

2013

LEREN VOOR HET LEVEN



Een praktijkgericht onderzoek naar het effect van het vak drama op de vermindering van gedragsproblemen.

ENSO-CPGO

Auteur: Marloes van Putten S228746
Mail: marvelouss@hotmail.com
Telefoon: 06-46717559

Studie: Hogeschool Windesheim
Master Special Educational
Needs - Leerroute gedrag
UOGC2011

Studiecoach: Drs. Dewi Piscaer

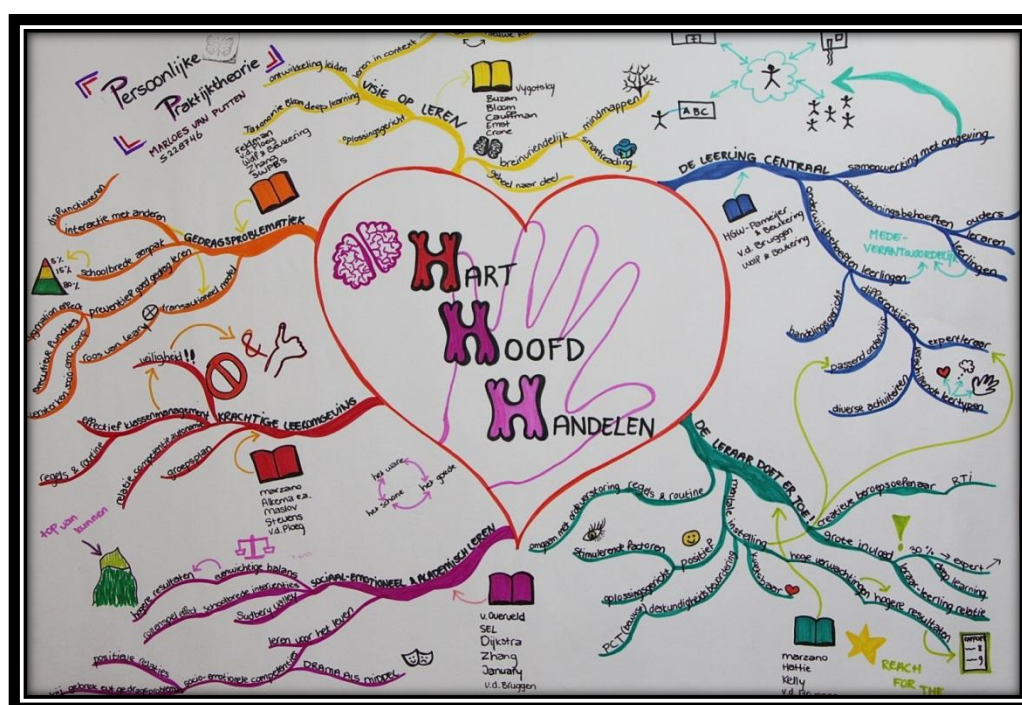
Voorwoord

Welkom als lezer van mijn onderzoek 'leren voor het leven'. Een onderzoek vanuit het hart geschreven ondersteunt door hoofd en handen. Alle onderdelen van mijn persoonlijke praktijktheorie, ofwel mijn visie, komen samen in dit onderzoek. Mijn handelen in de praktijk als docent drama, EQUIP-trainer en mentor heeft door de studie master SEN meer diepgang gekregen. Mijn handelen is meer bewust bekwaam geworden, ofwel ik weet wat ik doe en waarom ik dat doe. Aan de basis van mijn handelen staat echter nog steeds mijn intuïtie en mijn hart voor de leerlingen. Door de opleiding ben ik beter in staat om leerlingen te helpen in hun sociale en academische ontwikkeling. Mijn doel is om iedere leerling te helpen het beste uit zichzelf te halen:

Reach for the stars!

Dit onderzoek is weer een stap dichterbij dat doel. Hopelijk inspireer ik anderen om ook het beste uit leerlingen te halen. Niet alleen op academisch gebied, maar ook qua sociaal-emotionele ontwikkeling. Het liefst natuurlijk via dat prachtige vak drama! Geniet van het lezen van dit onderzoek en laat je inspireren!

Marloes van Putten
Juli 2013



Figuur 1. Persoonlijke Praktijktheorie Marloes van Putten.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1: Inleiding	5
§ 1.1 Aanleiding van het onderzoek.....	5
§ 1.2 Doelstelling van het onderzoek.....	6
§ 1.3 Onderzoeksvragen.....	7
§ 1.3.1 Centrale vraagstelling.....	7
§ 1.3.2 Onderzoeksvraag 1.....	7
§ 1.3.3 Onderzoeksvraag 2.....	7
§ 1.3.4 Onderzoeksvraag 3.....	7
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
§ 2.1 Inleiding.....	8
§ 2.2 Gedragsproblemen of probleemgedrag.....	9
§ 2.2.1 Definitie van gedragsproblemen	9
§ 2.2.2 Omgaan met gedragsproblemen.....	10
§ 2.3 Sociaal-emotionele competenties.....	11
§ 2.4 Link gedragsproblemen & sociaal-emotionele competenties	12
§ 2.5 Drama	13
§ 2.5.1 Functies van drama	13
§ 2.5.2 Drama als methode	14
Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek	16
§ 3.1 Inleiding	16
§ 3.2 Onderzoeksgroep	16
§ 3.3 Onderzoeksstrategie	16
§ 3.4 Instrumenten.....	17
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	18
§ 4.1 Inleiding.....	18
§ 4.2 Resultaten onderzoeksvraag 1	18
§ 4.2.1 Deelvraag 1.1.....	18
§ 4.2.2 Deelvraag 1.2.....	18
§ 4.3 Resultaten onderzoeksvraag 2	18
§ 4.3.1 Deelvraag 2.1.....	18
§ 4.3.2 Deelvraag 2.2.....	20
§ 4.3.4 Deelvraag 2.3.....	21
§ 4.4 Resultaten onderzoeksvraag 3	22
§ 4.4.1 Deelvraag 3.1.....	22

§ 4.4.2 Deelvraag 3.2.....	25
Hoofdstuk 5: Conclusies en resultaten.....	28
§ 5.1 Inleiding	28
§ 5.2 Conclusies onderzoeksvraag 1.....	28
§ 5.3 Conclusies onderzoeksvraag 2.....	29
§ 5.4 Conclusies onderzoeksvraag 3.....	31
§ 5.5 Conclusie centrale vraagstelling	32
§ 5.6 Discussie en aanbevelingen: een artikel.....	33
Literatuurlijst	34
Bijlage 1 Instrumenten	37
Vragenlijst leerlingen.....	37
Vragenlijst dramadocenten	39
Bijlage 2 Resultaten vragenlijsten	41
Bijlage 3 Literatuurverwerking	44
Bijlage 4 Kerndoelen onderbouw VO leergebied kunst en cultuur	46
Bijlage 5 Onderzoeksbevindingen DICE onderzoek.....	47

Samenvatting

Goed onderwijs vormgeven is een constante uitdaging voor scholen. Het onderwijs bestaat uit meer dan kennisoverdracht, de leerlingen moeten worden voorbereid op hun rol in de maatschappij (Pameijer, Beukering, Wulp & Zandbergen, 2012). In dit onderzoek staat een gezonde balans tussen academisch en sociaal-emotioneel leren centraal. Specifiek wordt er gekeken naar op welke manier het vak drama van invloed kan zijn op het versterken van sociaal-emotionele competenties, met als doel de preventie van gedragsproblemen. Gedragsproblemen zijn het resultaat van interactie tussen de leerling, zijn thuisomgeving en de verschillende aspecten van de schoolomgeving (Wolf & Beukering, 2009). Sterke persoonlijkheidskenmerken als zelfhandhaving, zelfbeeld, zelfbeschikking en zelfcontrole zorgen voor een verminderde kans op gedragsproblemen (Ploeg, 2007). Een gebrek aan sociaal-emotionele competenties kan zorgen voor gedragsproblemen, maar heeft ook een negatieve invloed op leerresultaten en de relaties met anderen (Zhang, 2011). Het vak drama heeft een diversiteit aan functies: recreatief, persoonlijkheidsvormend, educatief, kunstzinnig en een trainingsfunctie. Internationaal onderzoek toont aan dat drama op diverse sleutelcompetenties (verdrag van Lissabon, Europese Unie, 2007) een positief effect heeft (DICE, 2010). Leerlingen die drama-educatie volgen hebben onder andere betere communicatieve vaardigheden, een beter zelfbeeld, kunnen beter samenwerken en zijn beter in het reguleren en uiten van emoties (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013). De respondenten van dit onderzoek, leerlingen uit de onderbouw van het Ichthus College IJsselmuiden en tien dramadocenten, bevestigen de literatuuruitkomsten. Beide onderzoeksgroepen zijn erg positief over de effecten van drama op de sociaal-emotionele competenties. De positieve effecten van het vak drama zijn internationaal niet genoeg bekend bij ministeries en schooldirecties, het afsluitende artikel van dit onderzoek in § 5.6 promoot het vak drama als onderdeel van de kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

“Leerlingen leren hun gevoelens, ervaringen, ideeën en gebeurtenissen vorm te geven en te verwerken binnen een verbeelde situatie” (docent D).

“Het vak drama is uiteraard heel geschikt om te werken aan sociale vaardigheden ook bij kinderen met gedragsproblemen. Bij drama kunnen leerlingen een andere kant van zichzelf ontdekken en/of tonen” (docent B).

Hoofdstuk 1: Inleiding

§ 1.1 Aanleiding van het onderzoek

In de ontwikkeling van de persoonlijke praktijktheorie van de onderzoeker zijn twee onderwerpen steeds blijven staan, namelijk 'de leerling staat centraal' en 'aandacht voor sociaal-emotioneel leren'. Deze twee onderwerpen zijn de aanleiding van dit onderzoek, zoals in deze paragraaf wordt omschreven. Goed onderwijs vormgeven is, in de ogen van de onderzoeker, handelen vanuit het hart en vanuit het hoofd¹. In dit onderzoek wordt voornamelijk vanuit het hoofd gekeken hoe de visie vanuit het hart kan worden vormgegeven.

Het Ichthus College werkt vanuit christelijke uitgangspunt aan de ontwikkeling van zijn leerlingen en medewerkers. De school wil een plek zijn waar mensen elkaar steunen en stimuleren. De school helpt de leerlingen hun eigen competenties verder te ontwikkelen, zodat de leerlingen zelfstandig in de maatschappij leren staan, verantwoordelijkheid durven nemen voor hunzelf en anderen (Ichthus College, n.d.²). Om de leerlingen te helpen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling, wordt er op het Ichthus College in de onderbouwklassen gebruik gemaakt van het EQUIP-programma. Het EQUIP-programma richt zich op het stimuleren van verantwoordelijk denken en handelen van leerlingen. Het bestaat uit drie hoofd componenten: reductie van zelfbeschermende denkfouten, bevordering van sociale vaardigheden en ontwikkeling van moreel oordelen. Deze methode werkt op het Ichthus College goed met kleine klassen, maar met klassen van vijftientig leerlingen en meer wordt het programma als minder effectief ervaren. EQUIP voor het voortgezet onderwijs is onderzocht door Floor van der Velden (2009) op de effecten op antisociaal gedrag. De conclusie van het onderzoek is dat het EQUIP programma ten dele succesvol is, aangezien het programma een (klein) positief effect heeft op de houding ten opzichte van antisociaal gedrag en denkfouten. Aangezien het EQUIP programma momenteel wordt herschreven en er verdeelde meningen zijn over de effectiviteit van het programma, wordt er op school gekeken naar andere mogelijkheden om aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen. Op welke manier kan er preventief worden gewerkt aan gedragsproblemen en meer in het algemeen aan de sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen? Het Ichthus College wil hun visie nastreven door een effectieve methode in te zetten om leerlingen voor te bereiden op hun rol in de maatschappij. Aandacht besteden aan sociaal-emotionele competenties is een meerwaarde voor het onderwijs. Het aanleren van sociaal-emotionele competenties en daardoor de verbetering in leerlinggedrag kan een positieve invloed hebben op de realisatie van een veilige leer- en leefomgeving (Zins & Elias, 2006 in Overveld, 2012). In de kerndoelen van het voortgezet onderwijs wordt er in een aantal doelen aanspraak gedaan op sociaal-emotionele competenties. Er wordt echter geen concrete taak bij het onderwijs neergelegd, terwijl de maatschappij dit wel doet. Het Amerikaanse CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) promoot al jaren het belang voor sociaal-emotioneel leren naast academisch leren. Dit onderbouwen ze met argumenten uit wetenschappelijk onderzoek van onder andere Payton en collega's (2008), waar onder andere uit blijkt dat als er een evenwichtige balans is tussen sociaal-emotioneel leren en academisch leren dat uiteindelijk leidt tot hogere resultaten. In de Verenigde Staten worden deze uitkomsten door de politiek serieus genomen en wordt er geïnvesteerd in een goede implementatie en bijbehorende professionalisering van programma's voor het versterken van sociaal-emotionele competenties.

Door de ervaringen van de onderzoeker met het vak drama en het volgen van de masteropleiding Special Educational Needs (SEN), kwam de vraag naar voren in hoeverre het vak drama een rol kan spelen in het aanleren en versterken van sociaal-emotionele competenties. Het huidige EQUIP programma is goed inzetbaar als secundair preventie programma. Een vak als drama

¹ Zie bijlage 3 voor de mindmap van de persoonlijke praktijktheorie van de onderzoeker

² Informatie van de website van het Ichthus College: www.ichthuskampen.nl

kan eventueel op primair niveau, schoolbreed, een preventieve werking op de vermindering van gedragsproblemen hebben. In de literatuur wordt het belang van het versterken van sociaal-emotionele competenties benadrukt, maar welk effect heeft dit op gedragsproblemen? En welke drama-activiteiten hebben een positieve invloed op het versterken van sociaal-emotionele competenties?

§ 1.2 Doelstelling van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is inzichtelijk te maken in hoeverre het vak drama kan bijdragen aan het versterken van sociaal-emotionele competenties met als doel om gedragsproblematiek bij leerlingen te verminderen of te voorkomen.

Het kunstonderwijs in Nederland staat onder druk doordat het ministerie andere aandachtspunten in het onderwijs heeft. De kwaliteit van het onderwijs moet beter en scholen worden verplicht om meer tijd aan de vakken rekenen, wiskunde en Nederlands te besteden. Dit gaat ten koste van de niet verplichte vakken, zoals het vak drama. Dit staat haaks op de uitkomsten van diverse onderzoeken naar een goede balans tussen academisch leren en sociaal-emotioneel leren. Al eerder is benoemd dat een goede balans tussen deze twee factoren kan zorgen voor hogere leer-opbrengsten. De kwaliteit van het onderwijs kan misschien wel verbeterd worden door de aandacht voor sociaal-emotioneel leren te verbeteren door gebruik te maken van het vak drama.

§ 1.3 Onderzoeksvragen

In hoeverre kunnen drama-activiteiten een preventieve werking hebben op de vermindering van gedragsproblemen? Welke rol kan het vak drama hebben in het pedagogische preventiebeleid op het gebied van gedragsproblemen op school? Dit zijn een aantal vragen die aanleiding hebben gegeven om de volgende onderzoeksvragen te formuleren:

§ 1.3.1 Centrale vraagstelling

Centrale vraagstelling:

Hoe kan het vak drama in de onderbouw gedragsproblemen bij leerlingen verminderen door sociaal-emotionele competenties te versterken?

§ 1.3.2 Onderzoeksvraag 1

Welke invloed heeft het versterken van sociaal-emotionele competenties op gedragsproblemen?

Deelvragen:

- 1.1 Wat verstaat de literatuur onder gedragsproblemen en sociaal-emotionele competenties in de vroege puberteit?
- 1.2 Welk verband wordt er in de literatuur genoemd tussen het versterken van sociaal-emotionele competenties en gedragsproblemen van leerlingen?

§ 1.3.3 Onderzoeksvraag 2

Op welke manier kan drama de sociaal-emotionele competenties versterken?

Deelvragen:

- 2.1 Wat zijn de functies van drama en hoe komen de sociaal-emotionele competenties daarin terug?
- 2.2 Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen uit de onderbouw op het gebied van sociaal-emotionele competenties?
- 2.3 Welke drama-activiteiten kunnen sociaal-emotionele competenties versterken en sluiten aan bij de onderwijsbehoeften van leerlingen?

§ 1.3.4 Onderzoeksvraag 3

Welke drama-activiteiten versterken sociaal-emotionele competenties volgens (drama)docenten en leerlingen?

Deelvragen:

- 3.1 Welke drama-activiteiten hebben volgens de leerlingen een positieve invloed op de sociaal-emotionele competenties?
- 3.2 Welke drama-activiteiten hebben volgens de (drama)docenten een positieve invloed op de sociaal-emotionele competenties?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

§ 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de diverse kernbegrippen van dit onderzoek toegelicht. Verschillende inzichten vanuit de literatuur worden gekoppeld aan praktijkervaringen van de onderzoeker. Op deze manier wordt er een kader geschapen voor het onderzoek. De visie van de onderzoeker wordt geschetst en getoetst aan de literatuur. Te starten met de vraag wat volgens de onderzoeker onder goed onderwijs wordt verstaan.

