



samen de stad in

wat dramatherapie kan betekenen voor
jongeren in het voortgezet onderwijs die
moeite hebben met interactie en
samenwerking

Geschreven door: **C.M. Maas**

Opleiding en studentnummer: **Creatieve Therapie - Drama - 0936308**

Zuyd Hogeschool Heerlen. Faculteit gezondheid en zorg.

Scriptiebegeleider: **Christine van Kempen**

Datum van verschijning: 5 juni 2013

Samenvatting

De vraagstelling van dit onderzoek was:

“Hoe ziet een dramatherapeutisch aanbod op basis van de ‘Stad van Axen’ eruit, met als resultaat een therapeutische opvoering, bij leerlingen (klas 10b) met trekken van externaliserende gedragsproblematiek binnen de Bernard Lievegoed School te Maastricht, ter uitbreiding van hun gedragsalternatieven en verbetering van hun onderlinge samenwerking?”

Om een antwoord te kunnen krijgen op deze vragen zijn er vijf subvragen geformuleerd. Door dramalessen op basis van de ‘Stad van Axen’ en een therapeutische opvoering te geven aan deze doelgroep heb ik deze vraagstelling kunnen beantwoorden.

Om een antwoord te vinden op deze subvragen heb ik een actieonderzoek uitgevoerd in de praktijk met deze opstandige jongeren. Door te kijken hoe de leerlingen zich uitten in verschillende aspecten binnen en buitenspel. Heb ik d.m.v. een observatielijst gekeken hoe de leerlingen reageerden op het aanbod. Er is ook audiovisueel materiaal verzameld om via niet-participerende observatie een gedetailleerder beeld te krijgen van de uitingen van de leerlingen. Uiteindelijk is er ook een vragenlijst aangeboden aan de leerlingen waarin zij hun bevindingen geven over de onderzoeksperiode en aangeven wat zij wel of niet geleerd hebben. Er hebben ook evaluaties plaatsgevonden met dramadocent J. Lutgerink (met wie het dramatherapeutische aanbod samen is opgesteld en gegeven) en de mentor van de klas S. Ruers over de ontwikkeling die de leerlingen hebben doorgemaakt.

Hieruit zijn verschillende resultaten voortgekomen. Vervolgens is er gekeken welke elementen en werkvormen in het dramatherapeutisch aanbod een appèl hebben gedaan op het verbeteren van de samenwerking en het uitbreiden van de gedragsalternatieven van de leerlingen.

Zo bleek het dramatherapeutische aanbod een appèl te doen op de onderlinge samenwerking van de leerlingen, kwam naar voren dat de leerlingen zich veiliger voelen in spel. Daarnaast geven zij aan dat ze geleerd hebben nieuwe interactiestijlen in te zetten.

Door de inhoud met de lessen aan de observatielijsten en aan de overige resultaten te koppelen is er gekomen tot een werkmodel waaruit deze resultaten naar voren komen.

Uit het onderzoek blijkt dat gesloten en semigesloten improvisaties op basis van de ‘Stad van Axen’ een appèl doen op de gedragsalternatieven en interactiestijlen. Door in de improvisaties de verschillende interactiestijlen te exploreren konden de leerlingen de verschillende eigenschappen van te herkennen en zich vervolgens bewust te worden van deze eigenschappen. Het oefenen van de interactiestijlen in spel heeft er voor gezorgd dat ze deze eigenschappen ook hebben eigengemaakt. Door in de werkvormen elementen te verwerken die een appèl doen op samenwerking konden de leerlingen in spel oefenen en zo, ondanks met tegenstrijdige interactiestijlen, toch tot een oplossing te komen.

Regiewerkvormen bleken een verdieping in te brengen in de interactiestijlen. De leerlingen gingen aan de slag met één of twee interactiestijlen in een zelfgemaakte scène. Door middel van regieaanwijzingen van hun klasgenoten hebben de leerlingen leren omgaan met het geven en krijgen van feedback. Daarnaast hebben de regieaanwijzingen op o.a. emotie, non-verbaal en verbaal gedrag geholpen om de interactiestijlen in te zetten.

Voor de creatief therapeut heeft het onderzoek opgeleverd dat het mogelijk is om creatieve therapie in een schoolomgeving te integreren. Voor de leerlingen heeft het onderzoek opgeleverd om te leren open communiceren, samen te werken, interactiestijlen leren te herkennen én hebben de leerlingen geleerd de nieuwe interactiestijlen toe te passen. Ze zijn zich bewuster geworden van hun eigen handelen en hoe dit op een sociale manier in te zetten.

De volgende stap is nu aan de leerlingen om niet meer ‘samen de ‘Stad van Axen’ in te gaan’ maar dit te veranderen in ‘samen met de Axen de wereld in.’ En vervolgens deze wereld op alle mogelijke manieren te ontdekken en te verkennen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inleiding	3
Hoofdstuk 1. Probleemstelling.....	4
§1.1 Begrippenlijst.....	4
§1.2 Aanleiding en de verkenning van dit probleemgebied.....	4
§1.3 Zoekstrategie.....	5
§1.4 Een oriëntatie op de vraag vanuit de praktijk.....	6
§1.5 Een verdieping in de doelgroep.....	8
§1.6 Werken in een groep	9
§1.7 Passende doelen bij de problematiek.....	10
§1.8 Uitvoering van het onderzoek in een dramatherapeutische setting	10
Hoofdstuk 2. Vraagstelling en doelstelling van het onderzoek.....	13
§2.1 Vraagstelling	13
§2.2 Doelstelling van het onderzoek	13
Hoofdstuk 3. Onderzoeksopzet	14
§3.1 Onderzoekstype	14
§3.2 Onderzoeksmethode	14
§3.2.1 Voorfase en Oriëntatiefase	15
§3.2.2 Diagnostische fase	18
§3.2.3 Ontwikkelfase	19
§3.2.4 Het verloop van het onderzoek en de actiefase	23
§3.2.5 Evaluatie van de kwaliteitscriteria.....	24
§3.3 De resultaten die zijn verkregen door de data-analyse	25
Hoofdstuk 4. Discussie.....	29
§4.1 Verklaring en interpretatie van de resultaten	29
§4.2 Integratie van de resultaten in een nieuw werkmodel	35
§4.3 Beantwoording van de vraagstelling.....	39
§4.4 Kwaliteiten en tekortkomingen van het onderzoek.....	47
§4.5 Aanbevelingen voor de praktijk, beroepsontwikkeling en vervolgonderzoek.....	49
Hoofdstuk 5. Samenvatting	51
Hoofdstuk 6. Literatuuropgave	52
Bijlage (1) PICO-Vragen en bijbehorende zoekgeschiedenis	53
Bijlage (2) Uitleg 'Stad van Axen'	55
Bijlage (3) Interviews.....	62
Bijlage (4) Format observatielijst	65
Bijlage (5) Ingevulde observatietabellen	68
Bijlage (6) Format vragenlijst leerlingen.....	76
Bijlage (7) Fasen van Emunah	79
Bijlage (8) Vergelijking oud en nieuw werkmodel	80

Voorwoord

Met 'Samen de Stad in' ben ik een project aangegaan met jongeren, een dramadocente en mijzelf. Mijn uitdaging was om dramatherapie toe te passen binnen een middelbare onderwijsinstelling.

Het werd een verkenning in een nieuw werkveld. Ik was nieuwsgierig naar wat het model de 'Stad van Axen' kan bieden aan leerlingen binnen het voorgezet onderwijs.

De gekozen groep leerlingen hadden moeite om samen te werken en beschikten over beperkte (vaak opstandig) interactiegedrag.

Genoeg aanleiding om te onderzoeken of de spelmethodes van 'de Stad van Axen' een geschikte manier zouden zijn om hen de handvaten te bieden dit gedrag om te buigen.

Op meerdere niveaus zijn de leerlingen en ik dit project 'Samen' aangegaan.

'Samen' door, middels spel, op ontdekkingsstocht te gaan door de 'Stad van Axen' en de menselijke interacties met elkaar te onderzoeken. 'Samen' met de dramadocente is dit proces intensief doorlopen. Uiteindelijk kwamen de leerlingen 'samen' tot een betere samenwerking en leerden zij zichzelf zowel als individu en als collectief positiever neer te zetten en zijn zij dichter tot elkaar gekomen.

Uit de resultaten blijkt dat hier een krachtig vernieuwend instrument ligt dat de creatief therapeut een nieuw werkveld kan bieden door preventief te werken.

Ik zou dit voorwoord tevens graag gebruiken om een aantal belangrijke en bijzondere mensen te bedanken. Allereerst wil ik Jefte Lutgerink bedanken met wie ik dit onderzoek voor een groot gedeelte heb uitgevoerd. Jefte, jouw ideeën en gedachten hebben me altijd geïnspireerd. Vaak bleken we hetzelfde over zaken te denken. Aan jou heb ik een goede vriendin overgehouden. Ook Christine van Kempen wil ik heel graag noemen. Christine, het is me een waarlijk genoegen geweest om jouw wijze, nuchtere en bemoedigende woorden aan te horen gedurende de hele opleiding. Bedankt dat je altijd vertrouwen in mij had.

Ik wil alle leerlingen die hebben meegewerkt aan mijn onderzoek bedanken voor hun inzet. Ik heb, samen met jullie, mooie momenten beleefd. Ik ben Sophia dankbaar dat zij een mooie creatieve bijdrage heeft geleverd aan deze scriptie. Eva, Natalie, Marlies en Charlotte ik wil jullie bedanken dat jullie mij van feedback hebben willen voorzien, door het onderzoek door te lezen.

Ook wil ik Celina en Rilana bedanken, met wie ik tijdens de scriptieperiode veel heb kunnen overleggen over onze onderzoeken. Jullie hebben me met beide benen op de grond gehouden. Ik wil Rachana bedanken voor haar openhartigheid en motivatie waardoor zij mij nog steeds keer op keer verrast en inspireert. Mijn docent, Jaap Welten wil ik bedanken voor de vele dingen die hij mij in deze vier jaar heeft bijgebracht over het vak. Elsa van den Broek, de periode dat jij mentor was heeft me geleerd om niet alleen naar mezelf te kijken, maar ook van anderen iets te proberen leren. Met de rugzak die jullie mij hebben gegeven kan ik vol vertrouwen afstuderen.

Verder wil ik alle medewerkers van de studie Creatieve Therapie (van secretariaat tot docententeam) hartelijk bedanken voor hun spontane gesprekken, betrokkenheid en kennis die ze met mij hebben willen delen. Ik wil mijn klasgenoten bedanken voor de afgelopen vier jaar. Ik heb veel dingen over mezelf van jullie mogen leren. Ook de studiegenoten van de andere media wil ik niet overslaan: ik heb veel vrienden, en met name vriendinnen, gemaakt. Deze vier jaar hebben een bijzondere plek in mijn hart. Ik hoop vele van jullie later in het werkveld nog tegen te komen.

Mijn ouders en broertje wil ik bedanken voor hun onvoorwaardelijke steun die zij mij hebben gegeven tijdens de opleiding. En tot slot wil ik mijn vriendin, Femke, bedanken voor haar geduld en vertrouwen die zij mij heeft gegeven, zodat het mogelijk was deze scriptie af te ronden.

Ik wens u als lezer veel leesplezier en ik hoop dat u gaandeweg zult ontdekken wat dramatherapie kan betekenen in het voortgezet onderwijs.

Inleiding

Dit afstudeerproject beschrijft een actieonderzoek dat ik heb uitgevoerd tijdens het vierde leerjaar van de opleiding Creatieve Therapie richting drama. In dit laatste jaar zijn er verschillende stappen doorlopen rondom het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van dit onderzoek. Dit afstudeerproject is hier het eindresultaat van. De student studeert niet af als onderzoeker, maar door de inhoud van het vak centraal te stellen studeert de student af als creatief therapeut.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op de Bernard Lievegoed School te Maastricht. Ten tijde van het onderzoek is gewerkt met leerlingen met trekken van opstandige gedragsproblematiek.

Het uitvoeren van het actieonderzoek richt zich op het vernieuwen van het eigen werkmodel. Er zijn verschillende stappen ondernomen om dit te ondersteunen, het bekijken en het vernieuwen van het eigen werkmodel. De verscheidene stappen die ondernomen zijn om het onderzoek te verwezenlijken zijn verdeeld over verschillende hoofdstukken. De inhoud van de hoofdstukken zullen hier kort worden toegelicht.

In hoofdstuk 1 beschrijf ik de probleemstelling. In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat de aanleiding voor dit onderzoek was waaruit onderbouwing volgt vanuit literatuur.

Dit leidt vervolgens naar de vraagstelling en doelstelling van dit onderzoek dat aan bod komt in hoofdstuk 2.

Hoofdstuk 3 geeft uitleg over het gekozen onderzoekstype (actiegericht onderzoek) en de onderzoeksmethode. In de opeenvolgende paragrafen wordt aandacht besteed aan de voorfase en oriëntatiefase. Hierin wordt het actienetwerk en de betrokkenen in het onderzoek helder uit een gezet.

De diagnostische fase is de volgende paragraaf die hier op volgt. Hier wordt een gezamenlijke diagnose met het actienetwerk gesteld rondom de problematiek die onderzocht wordt.

Hieruit volgt een ontwikkelingsfase van het onderzoek, hier wordt uitgelegd welke rol de onderzoeker heeft aangenomen en hoe data zijn vastgelegd. In de paragraaf hierna wordt het verloop van het onderzoek en de actiefase omschreven. In de paragraaf die hier op volgt komt de evaluatie van de kwaliteitscriteria aan bod.

Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf over de verworven resultaten.

Hoofdstuk 4 staat in het teken van de discussie van dit onderzoek. Allereerst zal in de eerste paragraaf een interpretatie en verklaring voor de verworven resultaten worden gegeven. Vervolgens worden deze resultaten in een nieuw werkmodel geïntegreerd. Dit werkmodel wordt helder en uitgebreid weergegeven.

Daaruit volgt een beantwoording van de vraagstelling en de doelstelling van het onderzoek.

Achtereenvolgend worden de kwaliteiten en tekortkomingen van het onderzoek doorgenomen en beargumenteerd.

Tot slot wordt er in hoofdstuk 5 een samenvatting gegeven over het verloop van het onderzoek waarin ook de resultaten kort en bondig naar voren komen. In vogelvlucht wordt het onderzoek nogmaals doorgenomen en zullen de probleemstelling, vraagstelling, de ondernomen acties en resultaten herhaald worden.

Hoofdstuk 1. Probleemstelling

§1.1 Begrippenlijst

- Dramatherapie: Een vorm van vaktherapie waarmee mensen geholpen kunnen worden met hun psychische problematiek. Elementen van drama: experimenteren, ervaren, inzichten verwerven, projecteren, herkennen, etc. (Emunah, 1994).
- Dramales met therapeutische elementen: Een vorm van dramales voor een groep leerlingen waarin elementen van de dramatherapie zijn verwerkt. In deze les wordt er toe gewerkt naar het behalen van dramatherapeutische doelen die zijn opgesteld ter verbetering van de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen.
- 'Stad van Axen': Een model gebaseerd op menselijke interacties. In het model staan zes interactiestijlen centraal, ieder gesymboliseerd door een dier. Aan ieder dier kunnen eigenschappen worden ontleend die belangrijk zijn voor de interactie (Cuvelier, 2008).
- Interactiestijlen: Zes verschillende manieren om te communiceren met de ander, gerangschikt naar verschillende eigenschappen die toebehoren aan elke stijl (Cuvelier, 2008).
- Begeleid toneel: Bij begeleid toneel wordt gewerkt met bestaande toneelteksten welke ingezet worden om bij te dragen bij psychotherapeutische veranderingsprocessen van een cliënt (te Kieffe, zoals vermeld in de Vries, 2007).
- Samenwerking: Hier onder valt het bijdragen aan een gezamenlijk resultaat door een optimale afstemming tussen de eigen kwaliteiten en belangen, en die van een groep of de ander.
- Werkmodel: Denk- of doemodellen aan de hand waarvan de professional in de praktijk denkt of handelt (Smeijsters, 2005).
- Observatielijst: "Een lijst met probleemgebieden en mediumgedragingen. Het gaat om beschrijvingen die in mediumgedrag zichtbaar zijn, zonder dat er een beroep gedaan wordt op interpretaties" (Smeijsters, 2008, p. 74).
- Afwezig/beknopte/langdurige uiting: De mate waarin de leerlingen zich hebben geuit in spel op het vlak van de probleemgebieden en mediumgedragingen.

§1.2 Aanleiding en de verkenning van dit probleemgebied

Mijn zoektocht naar een scriptiethema vond zijn oorsprong in het tweede studiejaar.

Gedurende de tweedejaars stage die ik vanuit mijn eigen vrije studieruimte heb ingevuld heb ik gewerkt met jongeren op de Bernard Lievegoed School (voortgezet onderwijs) aan de hand van de 'Stad van Axen' (Cuvelier, 2008), wat een vereenvoudigd model is van de 'Roos van Leary'. Remmerswaal (2008) legt uit dat dit een model is dat zich richt op het analyseren van menselijke relaties. In de dramatherapie wordt dit vaak ingezet als werkmodel om gedragsalternatieven aan te reiken. Het model 'de Stad van Axen' bestaat uit een uiteenzetting van verschillende interactiestijlen. Elke stijl heeft specifieke eigenschappen die toegekend zijn aan een dier. De dieren die de eigenschappen symboliseren zijn dan ook verschillend in gedrag en komen overeen met de eigenschappen die men in de realiteit aan het dier toebedeeld. Zo omschrijft Cuvelier (2008) bijvoorbeeld de leeuw als een interactiestijl die leiding neemt en informatie kan geven. En zo kan de steenbok heel goed zijn eigen grenzen bewaken. Maar iedere stijl heeft ook zo zijn valkuilen. Zo kan de leeuw zich dictatoriaal gedragen en de steenbok rebelleert voortdurend. In totaal zijn er zes verschillende dieren/interactiestijlen die Cuvelier (2008) omschreven heeft. Deze worden vaak weergegeven binnen een cirkel met verschillende 'axen'. Ik zal later nog uitgebreider op dit model terugkomen. Echter alle 6 de verschillende 'axen'/dieren/interactiestijlen worden in bijlage (2) twee uitgebreid toegelicht.

Ik heb binnen dramalessen dit model gebruikt om het acteer vermogen van de leerlingen te verbeteren. Wat mij opviel binnen dit onderwijs was dat er veel jongeren in de klassen zaten die erg opstandig waren ten opzichte van hun docenten en ook in het contact onderling bleek er niet veel vertrouwen te zijn. In dat jaar heb ik niet veel met deze constatering kunnen doen omdat ik vooral daar was om groepen te begeleiden in hun acteerproces. Ondertussen vroeg ik mij wel telkens af of er een manier zou zijn om deze kinderen, zodanig vanuit dramatherapie te begeleiden dat zij zich bewust zullen worden van het effect van hun handelen in het contact met anderen.

In mijn derde jaar van mijn studie heb ik stage gelopen in Sittard binnen de psychiatrische afdeling van het Orbis Medisch Centrum voor volwassenen van achttien tot vijfenzestig jaar. Daar heb ik gewerkt met uiteenlopende problematieken waaronder borderline, depressie en angstproblematiek.

Binnen deze stage heb ik vaak de 'Roos van Leary' (Remmerswaal, 2008) gebruikt als uitgangspunt in het werken met de cliënten om zo menselijke relaties in kaart te brengen.

Dit werkmodel viel bij de cliënten met een borderlinepersoonlijkheidsstoornis (BPS) in de smaak, omdat dit een duidelijke manier van werken was om te laten zien wat iemand zelf doet in interactie met iemand anders.

Bij de borderline cliënten ontbrak het in contact met de ander aan respect voor de ander, dit hadden zij zelf niet door. Door hen met een concreet voorbeeld te oefenen in spel (zoals bijvoorbeeld aan de kassa van een supermarkt, wanneer een caissière ruw de boodschappen over de toonbank gooit, vanuit een andere interactiestijl te reageren) bleek een goede manier om de interactie en communicatie van de cliënt met BPS te verbeteren. Ik hoorde heel terug van cliënten dat zij dit als een fijne en duidelijke manier van werken ervoeren die ze daadwerkelijk in de praktijk konden inzetten.

Tegen het einde van het derde jaar begonnen voor mij de puzzelstukjes in elkaar te vallen toen ik begon na te denken over mijn scriptiethema. Ik had gezien wat voor invloed het werken via de 'Roos van Leary' had. Daarnaast had ik gezien dat de leerlingen op de Bernard Lievegoed School (hierna te noemen BLVS) drama een leuke en interessante manier van werken vonden. Gezien dezelfde problemen rondom de interactie die zich voordeden op deze school als in het Orbis besloot ik om deze elementen samen te voegen. Voor mijn gevoel miste er echter nog een drama element, iets waardoor mijn idee geen gedragstherapie wordt, maar dramatherapie. Daarom wilde ik het werken aan een therapeutische opvoering (dit wordt binnen de dramatherapie ook wel een product genoemd) toevoegen aan mijn onderzoek. Door met de leerlingen te werken aan een opvoering betekent dit dat ik als dramatherapeut werkvormen moet gaan inzetten die regie georiënteerd zijn. Daarnaast biedt de voorstelling een voordeel dat er gewerkt kan worden volgens een thema dat terug kan komen in de voorstelling. Evenals de 'Stad van Axen', geeft dit mij als therapeut veel meer werkruimte en vrijheid. Het werken met deze verschillende interactiestijlen kan namelijk op veel verschillende manieren. Op deze manier kan ik als dramatherapeut werken met improvisaties, tekst, vaste scènes enzovoorts. Ik kan verschillende werkvormen inzetten om te kijken wat aansluit bij de doelgroep.

Zelf had ik nog nooit gehoord van dramatherapie op 'normale' middelbare scholen.

Dramatherapie is ruim vertegenwoordigd binnen de geestelijke gezondheidszorg. Dramatherapie wordt vaak pas gegeven wanneer de problemen van een persoon hoog zijn opgelopen en er een diagnose is gesteld. Ik zie hier een verbreding van het werkveld waarin er ook preventief gewerkt wordt. Er zijn al dramatherapeuten die aan remedial teaching doen, maar het pad met probleemgroepen binnen het middelbaar onderwijs is nog niet bewandeld via de dramatherapie. Dat terwijl de doelen van dramatherapie, zoals deze zijn omschreven door Smeijsters (2008), o.a. ontwikkeling van zelfobservatie, uitbreiding van het rolrepertoire, stimulering van sociale interactie, uitstekend aansluiten bij de doelgroep. Hierbij kan de dramatherapeut gebruik maken van onder andere rollenspel en improvisatie spel.

Tot dit punt had ik alleen nog maar zelf ideeën gevormd vanuit mijn ervaring in de praktijk, maar het was belangrijk om meer basis te hebben vanuit de literatuur voor mijn onderzoek. En daarbij te kijken naar de noodzaak vanuit de praktijk om mijn plan uit te voeren. Daarom volgt een verdere onderbouwing vanuit literatuuronderzoek, interviews, eigen ervaring, praktijk voorbeelden e.d. in de volgende paragrafen.

§1.3 Zoekstrategie

Ik besloot om een dramadocent te interviewen die op de BLVS werkt (Jefte Lutgerink) om te kijken of er überhaupt animo was voor mijn onderzoeksidee. Ik koos voor een dramadocent omdat zij het medium drama begrijpt. Toen bleek dat men hier wel in geïnteresseerd was besloot ik om met een probleemgebiedverkenning van start te gaan. Wat ik belangrijk vond was om tijdens mijn probleemgebiedverkenning een duidelijk beeld te krijgen van de doelgroep dit door mijn kennis over de doelgroep zo veel mogelijk achter wegen te laten om vervolgens alles opnieuw te ontdekken vanuit de literatuur. Zo stond ik open voor nieuwe informatie zonder aannames die ik van te voren had. Na de verzamelde informatie heb ik ook mijn ervaringskennis wel benoemd. Omdat het belangrijke informatie is die aanvullend is op de theorie heeft het dus ook een toegevoegde waarde.

In het begin was het voor mij belangrijk om het werkveld van de creatief therapeut te verbreden, dus ging ik opzoek naar scripties via de hbo-kennisbank en artikelen in databanken (PubMed, Science direct en Cinahl) of in tijdschriften (o.a. tijdschrift voor vaktherapie) die met dramatherapie op scholen te maken hadden. Dit bleek best moeilijk te zijn omdat er niet veel over geschreven is. Hierdoor heb ik gedurende mijn hele zoektocht me bezig gehouden met dit gedeelte van mijn oriëntatie. In eerste instantie zocht ik alleen op nationaal niveau, later heb ik ook nog gezocht op internationaal niveau, omdat ik benieuwd was of er op internationaal niveau meer over bekend was. Zo heb ik het blad 'Drama-

therapy' geraadpleegd en vond ik een aantal artikelen met betrekking tot dramatherapie op scholen in het Verenigd Koninkrijk en daarbuiten. Niet alle hierin omschreven situaties bleken over een te komen met mijn praktijksituatie, maar hier kon ik wel veel bruikbare informatie uithalen om mijn idee te onderbouwen.

Tegelijkertijd ben ik begonnen ik met het zoeken in de databanken over werken met probleemjongeren m.b.t. de 'Stad van Axen'. Hier was echter vrijwel niets te vinden. Het model waarmee ik heb gewerkt (de 'Stad van Axen') is bedacht door een Belg Ferdinand Cuvelier (2008) en hierover is niets in het Engels gepubliceerd. Vandaar dat dit model vrijwel alleen in Nederland en België bekend is. Ik besloot daarom de boeken in te duiken die hierover geschreven waren en zodoende te ontdekken wat er is geschreven over mijn doelgroep: probleem jongeren, maar ook adolescenten in het algemeen. Ook was ik van mening dat de problemen die ontstaan te maken hebben met het functioneren in groepen, aangezien je altijd in een groep samenwerkt en dit bleek mis te gaan bij de doelgroep. Ik heb niet alleen gezocht in de boeken over ontwikkelingspsychologie, maar ook gezocht naar specifieke boeken over problemen met adolescenten. Daarna ben ik me gaan oriënteren op het werken volgens mijn werkmodel richting de doelgroep. In bijlage (1) kunt u mijn zoekgeschiedenis raadplegen.

§1.4 Een oriëntatie op de vraag vanuit de praktijk

Aan de hand van mijn eerste idee ben ik in gesprek gegaan met mijn oude drama docente (J. Lutgerink) van de BLVS. De BLVS is een vrije school voor het middelbare onderwijs. Ik wilde duidelijkheid krijgen over de onderzoekspopulatie. Ik wilde zien of het klopte dat de school last had van probleemgedrag van jongeren en als dit niet zo was kon ik mij beter richten op een ander idee. Eenmaal in gesprek bleek dat zij kampte met een klassenjaar (allemaal parallel klassen van hetzelfde jaar) waarbij de jongeren (leerlingen) veel probleemgedrag vertoonden. Ik ben met haar in gesprek gegaan (zie bijlage 2.1) om te kijken waarin dit gedrag zich uitte en of dramatherapie een meerwaarde zou kunnen betekenen voor deze leerlingen en de school in zijn algemeenheid. Ik kwam tot mijn keuze om een dramadocente te interviewen omdat zij al enigszins bekend is met dramatisch werken en ook al geruime tijd geïnteresseerd is in creatieve therapie. Volgens haar uitte het gedrag van een hele klassenlaag zich als volgt: weinig onderling vertrouwen, opstandig gedrag tegenover docenten, opstandig gedrag tegenover medeleerlingen en grote moeite om samen te werken (J. Lutgerink, persoonlijke communicatie, 28 september 2012). Volgens J. Lutgerink is het van belang om aan dit gedrag te werken omdat als deze leerlingen later in het bedrijfsleven zulk gedrag vertonen er geen werkbare situatie mogelijk is. Leerlingen zullen niet respectvol omgaan met collega's en zijn asociaal. Het probleemgedrag uit zich dus externaliserend richting de omgeving en niet intrinsiek richting henzelf. "Ze zouden meer gedragsalternatieven mogen aanleren. Ik denk dat dit de eerste stap is en daarna zouden ze omdat dit meer openheid geeft in hoe zij zelf zijn, elkaar mee vertrouwen mogen gunnen" J. Lutgerink (persoonlijke communicatie, 28 september 2012). Het is als lezer van deze probleemstelling zeker de moeite waard om het gehele interview door te nemen omdat dat een completer beeld geeft over de doelgroep.

De vraag is echter of dramatherapie geïndiceerd is voor deze doelgroep. Deze jongeren hebben namelijk geen diagnose en vertonen alleen problematisch gedrag. Dit probleemgedrag wordt omschreven als uitbundiger gedrag dat normaliter gepaard gaat met de ontwikkelingsfase van deze jongeren. Voor meer informatie hierover verwijs ik naar paragraaf 1.4 een verdieping in de doelgroep. Ik kan als student overtuigd zijn van het belang van dramatherapie (zoals ik aangeef in de aanleiding), maar het wijkt af van het gebruikelijke werkveld van de vak-/dramatherapeut.

Het is belangrijk om te checken in de praktijk om te zien of mijn gedachtegang strookt met die van de praktijk. Ik heb een aantal dramatherapeuten die werken met jongeren, gecontacteerd voor een gesprek. Ik vond het belangrijk om mediums specifieke therapeuten te spreken omdat zij het meeste weten van de werkmodellen waarmee ik wil gaan werken met de jongeren.

Het duurde even voor ik reacties kreeg van enkele dramatherapeuten dus heb ik in de tussentijd met veel verschillende creatieve therapie studenten van verschillende media om mij heen gesproken die allemaal aangaven zeer geïnteresseerd te zijn in mijn onderzoek. Vooral omdat door de bezuinigingen vacatures steeds schaarser worden.

Uiteindelijk raakte ik via de mail in contact met Jorg de Man, een dramatherapeut. Hij werkt met jongeren met ernstige gedragsproblemen binnen jeugdzorginstelling Horizon (voormalig Avenier). Wij besloten om een telefonisch interview te houden, welk te lezen valt in bijlage 2.2.

Wanneer ik hem uitleg heb gegeven over mijn idee, gaat J. de Man nader in op een aantal zaken (persoonlijke communicatie, 16 oktober, 2012):

Ik geloof dat jij gelijk hebt. Als je zegt dat je genoeg tijd hebt om les te geven, je werkt met de 'Stad van Axen', en je hebt daar doelen bij, dan is dat misschien wat veel. Maar ik denk dat dit een positief effect gaat hebben. Ik ben er van overtuigd dat dit een heel goed idee is . . . En ik denk ook dat er zo veel ideeën en thema's zijn om met jeugd op scholen te doen rondom bv. pesten, dat is dan in feite niet voor niks. Dan is het logisch dat er een enorme toename is van al die programma's. Dus in die zin past jouw idee daar precies daar heel goed tussen.

Wanneer ik J. de Man vraag over zijn visie of het goed is om onderzoek te doen naar een nieuw werkveld voor de dramatherapeut zegt hij hierover het volgende: "Opleidingen zijn daar soms ook wel zoekende in. 'Valt dat nog wel binnen de opdracht?' Zijn vragen die zij zich stellen. Ik weet dat niet, maar kijk als het aantal vacatures binnen vaktherapie steeds spaarzamer wordt dan zijn dit soort projecten juist van belang. Dit heeft ook iets overstijgends.

En dan zou je misschien als dramatherapeut in dienst zijn maar misschien niet onder de noemer dramatherapie. En zo zou je dit ook kunnen zien. 'Ik ben dramatherapeut en met de kijk en ervaring van mijn opleiding heb ik daar iets toe te voegen'. Dat is afstemmen met je werkveld" (J. de Man, persoonlijke communicatie, 16 oktober 2012). Het gehele interview met J. de Man valt te lezen in de bijlage (3.2).

Naast dit gesprek vond ik ook een scriptie die zich als experiment had gericht op het effect van vaktherapie (Kooijman et al., 2010) op de middelbare school waarin meerdere media vertegenwoordigd waren, waaronder drama. "De conclusie van het onderzoek is dat er aanwijzingen zijn voor het veranderen van groepsprocessen in de periode dat de studenten Creatieve Therapie de mediumlessen hebben gegeven" (Kooijman et al., 2010, p. 38). Hierin worden aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek waar ik op kan aansluiten. Zo achtten zij een langere observatieperiode dan zij hadden noodzakelijk en ook zullen er meerdere sessies met de leerlingen gehouden worden ter verbetering van het onderzoek. Zo bevelen zij aan dat er minimaal 6 weken therapeutische gewerkt moet worden exclusief de observatieperiode. Door deze 6 weken kan er gewerkt worden aan de veiligheid binnen de groep wat zijn uitwerking heeft op de resultaten van het onderzoek en op het groepsproces van de leerlingen.

Niet alleen nationaal, maar ook internationaal zijn er in 2001 al in het Engelse tijdschrift *Dramatherapy* verschillende artikelen geschreven over de toekomst van dramatherapie in het middelbaar onderwijs. Zo wordt er o.a. door een onderwijspsychologe benoemd dat er kansen zijn voor dramatherapie binnen groepswork met risicovolle kinderen om zo hun eigen gevoelens te exploreren en om een grotere waardering te ontwikkelen voor de gevoelens van anderen en tevens het oefenen van adequaat gedrag (Gersch, 2001). Leigh (2001) zegt het volgende over dramatherapie op middelbare scholen: "Dramatherapists are needed in every city school, and many in the profession and associated with it, in particular BADth Education Committee – are campaigning for this" (p. 41). Ook Roger (2001) gelooft uit eigen ervaring in de kracht van dramatherapie bij deze doelgroep:

My belief is that giving the young people the opportunity to discover a means of exploring and expressing something of their experience of being adolescents with a disability was a powerful impetus to their maturity and development as young people. . . . The way the young people rushed to the sessions and the confidence with which they used the space was testament to the value they placed on the sessions. (p. 20)

In het Verenigd Koninkrijk zijn in het onderwijs, na de gezondheidszorg de meeste creatief therapeuten werkzaam zo blijkt uit verschillende artikelen (Karkou, 2010a, 2010b). Procentueel betreft dit een percentage van nog geen tien procent. In Vlaanderen is creatieve therapie in het onderwijs een aankomend werkveld (Van den Bossche & Desomviele, 2010). Loijens (zoals vermeld in Meuleman, 2011) verklaart dat er een reden voor is dat er niet veel creatief therapeuten in Nederland vertegenwoordigd zijn binnen het reguliere onderwijs: "daar is geen budget voor. In het speciaal onderwijs daarentegen wel, daarbinnen hangt de aan de aanwezigheid van een creatief therapeut af van het management van de school" (p. 10).

Het is dus belangrijk om het management duidelijk te maken dat dramatherapie een belangrijke toevoeging kan zijn voor deze doelgroep.

