dat de leerling ervoor wil zorgen dat er geen conflicten of situaties ontstaan in de scènes. Dit doet hij door zijn gedrag aan te passen aan dat van de therapeut. Hij durft niet de mogelijkheid aan te grijpen om scènes te oefenen tijdens het dramatisch spel.

12.3.5 Mentaliseren

De leerling is in staat om het spel tot ontwikkeling te laten komen door mee te gaan met de therapeut en één keer een nieuwe inbreng te hebben.

12.4 Conclusie leerling C.

Wat opvalt, is dat leerling C. weinig laat zien wat betreft beweging en ruimtegebruik. Hoewel deze jongen wel heel sportief en beweeglijk is, is hij in deze context gespannen en niet op zijn gemak om te laten zien wat zijn fysieke mogelijkheden zijn.

De leerling laat zich beïnvloeden door de intenties van de therapeut en brengt zelf vrij weinig in. Hij stapt één keer uit het spel door iets de vragen over de inhoud van de opdracht. Zoals we kunnen zien scoort de leerling hierdoor hoog op de intentionele zelfbepaling en het mentaliseren. Op de sociale zelfbepaling scoort hij laag, hij beïnvloedt de therapeut op geen enkele manier

Deel 5

Conclusies

H13 Eindconclusie

In de voorgaande hoofdstukken geven wij antwoord op de deelvragen, door middel van literatuuronderzoek (H.3 t/m H.6), het ontwikkelen van ons (groeps)observatie-instrument (H.7) en de ontwikkeling van de werkvormen (H.8). In dit hoofdstuk maken wij een koppeling tussen het antwoord op de deelvragen en de resultaten uit de praktijk, op deze wijze geven wij antwoord op de hoofdvraag. Verder doen wij een aantal aanbevelingen ten behoeve van verdere ontwikkeling van het (groeps)observatie-instrument.

13.1 Beantwoording van de hoofdvraag

In onze probleemstelling concluderen wij dat er nog niet eerder een (groeps)observatie-instrument is ontwikkeld dat de ontwikkeling van het Zelf van de adolescent kan scoren in dramatherapie. Om deze reden hebben wij gekozen voor het ontwikkelen van een (groeps)observatie-instrument, dat gebruikt kan worden voor diagnostische doeleinden. Vanuit de probleemstelling formuleerden wij de volgende hoofdvraag:

Welke aspecten van de ontwikkeling van het Zelf kunnen geobserveerd worden met bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie?

Zoals in de beantwoording van de deelvragen te lezen is, hebben wij aspecten geformuleerd die de ontwikkeling van het Zelf bij de adolescent observeren met behulp van de bouwstenen (sensomotorisch spel, imitatiespel, doen-alsof spel en dramatisch spel) voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie. We hebben een opzet gemaakt van een observatie-instrument dat gericht is op de ontwikkeling van het Zelf van een adolescent.

In de volgende subparagrafen is te lezen dat de meeste aspecten van het observatie-instrument in te zetten zijn bij het observeren van de ontwikkeling van het Zelf met behulp van de spelontwikkelingsfasen in dramatherapie. Wij brengen in deze subparagrafen ook de discussiepunten naar voren, omdat wij niet altijd bij elke spelontwikkelingsfase alle aspecten in het (groeps)observatie-instrument hebben kunnen scoren. Wij hebben niet getoetst of dit ligt aan het observatie-instrument of dat het komt doordat er in sommige spelontwikkelingsfasen geen beroep wordt gedaan op bepaalde aspecten in het (groeps)observatie-instrument.

13.1.1 Fysieke zelfbepaling

Uit de resultaten van de experimentgroep blijkt dat de volgende aspecten van de fysieke zelfbepaling goed bruikbaar zijn bij het invullen van het observatie-instrument;

- heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen);
- maakt gebruik van grote bewegingen;
- maakt gebruik van kleine bewegingen;
- beweegt snel door de ruimte;
- beweegt langzaam door de ruimte.

Deze aspecten waren bruikbaar, omdat deze goed te observeren waren en van toegevoegde waarde zijn bij het trekken van conclusies over de leerlingen.

Het volgende aspect zou op een andere manier geformuleerd moeten worden;

- heeft een actieve lichaamshouding;

Wij merkten dat er nog niet altijd duidelijk werd of de cliënt een actieve lichaamshouding in het spel had. De benaming 'actieve lichaamshouding' kan op verschillende manieren geïnterpreteerd worden en is daarom nog niet objectief genoeg. In onze resultaten komt wel naar voren dat het aspect bijdraagt aan het trekken van een juiste conclusie.

De volgende aspecten waren lastig te scoren;

- maakt gebruik van de ruimte in de hoogte;
- maakt gebruik van de ruimte in de laagte;
- maakt gebruik van het vloeroppervlak.

In de meeste werkvormen werd niet altijd beroep gedaan op deze aspecten uit het observatie-instrument. Wij vinden het innemen van ruimte wel een belangrijk aspect, omdat het iets zegt over de fysieke zelfbepaling van een cliënt. In de praktijk merkten we dat niet elke werkvorm beroep doet op het gebruik van de ruimte. Aan de andere kant hebben de leerlingen weinig laten zien dat ze hier gebruik van maken in de werkvormen waar hier wel beroep op werd gedaan. Deze aspecten zouden verder onderzocht moeten worden.