Een eenduidige definitie van 'goed onderwijs' is moeilijk te geven. Volgens het Van Dale woordenboek (2004) is de definitie van onderwijs: het overbrengen van kennis en vaardigheden. Naast kennisoverdracht wordt in de literatuur ook het belang van het aanleren van vaardigheden benoemd. Seneca (ca. 4 v. Chr. † 65 na Chr.), een Romeinse filosoof vond dat men niet voor school moest leren, maar voor het leven. Volgens Pameijer, van Beukering, van der Wulp en Zandbergen (2012) is de taak van het onderwijs om de jongeren kennis en vaardigheden aan te leren voor hun vervolgopleiding, maar tevens ook om jongeren voor te bereiden op hun rol als burger in de maatschappij. De school heeft als professionele vertegenwoordiger van de samenleving de taak om een leeromgeving vorm te geven waarin de jongeren zich optimaal kunnen ontwikkelen. Het onderwijs heeft een kwalificerende functie, maar zeker ook een socialisatiefunctie (Pameijer et al., 2012). Vanuit empirisch onderzoek is er ook gekeken naar 'goed onderwijs'. Marzano (2007) beschrijft onder andere vier strategieën die een positieve invloed hebben op het gedrag van leerlingen: regels en routine, de leraar-leerling relatie, de mentale instelling van de leraar en omgaan met orde verstoring gedrag. Van der Bruggen (2007) heeft het ook over de instelling van de leraar. Een positieve houding en hoge, maar realistische verwachtingen van de leerlingen hebben, zorgt ervoor dat leerlingen kunnen excelleren. De visie van Vygotsky (1978) sluit hierop aan. Het onderwijs moet volgens hem de ontwikkeling van leerlingen stimuleren door de leerlingen de volgende stap in de ontwikkeling te laten zien. Leren vindt eerst plaats in sociale interactie en daarna intern bij de individuele leerling. Om tot 'goed onderwijs' te komen moet de leraar zich bewust zijn van de invloedrijke factoren op leren, waarmee onder andere zichzelf: de leraar doet er toe. Hattie (2003) toont dit in een uitgebreid onderzoek naar de effectiviteit van leraren aan. Hij maakt in dit onderzoek onderscheid tussen ervaren- en expertleraren. De expertleraar verschilt van de ervaren leraar door uitdaging te bieden, een diepe representatie te hebben en effectieve monitoring en feedback toe te passen. Enthoven (2003) omschrijft de expertleraar als *bewust bekwaam*, ofwel de leraar weet wat hij doet en waarom hij dat doet. De leraar past zijn handelen na reflectie aan wanneer nodig. De leraar heeft volgens het onderzoek van Hattie (2003) 30 % invloed op het leerproces van de leerling. De leraar heeft onder andere invloed op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Door aan te sluiten op de psychologische basisbehoeften van de mens: competentie, autonomie en relatie. De leerling heeft de behoefte om te laten zien wat hij kan en hij wil zich ontwikkelen (competentie). Verder willen ze ook laten zien dat ze zelfstandig kunnen handelen (autonomie), maar tegelijkertijd hebben ze behoefte aan erkenning en de mogelijkheid van begeleiding (relatie) (Stevens, 2002). De leraar heeft vele rollen, maar is ten allen tijde een rolmodel. Hij moet zich bewust zijn van die rol en welke invloed die heeft. Het gezegde '*loud teachers have loud classes*' geeft aan dat het gedrag van de leraar van invloed is op het gedrag van de leerlingen. De persoonlijke overtuigingen van de leraar stuurt zijn denken en handelen. De Personal Construct Theory (PCT) van Kelly (1955) is een goed middel om die overtuigingen en de invloed ervan helder te krijgen (Touw & Beukering, 2009).

"non scholae sed Vitae discimus"

*(Wij leren niet voor school, maar
voor het leven)*

(Seneca (ca. 4 v. Chr. † 65 na Chr.)
in Janssens (2010, p. 14)

§ 2.2 Gedragsproblemen of probleemgedrag

In de literatuur wordt er gesproken van twee verschillende termen ‘gedragsproblemen’ en ‘probleemgedrag’. In de vraagstelling van het onderzoek is ervoor gekozen om de term ‘gedragsproblemen’ te hanteren. In dit onderzoek draait het om het gedrag van de leerlingen en niet om eventuele gediagnosticeerde gedragsstoornissen. De gedragsproblemen die voortvloeien uit eventuele gedragsstoornissen worden wel meegenomen in dit onderzoek.

Gedragsproblemen zijn van alle tijden, ondanks de toenemende aandacht voor gedragsproblematiek in de media. Bewijzen voor een toename van gedragsproblemen onder jongeren zijn er niet. Wel is er een toename in diagnoses van gedragsstoornissen. Dit is echter te verklaren door de meer beschikbare kennis en de extra financiële mogelijkheden die bij een diagnose beschikbaar worden gesteld (Wolf & Beukering, 2009).

§ 2.2.1 Definitie van gedragsproblemen

Een sluitende definitie van gedragsproblemen is moeilijk in één zin te formuleren. Het ligt er maar net aan vanuit welke invalshoek er wordt gekeken. Van der Wolf en van Beukering (2009) gaan ervan uit dat gedragsproblemen het resultaat zijn van interactie tussen de leerling, zijn thuisomgeving en de verschillende aspecten van de schoolomgeving, de transactionele invalshoek. Het transactioneel model gaat ervan uit dat er geen onafhankelijke leerlingkenmerken of omgevingskenmerken zijn. Alles blijft invloed op elkaar uitoefenen. Een model wat hier haaks op staat is het psychodynamisch model, waarbij de theorie van Freud (1856-1939) centraal staat. Vanuit dit model ligt de focus op de interne psychische processen, de problemen van de leerling komen voort uit zichzelf. Er wordt bij gedragsproblemen dan ook gewerkt aan de interne psychische conflicten in plaats van aan het daadwerkelijke gedrag. Een model wat inzoomt op het daadwerkelijke gedrag is het leertheoretische gedragsmodel, wat gestoeld is op de theorieën van Pavlov (1849-1936) en Skinner (1904-1990) (Feldman, 2012). Het gedragsmodel gaat ervan uit dat al het gedrag is aangeleerd. Ongewenst gedrag kan worden afgeleerd en worden vervangen door (aangeleerd) gewenst gedrag. Dit wordt bewerkstelligd door een stimulus en een respons, ofwel de operante conditionering (Ploeg, 2007). Van der Ploeg (2007) introduceert het meervoudig risicomodel, dat gebaseerd is op het stressmodel, het cognitieve model en het ecologische model. Het ontstaan van gedragsproblemen komt volgens dit model voort uit aanhoudende interacties tussen risicovolle situaties in het gezin, op school en in de vrije tijd, maar ook door persoonlijkheidskenmerken van de leerling zelf. Dit model komt overeen met het transactioneel model, waar de interacties tussen leerling en omgeving ook centraal staan. Het meervoudig risicomodel gaat echter meer in op de persoonlijkheidskenmerken van de leerling zelf. Dit kan een beschermende of bedreigende factor zijn in de ontwikkeling van gedragsproblemen. Door dit laatste aandachtspunt sluit het meervoudig risicomodel goed aan op dit onderzoek.

Touw en van Beukering (2009) benoemen vier aspecten die te maken hebben met gedragsproblemen: het situatieve aspect, relationele aspect, relatieve aspect en het fluctuerende aspect. Wat inhoudt dat gedragsproblemen altijd afhankelijk zijn van een situatie en in interactie met anderen plaatsvinden. Verder is de beleving en beoordeling van gedragsproblemen subjectief (relatief) en zijn gedragsproblemen vaak van fluctuerende aard.

*Wat wij denken te zien is vaak
meer wat we denken dan wat
we zien.*

(Touw & van Beukering, 2009)

Naar aanleiding van onderzoek onder leraren onderscheiden van der Wolf en van Beukering (2009, p. 160) acht probleemttypen:

1. “Dwars, dwingend, onrustig, brutaal
2. Agressief, dominant, niet sociaal, niet eerlijk, regels schendend
3. Druk, ongeconcentreerd, overbeweeglijk, impulsief
4. Wisselende buien, onvoorspelbaar, explosief, angstig, snel beledigd
5. Weinig motivatie, slechte werkhouding, zwak presterend
6. Moeilijk contact, niet communicatief, eenzijdig gericht
7. Stil, gesloten, weinig aansluiting, angstig, passief, somber
8. Onzeker, weinig zelfvertrouwen, faalangstig, dwangmatig”.

Delfos (2012, p.215-216) deelt gedragsproblemen op in vijf categorieën, die alle vijf beïnvloed zijn door biologische, psychologische en sociale factoren:

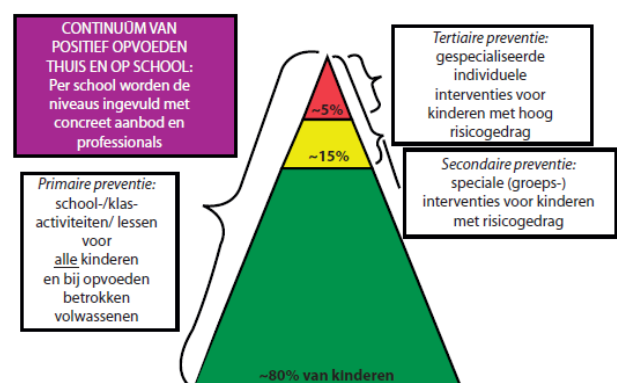
1. “gedragsproblemen door drang tot zelfstandigheid en onafhankelijkheid
2. gedragsproblemen samenhangend met alcohol en drugs
3. gedragsproblemen samenhangend met traumatische ervaringen
4. gedragsproblemen door groepsgedrag
5. gedragsproblemen door interacties in het virtuele milieu”.

§ 2.2.2 Omgaan met gedragsproblemen

Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar effectieve methodes en interventies om met gedragsproblemen om te gaan. Er zijn aan de ene kant interventies die zich richten op het voorkomen van gedragsproblemen (preventie) en aan de andere kant zijn er interventies die zich richten op het verminderen van gedragsproblemen. Sugai en Horner (2008) richten zich in hun onderzoek naar effectieve interventies op preventieve methodes. Zij concluderen dat klas- en schoolbrede interventies die meer gericht zijn op reacties qua probleemgedrag en die niet ingaan op de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van leerlingen, hoogstwaarschijnlijk zijn gedoemd om te falen. Succesvoller zou zijn om gebruik te maken van interventies met een hoge intensiteit, op wetenschappelijke basis, gericht op de persoon en proactief.

Een methode die hierop aansluit is School Wide Positive Behavior Support (SWPBS), een preventieve aanpak voor gedragsproblemen. Het doel van SWPBS is om schoolbreed een leerklimaat te creëren, waarin alle leerlingen optimaal kunnen profiteren van het onderwijs (Goei e.a., 2010). SWPBS maakt gebruik van het *Three-tiered response-to-intervention model* (RTI-model, zie figuur 2). Dit houdt in dat er een schoolbrede aanpak wordt gehanteerd, met interventies voor alle leerlingen. Verder zijn er specifiekere interventies voor leerlingen met een hoger risico op probleemgedrag en individuele interventies voor leerlingen die dat nodig hebben. Werken met het RTI-model kan volgens onderzoek leiden tot betere gedragsresultaten, maar ook tot betere academische resultaten, meer gemotiveerdere leerlingen en minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs, mits het model goed wordt geïmplementeerd (Hawken, Vincent & Schumann, 2008). SWPBS bleek uit het onderzoek van Nelen (2010) een van de meest belovende effectieve preventie programma's op het gebied van gedrag te zijn. De methode richt zich op het aanleren van gewenst gedrag en het zoveel mogelijk negeren van ongewenst gedrag.

Joosten, Verwoerdt, Smeets, Vos en Micklinghoff



Figuur 2. Three-Tiered model SWPBS.

(2012) sluiten hier op aan met hun vuistregels voor gedragsbeïnvloeding.

“Gedrag dat je aandacht geeft, neemt toe.

Gedrag dat je negeert, neemt af.

Gedrag dat je bestraft, wordt onderdrukt. “ (Joosten et al., 2012, p. 27).

SWPBS maakt gebruik van het Pygmalion-effect. Door de genoemde verwachtingen rondom gewenst gedrag kenbaar te maken aan de leerling, komt het daadwerkelijke gewenste gedrag ook tot stand. De leraar uit zijn positieve verwachtingen naar de leerlingen, hierdoor krijgen de leerlingen zelf meer positieve verwachtingen van zichzelf en proberen deze verwachtingen waar te maken (Feldman, 2012). Gedragsproblematiek is een internationaal probleem. SWPBS wordt dan ook in veel landen ingezet, soms onder een andere naam. Zoals in Noorwegen waar ze met de methode werken onder de naam PALS. Er wordt op internationaal niveau ook met andere programma's gewerkt. Veel internationale programma's richten zich volgens Ertesvag en Vaaland (2007) vaak op een bepaald soort probleemgedrag als pesten of sociale vaardigheden.

Touw en van Beukering (2009) geven de leraar een cruciale rol in de omgang met gedragsproblemen. Zij geven aan dat het gedrag van de leerling invloed heeft op de leraar, maar dat de leraar ook invloed heeft op de interactie met de leerling. Dit maakt de ervaring van gedragsproblemen ook subjectief, de ene leraar ervaart meer problemen dan de andere leraar. Dit heeft ook weer invloed op het denken en handelen van de leraar. De PCT van Kelly (1955) kan helpen om het denken van leraren over leerlingen bewust te maken, zodat de leraar zijn handelen eventueel kan aanpassen.

De beste preventie voor gedragsproblemen blijft uiteindelijk goed onderwijs. Scholen die het qua onderwijsprestaties goed doen, zijn over het algemeen ook scholen met weinig gedragsproblematiek (Wolf & Beukering, 2009). Scholen met een effectieve leeromgeving hebben vaak een positieve sociale context waarin de leerhouding wordt gewaardeerd en gestimuleerd (Sugai & Horner, 2008).

§ 2.3 Sociaal-emotionele competenties

Feldman (2012, p.6) geeft de volgende definitie van de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling:

“de ontwikkeling die betrekking heeft op sociale relaties en interacties met anderen en op duurzame eigenschappen die de ene persoon van de andere onderscheiden”. Van Overveld (2012)

onderscheidt vijf verschillende groepen van sociaal-emotionele competenties:

- self-awareness: besef hebben van jezelf;
- self-management: zelfmanagement;
- social awareness: besef hebben van een ander;
- relationship skills: relaties kunnen hanteren;
- responsible decision making: verantwoordelijke keuzes kunnen maken.

Zhang (2011) noemt dat sociaal-emotionele competenties³ essentieel zijn voor de kwaliteit van leven van elk individu. De ontwikkeling van sociaal-emotionele competenties zorgt ervoor dat mensen positieve en belonende relaties met anderen kunnen opbouwen. Van der Wolf en van Beukering (2009) omschrijven het begrip ‘sociale competentie’ als vaardigheden om op cruciale momenten te plannen, te anticiperen en op sociale obstakels te reageren. In de puberteit vindt de laatste ontwikkeling plaats op fysiek en psychisch gebied. De jongere ontwikkelt zijn sociale identiteit en psychologische identiteit. De jongere ontwikkelt zijn zelfbeeld in vergelijking met leeftijdsgenoten en komt erachter wat zijn persoonlijke eigenschappen zijn en schat die op waarde. Hoe positiever de ervaringen zijn over de sociale identiteit, ofwel mensen mogen mij, hoe positiever de beoordeling van de eigen psychologische identiteit. Een negatieve identiteit geeft meer risico op

³ Zhang gebruikt de term ‘social skills/competence’, in mijn onderzoek wordt echter gesproken van sociaal-emotionele competenties.

gedragsproblemen (Delfos, 2009). Erikson (1963) noemt deze fase het stadium van identiteit-versus-identiteitsverwarring. Jongeren ontdekken hun sterke en zwakke kanten en proberen vaak verschillende rollen en keuzes uit (Feldman, 2012).

Uit onderzoek van de Wayne State University is gebleken dat klassenbrede interventies voor het versterken van sociale vaardigheden effectief zijn. Kanttekening bij dit onderzoek is dat er maar een klein effect gemeten is. January, Casey en Paulson (2011) geven aan dat eerdere interventies op jonge leeftijd meer effect hebben dan interventies op latere leeftijd. Echter wordt in het onderzoek ook aangegeven dat de vroege puberteit ook een effectieve periode is om aan de sociale vaardigheden te werken. In deze periode veranderen de relaties met anderen van de pubers, waardoor ze meer open lijken te staan voor interventies gericht op het versterken van sociale vaardigheden. Er is echter te weinig onderzoek nog gedaan naar effectieve interventies voor het versterken van sociale vaardigheden in de vroege puberteit om deze conclusie definitief te trekken.

Zhang (2011) concludeert dat sociaal-emotionele vaardigheden kunnen worden aangeleerd door gebruik te maken van op een verhalen gebaseerde methode die gebruik maakt van telecommunicatie, coöperatief leren en diverse andere activiteiten. De leerlingen moeten de kans krijgen om hun vaardigheden te oefenen in een natuurlijke real-life omgeving, waardoor de kans om deze vaardigheden in andere situaties in te zetten wordt vergroot.

§2.4 Link gedragsproblemen & sociaal-emotionele competenties

Schuyt (1996, in Wolf & Beukering, 2009) stelt vast dat veel problemen van jongeren te herleiden zijn tot een gebrek aan sociaal-emotionele competentie. Bij leerlingen met gedragsproblemen blijken vaak de interpretaties van verschillende situaties niet goed te verlopen. Ze maken geen goede inschatting van de situatie, laten zich leiden door eerdere negatieve ervaringen en hebben weinig oog voor de gevolgen van hun handelen. Vanuit het meervoudig risicomodel wordt er duidelijk een link gelegd tussen sterke persoonlijkheidskenmerken als zelfhandhaving, zelfbeeld, zelfbeschikking en zelfcontrole en de verminderde kans op gedragsproblemen. Hoe sterker de beschermende factoren, als persoonlijkheidskenmerken, hoe minder de kans op gedragsproblemen (Ploeg, 2007). Zhang (2011) sluit hier op aan. Een gebrek aan sociaal-emotionele competenties kan volgens haar zorgen voor gedragsproblemen, slechtere leerresultaten en heeft een negatieve invloed op de relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen. Ook voor de latere toekomst als volwassene kan dit consequenties hebben. Uit diverse eerdere onderzoeken is gebleken dat goede sociale vaardigheden een positief effect hebben op gedragsproblemen en leerresultaten en bij minder goede sociale vaardigheden het een negatief effect kan hebben (January, Casey & Paulson, 2011). In paragraaf 2.2 is het RTI-model besproken ter verduidelijking van de methode SWPBS. Uit het onderzoek van Hawken, Vincent en Schumann (2008) is gebleken dat het RTI-model voor gedragsondersteuning leidt tot een beter schoolklimaat en betere academische en sociaal-emotionele resultaten. Het model biedt een effectieve en efficiënte aanpak voor het aanleren van positief gedrag.