Ook een pionier in de dramatherapie als Renée Emunah vindt dat dramatherapie een meerwaarde kan hebben voor adolescenten door hen te helpen hun pubertijd door te komen: "drama therapy has a unique and critical role to play in helping young people through the tumultuous life passage known as adolescence" (Emunah, zoals geciteerd in Leigh, 2001).

Duidelijk is in elk geval dat er genoeg animo is om te werken met deze doelgroep vanuit dramatherapie perspectieven. Genoeg redenen om een beeld te vormen van de doelgroep zelf.

§1.5 Een verdieping in de doelgroep

De onderzoekspopulatie waar ik me tijdens dit onderzoek op wil gaan richten bestaat uit middelbare scholieren. De scholieren hebben de leeftijd van rond de 15, 16 en 17 jaar en zitten in klas 10B. Binnen het reguliere voortgezet onderwijs bevinden deze leerlingen zich in 4 VMBO/4 HAVO/ 4VWO. Dat zijn allemaal verschillende stromingen die gekoppeld zijn aan het onderwijsniveau van de leerlingen. Voor de vmbo'ers geldt dat zij dat jaar als eindexamenjaar hebben. Voor HAVO en VWO betekent dit dat zij nog twee jaar te gaan hebben voor dat zij het middelbaar onderwijs hebben afgerond. In de BLVS zitten tot de 10^e klas al deze drie richtingen gemengd, dit heterogene systeem wijkt af van wat veel andere scholen doen. De BLVS beschouwt het leren samenwerken en waarderen van elkaars kwaliteiten als een zinvolle voorbereiding op een sociale samenleving. "De heterogene klassen dagen de leraren uit om op zoek te gaan naar lessen en werkvormen, waarin leerlingen van alle niveaus worden aangesproken" (Bernard Lievegoed School, n.d.). Dit betekent dat er leerlingen met verschillende niveaus met elkaar in de klas zitten, en dat ik daar rekening mee moesten houden. Een vmbo'er reageert bijvoorbeeld anders dan een havist, zo kan het zijn dat een vmbo'er impulsiever reageert terwijl een havist zaken veel meer overdenkt.

De 16 en 17 jarige jongeren bevinden zich in dit 10^e leerjaar volgens Craeynest (2005) midden in hun adolescentie. Craeynest (2005) omschrijft:

De adolescentie is – veel meer dan welke levensfase ook – een echte scharnierperiode in het leven van de mens. In al de voorgaande jaren was men kind en na de adolescentie wordt men als volwassene beschouwd. En dat blijft zo voor de rest van het leven. Het lijkt wel of er zich in de loop van die enkele jaren een gedaanteverwisseling voordoet. Een radicale verandering in de fysieke en psychosociale verschijningswijze van de mens. (p. 231)

Van adolescenten wordt verwacht dat ze zich geleidelijk losmaken van de ouderlijke zorg en dat ze een eigen leven gaan opbouwen. Zij zullen dus steeds meer eigen beslissingen gaan maken. In het begin kan dit nogal eenzijdig zijn waardoor ze in conflict kunnen komen met ouders, over bijvoorbeeld het uur van slapengaan en opstaan, het verlangen naar meer zakgeld of specifieke voorkeuren op het gebied van kledij en uiterlijk (Craeynest, 2005). "Het verbaast dan ook niet dat dit losmakingsproces vooral in de vroege adolescentie nogal eens gepaard kan gaan met conflicten en heftige discussies. Conflicten zijn onvermijdelijk, maar hoeven niet slecht te zijn. Conflict is ook een basis voor groei" (Kohnstamm, 1997, p. 198). De manier waarop men omgaat met deze conflicten bepaald hoe de relatie zich vormt tussen de ouders en de adolescent. Traditioneel onderscheidt men vier verschillende *opvoedingsstijlen* die ouders kunnen hanteren in de omgang met hun kinderen: autoritair, gezaghebbend, ongeïnteresseerd en toegeeflijk. Meestal stelt men dat de gezaghebbende opvoedingsstijl de beste ontplooiingskansen biedt, omdat hij de kinderen zowel een positief zelfbeeld als een hoge sociale competentie bijbrengt. (Craeynest, 2005). Meeus (zoals geciteerd in Craeynest, 2005) benoemt dat zij zich als jongere op deze manier beter kunnen losmaken van de ouders, omdat heel de opvoeding er in dat geval op gericht is om ze te laten uitgroeien tot zelfstandig opererende individuen.

In de bovenstaande tekst valt te lezen dat het conflict een belangrijk deel uitmaakt van de adolescentie. De doelgroep waar ik me op zal gaan richten zoekt dit conflict nog vaak op. In het interview met J. Lutgerink (persoonlijke communicatie, 28 september, 2012), omschrijft zij een problematische klassenlaag op de school:

Leerlingen hebben hele slechte concentratie, 'slimigheid' om vooral niet ergens voor te hoeven op te draaien, vertonen opstandig gedrag. Ze hebben geen distantie, kunnen niet naar zichzelf kijken . . . Stel je zit dadelijk in het bedrijfsleven dan moet je ook in die groep kunnen opereren en dan kan dit gedrag echt niet door de beugel.

Verder wordt in het interview gezegd dat de leerlingen dit gedrag al meerdere jaren vertonen en dat er maar geen verandering in lijkt te komen. Zij zitten vast in een bepaald gedragspatroon en de leerlingen lijken in het eerste losmakingsproces nog niet voorbij de eerste fase te zijn gekomen, omdat zij nog steeds het conflict opzoeken binnen het verwerven van een eigen identiteit.

Vanuit de dramatherapie benoemen wij dit als een 'role-lock' (Hojtink, 2001), een rol waarin iemand zit vastgeroest en niet weet hoe uit deze rol te komen. Er ontstaat schemabevestigend gedrag. Zelf ziet deze persoon dit niet omdat zij al te lang vast zitten in deze rol. Hierin kan de therapeut gedragsalternatieven aangeven. Bij deze adolescenten lijkt hetzelfde aan de hand te zijn. Ook Erikson (zoals vermeld in Craeynest, 2005) benoemt dat het mogelijk is om bij te dragen aan de ontwikkeling van nieuwe gedragsalternatieven binnen de adolescentie periode. Gedurende de Adolescentie periode is het mogelijk om bij te dragen aan het feit dat er bepaalde beslissingen worden genomen die onontbeerlijk zijn, indien men tot een echte persoonlijke identiteit wil uitgroeien, aldus (Erikson, zoals

geciteerd in Craeynest, 2005). De kracht van dramatherapie is dat het kan bijdragen aan deze persoonlijke ontwikkeling en het ontwikkelen van de identiteit (Emunah, 1995).

Door de leerlingen verschillende interactiestijlen leren adequaat in te zetten kunnen zij eigenschappen en gedragsalternatieven ontwikkelen die ze nodig hebben om een bijdrage te kunnen leveren aan onze samenleving.

Hier gaat het echter niet om één individu als leerlingen, maar om een groep binnen een klassensysteem. Om die reden zullen wij ons moeten richten op een groep. Waar deze uit bestaat, wat de functie van een groep is, om er zo achter te komen hoe groepen functioneren en welke factoren meespelen in het functioneren als groep.

§1.6 Werken in een groep

De functie van deze groep/klas van leerlingen is om informatie op school op te doen en deze zich eigen te maken maar ook om de identiteit binnen een groep te ontdekken. Welke rol neem ik aan binnen groepen en hoe werk ik samen met anderen, bij welke subcultuur sluit ik me aan? In Alblas (2010) wordt benoemd dat er drie benaderingen van het karakter van groepen zijn.

1. Interactie tussen eigen identiteit en gedrag van de leden.
2. Het is een optelsom van het gedrag van de leden.
3. Het geheel is meer dan de optelsom. De groep heeft een eigen identiteit.

Alblas (2011) geeft de volgende uitleg over een groep:

Groepen zorgen ervoor dat de nieuwe leden worden ingepast in de maatschappij en dat ze de waarden, normen en opvattingen die in de maatschappij leven, overnemen. Het gezin als groep zorgt voor de opvoeding. Daarin leert het kind hoe het zich dient te gedragen en hoe het tegen allerlei zaken dient aan te kijken. Het gaat daarbij om de overdracht van heersende cultuur. (p. 18)

Dit sociologische perspectief is eventueel ook van toepassing op onze groep binnen het middelbaar onderwijs waar ook de jongere/de leerling geleerd wordt hoe het zich dient te gedragen.

Voor een groep is sterke onderlinge binding, ook wel cohesie genoemd, erg belangrijk. Een sterke groepscohesie zorgt ervoor dat:

- De wens om lid van de groep te blijven sterk is.
- De groepsleden zich sterk door elkaar laten beïnvloeden.
- Het kiezen van groepsdoelen minder problemen geeft.
- Er meer uitwisseling van informatie is.
- Er coöperatiever met elkaar wordt omgegaan (Festinger; Schachter; Sprink & Carron; zoals vermeld in Alblas, 2010).

Verschillende factoren kunnen voor een versterking van de groepscohesie zorgen, hierover zegt Alblas (2010) het volgende:

In de eerste plaats succes met groepstaken. In een basketbalploeg die veel wint, zullen de teamleden elkaar aardiger vinden dan in een ploeg die weinig wint. In de tweede plaats is de omvang van de groep van invloed op de cohesie. Een kleine groep kan hechter zijn dan een grote groep. De sociometrische methode . . . heeft laten zien dat in grote groepen meestal subgroepen te onderscheiden zijn. Binnen die subgroepen is de cohesie groter dan tussen de subgroepen. Groepsleden hebben meer binding met de subgroep waarvan ze deel uitmaken dan met de grote groep als geheel. (p. 87)

Ook gaat Alblas (2010) specifieker in op een schoolsituatie:

Binnen een klassensysteem zijn er altijd verschillende subgroepen samen omdat de grootte van de hoofdgroep ongeveer 28 personen is. De kunst is om deze subgroepen daadwerkelijk deel uit te laten maken van een geheel. In de derde plaats is de aanwezigheid van een gemeenschappelijke vijand van invloed op de cohesie. Dit is aangetoond met een experiment van Sherif. (p. 87)

Wat ik kan opmaken uit het interview met Lutgerink (persoonlijke communicatie, 28 september 2012) is dat de groep leerlingen een grote gemeenschappelijke vijand heeft. Zij verzetten zich namelijk tegen de docenten. Het lijkt alsof deze factor de groep verbindt en als grootste factor bijdraagt aan de cohesie binnen de groep.

Er zijn verschillende manieren om met een conflict om te gaan. Het is van belang om uit te zoeken wat de jongeren doen in het contact met hun docenten. Er zijn vijf verschillende conflicthanteringstijlen (Luitjes & Zeeuw-Jans, 2011):

- Vechten;
- Samenwerken;
- Compromis zoeken;
- Toegeven;
- Vermijden.

Ook de stijl waarmee de leerlingen een conflict ingaan lijkt ongezond en inadequaat. Zij kiezen voor vechten als conflicthanteringstijl. Daarmee zorgen ze er voor dat er een onwerkbaar situatie ontstaat. Belangrijk is dat er gedragsalternatieven worden aangeboden, om te onderzoeken welk gedrag voor beide partijen een uitkomst is. Het geloof van de jongeren is dat ze met vechten het meest bereiken, maar dat is afhankelijk van de situatie.

Het leek mij belangrijk en een meerwaarde als ik voorafgaande aan het onderzoek de klas kan observeren zodat ik kan kijken of de jongeren dit gedrag daadwerkelijk vertonen.

Dit deed ik o.a. aan de hand van de aanbevelingen van Kooijman et al. (2010). Mocht het zo zijn dat er nuances zijn in gedrag kon ik mijn onderzoek hier nog op aanpassen.

§1.7 Passende doelen bij de problematiek

Door de verschillende informatie die ik te weten ben gekomen van de doelgroep wil ik graag aan de volgende doelen gaan werken:

Hoofddoel:

- Het vergroten van het samenwerkingsvermogen van de jongeren.

Door dit als doel te stellen werk ik ondertussen ook nog aan andere subdoelen die ook bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van de jongeren:

- Het vergroten van de bewustwording van het eigen gedrag bij de jongeren;
- Het vergroten van inzicht in de gevolgen van het eigen gedrag bij de jongeren;
- Het vergroten van de controle over het eigen gedrag bij de jongeren
- Het uitbreiden van het rolrepertoire/gedragsalternatieven van de jongeren;
- Het uitbreiden van de interactiestijlen van de jongeren;
- Het verminderen van de nadruk op de gemeenschappelijke vijand ter bevordering van de sociale cohesie.
- Het vergroten van de nadruk op de succeservaringen met de groep ter bevordering van de sociale cohesie.

Nu is duidelijk waar ik aan wil gaan werken met de jongeren. In het volgende gedeelte licht ik toe hoe ik via een dramatherapeutische manier hier aan wil gaan werken.

§1.8 Uitvoering van het onderzoek in een dramatherapeutische setting

Na het interview met J. Lutgerink (persoonlijke communicatie, 28 september 2012) bleek dat zij zeer geïnteresseerd was om het project op haar school te laten plaatsvinden. Zij vertelde dat ik binnen haar lessen de ruimte krijg om mijn project uit te voeren. Voor het onderzoek was het van belang dat er al drama lessen werden gegeven op de middelbare school zodat de leerlingen niet onbekend waren met het medium. Was er nog geen drama dan koste het veel energie en met name veel tijd om deze lessen op te zetten. Gezien dit niet de doelstelling was van dit onderzoek is het belangrijk dat de leerlingen al drama kennen zodat er via bepaalde werkvormen gewerkt kan worden die hun niet onbekend zijn. En daarnaast dus ook niet onveilig of onbekend voor ze aanvoelen. Daarom ben ik ingegaan op het verzoek van J. Lutgerink om dit binnen deze setting te uit te voeren waarbij ik waarschijnlijk een klas van mijn onderzoekspopulatie minimaal twee maal anderhalf uur in de week zou kunnen zien, gedurende het aantal weken dat het onderzoek duurt. Dit zal dan ook gebeuren binnen de BLVS. Dit is een school in het voortgezet onderwijs op basis van de uitgangspunten van de vrijeschoolpedagogie (Bernard Lievegoed School Maastricht, 2012). De school legt extra nadruk op de creatieve ontwikkeling van de leerlingen door o.a. drama-, teken- en handvaardigheidslessen te geven.

J. de Man (persoonlijke communicatie, 16 oktober 2012) benadrukt in zijn interview echter met klem dat het belangrijk is om te communiceren met de jongeren en ouders waarom ze dit project doen als het dramatherapie zou heten. Men zal zich gaan afvragen waarom zij of hun kind ineens in thera-

pie moet. Er kunnen ook vrij eenvoudig vooroordelen ontstaan over de les, zoals dat men denkt dat er tijdens de therapie veel gehuild gaat worden. Ook vanuit de andere klassen zal er ineens anders naar hun gekeken kunnen worden. “Waarom hebben wij dit nodig en zij niet?” kunnen zij zich afvragen. Daarom ben ik van mening dat het beter is om de dramalessen tien weken in het teken te laten staan van samenwerking, terwijl dit ondertussen wel dramatherapie is. Deze benaming lijkt mij van wezenlijk belang voor de groep. Het is niet uitzonderlijk dat vaktherapie onder een andere benaming wordt gegeven. Zo wordt er bijvoorbeeld binnen het speciaal basisonderwijs creatieve les gegeven, terwijl het hier eigenlijk gaat om beeldende therapie (H. Ninnin, persoonlijke communicatie, 2 mei 2013) . Na mezelf dit vraagstuk te hebben gesteld ging ik nadenken over de invulling van de therapie.

Ik kwam tot de conclusie dat het hoofddoel voor deze doelgroep is om te werken aan hun samenwerking door te kijken naar de problematiek die zich uit bij de jongeren. Hieronder versta ik de conflicthanteringstijlen die zij hanteren, hoe zij omgaan met hun naaste omgeving en het opstandige gedrag dat zij vertonen. Dit zijn de kernen waarin volgens mij de problematiek ligt.

Door samenwerking als hoofddoel te stellen zijn er echter een aantal zaken waar ik aan wil werken om je tot samenwerking te komen. Zo concludeert Luitjes (2011) dat o.a. sociale vaardigheden, positieve interactie en individuele aansprakelijkheid bijdragen aan een effectieve samenwerking. Het model de ‘Stad van Axen’ van Cuvelier (2008) en de ‘Roos van Leary’ zijn goede hulpmiddelen om menselijke interacties in kaart te brengen (een uitgebreide uitleg over de “Stad van Axen” valt te lezen in de bijlage (2). Wat ik in mijn tweedejaars stage heb geleerd, was dat de symboliek van de ‘Stad van Axen’ bij deze jongeren meer tot de verbeelding spreekt.

De ‘Roos van Leary’ (Remmerswaal, 2008) is complexer en leidt in mijn ervaring tot meer onduidelijkheid bij de jongeren. Voor meer informatie over de ‘Roos van Leary’ verwijs ik naar het handboek groepsdynamica (Remmerswaal, 2008) waar hierover zeer heldere uitleg wordt gegeven. Cuvelier (2008) heeft met de ‘Stad van Axen’ een basis gelegd van waaruit de dramatherapie kan werken met jongeren. Cuvelier (2008) omschrijft in zijn boek dat een ‘ax’ een kracht is die je moet kunnen uitoefenen om ten volle mens te kunnen zijn. Als je verslaafd raakt aan een ‘ax’ dan is dit gedrag ongezond. In totaal zijn er zes overkoepelende dieren waar iedere ‘ax’ voor een dier staat. In bijlage 2 ziet u het model wat Cuvelier (2008) heeft opgesteld. Meuleman (2011) legt het schema als volgt uit: “boven de horizontale lijn bevinden zich de bezitters, onder de horizontale lijn bevinden zich de niet-bezitters. De rechterzone kan gezien worden als de ‘harmoniezone’(geven en nemen) en de linkerzone als de ‘conflictzone’(aanvallen en weerstaan)” (p. 41).

Desomviele (zoals vermeld in Meuleman, 2011) omschrijft daarnaast ook nog een zone van afstandelijke relaties deze bevinden zich in de ‘uiteenzone’. Deze zones worden verder uitgelegd in bijlage (2). De theorie van de menselijke interacties nodigt uit tot het in kaart brengen van het eigen gedrag (Desomviele, zoals geciteerd in Meuleman, 2011), oefenen van gedrag, het uitbreiden van gedragsalternatieven en maakt de gedachte over hoe men dit moet inzetten plaats voor ervaring.

Door het gedrag te oefenen aan de hand van verschillende rollen en inzicht te krijgen in de menselijke interacties leert men welk gedrag adequaat is en welk patroon over-/onderontwikkeld is. Het is dus belangrijk om de leerlingen andere conflicthanteringstijlen te leren, zodat hun gemeenschappelijke vijand afneemt en hun groepscohesie/samenwerking groeit.

“In het algemeen wordt er van uitgegaan dat wanneer je werkt met de ‘Axenroos’ (‘Stad van Axen’, red.) en dit vertaald naar dramatherapie, je bij interactiedrama terechtkomt.” (Meuleman, 2011. p. 42). “Bij interactiedrama wordt er dus getracht om een werkelijkheidssituatie zo natuurgetrouw mogelijk neer te zetten en zo de persoonlijke relaties in kaart te brengen” (Desomviele, zoals geciteerd in Meuleman, 2011). Het is echter zo dat je als dramatherapeut je niet louter en alleen beperkt tot realistisch spel, maar ook gebruik maakt van fantasiespel waar ook Meuleman (2011) gebruik van heeft gemaakt. Van deze combinatie zal ik ook gebruik maken, omdat je hierdoor als dramatherapeut meer keuze hebt tussen verschillende soorten rollen en verschillende empathie en distantie technieken. Net als Meuleman (2011) heb ik me laten inspireren door facetten van interactiedrama waarin de basiselementen van spel terugkomen. Ik verwijs naar Desomviele (zoals vermeld in Meuleman, 2011) waar deze basiselementen terug te lezen. Aan de hand van deze methode heb ik een werkmodel opgesteld in samenwerking met J. Lutgerink om een verloop van dit actieonderzoek vorm te geven in het begin zodat er gekeken werd hoe wij de onderzoeksperiode gingen invullen. Tevens leg ik ook uit waarom er gewerkt gaat worden met een therapeutische opvoering naar mate het actieonderzoek zich vordert.

Het werkmodel dat ik vooraf heb opgesteld in combinatie met J. Lutgerink ziet er als volgt uit:

- Kennismakingsfase:

Een kennismaking met de nieuwe setting binnen de dramalessen. Mijn dramalessen zullen anders voor de leerlingen zijn dan ze gewend zijn en dus zullen ze eerst veiligheid en vertrouwen moeten

krijgen in mij en mijn werkwijze. Ondertussen ga ik ook werken aan veiligheid en vertrouwen in de groep aan de hand van spel/werkvormen die zich richten op kennismaking en vertrouwen.

- (Her)Introductie 'Stad van Axen':

Dan gaat men echt aan de slag. Ik laat de jongeren kort hernieuwd kennismaken met de 'Stad van Axen' (hiermee zijn ze al bekend omdat ik dit twee jaar geleden reeds heb geïntroduceerd in de dramalessen en sindsdien gebruikt J. Lutgerink het model als basis voor rollen die ze leerlingen laat aannemen). Ze krijgen uitgelegd wat de 'Stad van Axen' is. Daarna gaan wij door middel van korte improvisatie scènes in fase 2 van Emunah (1994) de verschillende interactie stijlen uitproberen en daarin experimenteren tussen een gezonde stijl van reageren en een ongezonde manier. Cuvelier (2008) omschrijft dit als het binnenste (gezonde) en buitenste (ongezond) gedeeltes van de 'Stad van Axen'. Hierdoor zullen ze zich bewust worden van de verschillen. Door met een rol te spelen ontstaat er een distantie, waardoor de leerlingen objectiever kunnen kijken of gedrag gezond is of ongezond zonder dat het specifiek over hen gaat.

- Verdieping eigen interactiestijlen:

Deze fase richt zich meer op de leerling zelf. De leerlingen gaan in groepen uitzoeken wat hun rol is in de klas en welke interactie stijlen zij hanteren. Als zij zien welke stijl zij vaak hanteren gaan wij middels spel kijken welke stijlen adequaat zijn, welke stijlen op elkaar aansluiten en welke juist totaal niet. Deze fase richt zich voornamelijk op de bewustwording van hun eigen gedrag binnen de klas.

- Maken van vertaling van eigen interactiestijlen naar voorstelling:

Samen met de leerlingen een voorstelling vormen die gaat over hun als klas maar dan in de vorm van een toneelstuk. Ze schrijven hiervoor zelf de dialogen. Door de leerlingen zelf centraal te stellen en met hen in dialoog te gaan over hoe de voorstelling vormgegeven moet worden respecteer ik hun autonomie (Slot & Spanjaard, 1996). Samen met J. Lutgerink geef ik vorm aan de processen die de afgelopen weken plaats hebben gevonden in een korte voorstelling van hoogstens een half uur. Hierin worden scène's gespeeld waarvan de rollen gebaseerd zijn op de interactiestijlen.

- Werken aan een therapeutische opvoering(toonmoment):

In de laatste fase van het onderzoek is er een belangrijk gedeelte voor het werken aan een therapeutische opvoering (toonmoment). Het werken aan een therapeutische opvoering biedt de leerlingen de gelegenheid om zichzelf uiteindelijk met de geleerde vaardigheden op het podium te vereenzelvigen. Door de leerlingen zelf de voorstelling te laten vormgeven (onder gestructureerde begeleiding) leren ze samenwerken in het 'dagelijksleven' en zetten ze de aangeleerde vaardigheden in de voorafgaande fases om in de praktijk. Door aspecten van de methode begeleid toneel hierbij in te zetten zoals regieaanwijzingen en de zelf gemaakte scènes te herhalen leren de leerlingen de interactiestijlen eigen te maken (te Kieffe, zoals vermeld in de Vries, 2007). Te Kieffe (zoals vermeld in de Vries, 2007) omschrijft dat de kern van begeleid toneel gaat over teksten en regieaanwijzingen die worden gekozen om zo de angst van de cliënt voor de confrontatie te laten wijken voor de uitdaging van het spelen. Wanneer er dan uiteindelijk een opvoering getoond is worden de leerlingen door het publiek met applaus beloond voor het eindresultaat wat ze samen gemaakt hebben.

Emunah (1994) zegt hierover: "The applause is not only for the play, but for the real people who have shared on stage their life struggles and victories." (p. 288). Aan de hand van producten werken wordt vaker gedaan, zo vertelt J. de Man (persoonlijke communicatie, 16 oktober, 2012) over zijn eigen ervaring:

We laten ze [jongeren met gedragsproblemen] experimenteren met nieuwe rollen maar ook door ze samen vanuit een bepaalde opdracht een samenwerkingsopdracht te geven. Al is het wel vanuit een bepaald kader en bedenk daar samen iets bij: en lukt dat dan? Want dat is vaak al heel lastig voor die jongeren hier.

Het werken aan de hand van een therapeutische opvoering brengt ook een verandering in de therapeutische attitude met zich mee. Hieronder een overzicht van de therapeutische attitude gekoppeld aan de verschillende fasen, met name de laatste fase is van belang voor de voorstelling:

In de eerste fase zal ik een supportieve en steunende werkwijze aannemen (Smeijsters, 2008). Deze houding richt zich met name op het "creëren van ontspanning en veiligheid, handhaven van het evenwicht en het afstand nemen van klachten" (Smeijsters, 2008, p. 62) zodat er een therapeutische werkrelatie ontstaat. Deze therapeutische attitude zal ook gedurende de andere fasen blijven bestaan omdat het benadrukken van de kwaliteiten (positief bekrachtigen) een belangrijke bijdrage kan hebben aan het stimuleren van de jongeren.

Na de eerste fase wanneer ik het vertrouwen van de groep heb gekregen zal ik mijn therapeutische attitude aanpassen op de activiteiten a.d.h.v. de re-educatieve werkwijze die zich o.a. richt op:

- Verbeteren van de sociale interactie en de inter-persoonlijke vaardigheden;
- Uitbreiden van het gedragsrepertoire;
- Grenzen leren trekken

Smeijsters (2008) omschrijft deze werkwijze als volgt:

Bij deze werkwijze staan het eigen gedrag en beleven in het hier en nu en de directe oorzaken centraal. . . . Hiertoe behoort enerzijds het via gestructureerde, trainingsgerichte activiteiten veranderen van het probleemgedrag, anderzijds het behandelen van eventuele psychische conflicten die aan het probleemgedrag ten grondslag liggen. (p. 62)

De oefeningen en activiteiten voor de leerlingen zullen vooral trainingsgericht zijn. Kooijman et al. (2010) beveelt trainingsgerichte werkvormen aan om mee te werken, in vervolg onderzoek van vaktherapie op scholen, aangezien concrete situaties leerlingen aanspreken omdat die toepasbaar zijn op hun eigen praktijk. In de laatste fase verandert de vormgeving van de therapie, omdat er naar een therapeutische opvoering zal worden toegewerkt: "The setting of the therapy scene changes from closed room to public stage; the cast changes from client and therapist to client/actor, therapist/director, and outside audience." (Emunah, 1994, p. 251). Ik zal als therapeut in de regisseurs rol een meer directievere houding aan nemen, om de groepsprocessen gaande te houden en er voor te zorgen dat er uiteindelijk een therapeutische opvoering uit komt waar de groep trots op kan zijn.

Hoofdstuk 2. Vraagstelling en doelstelling van het onderzoek

§2.1 Vraagstelling

Uit mijn probleemstelling is een concrete vraagstelling naar voren gekomen. Deze is als volgt:

Hoofdvraag:

"Hoe ziet een dramatherapeutisch aanbod op basis van de 'Stad van Axen' eruit, met als resultaat een therapeutische opvoering, bij leerlingen (klas 10b) met trekken van externaliserende gedragsproblematiek binnen de Bernard Lievegoed School te Maastricht, ter uitbreiding van hun gedragsalternatieven en verbetering van hun onderlinge samenwerking?"

Subvragen:

1. Wat is het dramatherapeutische aanbod dat zich leent om te werken via de 'Stad van Axen' en een therapeutische opvoering?
2. Aan welke therapeutische randvoorwaarden moet een dramales voldoen om bij deze doelgroep tot een veranderingsproces te komen?
3. Welke aspecten van de 'Stad van Axen' hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op het gedrag van de jongeren en hun gedragsalternatieven?
4. Welke aspecten van de 'Stad van Axen' hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op de onderlinge samenwerking van de jongeren?
5. Welke aspecten van een therapeutische opvoering hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op het gedrag van de jongeren en hun gedragsalternatieven?
6. Welke aspecten van een therapeutische opvoering hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op de onderlinge samenwerking van de jongeren?

§2.2 Doelstelling van het onderzoek

Er zijn verschillende doelen die ik met dit onderzoek wil bewerkstelligen.

Allereerst wil ik een bijdrage proberen te leveren aan het creatief therapeutische beroep. Ik wil kijken of het middelbare voortgezet onderwijs een uitbreiding zou kunnen zijn op het werkveld van de creatief therapeut. Er is weinig literatuur voor handen met betrekking tot vaktherapie in de onderwijssector in Nederland. In het buitenland is er echter al meer onderzoek gedaan, zo werkt 30% van de vaktherapeuten in het Verenigd Koninkrijk in het onderwijs (Ditty Dokter, persoonlijke communicatie, 22 maart 2013). Daarom wil ik extra kennis vergaren over de Nederlandse situatie en of vaktherapie mogelijk is binnen een reguliere onderwijssetting. Dit kan tevens ook een uitkomst zijn voor de schaarste aan vacatures die er op dit moment zijn voor de vaktherapeut. Mijn onderzoek zal met name gericht zijn op de dramatherapeut, maar mogelijk biedt dit ook mogelijkheden voor andere media.

Ook hoop ik het onderwijsmanagement te laten zien dat dramatherapie van belang kan zijn en leraren kan ondersteunen om leerlingen met gedragsproblematiek te helpen. Ik hoop een ander perspectief te creëren bij het omgaan met gedragsproblematiek binnen het onderwijs. Het onderwijsmanagement, vaktherapeuten e.a. kunnen door middel van dit onderzoek geïnformeerd worden over de methode 'Stad van Axen'. Zij kunnen zelf een vertaling maken naar hun eigen praktijksituatie aan de hand van mijn werkmodel dat ik heb ontwikkeld. Ik hoop hen door dit onderzoek aan te moedigen om ook projecten op te starten die minder plaats vinden binnen de GGZ.

Richting de doelgroep wil ik kijken of er ook preventief gewerkt kan worden om te voorkomen dat het gedrag van deze jongeren later in het middelbaar beroeps onderwijs, hoger beroepsonderwijs of wetenschappelijk onderwijs uitgroeit tot een nog groter probleem. Het is van groot belang voor onze maatschappij dat ze gezond kunnen functioneren binnen onze samenleving en het bedrijfsleven. Ik hoop dat het werkmodel rondom de methode 'Stad van Axen' hier aan kan bijdragen.

Het doen van onderzoek naar de hiervoor genoemde vraagstelling, zal ook uitkomst bieden aan de ontwikkeling van mijn eigen werkmodel. Gedurende mijn stage heb ik met volwassenen gewerkt, waarbij ik heel cognitief gedragtherapeutisch te werk ben gegaan. Hierbij heb ik altijd de rol van therapeut gehanteerd, het werken in een andere setting waarbij soms ook van je als dramatherapeut gevraagd wordt om te balanceren tussen therapeut en docent lijkt me een toevoeging aan mijn ontwikkeling als therapeut. Ook zal de co-creatie met een dramadocent gedurende dit onderzoek een appèl doen op het overtuigen van haar van de lesinhoud en de therapeutische waarde van bepaalde werkvormen. Dit heb ik zelf tijdens mijn stage altijd lastig gevonden om de verbinding te leggen tussen de behandelcoördinator en mij als dramatherapeut. En zo iemand die niet geschoold is in mijn vak uit te leggen wat precies het doel is van mijn therapievorm met een specifieke cliënt.

Hoofdstuk 3. Onderzoeksopzet

§3.1 Onderzoekstype

Via ontwikkelingsonderzoek wordt gewerkt aan het ontwikkelen en verbeteren van eigen of andermans beroepsmatige handelen. Om dit te bereiken wordt door middel van het onderzoek bijvoorbeeld een observatieschaal, indicatiestelling, werkwijze of een behandelmodule ontwikkeld. Het ontwikkelingsonderzoek gaat verder dan een inventarisatie die plaatsvindt. Door analyse en integratie hiervan komt nieuwe kennis tot stand (Smeijsters, 2005). Volgens Migchelbrink (2007) gaat het bij een ontwikkelend onderzoek om het maken van een nieuw ontwerp; het maken van iets wat nog niet bekend was. Ontwikkelingsonderzoek is niet een eenmalig onderzoekstraject, maar vaker een meervoudig onderzoekstraject, waarin stap-voor-stap verschillende deelonderzoeken vóór het ontwikkelingsstraject plaatsvinden. Binnen dit onderzoek gaat het om de ontwikkeling van een dramatherapeutisch aanbod aan de hand van de methode 'Stad van Axen' met als resultaat een therapeutische opvoering.

§3.2 Onderzoeksmethode

De onderzoeksmethode die het meest voor de hand ligt bij deze vraagstelling en doelstelling met een ontwikkelend onderzoekstype is een actiegericht onderzoek. Kenmerkend voor actieonderzoek (in de literatuur ook wel omschreven als AO) is dat het zich met name richt op een probleem dat in de beroepspraktijk centraal staat (Migchelbrink, 2007). "Het belangrijkste doel van het onderzoek is om een antwoord te geven op de vraag of een oplossing is aan te dragen voor het probleem van die praktijk (Migchelbrink, 2007, p. 23).

Het probleem dat zich voordoet in de praktijk is dat klas 10b (zoals omschreven staat in de probleemstelling) van de Bernard Lievegoed School een opstandige interactiestijl hanteert. Met de vraag of dramatherapie hier een uitkomst in kan bieden.

In vooronderzoek is er gezocht naar literatuur die deze probleemstelling mogelijkerwijs al zou beantwoorden. Er zijn echter geen dramatherapeuten die in deze specifieke omstandigheden werken en hier al over gepubliceerd hebben.

Over de 'Stad van Axen' (Cuvelier, 2008), het werken volgens een therapeutische opvoering en trekken van externaliserende gedragproblematiek zijn afzonderlijk artikelen gepubliceerd. Maar dit is nooit in combinatie met elkaar terug te vinden. Daarbij is het werken voor vaktherapeuten op reguliere middelbare scholen vrijwel onbekend in Nederland. Om dit dramatherapeutisch aanbod te ontwikkelen is het dus nodig om de praktijk in te gaan en te kijken welk aanbod passend is bij de probleemsituatie.