13.1.2 Sociale zelfbepaling

We hebben de volgende aspecten goed kunnen observeren in de werkvormen die we hebben gebruikt.

- zet **stem** in om de ander te beïnvloeden;
- zet **mimiek** in om de ander te beïnvloeden;
- zet **beweging** in om de ander te beïnvloeden;
- zet **houding** in om de ander te beïnvloeden.

Deze aspecten zijn een belangrijk onderdeel in het observatie-instrument, omdat deze iets zeggen over de mate van externalisatie van de cliënt. Een punt van kritiek zou kunnen zijn dat stem, mimiek, beweging en houding veel in dramatisch handelen voorkomen en dat het lastig kan zijn om te zien wanneer iemand deze elementen inzet om te beïnvloeden. Er zou nog gekeken kunnen worden of er, net als bij de intentionele zelfbepaling een aparte tabel zou kunnen worden toegevoegd over het contact met de therapeut, om op deze wijze de verschillen tussen contact met de medecliënt en de therapeut te kunnen scoren.

13.1.3 Teleologische zelfbepaling

Uit de resultaten van de experimentgroep blijkt dat de volgende aspecten van de teleologische zelfbepaling nog niet altijd bruikbaar zijn bij het invullen van het observatie-instrument;

- De cliënt reageert op wat voor hem **zichtbaar** is zonder rekening te houden met de context
- De cliënt reageert op wat voor hem **hoorbaar** is zonder rekening te houden met de context
- De cliënt reageert op wat voor hem **voelbaar** is zonder rekening te houden met de context

Dit kwam vooral omdat wij het bij onze experimentgroep bijna niet hebben kunnen scoren. Dit lag voor een deel aan de controlebehoefte van de groep, wij hebben uiteindelijk niet kunnen ervaren of deze aspecten bruikbaar zouden kunnen zijn. Hiervoor is meer onderzoek een vereiste.

13.1.4 Intentionele zelfbepaling

Bij de volgende aspecten van de intentionele zelfbepaling kwamen wij er in de praktijk achter dat deze over het algemeen goed bruikbaar zijn bij het invullen van het observatie-instrument;

- De cliënt let op de ander
- De cliënt neemt gedrag over van de ander
- De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander
- De cliënt houdt rekening met de ander
- De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander
- De cliënt neemt initiatief in het spel

We hebben deze aspecten in de praktijk goed kunnen scoren. Ze zijn helder geformuleerd en is een mooie tegenhanger van uitkomsten bij de sociale zelfbepaling, bij de intentionele zelfbepaling kunnen conclusies getrokken worden over de mate van internalisatie van de cliënt.

Als aparte tabel hebben we de intentionele zelfbepaling in contact met de therapeut toegevoegd;

- De cliënt let op de therapeut
- De cliënt neemt gedrag over van de therapeut;
- De cliënt gaat tegen gedrag in van de therapeut;
- De cliënt houdt rekening met de therapeut;
- De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de therapeut.

In sommige werkvormen komt de cliënt te spelen met de therapeut, verder is het interessant om te kijken naar de verschillen van intentie in contact met een medecliënt of de therapeut. Wanneer deze ver uit elkaar liggen kan er gezien worden in welk contact problemen ontstaan bij de cliënt. Een punt van kritiek hierop is dat deze alleen gescoord kan worden wanneer de therapeut participeert in het spel.

13.1.5 Mentaliseren

In de volgende aspecten van mentaliseren kwamen wij er in de praktijk achter dat deze over het algemeen goed bruikbaar zijn bij het invullen van het observatie-instrument;

- De cliënt gaat in op het spel van de ander;
- De cliënt kan in het spel zijn gevoelens hanteren;
- De cliënt stapt uit het spel.

Deze aspecten hebben we in de praktijk ervaren als concreet observeerbaar. Een punt van kritiek zou kunnen zijn dat het laatste aspect onder het hanteren van gevoelens valt, op het moment dat de cliënt uit het spel stapt is hij in staat om zijn gevoelens te hanteren. Het laatste aspect zou dus eventueel verwijderd kunnen worden of op een andere manier in het observatie-instrument geïntegreerd kunnen worden.

Het volgende aspect is lastiger te observeren;

- De cliënt komt vanuit zijn spel weer terug in de werkelijkheid.

Dit komt omdat de het niet altijd zichtbaar is wanneer de cliënt schakelt tussen de reële werkelijkheid en de psychische werkelijkheid. Er zou verder onderzocht moeten worden hoe dit aspect te observeren is.

De volgende aspecten konden in de praktijk niet altijd geobserveerd worden;

- De cliënt kan spel op een indirecte manier tot ontwikkeling laten komen;
- De cliënt kan spel op een directe manier tot ontwikkeling laten komen.

Deze aspecten zijn later in het (groeps)observatie-instrument geïntegreerd, hierdoor hebben wij ze nog weinig kunnen onderzoeken, hierdoor vinden we het lastig om hier uitspraken over te doen. We vermoeden dat dit zeer bruikbare aspecten zijn en raden daarom aan deze verder te onderzoeken.