§2.5 Drama

In dit onderzoek wordt het vak drama onderzocht als methode voor het versterken van sociaal-emotionele competenties. Drama betekent 'handeling'. Het schoolvak drama draait om het leren handelen in dramatische spelsituaties. Janssens (2010) noemt de vijf essentiële dramacompetenties: dramatische verbeelding⁴, -instrument⁵, -samenspel⁶, -vormgeving⁷ en -inzicht⁸. Janssens (1998) somt in haar boek *'Drama is de kunst'* de doelen van drama op. Daarbij geeft ze tevens aan welke bijdrage drama heeft op het realiseren van onderstaande algemene onderwijsdoelen:

"Het vak draagt bij aan:

- Het leren omgaan met eigen en andermans normen en waarden in een multiculturele samenleving;
 - Het ontwikkelen van inzicht in de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van communicatietechnologie;
 - Inzicht ontwikkelen in de verworvenheden van kunst en cultuur;
 - Het produceren van mondelinge teksten in correct Nederlands;
 - Het leren gebruiken van strategieën voor het begrijpen van non-verbale en verbale informatie;
 - Het verwerken van persoonlijke ervaringen en opdrachten van anderen in beeld, klank en beweging;
 - Elementaire sociale conventies in acht nemen, zodat in teamverband gewerkt kan worden;
 - Vaardigheden verwerven om zichzelf te presenteren;
 - Het leren reflecteren op eigen ervaringen, mogelijkheden en interesses;
 - Het reflecteren op mogelijkheden van vrijetijdsbestedingen." (Janssens, 1998, p. 43-44)
-

Het vak drama is binnen het voortgezet onderwijs niet verplicht. In de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is echter wel het leergebied *Kunst en Cultuur*⁹ opgenomen. Op welke manier de realisatie van de kerndoelen wordt vormgegeven is aan de scholen zelf. Het vak drama op zich komt daarmee in het gedrang. In de kerndoelen wordt ook niet verwezen naar de positieve effecten van drama op een goede groepsdynamica en de bijdrage van het vak aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook al zijn laatste twee punten wel van belang om tot goed onderwijs te komen, zoals in paragraaf 2.3 is omschreven. In de bovenbouw zijn de kerndoelen/eindtermen voor de diverse kunstvakken wel gesplitst, vanwege de keuze examenvakken.

§ 2.5.1 Functies van drama

Vygotsky (1996) zegt over spelen dat een kind zichzelf in spel vaak groter maakt. Het kind daagt zichzelf hiermee uit in zijn ontwikkeling. Janssens (2010) benoemt de bijdrage van drama aan de vijf basiscompetenties van de mens, de zintuiglijke, motorische, sociaal emotionele, cognitieve en

⁴ Experimenteren vanuit associaties en ideeën.

⁵ Ontwikkelen van lichamelijke bewustwording.

⁶ Bewustwording van de impact van actie-reactie.

⁷ Accentueren van vormgevingsaspecten.

⁸ Inzicht verwerven in dramatische wetmatigheden.

⁹ Kerndoelen voor het leergebied *kunst en cultuur* zijn te vinden in bijlage 4

creatieve competentie. Pijper (1994) heeft de diversiteit van drama onderverdeeld in vijf verschillende functies:

1. Recreatieve functie: het plezier en de ontspanning van de spelers staat centraal;
2. Persoonlijkheidsvormende functie: ontwikkeling van sociaal gedrag, inlevingsvermogen, concentratie, uitdrukkingsvaardigheid en creativiteit;
3. Educatieve functie: handelen verkennen in diverse situaties. Iets uitleggen, onderzoeken en verwerken;
4. Kunstzinnige functie: ontwikkeling van spelkwaliteiten en vormgevingskwaliteiten met oog voor het publiek;
5. Therapeutische functie: behandeling van ernstige belemmeringen in de ontwikkeling.

Vane (1998) omschrijft dezelfde functies en voegt daar nog een zesde functie aan toe:

6. Trainingsfunctie: ter voorbereiding op nieuwe situaties of om in bestaande situaties handelen te verbeteren. Spelen om werkelijke situaties te oefenen of daarop voor te bereiden.

§ 2.5.2 Drama als methode

Van der Wolf en van Beukering (2009) beschrijven een aantal algemene en specifieke interventies die volgens onderzoek, literatuur en praktijkkennis effectief te gebruiken zijn bij hardnekkig probleemgedrag. Tevens onderzochten zij welke strategieën in de praktijk het meeste door leraren worden toegepast. Uit hun onderzoek onder leraren bleek dat bepaalde effectieve interventies, als het voor- en nadoen van gedrag en het gericht oefenen van gewenst gedrag, weinig door leraren worden toegepast. Ondanks de door literatuur aangetoonde effectiviteit van deze interventie.

Uit het onderzoek van January, Casey & Paulson (2011) van de Wayne State University blijkt dat interventies gericht op het versterken van sociale vaardigheden het meest effectief zijn als er veel gebruik wordt gemaakt van activerende werkvormen als rollenspel.

Het DICE (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) onderzoek is een grootschalig internationaal praktijkonderzoek. In dit onderzoek wordt er gemeten welk effect educatief theater en drama hebben op vijf van de acht sleutelcompetenties uit het verdrag van Lissabon van de Europese Unie, getekend in 2007. De volgende vijf sleutelcompetenties werden onderzocht:

1. Communicatie in de moedertaal
2. Leren leren
3. Interpersoonlijke, interculturele en sociale competenties, burgerschapscompetenties
4. Ondernemerschap
5. Culturele expressie

Van de bovenstaande sleutelcompetenties sluiten de *interpersoonlijke, interculturele en sociale competenties en burgerschapscompetenties* het beste aan op dit onderzoek. Onder deze competenties verstaan het DICE consortium alle vormen van gedrag die individuen helpen om op een effectieve en constructieve manier deel te nemen in het sociale- en beroepsleven. De ontbrekende competenties hebben betrekking op vreemde talen, wiskundig en digitale competenties. Competenties die in het huidige onderwijs veel aandacht krijgen en waar de meeste leerlingbeoordelingsprogramma's zich op richten. Het doel van het onderzoek was onder andere om aan te tonen dat educatief theater en drama een krachtig instrument is om de sleutelcompetenties te verbeteren. Verder zijn ook de verschillen in drama-activiteiten in de verschillende landen onderzocht. Het verschil tussen educatief theater en drama zit hem in de aanwezigheid van publiek. Wanneer er sprake is van een presentatie voor publiek spreekt men van theater. Aangezien niet in elk land en op elke school drama wordt gegeven als vak zijn er in dit onderzoek theater- en dramaprojecten ingezet. Waarbij de leerlingen gedurende een korte of lange periode, afhankelijk van de onderzoeksgroep, participeerden aan een theater- of dramaproject. Uit het onderzoek blijkt dat educatief theater en drama een positief effect hebben op het verbeteren van de

sleutelcompetenties. Het wordt echter niet duidelijk welke drama-activiteiten precies effectief zijn op welke competenties. Wel wordt het belang van educatief theater en drama sterk benadrukt, de maatschappij moet het vak serieuzer nemen (DICE, 2010). Dit wordt gesteund door de uitkomsten van het onderzoek van de Wayne State University die aangeven dat als men een programma/vak wil inzetten om sociale vaardigheden te versterken er op dagelijkse basis aandacht aan moet worden besteedt om effectief te kunnen zijn (January, Casey & Paulson, 2011).

Op 17 juni 2013 is er nog een internationaal onderzoek gepubliceerd over de positieve effecten van kunsteducatie op de technische-, denk-, creatieve- en sociaal-emotionele vaardigheden. Het onderzoek *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education* van Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin is een internationale verdieping op de gepubliceerde meta-analyses van Hetland en Winner (2000) *Reviewing Education and the Arts Project* (REAP). Kritisch kijken Winner en collega's (2013) naar de uitkomsten van Amerikaans onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen die veel kunsteducatie krijgen betere academische resultaten hebben dan leerlingen die geen kunsteducatie krijgen. Dit geldt voor leerlingen uit diverse sociale milieus. Ze tonen onder andere aan dat theater de verbale vaardigheden versterkt. Uit het onderzoek blijkt dat het moeilijk is om de effecten van kunsteducatie precies te onderzoeken. Er zijn wel aanwijzingen dat kunsteducatie een impact heeft op onder andere sociaal-emotionele vaardigheden als zelfbeeld/-vertrouwen, samenwerken, reguleren en uiten van emoties. Vooral de resultaten over drama educatie zijn veelbelovend. Het vak drama verbeterd empathie, perspectief nemen en emotieregulering.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

§ 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven en de onderzoeksmethodologie toegelicht. Er wordt omschreven welke participanten aan dit onderzoek hebben meegewerkt en welke instrumenten zijn ingezet om gegevens te verzamelen.

Het gaat in dit onderzoek om een praktijkgericht onderzoek, wat inhoudt dat het onderzoek deels plaatsvindt in de praktijk en uiteindelijk voor de praktijk bruikbaar moet zijn. Onderzoek door leraren heeft pas zin volgens Harinck (2010) als het onderzoek bijdraagt aan de taak van de leraar om leerlingen te ondersteunen en te begeleiden bij het zich eigen maken van cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden. Ter voorbereiding op dit onderzoek heeft de onderzoeker gesprekken gevoerd met de directie van het Ichthus College om te kijken welke verlegenhedsituaties de school heeft qua leerlingen met gedragsproblemen. Vervolgens zijn er regelmatig gesprekken gevoerd over de veranderingen in de zorgstructuur van de school en de wens om meer preventief te werken aan gedragsproblemen. Uiteindelijk is er een sova-werkgroep opgericht, die de lessen rondom sociale vaardigheden gaan vormgeven. De onderzoeker neemt deel aan deze groep en zal de onderzoeksresultaten meenemen in deze werkgroep. In september 2013 worden de onderzoeksresultaten schoolbreed gepresenteerd door middel van een artikel en in het team door middel van een presentatie. In deze presentatie worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd en de conclusies en aanbevelingen besproken. Harinck (2010) geeft aan dat presentatie door de onderzoeker van belang, zodat de resultaten niet passief worden geconsumeerd, maar ook kritisch bekeken en gekoppeld worden aan hun eigen ervaringen. Met het artikel hoopt de onderzoeker te bewerkstelligen dat er betekenisvolle relaties worden ontwikkeld, dat beschikbare deskundigheid wordt verzameld en er samenhang en betrokkenheid voor het onderwerp ontstaat. Allemaal belangrijke punten waar een goed onderzoek zich mee bezig houdt (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

§ 3.2 Onderzoeksgroep

De populatie, ofwel de totale onderzoeksgroep, bestaat uit leerlingen uit de onderbouw van het Ichthus College, locatie IJsselmuiden. Er is ervoor gekozen om vragenlijsten af te nemen aan leerlingen uit de 1^e en 2^e klas (N=139) van diverse niveaus (LWOO, BBL, KBL, HAVO & VWO) die in het afgelopen jaar les in het vak drama hebben gehad. Vanuit ethisch oogpunt zijn de vragenlijsten anoniem verwerkt. Om triangulatie te bewerkstelligen zijn er diverse dramadocenten benaderd die werkzaam zijn (geweest) in het voortgezet onderwijs. Uiteindelijk hebben tien docenten gereageerd en een vragenlijst ingevuld (N=10). Onder deze dramadocenten zijn 7 al 5 jaar werkzaam in het onderwijs, 2 meer dan 15 jaar en 1 is een startende docent. De onderzoeksresultaten worden in september onder alle benaderde dramadocenten verspreid.

§ 3.3 Onderzoeksstrategie

Het onderzoek is op macro- en mesoniveau van belang. De school krijgt meer inzichtelijk hoe ze preventief aan gedragsproblemen kunnen werken met de middelen die ze al in huis hebben. Op macro-niveau kunnen de uitkomst en van het onderzoek ook van belang zijn. Door de functie van het vak drama, op het versterken van sociaal-emotionele competenties en de positieve gevolgen op gedragsvermindering en leerresultaten, onder de aandacht te brengen.

Er is voor een explorerende vraagstelling gekozen om te kijken welk verband er tussen het vak drama en de vermindering van gedragsproblemen kan worden gelegd. De gebruikte onderzoeksmethode, ofwel onderzoeksstrategie, is een combinatie van literatuuronderzoek, survey-onderzoek en evaluatie-onderzoek. Aan de ene kant wordt er gekeken naar hoe leerlingen en

dramadocenten denken over de invloed van drama op sociaal-emotionele competenties. Aan de andere kant wordt er geëvalueerd in de praktijk hoeverre het vak drama invloed heeft op sociaal-emotionele competenties. Verder wordt er literatuuronderzoek gedaan naar het verband tussen sociaal-emotionele competenties en gedragsproblemen en tussen sociaal-emotionele competenties en dramaeducatie. Door te kijken vanuit de literatuur, maar ook vanuit het oogpunt van de leerling en de dramadocenten wordt er triangulatie bewerkstelligd.

§ 3.4 Instrumenten

Voor de operationalisatie van dit onderzoek is er gekozen voor gestructureerde vragenlijsten die eenmalig worden afgenomen. Dit is een gestandaardiseerde vragenlijst die door ombouw geschikt is gemaakt om de juiste kennis voor dit onderzoek te vergaren. Voor het ontwerpen van de vragenlijst is er gebruik gemaakt van de klimaatschaal van Donkers en Vermulst (2009). De klimaatschaal is een nuttig instrument bij het reflecteren op de onderwijsleersituatie. Het is een betrouwbare en gevalideerde vragenlijst (Donkers, 2009). Het format van de vragenlijst van afwisselend vragen en stellingen gebruiken is toegepast. De vragen zijn opgesteld naar de theorie van Harinck (2010) en dekken de bijbehorende onderzoeksvragen. De vragen over sociaal-emotionele competenties zijn opgebouwd aan de hand van de indeling van Overveld (2012), die te vinden is in § 2.3. Er is daarnaast gekozen voor werken met beoordelingsschalen. Er is bij de vragenlijst voor leerlingen gewerkt met blokken van 10 gesloten vragen/stellingen per onderwerp. Na elk blok is er ruimte gecreëerd voor eventuele toelichting op de antwoorden. De beoordelingsschalen zijn ingedeeld volgens het KISS-principe, ofwel *Keep It Simple, Stupid* (Harinck, 2010). Het taalgebruik en de beoordelingsschaal zijn zo simpel mogelijk vormgegeven om de vragenlijst toegankelijk voor de doelgroep te maken. Tevens is ervoor gekozen om alle vragen op dezelfde manier te stellen, zonder dubbele ontkenningen en andere vraagstellingen. Hiervoor is gekozen

Voor de docenten is gebruikgemaakt van dezelfde vragenlijst met dezelfde onderwerpen. Deze vragenlijst is echter aangevuld met open vragen. Open vragen ter aanvulling van gesloten vragen zijn van belang, omdat de informatieve waarde van een gesloten waarde beperkt kan zijn (Harinck, 2010). Bij de leerlingen is niet voor open vragen gekozen in verband met de tijdsduur van de vragenlijst. De vragenlijsten zijn persoonlijk door de onderzoeker onder leiding uitgedeeld en afgenomen in de diverse 1^e en 2^e klassen van de onderbouw van het Ichthus College.

Hoofdstuk 4: Resultaten

§ 4.1 Inleiding

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. In dit hoofdstuk worden alle verzamelde gegevens weergegeven in diverse tabellen en grafieken aan de hand van de diverse onderzoeksvragen. De resultaten objectief neergezet. De uitkomsten worden volgens de theorie van Harinck (2010) in het volgende hoofdstuk geïnterpreteerd om tot de conclusies van dit onderzoek te komen.

In de vragenlijsten zijn de vragen en stellingen voornamelijk gericht op het verkrijgen van antwoorden op de diverse onderzoeksvragen. Tevens is de mening van leerlingen en dramadocenten over het vak drama getoetst. Hiervoor is gekozen om in het afsluitende artikel van dit onderzoek inzichtelijk te maken hoe docenten en leerlingen het vak drama ervaren. De onderzoeker wil naast het geven van een antwoord op de centrale vraagstelling: *Hoe kan het vak drama in de onderbouw gedragsproblemen bij leerlingen verminderen door sociaal-emotionele competenties te versterken?*, ook het belang van het vak drama aankaarten. Voor een volledig overzicht van de verzamelde gegevens verwijs ik naar bijlage 3. Voor elke tabel en figuur in dit hoofdstuk geldt dat voor de leerlingen de gehele populatie N=139 is en voor de docenten N=10.

§ 4.2 Resultaten onderzoeksvraag 1

Welke invloed heeft het versterken van sociaal-emotionele competenties op gedragsproblemen?

§ 4.2.1 Deelvraag 1.1

1.1 Wat verstaat de literatuur onder gedragsproblemen en sociaal-emotionele competenties in de vroege puberteit?

De resultaten van deze deelvraag zijn terug te vinden in het theoretisch kader in § 2.2 en § 2.3.

§ 4.2.2 Deelvraag 1.2

1.2 Welk verband wordt er in de literatuur genoemd tussen het versterken van sociaal-emotionele competenties en gedragsproblemen van leerlingen?

De resultaten van deze deelvraag zijn terug te vinden in het theoretisch kader in § 2.4.

§ 4.3 Resultaten onderzoeksvraag 2

Op welke manier kan drama de sociaal-emotionele competenties versterken?