Met de kennis die uit de literatuur komt en mijn eigen ervaring met de doelgroep, wil ik graag dit onderzoek in praktijk brengen. "Actieonderzoek is er niet op gericht om een bijdrage te leveren aan theorievorming voor de wetenschappen. Het is niet theoriegericht van aard, maar toepassingsgericht" (Migchelbrink, 2007, p. 77).

Door te kijken hoe een dramatherapeutisch aanbod er uit ziet met deze doelgroep, wordt er nieuwe kennis verzameld voor de praktijk en levert het een nieuw perspectief op over hoe beter omgegaan kan worden met dit probleem. Migchelbrink (2007) legt uit wat er precies in een actieonderzoek onderzocht wordt:

Het gaat er in AO om het handelen adequater te maken. Daartoe wordt in AO na het onderzoek van de onderhavige huidige situatie of het huidige handelen gezocht naar aanwijzingen voor ander, nieuw en beter handelen. Daarvoor worden via onderzoek en reflectie aanwijzingen gemaakt voor het gewenste betere handelen. Dit handelen wordt uitgetoetst, het wordt geëvalueerd en weer bijgesteld. Zoals gezegd: het verbeterde handelen wordt in het onderzoek gerealiseerd. (p. 82)

Dit betekent dat het accent van het actieonderzoek met name lag op de actiefase van het onderzoek. De bedoeling was om te kijken hoe er door de leerlingen werd gereageerd op het aanbod. Vervolgens dragen de reacties van de leerlingen aan de hand van observaties, vragenlijsten (resultaten) bij aan de vraag of het reguliere onderwijs in Nederland eventueel een nieuwe arbeidsmarkt is voor de vaktherapeut zoals omschreven is in de doelstelling. Het dramatherapeutische aanbod wordt gemaakt in co-creatie met J. Lutgerink. Dit aanbod bespreken wij van te voren met de afweging welke richting wij met het aanbod op willen gaan en waarom wij denken dat dit kan bijdragen aan de ontwikkeling van de leerlingen. Zo is het aanbod na aanleiding van elke les geëvalueerd. Waaruit wij soms gezamenlijk tot een volgende lesinvulling kwamen of er kwam naar voren dat ik zelf een lesinvulling zou geven. Maar dan wel aan de hand van de besproken thema's. J. Lutgerink is door deze co-creatie heel nauw betrokken geweest bij het proces en is aanwezig geweest tijdens de lessen. Daarin heeft zij de docentenrol op zich genomen en ik de therapeutenrol.

§3.2.1 Voorfase en Oriëntatiefase

Het begin van mijn voorfase startte eigenlijk al in het begin van september 2012. Ik was bezig met het onderzoeken van mijn scriptiethema toen ik J. Lutgerink (persoonlijke communicatie, 28 september 2012) interviewde. Aan het einde van het interview bleek dat wij graag samen verder wilden met dit onderzoek en besloten dit ook vast te leggen. Ik zou J. Lutgerink op de hoogte houden van mijn probleemgebiedverkenning via e-mail. Vervolgens hadden wij ook besloten dat het goed was om weer hernieuwd kennis te maken met de lesstijl van J. Lutgerink en zij ook met mijn stijl zodat wij een beeld hadden van elkaars werkwijze voordat wij de actiefase van het onderzoek ingingen. Ook gaf het een goede kans alvast de doelgroep te observeren. Dit kwam overeen met de aanbevelingen die zijn gedaan door Kooijman et al. (2010).

Zelf was ik op de hoogte van J. Lutgerink's manier van lesgeven uit het tweede jaar van de opleiding en ook heb ik vroeger zelf twee jaar van haar les gehad. Het was goed om dit weer op te frissen en ook weer op elkaar ingespeeld te raken. Hieruit volgde de entree in de Bernard Lievegoed School.

Vervolgens heb ik een aantal middagen meegelopen in september/oktober met J. Lutgerink bij verschillende klassen van de middelbare school. Meestal gaf J. Lutgerink les, maar ik heb ook een aantal activiteiten gegeven aan de klassen om te wennen aan de onderwijssetting. Gedurende de lessen was de klas waarbij het onderzoek zou worden uitgevoerd niet aanwezig. Dit kwam omdat zij op dat moment geen drama hadden in hun roosterpakket. Zo heb ik hun gedrag niet kunnen observeren, maar heb ik wel hernieuwd kennism gemaakt met de doelgroep jongeren wat ook een leerzame ervaring was voordat ik aan mijn onderzoek begon.

Na lessen die wij samen hebben gegeven hebben wij nog een aantal keer afgesproken verspreid over een november tot januari om het onderzoek te bespreken.

Gedurende elk overleg kreeg het onderzoek steeds meer vorm en bespraken wij o.a. de probleemstelling. Daarnaast ontstond gaande weg een actienetwerk zoals hieronder uiteengezet naar Migchelbrink (2007). Per betrokkene is omschreven wat zijn/haar rol is binnen het onderzoek.

- Opleiding Creatieve Therapie, Zuyd Hogeschool;

De opleiding Creatieve Therapie van de Zuyd Hogeschool fungeerde als opdrachtgever van het onderzoek. Zij zijn degene die opdracht gaven voor het actiegericht onderzoek. Het onderzoek werd gehouden in het kader van het afstudeerproject in het vierde jaar van de opleiding Creatieve therapie. Om te kunnen afstuderen moeten studenten een onderzoek uitvoeren en hierover een scriptie schrijven. Je zou dus kunnen zeggen dat de opdrachtgever in dit geval de school is.

Aan de ene kant is er gedurende dit onderzoek geen financier of sponsor aanwezig geweest. Normaal gezien is er altijd een persoon die gaat over het beschikbaar stellen van de benodigde financiële middelen en werktijd waarin het onderzoek kan worden uitgevoerd. Dit is niet noodzakelijk gezien dit onderzoek kosteloos uitgevoerd kan worden door de actieonderzoeker en de betrokkenen. Aan de andere kant is er wel een initiator, namelijk de Zuyd Hogeschool, die het mogelijk maakt om dit onderzoek uit te voeren. Om nog specifiek te zijn, betreft het hier de opleiding van de actieonderzoeker/student die er voor zorgt dat het actieonderzoek plaats kan vinden in het kader van een afstudeerproject.

- Casper Maas;

Initiatiefnemer van het onderzoek door vanuit een probleemgebiedverkenning te komen tot een onderzoeksvraag met de in de probleemstelling omschreven doelgroep.

Als initiatiefnemer heb ik binnen dit onderzoek een dubbelrol gehad, aangezien ik naast initiatiefnemer ook de actieonderzoeker ben. De actieonderzoeker is de persoon die het onderzoekstraject doorloopt. Ten tijde van het actieonderzoek heb ik het actietraject voorbereidt, doorlopen, gecoördineerd en geëvalueerd om uiteindelijk tot een scriptie te komen.

- Jefte Lutgerink, dramadocente;

Is werkzaam op de Bernard Lievegoed School(middelbare school) waar het onderzoek gaat worden gehouden. Tijdens de probleemstelling van het afstudeerproject is er aan de hand van ervaringskennis een beeld gevormd over dat er een externe gedragsproblematiek heerst binnen een klassenlaag (alle parallel klassen van het 10^e leerjaar) van de school. Aan de hand van dit beeld heeft J. Lutgerink gevraagd of ik mijn afstudeeronderzoek zou willen doen om deze problematiek te onderzoeken. Hier is verdere verdieping in de problematiek uit voort gevloeid. Door deze vraagstelling is J. Lutgerink opdrachtgever geweest voor het onderzoek vanuit de praktijk.

J. Lutgerink is tevens ook een direct betrokkene (een persoon die onderdeel zijn van het probleemveld waar het probleem speelt) aangezien zij mij als actieonderzoeker heeft ondersteund gedurende het behandeltraject.

Zij heeft samen met mij gekeken tijdens haar lessen dat het onderzoekstraject op een juiste manier doorlopen werd en dat de kwaliteit van het onderzoek gewaarborgd bleef.

- Stephanie Ruers, mentor jongeren;

De mentor van de betreffende klas is gecontacteerd en tijdens het onderzoek heb ik haar uitgenodigd voor een gesprek waarin zij zich uitsprekt over de problemen in de klas. Zo heb ik deze problemen in kaart kunnen brengen. En is zij dus indirect betrokken geweest bij het onderzoek. Dit gesprek heeft plaatsgevonden in de derde onderzoeksweek. Een eerder moment is niet gelukt, omdat beide partijen de afspraak niet konden inplannen wegen drukte. De reden om de mentor er bij te betrekken bij het onderzoek is omdat de mentor in contact staat met de probleemhebbers. Zij brengt zelf de problemen van de klas in kaart en probeert deze samen met de leerlingen op te lossen. Hiervoor heeft ze één mentoruur ter beschikking per week. Zij was echter niet aanwezig tijdens een van de dramalessen. Wel was zij aanwezig tijdens de therapeutische opvoering van de leerlingen. Ook heeft er na de onderzoeksperiode nog een gesprek plaatsgevonden om te onderzoeken welke invloed het onderzoek heeft gehad op het gedrag van de leerlingen.

- Onderzoekspopulatie klas 10b;

De probleemdragers (de personen bij wie het probleem speelt) zijn in het kader van dit onderzoek de jongeren met externaliserende gedragsproblematiek. De onderzoekspopulatie heeft bestaan uit een halve klas (12 leerlingen) van klas 10b. Met deze leerlingen is gedurende een zestal weken gewerkt. In eerste instantie was het onderzoek gericht op de hele 10b klas voor een tijdsbestek van 10 weken. Als onderzoeker was ik echter afhankelijk van het kwartaalrooster van de school. Dit rooster liep niet parallel met mijn afstudeer rooster en liet dit dus niet toe. Hieruit is een zes-weken-plan rondom een halve klas ontstaan. Dit zes-weken-plan is ook gebaseerd op de aanbevelingen van Kooijman et al. (2010) waarin zij aangeven dat dit belangrijk is om veiligheid in de groep op te bouwen en een werkkrelatie met de therapeut te bewerkstellings.

De doelsysteemactoren zijn dezelfde als de probleemhebbers. Onderzocht wordt hoe drama-therapeutisch aanbod er uit ziet bij de jongeren. Dat maakt hen het 'doelwit', zoals Migchelbrink (2007) dit omschrijft, van het onderzoek.

- Overige leerlingen van klas 10b;

De overige leerlingen van klas 10b zijn indirect betrokken geweest bij het onderzoek. Zij hebben niet geparticipeerd binnen de dramalessen, maar hebben wel gekeken naar de therapeutische opvoering van de leerlingen.

- Christine van Kempen;

Een andere indirect betrokkene is de scriptiebegeleider van dit onderzoek. Deze hielp de kwaliteit te waarborgen door de onderzoeker feedback te geven op zijn handelen tijdens supervisie momenten. Deze scriptiebegeleider hielp de actieonderzoeker (mij) het traject te doorlopen en feedback te geven op zijn handelen. De begeleider was echter niet verantwoordelijk voor het onderzoek en fungeerde in een 'coachende' rol.

Na het opstellen van het actienetwerk zijn er gesprekken gehouden met J. Lutgerink ter oriëntatie op de actiefase. Tijdens een van de gesprekken met J. Lutgerink kwam het inlichten van de jongeren (probleemdragers) aan de orde. Het was voor ons erg belangrijk om af te wegen hoe wij dit gingen doen omdat therapie bij deze doelgroep een delicaat onderwerp is. Als wij direct aan de leerlingen vertelden dat ik mijn onderzoek zou doen naar hun opstandige gedrag, dan zouden de leerlingen zich aangevallen en beledigd kunnen voelen. Een andere optie was om de leerlingen uit te leggen dat het onderzoek vooral ging over het onderzoeken van bepaalde dramatechnieken om de samenwerking te verbeteren, maar dan vooral als doel om mij, als afstuderende student, daar iets van te leren. Als laatste was er nog een derde optie vergelijkbaar met de aanpak van het RAAK-project in Mariaberg Maastricht, van KenVaK (E. van den Broek, persoonlijke communicatie, 29 november 2012). Hierin werden de participanten, ook jongeren, ingelicht over de lessen die werden gegeven als een soort masterclass en de dramatherapeuten als professionals.

Uiteindelijk hebben wij voor een combinatie van deze drie werkwijzen gekozen. Wij liepen echter tegen een probleem aan. Op de BLVS liep het rooster niet evenwijdig aan mijn rooster van het afstudeerproject. De leerlingen kregen hierdoor dus al eerder dramalessen van J. Lutgerink, omdat ik op dat moment niet aanwezig kon zijn wegens nog andere verplichtingen op school. In overleg met J. Lutgerink hebben wij besloten hun toch al op de hoogte te stellen van het feit dat er iemand de dramalessen na een aantal weken zou overnemen. En voor enkele weken een masterclass zou geven. Zo waren ze voorbereid op de wisseling van docent en een verandering van structuur van de lessen.

Tijdens de eerste les heb ik mezelf voor het eerst voorgesteld aan de leerlingen als afstudeerende student dramatherapie en heb de leerlingen verteld dat ik dramalessen kwam geven voor mijn afstudeerproject rondom het thema interactiestijlen. Ik heb hen uitgelegd dat ik geen therapie sessies ging geven, maar dat het natuurlijk wel kon zijn dat er dramatherapeutische elementen terug kwamen in de lessen, omdat ik anders geschoold ben. J. Lutgerink en mij leek dit de beste oplossing om zo gedeeltelijk openheid te geven met betrekking tot het onderzoek. Zoals J. de Man (persoonlijke communicatie, 16 oktober 2012) benoemt, leerlingen voelen aan wanneer er met persoonlijke thema's aan de slag gegaan wordt.

Door te vertellen wat wij de komende periode gingen doen waren de leerlingen op de hoogte dat er misschien persoonlijke thema's aan bod gingen komen. Daarnaast had ik ook toestemming nodig van de leerlingen om videobeelden te maken van de lessen. Dit werd weergegeven in een toestemmingsformulier. Hierin werd vermeld dat het een therapeutisch onderzoek betrof. Ik heb tijdens dit gesprek het gewicht van het 'therapeutische' onderdeel proberen te halen. Daarom vroeg ik hun of ze het vervelend vonden om videomateriaal te laten maken van zichzelf voor mijn eigen handelen. Hiermee gingen zij akkoord.

De ouders van de leerlingen hebben school al gemachtigd om audiovisueel materiaal te laten maken als dit binnen de school blijft. Aangezien ik dit materiaal alleen maar gebruikte om het gedrag van de leerlingen te analyseren was het niet nodig de ouders te benaderen voor verdere toestemming.

Ten tijde van het onderzoek heb ik een duidelijke tweedeling gehanteerd binnen mijn onderzoeksrol. Wanneer ik les gaf aan de jongeren stond ik daar voornamelijk als therapeut, ik ging in op de behoeften van de leerlingen en keek vanuit de 'Stad van Axen' welke technieken, interventies, attitudes en werkvormen op dat moment passend waren bij het gedrag van de doelgroep.

Als dramatherapeut wilde ik zelf waar nodig afstemmen op de doelgroep zodat het aanbod in zijn geheel passend was. Ik wou in de onderzochte situatie aan de ene kant distantie ten opzichte van de onderzochten/probleemdragers en aan de andere kant participatie verlenen (Migchelbrink, 2007). Het was voor mij echter van groot belang om de rol van onderzoeker vast te houden gedurende de lessen om zo niet af te wijken van de geformuleerde vraagstelling. Ik wilde een verandering teweeg brengen binnen mijn onderzoek en wou hier zelf de initiator van zijn.

Voorafgaand aan het onderzoek had ik mij voorgenomen om als onderzoeker de verkregen data te evalueren. Daarna te reflecteren op hoe ik gehandeld heb tijdens de les en of ik voldoende tot een passend aanbod ben gekomen a.d.h.v. audiovisueel materiaal, een observatielijst (omdat ik ook een therapeutenrol heb vervuld), groepsondervraging, procesevaluatie en de productevaluatie. Dit staat gedetailleerd uitgelegd in de actiefase/eindevaluatie. Daarnaast vind ik het belangrijk om contact te onderhouden met de direct betrokkenen en samen zorg te dragen voor het ontwikkelend proces van het onderzoek.

Op voorhand had ik al bedacht dat de betrokken leerlingen in het begin erg aan mij zouden moeten wennen. Ik had verwacht dat mijn stijl van werken waarschijnlijk anders ging zijn dan de stijl van de dramadocente die ze gewend waren. Ik vind het belangrijk dat er een groepsruimte ontstaat waaruit een werkbaar situatie ontstaat op basis van deze veiligheid en vertrouwen om te werken in het spel. Zonder een werkbaar groepsruimte is er geen basis om te komen tot spel en daarom heb ik me met name in de eerste fase hier op gericht (Kipper, 2001). Ook wilde ik graag naar de leerlingen proberen te luisteren omdat jongeren in de adolescentie periode dit als erg belangrijk ervaren. Daarnaast heb ik wel een duidelijke werkrelatie gecreëerd waarin de scheiding tussen docent en de leerlingen bestaat, maar waarbij de jongeren wel invloed hebben op de invulling van de les. Zo probeerde ik mijn aanbod bij hen te toetsen en als bleek dat dit hun niet aanstond hebben J. Lutgerink en ik dit moeten aanpassen binnen de gekozen methode.

§3.2.2 Diagnostische fase

In samenwerking met de probleemaandragster en direct betrokkene J. Lutgerink hebben wij een gezamenlijke diagnose opgesteld over de probleemhebbers, de leerlingen.

Deze diagnose komt gedeeltelijk voort uit mijn eigen ervaringskennis uit het tweede jaar van de opleiding, waarin ik vaker probleemgedrag bij jongeren van deze klas ben tegengekomen. Eerder zijn er meerdere gesprekken gehouden met J. Lutgerink om een beter beeld te vormen van de problematiek. Uiteindelijk zijn wij aan de hand van een interview (J. Lutgerink, persoonlijke communicatie, 28 september 2012) samen tot de constatering gekomen dat er veel opstand binnen een klassenlaag (het 10^e leerjaar van het vrije school onderwijs) heerst.

J. Lutgerink heeft al meerdere malen overleg gehad met het docententeam over hoe met deze leerlingen omgegaan moet worden. Dit heeft tot een helder en algemeen beeld gezorgd van waaruit wij te werk zijn gegaan. Omdat er geen mogelijkheid was voor mij om aan dit teamoverleg deel te nemen heb ik contact gezocht met de mentor van de klas: Stephanie Ruers. Samen met haar heb ik gekeken wat nu precies de problemen zijn in de klas die spelen omdat zij als mentor het dichtst bij de leerlingen staat. S. Ruers beaamt dat de leerlingen opstandig gedrag vertonen in een overleg (persoonlijke communicatie, 4 april 2013). Zij omschreef de klas als 'niet hecht' waardoor er erg weinig samenwerking mogelijk is. Er zijn subgroepen die versplinterd zijn door de klas heen waardoor er ook geen samenhang is. Er heerst een cultuur waarin de leerlingen tegen elkaar 'opboksen' en er is veel structuur nodig voor het creëren van rust.

De kern van de problematiek te omschrijven komt het er op neer dat de jongeren trekken hebben van opstandig gedragproblematiek. Ze zijn in de leeftijd van 15-17 jaar en bevinden zich dus in de adolescentiefase (Craeynest, 2005). De leerlingen zitten in klassen met verschillende onderwijsrichtingen (vmbo-tl-, havo-, vwo-) in het onderwijs ook wel benoemd als heterogene klassen. Meer informatie hierover staat omschreven in de probleemstelling; paragraaf 1.4.

Gedurende de lessen reageren zij aanvallend richting leraren. Deze aanvallende/opstandige interactiewijze hanteren zij ook richting leeftijdsgenoten. Vanuit deze omschrijvingen heb ik mij in vooronderzoek op de hoogte gesteld van literatuur die hier aan verbonden is. Dit is passend bij een diagnostische fase waarover Migchelbrink (2007) zegt dat het belangrijk is om een uitgebreide en diepgaande diagnose te maken. Zo lijkt het alsof de leerlingen vast zitten in een soort 'role-lock' (Hojtink, 2001), omdat het lijkt alsof zij hun eigen gedrag in stand houden. Voor meer informatie verwijs ik naar de probleemstelling waarin een uitgebreider beeld wordt geschetst over de problematiek.

§3.2.3 Ontwikkelfase

Begin september 2012 ben ik gestart met het voorbereiden van mijn onderzoek. Ik ben begonnen met het doen van een literatuuronderzoek om te zien of er animo was voor een onderzoek rondom dramatherapie op middelbare scholen. Ik heb verschillende literatuur geraadpleegd m.b.t. dramatherapie, zoals in databanken, tijdschriften en artikelen. Ook hield ik verschillende interviews, om te zien of er vanuit de praktijk behoefte bestaat om onderzoek te doen naar dit fenomeen.

Na dit voorbereidende onderzoek kwam hier de probleemstelling uit voort. Hierna volgde het onderzoeksvoorstel. Gedurende het opstellen van het onderzoeksvoorstel heb ik me verdiept in verschillende manieren waarop het onderzoek uitgevoerd kon worden. En heb meerdere keren contact gehad met J. Lutgerink hierover.

Hieruit werd de onderzoekssituatie nog extra verduidelijkt. Zoals al eerder vermeld, was het de bedoeling dat ik gedurende zes weken lang dramalessen zou gaan geven aan de halve 10b klas van de BLVS. Dit is inclusief de kennismakingslessen en exclusief de presentatie van de therapeutische voorstelling.

In het onderzoek zouden 12 leerlingen gaan participeren. Deze lessen zouden gaan plaatsvinden op de BLVS in een groot tussenlokaal op de Hunneweg locatie. In deze dramalessen zijn therapeutische elementen verwerkt. Deze dramalessen zijn de contact momenten met de probleemhebbers waarin het dramatherapeutische aanbod uitgevoerd werd en geëvalueerd. Deze contact momenten zouden van start gaan in week acht van dit jaar en eindigden in week dertien. De dramalessen waren ingepland op iedere maandag van vijf voor half drie tot vier uur en iedere woensdag van half elf tot tien over twaalf. Aan het einde van de zes weken is er in de week na de laatste les een moment met de probleemhebbers gepland wanneer de therapeutische opvoering/presentatie voor de andere helft van de klas zou opgevoerd worden.

Gedurende het onderzoeksvoorstel heb ik samen met J. Lutgerink verschillende zaken ontwikkeld:

J. Lutgerink en ik hebben samen een opzet gemaakt door te bespreken wat wij belangrijk vonden welke aspecten van interactiestijlen en samenwerking gedurende het onderzoek aan bod zouden komen. Zo vertelde J. Lutgerink dat ze het goed zou vinden als wij in het begin wat meer distantie namen van de persoonlijke thema's bij de leerlingen bijvoorbeeld door middel van rollen. Om vervolgens daarna steeds meer te kijken naar de leerlingen hoe zij zich gedragen in het dagelijksleven. Ik was het hierin met haar eens. Het was goed om op deze manier veiligheid en vertrouwen op te bouwen tot het punt waarin wij inderdaad echt met de leerlingen aan persoonlijke thema's konden werken. Om dit idee te ondersteunen heb ik het gekoppeld aan de dramatherapeutische literatuur van R. Emunah (1994). Wat ik vooral gedaan heb is de verschillende fases die Emunah (1994) heeft omschreven; dramatisch spel (fase 1), geënceneerd spel (fase 2), rollenspel (fase 3), verdiepende enscenering (fase 4) en ritueel spel (fase 5) verdeeld over het zes weken plan. Hierdoor ontstond een ontwerp voor het verloop van de lessen. Ook met de lesinhoud volgden wij de fasen van Emunah (1994), zie bijlage (7) voor meer verduidelijking hierover. Hierdoor werd het werken met de interactiestijlen aangepast naar elke fase. Zo was het bijvoorbeeld belangrijk dat de leerlingen (om in lijn te blijven met de leerlijn op school) leerden dialogen te schrijven. Uiteindelijk hebben wij dit in gepast bij fase 4 van Emunah (1994) waarin leerlingen hun eigen scène schreven waarin ook persoonlijke thema's terugkwamen. De scènes waren voor de therapeutische uitvoering (fase 5) van belang omdat deze werden uitgespeeld voor de andere helft van de klas. Omdat hier de grote lijn van het onderzoek duidelijk was, hebben J. Lutgerink en ik op voorhand gezegd dat het voor ons belangrijk was om per les te evalueren hoe deze verliep en vervolgens door te spreken hoe de volgende les naar onze mening moest worden ingevuld. Deze evaluatie was onderdeel van de procesevaluatie.

Ook hebben wij tijdens dit overleg onze rolverdeling in de lessen geconcretiseerd. Omdat J. Lutgerink en ik allebei graag taken van elkaar over nemen vonden wij het belangrijk om een vaste verdeling te hebben. J. Lutgerink vervulde de docent vervullen en ik de therapeutische functie. In de praktijk betekent dit dat J. Lutgerink de leerlingen aansprak wanneer leerlingen te laat waren en ik als therapeut meer als vertrouwenspersoon fungeerde en een meer neutralere functie vervulde.

Tevens hebben J. Lutgerink en ik een kwantitatieve observatielijst samengesteld n.a.v. observatielijsten verzameld door Jones (1996). Deze observatielijst is gebaseerd op o.a. ontwikkelingsspel en spontaniteitonderzoek. In bijlage (4) vindt u meer informatie over deze observatie lijst. Waar Jones (1996) zich voornamelijk richt op de dramatische expressie in het medium hebben J. Lutgerink en ik nog aspecten van samenwerking toegevoegd om aan te geven in welke mate de leerlingen gedurende de les hierbij betrokken waren. Dit gold ook voor de interactiestijlen die aan de observatielijst toegevoegd waren. De achterliggende gedachte voor deze observatielijst was weer te geven hoe hoger de leerlingen scoren op meerdere vlakken hoe meer het dramatherapeutische

aanbod appèl op hen doet. Daarnaast was het ook een goede manier om een overeenstemmend beeld te hebben. Bij een kwalitatieve observatielijst was er de mogelijkheid dat J. Lutgerink en ik een verschillende woordkeuze hanteerden, wat achteraf meer onduidelijkheid zou hebben gegeven. Wat wij met deze observatielijst wilden bewerkstelligen was voor ons dat wij na afloop van elke les konden kijken hoe de leerlingen zowel binnen als buiten spel reageren op het aanbod binnen de lessen. De observatielijsten zijn los van elkaar ingevuld om de kans op subjectiviteit te verkleinen.

Tegen het einde van het onderzoekstraject hebben wij nog een vragenlijst opgesteld waarin vragen a.d.h.v. de verschillende aspecten vanuit de observatielijst aan de participanten werden gesteld als productevaluatie.

Dit was een van de belangrijkste feedback momenten voor de leerlingen omdat zij schriftelijk de tijd kregen om invulling te geven over hoe ze deze periode hadden ervaren, zowel positief als negatief hadden ervaren. En met name wat zij geleerd hadden.

Dit wil zeggen dat de leerlingen over elk deel van de observatielijst een aantal vragen moesten beantwoorden in hoeverre dat zij denken dat zij zelf een persoonlijke ontwikkeling hebben doorgemaakt. Om een compleet beeld te krijgen hebben wij de leerlingen ook laten reageren op het verschil tussen de normale dramalessen en de lessen die onderdeel geweest zijn van het onderzoek.

Beschrijving en argumentatie van mijn rol als onderzoeker

Omdat J. Lutgerink en ik gedurende dit onderzoek op verschillende manieren met elkaar hebben samengewerkt is dit onderzoek in co-creatie gemaakt. Door als onderzoek voortdurend de direct betrokkenen bij het onderzoek in te lichten en ook daadwerkelijk in het onderzoek te betrekken heeft de praktijk zelf ook bij kunnen dragen aan dit onderzoek. Direct betrokkene J. Lutgerink heeft bijgedragen aan het onderzoek door actief mee te denken in de ontwikkeling van een dramatherapeutisch aanbod voor de leerlingen. Daarnaast was zij altijd tijdens de lessen aanwezig en gaf zij vooral feedback aan de leerlingen vanuit een observatierol of bood J. Lutgerink tegenspel. Migchelbrink (2007) acht de observerende houding van belang om overzicht te houden op de problematiek. Een relatie tussen onderzoeker die actief betrokken is bij de onderzochte problematiek is echter ook een vereiste voor actieonderzoek. Op deze verschillende manieren probeert de onderzoeker de betrokkenen te informeren, met hen te overleggen en te onderhandelen.

Na afloop van elke les evalueerden J. Lutgerink en ik het verloop van de les en zorgden wij voor een voorbespreking van de voorbereiding voor de volgende les. In eerste instantie hadden wij op iedere vrijdag een moment om de week te bespreken, maar in de praktijk bleek dat wij genoeg ruimte hadden om na afloop van de les zaken te bespreken. Zo bleef de impressie van de les vers aanwezig en konden wij meteen de opgestelde observatielijsten invullen. Wanneer het echter niet mogelijk was om elkaar te zien na afloop van de les, wegens ziekte of tijdsgebrek, heb ik de observatielijsten meegegeven aan J. Lutgerink zodat zij deze zelf kon invullen. Ter vervanging van dit evaluatie moment hadden wij dan telefonisch overleg of vielen wij terug op het voorheen ingeplande evaluatie moment. Ook hebben wij gebruik gemaakt van het evaluatiemoment toen wij het nodig vonden om uitgebreid zaken te bespreken tijdens de lessen waren voorgevallen.

Grotendeels zaten J. Lutgerink en ik op één lijn. Er waren echter ook duidelijk momenten dat ik meer vanuit een therapeutisch perspectief terugblikte op de les en J. Lutgerink meer vanuit een pedagogisch oogpunt. Over deze verschillende visies konden wij dan discussiëren en veelal kwamen wij samen tot een gedeelde visie.

Omdat ik als onderzoeker steeds de inhoudelijke lesvoorbereiding maakte met de activiteiten kon J. Lutgerink hier vanuit een pedagogisch oogpunt feedback op geven. Ook kon zij mij helpen deze af te stemmen op de leerlingen aangezien zij de doelgroep persoonlijk goed kent. Opvallend was dat J. Lutgerink vanuit mijn therapeutisch oogpunt erg goed kon aansluiten in de therapeutische waarde van een activiteit. Zij kon mij op zaken wijzen die ik over het hoofd had gezien.

Tijdens de dramalessen die J. Lutgerink geeft staat ook de 'persoon' centraal in plaats van de rol die haar leerlingen moeten aannemen. Het was het prettig om met iemand samen te werken die een open visie hanteert richting een therapeutisch groeiproces. Door continuerende proces van: ontwikkelen, actie, evaluatie en hernieuwde actie (gebaseerd op de evaluatie) werd gezocht naar een verbeterde situatie en een adequater handelen binnen het probleemgebied (Migchelbrink, 2007). Niet alleen de evaluatie momenten en observatielijsten hebben bijgedragen aan dit proces, maar ook de keuze om de leerlingen te betrekken bij de evaluatie bleek een belangrijke factor. Door na afloop van de les te peilen bij de leerlingen hoe zij de activiteiten en werkvormen m.b.t. de 'Stad van Axen' en de therapeutische opvoering hebben ervaren, kregen wij een beter beeld over wat de leerlingen uitdaagde en wat de leerlingen nodig hadden. Wat veel uit deze evaluaties bleek was dat de leerlingen de neiging hadden om confronterende situaties uit de weg te gaan en te kiezen voor een makkelijkere oplossing. Daarom gebruikten J. Lutgerink en ik zeer precair met deze informatie om.

Binnen het onderzoek heb ik verschillende rollen aangenomen. In de periode van september tot en met oktober 2012 heb ik de rol van observator gehanteerd. Gedurende deze periode heb ik de een gedeelte van de doelgroep (leerlingen op een middelbare school) geobserveerd binnen de dramalessen van J. Lutgerink. Dit zorgde ervoor dat mijn beeld van de doelgroep werd opgefrist. Door deze observaties kon ik op ideeën komen van activiteiten die de doelgroep aansprak.

In februari heb ik de rol van therapeut/co-docent, onderzoeker en veranderingsexpert op mij genomen. De rol van therapeut heb ik gehanteerd binnen de dramalessen waarin de therapeutische elementen werden verwerkt. Omdat J. Lutgerink en ik een heldere taakverdeling hadden gemaakt was ik met name verantwoordelijk voor het therapeutische proces en J. Lutgerink voor de randvoorwaarden die gepaard gaan met het onderwijssysteem zoals het op tijd komen van de leerlingen.

De rol van therapeut is indirect ook een rol als observator van het veranderingsproces. Naar aanleiding van wat wij tijdens de lessen zagen, hebben J. Lutgerink en ik de observatielijsten ingevuld.

Wanneer J. Lutgerink niet aanwezig kon zijn nam ik deze taak op mij. Met de rol als onderzoeker en veranderingsexpert heb ik mij buiten de lessen gericht op het beantwoorden van mijn vraagstelling en het in stand houden van het veranderingsproces (Migchelbrink, 2007). De onderzoeker grijpt in tijdens het proces en blijft niet meer een observant. De veranderingsexpert zorgt dat er een nieuw handelen en een verandering ontstaat.

Beschrijving en beargumentatie hoe data is vastgelegd.

Gedurende het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende dataverzamelingstechnieken uit de drie hoofdgroepen (ondervragen, observeren en inhoudsanalyse) die Migchelbrink (2007) omschrijft. Voordat ik van start ben gegaan met het onderzoek heb ik vastgesteld welke databronnen ik ging gebruiken. Ik heb gebruik gemaakt van: individuele personen (cliënten, deskundigen), documenten, de sociale werkelijkheid, literatuur en databanken (Migchelbrink, 2007).

Hieronder volgt in het figuur een overzicht van de bovengenoemde dataverzamelingstechnieken:

Figuur 1. Beschrijving en beargumentatie hoe data is vastgelegd.