13.2 Aanbevelingen

Deels hebben we in de conclusie al een aantal aanbevelingen gedaan, in deze paragraaf zullen we meer algemene aanbevelingen uiteenzetten met betrekking tot het gehele praktijkonderzoek:

1. Een suggestie voor verbetering van dit onderzoek is verder actieonderzoek naar de verbetering van het (groeps)observatie-instrument, we raden aan om een langere periode met meerdere experimentgroepen gebruik te maken van het observatie-instrument, zodat er meer gegevens beschikbaar zijn om het instrument verder te objectiveren en nog meer hanteerbaar te maken.
2. Een suggestie voor verbreding van dit onderzoek is verder onderzoek naar 'drama' als spelontwikkelingsfase. Doordat wij hebben gewerkt hebben met een experimentgroep die nog niet helemaal toe was aan deze spelontwikkelingsfase hebben wij deze fase niet kunnen toetsen in de praktijk. Op het moment dat dit (groeps)observatie-instrument wordt ingezet is het belangrijk dat hier rekening mee gehouden wordt.
3. Een voorstel voor een praktijkproduct zou zijn; het ontwikkelen van een handleiding bij dit observatie-instrument, omdat een handleiding bij kan dragen aan de hanteerbaarheid van het instrument, maar ook kan het bijdragen aan een dramatherapeutische behandeling met adolescenten. Een handleiding zou tevens een goede bijdrage kunnen leveren aan de vernieuwing binnen het vakgebied van de vaktherapeuten. In deze handleiding raden wij aan uitgebreid in te gaan op welke wijze je conclusies kan trekken uit het observatie-instrument.
4. We zijn ons ervan bewust dat de werkvormen die we gebruikt hebben in de praktijk niet volledig getoetst zijn en adviseren om te kijken naar werkvormen die passen bij de specifieke spelontwikkelingsfase, zodat daarbinnen de ontwikkeling van het Zelf geobserveerd kan worden. Verder moeten de werkvormen duidelijk gestructureerd zijn wanneer er gewerkt wordt met een groep die veel controlebehoefte heeft.
5. De periode waarin wij gebruik hebben gemaakt van het (groeps)observatie-instrument is te kort om impressie te krijgen van wat de scores precies indiceren. We kunnen ook geen precieze uitspraken doen over de gemiddelde score. Dit zou een goede toevoeging zijn voor het objectiveren van het observatie-instrument.

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is ontwikkeld in het kader van ons afstuderen aan de opleiding Creatieve Therapie Drama van de Hogeschool Utrecht te Amersfoort.

Ons onderzoek is gebaseerd op het artikel '*Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie*' (Notermans, 2010). In zijn artikel koppelt Notermans de theorie van de spelontwikkelingsfasen; sensomotorisch spel, imitatiespel, doen-alsof spel en dramatisch spel (Jones, 2007, Jennings, 1998) aan de theorie van de ontwikkeling van het Zelf (Fonagy, 2002).

Er zijn nog geen praktische middelen om de ontwikkeling van het Zelf van adolescenten te observeren in dramatherapie. Om deze reden hebben wij gekozen voor het ontwikkelen van een (groeps)observatie-instrument, dat gebruikt kan worden voor diagnostische doeleinden. Met dit instrument willen we uitspraken kunnen doen over de ontwikkeling van het Zelf (Fonagy, 2002) van een jonge adolescent in de leeftijd van 12 tot 14 jaar. In de praktijk hebben we gewerkt met een experimentgroep van vier leerlingen die binnen deze leeftijdscategorie vallen.

In dit onderzoek geven we antwoord op de hoofdvraag: 'Welke aspecten van de ontwikkeling van het Zelf kunnen geobserveerd worden met bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie?'.

Wij hebben de hoofdvraag beantwoord in een kwalitatief onderzoek, door gebruik van triangulatie. Hierbij hebben we middels observatie in de praktijk, contact met verschillende experts en literatuur ons onderzoek kunnen uitvoeren.

Uit ons onderzoek is gebleken dat bepaalde elementen van de ontwikkeling van het Zelf geobserveerd kunnen worden bij de adolescent in dramatherapie. De elementen van de ontwikkeling van het Zelf zijn; fysieke zelfbepaling, sociale zelfbepaling, teleologische zelfbepaling, intentionele zelfbepaling en mentaliserend vermogen. De aspecten van de verschillende zelfbepalingen en het mentaliserend vermogen die we hebben geïntegreerd in het observatie-instrument zijn niet allemaal bruikbaar voor een uiteindelijk instrument met diagnostische doeleinden. In onze conclusie raden wij aan om verder onderzoek te verrichten naar aanleiding van onze resultaten. Dit kan het begin zijn van de ontwikkeling van een (groeps)observatie-instrument dat, wanneer volledig ontwikkeld, een verrijking kan zijn voor de dramatherapeut.

Summary

This clinical research has been developed as part of our graduation for our study on Creative Therapy Drama at Hogeschool Utrecht in Amersfoort.

Our research is based on the article '*Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie*' (Notermans, 2010). In his article Notermans links the theory of play development stages, sensory, imitation, pretend and dramatic play (Jones, 2007, Jennings, 1998) with the theory of development of the Self (Fonagy, 2002).