§ 4.3.1 Deelvraag 2.1

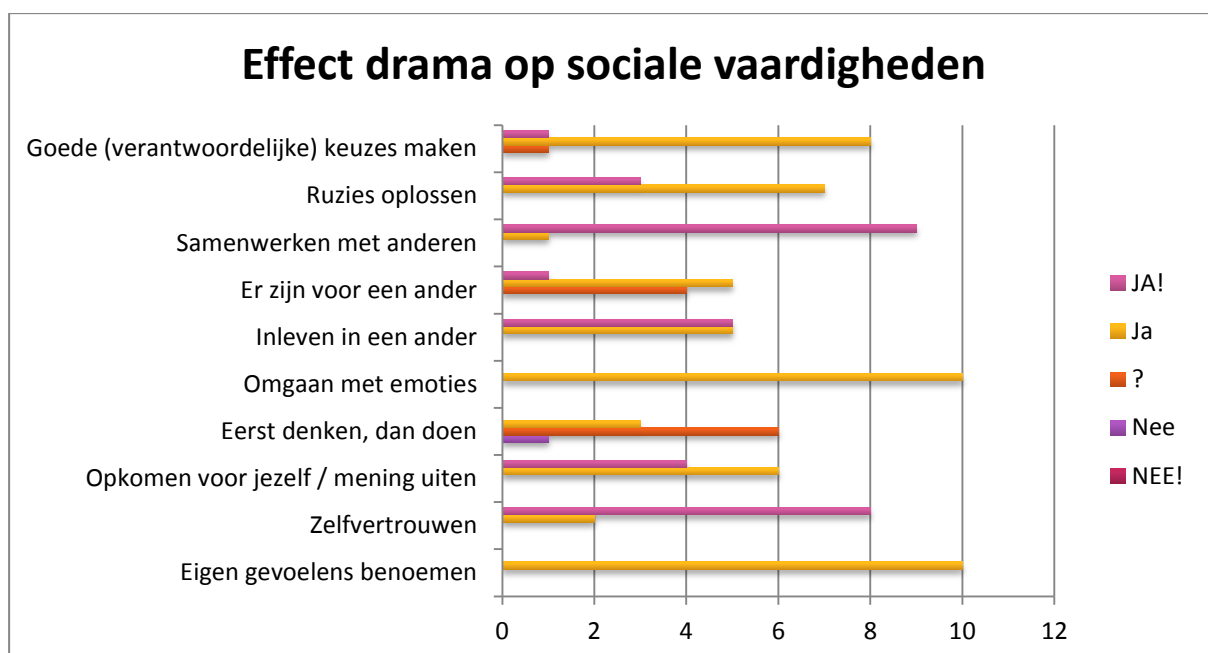
2.1 Wat zijn de functies van drama en hoe komen de sociaal-emotionele competenties daarin terug?

Gedeeltelijk zijn de resultaten van deze deelvraag terug te vinden in het theoretisch kader in § 2.5. Verder is er via een vragenlijst voor dramadocenten aanvullende informatie verzameld. Vanwege het gebrek aan heldere kerndoelen en een dramamethodiek, wordt het vak drama door elke docent op zijn eigen manier ingevuld. Om een duidelijk beeld te krijgen vanuit welke visie de meewerkende dramadocenten hun lessen vormgeven, is er in de vragenlijst gevraagd om hun visie te omschrijven. Deze resultaten zijn terug te vinden in tabel 1.

Tabel 1. Antwoorden open vragen uit vragenlijst docenten

Welke functie heeft het vak drama voor jou? Vanuit welke visie geef jij de dramalessen vorm?	
Docent	Antwoord
A	Voor mij is samenwerken en plezier maken en durven presenteren erg belangrijk. Ik geef voornamelijk de onderbouw les en daarbij vind ik die onderdelen het belangrijkste. Bij de hogere leerjaren komt spelkwaliteit meer naar voren.
B	In klas 1 en 2 zet ik drama vooral in als middel; uiteraard komt drama als doel ook aan bod. In klas 3 kantelt het zwaartepunt naar drama als doel en als eindexamenvak gaat het vooral om drama als doel; het middel is mooi meegenomen.
C	Het kunstzinnige wordt vooral getoetst. Daaronder ligt het sociaal-emotionele aspect die absoluut altijd meedoet. Kinderen die niet lekker in hun vel zitten spelen minder.
D	Mijn visie is dat leerlingen drama of een dergelijk expressievak nodig hebben. Er wordt op een andere manier aanspraak op de hersenen van leerlingen gedaan dan bij andere vakken. Hier hebben ze behoefte aan en er wordt hieraan in onze maatschappij te weinig aandacht aan besteedt. Als ze zichzelf kunnen uiten in oefeningen en daarin erkend worden, dan heeft dat een positieve invloed op hun welzijn en daarmee hun leerresultaten.
E	Mijn dramalessen hebben als functie om de kinderen de basisbeginselen van acteren bij te brengen. Wat nog belangrijker is, is dat de kinderen leren samenwerken, overleggen, voor zichzelf opkomen, hun fantasie gebruiken en zichzelf durven presenteren.
F	Ik vind het belangrijk dat mijn leerlingen samen met de klas plezier maken en dat ze leren buiten de gebaande paden te denken. Dat ze niet eerst zeggen 'ik weet niet', maar geloven in heel veel mogelijkheden. Dat ze niet uitgaan van goed of fout, maar van mooi, leuk of grap.
G	Drama is een middel voor leerlingen om te leren over zichzelf, anderen en de wereld. De kunst en vaardigheid gaat vanzelf. Drama is een schoolvak waarin leerlingen leren presenteren. Jezelf presenteren is een zeer belangrijke levensvaardigheid die ze vaak nodig hebben. Naast dit doel komen er vele sociale, persoonsvormende, communicatieve en theatrale vaardigheden aan bod. Denk aan: samenwerken, concentreren, zelfreflectie, reflecteren op anderen, oplossingsgericht denken, flexibel improviseren, je emotioneel en fysiek uiten, empathisch zijn etc. Dit wordt spelenderwijs aangeleerd, waarin de docent de relatie naar de werkelijkheid legt en de leerlingen bewust maakt van de ontwikkeling van bovenstaande vaardigheden. Drama is voor mij een laboratorium voor gedrag. Onder het masker van spel kunnen leerlingen verschillende gedragingen oefenen en ervaren. Daarnaast kunnen ze fictieve situaties uitspelen in diverse werkvormen waar ze over het 'echte leven' nadenken en oefenen.
H	Drama zorgt ervoor dat leerlingen erachter komen waar ze goed in zijn en dat ontwikkelen ze.
I	Jongeren laten zien dat ze meer kunnen dan ze voor mogelijk houden.

Naast de open vragen hebben de docenten dezelfde blokken met vragen voorgelegd gekregen als de leerlingen die minimaal een half jaar drama als vak in de onderbouw hebben gehad. Het eerste blok met vragen is echter anders getoetst. Bij de leerlingen is de vraag gesteld welke sociale vaardigheden zij dachten nog te kunnen of willen verbeteren, dit is terug te vinden in de volgende paragraaf. Aan de docenten is gevraagd of ze denken dat het vak drama een positieve invloed heeft op de genoemde sociale vaardigheden. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in figuur 3.

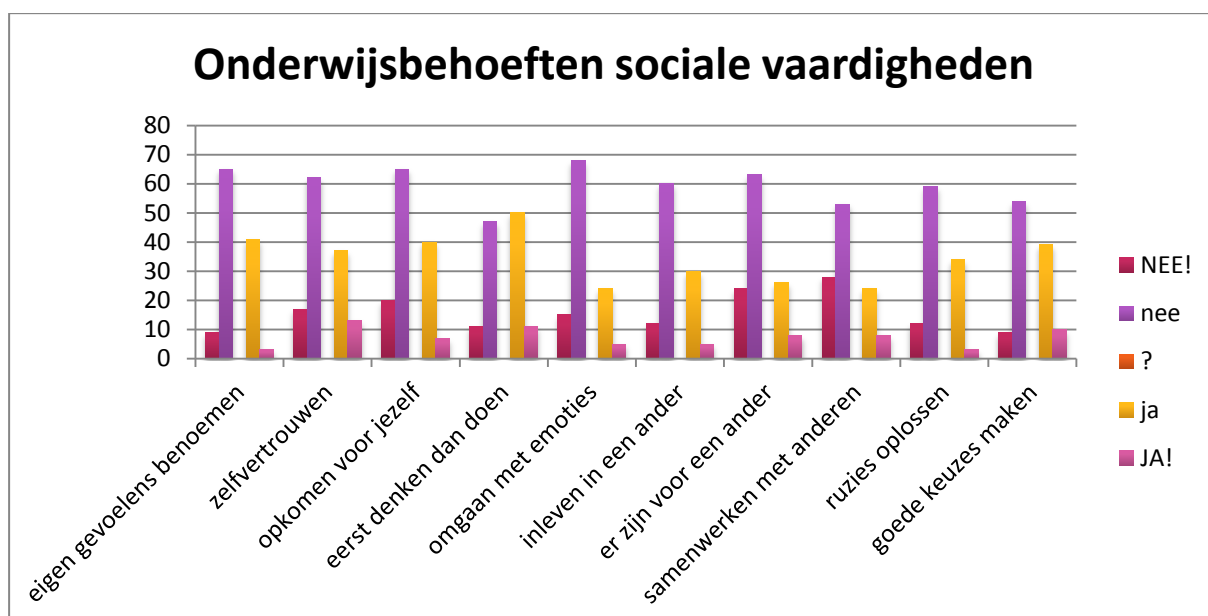


Figuur 3. Uitkomsten vragenlijst docenten blok 1.

§ 4.3.2 Deelvraag 2.2

2.2 Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen uit de onderbouw op het gebied van sociaal-emotionele competenties?

De resultaten van deze deelvraag zijn deels terug te vinden in § 2.3. Verder is informatie verzameld via een vragenlijst in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In figuur 4 zijn de uitkomsten van het eerste blok uit de vragenlijst weergegeven. De opdracht was om aan te geven bij de verschillende sociale vaardigheden of de leerlingen vonden dat ze zelf die vaardigheid nog konden of willen verbeteren, ofwel de onderwijsbehoeften zijn in kaart gebracht.

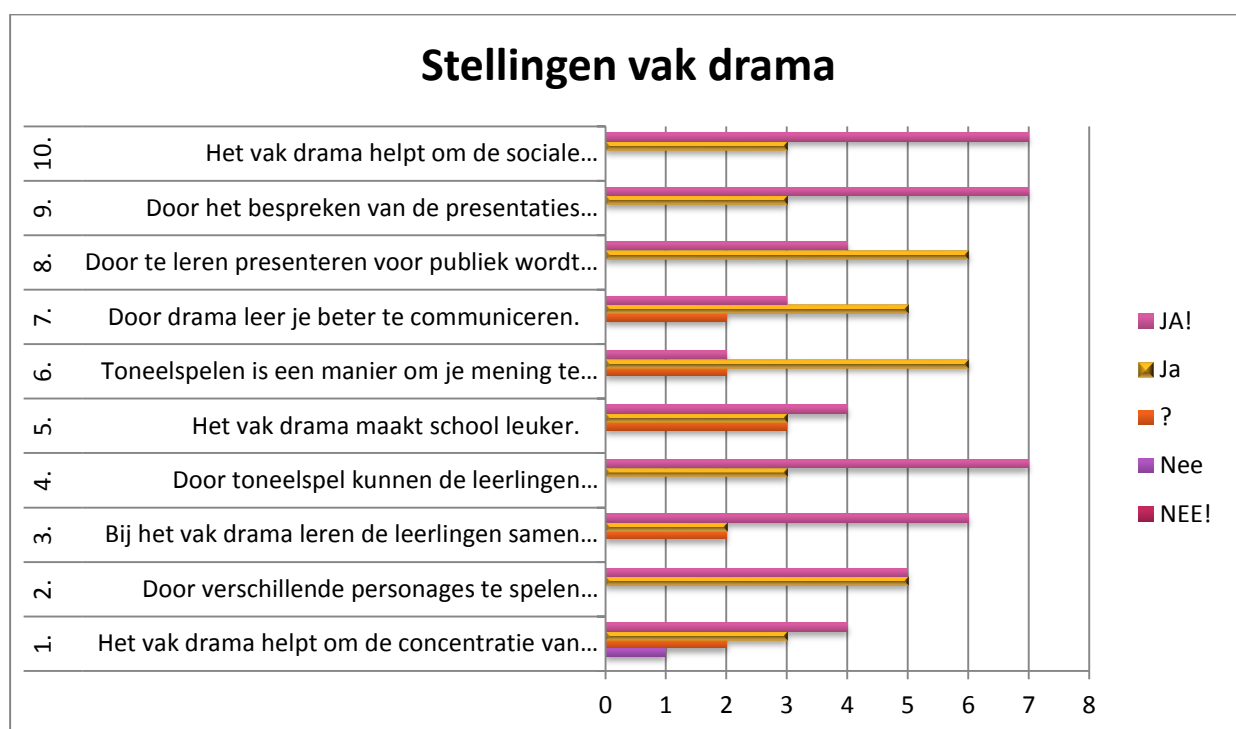


Figuur 4. Uitkomsten vragenlijst leerlingen blok 1.

§ 4.3.4 Deelvraag 2.3

2.3 Welke drama-activiteiten kunnen sociaal –emotionele competenties versterken en sluiten aan bij de onderwijsbehoeften van leerlingen?

Gedeeltelijk zijn de resultaten van deze deelvraag terug te vinden in het theoretisch kader in § 2.5. Verder hebben de dramadocenten in de vragenlijst gereageerd op een aantal stellingen over het vak drama. Deze informatie is terug te vinden in figuur 5. Tevens hebben de leerlingen op dezelfde stellingen gereageerd, deze resultaten zijn echter terug te vinden in § 4.4 in figuur 7 t/m 13. Er is ervoor gekozen om hier alleen de informatie van de dramadocenten te gebruiken, vanwege de professionele expertise. Zij zijn in staat om in te schatten welke doelen de verschillende onderdelen van het vak drama hebben en in hoeverre dat aanspraak doet op de sociale vaardigheden en de onderwijsbehoeften van leerlingen.



Figuur 5. Uitkomsten vragenlijst docenten blok 2.

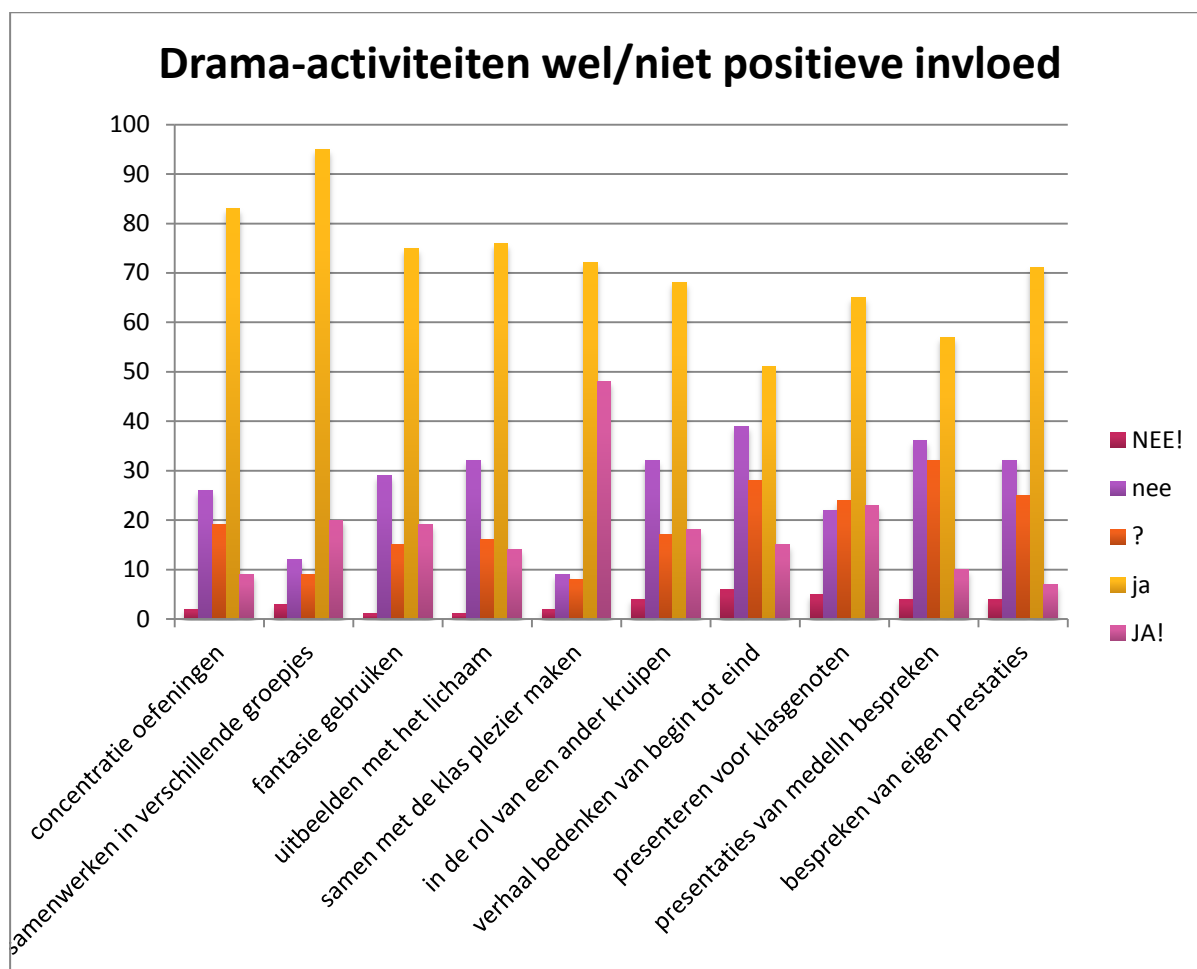
§ 4.4 Resultaten onderzoeksvraag 3

Welke drama-activiteiten versterken sociaal-emotionele competenties volgens (drama)docenten en leerlingen?

§ 4.4.1 Deelvraag 3.1

3.1 Welke drama-activiteiten hebben volgens de leerlingen een positieve invloed op de sociaal-emotionele competenties?

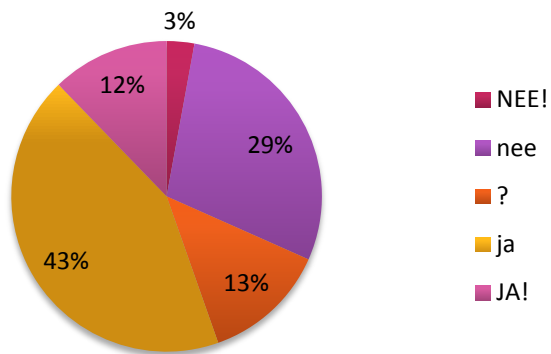
In de vragenlijst voor leerlingen is deelvraag 3.1 gesteld bij blok 3. De uitslagen van deze vragen zijn terug te vinden in onderstaande figuur 6.