Ondervraging	
Groepsgewijze ondervraging	Na afloop van bijna elke les heb ik de leerlingen kort gevraagd hoe zij de les hebben ervaren door gebruik te maken van groepsgewijze ondervraging (Migchelbrink, 2007, p. 227). Dit is gedaan om zo te kijken of het aanbod van die les voldoende aansluit bij de belevingswereld van de jongeren. Het is belangrijk om feedback van de jongeren te krijgen omdat dit uit observaties niet altijd even goed naar voren komt. Tijdens de laatste les heb ik een productevaluatie gehouden waarin ik samen met de probleemdragers heb teruggeblikt op de gegeven lesperiode en onderzoeken in hoeverre de inhoud van de lessen aansloot op hun belevingswereld. Dit was tevens ook een groepsgewijze ondervraging (Migchelbrink, 2007).
Face to Face ondervraging	Deze manier van ondervraging heb ik toegepast bij de groepsgewijze ondervraging. De registratie van het non-verbale gedrag heb ik meegenomen als extra informatie bij het gegeven antwoord op de ondervraging. Dit onderschrijft Migchelbrink (2007): De face to face ondervraging vindt plaats, zoals de term al aangeeft, in lijfelijke aanwezigheid van de respondent. Deze vorm van ondervraging biedt de mogelijkheid om ook de non-verbale informatie (gezichtsuitdrukking, lichaamshouding) die de respondent tijdens het interview 'uitzendt' mee te nemen. (p. 227)
Halfgestructureerde vragenlijst	Het betreft hier een vragenlijst met alleen open vragen. Deze vragenlijst is ingezet tijdens de productevaluatie omdat de productevaluatie d.m.v. groepsgewijze ondervraging weinig resultaten opleverde. Volgens J. Lutgerink en mij kwam dit mede door groepsdruk en tijdnood. Door de leerlingen individueel na de therapeutische opvoering te laten terugblikken op de situatie werden deze twee belemmerende factoren weggenomen. Zo konden de leerlingen nadenken over wat hij/zij, daadwerkelijk, van de periode hadden gevonden.
Individuele ondervraging	Het individuele interview is afgenomen met één persoon. "De kracht van deze vorm van ondervragen ligt in de mogelijkheid om diep in te gaan op redeneringen en motieven van de individuele respondent" (Migchelbrink, 2007, p. 227). Op deze twee manieren heb ik twee interviews gehad met S. Ruers(mentor) en J. Lutgerink. Aan S. Ruers heb ik vragen gesteld over of zij gedurende het onderzoek verandering in het gedrag van de leerlingen heeft waargenomen. Samen met J. Lutgerink heb ik teruggeblikt op de onderzoeksperiode als productevaluatie. En heb ik vragen gesteld aan haar over in hoeverre de therapeutische elementen een toevoeging waren aan de dramalessen voor de leerlingen.

Mondelinge en schriftelijke ondervraging	De ondervraging die aan het einde van de les plaatsvond werd mondeling gedaan. De productevaluatie met de leerlingen is echter op twee verschillende manieren gedaan. Zo heeft er mondelinge ondervraging plaatsgevonden, maar omdat de hoeveelheid informatie die hieruit naar voren kwam niet toereikend genoeg was is er voor een aanvullende schriftelijke ondervraging gekozen. Ook de individuele ondervraging met J. Lutgerink en S. Ruers heeft mondeling plaatsgevonden.
Observatie	
Gestructureerde observatie	Over gestructureerde observatie zegt Migchelbrink (2007) het volgende: Bij gestructureerde of systematische observatie wordt van tevoren vastgelegd welk gedrag geobserveerd zal worden en welke aspecten van het gedrag (frequentie, duur, intensiteit). De observaties worden vastgelegd in een observatieformulier, wat alleen kan als van te voren precies bekend is welke aspecten belangrijk zijn. (p. 230) Het doel van de observatielijst was om een begin-, midden- en eindbeeld terug te krijgen a.d.h.v. het gedrag van de leerlingen. En te zien of de leerlingen gedurende het onderzoek vooruitgang hebben geboekt aan de hand van deze aspecten. De observatielijst is opgesteld in overleg met J. Lutgerink. Wij hebben gebruik gemaakt van verschillende observatielijsten van opgesteld door Jones (1996). Deze observatielijsten hebben we gebundeld. In deze observatielijsten vonden wij veel aspecten terug waarvan wij denken dat laat zien hoe veilig de leerlingen zich voelen in het medium. Daarnaast hebben wij nog specifieke toevoegingen gedaan aan de observatielijst over het werken met interactiestijlen en samenwerking De aspecten zijn opgebouwd n.a.v. de volgende hoofdcategorieën: De observatielijst valt te vinden in bijlage (4). Deze observaties hebben J. Lutgerink en ik los van elkaar ingevuld zodat de kans kleiner is dat er een subjectief beeld ontstaat en er meer vergelijkingsmateriaal is.
Ongestructureerde observatie	De observatie is gericht op thema's die zijn vast gelegd. Maar geeft niet precies aan welke informatie belangrijk is. De beschrijvingen zijn levensechter, maar kennen ook het gevaar van subjectieve vertekening (Migchelbrink, 2007). Deze vorm van observatie is toegepast n.a.v. het verworven audiovisueel materiaal dat is gemaakt van elke les. Aan de hand van dit materiaal is elke les uitgetypt hoe de leerlingen zich gedroegen. Er is met name informatie genoteerd over het non-verbale- en verbale gedrag dat de leerlingen vertoonden.
Participerende observatie	Migchelbrink (2007) omschrijft dat de observator ter plekke aanwezig is en deelneemt aan de onderzochte situatie. Door de therapeutenrol waarin ik tijdens mijn onderzoek fungeer heb ik als onderzoeker ervaringen gedeeld met de leerlingen en heb hen op die manier beter leren kennen. Als tegenspeler en regisseur heb ik de leerlingen kunnen uitdagen en geholpen nieuw gedrag te exploreren. N.a.v. deze participerende observatie heb ik elke les de observatielijsten ingevuld. Hetzelfde geldt voor J. Lutgerink. Het grootste nadeel voor de participerende observatie is dat door de participerende rol een groot gedeelte van informatie niet meer geregistreerd wordt omdat er geen distantie is tot het getoonde gedrag van de leerlingen.
Niet-participerende observatie	Als tegengewicht tegen het bijkomende effect dat men bij participerende observatie zich te dicht op het gedrag bevindt waardoor niet al het gedrag geregistreerd wordt heb ik ook gebruik gemaakt van niet-participerende observatie die dat achteraf heeft plaatsgevonden. Migchelbrink (2007) omschrijft het grote voordeel van niet-participerende observatie dat de onderzoeker in staat is de motieven van het handelen te achterhalen. Door achteraf gebruik te maken van het audiovisueel materiaal en hier een ongestructureerde observatie van te noteren heb ik een breder beeld van het gedrag dat de leerlingen vertoonden hebben.
Inhoudsanalyse	
Inhoudsanalyse is een dataverzamelingstechniek die gebruikt wordt voor het verkrijgen van gegevens van audiovisueel materiaal (Migchelbrink, 2007). Alle lessen, met uitzondering van de eerste les, zijn gefilmd. Dit was mogelijk omdat de leerlingen toestemming hebben verleend om het beeldmateriaal op te slaan voor persoonlijk gebruik. Aan de hand van deze beelden zijn de lessen uitgeschreven d.m.v. ongestructureerde observatie. Het audiovisueel materiaal en de uitgeschreven lessen zijn gebruikt om te analyseren hoe de leerlingen hebben gereageerd op het dramatherapeutische aanbod. De inhoudsanalyse heeft een kwalitatief karakter aangezien het onderzoek op een kwalitatieve manier is uitgevoerd was dat vanzelfsprekend. Naast de inhoudsanalyse in het audiovisueel materiaal heb ik ook inhoudsanalyse gedaan via artikelen uit tijdschriften en databanken, maar ook vanuit vakliteratuur. Inhoudsanalyse, zo omschrijft Migchelbrink (2007), is een vertaling van de vraagstelling en de subvragen en geeft een leidraad bij het bestuderen van de inhoud van een bron. Vanuit mijn probleemstelling en vraagstelling heb ik aspecten opgesteld die ik wilde terugvinden in mijn verworven data. Het materiaal wat hieruit naar voren is gekomen heb ik aan elkaar gekoppeld waardoor er patronen zijn ontstaan die betrekking hadden op de vooraf opgestelde aspecten.	

Deze aspecten zijn o.a.: gedragsalternatieven, adequaat gedrag en samenwerking.

§3.2.4 Het verloop van het onderzoek en de actiefase

Gedurende het onderzoek heb ik verschillende stappen doornomen. Deze stappen hebben hier en daar afgeweken van de vooraf opgestelde begroting. Hieronder leest u een uiteenzetting over het stapsgewijze verloop van het actiegericht onderzoek:

Figuur 2. Omschrijving van het verloop van het onderzoek.

Periode/ datum	Taak	Omschrijving
September- november 2012	Probleemge- biedverkenning	Beginnende met oriënterende literatuurstudie, afnemen van interviews; afbakenen van het onderzoek. Ook zijn er observaties bij de doelgroep gehouden. Hieruit is een probleemstelling geformuleerd.
November 2012- januari 2013	Opstellen onderzoeks- voorstel	Doorlopen fases in het onderzoek omschrijven. En voorbereiden van de actiefase van het onderzoek d.m.v. het methodisch onder- bouwen en vormgeven. En a.d.h.v. Migchelbrink (2007) vastgesteld op wat voor manier data zal worden verkregen.
Februari 2013	Voorbereidende afspraken met J. Lutgerink	In grote lijnen wordt de begroting doorgelopen. Er wordt een strategie doorgespro- ken voor de eerste les waarin toestemming tot video en deelname in het onderzoek aan de leerlingen wordt gevraagd.
Februari 2013	Vormgeven observatielijst	Literatuur onderzoek naar een geschikte observatielijst die aansluit bij de vraagstel- ling. De observatielijst op basis van Jones (1996) doorgesproken en uitgebreid, met deelgebieden interactiestijlen en samenwerking.
Februari - april 2013	Voorbereiden wekelijkse lessen	Om het onderzoek zo goed mogelijk te laten verlopen heb ik steeds een dag van te voren een lesvoorbereiding doorgestuurd naar J. Lutgerink zodat zij deze kon in- zien.
Februari - april 2013	Uitvoeren wekelijkse lessen	Er wordt lesgegeven op een andere locatie van de BLVS. Reden is een geschikter lokaal. Les 3 is de eerste les op deze alternatieve locatie. Les 5 is J. Lutgerink afwezig wegens ziekte. Toch gaat deze les door op aandringen van mij en geef ik deze alleen. Hetzelfde geldt voor les 8, J. Lutgerink had andere verplichtingen. Er is toen er voor gekozen om voor het onderzoek, de les door te laten gaan. Zelf ben ik gedurende les 10 afwezig geweest wegens een workshop waarbij ik wegen het onderzoek voor aanwezig moest zijn. J. Lutgerink heeft toen deze les gegeven.
Februari – april 2013	Uitschrijven lessen	De dag na elke les werd er a.d.h.v. het verkregen audiovisueel materiaal een niet- participerende observatie omschreven te meer om data te verzamelen en een beter zicht te krijgen op de lesinhoud. Dit diende als voorbereiding en werd als proceseva- luatie vervolgens meegenomen.
Februari – april 2013	Evalueren lessen	Deze momenten vonden plaats na afloop van iedere les. In deze procesevaluatie werd besproken wat belangrijke momenten tijdens de lessen waren en hieruit kwam vaak naar voren met welke thema's er verder gegaan zou worden. Het was dan aan mij om hier via activiteiten hier vorm aan te geven. Ook werd na afloop van de les- sen iedere keer individueel de observatielijst voor de lessen ingevuld. Wanneer wij wisten dat er maar één iemand les zou geven is duidelijk doorgespro- ken wat de inhoud van de les zou zijn. En werd besproken welke attitude gedurende de les zou worden aangenomen.
Februari – mei 2013	Scriptiebegelei- ding	Het verkrijgen van feedback op de nog te ondernemen stappen en de vraagstukken die hieruit voort kwamen. Dit werd gedaan onder begeleiding van C. van Kempen. Momenten zijn ingepland op verzoek van de onderzoeker.
April 2013	Therapeutische opvoering	Uitvoering van de scènes die de leerlingen zelf bedacht hebben. Die werd vertoond aan de andere helft van de klas en hun mentor.
April 2013	Productevaluatie	Samen met J. Lutgerink is er teruggeblikt op de actiefase en zijn aspecten die be- langrijk waren voor het onderzoek doorgenomen en geëvalueerd. Productevaluatie van de leerlingen d.m.v. een open vragenlijst (Migchelbrink, 2007). Al deze gegevens zijn genoteerd en zijn meegenomen in de data-analyse.
April – mei 2013	Data-analyse	Invoeren van de observatielijsten in Excel om uitkomsten te krijgen. Ik heb gekeken naar de connectie tussen de uitkomsten van de observatielijsten en de invulling van de lessen. Dit is gedaan aan de hand van de lesvoorbereidingen en de omschreven observaties, het audiovisueel materiaal en de ingevulde vragenlijsten door de pro- bleemdragers.
April - mei 2013	Omschrijven onderzoek	Terugblikken op het onderzoek. Interpreteren van de verworven resultaten. Uit de interpretatie kwam een antwoord voort op de hoofd- en deelvragen. Er is een nieuw werkmodel opgesteld, de sterkten en tekortkomingen van het onderzoek worden

§3.2.5 Evaluatie van de kwaliteitscriteria

Om mijn onderzoek betrouwbaar te houden heb ik op de volgende manieren voldaan aan de kwaliteitscriteria die Migchelbrink (2007) heeft opgesteld.

De samenwerking met de betrokkenen heb ik goed onderhouden door regelmatig met hen af te spreken en de onderzoeksrelatie in stand te houden. Voor dit onderzoek had ik al eerder met J. Lutgerink heb samengewerkt. Voorafgaand aan het onderzoek hebben wij duidelijke afspraken gemaakt welke rol J. Lutgerink in het onderzoek speelt. Als co-creator was zij verantwoordelijk voor het meehelpen met voorbereiden, geven en evalueren van de lessen, maar verder was zij inhoudelijk niet verantwoordelijk voor het onderzoek. Hier heeft zij zich ook aan gehouden en zonder de samenwerking met J. Lutgerink was het niet gelukt dit onderzoek op deze manier te laten plaatsvinden. Om de samenwerking gedurende het onderzoek goed te laten verlopen zijn er heldere afspraken zijn gemaakt over de contact momenten wanneer deze zouden plaatsvinden. Daarnaast zijn wij ook overeengekomen dat het belangrijk was om ten tijde van het onderzoek elkaar goed te kunnen bereiken via e-mail, telefoon e.d. Dit was nodig voor het geval het niet mogelijk was elkaar te spreken tijdens de contact momenten. Hier hebben wij vaker tijdens het onderzoek gebruik van gemaakt. Op deze manier hebben wij elkaar ondersteund op meerdere verschillende manieren.

Migchelbrink (2007) stelt vast dat het van belang is voor de kwaliteit van het actieonderzoek om meerdere kennisbronnen te hebben geraadpleegd. Het is belangrijk dat deze kennisbronnen elkaar aanvullen. Voor mijn onderzoek heb ik getracht met verschillende soorten literatuur een beeld te scheppen over de doelgroep. Daarnaast vertel ik over mijn eigen ervaringen met de doelgroep uit mijn tweede jaar. Ook heb ik verschillende interviews gehouden met mensen over het probleemgebied om hier meer helderheid over te krijgen. Toen ik de probleemsituatie helder in beeld had heb ik aan de hand van literatuur uit een gezet welke methoden de probleemsituatie kan verbeteren. Deze onderbouwingen zijn te vinden in de probleemstelling en scheppen een duidelijk en gevarieerd beeld over de gegeven probleemsituatie.

Door data te verzamelen via audiovisueel materiaal (Migchelbrink, 2007) en deze te analyseren is er een werkmodel ontstaan dat zich leent om in een soortgelijke situatie in te zetten, waardoor dit bijdraagt aan de bruikbaarheid van het onderzoek in de praktijk. Omdat vanuit de praktijksituatie een direct betrokkene (J. Lutgerink) uit het onderzoek aanwezig is geweest, komt dit de bruikbaarheid ten goede. Door met haar na iedere les te reflecteren a.d.h.v. de opgestelde observatielijst (Migchelbrink, 2007), en dit te noteren in een logboekvorm kwamen wij gezamenlijk tot een realistisch drama-therapeutisch aanbod. Migchelbrink (2007) stelt als eis dat deze verzamelde kennis bruikbaar moet zijn voor de dagelijkse handelingssituatie. J. Lutgerink weet als geen ander welk materiaal bruikbaar is binnen haar vak als dramadocent. Ik heb me als student ingezet voor het therapeutische aspect in het geheel. Zodoende is uit deze co-creatie een product voortgevloeid dat in de praktijk bruikbaar is.

Migchelbrink (2007) stelt dat de genomen stappen, doelen en methoden helder moeten zijn en passen bij het handelingsprobleem om het AO voldoende transparant te laten zijn. Door dit actieonderzoek als scriptie te publiceren wil ik openheid van zaken geven over de gemaakte stappen ten tijde van het onderzoek. Het opstellen van de onderzoeksmethode geeft mijn gedachtegang t.a.v. het gebruik van verschillende dataverzamelmethode weer voor de lezer. Door duidelijke beargumentatie waarom er o.a. voor deze methoden, maar ook de benadering van het actienetwerk e.d., gekozen is probeer ik openheid van zaken te geven. En daardoor tevens de navolgbaarheid voor de lezer van het onderzoek te vergroten.

Gedurende het hele onderzoeksproces heb ik mezelf als onderzoeker verschillende hypothesen gesteld. Ik ging 'open minded' het onderzoek in om te zien of mijn hypothesen zouden kloppen. De praktijk blijkt altijd anders te zijn dan je op voorhand voor ogen hebt. Door gebruik te maken van deze openstaande attitude en mijn onderzoek constant aan te passen aan de gegeven situatie naar de AO-spiraal van Kemnis & McTaggart (Migchelbrink, 2007) probeerde ik het onderzoek te blijven actualiseren. Kemnis & McTaggart (Migchelbrink, 2007) zetten uiteen dat je als onderzoeker binnenkomt met een plan, je dit plan uitvoert en observeert, vervolgens evalueert en het plan aanpast aan de situatie. Zoals te lezen valt in de actiefase volg ik deze spiraal ook door eerst een les voor te bereiden, deze uit te voeren, voor mezelf en met de direct betrokkene samen te evalueren en vervolgens te kijken of het vervolg van het plan bijgesteld moet worden. Op deze manier ben ik voorbereid op het feit dat ik mijn onderzoeksplan moet aanpassen aan de gegeven omstandigheden.

Het werkmodel van Kemnis & McTaggart (Migchelbrink, 2007) geeft voldoende ruimte tot reflectie momenten omdat het uitgevoerde plan telkens weer geëvalueerd moet worden.

Zoals te lezen valt in de uitvoering van het onderzoek heeft er na iedere les een dergelijk evaluatie moment plaatsgevonden. Deze reflectie momenten zijn ingepland om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten, het actieproces zo doende aan te passen en waar in nodig goede banen te leiden.

Door samen met J. Lutgerink (direct betrokkene) tijdens het onderzoek en het schrijven van de afstudeerscriptie terug te kijken op de gekozen handelingswijze en acties die ik gehanteerd heb lever ik verantwoording af voor mijn keuzes die ik tijdens deze periode heb genomen. Deze heb ik onderbouwd en kunt u lezen in de volgende hoofdstukken en paragrafen. Verder heb ik mijn verantwoording afgelegd door achteraf te laten blijken dat de onderzoeksmethode die ik heb gebruikt realistisch en haalbaar was.

§3.3 De resultaten die zijn verkregen door de data-analyse

Ik zal nu ingaan op de resultaten die er tijdens het actieonderzoek verkregen zijn. Om tot een duidelijk overzicht van de resultaten te komen heb ik deze verdeeld in drie groepen.

Dramatherapeutisch aanbod a.d.h.v. observatielijsten

Allereerst ga ik in op de resultaten uit de observatielijst (format van deze lijst valt te vinden in bijlage (4)) die verwerkt zijn in observatietabellen (te vinden in bijlage (5)) die zijn ingevuld gedurende het onderzoek.

De observatielijst meet in welke mate de leerlingen uiting geven aan de opgestelde aspecten. Deze overkoepelende aspecten zijn weergegeven in bijlage (4). Al deze aspecten zijn opgedeeld in eigenschappen waarop gescoord kon worden. Hoe hoger de eigenschap scoort in een tabel des te meer de leerlingen uiting hebben gegeven aan deze eigenschap. Al deze eigenschappen zijn verbonden aan het dramatherapeutisch aanbod, de interactiestijlen en de onderlinge samenwerking, in de interpretatie van deze resultaten, in volgende paragraaf, zullen er verbandingen tussen al deze eigenschappen worden gelegd.

Ik raad met klem aan om deze bovengenoemde bijlagen naast deze resultaten te leggen, aangezien deze een verduidelijking geven over de hieronder uitgeschreven resultaten.

Er zal worden gekeken naar de lessen waarin er een verbetering in de uiting van de eigenschappen en aspecten heeft plaatsgevonden en lessen waarin er een verslechtering of stagnatie zich heeft geuit. Uit deze resultaten kan vervolgens worden opgemaakt welk dramatherapeutisch aanbod aansluit bij deze doelgroep en welk dramatherapeutisch aanbod niet.

Lessen waarin de hoogste uiting van alle aspecten en eigenschappen is gemeten:

Als wij kijken naar de alle tabellen waarin de scores worden weergegeven in hoeverre de leerlingen zich durfden te uiten zien wij dat met name de lessen 3, 6, 10, 11, 12 en de therapeutische opvoering er uit springen aan de hand van een hoge mate van uiting de verschillende aspecten, zoals hieronder uitgelegd:

Gedurende deze lessen waarin een hoge mate van uiting van bijna alle aspecten wordt getoond zijn er twee duidelijke onderscheidingen te maken in soorten les die worden aangeboden: Allereerst zijn tijdens les 3 en les 6 verschillende werkvormen aangeboden vanuit improvisatie om zo de interactiestijlen uit te proberen en hiermee te experimenteren. Daarnaast hebben de leerlingen in les 6 ook zelf scènes bedacht in aangewezen subgroepen, waarna ze kort moesten presenteren wat ze hadden bedacht.

Tijdens lessen 10, 11, 12 werd er gewerkt volgens aspecten van de methode begeleid toneel (te Kieft, zoals vermeld in de Vries, 2007). Er werden door J. Lutgerink en mij regie aanwijzingen gegeven richting de leerlingen. Dit werd gedaan op verschillende vlakken zoals; mise-en-scène, stemgebruik, ruimte gebruik etc. om zo de interactiestijl die de leerlingen hadden uitgekozen te benadrukken. Het uiteindelijke doel van deze lessen was om de leerlingen een heldere en duidelijke rol te laten neerzetten waarin de interactiestijl geëxploreerd was en ze dit in de therapeutische opvoering tot uiting konden laten komen.

- Laten wij ons het eerst richten op de interactiestijlen. Kijken wij naar de lessen waarin de meeste interactiestijlen (deel 4) tot uiting worden gebracht, dan zien wij een hoge uiting van de interactiestijlen bij de leerlingen wordt getoond. De hoogste uiting wordt getoond in les 3, les 9, les 10, les 11 en les 12. Zowel J. Lutgerink als de onderzoeker constateren dit. Ten tijde van deze lessen worden op bijna alle eigenschappen door de leerlingen het hoogste gescoord. Dit is te zien aan

het feit dat de leerlingen kunnen laten zien dat ze de interactiestijlen in deze lessen kunnen imiteren, adequaat kunnen inzetten, wisselen en gebruik kunnen maken van de verschillende stijlen.

- Het uiten van expressieve middelen (deel 1) zoals de eigenschap bewegingspel (bv de leerlingen beelden een houding uit die bij een interactiestijl past) scoren tijdens deze lessen ook een hoog. In deze lessen wordt hier dus een extra appèl op gedaan dan in andere lessen.
- Opvallend is echter dat de uiting van spelruimte (deel 6; gezichtsexpressie, ruimtegebruik, scala van bewegingen e.a.), eigenschappen die de interactiestijlen verduidelijken in spel, pas later in het actieonderzoek verbeterd en er een hoge uiting wordt getoond. Dit valt met name op bij de observatielijsten van J. Lutgerink. De onderzoeker herkend al eerdere uitschieters in de uiting van deze eigenschappen, waaruit blijkt dat de relatie tussen de interactiestijlen in de klas geaccentueerd wordt door de spelruimte. Echter over het algemeen kan worden gezegd dat al deze eigenschappen hun hoogtepunt bereiken gedurende les 11 en les 12.
- De uiting van het aspect dramatische expressie (deel 3), zoals spelplezier en betrokkenheid, is over het algemeen aanwezig tijdens alle activiteiten. Er kan dus gezegd worden dat er de leerlingen over het algemeen tijdens dit les aanbod in deze specifieke geen moeite hebben met het uiten van hun dramatische aspect.
- De leerlingen lijken in lessen 3, 6, 10, 11 en 12 geen voorkeur te hebben voor een bepaalde soort activiteiten, zo blijkt uit tabellen deel 2. Zij durven zich met gemak te uiten in: activiteiten in de grote groep, individueel werk voor de hele groep, deelname in tweetallen, subgroepen en een-op-een werk met de therapeut/docent.

Tijdens lessen 3, 6, 10, 11 en 12, maar ook los van deze lessen blijken een aantal eigenschappen van het aspect samenwerking (zoals: naar elkaar kunnen luisteren, het respecteren van elkaars mening etc. n.a.v. deel 5) gedurende de onderzoeksperiode niet hoger te komen dan een uiting van beknopte betrokkenheid. Er valt te constateren dat er lichte aanwijzingen zijn dat de uiting van de eigenschappen (welke horen bij het aspect samenwerking) verbeterd naar mate het actieonderzoek vordert, zoals ook te zien valt bij de andere aspecten.

Lessen waarin de laagste uiting van alle aspecten en eigenschappen is gemeten:

Lessen waarin de minste uiting van de eigenschappen door de leerlingen werden getoond naar aanleiding van het dramatherapeutische aanbod waren lessen 1, 2, 4 en 8.

De eerste les stond in het teken van kennismaking. Hierin werd toestemming voor het onderzoek gevraagd en leerlingen konden vragen stellen over het onderzoek ter kennismaking met mij. Les 2 stond in het teken van kennismakingsoefeningen in spelvorm en uitleg over de 'Stad van Axen'. Tijdens de vierde les hebben wij ons gericht op lichaamsgerichte activiteiten en een klein gedeelte improvisatieopdrachten. In les 8 was het niet mogelijk om tot de lesinhoud te komen. Dit kwam door het aanspreken van leerlingen die te laat kwamen wat uitliep op een discussie.

Aan de hand van de verschillende aspecten werp ik een blik op de resultaten waar dit uit blijkt:

- De uiting van de interactiestijlen (tabellen deel 4 in bijlage (5)) blijft gedurende al deze lessen bijzonder beknopt. Er valt echter een uitzondering te maken voor les 4. De uiting van de leerlingen in de interactiestijlen is hier gedurende alle activiteiten aanwezig bij bijna elke eigenschap, volgens zowel J. Lutgerink als de onderzoeker. Vooral les 8 blijkt een les waarin de leerlingen niet laten zien hun interactiestijlen adequaat in te zetten. Dit heeft te maken met die discussie die tijdens die les samen met de leerlingen plaats heeft gevonden.
- Waar bij de lessen met de meeste uiting van de expressiemiddelen (deel 1) ook veel geuit zijn is dit bij de lessen met de laagste uiting precies omgekeerd. Op alle eigenschappen laten de leerlingen niet meer dan een beknopte uiting zien. Een uitzondering daar gelaten bij les 2. Het lukt de leerlingen hier op een vijftal eigenschappen zich te uiten tijdens alle oefeningen.
- Ook het gebruik van spelruimte (deel 6), gezichtsexpressie, ruimtegebruik e.d., door de leerlingen scoort de onderzoeker bijzonder laag. In lessen 1 en 4 blijft de uiting laag/doorsnee. Tijdens lessen 2 en 8 scoort hij wisselend tussen laag en doorsnee. J. Lutgerink is het hier niet mee eens, zij deelt de mening met de onderzoeker dat het gebruik van spelruimte laag blijft in les 1. Maar tijdens les 2 en 4 ziet zij met name een doorsnee uiting van de eigenschappen bij de leerlingen. De uiting van de spelruimte staat in verband met de uiting van de interactiestijlen, beiden blijven tijdens deze lessen beknopt. Hier ga ik tijdens de interpretatie van de resultaten op in.
- De uiting van de leerlingen aan de hand van de soort activiteiten (deel 2), zoals: een-op-een werk, in subgroepen e.a., blijven hangen op beknopt, zo niet afwezig, tijdens deze lessen.
- Over de uiting van de dramatische expressie (deel 3) van de leerlingen zijn J. Lutgerink en de onderzoeker het onafhankelijk van elkaar eens dat dit gedurende lessen 1, 2, 4 enkele uitzonde-

ringen daargelaten, niet het beknopte niveau ontstijgt. Les 8 is door de onderzoeker alleen uitgevoerd en daar zien wij dezelfde scores terugkomen.

- Zoals de rest van de eigenschappen tijdens deze lessen niet goed uit de verf komen, blijkt dat ook op het vlak van samenwerking (deel 5) bij de groep niet goed te komen. Ook daar blijven de leerlingen zich beknopt uiten gedurende les 1, 2, 4, en 8. Een aantal eigenschappen blijkt zelfs tijdens deze lessen afwezig te zijn. Er kan gezegd worden dat de leerlingen gedurende alle lessen zijn blijven steken op een beknopte uiting van de inzet van de eigenschappen die horen bij dit aspect. Iedere les wisselt een aantal eigenschappen elkaar af waarin de leerlingen zich langdurig uiten. Er zijn maar twee eigenschappen die meerdere keren een hoge mate van langdurige uiting laten zien. Dit zowel in de observaties van J. Lutgerink als bij mij. Deze twee eigenschappen zijn: durven hun mening te uiten en kunnen meedenken over zaken.

In het hoofdstuk discussie zal de koppeling tussen de lesinhoud en de scores van de observatielijsten uitgebreider aan bod komen, zodat er een verdieping in de resultaten zal worden gemaakt. Daarnaast zal ik mij dan ook richten op de niet-participerende observatie. Dit doe ik omdat tijdens deze observatie meer interpretatie heeft plaatsgevonden.

Observatie tijdens de therapeutische opvoering

Tijdens de therapeutische opvoering was J. Lutgerink helaas niet aanwezig, vanwege andere verplichtingen, vandaar dat alleen mijn waarnemingen zijn opgenomen in de tabellen (bijlage (5)). Wat mij opviel tijdens de therapeutische opvoering was de mate waarin de leerlingen zich uitten n.a.v. alle aspecten die de leerlingen toonden. De stijgende lijn van inzet die zij hebben neergezet in de laatste paar lessen hebben zij, ondanks de zenuwen kunnen vasthouden.

Zoals uit tabellen deel 1 tot en met 6 (van Casper, de onderzoeker) blijkt zien wij dat de leerlingen laten zien dat zij bijna alle eigenschappen uiten. Bij ieder aspect van de scorelijst scoren de leerlingen bijna het hoogst haalbare van alle eigenschappen. De leerlingen toonden alleen nog beknopte uiting bij de eigenschappen: spelvormen met regels (tabellen deel 2), ook met het kunnen luisteren naar elkaar (tabellen 5). Ook bij het tonen van spontaniteit blijven de leerlingen (tabellen deel 3) steken op beknopte uiting. Dit zijn de enige drie eigenschappen waarop de leerlingen laag scoren.

Niet alleen in het spel kwam de grote mate van het uiten van de eigenschappen aan de hand van deze aspecten naar voren, maar ook buiten het spel manifesteerde de eigenschappen zich. Een analogie werd zichtbaar naar de werkelijkheid. De minuten voor de therapeutische opvoering lieten de leerlingen zien samen de ruimte te kunnen prepareren voor het creëren van het speelveld. Het lukte hen ook om nog een aantal zaken die onderdeel waren van de scènes door te nemen en hulp te vragen aan elkaar of aan mij. Ze lieten op meerdere vlakken zien zowel binnen als buiten spel samen te durven werken.

Reflectie door de leerlingen a.d.h.v. de vragenlijsten en groepsondervraging n.a.v. productevaluatie

Als productevaluatie is er aan de leerlingen gevraagd aan de hand van groepsondervraging en vragenlijsten hoe zij de lessen hebben ervaren. De vragenlijst die hen is voorgelegd vindt u in bijlage (6). Ik zal hun antwoorden hieronder uiteenzetten volgens verschillende thema's waarop zij hebben gereageerd in de vragenlijst:

Het werken met de 'Stad van Axen':

- Alle 12 de leerlingen zijn in staat om te benoemen welke dieren/interactiestijlen zij hanteren.
- 8 van de 12 leerlingen (1 jongen en 7 meisjes) geven aan nieuwe interactiestijlen te hebben geleerd. Hierbij geven ze aan dat het ná het onderzoek makkelijker was om een interactiestijl, bijvoorbeeld havik, te spelen dan vóór het onderzoek. Daarnaast geven sommigen van deze groep aan dat ze nu ook andere interactiestijlen kunnen spelen.
- 4 van de 12 leerlingen (4 jongens) geven aan dat ze geen nieuwe dingen geleerd hebben gedurende de onderzoekperiode ten aanzien van de interactiestijlen.
- Alle 12 leerlingen geven aan dat ze nog interactiestijlen te ontwikkelen hebben. Tegelijkertijd kunnen zij ook benoemen welke interactiestijlen zij willen ontwikkelen. Slechts een enkeling benoemt ook waarom.

Het werken volgens verschillende soorten activiteiten/methoden (improvisatie, de 'Stad van Axen' en de therapeutische opvoering, er werd hier verdeeld op gereageerd:

- 9 van de 12 leerlingen geven aan het "leuk" of "interessant" gevonden te hebben om met deze verschillende aspecten te werken.

- 3 van de 12 leerlingen hadden het werken met deze aspecten “niet bepaald leuk”, “te beperkt” of “niet echt behulpzaam” ervaren.
- Over het algemeen geven de leerlingen aan improvisatie te verkiezen boven het werken aan een voorstelling omdat dit ‘leuker’ is om te doen. Als leerlingen moeten aangeven wat hun het meest verrijkt heeft geven ze aan improvisatie te verkiezen boven het werken aan een therapeutische opvoering, omdat dit ‘leuker’ is om te doen. Ze benoemen de mate van herhaling van een scène voor de therapeutische opvoering aan als grootste belemmerende factor om iets nieuws te leren.
- 5 van de 12 leerlingen geven aan dat het werken met deze verschillende aspecten het groepsproces iets heeft opgeleverd. Hierbij worden de volgende zaken benoemd; er is minder schaamte in de klas/ze durven zich meer in de klas te laten zien. De samenwerking verloopt beter (er is geleerd om met iedereen samen te werken) en de klas is hechter en opener naar elkaar toe. Ook benoemt een enkeling dat hij/zij de ‘Stad van Axen’ nu ook in het dagelijks leven kan inzetten.