There are no practical means to observe this development of the Self in adolescent in dramatherapy. This is why we have chosen to develop a (group)observation-instrument, which can be used for diagnostic purposes. With this tool we want to make statements about the development of the Self (Fonagy, 2002) of a young adolescent between the age of 12 to 14 years. In practice, we worked with four people in this age category.

In this study, we want to answer the main question: "Which aspects of the development of the Self can be observed with the play stages for a developmental drama therapy?".

We have the main question answered by a qualitative research, by the use of triangulation. We have performed our clinical research through observation in practice, contact with various experts and a literary study.

Our research has shown that certain aspects of the development of the Self in early adolescence can be observed in dramatherapy. The elements of the development of the Self are; physical, social, teleological, intentional self-agency and mentalization. Some of the aspects of these self-agency's and mentalization, which have been integrated in the observation-instrument, are not always suitable for an ultimate tool with diagnostic purposes. In our conclusion, in response to our results, we recommend further research. This could be the beginning of the development of an observation-instrument that, when fully developed, should enrich the dramatherapist.

Bronnenverantwoording

Boeken

Allen, J.G., Fonagy, P. & Bateman, A.W. (2008). *Mentaliseren in de Klinische Praktijk*, Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

Beroepsprofiel van de Creatief Therapeut (2003). Utrecht: Nederlandse Vereniging voor Creatieve Therapie.

Emunah, R. (1994). *Drama Therapy process, technique, and performance*. Florence: Brunner/Mazal.

Fonagy, P. Gergely G., Jurist, E.L. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. New York: Other press.

Harris, P.L., & Geert, P. van (1979). *De ontwikkeling van de perceptie*. In Verhofstadt-Denève, L. Van Geert, P., Vyt, A. (2003) *Handboek Ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*, (blz. 145). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Jennings, S., (1998). *Introduction to Dramatherapy: theatre and healing*, London: Jessica Kingsley Publishers.

Jones, P. (2007). *Drama as therapy, theory, practice and research. Second Edition*. London: Routledge.

Migchelbrink, F. (2006). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*, Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Selman, R.L., (1971). *Taking Another's Perspective. Role-taking Development in Early Childhood*, In Verhofstadt-Denève, L., (2001). *Zelfreflectie en Persoonsontwikkeling: Een handboek voor Ontwikkelingsgerichte Psychotherapie*, (blz. 126-127), Leuven: Acco.

Selman, R.L., (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. In Verhofstadt-Denève, L., (2001). *Zelfreflectie en Persoonsontwikkeling: Een handboek voor Ontwikkelingsgerichte Psychotherapie*, (blz. 123-125), Leuven: Acco.

Spiekhout, J., Rengenhart, E., Diesfeldt, A. (2001). *Als je Kind het Zelf Niet Kan: praktische handleiding voor de dagelijkse activiteiten van een kind met een motorische handicap ten gevolge van een hersenbeschadiging*, Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Stern, D.N., (1998). *The Interpersonal World of the Infant: a View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*, London: Karnac Books

Verheugt-Pleiter, J.E., Schmeets, M.G.J. & Zevalkink, J. (2005). *Mentaliseren in de kindtherapie leidraad voor de praktijk*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Verhoeven, N. (2006). *Wat is onderzoek? Praktijkboek Methoden en Technieken voor het Hoger Beroepsonderwijs*, Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Verhofstadt-Denève, L., (2001). *Zelfreflectie en Persoonsontwikkeling: Een handboek voor Ontwikkelingsgerichte Psychotherapie*, Leuven: Acco.

Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P., Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie: grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Veheugt-Pleiter, J.E., Smeets, M.G.J. & Zevalink, J. (2005). *Mentaliseren in de kinderpraktijk; leidraad voor de praktijk*. Assen: Koninklijke Van Gorcum

Wheeler, B. (1995). *Music Therapy Research, Quantitative and qualitative perspectives*, Barcelona Publishers, Phoenixville.

Artikel

Couturier, G.L.G. & Stichting Interdisciplinair Netwerk Ouderbegeleiding, (2004). *Stapje voor stapje... uit de pas, in de pas*, geraadpleegd: <http://www.rino.nl/material/items/stapje.pdf>

Meltzoff, A.N., More, M.K. (1983). *Newborn infants imitate adult facial gestures*. Washington; universiteit.

Notermans, H. (2010). *Spelen met perspectieven, bouwstenen voor een ontwikkelingsgerichte dramatherapie*. Tijdschrift voor vaktherapie 2010/01 37-43.

Internet

<http://www.encyclo.nl>

Online Encyclopedie

<http://www.scholar.google.com>

Google Wetenschap

<http://www.vaktherapie.nl/>

Federatie Vaktherapeutische Beroepen

Bijlage 1 Voorbeeld ontwikkeling observatie-instrument

Instrument 1

Sensomotorisch spel en de representatieve zelfbepaling	
<u>Observatie doel</u>	5. Checken of de leerling de grens tussen representatie/idee en werkelijkheid kan controleren.
<u>Observatievragen</u>	- Hoe laat de leerling zijn/haar bewegingsmogelijkheden, de ruimte en de attributen zien? - Welke bewegings-, ruimte-, en attribuutmogelijkheden laat de leerling zien? - Welke bewegings-, ruimte-, en attribuutmogelijkheden laat de leerling niet zien? - Hoe herkent de leerling zichzelf als uniek persoon met betrekking tot lichamelijke en ruimtelijke mogelijkheden en voorkeuren? - Hoe begrijpt de leerling zijn/haar gevoelens en intenties en die van de ander?