Figuur 6. Uitkomsten vragenlijst leerlingen blok 3.

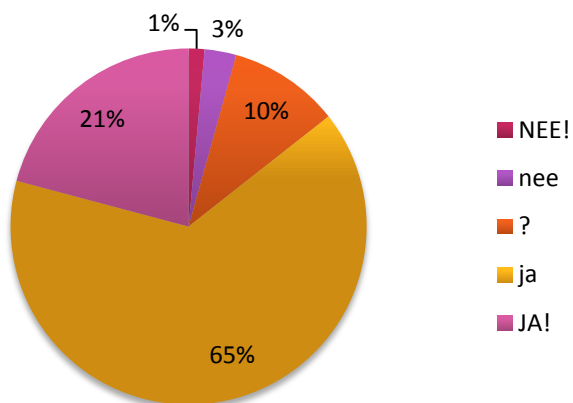
Verder is er aan de hand van stellingen gekeken hoe de leerlingen over de link tussen drama en sociale vaardigheden denken. Er is in de vraagstelling voor de leerlingen bewust gekozen om de term 'sociale vaardigheden' te gebruiken in plaats van de in het onderzoek gebruikte term 'sociaal-emotionele competenties'. Hiervoor is gekozen om goed aan te sluiten op de voorkennis van de leerlingen over dit onderwerp. Binnen het EQUIP-programma wordt gewerkt met de term 'sociale vaardigheden'.

**Door verschillende personages te spelen
kan ik me beter inleven in een anderen.**



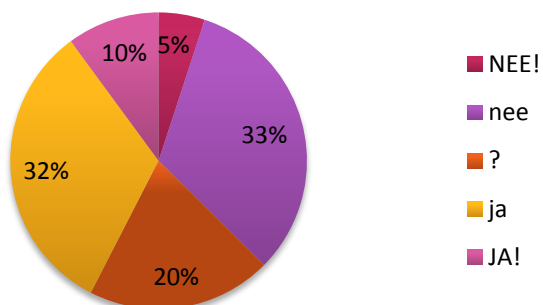
Figuur 7. Uitkomsten leerlingen blok 2, vraag 2.

**Bij het vak drama leer ik samen te
werken met al mijn klasgenoten.**



Figuur 8. Uitkomsten leerlingen blok 2, vraag 3.

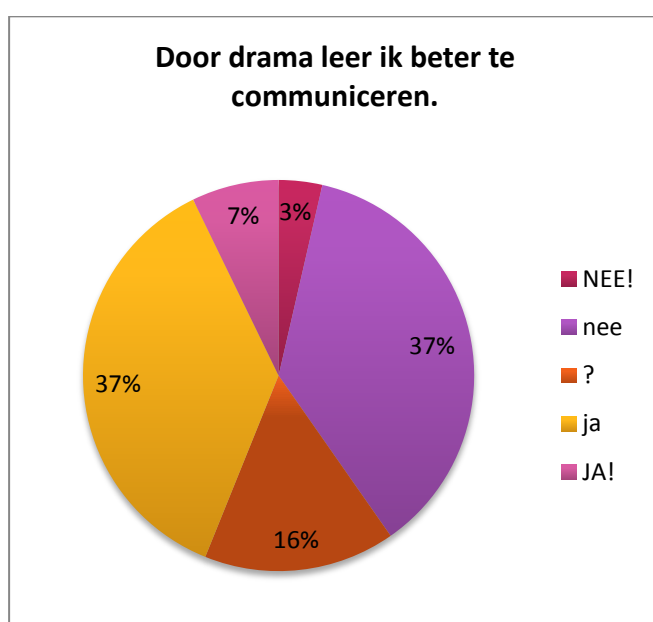
**In toneelspel kan ik situaties oefenen die
ik anders niet zou doen/durven.**



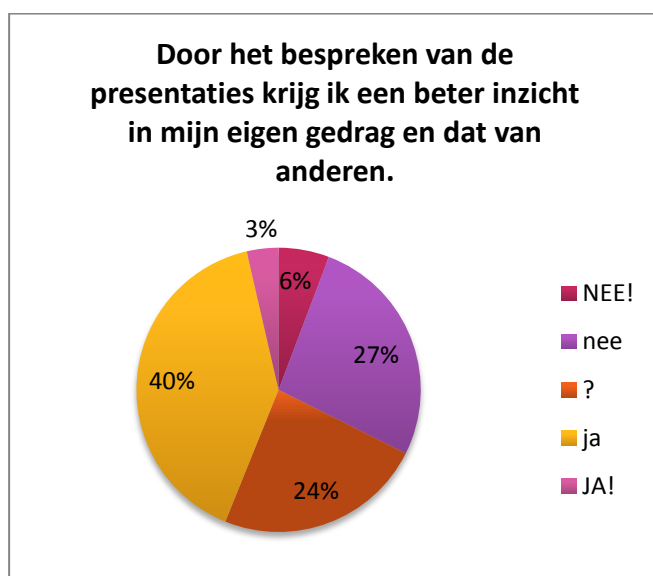
Figuur 9. Uitkomsten leerlingen blok 2, vraag 4.



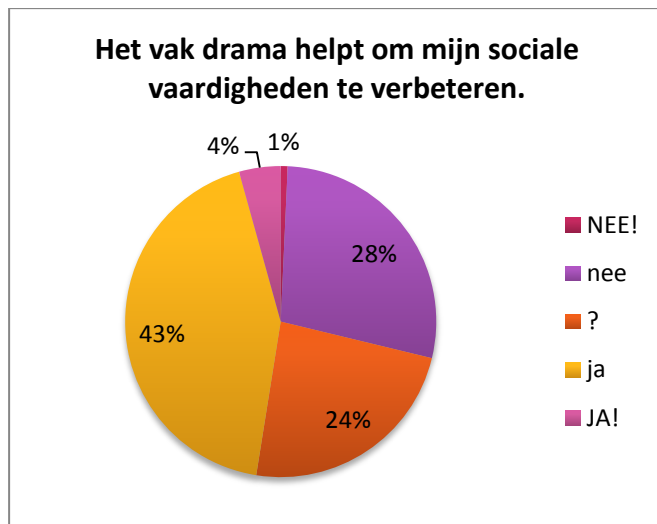
Figuur 10. Uitkomsten leerlingen blok 2, vraag 6.



Figuur 11. Uitkomsten leerlingen blok 2, vraag 7.



Figuur 12. Uitkomsten vragenlijst blok 2, vraag 9.

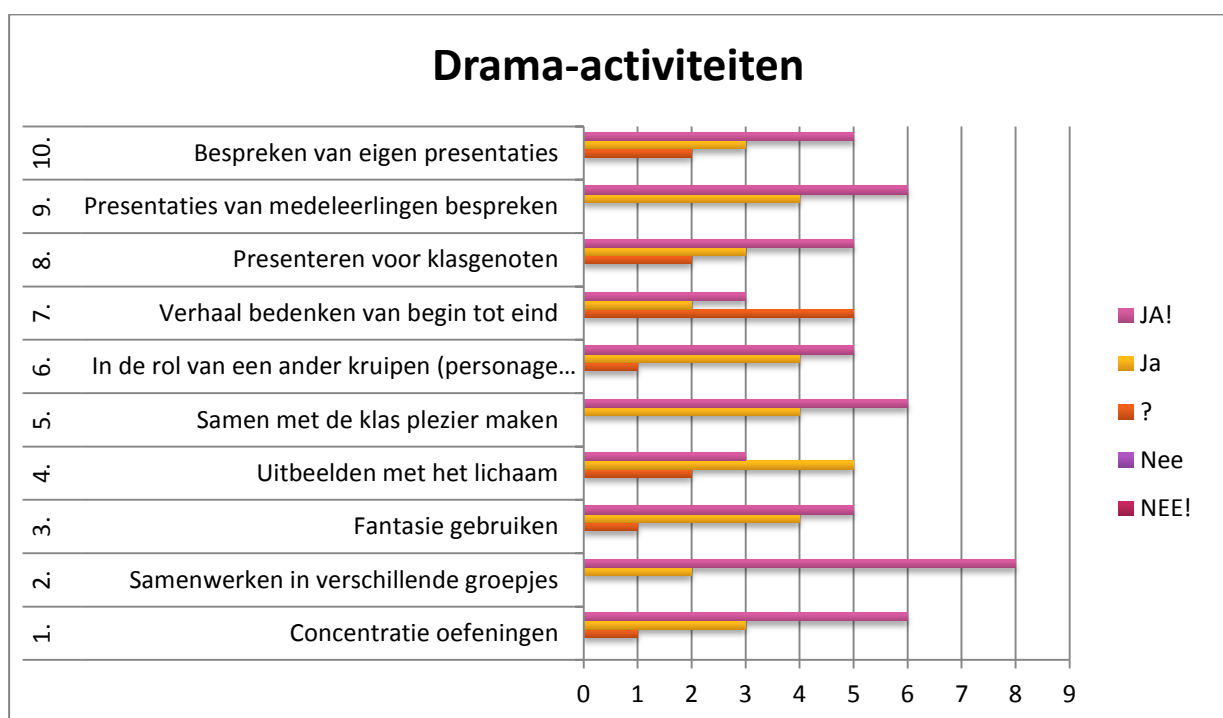


Figuur 13. Uitkomsten vragenlijst blok 2, vraag 10.

§ 4.4.2 Deelvraag 3.2

3.2 Welke drama-activiteiten hebben volgens de (drama)docenten een positieve invloed op de sociaal-emotionele competenties?

Om deze deelvraag te beantwoorden is ervoor gekozen om naast het 3^e blok van de vragenlijst, ook open vragen te stellen over dit onderwerp. Hier is voor gekozen vanwege de grote diversiteit aan drama-activiteiten, maar ook vanwege de diversiteit in uitvoering van het vak drama. Zoals al eerder aangegeven is er geen landelijke methode voor drama. Dit leidt er toe dat dramadocenten hun eigen lesmateriaal ontwerpen en vormgeven in de praktijk. De drama-activiteiten uit figuur 14 zijn algemene basisactiviteiten die op de docent drama-opleidingen worden aangeleerd. In de tabellen 2, 3 & 4 staat de aanvullende informatie van de diverse dramadocenten. Deze zijn naast drama-activiteiten gericht op welke invloed het vak in het algemeen heeft op de sociaal-emotionele competenties van leerlingen.



Figuur 14. Uitkomsten vragenlijst docenten blok 3.

Tabel 2. Antwoorden open vragen uit vragenlijst docenten

Welke drama-activiteiten zijn volgens jou het meest effectief om sociale vaardigheden te versterken? En waarom?

Docent	Antwoord
A	Improvisatieopdrachten. Het is eigenlijk erg kwetsbaar en zo leren ze respect te geven aan elkaar.
B	Het staat of valt die invloed met de vaardigheid van de docent om het proces goed te begeleiden en het product (presentatie e.d) goed te evalueren met de leerlingen. Daarnaast hangt een en ander sterk af van welke bedoeling de docent heeft met een bepaalde oefening.
C	Groepsoefeningen waarbij ze als groep moeten functioneren om iets te bereiken. Maar ook opdrachten rond mise-en-scene. Wat zie je? Wat gebeurt er? Wat voel je in deze situatie?
D	Alle opdrachten waarbij ze moeten samenwerken en tegen problemen aanlopen, die ze vervolgens oplossen. Ook het zich moeten houden aan kijkregels, het bespreken van presentaties van klasgenoten zorgt ervoor dat ze beter met elkaar omgaan. Soms doe ik ook samenwerkingsopdrachten die alleen lukken als er goed wordt samengewerkt.
E	Veel werken in kleine groepjes. Werken aan een scene en deze presenteren voor de rest van de klas. Ook het maken van groepjes is een sociaal gebeuren. Soms mag een klas dit zelf proberen, maar er mag niemand alleen overblijven! Ze zijn samen verantwoordelijk voor de hele groep.
F	Het maken van een eigen presentatie. Helemaal als het sociaal even niet lukt en ze het redden om daar weer uit te komen. En warming-ups met veel vaart, omdat daaruit heel veel plezier met de gehele groep ontstaat. Het liefst oefeningen die zo snel gaan dat je geen tijd hebt om na te denken met wie je het staat te doen of wie er dan naast je komt zitten.
G	* ' Samenwerken doe je met iedereen' is een statement waar ik veel gebruik van maak. Het is erg belangrijk om te accepteren met wie je samenwerkt, en je probeert te ontdekken met elkaar hoe dit het beste zal lukken. * Improvisatie als werkvorm spreekt vele sociale vaardigheden aan. Denk aan: accepteren wat een ander inzet, maak contact met elkaar, wees actief in het initiatief nemen, elkaar laten stralen, de kunst van het falen (en ga op zoek naar oplossingen!), geen ja/nee of wellus/nietus gesprekken voeren want dat leidt nergens toe enz. * Scenes maken over situaties die in werkelijkheid zouden kunnen gebeuren. Bijvoorbeeld, een conflict tussen leerling-docent, moeder-dochter, 2 vriendinnen, pester-slachtoffer enz. Situaties waar leerlingen kunnen experimenteren met verschillende rollen, nadenken over gedrag, eigen gevoel in de rol ervaren en oplossingen zoeken.
H	In samenwerking een voorstelling maken, daarmee komen alle facetten aan bod. Ook om de ontwikkelingen met de buitenwacht te delen, niet alleen in de cocon van je groep.
I	Kringspelen. Er is in de positionering geen verschil tussen de deelnemers, waardoor vanuit een gevoel van gelijkwaardigheid gewerkt kan worden.

Tabel 3. Antwoorden open vragen uit vragenlijst docenten

Heb jij ervaring met verandering van het gedrag van leerlingen door het vak drama? Kan je een voorbeeld omschrijven?

Docent	Antwoord
A	Ik heb een paar keer een leerling gehad die echt niets durfde, maar door (ik denk o.a.) de drama lessen dat nu wel durft. Ook merk je vaak bij leerlingen dat ze zich in het begin erg verzetten, maar in de loop van de tijd toch mee doen en wel plezier hebben en ook het nut kunnen benoemen.
B	Vooraf: het is moeilijk te bewijzen of het veranderde gedrag (alleen) te maken heeft met drama. Ik heb diverse stevige autisten in groepen gehad die in spel durven en geaccepteerd worden. Een meisje dat stotterde ontdekte bij drama dat als ze zingzeggend de tekst deed, ze niet meer stotterde.
C	Ik heb een aantal kinderen lesgegeven die bij andere vakken uitvielen in verband met hun stoornis in het autistisch spectrum. Deze leerlingen waren extreem angstig, haalden spel en werkelijkheid door elkaar en konden moeilijk samenwerken. Bij drama hadden ze succesmomenten en voelden ze zich veilig genoeg om te 'falen'. Door de lessen gingen ze weer lekker in hun vel zitten en dat was te merken bij de andere vakken.

D	Ja heel veel. Er zijn regelmatig oud-leerlingen die mij vertellen dat ze meer zelfvertrouwen hebben gekregen door drama. Dat ze geen angst meer hadden voor bijvoorbeeld hun spreekbeurt of iets anders doen voor de groep. Ook tonen sommigen meer begrip voor elkaar, terwijl ze dat bij andere vakken niet voor elkaar hadden gekregen.
E	Jazeker! Ik heb een leerling gehad die niet durfde te spelen. Deze leerling heb ik langzaam in kleine stapjes begeleid en speelt nu de sterren van de hemel. Deze leerling heeft veel meer zelfvertrouwen gekregen en een positiever zelfbeeld.
F	Ik zie veel kinderen veranderen in de twee jaar dat ik ze lesgeef. Maar ik geef te weinig uren les (gemiddeld 1 uur drama in de week) om te zeggen dat ze door mijn vak veranderen.
G	Ik heb in de 5 jaar dat ik voor de klas sta een heel aantal kwetsbare leerlingen de ervaring mee kunnen geven dat presenteren niet eng hoeft te zijn. Dat ze een heleboel al wel goed kunnen. Daarnaast zie ik bijna alle leerlingen door het jaar heen groeien in de vaardigheden (met name het samenwerken!) die het vak drama aanspreekt.
H	Er zit een meisje bij ons in de groep dat heel gesloten is. Ze vindt het moeilijk om haar gevoel te uiten. Ze kan prachtig spelen en in scènes durft ze emoties echt neer te zetten. Daarmee kan ze die emoties oefenen voor in de praktijk. Verder heb ik gesprekken met haar, in de hoop dat ze ook steeds meer durft te doen. Ze kan het al, nu nog durven.
I	Tijdens workshopdagen op middelbare scholen maak je soms prachtige dingen mee. De mooiste momenten beleef ik als Jongeren zichzelf/hun angsten overwinnen. Ik moest laatst de hele dag werken met een groep jongeren. Ze zaten onderuit/voeten op stoelen/duwden en schopten elkaar/als iemand iets zei werd hij/zij uitgelachen kortom: een zeer onveilige en ongewenste sfeer. Ik ben eerst een uur lang kringspelen met ze gaan doen en vanuit daar kon ik langzaam gaan werken aan een scene die we in de middag moesten presenteren. Uiteindelijk heeft iedereen op het podium gestaan (in de ochtend vertelde ze mij met grote overtuiging dat dat echt niet ging gebeuren) EN kwamen ze me allemaal (met capuchon op en sigaret al in de hand) bedanken voor ze naar huis gingen. Prachtig.

Tabel 4. Antwoorden open vragen uit vragenlijst docenten

Hieronder kan je verdere opmerkingen of gedachten kwijt over de link tussen drama en het versterken van sociale vaardigheden.