De leerlingen over hoe het was om samen te werken als klas:

- 11 van de 12 leerlingen geven aan dat ze zich meer in de klas beter op hun gemak voelen. De sfeer is minder gespannen, er kan meer overlegd worden in de klas. Sommigen hebben geleerd zich aan te passen en er is respect voor elkaar.
- 2 van de 12 leerlingen benoemen dat het misschien niet door de interactiestijlen is gekomen. Maar wel door het werken via drama in het algemeen.
- 3 van de 12 leerlingen stellen niets geleerd te hebben van het werken aan de voorstelling en de ‘Stad van Axen’.

Hebben de leerlingen verschil ervaren tussen de reguliere dramalessen en die van tijdens het onderzoek:

- 6 van de 12 leerlingen geven aan dat lessen van J. Lutgerink er ongeveer hetzelfde zouden hebben uitgezien.
- De overige 6 leerlingen geven aan dat het voordeel van de lessen tijdens het onderzoek was dat ze andere/nieuwe oefeningen aangeboden kregen. Nadeel hieraan was het opbouwen van vertrouwen met iemand die daarna weer weggaat.
- Bijna alle leerlingen geven aan dat als ze iets zouden veranderen ze liever meer met improvisatie hadden willen doen. Bovendien zouden zij een gevarieerder aanbod willen zien.
- Over de ‘docentenrol’ van de onderzoeker zeggen 4 leerlingen dat het fijn was dat deze meer ruimte gaf aan de leerlingen om inbreng te geven. Ook vertelden ze dat er meer geluisterd werd door de therapeut naar initiatieven van hen. Deze luisterende, praktische houding konden zij erg waarderen en was anders dan de reguliere lessen. Andere leerlingen gingen hier niet op in.

Product evaluatie direct betrokkenen

Na afloop van de actiefase van het onderzoek heb ik een gesprek gehad met J. Lutgerink en S. Ruers.

Aan J. Lutgerink heb ik gevraagd wat zij heeft gevonden van het werken met de leerlingen volgens een dramatherapeutisch aanbod dat gebaseerd was op de ‘Stad van Axen’ en het werken naar een therapeutische opvoering. J. Lutgerink vertelt dat het voordeel van het werken volgens dit werkmodel is, dat via de ‘Stad van Axen’ nu het gedrag van de mens (waaronder de leerlingen) centraal staat. Contact en interactie zijn een belangrijke factor in plaats van speelstijl. Hierdoor gaf dit verdieping ten opzichte van de reguliere lessen. J. Lutgerink geeft aan dat de leerlingen hebben geleerd om te zien dat iemand een andere stijl hanteert en dat ze deze stijlen nu ook kunnen herkennen. Zij denkt dat dit is gekomen door op verschillende manieren de ‘Stad van Axen’ te herhalen aan de hand van improvisatie en tekst. Volgens haar heeft improvisatie bijgedragen aan het exploreren van stijlen in rollen. En de tekst heeft geholpen een personage neer te zetten. Via stem en houding na aanleiding van de tekst kwam er een verbinding met de inhoud (‘Stad van Axen’) en dit had zijn effect op het innerlijke proces van de leerlingen.

J. Lutgerink heeft gemerkt dat het niet gemakkelijk was om met de leerlingen te werken. Er is vaak discussie geweest met de leerlingen en er kwam veel weerstand. De reden hiervan wijt J. Lutgerink aan het feit dat de leerlingen nog aan het puberen zijn, met kenmerken zoals zich proberen af te zetten en de docent proberen uit te testen. Zij zegt dat door een luisterende houding te hebben gehanteerd tijdens het onderzoek het vertrouwen is gewonnen. Door deels te luisteren naar de leerlingen en het dramatherapeutische aanbod hierop aan te passen, maar tevens vast te blijven houden aan de inhoud, zijn wij volgens haar de leerlingen goed tegemoet gekomen. J. Lutgerink laat zich helder uit als het gaat omtrent het aanpassen van de inhoud van de les. Zij acht het van belang dat er wordt geluisterd naar de inhoud, maar zij zegt ook dat er geluisterd kan worden naar de leerlingen door de

interactiestijlen in het achterhoofd te houden. Hadden wij enkel en alleen op 'safe' gespeeld met de leerlingen en waren zij geen persoonlijke processen aangegaan. Dan zou er alleen op ontwijkende uitgemolken thema's uitgekomen zijn. Daarnaast denkt zij dat de inhoud zodanig confronterend is met het innerlijke proces van de leerlingen dat dit ook weerstand bood. Het laat ook zien dat er innerlijk iets verandert in het proces van de leerlingen, maar dat het moeilijk is om dit aan te gaan. Ze geeft aan dat dit laat zien dat zij dit individueel voor de groep nog niet aan kunnen.

Als afsluitende conclusie stelt J. Lutgerink dat er een daadwerkelijke toegevoegde waarde is van een dramatherapeut in de les. Volgens haar beheerst deze therapeut veel meer de persoonlijke doelen die van belang zijn voor de leerlingen dan zij dat als dramadocente zou kunnen doen. Hierdoor kan de therapeut tevens stil blijven staan bij de groepscohesie en hier ook de tijd voor nemen. Terwijl het voor een reguliere dramadocent een stuk lastiger is om hier bij stil te staan. Ook is de dramatherapeut volgens haar meer op de hoogte van de inhoud en inzet van de 'Stad van Axen'. Daarom is J. Lutgerink van mening dat een dramatherapeut een aanvullend perspectief biedt binnen de les.

Na afloop van de therapeutische opvoering en de onderzoeksperiode heb ik gesproken met S. Ruers. Ik vroeg haar of zij gedurende de onderzoeksperiode een verandering heeft waargenomen in het gedrag van de leerlingen. Zij vertelt dat zij niet heeft gehoord dat er in de klas werd gesproken over de drama lessen. Echter benoemt S. Ruers dat zij gedurende de 2^e helft van het onderzoek een verandering heeft waargenomen. De klas gedroeg zich ineens beter wanneer de lerares aangaf dat zij het belangrijk vond dat de leerlingen aandacht schonken aan de lesinhoud. Ook merkte zij voor het eerst dat de leerlingen interesse toonden in de lessen. Maar vooral ook interesse in elkaar. En dat was nieuw voor haar. Er was eerder geen aandacht voor de ander. Volgens haar is dit beslist gebroken. Dit ziet ze ook terug in de therapeutische opvoering. Zij omschreef dat het ongekend was dat de leerlingen met elkaar konden samenspelen. Ze benoemt dit als een 'wonder'. Waar zij zich ook over verbaasde was dat sommige leerlingen die elkaar normaal niet liggen in de therapeutische opvoering toch opeens met elkaar konden samenwerken en er aandacht was voor elkaar.

Hoofdstuk 4. Discussie

§4.1 Verklaring en interpretatie van de resultaten

In deze paragraaf geef ik een verklaring voor de verworven resultaten.

Interpretatie van het dramatherapeutisch aanbod a.d.h.v. observatie

In dit gedeelte zal ik ingaan op de resultaten die voort zijn gekomen uit de observatielijsten. Daarnaast zal ik me richten op de niet-participerende observatie.

Uit de resultaten die opgemaakt zijn uit de observatielijsten komt voort dat de leerlingen gedurende les 3, 6, 9, 10, 11 en 12 de meeste uiting toonden. De minste uiting van de aspecten bij de leerlingen valt terug te zien in les 1, 2, 4 en 8. Deze uiting is gescoord op expressieve middelen, soorten activiteiten, dramatische expressie, interactiestijlen, samenwerking en spelruimte.

Tijdens deze lessen is er gewerkt met een verschillend lesaanbod. Aan de hand van dit lesaanbod zal ik reflecteren en de resultaten interpreteren. Ik zal beginnen met de lessen waaruit blijkt dat de leerlingen zich het meeste geuit hebben.

Les 3:

Tijdens les drie is er gewerkt met de volgende activiteiten: 'semi-gestructureerde improvisatie', 'insprong improvisatie' en 'geheime agenda'.

De leerlingen hebben tijdens deze oefeningen de eerste keer geëxperimenteerd met de verschillende interactiestijlen. Tijdens deze oefening hebben ze naar oplossingen moeten zoeken met elkaar waarin iedereen een andere stijl hanteerde. In de tweede oefening waren de leerlingen vrij om te experimenteren met verschillende interactiestijlen door een rol aan te nemen en hier een interactiestijl bij te kiezen. In de derde oefening waren de leerlingen op de hoogte van de rol en de locatie van het spel, maar niet van het conflict en hun interactiestijlen.

Doordat de leerlingen voor het eerst in contact kwamen met de interactiestijlen hebben ze veel geëxperimenteerd. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen langdurige geuit hebben in het bewegingspel en ook de rol van tekst goed meenemen in hun spel om de interactiestijl neer te zetten. Zij kunnen dit nog echter maar kort vasthouden in hun rol. Het gebruik van stem blijft nog achter. Ik ben van mening dat dit komt omdat de leerlingen nog niet eerder hebben gewerkt met de interactiestijlen en nog niet alle expressieve middelen kunnen inzetten die passen bij de interactiestijlen. Ook blijft de uiting van de verschillende eigenschappen tijdens de les nog vrij beknopt

in dit soort activiteiten. Alleen het een-op-een werk met de docent valt in de smaak. Waarschijnlijk komt dit omdat de leerlingen zich dan optrekken aan het spel van de docent. Aangezien J. Lutgerink zelf tegenspel bood. In de oefeningen laten de leerlingen zien dat er plezier wordt beleefd en dat ze gemotiveerd zijn. Dit blijkt ook uit het audiovisueel materiaal, de leerlingen reageren spontaan en durven de extremen in de interactiestijlen op te zoeken.

Over het algemeen blijkt dat de leerlingen beperkt gebruik van de spelruimte hebben gemaakt om de interactiestijlen duidelijk neer te zetten. Dit deden zij ondanks dat zij een aantal expressieve middelen, zoals bewegingsspel en gebruik van stem (bijlage (4)), niet hebben geuit. Ik wijt dit aan het feit dat de leerlingen hun expressieve middelen (bewegingsspel, rol van tekst, gebruik van stem) heel overdreven hebben ingezet waardoor hun interactiestijl zich extremer en ongezonder uitte (buitenring van het model). Bijvoorbeeld de 'havik' stijl uitte zich hierdoor in spel bijna dictatoriaal. De situaties die aan bod kwamen in het spel waren hierdoor ook absurder, de leerlingen zochten vaker het conflict op in spel. Dit betekende dat dit de samenwerking niet ten goede kwam gedurende de les, zowel binnen als buiten het spel. Het stukje plezier wat de leerlingen hieruit kregen maakten echter wel dat zij geïnteresseerd en geconcentreerd waren.

Les 6:

Tijdens les zes is er gewerkt aan de volgende activiteiten: 'interactiestijlenbus' en het 'bedenken van een scène', 'improviseren', 'regisseren' en 'presenteren van een scène'.

Met de werkvorm de interactiestijlenbus hebben de leerlingen wederom geïmproviseerd aan de hand van de interactiestijlen. Vervolgens hebben de leerlingen zelf scènes bedacht rondom toebedeelde interactiestijlen en een locatie, waarna ze deze geïmproviseerd hebben, aangepast d.m.v. regieaanwijzingen en ze de scène aan de hele klas gepresenteerd hebben.

De leerlingen hebben meer expressieve middelen ingezet gedurende deze les. Dit komt omdat ze de vrijheid hadden om in eerste instantie nog kort te oefenen in een werkvorm. Dit sprak hen wederom aan doordat ze de vrijheid hadden om zowel het gezonde als ongezone gedrag in de interactiestijlen te laten zien.

Daarnaast bood het zelf schrijven van de scènes veiligheid, omdat zij zelf thema's konden inbrengen die veilig voor hen waren, ook wel dramatische projectie (Jones, 2007) genoemd. Als therapeuten konden wij een aantal scènes duiden bij de leerlingen: zoals Guus (geanonimiseerd) die in de klas graag stoer en tegendraads is. Een soort gelijke rol had hij ook in zijn eigen geschreven scène, maar in dit spel kon hij zich ook kwetsbaar tonen tegenover zijn moeder, waarna hij zich in het spel weer stoerder voor deed.

Uit de niet-participerende observatie blijkt dat de leerlingen echter nu al wat meer nuance verschillen kunnen leggen in hun spel en niet alleen hun interactiestijl uitvergrooten, maar ook subtiele accenten in hun rol durven te verwerken. De observatielijsten geven weer dat de leerlingen langer hun rol kunnen vast houden. Dit komt omdat ze vaker met de interactiestijlen geoefend hebben en dus een uitgebreider beeld hebben van de interactiestijlen.

Door de leerlingen zelf hun scène te laten schrijven, improviseren en regisseren, ontstaat er een zekere verbondenheid met de inhoud. Ze hebben de vrijheid om een scène neer te zetten met tegelijkertijd het gevoel ook een eigen inbreng te hebben. Hierdoor blijken de leerlingen erg betrokken en tonen dan ook veel dramatische expressie, in en buiten spel.

Uit de observatielijst blijkt dat de leerlingen de interactiestijlen adequaat kunnen inzetten en ook van stijl kunnen wisselen. Dat lijkt te komen omdat de leerlingen de voorgaande lessen hebben kunnen oefenen met het experimenteren van de stijlen. Hierdoor er bewustwording is ontstaan over de nuance verschillen die zich uiten in het gedrag van de interactiestijlen. Ook het onderling regisseren van elkaar droeg bij aan dit beeld omdat de leerlingen samen de interactiestijlen in de scène hebben kunnen bijschaven naar de realiteit.

Les 9, 10, 11, 12:

In deze vier lessen is er toegewerkt naar de therapeutische opvoering. Gedurende deze lessen zijn er regieaanwijzingen gegeven door J. Lutgerink en mij. J. Lutgerink focuste zich op de dramatische structuur van de voorstelling en ik richtte mij op de interactiestijlen zodat deze uitvergroot werden. Tijdens de lessen hadden de toeschouwers langs de kant de mogelijkheid om feedback te geven op het spel. In de laatste les is nog een keer de interactiestijlenbus aan bod gekomen om te improviseren met de verschillende rollen.

Uit de resultaten valt op te maken dat de leerlingen deze laatste vier lessen een stijging doormaken in de uiting van alle aspecten die geboden worden bij het dramatherapeutische aanbod. Alleen het aspect samenwerking blijft gelijk in de observatielijsten en enigszins beknopt. Het was

belangrijk voor J. Lutgerink en mij om de regie op ons te pakken na les 8 waarin een flinke discussie had plaatsgevonden met de leerlingen.

Doordat de leerlingen steeds intensief werken aan een rol en dus één of twee interactiestijlen hanteren, vindt er een verdieping in de rol en interactiestijlen plaats. Gedurende het werken met deze scènes was het namelijk mogelijk om aandacht te schenken aan twee spelers en niet aan een hele groep. Door vervolgens de scène steeds te herhalen en ons als regisseurs steeds op een ander aspect te richten om in de scène te verduidelijken ontstond er uitbreiding van het rolrepertoire (Smeijsters, 2008). Als voorbeeld wil ik de scène van Guus nemen. In deze scène moest hij van J. Lutgerink en mij de schilpadrol verwerken in zijn scène, daarom hebben wij ons tijdens zijn scène (hierboven omschreven) gericht op het exploreren van het stuk van zijn moeder. Dit omdat wij van mening waren dat hier een dramatische projectie (Jones, 2007) plaatsvond. Hierdoor kon Guus leren deze kant meer naar boven te laten komen, omdat hij er achter was gekomen hoe deze interactiestijl zich bij hem uit. Herhaling en oefening zijn hier de belangrijkste factoren in. Guus kreeg hierdoor de erkenning dat het veilig is en niet erg om ook deze kant van hem te tonen en aan te nemen.

De vraag die men kan stellen is of de leerlingen naar aanleiding van het werken volgens deze regieaanwijzingen de interactiestijl alleen kunnen laten zien in de scène, en zich dus niet eigen hebben gemaakt.

Daarom hebben J. Lutgerink en ik de leerlingen nogmaals de werkvorm de interactiestijlenbus aangeboden. De bedoeling was voor de leerlingen om met hun rol het inspringspel in te stappen en te improviseren met hun interactiestijl en zo te reageren op anderen. Zichtbaar was dat de leerlingen transformeerden (Jones, 2007) waardoor voor ons helder werd dat zij de interactiestijlen hadden geïntegreerd. Zij konden ook los van de scène reageren, hadden door hun rol en aangeleerde vaardigheden houvast om te communiceren met elkaar en ook te reageren volgens deze stijl. Hierdoor bleek dat hun gedrag niet alleen gebonden was aan de scène maar dat ze dit gedrag ook elders konden inzetten.

Doordat de leerlingen steeds duidelijker hun rol konden neerzetten en de interactiestijl eigen hebben kunnen maken hebben ze nieuwe communicatievaardigheden in ontwikkeld (Jones, 2007). Zoals kunnen luisteren naar elkaar, elkaar laten uitpraten, meedenken over zaken en elkaar hulp aanbieden. Doordat de leerlingen de interactiestijl zich eigen hebben gemaakt in de spelwerkelijkheid kan dit proces analoog (Smeijsters, 2008) lopen aan de werkelijkheid. De vaardigheden die ze in spel hebben aangeleerd kunnen de leerlingen momenteel inzetten in de praktijk.

Nu wil ik me gaan richten op de lessen waarin de minste uiting van de opgestelde aspecten heeft plaatsgevonden.

Les 1:

In de eerste les heeft er alleen uitleg plaatsgevonden over het onderzoek wegens onverwacht gebrek aan een geschikt lokaal. De leerlingen konden vragen stellen over het onderzoek aan mij en specifiek en om mij beter te leren kennen. Verder hebben zij toestemming gegeven voor het verkrijgen van audiovisueel materiaal.

Doordat tijdens deze les geen drama activiteiten hebben plaatsgevonden is er tijdens deze les eigenlijk geen directe uiting in het dramatherapeutische aanbod gemeten. Er heeft echter wel een algemene impressie plaatsgevonden van de interactiestijlen en de samenwerking die de leerlingen vertoonden. Beide aspecten manifesteerden zich beknopt of afwezig, dit komt omdat de leerlingen nog geen aanbod hadden gekregen. Daarnaast lieten de leerlingen niet zien dat hun concentratie beknopt was en dat ze weinig gemotiveerd waren omtrent het onderzoek. Ik denk dat dit kwam omdat de lessituatie niet ideaal was om hen voldoende te motiveren d.m.v. kennismakingsactiviteiten. En omdat de leerlingen mij nog niet kenden en hun eerste mechanisme is om zich af te zetten tegen de docent en lesinhoud. In deze leeftijd zetten de leerlingen zich vaak af tegen het gezag wat zaken voor hen bepaald (Meeus, zoals vermeld in Craeynest, 2005).

Les 2:

De tweede les stond in het teken van kennisactiviteiten. Ik heb de volgende werkvormen ingezet: 'iedereen die', 'zip-zap-boing', 'rondgeven fantasieobject', 'rondlopen en stilstaan' en uitleg over het model de 'Stad van Axen'.

'Iedereen die' is een werkvorm waarin iemand in het midden van een kring staat zonder stoel deze geeft steeds een stelling die start met de tekst: "iedereen die...". Wanneer dit van toepassing blijkt te zijn op de leerlingen die in de kring zitten moeten zij opstaan om een nieuwe plek te zoeken. Zo leren de leerlingen elkaar kennen. Verder hebben de leerlingen kennisgemaakt met opwarmingsoefeningen in fase 1 van Emunah (1994). Dit was vooral om kennis te maken met het

handelen van de therapeut. De laatste activiteit betrof het uitleggen van het model van de 'Stad van Axen'. Hier werden de eigenschappen van iedere verschillende 'ax'/ interactiestijl uitgelegd en werd er vervolgens a.d.h.v. 'tableau's' met leerlingen gezocht naar houdingen die deze interactiestijlen konden uitbeelden en vertegenwoordigen.

Wederom blijkt in deze les dat de motivatie en spelplezier beknopt is vanuit de observatielijst. Terwijl het appèl van de werkvormen ('iedereen die', 'zip-zap-boing') hier vaak wel ligt bij andere doelgroepen. Uit de niet-participerende observatie blijkt dat de leerlingen daadwerkelijk wel spelplezier laten zien, maar dat zij dit niet kenbaar willen maken aan de docenten. Waarschijnlijk komt dit door uit het opstandige gedragsspatroon dat de leerlingen hanteren (Craeynest, 2005). Het is namelijk lastig voor de leerlingen om dit gedrag de gehele tijd vast te houden, want uit de resultaten komt naar voren dat de leerlingen wel langdurige spontaniteit vertonen. Waarschijnlijk heeft dit ook te maken met de veiligheid in de groep. Doordat ik als onderzoeker niet bekend ben bij de leerlingen is de groepsruimte en dus de veiligheid beperkt (Kipper, 2001). Er moet eerst nog een therapeutische werkrelatie ontstaan om mijn interventies als therapeut te accepteren. Bij de uiting van de leerlingen kan echter gezien worden dat ze daadwerkelijk geïnteresseerd zijn in de aangeboden lesstof (rondgeven fantasieobject, rondlopen en stilstaan en uitleg over het model 'Stad van Axen'). Zo benoemen de leerlingen dat het hele andere oefeningen zijn dan J. Lutgerink normaal aanbiedt en dat hun aansporen tot nadenken. Het zijn minder receptieve werkvormen (Smeijsters, 2008). Deze bevinding zorgde er voor dat de inzet van minder receptieve werkvormen beperkt werd omdat de leerlingen blijkbaar wel door deze werkvormen geprikkeld werden.

Les 4:

Les vier was de derde les met een dramatherapeutisch aanbod. Deze les stond in het teken van belichaming (Jones, 2007). Door J. Lutgerink en mij werd in de derde les geconstateerd dat de leerlingen vooral tekstueel de interactiestijlen inzetten en hun lichaam hier niet bij gebruikten. Daarom wilden wij werkvormen aanbieden die een appèl hier op deden: 'developmental movement', 'spiegelen', 'beeldhouwer & beeld' en een 'improvisatie van een sprookje gespeeld met andere interactiestijlen gefocust op de belichaming'.

Uit de resultaten blijkt dat tijdens dat de leerlingen geen dan wel beperkte uiting tonen van de expressieve middelen en spelruimte. Hieruit bleek het resultaat anders dan verwacht en deden de lichaamsgerichte activiteiten geen appèl op hun. De leerlingen gaven aan dat ze dit soort oefeningen al vaker gedaan hadden. J. Lutgerink en ik vermoeden dat de leerlingen het niet aandurven om te benoemen dat zij het raar vonden om tegenover elkaar te staan en elkaars bewegingen te volgen ('spiegelen'). Dit dekten ze toe door te gaan lachen en dit af te doen als niet interessant, terwijl ze juist hiermee de kern van de problematiek raken. De kern van de problematiek is dat ze niet durven kleur te bekennen en te benoemen dat het soms best spannend is om tegenover elkaar te staan en je bijvoorbeeld onzeker te voelen wanneer je oogcontact maakt. De automatische reactie van de leerlingen is om de oefening meteen af te doen als stom, waardoor ze meteen in hun oude gedrag vallen. Van deze oefeningen zouden ze juist kunnen leren om zich anders op te stellen, want van onderzoeker valt ook iets te leren.

De oefeningen kunnen de leerlingen dus wel degelijk iets te bieden hebben, maar het is een te grote stap voor hen om van hun te vragen hier een hele les aan te wijdden. Daarom moeten deze oefeningen beetje bij beetje worden opgebouwd. De therapeut dient af te stemmen op de leerlingen en na te gaan of ze zich veilig voelen zodat ze uitgenodigd worden om kleur te bekennen en nieuw gedrag uit te proberen.

Les 8:

In les acht hebben de subgroepen gewerkt aan het vormgeven en het uitschrijven van de tot dan toe nog geïmproviseerde scènes. Daarna hebben de leerlingen elkaar geregisseerd en is er een gedeelte van de scènes geregisseerd. Dat laatste stond niet in de planning, maar daar zal ik later in dit stuk op terug komen.

Deze les heb ik alleen gegeven wegens andere verplichtingen van J. Lutgerink. Samen hebben wij besloten deze les toch door te laten gaan, omdat er hier een gebeurtenis aan vooraf is gegaan die dit mede bepaald heeft.

Deze gebeurtenis vindt zijn oorsprong in de les hiervoor, les 7. Ten tijde van deze les waren er maar 4 leerlingen op tijd gekomen waarna een half uur later de rest van de klas binnenkomt. J. Lutgerink als docent heeft te kennen gegeven dat dit niet gewenst was. De leerlingen werden streng aangesproken en verzocht allemaal een brief te gaan halen met het gevolg dat zij de volgende dag eerder naar school moeten komen (dit is het beleid van de school). Hierdoor ontstond er een flinke discussie met de leerlingen. Zij waren het hier niet mee eens en kwamen met redenen waardoor zij te

laat waren. De leerlingen toonden in eerste instantie duidelijk hun opstandige gedrag. Gedurende dit gesprek heb ik geprobeerd vast te houden aan een neutrale rol, waarin ik de leerlingen wel aansprak op hun gedrag, maar vooral focuste op wat zij de volgende keer anders zouden kunnen doen en welke interactiestijl zij gedurende het gesprek hanteerden. Op deze manier deed ik een beroep op het ontwikkelen van alternatief gedrag. De leerlingen kwamen tot de conclusie dat zij de volgende keer anders zouden handelen en zouden bellen wanneer zij veel later in de les zouden komen. Ik besloot dat de leerlingen hun dialogen mochten uitschrijven in de resterende lestijd of dat zij naar huis mochten en in tweetallen het af mochten maken. Maar dat het wel voor de volgende les af moest zijn. In overleg met J. Lutgerink kwamen wij tot de conclusie dat zij waarschijnlijk in diskrediet was gebracht omdat zij de leerlingen aan had gesproken, terwijl mijn houding neutraal was gebleven. Het was daarom goed dat ik alleen les gaf zodat ik een betere band met hun kon opbouwen.

De volgende les (les 8) bleek uit te lopen op een dieptepunt op vrijwel alle aspecten (expressieve middelen, soort activiteiten, dramatische expressie, interactiestijlen, samenwerking en spelruimte). Dit kwam allereerst omdat veel leerlingen hun scènes niet af hadden en dus toch nog in de les moesten schrijven. Hierdoor moest ik hun streng aanspreken en dus de therapeuten rol en docenten rol tegelijkertijd vertolken. Het ligt niet in de aard van de therapeut om in een therapeutische situatie hen aan te spreken, maar op dat moment leek het de beste keuze. Achteraf gezien was dit het uittesten van mij als docent door de leerlingen. De leerlingen gingen gedurende de les steeds meer tegen mij in, door niet naar mij te luisteren. De leerlingen waren er niet klaar voor om zelf structuur te bieden en serieus te werken.

J. de Man (persoonlijke communicatie, 16 oktober 2012) benoemt dat dit ook voorkomt bij zijn soortgelijke doelgroep in de jeugdzorg en dus verbonden is aan deze problematiek. Ik denk dat de leerlingen dit deden om mij als docent uit te testen en te zien waar mijn grens lag. Hierdoor heb ik veel meer de docenten rol (de invulling van deze rol volgt later) op mij moeten nemen en nodigde hun gedrag uit tot bestraffen. Helaas werkte dit averechts omdat dit altijd bij hun gebeurde.

In overleg met C. van Kempen en J. Lutgerink ben ik tot de conclusie gekomen dat de vrijheid de leerlingen te veel is en dat dit te grote ruimte geeft aan de leerlingen waardoor zij afgeleid raken. De leerlingen hebben behoefte aan meer structuur. En dat miste deze les waardoor de leerlingen n.a.v. de discussie ervoor te veel uitgenodigd werden tot het gebruik van hun oude interactiestijl. Door structuur terug in handen te nemen ontstond er een stijgende lijn en hebben de leerlingen dit gedrag later niet meer vertoond. Uit deze aanpak blijkt dat structuur een vereiste is om te werken met deze doelgroep. Ook toont het aan dat een grote groep met deze leerlingen zeker twee begeleiders nodig heeft die het overzicht kunnen houden en vervolgens deze structuur kunnen bieden. Structuur biedt een omgeving waarin gewerkt kan worden en doelen bereikt kunnen worden zo blijkt uit de resultaten gericht op les 9, 10, 11 en 12.

Interpretatie van de product evaluatie met de leerlingen en direct betrokkenen

- N.a.v. het werken met de 'Stad van Axen'

Uit de resultaten blijkt dat alle leerlingen zich bewust zijn geworden van welke interactiestijlen zij hanteren. Toch geven 4 van de 12 leerlingen aan dat ze niets geleerd hebben, al deze leerlingen zijn jongens. Ik vermoed dat deze jongens zich niet bewust zijn dat zij daadwerkelijk iets geleerd hebben gedurende deze periode. En vanuit groepsdruk (Alblas, 2010) zoiets ook niet aan elkaar durven toe te geven dat ze iets geleerd aangezien zij gedurende de evaluatie toch nog met elkaar probeerden te overleggen wat zij zouden gaan invullen. J. Lutgerink en ik hebben namelijk gezien dat de leerlingen de interactiestijlen wel degelijk kunnen inzetten. Dit blijkt ook uit de stijging van de uiting a.d.h.v. de verschillende eigenschappen in de laatste 4 lessen uit de observatielijsten. Het valt terug te zien in de expressieve middelen, inzet van de interactiestijlen en spelruimte. De observatielijst is echter een algemene indruk van de klas. Uit de niet-participerende observatie valt op te maken dat elke leerling duidelijk en helder zijn interactiestijl heeft kunnen neerzetten. Ook het publiek dat bij de therapeutische opvoering aanwezig was kon ondanks een vrij korte uitleg over het 'Stad van Axen' model de interactiestijlen duidelijk aanwijzen.

Tweederde van de leerlingen hebben aangegeven nieuwe interactiestijlen te hebben aangeleerd en te kunnen opnoemen welke interactiestijlen dit zijn. Daarnaast zien zij ook in dat zij nog interactiestijlen te ontwikkelen hebben al kunnen zij niet aangeven welke dit zijn. Dit geeft aan dat de leerlingen door het oefenen van de interactiestijlen d.m.v. improvisatie oefeningen en te werken via regieaanwijzingen naar een therapeutische opvoering toe hebben geleerd om zich bewust te worden hoe mensen interactiestijlen inzetten. Door de beeldvorming van diverse interactiestijlen is het de leerlingen gelukt om inzicht te krijgen in welke interactiestijlen er zijn, welke eigenschappen zij hebben en hoe deze eigenschappen tot uiting komen. Dit geldt zowel voor het gezonde als ongezonde gedrag van de interactiestijlen.

- N.a.v. de samenwerking

In dit onderzoek is al meerdere keren benoemd dat uit de resultaten van de observatielijsten is gebleken (tabellen rondom deel 5) dat er geen ontwikkeling heeft plaatsgevonden in de samenwerking van de leerlingen. Dit is echter vrij opvallend, omdat bijna alle leerlingen (op één na) aangeven dat ze zich nu meer op hun gemak voelen in de klas. Ook benoemen zij dat er meer onderling besproken en overlegd kan worden. Sommigen geven aan geleerd te hebben zich aan te passen. Gevolg hiervan is dat de sfeer minder gespannen is en men ook hechter en opener naar elkaar is.

De bevindingen van de leerlingen lopen in lijn met wat de mentor (S. Ruers) van de klas ook heeft waargenomen. Zij zag halverwege de helft van het onderzoek een verandering plaatsvinden. Zij bemerkte dat er een geïnteresseerde houding van de leerlingen ontstond. Ook was er ineens aandacht voor de ander, waar de leerlingen voorheen vooral 'ik' georiënteerd waren. Tijdens de therapeutische opvoering zag zij wederom die samenwerking en gaf zij aan dat het een 'wonder' was dat de bepaalde leerlingen überhaupt met elkaar konden spelen.

J. Lutgerink en ik zien net als S. Ruers en de leerlingen een verbetering in de samenwerking tussen de leerlingen onderling. Wij zijn van mening dat dit komt omdat de leerlingen deel hebben genomen aan een aantal improvisatie oefeningen volgens de 'Stad van Axen'. Tijdens deze oefeningen is er veel appèl gedaan op het oplossende vermogen van de leerlingen. Door hen te vragen een oplossing te zoeken in verschillende interactiestijlen hebben zij moeten oefenen hoe het is om op verschillende manieren te reageren op situaties. De 'havik' en 'steenbok' interactiestijlen zijn bijvoorbeeld niet altijd even oplossingsgericht, maar deed de opdracht wel een appèl op het zoeken van een oplossing. Zo hebben twee leerlingen bijvoorbeeld in een scène de 'havik' stijl gehanteerd. In de scene speelden ze twee vriendinnen die er achter kwamen dat hun vriendje vreemdging en dat ze allebei hetzelfde vriendje hadden. Hierop volgde een flinke discussie waarin ze de ander probeerden te overtuigen waarom hij juist één van hen het leukst vond. Uiteindelijk kwamen ze tot een vriendschappelijke oplossing om het hun vriendje te gaan vragen. Door op deze manier te leren samen werken hebben zij ook in moeilijke situaties oplossingen gevonden.

Het intensief werken in subgroepjes van leerlingen waarin zij samen zaten met anderen waar zij minder contact mee hadden, hebben ze leren om te gaan met anderen. Door elkaar vervolgens te regisseren raakten ze gewend aan het op een constructieve manier geven en ontvangen van feedback. Door de leerlingen niet alleen interactiestijlen aan te leren die gericht zijn op samenwerking, maar hen ook te laten oefenen met de andere stijlen, hebben zij geleerd ook met tegengestelde stijlen samen te werken. Dit had effect op het gedrag van de leerlingen en hier blijken de leerlingen zich ook zelf van bewust te zijn.

Uit de verbeterde samenwerking die verbeterd valt op te maken dat de leerlingen ook buiten het spel gebruik maken van nieuwe gedragsalternatieven die zij zich hebben eigen gemaakt. De samenwerking is hier een uiting van.

Ondanks dat er geen verandering is waargenomen op basis van de observatielijst, is het duidelijk dat er wel degelijk een ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Daardoor lijkt dit aspect van de observatie niet goed ontwikkeld te zijn en lijkt het van belang om voor vervolgonderzoek deze eigenschappen aan te passen zodat er juist gedrag geregistreerd kan worden. In paragraaf 4.5 zullen hier aanbevelingen over worden gedaan.

- N.a.v. het werken volgens de 'Stad van Axen' en de therapeutische opvoering

Wanneer de leerlingen gevraagd wordt hoe zij de onderzoeksperiode vonden antwoordden zij dat ze het "leuk" of "interessant" vonden. Uit de productevaluatie van de leerlingen blijkt dat zij het werken naar de opvoering toe als saai hebben ervaren en liever hadden willen werken met improvisatie oefeningen. De improvisatieoefeningen waren volgens de leerlingen leuker om te doen en hebben hen meer verrijkt dan het toewerken naar de therapeutische opvoering.