Instrument 2

Observatiemethode:

Gebruik van armen: _____

Gebruik van handen: _____

Gebruik van benen: _____

Gebruik van voeten: _____

Gebruik van hoofd: _____

Gebruik van mimiek: _____

Gebruik van stem: _____

Verandering door anderen: _____

Instrument 3

1. Fysiek zelfbeeld

Bewegingsmogelijkheden

Blijft de leerling aan de zijkant van het lokaal

Gaat de leerling naar het midden van het lokaal

Maakt de leerling gebruik van het hele lokaal

Maakt de leerling gebruik van een deel van het lokaal

Beweegt de leerling snel door de ruimte

Beweegt de leerling langzaam door de ruimte

Componenten Instrument □ component 2

Gebruik van armen: _____

Gebruik van handen: _____

Gebruik van benen: _____

Gebruik van voeten: _____

Gebruik van lichaam hoog: _____

Gebruik van lichaam laag: _____

Gebruik van hoofd: _____

Gebruik van mimiek: _____

Gebruik van stem: _____

Verandering door anderen: _____

6. *Bewegingsmogelijkheden; er is in deze observatie techniek uitgebreid naar de bewegingsmogelijkheden gekeken, daarom denken wij dat dit model bij zo goed als ieder fysiek spel gebruikt kan worden.*
7. *Intentie van zichzelf als uniek persoon; deze fase is nog niet echt gericht op intentie en toch kan het in een spelvorm juist wel naar voren komen. Bijvoorbeeld gebruikt iemand eigenlijk altijd zijn handen heel hoog in de lucht, zit daar een intentie achter of is dit onbewust? Wat zegt dit over de persoon? Maar vooral hoeveel ruimte neemt de persoon in?*
8. *Intenties van anderen, verander je door anderen, laat jij je beïnvloeden door anderen*

Instrument 4 (eerste sessie)

Fysiek bepaling

<u>Ruimtegebruik</u>	<u>Veel</u>	<u>Af en Toe</u>	<u>Weinig tot niet</u>
De leerling blijft aan de zijkant/een deel van het lokaal			
De leerling gebruikt de zijkant/een deel van het lokaal			
De leerling blijft in het midden van het lokaal			
De leerling gebruikt het midden van het lokaal			
De leerling maakt gebruik van het gehele lokaal			
De leerling maakt gebruik van een deel/delen van het lokaal			
De leerling beweegt snel door de ruimte			
De leerling beweegt langzaam door de ruimte			

<u>Lichaamsgebruik</u>	<u>Veel</u>	<u>Af en toe</u>	<u>Weinig tot niet</u>
Gebruik van armen			
Gebruik van handen			
Gebruik van benen			
Gebruik van voeten			
Gebruik van lichaam in de hoogte			
Gebruik van lichaam laagte			
Gebruik van hoofd			
Gebruik van mimiek			
Gebruik van stem			
Gebruik grote bewegingen			
Gebruik kleine bewegingen			
Verandering door anderen			

Instrument 5 (ontwikkeld naar aanleiding van sessie 2)

Fysiek zelfbeeld

Lichaamgebruik

<u>Leerling is over het algemeen</u>	<u>Gespannen/ontspannen</u>
<u>Houding</u>	<u>Ingezakt/opgericht</u>
<u>Leerling maakt gebruik van</u>	<u>Armen</u>
	<u>Benen</u>
	<u>Lichaam in de hoogte</u>
	<u>Lichaam in de laagte</u>
	<u>Grote bewegingen</u>
	<u>Kleine bewegingen</u>
	<u>Gebruik hoofd</u>
	<u>Wat opviel:</u>

Ruimtegebruik

omschrijving (indien nodig):

De leerling blijft aan de zijkant/een deel van het lokaal	Veel / weinig	
De leerling gebruikt de zijkant/een deel van het lokaal	Veel / weinig	
De leerling blijft in het midden van het lokaal	Veel / weinig	
De leerling gebruikt het midden van het lokaal	Veel / weinig	
De leerling maakt gebruik van het gehele lokaal	Veel / weinig	
De leerling maakt gebruik van een deel/delen van het lokaal	Veel / weinig	
De leerling beweegt snel door de ruimte	Veel / weinig	
De leerling beweegt langzaam door de ruimte	Veel / weinig	

Instrument 6

Sensomotorisch spel;

Fysieke zelfbepaling

Lichaamgebruik

Leerling is over het algemeen: Gespannen/ontspannen
Houding: Ingezakt/opgericht

Leerling maakt gebruik van:

Armen: Veel/weinig/niet
Benen: Veel/weinig/niet
Lichaam in de hoogte: Veel/weinig/niet
Lichaam in de laagte: Veel/weinig/niet
Grote bewegingen: Veel/weinig/niet
Kleine bewegingen: Veel/weinig/niet
Gebruik hoofd: Veel/weinig/niet