Docent	Antwoord
A	Ik denk dat het voor alle groepen goed is om altijd te starten in de 1 ^e periode met drama. De groep is dan op een heel andere manier met elkaar aan het werk dan in andere lessen. Ze leren elkaar anders kennen en dat vind ik erg belangrijk.
B	Wat geldt voor docenten geldt ook voor leerlingen onderling; bij drama kunnen leerlingen een andere kant van zichzelf ontdekken en/of tonen. Het vak drama is uiteraard heel geschikt om te werken aan sociale vaardigheden ook bij kinderen met gedragsproblemen. Het vak drama is kaal er zijn geen boeken, schriften, banken etc. drama ontstaat door interactie met elkaar. Niet voor niets luidt een definitie: drama vindt plaats als a zich in een alsof-situatie in een afgebakende tijd en ruimte presenteert aan b. cruciale voorwaarde is een bekwame, vakgeschoolde, begeleiding.
C	-
D	Leerlingen leren hun gevoelens, ervaringen, ideeën en gebeurtenissen vorm te geven en te verwerken binnen een verbeelde situatie.
E	-
F	Veranderen kost tijd, ik hoop dat ik af en toe kleine duwtjes in de goede richting mag geven.
G	Voor mij is drama onlosmakelijk verbonden met de sociale vaardigheden. Ik leg daar als docent ook de nadruk op. Het kunstzinnige aspect en talentontwikkeling wordt eveneens veel aangesproken en de praktische theatrale vaardigheden vormen de beoordelingscriteria. Deze vaardigheden zijn objectief best goed te beoordelen en helaas is het onderwijs daarop gericht.
H	Bij het maken van theater, putten de jongeren altijd uit zichzelf als bron. (...) maar omdat het theater is, durven ze meer, of kunnen ze dingen uitproberen. Over de inhoud van de scene kun je het hebben, ook als metafoer van henzelf. (...) Zo leren ze zich kwetsbaar op te stellen, maar ook sterker te worden en in zichzelf te geloven. De communicatie wordt meer eerlijk en open.
I	Ik denk dat voor veel scholen het vak drama eigenlijk 'sociale vaardigheidstraining' is en zou daarom een voorstander zijn om het vak dan ook zo te noemen. Voor ouders en leerlingen zal het doel van het vak dan helderder zijn.

Hoofdstuk 5: Conclusies en resultaten

§ 5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek naast elkaar gezet om tot de conclusies van de diverse onderzoeksvragen te komen. Het hoofdstuk eindigt met een samenvattend artikel waarin tevens aanbevelingen en discussiepunten worden besproken. Het doel van dit onderzoek is inzichtelijk maken in hoeverre het vak drama kan bijdragen aan het versterken van sociaal-emotionele competenties om gedragsproblemen bij leerlingen te voorkomen of te verminderen. De persoonlijke overtuiging van de onderzoeker bij aanvang was positief tegenover deze doelstelling vanwege persoonlijke praktijkervaringen. Echter is er in dit onderzoek gekeken naar de beschikbare wetenschappelijke kennis en werd de visie en de ervaringen van leerlingen en andere dramadocenten meegenomen om tot een heldere conclusie te komen. Hopelijk draagt dit onderzoek bij aan het bewerkstelligen van 'goed onderwijs'. En wordt er door scholen serieuzer gekeken naar de rol die het vak drama kan betekenen, in plaats van steeds opnieuw verschillende projecten binnen te halen om te werken aan de sociaal-emotionele competenties. Scholen lopen dan gevaar om een 'kerstboomschool' te worden, scholen die worden volgehangen met projecten en programma's met weinig onderlinge samenhang (Bryk & Driscoll, 1998, in van der Wolf & van Beukering, 2009). "In scholen waar men met succes aan projecten en programma's werkt, is er sprake van een brede aanpak, continuïteit en een lange adem" (van der Wolf & van Beukering, 2009, p. 113). Laten we het vak drama de kans geven om rustig en lang uit te ademen, in plaats van steeds weer opnieuw te hyperventileren als het vak weer met uitsterven bedreigt wordt!

§ 5.2 Conclusies onderzoeksvraag 1

Welke invloed heeft het versterken van sociaal-emotionele competenties op gedragsproblemen?

Een definitie van gedragsproblemen wordt vanuit verschillende invalshoeken gegeven. In dit onderzoek sluiten we ons aan op de definitie van het meervoudig risicomodel: gedragsproblemen komen voort uit aanhoudende interacties tussen risicovolle situaties in het gezin, op school en in de vrije tijd, maar ook door persoonlijkheidskenmerken van de leerling zelf (Ploeg, 2007). De persoonlijkheidskenmerken van de leerling zelf kunnen een beschermende of bedreigende factor zijn in de ontwikkeling van gedragsproblemen. Gedragsproblemen zijn altijd afhankelijk van een situatie en de interactie met anderen. De beleving en beoordeling van gedragsproblemen zijn subjectief, wat voor het onderwijs inhoudt dat de ene leraar meer gedragsproblemen bij leerlingen ervaart dan de andere leraar. De leraar heeft een cruciale rol in de omgang met gedragsproblemen, het gedrag van de leraar heeft invloed op de leerling en andersom. Hoe de leraar denkt over een leerling heeft invloed op zijn handelen, vandaar dat een goede zelfreflectie volgens bijvoorbeeld de *personal construct theory* van Kelly (1955) van belang is (Touw & Beukering, 2009). De beste preventie voor gedragsproblemen is goed onderwijs. Goede leerresultaten gaan vaak hand in hand met een positief sociaal klimaat met weinig problemen. Het Pygmalion-effect: positieve verwachtingen van leerlingen hebben, zorgt voor een positiever zelfbeeld en positiever gedrag (Feldman, 2012).

Sociaal-emotionele competenties kunnen worden ingedeeld in vijf verschillende groepen: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills en responsible decision making (Overveld, 2012). Sociaal-emotionele competenties zijn essentieel voor de kwaliteit van leven voor elk individu. Mensen hebben ze nodig om positieve en belonende relaties met anderen te kunnen opbouwen (Zhang, 2011). Relatie is een van de drie basisbehoeften van de mens, naast autonomie en competentie (Stevens, 2002). De ontwikkeling van de sociale en psychologische identiteit rond zich af in de puberteit. De jongere ontwikkelt zijn zelfbeeld in vergelijking met

leeftijdsgenoten. De ervaringen rondom de sociale identiteit zijn van belang op de eventuele ontwikkeling van gedragsproblemen. Een negatieve identiteit geeft meer risico op gedragsproblemen (Delfos, 2009). Veel problemen van jongeren zijn te herleiden naar een gebrek aan sociaal-emotionele competenties. De interpretatie van diverse situaties verloopt niet goed door dat er verkeerde of te negatieve inschattingen worden gemaakt. Vaak hebben jongeren weinig oog voor de gevolgen van hun handelen (Schuyt, 1996, zoals geciteerd in Wolf & Beukering, 2009). Vanuit het meervoudig risicomodel wordt het hebben van sterke sociaal-emotionele competenties gelinkt aan een verminderde kans op gedragsproblemen (Ploeg, 2007). Zhang (2011) stelt dat een gebrek aan sociaal-emotionele competenties niet alleen voor gedragsproblemen kan zorgen, maar ook een negatieve invloed heeft op de leerresultaten en de relaties met leeftijdsgenoten en volwassenen. January, Casey en Paulson (2011) bevestigen dit met hun meta-analyse naar klassenbrede interventies om sociale vaardigheden te versterken, daaruit blijkt dat goede sociale vaardigheden een positief effect hebben op gedragsproblemen en leerresultaten.

Geconcludeerd kan worden dat het versterken van sociaal-emotionele competenties een positieve invloed heeft op de vermindering van gedragsproblemen en een verbetering van de leerresultaten kan opleveren. Tevens is gebleken dat er bij gebrek aan goede sociaal-emotionele competenties de kans op gedragsproblemen toeneemt. Als scholen hun onderwijs willen verbeteren door een positief leerklimaat te realiseren, is het werken aan goede sociaal-emotionele competenties een aanbeveling.

§ 5.3 Conclusies onderzoeksvraag 2

Op welke manier kan drama de sociaal-emotionele competenties versterken?

Uit de verschillende functies en doelen van het vak drama blijkt dat het aanspraak doet op de sociaal-emotionele competenties. Drama draagt onder andere bij aan het leren omgaan met eigen en andermans normen en waarden in een multiculturele samenleving, het verwerken van persoonlijke ervaringen, reflecteren op eigen ervaringen en het leren samenwerken met anderen (Janssens, 1998). Pijper (1994) deelt dit onder in de persoonlijkheidsvormende functie en de educatieve functie. Ofwel bij drama wordt gewerkt aan de ontwikkeling van sociaal gedrag, inlevingsvermogen, concentratie, uitdrukkingsvaardigheid, creativiteit en iets uitleggen, onderzoeken en verwerken. Vane (1998) voegt hier de trainingsfunctie aan toe, drama ter voorbereiding en oefening van nieuwe situaties. De meewerkende dramadocenten benoemen in hun antwoorden ook de functie van drama in het versterken van sociaal-emotionele competenties. Docent G zegt hierover: "Drama is een middel voor leerlingen om te leren over zichzelf, anderen en de wereld". Docent D geeft aan dat: "Als ze (leerlingen) zichzelf kunnen uiten in oefeningen en daarin erkend worden, dan heeft dat een positieve invloed op hun welzijn en daarmee hun leerresultaten". Van de 10 verschillende sociaal-emotionele competenties, gebaseerd op de indeling van Overveld (2012), werden 8 competenties door de dramadocenten genoemd, waar drama een positief effect op heeft. Volgens de docenten heeft drama het meeste invloed op leren samenwerken met anderen, ontwikkelen van zelfvertrouwen en inleven in een ander. Maar ook op goede keuzes maken, ruzies oplossen, omgaan met emoties, opkomen voor jezelf/mening uiten en eigen gevoelens benoemen.

De vroege puberteit is een geschikte periode om aan sociale vaardigheden te werken. De relaties van jongeren met hun omgeving veranderen en daardoor staan ze meer open voor interventies om hun sociale vaardigheden te verbeteren (January, Casey & Paulson, 2011). Door leerlingen de kans te geven hun sociaal-emotionele competenties te oefenen, wordt de kans groter dat ze deze vaardigheden ook toepassen in de praktijk. De onderwijsbehoeften van de 139 bevroegde leerlingen op het gebied van sociale vaardigheden zijn in figuur 4 schematisch weergegeven. Hieruit blijkt dat over het algemeen de leerlingen vaker geen behoefte hebben om te werken aan hun sociale vaardigheden dan wel. Over alle sociale vaardigheden gemiddeld gaat het

om 54 % negatieve antwoorden tegenover 30 % positieve antwoorden. Wat aangeeft dat de ene leerling in de onderbouw meer behoefte heeft aan versterking van zijn sociale vaardigheden dan de ander. Dit is overeenkomstig met de populatie leerlingen in de onderbouw van het Ichthus College, locatie IJsselmuiden. De grootste groep van de leerlingen vertoont geen gedragsproblemen. In de praktijk van de EQUIP-lessen ervaart de onderzoeker dat de behoefte om sociale vaardigheden te versterken verschilt per klas, maar ook per onderwerp. Uit eerder afgenomen enquêtes is gebleken dat de leerlingen het als prettig ervaren dat er binnen de EQUIP-lessen wordt gewerkt aan sociaal-emotionele vaardigheden (van Putten, 2013).

Sociaal-emotionele competenties kunnen worden aangeleerd door middel van een methode gebaseerd op verhalen vertellen en spelen, waarbij er onder andere gebruik gemaakt wordt van telecommunicatie, coöperatief leren (Zhang, 2011). Van der Wolf en van Beukering (2009) hebben het over effectieve interventies voor probleemgedrag, daaronder valt het voor- en nadoen van gedrag en het gericht oefenen van gedrag. January, Casey en Paulson (2011) bevestigen dat activerende werkvormen als rollenspellen effectieve methodes zijn om sociale vaardigheden te versterken. Uit de onderzoeken van DICE (2010) en Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin van het OECD (2013) naar de effecten van drama- en kunsteducatie kwamen diverse bewijzen naar voren over de invloed op sociaal-emotionele competenties. Voor de gehele lijst van onderzoeksbevindingen van het DICE-onderzoek (2010) over het effect van dramaeducatie verwijs ik naar bijlage 5 van dit onderzoek. De resultaten van het onderzoek op het effect van educatief theater en drama op de sleutelcompetenties *interpersoonlijke, interculturele en sociale vaardigheden en burgerschapsvaardigheden* sluiten het beste aan op de centrale vraagstelling van dit onderzoek. De belangrijkste uitkomsten hiervan zijn dat de leerlingen die regelmatig deelnemen aan drama-activiteiten op alle onderdelen hoger scoren dan leerlingen die niet deelnemen aan drama-activiteiten. De leerlingen hebben meer empathie en zijn aanzienlijk toleranter tegen zowel minderheden als buitenlanders. Verder zijn de leerlingen die drama-activiteiten volgen veel actievere burgers. Belangrijk is wel dat drama op wekelijkse basis vanaf de kindertijd wordt aangeboden als leermiddel en als kunstvorm, waarbij het vak een duidelijke plek in het leerplan van de school heeft. Uit het onderzoek van Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin (2013) kwamen de volgende positieve effecten:

- Betere leerresultaten;
- versterking verbale vaardigheden;
- beter zelfbeeld/meer zelfvertrouwen;
- beter kunnen samenwerken;
- goed kunnen reguleren en uiten van emoties;
- meer empathie;
- beter perspectief kunnen nemen.

Het vak drama zorgt volgens de bevraagde dramadocenten voor een betere inleving in anderen door het spelen van diverse personages. Tijdens de lessen leren de leerlingen samenwerken, communiceren en hun mening uiten. Door te presenteren en presentaties te bespreken krijgen leerlingen meer zelfvertrouwen en beter inzicht in hun eigen gedrag en dat van anderen. Tenslotte kunnen de leerlingen in toneelspel situaties oefenen, die ze anders niet zouden doen of durven.

Concluderend kan worden gezegd dat er uit diverse bronnen is gebleken dat drama een positieve invloed heeft op het versterken van diverse sociaal-emotionele competenties. De leerlingen verschillen in onderwijsbehoeften omtrent sociaal-emotionele competenties, maar de vroege puberteit is een goede periode om aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling. De school zal het vak drama in het leerplan op moeten nemen om tot goede resultaten te willen komen.

§ 5.4 Conclusies onderzoeksvraag 3

Welke drama-activiteiten versterken sociaal-emotionele competenties volgens dramadocenten en leerlingen?

64 % van de leerlingen vindt alle genoemde drama-activiteiten een positieve invloed hebben op hun sociaal-emotionele competenties. In figuur 6 is te zien dat de activiteiten samen in de klas plezier maken, samenwerken in de verschillende groepjes, fantasie gebruiken, concentratieoefeningen, uitbeelden met het lichaam, presenteren voor klasgenoten en in de rol van een ander kruipen, door een ruime meerderheid als positief worden bestempeld. In tabel 5 in bijlage 2 zijn de antwoorden van de leerlingen over effectieve drama-activiteiten, vergeleken met de antwoorden van de dramadocenten. Hierin is goed te zien dat alle respondenten de diverse drama-activiteiten positief waarderen om hun effect op sociaal-emotionele competenties. Dit wordt bevestigd door de reacties op de stellingen die de respondenten over het vak drama voor gelegd hebben gekregen. In figuur 8 geven de leerlingen aan dat 86 % vindt dat ze leren samenwerken bij het vak drama. De docenten zijn het hier unaniem mee eens. De leerlingen geven via de stellingen eveneens met een meerderheid aan dat ze door het spelen van personages zich beter kunnen inleven in anderen en dat ze beter leren communiceren en het vak in zijn algemeen helpt bij het verbeteren van de sociale vaardigheden. Onderdelen waarbij de antwoorden meer verdeeld waren tussen positief en negatief zijn het oefenen van situaties in toneelspel en mening uiten door toneelspel. Dit spreekt alleen tegen met de resultaten van figuur 6, waarin de leerlingen alle drama-activiteiten meer positief als negatief bestempelen. Dit kan te maken hebben met de vroege puberteit waarin de jongeren zich bevinden en ze zelf nog in de ontwikkeling van hun sociale identiteit zitten. De frontale cortex is nog volop in ontwikkeling, deze cortex stuurt onder anderen de gedragsremming en controle, het leggen van verbanden, het verplaatsen in een ander en zelfbeeld aan (Crone, 2012). Dit maakt het lastig om als jongere objectief naar de beoordeling van zijn eigen sociale vaardigheden te kijken.

In § 4.4 wordt al aangegeven dat er geen landelijke methode is voor drama en daardoor de dramadocenten genooddakt zijn om hun eigen lesmateriaal te ontwerpen en vorm te geven in de praktijk. Aan de meewerkende dramadocenten is gevraagd welke drama-activiteiten zij vanuit de praktijk als meest effectief ervaren in het versterken van sociaal-emotionele competenties. Samenvattend komt daaruit dat alle docenten belang hechten aan in groepjes samenwerken, omgaan met tegenslag, doorzetten en leren presenteren voor de groep. Als belangrijk element wordt ook meerdere malen het evalueren met leerlingen van de samenwerking en de presentaties genoemd. Docent B zegt hierover: “Het staat of valt, die invloed, met de vaardigheid van de docent om het proces goed te begeleiden en het product (presentatie e.d.) goed te evalueren met de leerlingen. Daarnaast hangt een en ander sterk af van welke bedoeling de docent heeft met een bepaalde oefening”. De verschillende functies van drama komen hier weer in terug, de docent bepaalt vanuit welke invalshoek hij de lessen inricht en welke doelen hij wil behalen. Dit kunnen doelen zijn gericht op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er zijn veel drama-activiteiten geschikt om die doelen te behalen, zolang de docent het proces goed begeleid. Dit blijkt uit de situatieomschrijvingen van de dramadocenten uit tabel 3, hier geven ze prachtige voorbeelden van de meerwaarde van het vak drama op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

“Ik heb een aantal kinderen lesgegeven die bij andere vakken uitvielen in verband met hun stoornis in het autistisch spectrum. (..) Bij drama hadden ze succesmomenten en voelden ze zich veilig genoeg om te ‘falen’. Door de lessen gingen ze weer lekker in hun vel zitten” (docent C).

“Er zijn regelmatig oud-leerlingen die mij vertellen dat ze meer zelfvertrouwen hebben gekregen door drama”(docent D).