Toch komt uit de observatielijsten naar voren dat juist de lessen waarin gewerkt is op weg naar de therapeutische opvoering, een aanzienlijke stijging te zien valt bij de uiting van bijna alle aspecten die opgesteld zijn in de observatielijst m.u.v. de samenwerking.

J. Lutgerink en ik denken dat het herhalingsproces van het werken volgens de aspecten van de begeleid toneel methode (te Kieft, zoals vermeld in de Vries, 2005) er aan heeft bijgedragen dat de leerlingen een interactiestijl beter hebben leren kennen. Hierdoor heeft een verdieping plaatsgevonden, waar improvisatie meer aan de oppervlakte blijft. Door steeds regieaanwijzingen te geven aan leerlingen gericht op rol op basis van emotie, houding en andere eigenschappen die horen bij een interactiestijl en dit steeds opnieuw aan te passen in hun scène werden deze aspecten verbeterd. Bijvoorbeeld door op de houding van de rol te coachen werd iedere keer een beetje

duidelijker hoe zij de interactiestijl in de rol konden inzetten. Deze vertaling konden zij vervolgens maken naar het dagelijks leven. Ondanks dat het dus niet leuker is, lijken ze het wel nodig te hebben om de eigenschappen die passen bij een interactie duidelijker weer te geven. Improvisatie zorgt ervoor dat de leerlingen hun gedrag kunnen oefenen, maar de feedback van de participerende toeschouwers en de therapeut niet direct kunnen verwerken in dezelfde rol waardoor er geen vast referentie punt is. Hierdoor gedroeg de leerling zich steeds anders ze leren tijdens improvisatie de eigenschappen die passen bij de interactiestijl te exploreren en niet te integreren. Desondanks zijn wij van mening dat zonder de improvisatie werkvormen geen basis gelegd zou zijn om deze verdieping te kunnen maken. De leerlingen zouden graag meer afwisseling zien in de werkvormen en methode. Ik denk dat dit in het vervolg ook beter zou zijn voor het werkmodel, omdat in de laatste dramalessen bleek dat de improvisatieactiviteit n.a.v. de rollen die in de therapeutische opvoering gebruikt werden een meerwaarde had voor het uitbreiden van de gedragsalternatieven. Middels de improvisatieopdrachten kan de therapeut zien of de leerlingen de interactiestijlen ook al improviserende kunnen inzetten.

- N.a.v. het verschil tussen de dramalessen van J. Lutgerink en mij

Uit de resultaten van de vragenlijst die aan de leerlingen is voorgelegd blijkt dat de helft van de leerlingen vindt dat de dramalessen er ongeveer hetzelfde uit zou zien als J. Lutgerink deze zou aanbieden. De andere helft geeft aan dat zij met veel nieuwe oefeningen hebben kennism gemaakt en dat dit erg prettig was. Zij zien wel een verschil met het aanbod van J. Lutgerink, maar benoemen dat de werkwijze van de oefeningen niet verschilt en J. Lutgerink deze ook had kunnen aanbieden. J. Lutgerink en ik zijn het er echter wel over eens dat het aanbod dat tijdens het onderzoek aan bod is gekomen significant anders is en dat dit veel meer therapeutisch georiënteerd is. Dat de leerlingen niet het geen gevoel hadden dat ze dramalessen met 'therapeutische elementen' hadden is een meerwaarde. Dit betekent namelijk dat therapeutische elementen die de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen bevorderen ingepast kunnen worden binnen een onderwijsomgeving. Dit kan gewoon onder de noemer dramalessen, zonder dat direct de nadruk te leggen op het feit dat er therapie plaatsvindt.

§4.2 Integratie van de resultaten in een nieuw werkmodel

In deze paragraaf zal ik mijn nieuwe werkmodel omschrijven dat voortkomt uit een integratie van de resultaten. Dit nieuwe werkmodel is evidence based naar aanleiding van het actieonderzoek dat heeft plaatsgevonden om het praktijkprobleem dat bestond op te lossen. Het nieuwe werkmodel zal worden omschreven aan de hand van de volgende aspecten die ik belangrijk acht voor het werkmodel: vorm van de therapie, doelstellingen, duur, de fasen in de therapie, de werkwijze, de (drama)therapeutische attitude, methode en werkvormen.

Vorm van de therapie:

De therapie uit zich in de vorm van een dramalessen waarin dramatherapeutische elementen zijn verwerkt. In de therapie/les is de voor de doelgroep bekende dramadocent aanwezig en een onbekende dramatherapeut, zij geven beiden de therapie, maar zijn elk verantwoordelijk voor een ander gedeelte van de therapie. Dit wordt later toegelicht in deze paragraaf. De doelgroep bestaat uit leerlingen met trekken van opstandige gedragsproblematiek. De groepsgrootte bedraagt maximaal 12 leerlingen.

Doelstelling:

Naar aanleiding van de resultaten uit het actieonderzoek zijn er weinig veranderingen in de doelen en de visie van het werkmodel. Dit komt omdat de vooraf gestelde doelen ook uit de resultaten naar voren komen. De overkoepelende doelen bij de leerlingen met trekken van opstandige gedragsproblematiek is voortgekomen uit de resultaten: inzetten van gedragsalternatieven en samenwerken met elkaar. In de zes weken van het onderzoek (12 lessen + opvoering) heeft een groot deel van de leerlingen laten zien dat ze de interactiestijlen hebben aangeleerd, maar bij alle leerlingen is bewustwording over de verschillende stijlen geconstateerd. De inzet van deze interactiestijlen is daarmee een gevolg van dit hoofddoel en hiermee laten de leerlingen zien dat zij ook kunnen samenwerken.

Hoofddoelen:

- De leerlingen zetten gedragsalternatieven/interactiestijlen in.
- De leerlingen laten zien dat ze kunnen samenwerken met elkaar.

Subdoelen:

- De leerlingen voelen zich veilig om zich te uiten in het spel.
- De leerlingen zijn zich bewust van de interactiestijlen die zij hanteren.

- De leerlingen zijn zich bewust van de gevolgen die van hun gedrag.
- De leerlingen durven zaken open met elkaar te bespreken.

Duur:

In totaal is er zeven weken in de praktijk gewerkt aan het ontwikkelen van mijn nieuwe werkmodel. Hieruit bestaan zes weken van het onderzoek deze bestonden uit lessen met therapeutische elementen en in de zevende week heeft een moment plaatsgevonden waarop de therapeutische opvoering is gepresenteerd. Ten tijde van het onderzoek heeft er geen generale repetitie plaatsgevonden. Toch is het aan te raden om voor het moment van de therapeutische opvoering een repetitie te houden, van daar dat dit ook nog mee gerekend zal moeten worden. Ook is een terugblik op de afgelopen periode met de leerlingen na de opvoering wenselijk. Ook dit dient dus meegenomen te moeten worden in de uitvoering van dit werkmodel.

Fasen in de therapie:

- Kennismakingsfase:

In deze eerste fase is het van belang om het vertrouwen van de leerlingen te winnen. Ook is het aan de therapeut en docent om een veilige situatie te creëren zodat er gewerkt kan worden (Kipper, 2001). De leerlingen maken kennis met de therapeut door middel van laagdrempelige en uitnodigende werkvormen via fase 1 in Emunah (1994). Door te kijken of de leerlingen zich steeds durven te uiten in het spel en kan afgeleid worden hoe veilig zij zich in het spel voelen. Het is dus van belang dat het eerste subdoel, zich veilig voelen in het spel, behaald wordt. Wanneer dit subdoel behaald is worden kan er verder worden gegaan naar de volgende fase.

- Exploratiefase:

In deze vervolgstap gaan de leerlingen kennismaken met het ontdekken van de interactiestijlen en de passende eigenschappen hierbij. De leerlingen oefenen met de interactiestijlen in spel en komen al spelend tot een algemeen beeld van deze interactiestijlen. Dit gebeurt in eerste instantie in fase 2 van Emunah (1994) waar de leerlingen alleen fictieve rollen op zich nemen. Daarna kan afhankelijk van de leerlingen ook in fase 3 van Emunah (1994) gespeeld worden zonder dat de leerlingen een fictieve rol spelen. Zowel het gezonde als het ongezonde gedrag van de interactiestijlen (Cuvelier, 2008) komt in spel aan bod. Dit wordt gedaan aan de hand van (semi-)gesloten improvisaties. Het is aan de therapeut en de docent om sturing te geven aan het beeld van de leerlingen zodat er geen vertekend beeld over eigenschappen van de interactiestijlen bij de leerlingen ontstaat. Hiermee wordt aan het subdoel gewerkt omtrent de bewustwording van de interactiestijlen.

Er worden steeds wisselende oefeningen aangeboden die een appèl doen op het gedrag van de leerlingen. Zo kan er gefocust worden op de houding, de rol, of het accent dat passend is bij de interactiestijlen om dit te verduidelijken.

Door in spel steeds gebruik te maken van verschillende stijlen, maken de leerlingen zich de interactiestijlen steeds meer eigen, en wordt er gewerkt aan het hoofddoel.

Wanneer merkbaar is dat de basis van de interactiestijlen voor hen helder is, en ze allen met alle verschillende stijlen in spel hebben geoefend, kunnen de docent en therapeut beslissen om door te gaan naar de volgende fase. Deze beslissing kan echter ook in overleg met de leerlingen worden genomen.

- Verdiepingsfase:

Wanneer er in deze fase gewerkt wordt, worden de leerlingen letterlijk en figuurlijk meer de regisseur van hun eigen proces. Zij gaan zelf scènes improviseren, vormgeven en vastleggen. In groepen van vier leerlingen kunnen zij elkaar helpen en in deze groepen spelen altijd twee leerlingen tegelijkertijd. De dramatherapeut en de dramadocent geven één of twee interactiestijlen aan de leerling waarvan zij denken dat de leerling deze nodig heeft om tot een ander wenselijk gedrag te komen. De leerlingen moeten deze interactiestijlen vervolgens verwerken in hun zelfgeschreven scène. Mogelijk ontstaat hierdoor een dramatische projectie van de leerlingen op de scène (Jones, 2007). De overige twee leerlingen fungeren als regisseurs en geven feedback aan de spelers. De dramatherapeut en de dramadocent ondersteunen waar nodig.

Vervolgens nemen de dramatherapeut en de dramadocent de regie over en zorgen zij voor een extra verdieping in de interactiestijl door te focussen op verschillende niveaus in de scène. Er wordt tijdens de les langdurig aandacht gegeven aan elk tweetal. Meerdere keren wordt het probleem doorspeeld in de scène om tot een catharsis te komen (fase 4 van Emunah (1994)). De dramadocent zal zich richten op de verduidelijking van de 'wie-wat-waar' (Waar speelt het zich af, Wat gebeurt er en met Wie gebeurt er iets) in de scène. De dramatherapeut richt zich met name op de rol, en zal zich richten op de tekst, houding, emotie en handeling die bij de interactiestijl past zodat dit uitgewerkt wordt. De toeschouwers worden gevraagd mee op te letten en hen ook van feedback te voorzien.

Door het intensieve herhalingsproces dat steeds meer uitgebouwd wordt, maken de leerlingen zich de gedragsalternatieven eigen en leren ze deze ook in te zetten.

Het regieproces van de dramatherapeut en de dramadocent wordt naarmate het vordert ook uitgebreid met improvisatie oefeningen ter afwisseling voor de leerlingen, maar vooral ook als check om te zien of de leerlingen niet alleen vasthouden aan de herhaling. In de improvisatieoefeningen kunnen ze laten zien dat ze kunnen improviseren en handelen in een andere situatie met de interactiestijl.

- Afsluitingsfase:

In de laatste fase vindt de generale repetitie plaats en wordt er nog één keer geïmproviseerd met de interactiestijlen in een werkvorm die de leerlingen graag zouden willen doen zodat de leerlingen opgewarmd zijn voor de therapeutische opvoering. Vervolgens is het aan te raden een gehele doorloop te houden op de locatie die een aantal weken op voorhand is geregeld door de therapeut en docent.

Daarna vindt in overleg met de leerlingen, de therapeutische opvoering plaats met een publiek naar keuze. Dit publiek kan het andere deel van de klas zijn of bijvoorbeeld ouders van de leerlingen. Belangrijk is om bij de leerlingen te checken wat voor hen goed voelt, zodat zij zich veilig voelen als ze op het podium staan.

Uiteindelijk is het goed om nog een korte nabespreking te houden. Niet direct na de opvoering, maar mogelijk in een aanvullende les waarin hieraan aandacht wordt geschonken aan de ervaringen van de leerlingen rondom de opvoering. Tijdens deze nabespreking kan er met de leerlingen als afsluiting gereflecteerd worden op de afgelopen periode. Er wordt gekeken naar hoe zij deze hebben ervaren en wat zij hiervan geleerd hebben. Dit kan via oefeningen die de leerlingen aanspreken, maar ook via een gesprek in fase 5 van Emunah (1994). Het is tevens goed om met hen te kijken naar de reacties van het publiek om hier positieve feedback uit te halen zoals bevestiging en empowerment (Smeijsters, 2008) voor het werk wat zij verricht hebben.

Werkwijze:

In het werkmodel kan er gewerkt worden met twee verschillende werkwijzen die elkaar goed aanvullen. Een van deze werkwijzen is de ortho(ped)agogische creatieve therapie welke als algemene doelstelling heeft het ondersteunen van de ontwikkeling. De mediumactiviteiten zijn o.a. de sociale vaardigheden (Smeijsters, 2008). Doelstellingen zijn gericht op het leren samenwerken, verbeteren van de sociale vaardigheden en het veranderen van gedrag. Over de houding van de creatief therapeut die past bij de orthopedagogische werkwijze zegt (Smeijsters, 2008):

De creatief therapeut is bij deze activiteiten nogal *directief* en de *actieve* werkvormen zijn in meerdere of mindere mate *gestructureerd*. 'Directief' houdt in dat de creatief therapeut bepaalt wat er gebeurt. 'Gestructureerd' wil zeggen dat er sprake is van een werkvorm in het medium waarvan het verloop vastligt. (p. 56)

Aansluitend wordt er gebruik gemaakt van de re-educatieve creatieve therapie. Deze werkwijze typeert zich door zich te richten op het beïnvloeden en doorwerken van problemen. Het eigen gedrag staat hierbij centraal. "Hiertoe behoort enerzijds het via gestructureerde, trainingsgerichte activiteiten veranderen van het probleemgedrag, anderzijds het behandelen van de eventuele psychische conflicten" (Smeijsters, 2008, p. 58). Rondom de behandeling van het probleemgedrag gaat het om doelstellingen zoals het uitbreiden van het gedragsrepertoire en verbeteren van de sociale interactie en de inter-persoonlijke vaardigheden. Er worden samen met de therapeut actieve trainingsgerichte en improvisatiewerkvormen ingezet in een groep. Er wordt gewerkt met het delen van gedrag, gedachten en gevoelens in het medium. Na afloop vindt er verbale reflectie en interactie plaats, wat het zelfbewustzijn en de integratie vergroot. Hierna kan in het medium de exploratie van nieuwe mogelijkheden in de omgang met het probleemgedrag en/of conflict plaatsvinden (Smeijsters, 2008).

(Drama)therapeutische attitude:

Gedurende het werken met dit werkmodel is de therapeutische attitude richting de leerlingen van groot belang. Hierdoor ontstaat een goede werkrelatie met hen. Om deze werkrelatie met de leerlingen te krijgen is het belang dat de therapeut en de dramadocent de volgende houdingen hanteren en integreren in hun aanbod:

- Confronterend: Deze houding hoort bij de dramadocent die handelt wanneer de leerlingen ongepast gedrag vertonen, zoals bijvoorbeeld te laat te komen. De docent zorgt ervoor dat het beleid van de school gehanteerd wordt.
- Luisterend & vragend: Daar waar de dramadocent confronterend is handelt de therapeut luisterend. Hiermee toont hij begrip voor bijvoorbeeld een moeilijke situatie, en voelen de leerlingen zich gehoord. Toch stelt hij ook vragen m.b.t. tot de situatie zoals wanneer zij onge-

zond/inadequaat hebben gehandeld hoe zij dit dan anders zouden doen. Hiermee maakt hij een verbinding met de lesinhoud en houdt hij het therapeutische proces gaande.

Door te luisteren naar de mening van de leerlingen over de activiteiten en meningen over het spel in het medium hebben zij inbreng in de lessen en de therapeutische opvoering.

- **Directief:** Het is echter ook belangrijk om directief te handelen wanneer de leerlingen door hun mening te uiten het conflict probeerden op te zoeken. Door zowel binnen als buiten spel als therapeut directief te handelen geeft de therapeut sturing aan de situatie. Hierdoor kan er door de therapeut een beslissing worden genomen die bepalend is voor de situatie wanneer therapeut/dramadocent met elkaar in discussie komen. Ook is het van belang dat de therapeut in de verdiepende fase duidelijke aanwijzingen geeft zodat de leerlingen zich hierdoor kunnen laten leiden.
- **Stimulerend:** Door de doelgroep te stimuleren het spel in te gaan en hen te enthousiasmeren worden de leerlingen uitgenodigd om het spel in te stappen. Dit doen de dramatherapeut én de dramadocent door het spel en de werkvormen af te stemmen op de doelgroep.
- **Structurerend:** De doelgroep zoekt vaak de grenzen op van de therapeut en de docent. Dit komt door een snel afgedwaalde concentratie, maar ook door het uitdagen de leerlingen door niet naar hen te luisteren. Door een vaste structuur te bieden waar de therapeut en de docent het overzicht hebben is er voor de doelgroep minder ruimte om af te dwalen van de inhoud en voelen zij zich vrij om zich in de inhoud te uiten.
- **Transparant:** De doelgroep geeft vaak aan dat zij het belangrijk vinden om te weten wat het nut is van de opdracht, daarom is het van belang dat de therapeut dit communiceert met hen als zij hier om vragen. Dit biedt hen veiligheid en hiermee wint de therapeut het vertrouwen van de groep.
- **Observerend:** De therapeut en de dramadocent observeren niet alleen het gedrag in spel, maar ook buiten het spel. Door het te hebben over metacommunicatie worden de leerlingen bewust actief betrokken na te denken over de interactiestijlen die zij in het dagelijks leven hanteren.

Methode en werkvormen:

Het werkmodel maakt gebruik van het model van de 'Stad van Axen' als overkoepelende methode. Deze methode heeft als basis een model met 6 verschillende interactiestijlen ('axen'). Dit model nodigt uit tot 'interactiedrama' (Desomviele, zoals vermeld in Meuleman, 2011) waar een aantal soorten werkvormen geschikt voor zijn. Het model biedt ook mogelijkheden om te werken via aspecten van begeleid toneel (te Kieffe, zoals vermeld in de Vries, 2007) in de richting van een therapeutische opvoering. Ik zal uitleggen welke soorten werkvormen gebruikt kunnen worden voor dit werkmodel.

Het is aan de therapeut om hierbij werkvormen hierbij te kiezen die hij geschikt vindt om mee te werken:

- **Gesloten improvisatie:** Om kennis te maken met verschillende interactiestijlen is het belangrijk om structuur te bieden door te spelen met een 'wie-wat-waar' (waar speelt het zich af, wat gebeurt er en met wie gebeurt er iets) spel. De cliënten leren het uitgebreidere spel kennen en zien ook hoe de therapeut in spel handelt. De therapeut kan verschillende situatie schetsen waarin zich een probleem voordoet en hoe er via verschillende stijlen gehandeld kan worden. Bijvoorbeeld: de therapeut neemt de leerlingen apart en geeft beiden een andere interactiestijl en geeft hen ook beiden andere spelinformatie. Leerling 1 krijgt bijvoorbeeld de opdracht om de ander ten huwelijk te vragen en de ander om te zeggen dat die vreemd gaat. Zo kan de therapeut zowel met meerdere spelers verschillende situaties uitspelen. De therapeut kan zich tijdens de improvisaties richten op belichaming en non-verbaal spel (belangrijk onderdeel van de interactiestijlen), verbaal spel, emoties e.a. om zo de interactiestijlen aan te passen.
- **Semigesloten improvisatie:** In deze werkvormen wordt er maar gedeeltelijk afgesproken wie, wat of waar het spel zich afspeelt. Hier kunnen de leerlingen zelf meer invulling geven aan het spel via verschillende interactiestijlen en al improviserend experimenteren met de eigenschappen van de stijlen in het spel. Zo kan bijvoorbeeld gezegd worden dat de leerlingen zich allemaal op dezelfde locatie bevinden met zelfgekozen interactiestijlen en dat ze contact moeten maken met elkaar. Voor deze soort werkvormen geldt dat de therapeut ook interventies kan plegen gericht op emoties, belichaming etc.
- **Regie:** Wanneer er scènes geschreven zijn door de leerlingen zelf kunnen deze gerepeteerd worden. In deze scènes kunnen de regisseur, zowel als de therapeut/docent en de leerlingen, zich richten op de 'wie-wat-waar' waardoor de interactiestijl beter geëxploreerd wordt. Er kunnen interventies gericht worden op de tekst, emotie, mimiek e.a. zoals tijdens de improvisaties. Om de leerling aanpassingen te laten maken in hun gedrag zodat de interactiestijl duidelijker wordt neergezet. Via het steeds aanpassen van het gedrag en uit te breiden met meerdere aspecten wordt de interactiestijl steeds completer. De directieve houding van de regisseur zorgt ervoor dat de leerlin-

gen geleid kunnen worden en via het beeld van de regisseur spelinformatie krijgen om hun gedrag aan te passen.

In bijlage (8) vindt u een vergelijking tussen het oude en het vernieuwde werkmodel. Hier worden alle aspecten van het werkmodel (voorafgaand aan het actieonderzoek opgesteld) naast de aspecten van het nieuwe werkmodel gelegd. Hierdoor neemt u in één overzicht kennis van de aanpassingen die ik heb gemaakt.

§4.3 Beantwoording van de vraagstelling

Het actiegerichte onderzoek is gehouden om een antwoord te vinden op de vooraf gestelde vraagstelling. De vraagstelling van het onderzoek luidt:

“Hoe ziet een dramatherapeutisch aanbod op basis van de ‘Stad van Axen’ eruit, met als resultaat een therapeutische opvoering, bij leerlingen (klas 10b) met trekken van externaliserende gedragsproblematiek binnen de Bernard Lievegoed School te Maastricht, ter uitbreiding van hun gedragsalternatieven en verbetering van hun onderlinge samenwerking?”

Om tot een beantwoording van de vraagstelling te komen, heb ik lessen gegeven op de Bernard Lievegoed School waarin therapeutische elementen zijn verwerkt. In totaal heb ik zes weken gewerkt met interactiestijlen door de methode de ‘Stad van Axen’ aan te bieden aan de hand van verschillende werkvormen en toe te werken naar een therapeutische voorstelling. Door subvragen te stellen ben ik tot een beantwoording van de vraagstelling kunnen komen.

De vraagstelling nodigde uit om een divers aantal werkvormen aan de hand van de ‘Stad van Axen’ en een therapeutische opvoering te onderzoeken. Deze werkvormen zijn tot stand gekomen door overleg te plegen met J. Lutgerink en steeds toe te werken naar een aanbod wat toepasbaar is binnen het voortgezet onderwijs. Er is met name gekeken naar hoe de leerlingen reageerden op dit dramatherapeutische aanbod (appèl) en in hoeverre dit hen hielp bij het ontdekken van gedragsalternatieven en het aangaan van samenwerking. Uit dit onderzoek is een werkmodel ontstaan, op dit werkmodel is in de vorige paragraaf nader omschreven.

Hieronder volgen de subvragen die ik heb opgesteld om een antwoord te vinden op mijn vraagstelling:

1. Wat is het dramatherapeutische aanbod dat zich leent om te werken via de ‘Stad van Axen’ en een therapeutische opvoering?
2. Aan welke therapeutische randvoorwaarden moet een dramales voldoen om te kunnen komen tot een veranderingsproces bij deze doelgroep?
3. Welke aspecten van de ‘Stad van Axen’ hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op het gedrag van de jongeren en hun gedragsalternatieven?
4. Welke aspecten van de ‘Stad van Axen’ hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op de onderlinge samenwerking van de jongeren?
5. Welke aspecten van een therapeutische opvoering hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op het gedrag van de jongeren en hun gedragsalternatieven?
6. Welke aspecten van een therapeutische opvoering hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op de onderlinge samenwerking van de jongeren?

1. Wat is het dramatherapeutische aanbod dat zich leent om te werken via de ‘Stad van Axen’ en een therapeutische opvoering?

Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag is het van belang om te weten wat er met dramatherapeutisch aanbod wordt bedoeld. Met dramatherapeutisch aanbod wordt in deze onderzoekscontext bedoeld dat de methoden, werkvormen, attitude en interventies zaken zijn die de dramatherapeut kan inzetten om een veranderingsproces bij de cliënt te bewerkstelligen. Normaal gezien kan een therapeut ook kiezen uit methoden die hij inzet bij de doelgroep om richting te geven aan de soorten activiteiten die hij kan aanbieden. Een methode is meestal overkoepelend en bepaalt in zekere zin al dat de therapeut kiest voor een aantal specifieke werkvormen, waarvan de doelen overeenkomen met de doelen van de methode. De attitude en bijkomende interventies van de therapeut gelden vaak als ondersteuning voor de doelstelling en verandert de manier van inzet van de methoden en werkvormen. We kunnen dus zeggen dat de doelen die de therapeut stelt leidend zijn voor het dramatherapeutisch aanbod waar de therapeut voor kiest. Vandaar dat er gesproken kan worden van een bepaalde werkwijze. In het geval van dit onderzoek is er al een bepaalde doelstelling en methode gekozen en dus ook een werkwijze. De werkwijzen die zijn gekozen zijn orthopedagogisch en re-educatief van aard. Deze richten zich op doelen zoals o.a. het veranderen

van gedrag en het verbeteren van de interpersoonlijke vaardigheden. Dit betekent dat er ook al een keuze is gemaakt voor werkvormen die hier ten dienste van staan. Uit de werkvormen die overblijven, kan de therapeut een selectie maken waarvan hij denkt dat ze geschikt zijn.

Ik zal nu n.a.v. de ervaring in dit onderzoek de gekozen werkvormen toelichten. De werkvormen die zijn aangeboden in dit onderzoek, en voortkwamen uit de doelstelling, zijn aangeboden volgens drie overkoepelende thema's. Deze thema's zijn: improvisatie, belichaming en regie. Deze thema's zijn niet los aangeboden, maar zijn in verschillende fasen van de actiefase aan bod gekomen en vaak gedurende de les op verschillende manieren.

- *Semigesloten en gesloten improvisatie*: In de eerste zes lessen van het onderzoek is er veel gewerkt met improvisatie werkvormen. Dit had als doel voor de leerlingen om verschillende interactiestijlen te exploreren. Als dramatherapeut moet men dan vooral denken aan open werkvormen zoals inspringspellen en begeleide improvisaties waar leerlingen zelf hun interactiestijlen kiezen. Door de leerling in een situatie te plaatsen vanuit een bepaalde stijl kan hij zelf kiezen op wat voor manier hij invulling wil geven aan de gegeven situatie. De leerling maakt de stijl eigen op zijn/haar manier i.p.v. dat de interactiestijl geïmiteerd wordt. Het is aan de therapeut om te kijken of de leerling er klaar voor is om zelf al de interactiestijl in te zetten of dat er aanwijzingen worden gegeven hoe deze stijl zich gedraagt. Naarmate de leerling zich vrijer voelt in de interactiestijl van keuze kan de therapeut hem daar ook los in laten. Door langs de kant met de toeschouwers te kijken of de gekozen interactiestijl geraden kan worden, wordt duidelijk of er nog iets in het gedrag van de leerlingen aangepast moet worden of dat het al duidelijk is welke interactiestijl er gekozen is.
(Gegeven werkvormen: 'interactie sprookjes', 'inspring wie-wat-waar', 'interactiestijlen bus', 'geheime agenda', 'winkel van sinkel' en 'wie-wat-waar')
- *Belichaming*: Interactie is niet alleen verbaal, maar ook voor het overgrote gedeelte non-verbaal gedrag. Daarom is het ook belangrijk oefeningen aan te bieden waarin de leerlingen leren hoe iemand zich non-verbaal gedraagt als deze volgend of leidend is i.p.v. opstandig. Er is gekozen om samen met de leerlingen te zoeken naar de houdingen van de dieren die Cuvelier (2008) omschrijft tijdens de eerste uitleg van de 'Stad van Axen' (Cuvelier, 2008). Zo hebben leerlingen direct een beeld waarop ze kunnen afstemmen en in eerste instantie kunnen zij imiteren in spel. Door tijdens de improvisatie oefeningen aandacht te schenken aan belichaming leren de leerlingen hoe zij de interactiestijlen op het eerste zicht aan een ander kenbaar kunnen maken. Bewustmaking van hoe het lichaam, ook wel bekend als embodiment (Jones, 2007) werkt, is een waardevolle toevoeging voordat het lichaam ook daadwerkelijk ingezet kan worden. Interventies in improvisaties waarin verschillende vormen van expressie (gezichtsexpressie, ruimtegebruik etc.) centraal staan, geven voorbeelden aan leerlingen hoe zij het lichaam kunnen gebruiken. Niet alleen oefeningen maar ook aanwijzingen van de therapeut/docent kunnen de leerlingen helpen om het gedrag te exploreren. In eerste instantie zal dit gericht zijn op bewustmaking en daarna op het inzetten van het lichaam. (Gebruikte werkvormen: 'Begeleide imaginatie', 'symbolische tableaux', 'wie-wat-waar', 'interactiestijlenbus', 'winkel van sinkel'.)
- *Regie*: Waar improvisatie en belichaming elkaar ontmoeten is bij de regie. De exploratie van gedrag zowel verbaal als non-verbaal zijn vaak kortdurend en zijn niet direct verdiepend. Dit komt doordat er geen vaste rol is. Regie in een vaste rol biedt deze verdieping. Er kan gericht worden op een of twee interactiestijlen die de leerling wil ontwikkelen zodat hij zich hier zo gezegd in kan 'specialiseren'. Door middel van vaste tekst kan er gefocust worden op de manier waarop de tekst wordt geuit. Mise-en-scène, regieaanwijzingen en feedback op de rol door de regisseur (therapeut/docent) zorgen er voor dat alle facetten van de rol doorleefd worden. Zo worden de gezonde en ongezonde kanten van de rol en interactiestijl opgezocht, maar ligt de nadruk op de gezonde kanten. Wanneer de tekst voor de scène voor de opvoering geschreven wordt door de leerling ontstaat er een extra verbondenheid met de inhoud. Daarnaast kan het ook zo zijn dat er dramatische projectie (Jones, 2007) plaatsvindt van de problematiek van de leerling in de geschreven scène. Hierdoor wordt de problematiek ook werkbaar materie.
(Gebruikte werkvormen: 'schrijven scènes a.d.h.v. wie-wat-waar', aspecten van 'begeleid toneel')

Nu wil ik mij richten op de therapeutische attitude die ik als therapeut heb ingezet tijdens dit onderzoek. De therapeutische attitude is van belang om de cliënt zo veel mogelijk te kunnen ondersteunen in zijn/haar proces. Door de houding die de therapeut hanteert daagt hij de cliënt zo veel mogelijk uit. Ten tijde van het onderzoek heb ik een luisterende houding aangenomen. Jongeren in de leeftijd van de doelgroep (16-17 jaar) voelen zich vaak niet gehoord. Wanneer dit gebeurt, zetten zij zich af tegen diegene af (Kohnstamm, 1997).

In de praktijk betekende dit dat de leerlingen veel inspraak hadden in de aangeboden werkvormen. Zij konden aangeven welke activiteiten ze leuk, fijn en leerzaam vonden om mee te werken. Dit zorgde ervoor dat de leerlingen steeds meer betrokken waren bij hun eigen proces. Via deze manier ontstond er een werkbare relatie waar beide partijen inspraak in hadden.

Zo was er een moment tijdens de les waar een meisje dat al meerdere keren te laat was gekomen en heel opzichtig liet zien dat ze de lesinhoud helemaal niet kon waarderen. Zij gaf kritiek achter mijn rug om. Door haar apart te nemen en met haar te overleggen wat er nu precies gebeurt en hoe wij dit samen konden oplossen ontstond er weer een ontwikkeling in haar proces. Ik heb letterlijk tegen haar gezegd: "Zo helpen wij elkaar niet, jij mij niet en ik jou niet. Hoe kunnen we dit oplossen?" Ook vertelde ik tegen haar dat ik niet altijd van haar verwachtte dat ze volledige inzet toonde, maar dat ze wel liet blijken dat ze iets zou willen doen. Wij kwamen samen tot de oplossing, dat ze misschien iedere keer voor ze de les inkwam zichzelf een doel stelde. Alle lessen die hierna volgden toonde ze initiatief, inzet en leste misschien zelfs beter op dan andere leerlingen. Ze maakte weer deel uit van het groepsproces. Belangrijk was om deze inzet te zien en dit ook aan haar terug te koppelen. In een normale lessituatie had de docent haar bijvoorbeeld de les uit gestuurd of strafwerk gegeven. Iets wat juist niet bevorderend is voor deze doelgroep. Ik heb gemerkt dat straffen nadelig werkt en belonen bevorderend.

Een ander nadeel is dat de leerlingen deze houding ook vaak gebruiken om de oefeningen om te buigen naar oefeningen die ze leuk vonden, en niet zozeer de oefeningen die ze nodig hadden. Het is dan zaak om als therapeut terug te gaan naar de inhoud en na te gaan of de leerlingen nog iets leren van deze oefeningen of niet. Dit is vaker niet dan wel. Dit betekent dat je als therapeut ook wel eens impopulaire beslissingen moet nemen. In eerste instantie roept dit veel verzet op bij de leerlingen. Door dan als therapeut te beargumenteren waarom je een keuze maakt, laat je de leerlingen zien dat dit een doordachte keuze is. Dit betekent niet dat de leerlingen deze beslissing accepteerden maar hier wel in mee gingen. Vaak was het tijdens het proces nodig om compromissen te zoeken naar wat te doen. De toevoeging ten opzichte van de reguliere dramalessen was dat het denkproces hardop plaatsvond.

Achteraf gezien konden de leerlingen deze houding erg waarderen. Zij gaven dit ook aan tijdens de productevaluatie in de vragenlijst en groepsonderveraging. Ze vonden het fijn dat er ook een keer naar hun wensen werd geluisterd en dat zij de ruimte kregen om zichzelf te zijn in plaats van dat zij zich moesten conformeren naar de lesinhoud.

2. Aan welke therapeutische randvoorwaarden moet een dramales voldoen om bij deze doelgroep tot een veranderingsproces te komen?

Dramalessen en dramatherapie zijn wezenlijk anders. Toch is het mogelijk om in een dramalessen therapeutische elementen te verwerken. Er zijn echter enkele therapeutische randvoorwaarden die aan de dramalessen moeten worden toegevoegd zodat er een werkbare situatie ontstaat.