Wat opviel: _____

Ruimtegebruik omschrijving (indien nodig):

De leerling blijft aan de zijkant/een deel van het lokaal	Veel/weinig/niet	
De leerling gebruikt de zijkant/een deel van het lokaal	Veel/weinig/niet	
De leerling blijft in het midden van het lokaal	Veel/weinig/niet	
De leerling gebruikt het midden van het lokaal	Veel/weinig/niet	
De leerling beweegt snel door de ruimte	Veel/weinig/niet	
De leerling beweegt langzaam door de ruimte	Veel/weinig/niet	

Instrument 7

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Fysieke zelfbepaling				
Is ontspannen (vs. gespannen)	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
De houding is opgericht (vs. ingezakt)	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Maakt gebruik van armen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Maakt gebruik van benen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Maakt gebruik van lichaam in de hoogte	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Maakt gebruik van lichaam in de laagte	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Maakt gebruik van grote bewegingen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Maakt gebruik van kleine bewegingen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Gebruikt de zijkant/een deel van het lokaal	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Blijft aan de zijkant/een deel van het	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet

lokaal				
Gebruikt het midden van het lokaal	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Blijft in het midden van het lokaal	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Beweegt snel door de ruimte	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Beweegt langzaam door de ruimte	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Teleologische zelfbepaling				
Reageert impulsief op woorden	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Reageert impulsief op visuele prikkels	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Reageert impulsief vanuit zijn eigen belevingswereld	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Laat de opdracht over zich heenkomen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Sociale zelfbepaling				
Gebruikt zijn stem in contact met de ander	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Reageert non-verbaal op de ander	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Zoekt contact met de ander	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Is zich bewust wat zijn gedrag bij anderen teweeg brengt.	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Reageert op de intenties van anderen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Anticipeert op anderen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Neemt gedragingen van anderen over	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Intentionele zelfbepaling				
Past gedrag aan door anderen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Past gedrag aan door therapeut	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Laat imitatie zien in houding	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Laat imitatie zien in handelingen	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Laat imitatie zien in gezichtuitdrukking	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Laat imitatie zien in gebruik van objecten	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe – niet

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Mentaliseren				
Gaat in op het dramatisch spel van de ander	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Komt in zijn rol tijdens het dramatisch spel	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Heeft in beeld dat zijn rol effect heeft op de medespeler	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Komt vanuit zijn rol weer terug in de werkelijkheid	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Verhoudt zich na de rol tegenover zijn tegenspeler:	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Houdt zijn rol vast tijdens het spel	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Kan het spel tot ontwikkeling laten komen via een attribuut	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Kan spel tot ontwikkeling laten komen via sociale thema's	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet
Neemt initiatief in het spel	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet	veel - af en toe - niet

Instrument 8

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Fysieke zelfbepaling				
De cliënt heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen)	1 - 2 - 3 **	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt heeft een actieve lichaamshouding	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van lichaam in de hoogte	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van lichaam in de laagte	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van grote bewegingen	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van kleine bewegingen	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt beweegt snel door de ruimte	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt beweegt langzaam door de ruimte	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt gebruikt de zijkant/een deel van het lokaal	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt blijft aan de zijkant/een deel	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3

van het lokaal				
De cliënt gebruikt het midden van het lokaal	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt blijft in het midden van het lokaal	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
Score totaal:				

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Teleologische zelfbepaling				
De cliënt heeft geen doel in de handelingen die hij gebruikt	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
Score totaal:				

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Sociale zelfbepaling				
De cliënt zet zijn stem in om de ander te beïnvloeden	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn mimiek in om de ander te beïnvloeden	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn beweging in om de ander te beïnvloeden	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn houding in om de ander te beïnvloeden	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
Score totaal:				

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Intentionele zelfbepaling				
De cliënt let op de ander	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de ander	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de ander	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt let op de therapeut	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de therapeut	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de therapeut	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de therapeut	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt anticipeert op de therapeut	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedragingen van anderen over	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
Score totaal:				

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Mentaliseren				
De cliënt gaat in op het spel van de ander	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt komt vanuit zijn rol weer terug in de werkelijkheid	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt kan het spel tot ontwikkeling laten komen via een attribuut	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt kan spel tot ontwikkeling laten komen via sociale thema's	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt eemt initiatief in het spel	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt kan samen met de ander een nieuwe werkelijkheid creëren.	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3
De cliënt is instaat spelverloop te laten ontwikkelen.	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3	1 - 2 - 3

*Als er geen beroep gedaan wordt op een bepaald aspect uit deze vragenlijst dient dit aspect niet ingevuld te worden. Dit omdat er anders een ander beeld ontstaat van degene die geobserveerd wordt.

**1-2-3= weinig tot niet - regelmatig - heel er veel

Instrument 9

Cliënt:

Therapeut:

Datum:

Week in observatie periode:

*Als er geen beroep gedaan wordt op een bepaald aspect uit deze vragenlijst dient dit aspect niet ingevuld te worden. Dit omdat er anders een ander beeld ontstaat van degene die geobserveerd wordt.