§ 5.5 Conclusie centrale vraagstelling

Hoe kan het vak drama in de onderbouw gedragsproblemen bij leerlingen verminderen door sociaal-emotionele competenties te versterken?

Het vak drama kan een positieve invloed hebben op de vermindering van gedragsproblemen, door sociaal-emotionele competenties te versterken. Het vak draagt daarmee ook bij aan het bewerkstelligen van goed onderwijs, waar het naast kennisoverdracht ook gaat om het leren van vaardigheden, zodat de leerlingen worden voorbereid op hun rol in de maatschappij. Dit sluit aan op de visie van het Ichthus College, het vak drama kan voor deze school een primaire schoolbrede interventie zijn om deze visie in de praktijk uit te voeren. Dit is echter alleen mogelijk als het vak een duidelijke plek in het leerplan van de school krijgt. Aanbevolen wordt om in het herschrijven van het leer- en zorgplan de functies van het vak drama mee te nemen als preventief middel tegen de ontwikkeling van gedragsproblemen. Als dit gebeurt kan het vak drama zorgen voor een verbeterde ontwikkeling van de sociaal-emotionele competenties als empathie, samenwerken, communicatie, zelfbeeld etc. Hoe sterker de sociaal-emotionele competenties, hoe minder kans op gedragsproblemen. Bij de aanwezigheid van gedragsproblemen kan het vak helpen om leerlingen te leren reflecteren op zichzelf en anderen en nieuw gewenst gedrag aan te leren en te oefenen. Verder onderzoek naar de specifieke effecten van diverse drama-activiteiten is nog gewenst. Verder is het aan te raden om gebruik te maken van een RTI-model (*three-tiered response-to-intervention model*), als SWPBS, om het nieuwe zorgplan effectief te implementeren. Werken met een RTI-model kan leiden tot betere gedragsresultaten, leerresultaten en meer gemotiveerdere leerlingen (Hawken, Vincent & Schumann, 2008).

§ 5.6 Discussie en aanbevelingen: een artikel

Reach for the stars!

Drama als preventiemiddel voor gedragsproblemen.

Door: Marloes van Putten – juli 2013

Drama als middel om te leren voor het leven. Is dat mogelijk? De laatste jaren worden er steeds meer programma's geschreven om sociale vaardigheden te versterken en gedragsproblemen te verminderen. Een goede ontwikkeling, want het betekent dat er aandacht is voor sociaal-emotioneel leren naast academisch leren. Tegenstrijdig is dat er tegelijkertijd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) steeds meer aandacht op het academisch leren wordt gelegd, of beter gezegd op de academische resultaten. De kwaliteit van het onderwijs moet omhoog, dus er moet hoger worden gescoord op de eindexamens. Meer geld en tijd voor rekenen, wiskunde en Nederlands, met als gevolg minder tijd en geld voor onder andere de kunstvakken. Tegelijkertijd zijn er de ontwikkelingen van passend onderwijs en staan er wederom bezuinigingen op de agenda. Tijd dus om te kijken naar wat de scholen al in huis hebben en dat uit te breiden om tot goed onderwijs te komen.

Goed onderwijs zet de leerling centraal. De leerlingen zijn medeverantwoordelijk voor hun eigen leerproces. De leraar is de begeleider, zet de leerlingen op de goede weg en daagt de leerling uit om zich verder te ontwikkelen. De leerling wordt gemotiveerd tot een actieve leerhouding en krijgt de ruimte om te experimenteren. Het vak drama maakt gebruik van een pedagogische methode waarin de leerling centraal staat en tot handelen wordt aangespoord. Dit wordt met diverse interactieve drama-activiteiten bewerkstelligd. De sleutelcompetenties uit het Europese verdrag van Lissabon geven aan dat er op bestuurlijk niveau wel degelijk belang wordt gehecht aan werken aan sociaal-emotionele competenties. In het onderzoek *The DICE has been cast* van het DICE consortium (2010) wordt aangegeven dat er weinig wetenschappelijke kennis over de effecten van educatief theater en drama bekend is in het reguliere onderwijs. Dit is een gemis als je ziet op hoeveel competenties het vak drama aansluit en de meerwaarde die het vak daarmee heeft voor het onderwijs. Leerlingen die deelnemen aan drama-educatie zijn onder andere meer empathisch, hebben een positiever zelfbeeld, kunnen goed samenwerken en zijn communicatief sterker. Het DICE consortium beveelt ministeries aan om drama als leermiddel en als kunstvak een vast onderdeel van het leerplan van de scholen te laten zijn. In het voortgezet onderwijs raden ze aan om het vak minimaal 2 uur in de week aan te bieden. Het onderzoek *Art for Art's Sake* van Winner, Goldstein en Vincent-Lancrin (2013) bevestigt het effect van drama op diverse sociaal-emotionele competenties. Zij benadrukken ook het belang van kunsteducatie in het algemeen. Kunst is altijd al een onderdeel van onze maatschappij geweest. Kunst is naast een uitingsvorm een andere manier van denken. Kunsteducatie zorgt voor creatieve en innoverende denkers die kunnen onderzoeken en ontwerpen. Lastig meetbaar blijft wat de precieze effecten van drama- en kunsteducatie zijn. Het is moeilijk in cijfers uit te drukken, het gaat om persoonlijke ervaringen. Verder onderzoek is nodig om te kijken met welke drama-activiteiten welke sociaal-emotionele competenties kunnen worden getraind. Dramadocenten en leerlingen zelf kunnen dit redelijk goed inschatten, maar wetenschappelijk bewijs ontbreekt op dit gebied. Het onderzoek van de auteur naar de effecten van drama op sociaal-emotionele competenties heeft haar gevoel bevestigd dat het vak een serieuzere plek in scholen verdient. Het onderwijs is er om leerlingen te helpen om het beste uit zichzelf te halen op alle vlakken. De laatste onderzoeken naar het belang van sociaal-emotioneel leren laten zien dat een goede sociaal-emotionele ontwikkeling zorgt voor hogere leerresultaten (Overveld, 2012). Drama-educatie draagt dus bij aan de wensen van het OCW, kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Mijn advies: Laat de leerlingen de sterren van de hemel spelen en **Reach for the stars!!!**

Literatuurlijst

- Bruggen, B., van der (2007). *Wisselspanning. Energie voor onderwijsinnovaties*. Apeldoorn: Garant.
- Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker
- Delfos, M. F. (2009). *Ontwikkelingspsychopathologie. Stoornissen en belemmeringen*. Amsterdam: Pearson
- Delfos, M. F. (2012). *Psychologie van de adolescentie. Biologisch ,psychologisch en pedagogisch*. Amsterdam: Pearson
- DICE Consortium (2010). *The DICE has been cast. Onderzoeksresultaten en aanbevelingen over educatief theater en drama*. Gevonden op 01-04-2013 op: <http://www.dramanetwork.eu>
- DICE Consortium (2010). *Making a world of difference. Een DICE hulpbron bestemd voor beoefenaars van educatief theater en drama*. Gevonden 01-04-2013 op: <http://www.dramanetwork.eu>
- Donkers, A. (2009). *De KLIMAATSCHAAL als reflectie op leraarsgedrag. Het pedagogisch klimaat in de klas in beeld*. Gevonden op 10 april 2013 op <http://www.klimaatschaal.nl/docs/Artikel%20klimaatschaal%20Remediaal.pdf>
- Enthoven, M. (2003). De meester in de spiegel. In K. van der Wolf, *In het hoofd van de meester. Gedragsproblemen in de onderwijspraktijk in ecologisch perspectief* (p.55-67). Apeldoorn: Garant
- Ertesvag, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An Evaluation of the Respect Program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736.
- Feldman, R. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Benelux: Pearson Education
- Goei, S., Nelen, M., Oudheusden, M. van, Bruine, E. de, Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs: SWPBS. In: *Remediaal 1*.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant-Uitgevers
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Melbourne, ACER conference, 19-21 oktober 2003
- Hawken, L.S., Vincent, C. G., & Schuman, J. (2008). Response to Intervention for Social Behavior. Challenges and Opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16 (4), 213-225.
- Ichthus College, (n.d.). *Visie en identiteit*. Gevonden op 01 oktober 2012 op: <http://www.ichthuskampen.nl/IchthusKampen/Welkom-bij-het-Ichthus-College!/Welkom-bij-het-Ichthus-College-Kampen!-onze-school/Welkom-bij-het-Ichthus-College-Kampen!-onze-school-visie-en-identiteit.html>

- Janssens, L. (1998). *Drama is de kunst. Handboek voor dramadocenten*. Amsterdam: Uitgeverij IT&FB
- Janssens, L. (2010). *Spelen is de kunst. Handboek voor dramadocenten*. Amsterdam: Uitgeverij IT&FB
- January, A.M., Casey, R.J. & Paulson, D. (2011). A Meta-Analysis of Classroom-Wide Interventions to Build Social Skills: Do They Work? *School Psychol. Rev.*, 40 (2), 242-256.
- Joosten, F., Verwoerd, A., Smeets, K., Vos, K., Micklinghoff, T. (2012). Welk gedrag mag? *Didactief, opinie en onderzoek voor de schoolpraktijk*, 42 (9), 26-27.
- Lange, R.D., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school, research in actie*. Middelburg: Bazalt
- Nelen, M.J.M. (2010). *Gedragsproblemen op school. De pedagogische kwaliteit van SWPBS*. Zwolle: Windesheim, Lectoraat Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs
- Overveld, K. (2012). *Groepsplan Gedrag. Planmatig werken aan passend onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Den Haag/Leuven: Uitgeverij Acco
- Pameijer, N., Beukering, T. van, Wulp, M. van der, Zandbergen, A. (2012). *Handelingsgericht werken in het voortgezet onderwijs*. Den Haag/Leuven; Uitgeverij Acco
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students. Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Gevonden op 25 februari 2013 op <http://casel.org/research/publications/>
- Pijper, G. (1994). *Drama voor de beroepspraktijk*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Ploeg, J.D. van der (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat
- Putten, M. van (2013). *Krachtig leren*.
- Stevens, L. (2002). *Zin in leren*. Leuven: Acco
- Sugai, G. & Horner, R.H. (2008). What we know and what we need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality*, 16, p. 67-77.
- Touw, H. & Beukering, T. van (2009). Professional in de spiegel: achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48 (11), 453-460

Vane, S. (1996). *Werken met drama*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.

Velden, F. van der (2009). *EQUIPping High School Students. Effects of a universal prevention program on antisocial behavior*. (proefschrift Universiteit Utrecht)

Vygotsky, L. (1996). *Cultuur en ontwikkeling*. Meppel: Boom

Winner, E., Goldstein, T.R., Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Art Education*. OECD Publishing (Organisation for Economic Co-operation and Development). Gevonden op 30 juni 2013 op: <http://www.oecd.org/edu/ceri/arts.htm>

Wolf, K. van der, Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Den Haag: Uitgeverij Acco

Zhang, K. C. (2011). Let's Have Fun! Teaching Social Skills through Stories, Telecommunications, and Activities. *International Journal of Special Education*, 26 (2), 70-78.

Geraadpleegde websites:

- <http://www.vandale.nl>
- <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs.html>
- <http://www.ichthuskampen.nl>
- <http://nl.wikipedia.org>
- http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_nl.htm

Bijlage 1 Instrumenten

Vragenlijst leerlingen

VRAGENLIJST DRAMA

Naam:

Klas:

Kruis aan van welke docent(en) je drama (musicalclass/toneel) hebt gehad:

Mevr. Griffioen (GNI)	
Mevr. Geerling (GGM)	
Mevr. van Tent (TTJ)	
Mevr. van Putten (PNM)	
.....	

Deze vragenlijst gaat over het vak drama. Dit heb je in de 1e en/of 2e klas gekregen van Mevr. Griffioen, Mevr. Geerling, Mevr. Van Tent of Mevr. Van Putten. In deze vragenlijst gaat het om welke invloed het vak drama volgens jou heeft op de ontwikkeling van jouw sociale vaardigheden. Met sociale vaardigheden wordt bedoelt hoe je met je eigen gevoelens omgaat en hoe je met anderen omgaat.

Alvast bedankt!

Geef bij onderstaande sociale vaardigheden aan of jij vindt dat je die vaardigheid nog kan of wil verbeteren.

	Sociale vaardigheden	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Eigen gevoelens benoemen					
2.	Zelfvertrouwen					
3.	Opkomen voor jezelf / mening uiten					
4.	Eerst denken, dan doen					
5.	Omgaan met emoties					
6.	Inleven in een ander					
7.	Er zijn voor een ander					
8.	Samenwerken met anderen					
9.	Ruzies oplossen					
10.	Goede (verantwoordelijke) keuzes maken					
Eventuele opmerkingen:						

Geef bij onderstaande stellingen aan in hoeverre je het er mee eens bent:

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Het vak drama helpt om mijn concentratie te verbeteren.					
2.	Door verschillende personages te spelen kan ik me beter inleven in een anderen.					
3.	Bij het vak drama leer ik samen te werken met al mijn klasgenoten.					
4.	In toneelspel kan ik situaties oefenen die ik anders niet zou doen/durven.					
5.	Het vak drama maakt school leuker.					
6.	Toneelspelen is een manier om mijn mening te kunnen uiten.					
7.	Door drama leer ik beter te communiceren.					
8.	Door te leren presenteren voor publiek wordt mijn zelfvertrouwen vergroot.					
9.	Door het bespreken van de presentaties krijg ik een beter inzicht in mijn eigen gedrag en dat van anderen.					
10.	Het vak drama helpt om mijn sociale vaardigheden te verbeteren.					
Eventuele opmerkingen:						

Geef bij de volgende onderdelen van de dramalessen aan of ze een positieve invloed hebben op jouw sociale vaardigheden.

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Concentratie oefeningen					
2.	Samenwerken in verschillende groepjes					
3.	Fantasie gebruiken					
4.	Uitbeelden met het lichaam					
5.	Samen met de klas plezier maken					
6.	In de rol van een ander kruipen (personage spelen)					
7.	Verhaal bedenken van begin tot eind					
8.	Presenteren voor klasgenoten					
9.	Presentaties van medeleerlingen bespreken					
10.	Bespreken van eigen presentaties					
Eventuele opmerkingen:						

Tenslotte:

Vind jij dat je genoeg uren drama krijgt om de sociale vaardigheden te leren? JA/NEE
Waarom?

Vragenlijst dramadocenten

VRAGENLIJST VOOR DOCENTEN

DRAMA & SOCIALE VAARDIGHEDEN

Voor mijn studie master Special Education Needs (SEN) onderzoek ik de invloed van drama op het versterken van sociale vaardigheden met als doel gedragsproblemen bij leerlingen te verminderen. Hiervoor vraag ik jouw medewerking. De eerste drie blokken met vragen zijn een variant op de vragenlijst die leerlingen (die minimaal een halfjaar dramaless hebben gehad) ook hebben ingevuld, daarna worden er een aantal verdiepende vragen gesteld.

Alvast bedankt voor het invullen!

Marloes van Putten

Geef bij de onderstaande sociale vaardigheden aan of die worden verbeterd door het vak drama. Voeg eventuele ontbrekende vaardigheden toe.

	Sociale vaardigheden	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Eigen gevoelens benoemen					
2.	Zelfvertrouwen					
3.	Opkomen voor jezelf / mening uiten					
4.	Eerst denken, dan doen					
5.	Omgaan met emoties					
6.	Inleven in een ander					
7.	Er zijn voor een ander					
8.	Samenwerken met anderen					
9.	Ruzies oplossen					
10.	Goede (verantwoordelijke) keuzes maken					
11.						
12.						
<i>Eventuele toelichting:</i>						

Geef bij onderstaande stellingen aan in hoeverre je het er mee eens bent:

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Het vak drama helpt om de concentratie van leerlingen te verbeteren.					
2.	Door verschillende personages te spelen kunnen leerlingen zich beter inleven in anderen.					
3.	Bij het vak drama leren de leerlingen samen te werken met al hun klasgenoten.					
4.	Door toneelspel kunnen de leerlingen situaties oefenen die ze anders niet zouden doen/durven.					
5.	Het vak drama maakt school leuker.					
6.	Toneelspelen is een manier om je mening te kunnen uiten.					
7.	Door drama leer je beter te communiceren.					
8.	Door te leren presenteren voor publiek wordt het zelfvertrouwen vergroot.					
9.	Door het bespreken van de presentaties krijgen leerlingen een beter inzicht in hun eigen gedrag en dat van anderen.					
10.	Het vak drama helpt om de sociale vaardigheden te verbeteren.					
<i>Eventuele opmerkingen:</i>						

Geef bij de volgende onderdelen van de dramalessen aan of ze een positieve invloed hebben op de sociale vaardigheden van leerlingen.

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Concentratie oefeningen					
2.	Samenwerken in verschillende groepjes					
3.	Fantasie gebruiken					
4.	Uitbeelden met het lichaam					
5.	Samen met de klas plezier maken					
6.	In de rol van een ander kruipen (personage spelen)					
7.	Verhaal bedenken van begin tot eind					
8.	Presenteren voor klasgenoten					
9.	Presentaties van medeleerlingen bespreken					
10.	Bespreken van eigen presentaties					
Eventuele opmerkingen:						

Welke functie heeft het vak drama voor jou? Vanuit welke visie geef jij de dramalessen vorm?

Welke drama-activiteiten zijn volgens jou het meest effectief om sociale vaardigheden te versterken? En waarom?

Heb jij ervaring met verandering van het gedrag van leerlingen door het vak drama? Kan je een voorbeeld omschrijven?

Hieronder kan je verdere opmerkingen of gedachten kwijt over de link tussen drama en het versterken van sociale vaardigheden.