- Een visie waar ontwikkeling van de leerlingen centraal staat

Belangrijk voor een veranderingsproces is een school die persoonlijke ontwikkeling voor zijn leerlingen belangrijk acht. Deze visie geeft de ruimte voor een therapeutisch proces. Als een school er niet achter staat dat dit gedaan wordt is een veranderingsproces bij de leerlingen niet mogelijk omdat de therapeut moet opboksen tegen een bepaalde cultuur binnen de school voordat hij überhaupt over kan gaan tot het geven van therapie. Het is niet erg dat de therapeut zijn beweegredenen voor bijvoorbeeld zijn werkwijze toelicht, maar het moet mogelijk zijn dat de therapeut zijn werkzaamheden kan doen die ten dienste staan van de leerlingen zonder dat hij hierin teveel belemmerd wordt.

- Een dramatherapeut

In eerste instantie is een dramatherapeut een belangrijke randvoorwaarde richting deze werkbare situatie. Dat klinkt vrij logisch, maar zonder de dramatherapeut die beschikt over belangrijke kennis en informatie waardoor er een therapeutisch proces opgestart kan worden is deze therapie zinloos. De dramatherapeut is doorgaans op de hoogte van recente ontwikkelingen binnen zijn vakgebied en weet zijn medium ten behoeve van het therapeutische proces in te zetten.

De dramatherapeut zal deze situatie moeten creëren en is verantwoordelijk voor het therapeutische proces dat de leerlingen zullen moeten aangaan.

Voordat ik wil ingaan op de ervaring n.a.v. dit onderzoek wil ik eerst een andere randvoorwaarde uitleggen die met elkaar verbonden zijn.

- Een dramadocent

Een andere voorwaarde is dat de dramatherapeut ervaring heeft met het voor de klas staan of dat er een dramadocent aanwezig is. Afhankelijk van de grootte van de groep of doelgroep is het wenselijk dat er een reguliere dramadocent aanwezig is die begeleiding kan bieden in het pedagogische proces en ook als vertrouwenspersoon kan dienen. Een vertrouwde aanpak biedt stabiliteit en ook een mogelijkheid om op terug te vallen, indien de lesinhoud confronterend is. Daarnaast biedt de aanwezigheid van een dramadocent ook de mogelijkheid om bepaalde problemen op te lossen die buiten de capaciteit van de dramatherapeut vallen. Het kan echter ook zo zijn dat de dramatherapeut ervaring heeft met het werken in een school. Het is dan van belang dat de dramatherapeut duidelijk de rollen van docent en therapeut weet te scheiden en dit ook naar de leerlingen kan overbrengen.

De ervaring naar aanleiding van dit onderzoek is dat het een grote bijdrage kan leveren als de dramadocent en de dramatherapeut samenwerken. De twee kunnen zich richten op verschillende taken. Beiden hebben kennis op verschillende gebieden.

De dramatherapeut kan zich meer richten op de leerlingen om hen te betrekken bij het therapeutische proces. Hij heeft hier namelijk ervaring mee. De dramadocent kan bijvoorbeeld de leerlingen bij de les houden door ze te attenderen op hun concentratie, of zich te richten op het huiswerk dat gemaakt moest worden. Hierdoor blijft de dramatherapeut verantwoordelijk voor het veranderen van het handelen van de leerlingen en de dramadocent voor de daadwerkelijke consequentie. Dit lijkt op de 'good cop-bad cop' hantering, de dramadocent geeft de consequentie en de dramatherapeut staat meer aan de kant van de leerling door op betrekkingniveau de situatie samen te analyseren. Hierdoor zijn de leerlingen eerder geneigd de therapeut te vertrouwen, wat ten goede kan komen aan het therapeutische proces. Wanneer de docentenrol en de therapeuten rol door elkaar gaan lopen, kan dit niet belemmerend werken op het therapeutische proces. Het kan er voor zorgen dat de therapeut streng moet optreden om orde te houden en bijvoorbeeld een leerling moet wegsturen. In therapie zou je dit niet doen, maar 'therapie' op school kan verwarrend werken. Zeker als de leerlingen hiervoor niet gekozen hebben, is het moeilijk om ze op hun gedrag aan te spreken. Vervolgens kan de docent zich hiermee bemoeien en komt de vertrouwensrelatie met de therapeut niet in het gedrang.

Daarnaast heb ik gemerkt dat het waardevol is dat de dramadocent de leerlingen ook al langer kent en kan dienen als vertrouwenspersoon waardoor zij eerder zaken aannemen van hem/haar. Daarnaast is het belangrijk voor de therapeut dat de dramadocent de leerlingen langer te kent zodat zij geneigd zijn hem te vertrouwen.

- Een goede ruimte

Een goede ruimte is een aspect dat van wezenlijk belang is voor dramatherapie. Als er op de school al een dramaruimte aanwezig is dan is deze vaak al geschikt. Mocht dit niet zo zijn dan biedt een lege middelgrote tot grote ruimte uitkomst. Er zijn geen tafels noodzakelijk, stoelen echter wel. Meer materiaal is wenselijk (dit hangt ook af van de benadering en de voorkeur die de dramatherapeut heeft), maar niet noodzakelijk. Zo kunnen praktikabels of kleding bevorderend zijn voor het spel van de leerlingen, dit hangt echter ook af van de ingezette werkvormen en interventies door de dramatherapeut. Het belangrijkste is dat er door de ruimte bewogen kan worden. Dezelfde voorwaarden gelden voor de therapeutische opvoering.

De ervaring n.a.v. dit onderzoek is dat een ruimte van wezenlijk belang is. De eerste les van het onderzoek was er geen dramaruimte beschikbaar i.v.m. een cursus die in de normale dramaruimte gehouden werd gedurende het hele onderzoek. Ook was het koorrepetitie lokaal niet beschikbaar. Een regulier leslokaal is niet geschikt om in te bewegen. Zeker niet gezien de grootte van deze groep. Daarnaast zijn er een aantal afleidende prikkels in een regulier leslokaal zoals het schoolbord en werkstukken aan de muur die niet gerelateerd zijn aan de drama's. Dit kan de leerlingen afleiden waardoor de interesse wegebt. Met name de grootte van de ruimte moet dus voldoende zijn. In de tweede les hebben wij gebruik gemaakt van een groter lokaal wat normaal gezien voor de koorrepetitie dient. Storend aan deze ruimte was dat er pilaren op vervelende plekken zaten en dat als er luid werd gesproken in de ruimte dat dit duidelijk hoorbaar was in de ruimte ernaast, waar leerlingen aan het werk waren. Omdat er vaak persoonlijke zaken worden besproken, was dit niet wenselijk en hebben J. Lutgerink en ik in overleg gekeken naar een andere ruimte op een andere locatie van de school. Deze bleek veel meer geschikt doordat er geen obstakels had en dat er gewoon een lege vinyl vloer aanwezig. Het enige nadeel was dat de leerlingen korter aanwezig konden zijn omdat ze van de ene locatie naar de andere moesten lopen tijdens pauze, waardoor ze vaak 5-10 min later

aankwamen dan de starttijd. Het is echter belangrijker om genoeg ruimte te hebben en dat de privacy van de leerlingen te waarborgen.

- Ervaring met drama

Ervaring met drama is bij de doelgroep niet per se noodzakelijk. Het kan positief zijn als leerlingen nog niet in aanraking zijn gekomen met drama, waardoor er een nieuwe wereld voor hen open gaat. Het is echter wel zo dat dit hen ook kan afschrikken spel bekend ook kleur durven bekennen. Vast staat wel dat een behandeling met mensen die nog niet vertrouwd zijn met het medium langer duurt dan mensen die hier wel bekend mee zijn. De ervaring n.a.v. dit onderzoek wijst uit dat leerlingen met ervaring met het medium drama sneller oppakken. Ze herkennen sneller dramatische structuren en zijn al geschoold in hoe bijvoorbeeld scènes worden vormgegeven. Dit zorgt er dan ook voor dat er minder uitleg hoeft worden gegeven en men sneller kan komen tot de inhoud van de activiteit. Dit verschilt echter wel per oefening. Soms is de vorm van de oefening voor de leerlingen onbekend en zal dit alsnog uitgelegd moeten worden.

3. Welke aspecten van de 'Stad van Axen' hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op het gedrag van de jongeren en hun gedragsalternatieven?

De 'Stad van Axen' is een methode die bij deze specifieke doelgroep nog niet veel onderzocht is. Er zijn onderzoeken/artikelen geschreven over deze methode, of over de iets uitgebreidere Roos van Leary (Remmerswaal, 2008).

Doelen rondom deze methode zijn meestal hetzelfde omschreven. Vaak gaat het om het aanleren van gedragsalternatieven bij verschillende doelgroepen. Er is echter nog nooit iets omschreven over het werken met deze doelgroep. Ik wil mij nu richten op welke aspecten ik ben tegengekomen tijdens het onderzoek, die invloed hadden op het gedrag van de jongeren en hun gedragsalternatieven.

Naar aanleiding van het onderzoek heb ik samen met J. Lutgerink geconstateerd dat de leerlingen vooral baat hebben gehad bij het kunnen inzetten van de verschillende interactiestijlen. Door te werken met de symboliek van de dieren waaraan interactiestijlen gekoppeld zijn kunnen de leerlingen de eigenschappen die een interactiestijl heeft, plaatsen bij het dier. Om een vergelijking te maken: als ik een naam noem van een vriend en die persoon kent hem ook, dan weet diegene direct wat de achtergrond is van die vriend, welk beeld hij van die persoon heeft etc. Wanneer ik echter een eigenschap noem staat deze nog op zichzelf, maar door de naam van de vriend te noemen weet iedereen welke eigenschappen deze persoon met zich meedraagt.

In het onderzoek hebben wij gemerkt dat het hebben van een overzicht van de interactiestijlen in de vorm van het model allereerst bewustwording bij de leerlingen activeert. Zij gaven terug dat het door de stijlen bijvoorbeeld in 'tableau's' te zetten zij letterlijk voor zich zagen welke interactiestijlen er bestaan en hoe deze er uit zien. Het leek alsof de leerlingen alvorens kennis te maken met het model een blinde vlek hadden voor het feit dat er ook nog andere manieren waren om op elkaar te reageren en te handelen. De bewustwording ontstond niet alleen door eigenschappen uit te leggen en dit al beeldend toe te schrijven aan de symbolische dieren. Door namelijk samen met de leerlingen op zoek te gaan tijdens verschillende werkvormen ontstond er ook een beeldvorming van hoe interactiestijlen zich 'echt' gedragen. Door werkvormen uit de fase 2 van Emunah (1994) in te zetten hebben de leerlingen kunnen oefenen met de interactiestijlen. Door te zien hoe de verschillende interactiestijlen in spel op elkaar reageren, zich uiten enzovoorts kregen de leerlingen steeds meer zicht op de gezonde en minder aspecten van een interactiestijl. "Ik dacht eerst dat een schildpad een mietje is, omdat hij altijd maar over zich heen laat lopen, maar ik snap nu ook dat deze stijl ook belangrijk kan zijn om bijvoorbeeld een keer sorry te zeggen tegen iemand" vertelde een leerling aan mij. Cuvelier (2008) omschrijft dit in zijn boek als de binnen en buitenringen van de stad.

Er is niet alleen bewustwording van de verschillende interactiestijlen bij de leerlingen gecreëerd, maar ook te oefenen aan de hand van de werkvormen die ingezet zijn hebben de leerlingen zelf kunnen oefenen met het daadwerkelijk inzetten van al deze stijlen. Door de leerlingen steeds een andere stijl te geven en hen steeds een andere situatie aan te bieden waarop zij moesten reageren, hebben zij zich de stijlen meer eigen gemaakt. Door steeds opnieuw de verschillende stijlen te verkennen in het spel hebben zij steeds meer verschillende handelingen verricht en ontstond er ook een conditioneringsproces waarbij de leerlingen gevarieerder gedrag aanleerden.

Er vond echter nog een verdieping plaats gedurende het laatste gedeelte van de lessen. De leerlingen hebben zelf scènes geschreven aan de hand van interactiestijlen die J. Lutgerink en ik hen hadden toebedeeld. De interactiestijlen die wij hen hadden gegeven waren volgens ons een aanvulling op hun gedragsrepertoire. Door veel regie aanwijzingen te geven, steeds anders en steeds explorerend van aard waren om alle facetten van deze interactiestijl te verkennen hebben de leerlingen zich deze variaties eigen gemaakt. Voor de regieaanwijzingen zijn aspecten van de

methode begeleid toneel (te Kieffe, zoals vermeld in de Vries, 2007) gebruikt. In eerste instantie hebben de leerlingen zelf de scènes geïmproviseerd waarbij J. Lutgerink en ik het gedrag van de leerlingen konden gebruiken om het gedragsrepertoire uit te breiden.

4. Welke aspecten van de 'Stad van Axen' hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op de onderlinge samenwerking van de jongeren?

De methodische opbouw die ik heb gehanteerd doet ook een appèl op de samenwerking van de leerlingen. Ik acht het belangrijk om samen met de leerlingen te zoeken naar een gezamenlijk beeld van de interactiestijlen. Als eerste heb ik uitleg gegeven over de 'Stad van Axen' en welke dieren daarbij een rol spelen. Vervolgens heb ik samen met de leerlingen gekeken welke houdingen passend zijn bij deze interactiestijlen. Door dit samen met hen te doen betrok ik hen bij het proces en konden de leerlingen discussiëren over ze wel of niet bij een stijl vonden passen. Op deze manier vonden ze werken aan het luisteren naar elkaar, hun mening durven geven etc. Wij hebben dit niet alleen bij de houding gedaan, maar ook hebben wij gekeken naar de eigenschappen van gedrag die terugkomen bij een bepaalde interactiestijl. Wij hebben gekeken hoe iemand zijn stem gebruikt als hij vanuit de 'schildpadstijl' reageert en wat hierin verschilt met iemand die de 'uilstijl' hanteert. Zo hebben wij gekeken naar stem, soort tekst en handelingen om een gezamenlijk beeld te vinden. Wanneer wij het spel in gingen vroeg ik altijd aan de toeschouwers langs de kant welke stijlen zij herkenden en of ze de eigenschappen konden benoemen die hieruit naar voren kwamen. Wanneer dit niet duidelijk was bespraken wij welke eigenschappen toegevoegd konden worden zodat dit wel duidelijk werd. Daardoor werd het beeld iets van de leerlingen en van mij samen in plaats van een opgelegd beeld.

Een aspect van de 'Stad van Axen' is dat het zich leent om metacommunicatie (communiceren over het communiceren) te bespreken. Hierdoor kon ik leerlingen aanspreken op hun gedrag wanneer zij bijvoorbeeld niet aan het opletten waren. Zo vroeg ik hen welke stijl zij op dat moment dachten te hanteren. Hierdoor kon er steeds een link gemaakt worden naar de inhoud en kon de vraag gesteld worden of deze interactiestijl constructief was om naar een gezamenlijk resultaat toe te werken. Martin (geanonimiseerd) zag door deze metacommunicatie pas wat de interactiestijlen hem konden opleveren, omdat hij nogal sceptisch was over wat deze stijlen hem in spel konden bieden. Dit bracht hij over aan andere leerlingen: "Als wij langs de kant zitten en met elkaar in discussie zijn kunnen wij ook kijken naar onze interactiestijlen kunnen wij onze samenwerking verbeteren. Ik ben het zat dat wij elkaar zo tegenwerken" zei hij. Tegelijkertijd breidden zij hierdoor hun gedragsalternatieven uit met een stijl die de leerling niet gewend was om deze op een dergelijk moment te hanteren.

Deze aspecten bevinden zich ook in de aard van de opdrachten en de instructies die de dramatherapeut op dat moment geeft. Het gaat om de intentie van de opdracht gekoppeld aan de interactiestijlen. Binnen de 'Stad van Axen' zijn er verschillende stijlen die meer ik-gericht zijn en andere die meer gericht zijn op samen. Alle stijlen zijn echter in staat om met elkaar samen te werken. Samenwerking is gemakkelijker wanneer iemand zich bevindt in het binnenste gedeelte van de interactiestijl. Cuvelier (2008) heeft het hier over het binnenste van de stad. Hierin is de uiting van de interactiestijl nog 'gezond'. Maar naar de buitenste ring toe wordt het gedrag steeds ongezonder. Zo kan iemand met de 'havikstijl' kritisch zijn waar nodig als hij zich in het gezonde gedeelte bevindt en dus ook een toevoeging betekenen door samen te werken. Maar deze persoon kan ook heel agressief en onhartelijk worden wanneer hij zich ongezond gedraagt.

Ik geef een voorbeeld van een werkvorm die J. Lutgerink en ik hebben ingezet tijdens de onderzoeksperiode. Er zijn zes stoelen op het speelveld geplaatst. Op iedere stoel nam een leerling plaats en elke leerling kreeg een verschillende interactiestijl toebedeeld. Vervolgens was de gegeven situatie dat de leerlingen een vriendengroep waren die samen een vakantie moesten plannen. De opdracht voor de leerlingen is dus om samen tot een oplossing te komen. Door deze insteek hebben de leerlingen, hoe haaks hun interactiestijlen ook op elkaar stonden, moeten overleggen en discussiëren wat hun plaats van vakantiebestemming zou worden. Dat leverde dat hier soms hilarische situaties op, omdat er een onmogelijkheid zat in de opdracht. De leerlingen probeerden echter wel een oplossing te vinden. Het zoeken naar oplossingen en een conflict proberen te voorkomen zorgden er voor dat de leerlingen hun interactiestijl moesten aanpassen (het uitvergroten/verkleinen van de interactiestijl) aan de gegeven situatie wanneer als bleek dat hun stijl niet leek te werken.

5. Welke aspecten van een therapeutische opvoering hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op het gedrag van de jongeren en hun gedragsalternatieven?

Voordat ik begin met het beantwoorden van deze subvraag vind ik het belangrijk om te verduidelijken wat ik bedoel met de therapeutische opvoering (Eminah, 1994). De therapeutische opvoering is uiteraard het toonmoment of de uitvoering van een aantal scènes die tijdens dit onderzoek zijn

geregisseerd waarin de leerlingen een rol spelen. Het proces van deze therapeutische voorstelling start echter al voor de uitvoering van dit toonmoment. Zo maakt het proces van het schrijven, vormgeven en regisseren van deze scènes ook al deel uit van de therapeutische opvoering.

Om de bovenstaande redenen zal ik dan ook starten met het omschrijven van de aspecten die onderdeel zijn geweest van het proces van de therapeutische opvoering en de invloed hiervan op het gedrag van de jongeren.

Allereerst is er gestart met het laten bedenken van een scène in subgroepen. De subgroepen bestonden uit vier personen per groep. In totaal waren er drie groepen. Als onderzoeker gaf ik iedere groep kreeg een locatie mee. Bovendien moesten op deze locatie in tweetallen scènes gemaakt worden. M.a.w. er waren twee scènes per locatie. In de tussentijd hebben J. Lutgerink en ik met elkaar overlegt met welke interactiestijlen de leerlingen moesten werken. Wij hebben elke leerling een interactiestijl gegeven waaruit wij dachten dat deze iets konden leren. Had de leerling bv 'steenbokstijl', dan gaven wij hem een 'hondstijl'. De 'hond' zou op dat moment een aanvulling zijn op het gedrag van de leerling, omdat hij zich dan meer zaken zou gaan afvragen. De leerlingen moesten in hun scène een overgang laten plaatsvinden van de interactiestijl die ze eerst hadden naar de nieuwe stijl die J. Lutgerink en ik hun hadden meegegeven.

Vervolgens hebben de leerlingen de scènes geïmproviseerd en hebben de subgroepen elkaar onderling geregisseerd op wat ze goed en minder goed vonden. Daarna hebben alle groepen hun stukjes gepresenteerd en konden ook andere groepen feedback geven op hun scène. De feedback gaven zij aan de regisseurs van de groep zodat deze de feedback verwerkt kon worden. Zo hebben de leerlingen gewerkt met het geven van feedback en het ontvangen van feedback, waardoor ze moesten samenwerken. Te zien valt dat de sociale cohesie in de groep hierdoor is verbeterd (Luitjes & Zeeuw-Jans, 2011). Door op deze manier te werken werden de scènes steeds meer uitgebouwd en de interactiestijlen steeds verder geëxploreerd. J. Lutgerink en ik liepen steeds rond om waar nodig te helpen.

Vervolgens hebben J. Lutgerink en ik het heft in onze eigen hand genomen door te gaan regisseren. Dit was nodig omdat de leerlingen niet alle dramakennis bezitten. Daarnaast werden de leerlingen op den duur ook erg onrustig. De concentratie bij de leerlingen viel weg omdat ze het idee hadden dat er niets meer verbeterd kon worden. Wij keken aan de hand van mise-en-scène hoe wij de scènes beter tot hun recht konden laten komen, zodat zij ook toonbaar waren. Daarnaast zorgden wij dat de interactiestijlen het beste tot uiting zouden komen. Wij hebben ons hier de laatste vier lessen op gericht. Wij focusten ons steeds op een ander onderdeel dat de interactiestijl beter tot zijn recht liet komen. Zo hebben wij gewerkt a.d.h.v. handelingen, emotie, stem, tekst, houding enzovoorts. Het deed appèl op de leerlingen om te veranderen in hun handelen. Tegelijkertijd zagen wij hen buiten spel ook veranderen. Moniek (geanonimiseerd) durfde ineens haar mening te laten horen in de nabespreking. Iets wat ze geleerd had in haar eigen scène. In de laatste les hebben wij naast een korte doorloop nog een improvisatie spel gespeeld met alle rollen van alle leerlingen. Stuk voor stuk lieten de leerlingen zien dat de interactiestijl die ze aangeleerd hadden door hun scène zich niet alleen beperkte tot hun tekst, maar dat zij hier ook mee konden improviseren. Zo liet Natasha (geanonimiseerd) zien toe te staan dat andere ook goede ideeën hebben door in spel iemand een compliment te geven. De leerlingen konden hun interactiestijl los van de vaste situatie in de scène adequaat inzetten.

Uiteindelijk hebben de leerlingen hun interactiestijl doorleefd door deze ten toon te spreiden tijdens de therapeutische opvoering voor de andere helft van hun klas. Hierdoor lieten ze zien dat ze onder druk deze interactiestijl onder de knie hadden en dat ze deze ook durfden te tonen aan anderen.

6. Welke aspecten van een therapeutische opvoering hebben binnen het dramatherapeutische aanbod invloed op de onderlinge samenwerking van de jongeren?

Gedurende de hele periode waarin wij naar de therapeutische opvoering hebben toegewerkt hebben de leerlingen moeten samenwerken. Doordat wij de verdeling van de groepjes hadden gemaakt op basis van leerlingen die niet veel contact hadden met elkaar moesten deze leerlingen leren om met elkaar samen te werken. Wij hebben in deze groepjes niet meteen de leerlingen gekozen die tegengesteld waren aan elkaar, maar waar de leerlingen iets van elkaar konden leren. Zo konden zij elkaars proces bevorderen.

Door een verdeling te maken tussen regisseurs en spelers gedurende de les, hebben wij de leerlingen, laten oefenen met het ontvangen en geven van feedback. Hieraan ligt ten grondslag dat men zijn mening durft te uiten, de mening van een ander respecteert, elkaar laat uitpraten, mee kan denken over zaken, bijdraagt aan een gezamenlijk resultaat en dat je ook kan luisteren naar elkaar (Applinet B.V., n.d.). Dit zijn allemaal eigenschappen van samenwerking. Door dit proces eerst in

groepjes te doen en daarna met de gehele klas werd iedereen betrokken bij het samenwerkingsproces dat door J. Lutgerink en mij in goede banen geleidt moest worden. Dat betekende ook dat er een aantal discussies hebben plaatsgevonden waarin iedereen kon vertellen wat hij/zij belangrijk vond. Hierdoor kreeg iedereen de ruimte en voelde iedereen zich gehoord.

Een ander aspect is het streven naar een gezamenlijk doel wat de leerlingen graag willen neerzetten. Door samen te werken konden ze een product neerzetten waar zij achter stonden, en wat ze de moeite vonden om te laten zien. De inbreng van de leerlingen zelf is erg belangrijk, hierdoor deden ze ook hun best voor de opvoering.

Als laatste aspect was er de therapeutische opvoering zelf. Op het moment van de uitvoering hebben de leerlingen laten zien te kunnen samenwerken door elkaar de ruimte te geven om de scène te laten uitspelen. Door stil te zijn langs de kant en met aandacht te kijken naar het spel wat gaande was toonden zij ook als toeschouwers hun belangstelling.

Conclusie

Het is duidelijk geworden welk dramatherapeutisch aanbod zich leent om te werken via de 'Stad van Axen' en een therapeutische opvoering. Daarnaast is ook gekeken aan welke randvoorwaarden voldaan moet worden om therapie plaats te laten vinden om tot een veranderingsproces te komen. Als laatste hebben wij gekeken welke aspecten van de 'Stad van Axen' en de therapeutische opvoering van invloed zijn op het uitbreiden van gedragsalternatieven en het verbeteren van samenwerking.

Hier wil ik nog nader op ingaan omdat uit deze subvragen opvalt dat er een bepaalde overlapping plaatsvindt omtrent deze aspecten. Gedragsalternatieven aanleren lijkt namelijk hand in hand te gaan met samenwerking volgens dit werkmodel.

Door de leerlingen een interactiestijl aan te bieden waarin ze nog iets te leren hadden en hen de opdracht te geven om samen een oplossing te vinden voor een bepaald probleem, hebben ze de mogelijkheid tot ander gedrag ervaren en hebben ze geoefend om samen te werken. Tevens hebben de leerlingen geleerd met elkaar te communiceren door samen te werken aan scènes en nieuwe aspecten van samenwerking toe te passen. Er is een hechte groepscohesie (Luitjes & Zeeuw-Jans, 2011) ontstaan. Tegelijkertijd hebben ze geleerd om diverse interactiestijlen in te zetten in het spel. Samenwerking is een onderdeel van interactie het is dus ook moeilijk om dit los van elkaar te koppelen. Het is echter afhankelijk van het doel en de insteek van de activiteiten/werkvormen of de samenwerking meer of minder naar voren komt. De leerlingen hebben een nieuwe identiteit vormgegeven door zich op persoonlijk vlak te ontwikkelen (Erikson, zoals vermeld in Craeynest, 2005).

Er is een duidelijk beeld ontstaan rondom het dramatherapeutische aanbod. Er is duidelijk omschreven welke werkvormen gebruikt kunnen worden a.d.h.v. de 'Stad van Axen' en een therapeutische opvoering binnen het middelbare school onderwijs. Gesloten, semi-gesloten en werkvormen gebaseerd op regie, dragen bij aan de verbetering van de samenwerking en het inzetten van nieuwe interactiestijlen van de leerlingen. De exploratie van de onderlinge samenwerking en de interactiestijlen hebben met name plaatsgevonden in de gesloten en semi-gesloten werkvormen. Een verdieping in de samenwerking is ontstaan door de regie die verbonden was aan de therapeutische opvoering.

Door inzet van dit vernieuwde werkmodel is helder geworden hoe het dramatherapeutische aanbod er precies uit ziet binnen een onderwijsomgeving en hoe dit in het vervolg ingezet kan worden om de vooraf opgestelde doelstellingen te kunnen bereiken.

§4.4 Kwaliteiten en tekortkomingen van het onderzoek

In deze paragraaf ga ik in op de kwaliteiten en tekortkomingen van het onderzoek op de manier hoe het is uitgevoerd.

Kwaliteiten:

- Het onderzoek speelt in op de recente ontwikkelingen in de praktijk

Dit onderzoek speelt in op de recente ontwikkeling met betrekking tot de veranderingen van het werkveld voor de creatief therapeut. Er vindt een verplaatsing plaats van de focus van de tweedelijns psychologie naar de eerste lijn (F. Benjamins, persoonlijke communicatie, 22 maart 2013) van het werkveld van de creatief therapeut. Preventief werken wordt steeds belangrijker binnen de geestelijke gezondheidszorg, dit werkveld is een aanvulling aan preventief werken. Daarnaast is er een schaarste aan vacatures voor de creatief therapeuten. Door met dit onderzoek aan te tonen dat het onderwijs een werkveld is voor de creatief therapeut kunnen zij zich ook op deze sector richten.

- Uitgebreide onderzoeksopzet

In dit onderzoek is er uitgebreide aandacht geweest voor de onderzoeksopzet zodat iedere stap helder en duidelijk voor de lezer uiteengezet wordt. Transparantie over de genomen onderzoekstappen acht ik belangrijk voor de lezer, zodat het onderzoek begrepen kan worden, maar ook navolgbaar is. Wanneer mogelijke andere media van creatieve therapie onderzoek willen doen naar een soortgelijk thema is het hierdoor mogelijk deze onderzoeksopzet te volgen en aan te passen aan de eigen omstandigheden.

- Dataverzameling

Een sterk punt van dit onderzoek is de dataverzameling die heeft plaatsgevonden. Van te voren heb ik gezocht naar een lijst met observaties die duidelijk weergeeft in hoeverre de leerlingen zich uiten n.a.v. het dramatherapeutisch aanbod. De gebruikmaking van een observatielijst die vanuit de literatuur is opgebouwd en is o.a. voorheen opgesteld door de gerenommeerde Amerikaanse dramatherapeut Phil Jones (1996). Dit bijgedragen aan de kwaliteit van de resultaten die voortkwamen uit deze lijst. Door iedere les de observatielijst te laten invullen door zowel de onderzoeker als J. Lutgerink zijn hieruit veel bruikbare gegevens gekomen die de vooruitgang van de leerlingen laten zien. In de vorm van tabellen is de mate waarop de leerlingen zich uiten aan de hand van verschillende aspecten geregistreerd. Dit geeft aan in hoeverre de leerlingen gebruik hebben gemaakt van interactiestijlen, de mate van hun expressie en ook de middelen die de leerlingen inzetten om te kunnen samenwerken. Ook het feit dat J. Lutgerink en ik onafhankelijk van elkaar iedere les deze observatielijst hebben ingevuld vergroot de betrouwbaarheid van de gegevens. Tevens heeft het maken van audiovisueel materiaal enorm geholpen om een uitgebreider beeld te krijgen hoe, en op wat voor manier de leerlingen reageerden op het dramatherapeutische aanbod. Ook het uitschrijven van de lessen a.d.h.v. dit audiovisueel materiaal heeft geholpen om beter te begrijpen waarom de leerlingen hebben gereageerd op het aanbod zoals ze gereageerd hebben. Een evaluatie met de leerlingen, J. Lutgerink en de mentor S. Ruers heeft er voor gezorgd dat het beeld rondom dit actieonderzoek compleet werd.

- Co-creatie met de praktijk

Het is voor dit onderzoek meer dan belangrijk geweest dat het heeft plaatsgevonden in samenwerking met de praktijk. Door samen te werken met J. Lutgerink als dramadocent, die over enige basale kennis van de 'Stad van Axen' beschikte, hebben wij elkaar kunnen aanvullen door samen een traject uit te stippelen van de actiefase. Er is veel samengewerkt, wij hebben de observatielijst opgesteld, de lesvoorbereidingen gemaakt, de lessen samen gegeven, de lessen samen geëvalueerd, het complete onderzoek geëvalueerd en uiteindelijk heeft J. Lutgerink mij ook van feedback voorzien. Het is ons gelukt om gedurende de gehele onderzoeksperiode kritisch te blijven en altijd te controleren of wij antwoord kregen op de vooraf opgestelde vraagstelling.

In grote lijnen zijn J. Lutgerink en ik met elkaar eens geweest al was het soms nodig om met elkaar in discussie te gaan om elkaar te overtuigen van bepaalde punten. Dit ging niet altijd zonder slag of stoot, maar kwam de kwaliteit van het onderzoek vaak ten goede omdat de positieve kanten en negatieve kanten goed werden afgewogen. Zo kwamen we altijd tot een gedeelde mening die in dienst stond van het onderzoek.

Tekortkomingen:

- Observatielijst

De observatielijst is een van de kwaliteiten van dit onderzoek, de lijst schiet echter ook te kort. Dit uit zich bij het aspect samenwerking. Uit de resultaten blijkt dat de samenwerking nauwelijks verbeterd, terwijl uit de niet-participerende observatie en de productevaluatie (Migchelbrink, 2007) blijkt dat er juist een grote verbetering hierin heeft plaatsgevonden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de eigenschappen die zijn opgesteld om de uiting van de samenwerking te registreren niet toereikend zijn.

In de volgende paragraaf maak ik aanbevelingen hoe deze tekortkoming in de toekomst voorkomen kan worden.

- Brede vraagstelling

Het onderzoek is gestart met een brede vraagstelling, met de ambitie om te kijken of het dramatherapeutische aanbod een appèl deed op zowel de gedragsalternatieven als de samenwerking. Door mij tijdens het onderzoek op beide aspecten te richten betekende dit dat er soms meer naar het ene aspect werd gekeken dan naar het andere. Achteraf gezien is hierdoor een meer algemener beeld gevormd over beide aspecten dan vooraf gedacht. Had ik mij echter vanaf het begin van het onderzoek op één van de twee aspecten gericht dan was hier een gedetailleerder resultaat uit voortgekomen. En had ik bijvoorbeeld de eigenschappen met betrekking tot de samenwerking in de observatielijst (zoals hierboven vermeld) beter uit kunnen werken.

- Tijdsduur onderzoek

Dit onderzoek heeft van februari tot begin april 2013 geduurd. Er zijn in totaal 12 lessen gegeven van anderhalf uur en er heeft ook een therapeutische opvoering plaatsgevonden in de week na de laatste les. De eerste les was echter een introductie waarin toestemming is gevraagd voor het onderzoek en hierover uitleg is gegeven. Omdat er geen geschikte ruimte vrij was kon er ook geen les worden gegeven. Door de afwezigheid van J. Lutgerink bij twee lessen en de afwezigheid van mijzelf bij een andere les hebben wij deze lessen een subjectiever beeld van de les en is er minder data verzameld tijdens deze lessen. Het is niet gelukt om de observatielijsten alsnog in te vullen van deze lessen gezien het rooster van J. Lutgerink dit niet toeliet en wij samen al de volgende lessen moesten voorbereiden.

- Dramaruimte voor de therapeutische opvoering

Door het gebrek aan tijd was het niet mogelijk om de therapeutische opvoering te houden op een locatie naar keuze en moest de opvoering gedaan worden in een klein instructielokaal tijdens de mentorles. Het was de bedoeling om voor de leerlingen naar een voorstelling toe te werken waaruit de leerlingen ook blijk van waardering voor hun harde werken kregen. In een grotere ruimte zouden er meer aanwezigen er bij kunnen zijn. Volgens Emunah (1994) had hen dit een flinke scheut extra vertrouwen kunnen geven, iets wat nu in mindere mate naar de spelers geuit werd.