**0-1-2-3 = niet – af en toe – regelmatig - vaak

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Fysieke zelfbepaling				
De cliënt heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen)	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt heeft een actieve lichaamshouding	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de hoogte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de laagte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van het vloeroppervlak	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3

De cliënt maakt gebruik van grote bewegingen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van kleine bewegingen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt snel door de ruimte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt langzaam door de ruimte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 27	van 27	van 27	van 27
	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Teleologische zelfbepaling				
De cliënt reageert op wat voor hem zichtbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem hoorbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem voelbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 9	van 9	van 9	van 9

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Sociale zelfbepaling				
De cliënt zet zijn stem in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn mimiek in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn beweging in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn houding in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 12	van 12	van 12	van 12

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Intentionele zelfbepaling				
De cliënt let op de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt initiatief in het spel	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 18	van 18	van 18	van 18

De cliënt let op de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 15	van 15	van 15	van 15

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Mentaliseren				
De cliënt gaat in op het spel van de ander.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt komt vanuit zijn spel weer terug in de werkelijkheid	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan spel op een indirecte manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan spel op een directe manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan in het spel zijn gevoelens hanteren.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt stapt uit het spel	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 18	van 18	van 18	van 18

Bijlage 2 Resultaten Leerling B.

Cliënt: Leerling B.

Therapeut: Tia de Mooij

Datum: 08-04-10

Week in observatie periode: 3

1. Als er geen beroep gedaan wordt op een bepaald aspect uit deze vragenlijst dient dit aspect niet ingevuld te worden. Dit omdat er anders een ander beeld ontstaat van degene die geobserveerd wordt.
2. 0-1-2-3= niet – af en toe – regelmatig – vaak

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Fysieke zelfbepaling	n.v.t.		n.v.t.	
De cliënt heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen)	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt heeft een actieve lichaamshouding	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de hoogte	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de laagte	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van het	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3

vloeroppervlak				
De cliënt maakt gebruik van grote bewegingen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van kleine bewegingen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt beweegt snel door de ruimte	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt langzaam door de ruimte	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
Score totaal:	van 27	12 van 27	van 27	7 van 27
	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Teleologische zelfbepaling	n.v.t.		n.v.t.	
De cliënt reageert op wat voor hem zichtbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem hoorbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem voelbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 9	0 van 9	van 9	0 van 9
	Sensomotorisch	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel

	spel			
Sociale zelfbepaling	n.v.t.		n.v.t.	
De cliënt zet zijn stem in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt zet zijn mimiek in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt zet zijn beweging in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn houding in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 12	1 van 12	van 12	4 van 12

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Intentionele zelfbepaling	n.v.t.		n.v.t.	
De cliënt let op de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt neemt gedrag over van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3

De cliënt neemt initiatief in het spel	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
Score totaal:	van 18	8 van 18	van 18	7 van 18
De cliënt let op de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt neemt gedrag over van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de therapeut	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
Score totaal:	van 15	6 van 15	van 15	7 van 15

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Mentaliseren	n.v.t.		n.v.t.	
De cliënt gaat in op het spel van de ander.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt komt vanuit zijn spel weer terug in de werkelijkheid	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt kan het spel op een indirecte manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3 n.v.t.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt kan spel op een directe manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3 n.v.t.	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt kan in het spel zijn gevoelens hanteren.	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt stapt uit het spel	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 18	6 van 12	van 18	8 van 18

Cliënt: Leerling B.
Therapeut: Tia de Mooij
Datum: 13-04-10
Week in observatie periode: 4

3. Als er geen beroep gedaan wordt op een bepaald aspect uit deze vragenlijst dient dit aspect niet ingevuld te worden. Dit omdat er anders een ander beeld ontstaat van degene die geobserveerd wordt.
4. 0-1-2-3= niet – af en toe – regelmatig – vaak

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Fysieke zelfbepaling				n.v.t.
De cliënt heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen)	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt heeft een actieve lichaamshouding	0 - 1 - 2 - <u>3</u>	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de hoogte	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de laagte	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van het vloeroppervlak	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van grote bewegingen	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3

De cliënt maakt gebruik van kleine bewegingen	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt snel door de ruimte	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt langzaam door de ruimte	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	17 van 27	8 van 27	7 van 27	van 27
	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Teleologische zelfbepaling				n.v.t.
De cliënt reageert op wat voor hem zichtbaar is zonder rekening te houden met de context	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem hoorbaar is zonder rekening te houden met de context	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem voelbaar is zonder rekening te houden met de context	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	0 van 9	0 van 9	0 van 9	van 9

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Sociale zelfbepaling				n.v.t.
De cliënt zet zijn stem in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn mimiek in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn beweging in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt zet zijn houding in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	8 van 12	2 van 12	3 van 12	van 12

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Intentionele zelfbepaling				n.v.t.
De cliënt let op de ander	0 - 1 - 2 - <u>3</u>	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de ander	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de ander	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt initiatief in het spel	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	12 van 18	8 van 18	9 van 18	van 18

De cliënt let op de therapeut	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de therapeut	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3

De cliënt gaat tegen gedrag in van de therapeut	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de therapeut	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de therapeut	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	8 van 15	8 van 15	6 van 15	van 15