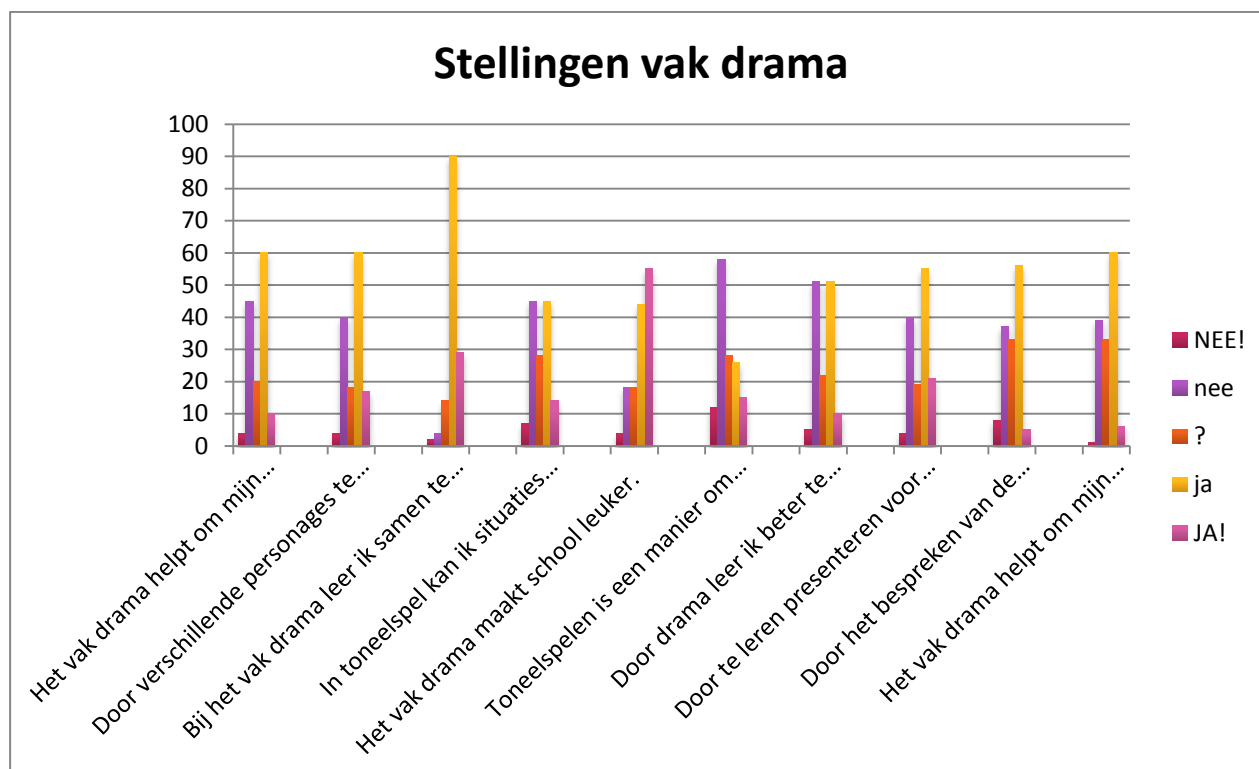
Bedankt voor de medewerking!

Bijlage 2 Resultaten vragenlijsten

N.B. In deze bijlage zijn alleen nieuw grafieken opgenomen, voor de overige grafieken wordt u verwezen naar hoofdstuk 4.

Leerlingen:

N= 139



Figuur 15. Uitkomsten vragenlijst leerlingen blok 2.

Docenten:**N=10****Geef bij de onderstaande sociale vaardigheden aan of die worden verbeterd door het vak drama.****Voeg eventuele ontbrekende vaardigheden toe.**

	Sociale vaardigheden	NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Eigen gevoelens benoemen				10	
2.	Zelfvertrouwen				2	8
3.	Opkomen voor jezelf / mening uiten				6	4
4.	Eerst denken, dan doen		1	6	3	
5.	Omgaan met emoties				10	
6.	Inleven in een ander				5	5
7.	Er zijn voor een ander			4	5	1
8.	Samenwerken met anderen				1	9
9.	Ruzies oplossen				7	3
10.	Goede (verantwoordelijke) keuzes maken			1	8	1

Geef bij onderstaande stellingen aan in hoeverre je het er mee eens bent:

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Het vak drama helpt om de concentratie van leerlingen te verbeteren.		1	2	3	4
2.	Door verschillende personages te spelen kunnen leerlingen zich beter inleven in anderen.				5	5
3.	Bij het vak drama leren de leerlingen samen te werken met al hun klasgenoten.			2	2	6
4.	Door toneelspel kunnen de leerlingen situaties oefenen die ze anders niet zouden doen/durven.				3	7
5.	Het vak drama maakt school leuker.			3	3	4
6.	Toneelspelen is een manier om je mening te kunnen uiten.			2	6	2
7.	Door drama leer je beter te communiceren.			2	5	3
8.	Door te leren presenteren voor publiek wordt het zelfvertrouwen vergroot.				6	4
9.	Door het bespreken van de presentaties krijgen leerlingen een beter inzicht in hun eigen gedrag en dat van anderen.				3	7
10.	Het vak drama helpt om de sociale vaardigheden te verbeteren.				3	7

Geef bij de volgende onderdelen van de dramalessen aan of ze een positieve invloed hebben op de sociale vaardigheden van leerlingen.

		NEE!	Nee	?	Ja	JA!
1.	Concentratie oefeningen			1	3	6
2.	Samenwerken in verschillende groepjes				2	8
3.	Fantasie gebruiken			1	4	5
4.	Uitbeelden met het lichaam			2	5	3
5.	Samen met de klas plezier maken				4	6
6.	In de rol van een ander kruipen (personage spelen)			1	4	5
7.	Verhaal bedenken van begin tot eind			5	2	3
8.	Presenteren voor klasgenoten			2	3	5
9.	Presentaties van medeleerlingen bespreken				4	6
10.	Bespreken van eigen presentaties			2	3	5

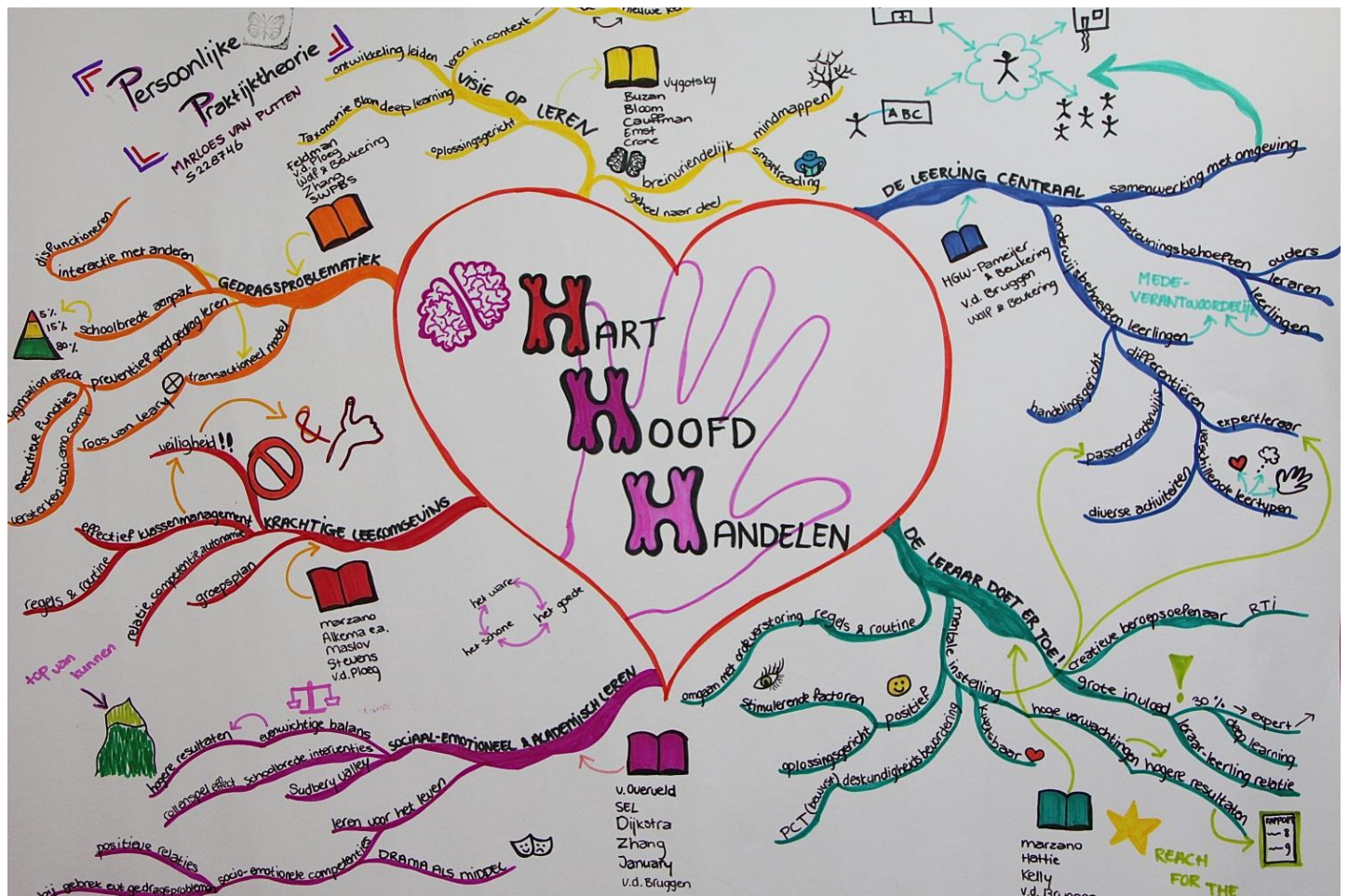
Leerlingen (n=139) versus Docenten (n=10):

N.B. De positieve antwoorden zijn geclusterd in een afgrond gemiddelde, net als de negatieve antwoorden. De vraagtekens zijn in dit overzicht weggelaten. Let op het verschil in aantal respondenten voor een realistische inzicht.

Tabel 5. *Vergelijking uitkomsten vragenlijst blok 3*

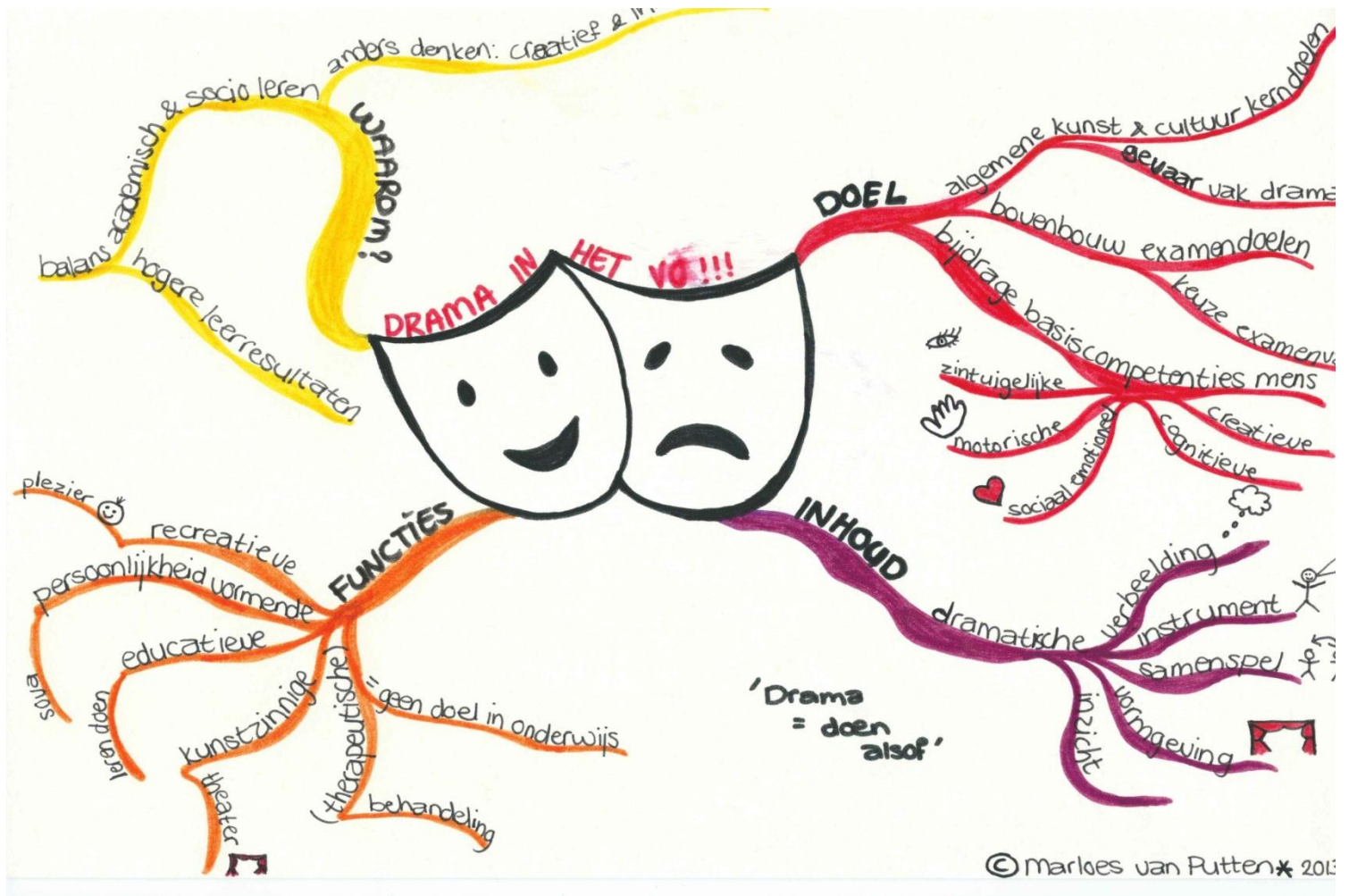
Drama-activiteiten wel/niet positieve invloed op sociaal-emotionele competenties				
Drama-activiteiten	Leerlingen <i>Negatief</i>	Docenten <i>Negatief</i>	Leerlingen <i>Positief</i>	Docenten <i>Positief</i>
Concentratie oefeningen	20 %	-	66 %	90 %
Samenwerken	11 %	-	83 %	100 %
Fantasie gebruiken	22 %	-	68 %	90 %
Uitbeelden met het lichaam	24 %	-	65 %	80 %
Samen plezier maken	8 %	-	86 %	100 %
Personage spelen	26 %	-	62 %	90 %
Verhaal bedenken	32 %	-	47 %	50 %
Presenteren	19 %	-	63 %	80 %
Presentaties anderen bespreken	29 %	-	48 %	100 %
Eigen presentaties bespreken	26 %	-	56 %	80 %

Bijlage 3 Literatuurverwerking



Figuur 16. Mindmap Persoonlijke Praktijktheorie S228746.

Figuur 17. Mindmap theorie drama.



Bijlage 4 Kerndoelen onderbouw VO leergebied kunst en cultuur

Onderdeel F: kunst en cultuur

Met de vijf kerndoelen voor het onderdeel kunst en cultuur wordt het gemeenschappelijke en het gelijkwaardige van de verschillende kunstzinnige disciplines benadrukt. Doel is een brede oriëntatie op kunst en cultuur. Deze kerndoelen geven ook variatie in activiteiten aan: eigen werk maken en presenteren, andermans werk ervaren en plaatsen, verslag doen van activiteiten, en reflecteren op eigen en andermans werk.

48. De leerling leert door het gebruik van elementaire vaardigheden de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen.

49. De leerling leert eigen kunstzinnig werk, alleen of als deelnemer in een groep, aan derden te presenteren.

50. De leerling leert op basis van enige achtergrondkennis te kijken naar beeldende kunst, te luisteren naar muziek en te kijken en luisteren naar theater-, dans- of filmvoorstellingen.

51. De leerling leert met behulp van visuele of auditieve middelen verslag te doen van deelname aan kunstzinnige activiteiten, als toeschouwer en als deelnemer.

52. De leerling leert mondeling of schriftelijk te reflecteren op eigen werk en werk van anderen, waaronder dat van kunstenaars.

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

Bijlage 5 Onderzoeksbevindingen DICE onderzoek

“Wat vertelt het onderzoek ons over die studenten die regelmatig deelnemen aan educatief theater en drama activiteiten?”

Hieronder volgt een korte samenvatting: vergeleken met medeleerlingen die niet hebben deelgenomen aan de educatieve theater en drama programma's hebben degenen die wel hebben deelgenomen

- Een betere beoordeling gekregen van hun docenten op alle punten,
- Een meer zelfverzekerd gevoel betreffende het lezen en begrijpen van taken,
- Voelen zich zelfverzekerder in het communiceren,
- Een grotere kans om zich creatief te voelen,
- Meer plezier in het naar school gaan,
- Meer plezier in schoolactiviteiten,
- Een beter begrip van probleemoplossing,
- Een betere manier van met stress omgaan,
- Significant meer tolerantie voor minderheden en buitenlanders,
- Als resultaat dat ze actievere burgers zijn,
- Meer interesse getoond in stemmen op elk niveau,
- Meer interesse in deelname aan publieke zaken,
- Meer empathie, zorgzaamheid naar anderen toe,
- Als resultaat dat ze beter in staat zijn hun standpunt te veranderen,
- Als resultaat dat ze innovatiever en ondernemender zijn,
- Getoond meer plannen te hebben en meer toewijding ten aanzien van hun toekomst,
- Meer bereidheid om deel te nemen aan welk genre van kunst en cultuur dan ook en niet alleen de podiumkunsten, maar ook schrijven, muziek maken, film, handarbeid, en het bezoeken van allerlei kunst- en cultuuractiviteiten,
- Als resultaat dat ze meer tijd op school besteden, meer tijd besteden aan lezen, huiswerk maken, spelen en praten, meer tijd besteden met familieleden en zorgen voor jongere broers of zussen, daarnaast kijken ze minder TV en spelen ze minder computerspellen,
- Als resultaat dat ze meer voor hun familie doen, eerder een parttime baan hebben en meer tijd spenderen met creatieve bezigheden, alleen of in een groep. Ze gaan vaker naar het theater, tentoonstellingen en musea, en de bioscoop, maar gaan ook vaker wandelen en fietsen,
- Als resultaat dat het waarschijnlijker is dat ze de centrale figuur zijn in de klas,
- Een beter gevoel voor humor,
- Als resultaat dat ze zich thuis beter voelen.” (DICE, korte editie, 2010, p.23-24).