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Mentaliseren				n.v.t.
De cliënt gaat in op het spel van de ander.	0 - 1 - 2 - <u>3</u>	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt komt vanuit zijn spel weer terug in de werkelijkheid	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan het spel op indirecte manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan spel op directe manier tot ontwikkeling laten komen via	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt kan in het spel zijn gevoelens hanteren.	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - 3
De cliënt stapt uit het spel	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - 2 - 3
Score totaal:	11 van 18	9 van 18	8 van 18	van 18

Cliënt: Leerling B.
Therapeut: Tia de Mooij
Datum: 19-04-10
Week in observatie periode: 5

5. Als er geen beroep gedaan wordt op een bepaald aspect uit deze vragenlijst dient dit aspect niet ingevuld te worden. Dit omdat er anders een ander beeld ontstaat van degene die geobserveerd wordt.
6. 0-1-2-3= niet – af en toe – regelmatig – vaak

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Fysieke zelfbepaling				
De cliënt heeft een ontspannen lichaamshouding (vs. gespannen)	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt heeft een actieve lichaamshouding	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de hoogte	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van de ruimte in de laagte	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
De cliënt maakt gebruik van het vloeroppervlak	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt maakt gebruik van grote bewegingen	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3

De cliënt maakt gebruik van kleine bewegingen	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - 2 - <u>3</u>	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt beweegt snel door de ruimte	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt beweegt langzaam door de ruimte	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
Score totaal:	11 van 27	11 van 27	12 van 27	12 van 27
	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Teleologische zelfbepaling				
De cliënt reageert op wat voor hem zichtbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem hoorbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt reageert op wat voor hem voelbaar is zonder rekening te houden met de context	0 - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
Score totaal:	van 9	0 van 9	0 van 9	0 van 9

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Sociale zelfbepaling				
De cliënt zet zijn stem in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt zet zijn mimiek in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
De cliënt zet zijn beweging in om de ander te beïnvloeden	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt zet zijn houding in om de ander te beïnvloeden	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
Score totaal:	7 van 12	6 van 12	5 van 12	6 van 12

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Intentionele zelfbepaling				
De cliënt let op de ander	0 - 1 - 2 - <u>3</u>	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
De cliënt neemt gedrag over van de ander	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de ander	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de ander	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt neemt initiatief in het spel	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de ander	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
Score totaal:	10 van 18	8 van 18	6 van 18	7 van 18

De cliënt let op de therapeut	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt neemt gedrag over van de therapeut	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt gaat tegen gedrag in van de therapeut	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3
De cliënt houdt rekening met de therapeut	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt verandert zijn intentie onder invloed van de therapeut	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
Score totaal:	7 van 15	8 van 15	7 van 15	9 van 15

	Sensomotorisch spel	Imitatiespel	Doen-alsof spel	Dramatisch spel
Mentaliseren				
De cliënt gaat in op het spel van de ander.	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt komt vanuit zijn spel weer terug in de werkelijkheid	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt kan het spel op indirecte manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3 n.v.t.	0 - <u>1</u> - 2 - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - 2 - <u>3</u>
De cliënt kan spel op directe manier tot ontwikkeling laten komen	0 - 1 - 2 - 3 n.v.t.	0 - 1 - 2 - 3 n.v.t.	0 - 1 - 2 - 3 n.v.t.	0 - 1 - 2 - 3 n.v.t.
De cliënt kan in het spel zijn gevoelens hanteren.	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3
De cliënt stapt uit het spel	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - 1 - <u>2</u> - 3	0 - <u>1</u> - 2 - 3	<u>0</u> - 1 - 2 - 3
Score totaal:	8 van 12	9 van 15	7 van 15	9 van 15

Nawoord

Toen we begonnen aan dit onderzoek hebben we geruime tijd gezocht naar een onderwerp waar we onze tanden in wilden zetten. Alleen de doelgroep was vanaf het begin helder en dat we iets met het zelfbeeld wilden doen. Op het moment dat dit onderwerp zich aandiende tijdens een gesprek met onze consulent zijn we hier direct mee aan de slag gegaan.

We hebben bij het doen van dit onderzoek geleerd om literatuur te zoeken, te verwerken en te integreren in een groot praktijkonderzoek. We hebben geleerd gericht te observeren met behulp van een observatie-instrument en aan de hand van de resultaten kritisch te kijken naar ons observatie-instrument. Verder hebben we geleerd een praktijkonderzoek op te zetten en uit te voeren en terug te koppelen aan de praktijkplek.

In onze samenwerking hebben we geleerd een planning te maken en een balans te vinden tussen overleg en zelfstandig werken.

Wanneer we zelf aan het werk zijn als dramatherapeut kunnen we de verworven vaardigheden inzetten om gerichter te observeren en op deze manier een behandelplan op te stellen.

We hopen dat er naar aanleiding van dit onderzoek in de toekomst gekeken zal worden naar het verder ontwikkelen van een observatie-instrument dat met behulp van de spelontwikkelingsfasen een beeld kan schetsen over de ontwikkeling van het Zelf. Het zou goed zijn als hier nog meer onderzoek naar wordt gedaan zodat het uiteindelijke observatie-instrument een verrijking kan bieden voor de vaktherapeut.

Tia de Mooij en Sanne van Wees