- Betrokkenheid J. Lutgerink na afloop actiefase.

Helaas is het niet mogelijk geweest voor J. Lutgerink om gedurende het interpreteren van de resultaten uitgebreid haar visie te geven over de ontwikkeling die de leerlingen hebben doorgemaakt. Zij kon slechts gedeeltelijk reageren op de resultaten van het dramatherapeutische aanbod. Dit betekent dat de bijdrage van J. Lutgerink tot het stimuleren van andere inzichten omtrent de verzamelde data gedeeltelijk is achtergebleven.

Haar betrokkenheid heeft zich met name geuit in de productevaluatie en na de uiteenzetting van de resultaten. Tijdens deze twee gesprekken heeft zij bepaalde interpretaties gegeven over het gedrag van de jongeren en hoe zij gereageerd hebben op het dramatherapeutische aanbod. Hierdoor heeft zij wel gedeeltelijk haar mening kunnen geven, maar is haar aandeel in het laatste gedeelte van het onderzoek beperkt gebleven door niet wekelijks de interpretaties aan haar voor te leggen. Dit is niet heel erg het was namelijk mijn taak als onderzoeker om deze resultaten te interpreteren en niet die van J. Lutgerink. Ik heb als dramatherapeut meer kennis over de therapeutische elementen die terug zijn gekomen in het onderzoek dan J. Lutgerink. Een extra perspectief was niet onwenselijk geweest om tot bredere inzichten te kunnen komen.

§4.5 Aanbevelingen voor de praktijk, beroepsontwikkeling en vervolgonderzoek.

Aan de hand van dit onderzoek heb ik meerdere aanbevelingen te maken die van toepassing zijn op de praktijk, beroepsontwikkeling en vervolgonderzoek. Deze aanbevelingen komen voort uit het feit dat er nog veel pionierswerk gedaan moet worden. Dit komt omdat de reguliere onderwijssector vooralsnog niet als het werkveld van de creatief therapeut wordt gezien.

Dit onderzoek laat zien dat het mogelijk is om dramatherapie in te zetten in een aangepaste vorm binnen een middelbare onderwijsomgeving. Ook wijst het onderzoek uit dat er aanwijzingen zijn dat dramatherapeutisch aanbod a.d.h.v. de 'Stad van Axen' en een therapeutische opvoering invloed heeft op de gedragsalternatieven van opstandige jongeren. Aanwijzingen voor effecten op het gebied van verbetering van de onderlinge samenwerking van de leerlingen zijn minder concreet. Daarom zou ik aanbevelen een langer onderzoek te doen specifiek gericht op het gebied van samenwerking. Mijn advies is om door te gaan met het onderzoeken welke eigenschappen een rol spelen bij samenwerking, aangezien de observatielijsten en de niet-participerende observaties elkaar gedeeltelijk tegenspreken. Een vervolgonderzoek met betere eigenschappen opgesteld in de observatielijst kan duidelijkheid verschaffen over waar dit verschil in zit zodat er een eenduidig beeld gevormd kan worden.

Een langere onderzoekperiode valt ten eerste aan te bevelen om lessen aan te bieden en daardoor meer ruimte te geven aan de therapeut om verschillende werkvormen uit te proberen. Dit zou de bruikbaarheid van de methode de 'Stad van Axen' en het werken naar een therapeutische opvoering bij deze doelgroep ten goede komen. Daarnaast zou dat ook ruimte bieden om langer voorbereidingen te treffen voor de therapeutische opvoering, zodat er een geschikt(e) locatie en publiek kan worden gezocht. Door een langere onderzoeksperiode te hanteren worden de resultaten van het nieuwe onderzoek een stuk uitgebreider, dan nu het geval was. Het huidige onderzoek geeft een algemeen beeld uit een korte onderzoeksperiode, maar een langer onderzoek kan specifiekere resultaten geven. Zoals: welke interactiestijlen de doelgroep leert in te zetten of welke eigenschappen van de samenwerking verbeteren.

Door het vervolgonderzoek zich te laten richten op één aspect: gedragsalternatieven of samenwerking, kan er een gedetailleerd beeld ontstaan over de werking van het werkmodel bij deze twee aspecten. Het is echter wel belangrijk om de onderzoeker mee te geven dat uit dit onderzoek naar voren is gekomen dat deze twee aspecten vaak samengaan. Dus zal de onderzoeker er voor moeten waken om enkel één aspect mee te nemen in de resultaten.

Dit onderzoek wijst voor mij achteraf gezien uit dat dit werkmodel op projectbasis kan worden ingezet en kan worden aangeboden in de vorm van een dramatherapeutische masterclass gedurende een aantal weken. Het zou interessant kunnen zijn te onderzoeken of de dramatherapeutische les niet alleen op projectbasis kan worden ingezet, maar bijvoorbeeld ook gedurende een heel onderwijsjaar aangeboden kan worden. Onderzoek moet uitwijzen of hier vanuit de praktijk vraag naar is.

Verder kwam uit het onderzoek naar voren kwam was dat de therapeutische attitude die de therapeut hanteert gedurende het onderzoek veel effect heeft op het gedrag van deze doelgroep. Omdat ik me tijdens dit onderzoek in het bijzonder op de werkvormen heb gericht lijkt het mij een waardevolle toevoeging om onderzoek te doen naar de invloed van de therapeutische attitude van de therapeut en de gevolgen voor de resultaten.

Er kan ook waardevol onderzoek worden gedaan naar het verschil in interactie tussen jongens en meisjes. Gedurende het onderzoek bleek dat zij op een andere manier communiceren met elkaar en ook hun opstandigheid uit zich op een andere manier. De gegevens laten een verschil in de resultaten zien. Zo zien de meisjes wel in dat zij nieuwe interactiestijlen hebben geleerd in te zetten, maar het grootste gedeelte van de jongens niet. Interessant is waar dit verschil in zit. Dit verschil is al kort aangehaald in dit onderzoek, maar mogelijk is er meer informatie nodig om dit fenomeen preciezer te duiden.

Een van de belangrijkste zaken die interessant zijn om te onderzoeken, zijn vraagstukken waar ik tijdens dit onderzoek tegenaan liep. De vraag is in hoeverre de therapeutische elementen verwerkt worden binnen de 'therapie/les' en hoe er zou moeten worden om gegaan met randvoorwaarden die aanwezig zijn binnen het onderwijs en normaliter niet binnen de therapie. Bijvoorbeeld hoe wordt er om gegaan met het straffen van leerlingen. Zoals eerder aangegeven deed zich het feit voor dat leerlingen te laat komen of hun huiswerk niet af hebben. Er wordt dan vaak strafwerk gegeven. In therapie is dit nooit van toepassing, omdat wij een zo veilig mogelijke omgeving voor de cliënten willen vormen. De vraag is hoe hier mee om gegaan zou moeten worden. Daarnaast heeft het niet alleen maar nadelen maar ook voordelen, zoals huiswerk dat gebruikt kan worden om na te gaan of leerlingen de lesinhoud hebben begrepen en mogelijk ook kunnen toepassen. Maar

naast dit voorbeeld zijn er nog meer aspecten die zich manifesteren wanneer therapie plaatsvindt binnen het onderwijs zoals; privacy, de rolbepaling van therapie in onderwijs, het overleg met het docententeam, wat de verwachtingen zijn van de uitkomsten die therapie te bieden heeft als vaste rol binnen het onderwijs, enzovoorts. Dezelfde soort vraagstukken acht Roger (2001) belangrijk om te onderzoeken, omdat zij deze zaken ook herkent vanuit het Verenigd Koninkrijk. J. de Man (persoonlijke communicatie, 16 oktober 2012) is benieuwd hoe er bijvoorbeeld gecommuniceerd gaat worden met ouders dat er therapie plaatsvindt op school en hoe hier op gereageerd gaat worden. Meuleman (2011) geeft een verduidelijking van deze aspecten n.a.v. zijn onderzoek en ook ik kom in dit onderzoek tot een verduidelijking van een aantal aspecten. Dit is echter specifiek op deze onderzoeksituaties. Het lijkt mij goed om vragen te stellen aan collega-vaktherapeuten welke randvoorwaarden zij belangrijk achten en hoe zij hier een oplossing zien. Hiermee kom ik tot de conclusie dat een vervolgonderzoek naar deze aspecten noodzakelijk is om te kunnen bepalen hoe therapie een vaste rol kan vertolken in het onderwijs zodat men kan handelen naar richtlijnen en het helder is wat de doelstelling is en welke plek de creatieve therapie wil/kanis innemen in deze sector.

Verder lijkt het mij erg interessant om als vaktherapeut meer onderzoek te doen gerelateerd aan zowel basis- als in het middelbare onderwijs. Ik zie om mij heen dat er steeds minder vacatures vrijkomen in de geestelijke gezondheidszorg. Op dit moment is het overgrote deel van de Nederlandse creatief therapeuten (70 procent) werkzaam in de geestelijke gezondheidszorg (Zuyd Hogeschool, 2012). In het Verenigd Koninkrijk is echter 60 procent van de creatief therapeuten werkzaam op scholen (D. Dokter, persoonlijke communicatie, 22 maart 2013). Ook vindt er een verplaatsing plaats van de focus binnen creatieve therapie van de tweedelijns- naar de eerstelijnszorg (F. Benjamins, persoonlijke communicatie, 22 maart 2013). Ik heb tijdens dit onderzoek gemerkt dat er zeker een vraag is vanuit de praktijk om dit te doen en dat creatieve therapie een toekomst zou kunnen hebben binnen deze sector. Ik ben bijvoorbeeld benaderd door een partij die dit werkmodel graag in samenwerking met mij wil inzetten op verschillende scholen. Daarnaast staat therapie altijd in het belang van de persoonlijke ontwikkeling, en ik denk dat creatieve therapie een bijdrage zou kunnen leveren aan het leggen van een brede basis voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Door op deze manier preventief te werken wordt er gewerkt aan het vooraf stabiliseren van de ontwikkeling in plaats van dat dit achteraf moet gebeuren in de geestelijke gezondheid.

Gedurende dit onderzoek is er gewerkt met een compact actienetwerk. De doelgroep zelf is maar gedeeltelijk bewust betrokken geweest bij het onderzoek. Zij zijn wel op de hoogte gesteld van de therapeutische elementen die terug zouden kunnen komen in de lessen, maar niet van het werken aan de gestelde doelen, die aan het begin van het onderzoek zijn vormgegeven. Ik heb mijn afweging gebaseerd op het feit dat het op voorhand niet goed in te schatten was op wat voor manier de leerlingen zouden reageren op dit onderzoek. Omdat de zij opstandig waren besloot ik te kiezen voor een gedeeltelijke transparantie over mijn aanwezigheid. Ik zou dramalessen gaan geven en hier zouden therapeutische elementen in terug kunnen komen omdat ik zo geschoold ben. Hierdoor konden de therapeutische elementen geduid worden door de leerlingen. De vraag is echter of het niet beter was geweest om de leerlingen op voorhand in te lichten over het gehele onderzoek en of zij in dat geval ook hadden meegewerkt. Mogelijke risico's waarmee hierbij rekening moet worden gehouden is dat de leerlingen dan ook het gevoel hebben dat zij behandeld 'moeten' worden en misschien een sticker opgeplakt zouden krijgen door andere leerlingen dat zij therapie nodig zouden hebben. Hier dient zorgvuldig mee worden om gegaan, maar het zou ook voordelen kunnen bieden. Leerlingen kunnen bewuster de les ingaan en ook bewuster betrokken worden in het therapeutische proces. Zo zouden zij ook buiten de dramalessen bezig kunnen blijven met dit proces en dit zou ook kunnen gelden voor de docenten van deze klas zodat zij een terugkoppeling kunnen geven van de vooruitgang die de klas of individuele leerlingen boeken. Ook de ouders zouden ingelicht kunnen, of zelfs moeten, worden, zodat er een dynamische constructie ontstaat die iedereen betreft bij het proces van de leerlingen. Zo ontstaat er een multidisciplinair team dat het proces van de leerlingen overziet en hier zorg voor draagt.

Hoofdstuk 5. Samenvatting

De vraagstelling van dit onderzoek was:

“Hoe ziet een dramatherapeutisch aanbod op basis van de ‘Stad van Axen’ eruit, met als resultaat een therapeutische opvoering, bij leerlingen (klas 10b) met trekken van externaliserende gedragsproblematiek binnen de Bernard Lievegoed School te Maastricht, ter uitbreiding van hun gedragsalternatieven en verbetering van hun onderlinge samenwerking?”

Om een antwoord te kunnen krijgen op deze vragen zijn er vijf subvragen geformuleerd. Door dramalessen op basis van de ‘Stad van Axen’ en een therapeutische opvoering te geven aan deze doelgroep heb ik deze vraagstelling kunnen beantwoorden.

Om een antwoord te vinden op deze subvragen heb ik een actieonderzoek uitgevoerd in de praktijk met deze opstandige jongeren. Door te kijken hoe de leerlingen zich uitten in verschillende aspecten binnen en buitenspel. Heb ik d.m.v. een observatielijst gekeken hoe de leerlingen reageerden op het aanbod. Er is ook audiovisueel materiaal verzameld om via niet-participerende observatie een gedetailleerder beeld te krijgen van de uitingen van de leerlingen. Uiteindelijk is er ook een vragenlijst aangeboden aan de leerlingen waarin zij hun bevindingen geven over de onderzoeksperiode en aangeven wat zij wel of niet geleerd hebben. Er hebben ook evaluaties plaatsgevonden met dramadocent J. Lutgerink (met wie het dramatherapeutische aanbod samen is opgesteld en gegeven) en de mentor van de klas S. Ruers over de ontwikkeling die de leerlingen hebben doorgemaakt.

Hieruit zijn verschillende resultaten voortgekomen. Vervolgens is er gekeken welke elementen en werkvormen in het dramatherapeutisch aanbod een appèl hebben gedaan op het verbeteren van de samenwerking en het uitbreiden van de gedragsalternatieven van de leerlingen.

Zo bleek het dramatherapeutische aanbod een appèl te doen op de onderlinge samenwerking van de leerlingen, kwam naar voren dat de leerlingen zich veiliger voelen in spel. Daarnaast geven zij aan dat ze geleerd hebben nieuwe interactiestijlen in te zetten.

Door de inhoud met de lessen aan de observatielijsten en aan de overige resultaten te koppelen is er gekomen tot een werkmodel waaruit deze resultaten naar voren komen.

Uit het onderzoek blijkt dat gesloten en semigesloten improvisaties op basis van de ‘Stad van Axen’ een appèl doen op de gedragsalternatieven en interactiestijlen. Door in de improvisaties de verschillende interactiestijlen te exploreren konden de leerlingen de verschillende eigenschappen van te herkennen en zich vervolgens bewust te worden van deze eigenschappen. Het oefenen van de interactiestijlen in spel heeft er voor gezorgd dat ze deze eigenschappen ook hebben eigengemaakt. Door in de werkvormen elementen te verwerken die een appèl doen op samenwerking konden de leerlingen in spel oefenen en zo, ondanks met tegenstrijdige interactiestijlen, toch tot een oplossing te komen.

Regiewerkvormen bleken een verdieping in te brengen in de interactiestijlen. De leerlingen gingen aan de slag met één of twee interactiestijlen in een zelfgemaakte scène. Door middel van regieaanwijzingen van hun klasgenoten hebben de leerlingen leren omgaan met het geven en krijgen van feedback. Daarnaast hebben de regieaanwijzingen op o.a. emotie, non-verbaal en verbaal gedrag geholpen om de interactiestijlen in te zetten.

Voor de creatief therapeut heeft het onderzoek opgeleverd dat het mogelijk is om creatieve therapie in een schoolomgeving te integreren. Voor de leerlingen heeft het onderzoek opgeleverd om te leren open communiceren, samen te werken, interactiestijlen leren te herkennen én hebben de leerlingen geleerd de nieuwe interactiestijlen toe te passen. Ze zijn zich bewuster geworden van hun eigen handelen en hoe dit op een sociale manier in te zetten.

De volgende stap is nu aan de leerlingen om niet meer ‘samen de ‘Stad van Axen’ in te gaan’ maar dit te veranderen in ‘samen met de Axen de wereld in.’ En vervolgens deze wereld op alle mogelijke manieren te ontdekken en te verkennen.

Hoofdstuk 6. Literatuuropgave

- Alblas, G. (2010). *Inleiding groepsdynamica*. Groningen: Noordhoff.
- Applinet B. V. (n.d.). Samenwerken. Geraadpleegd op 2 mei 2013, van <http://www.carrieretijger.nl/functioneren/samenwerken>
- Bernard Lievegoed School Maastricht. (n.d.). Visie. Geraadpleegd op 5 november 2012, van <http://www.blvs.nl/visie.html>
- Craeynest, P. (2005). *Psychologie van de levensloop: Inleiding in de ontwikkelingspsychologie*. Leuven: Acco.
- Cuvelier, F. (2008). *De Stad van Axen: Gids bij menselijke relaties*. Kapellen: Pelckmans.
- Emunah, R. (1994). *Acting for real: Drama therapy, process, technique, and performance*. New York: Taylor & Francis Group.
- Gersch, I.S. (2001). Dramatherapy in education: Opportunities for the future: a view from the outside. *Dramatherapy*. 2001(23) pg. 4-8.
- Hojtink, T. A. E. (2001). *De kracht van groepen: Normen en rollen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Jones, P. (2007). *Drama as therapy: Theory, practice, and research*. London: Routledge.
- Jones, P. (1996). *Drama as therapy: Theatre as living*. London: Routledge.
- Karkou, V. (2010). Introduction. In: Karkou, V. (Red.) *Arts therapies in Schools: Research and Practice* (pp. 9 - 23). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Karkou, V. (2010). Summary and conclusions. In Karkou, V. (Red.) *Arts therapies in Schools: Research and Practice* (pp. 271 – 279). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kipper, D. A. (2001). Surplus Reality and the Experiential Reintegration Model in Psychodrama. *Action Methods*, Fall 2000/Winter 2001, 137-151.
- Kohnstamm, R. (1997). *Kleine ontwikkelingspsychologie: Dl. III. (Kleine ontwikkelingspsychologie.)* Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kooijman, P., Bulle, L., & Venderbos-Jong de, E. (2010). *In de groep: Praktijk experiment naar het effect van vaktherapie op een middelbareschool*. Hogeschool Utrecht, Utrecht.
- Leigh, L. (2001). Taking dramatherapy and emotional support into London secondary schools. *Dramatherapy*. 23(1) pp. 9-14.
- Luitjes, M. & Zeeuw-Jans, I. (2011). *Ontwikkeling in de groep: Groepsdynamica bij kinderen en jongeren*. Bussum: Coutinho.
- Meuleman, P. (2011). *Spelen met Agressie: Dramatherapeutisch project in BuSO type 2*. (ongepubliceerd manuscript). Arteveldehogeschool: Gent.
- Migchelbrink, F. (2007). *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Amsterdam; Uitgeverij SWP.
- Remmerswaal, J. (2008). *Handboek groepsdynamica: Een nieuwe inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Nelissen.
- Roger, J. (2001). Bringing learning disabilities into play within an educational setting. *Dramatherapy*. 23(1) pp. 17-21.
- Slot, N. W., & Aken, M. A. G. (2007). *Psychologie van de adolescentie: Basisboek*. Baarn: HBUitgevers.
- Smeijsters, H. (2008). *Handboek creatieve therapie*. Bussum: Coutinho.
- Smeijsters, H. (2005). *Praktijkonderzoek in Vaktherapie*. Bussum: Coutinho.
- Van den Bossche, D. & Desomviele, L. (2010). *Creatieve therapie binnen een Vlaamse multidisciplinaire hulpverlening: presentatie naar aanleiding van het vijfde geestelijke gezondheidscongres*. Gent: BVCT-ABAT vzw.
- Vries, M. de. (2007). *Spelen met oplossingen: Een onderzoek naar de toepassingsmogelijkheden van dramatherapeutische werkvormen uit de oplossingsgerichte werkwijze*. Hogeschool Utrecht, Utrecht.
- Zuyd Hogeschool. (n.d.). *Beroep*. Geraadpleegd op 9 december 2012, van <http://www.zuyd.nl/studeren/studieoverzicht/creatieve-therapie/beroep>

Bijlage (1) PICO-Vragen en bijbehorende zoekgeschiedenis

Bijlage (1.1) zoekgeschiedenis Databanken

Databank:	Elsevier (science direct)	Pubmed	Cinahl
Gebruikte zoektermen in verschillende combinaties:	• P: Adolescents • I: Drama • I: Therapy • I: Arts • C:- • O: Group dynamics • O: Leary • O: Social skills	• P: Adolescents • I: Drama • I: Therapy • I: Arts • C:- • O: Group dynamics • O: Leary • O: Social skills	• P: Adolescents • I: Drama • I: Therapy • I: Arts • C:- • O: Group dynamics • O: Leary • O: Social skills
Resultaten:	- Geen resultaten gevonden die gekoppeld kunnen worden aan mijn probleem gebied.	- Geen resultaten gevonden die gekoppeld kunnen worden aan mijn probleem gebied.	• Bullybusters': Using Drama to Empower Students to Take a Stand Against Bullying Behavior. • Mental health education programmes: Role of theatre. • Classroom drama therapy program for immigrant and refugee adolescents: a pilot study. • Outcome-based evaluation of a social skills program using art therapy and group therapy for children on the autism spectrum.

Bijlage (1.2) zoekgeschiedenis hbo-kennisbank.nl

Gezocht op hbo-kennisbank.nl		
Gebruikte zoektermen:	• Dramatherapie; • Vaktherapie; • Sociale vaardigheden; • Scholen; • Samenwerking; • Probleemgedrag; • Adolescenten; • Jeugdigen; • Jongeren; • Mens & Maatschappij;	• Kinderen; • 'Stad van Axen'; • Roos van Leary; • Creatieve therapie; • Groepsdynamiek; • Groepsdynamica; • Groepen; • Product.
Titels van de gevonden scripties:	• Dramatherapie en PDD-NOS. • Praktijk experiment naar het effect van vaktherapie op een middelbare school. • "Yes, we can!"	• Creatieve Therapie in het Middelbaar Be-roepsonderwijs. • In de groep; onderzoek naar groepsprocessen door middel van beeldende thera-

	• Jongvolwassenen in het VSO “werken naar een positief zelfbeeld” in dramatherapie • Spelen met Leary's rollen in dramatherapie: Het effect van drama-therapeutisch werken met de Roos van Leary op de assertiviteit en het rolrepertoire van psychi-atrisch patiënten. • 'Kracht!'	pie, dramatherapie en muziektherapie op een middelbare school; praktijk experi-ment naar het effect van vaktherapie op een middelbare school. • STERKER! De hand-leiding voor het maken van Ontwikkelingsge-richt theater • Sociaal vaardig in AXIE!
--	---	--

Bijlage (1.3) zoekgeschiedenis interview contacten

Zoeken interview contacten		
Geraadpleegde sites:	http://www.vaktherapie.nl/	Zoeken naar geregistreerde dramatherapeuten die werken met jongeren. Resultaat: (http://www.praktijk-nangijala.nl/)
Geraadpleegde docenten:	Elsa van den Broek	Doorverwezen naar: • Tessa van Leipzig (geen interview mogelijkheid gevonden) • Charlotte van Langevelde (geen reactie contactpoging) • Nenin Qauedvlieg (geen interview mogelijkheid gevonden)
Geraadpleegde externe dra-matherapeuten door persoon-lijk contact:	Elza Verwijten	Doorverwezen naar Jorg de Man
Geraadpleegde eigen inter-view contacten:	Jefte Lutgerink	Dramadocente op een middel-bare school

Bijlage (1.4) zoekgeschiedenis overige websites

Verder gezocht op websi-tes a.d.h.v. de onder-staande zoektermen:

• Dramatherapie; • Vaktherapie; • Sociale vaardig-heden; • Scholen; • Samenwerking; • Adolescenten; • Jeugdigen; • Jongeren; • Mens & Maat-schappij; • Kinderen; • Probleemgedrag; • 'Stad van Axen'; • Roos van Leary;	• http://scholar.google.nl/ • http://boomdoc.nl/ • http://www.scholare.nl/Wat-doet-Scholare/Docententrainingen/Artikel-groepsdynamica.html • http://www.skillsyouneed.co.uk/IPS/what are social skills.html • http://www.beke.nl/doc/publicaties/archief/Wat%20doen%20we%20met%20problematische%20jongeren.pdf • http://www.nji.nl/smartsite.dws?id=116927 • http://www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Watwerkt Creatievet herapie.pdf • http://www.motivatieproblemenopschool.nl/index.php?secti on=Schoolomgeving • http://www.kennislink.nl/publicaties/probleemgedrag-bij-jongeren-een-beetje-karakter-vleugje-vrienden-en-een-
---	---

- Creatieve therapie;
 - Groepsdynamiek;
 - Groepsdynamica;
 - Groepen;
 - Product.
- [scheut-ouders
https://www.han.nl/opleidingen/minoren/preventief-werken-met-risicjongeren/](https://www.han.nl/opleidingen/minoren/preventief-werken-met-risicjongeren/)

Bijlage (2) Uitleg 'Stad van Axen'

Deze tekst komt uit Meuleman, P. (2011). *Spelen met Agressie: Dramatherapeutisch project in BuSO type 2*. (onbepubliceerd manuscript). Arteveldehogeschool: Gent. Hierdoor zullen een aantal zaken omschreven worden die betrekking hebben op zijn onderzoek. Ik adviseer deze stukken te negeren en u met name te richten op de uitleg van de methode.

Later volgt ook een uitleg gericht op elk(e) dier/'ax'/interactiestijl om voor verduidelijking te zorgen, ook uit Meuleman (2011).

6.4 Dramatherapeutische methoden en technieken

In dit stuk zullen we stilstaan bij de concrete invulling van de takken van de boom van Chesner (1995). Deze situeerde ik in 6.3 tussen fase 2 en 3 van Emunah (2009). In het vorige hoofdstuk konden we lezen hoe scènespel voor gedragsverandering kan zorgen maar dat voldoende distantie bij deze cliëntengroep een belangrijke voorwaarde is. Daarenboven werd er op zoek gegaan naar een dramatherapeutische methode die aansluiting vindt binnen een schoolcontext en waarmee de krachten tussen een dramatherapeut en de leerkracht konden worden gebundeld (zie hoofdstuk 2). Hoe kunnen we dit concreet invullen?

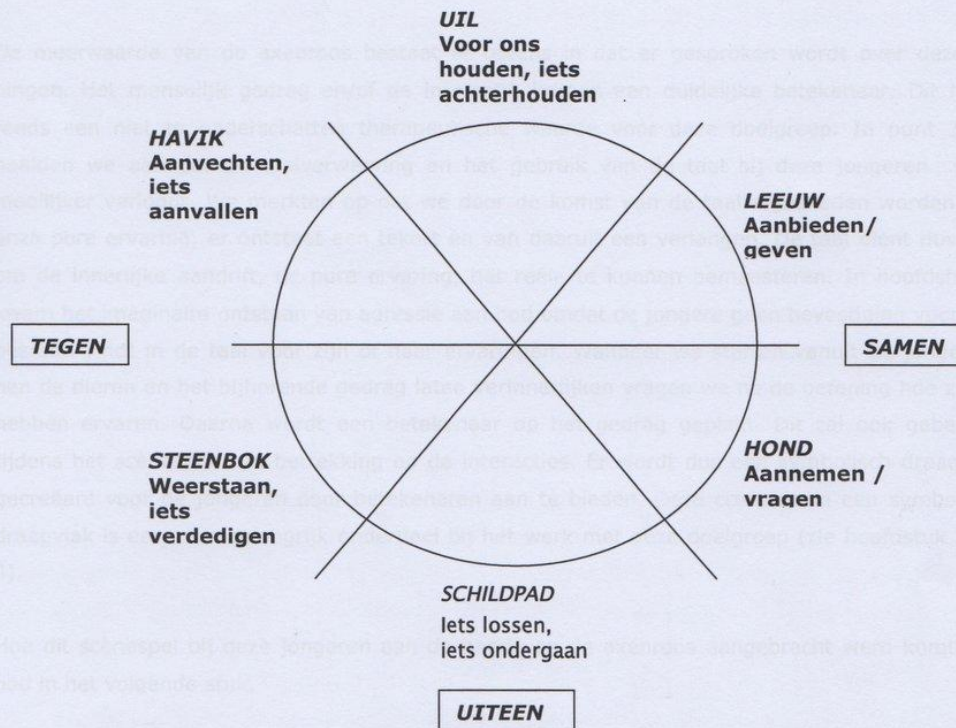
6.4.1 De axenroos

Ik koos ervoor om aan de slag te gaan met de axenroos. Dit hulpmiddel om menselijke interacties in kaart te brengen is in het huidige onderwijslandschap een populair werkinstrument. En ook binnen dramatherapie kan de axenroos op verschillende manieren worden gehanteerd. Dit vormt des te meer een uitnodiging om de krachten van de beide partijen te bundelen. De leerkracht kan op maat van de leerlingen de kennis van de axenroos overbrengen. De dramatherapeut kan zich dan volop focussen op het handelen en ervaren (zie hoofdstuk 2). Wat volgt is een beknopte uitleg over de axenroos, daarna vertalen we die naar een dramatherapeutische context.

Deze tekst vervolgt zich op de volgende pagina.

Spelen met agressie
 Dramatherapeutisch project in BuSO type 2

Cuvelier (2003) beschrijft in zijn boek een ax als een kracht die je moet kunnen uitoefenen om ten volle mens te zijn. Als je verslaafd wordt aan één ax dan is dit gedrag niet meer gezond. Cuvelier (2003) beschrijft 6 axen in het onderstaande schema.



Iedere ax vergelijkt Cuvelier (2003) met een dier. Voor meer informatie over de verschillende dieren verwijs ik naar bijlage 2. Boven de horizontale lijn bevinden zich de bezitters, onder de horizontale lijn bevinden zich de niet-bezitters. De rechterzone kan gezien worden als de "harmoniezone" (geven en nemen) en de linkerzone als de "conflictzone" (aanvallen en weerstaan). Als laatste haalt Desomviele (2006) nog de "uiteenzone" aan, als de zone van de afstandelijke relaties.

Vooraf bij de ax van de havik in de conflictzone komen we bij agressie terecht. Tijdens het project *spelen met agressie* vroegen we ons af hoe we een situatie uit de conflictzone kunnen vermijden of ombuigen naar de harmoniezone of de zone van de afstandelijke relaties.

Om tot dit punt te komen, moesten de dieren bij de cliënten in eerste instantie gekend zijn. Dit werd gedaan door tijdens enkele sessies te focussen op de belichaming van de dieren, het spelen en het internaliseren van deze fictieve rollen. Belichaming vormde tijdens dit onderdeel een belangrijk kernproces. Zo zijn er heel wat therapeutische mogelijkheden wanneer een cliënt een andere lichaamsidentiteit aanneemt. Dit kan zorgen voor nieuwe inzichten en perspectieven (Jones, 2008).

Spelen met agressie
Dramatherapeutisch project in BuSO type 2

Door het gedrag aan dieren te koppelen, wordt op de eerste plaats een rol gecreëerd wat distantie met zich meebrengt (zie uitleg hierover in 6.3). Daarenboven hebben de dieren een grote appèlwaarde op de jongeren. Tijdens het project toonden de jongeren bijvoorbeeld zeer veel interesse in de kennismaking met de dieren en hun gedrag, het leek hen te boeien.

De meerwaarde van de axenroos bestaat er tevens in dat er gesproken wordt over dezelfde dingen. Het menselijk gedrag en/of de interactie krijgen een duidelijke betekenaar. Dit heeft reeds een niet te onderschatten therapeutische waarde voor deze doelgroep. In punt 3.2.2 haalden we aan dat de taalverwerving en het gebruik van de taal bij deze jongeren vaak moeilijker verloopt. We merkten op dat we door de komst van de taal afgesneden worden van onze pure ervaring, er ontstaat een tekort en van daaruit een verlangen. De taal dient dus ook om de innerlijke aandrift, de pure ervaring, het reële te kunnen bemeesteren. In hoofdstuk 4 kwam het imaginaire ontstaan van agressie aan bod omdat de jongere geen bevestiging voor zijn bestaan vindt in de taal voor zijn of haar ervaringen. Wanneer we starten vanuit de jongeren, hen de dieren en het bijhorende gedrag laten verinnerlijken vragen we na de oefening hoe ze dit hebben ervaren. Daarna wordt een betekenaar op het gedrag geplakt. Dit zal ook gebeuren tijdens het scènespel met betrekking op de interacties. Er wordt dus een symbolisch draagvlak gecreëerd voor de jongeren door betekenaren aan te bieden. Deze creatie van een symbolisch draagvlak is een zeer belangrijk onderdeel bij het werk met deze doelgroep (zie hoofdstuk 3 en 4).

De volgende tekst is een extract uit: Desomviele, L. (2006). *In(ter)actie-is(drama): theoretische uiteenzetting en praktijkgerichte toepassing*. Gent: onuitgegeven cursus Artevedehogeschool.

Fiche : De HAVIK

Leer toch maar aanvechten

Gedrag in de interactie

De havik bevecht de wereld om zich heen. Hij is aanvallend, kritisch en directief naar anderen toe. Voor de havik is de aanval van levensbelang: Hij moet anderen kunnen wegrammen, wanneer nodig. De havik is symbool voor de aanval. Dit betekent dat hij de omgeving en de sociale relaties met haviksogen in de gaten houdt om te kijken waar hij de strijd aan kan gaan. De Havik handelt niet uit vijandigheid, maar uit kritische wilskracht. Hij klauwt alles: bevecht anderen, bekritiseert nieuws van anderen, gooit spullen stuk en valt richtlijnen aan. Niet alleen naar anderen maar ook naar zichzelf is de havik kritisch. Confrontaties gaat hij niet uit de weg, maar zoekt deze juist op.

Kracht van de Havik

De havik is alert en kritisch en slikt niet alles voor zoete koek. Hij heeft een grote wilskracht en vecht voor de dingen die hij belangrijk vindt.

Zwakte van de Havik

Handelen vanuit de aanval kan leiden tot handelen vanuit vijandigheid. Dit maakt de Havik destructief.

Fiche: De STEENBOK

Leer ook maar weerstaan

Gedrag in interactie

De Steenbok komt in opstand tegen de wereld om zich heen; De Steenbok is eigenwijs, stelt zijn grenzen en biedt tegenstand. Met zijn horens beschermt hij zich tegen anderen en zijn omgeving. De Steenbok reageert vanuit een innerlijk "Nee-gevoel". De Steenbok is het symbool van het weerstaan, het Verzetten tegen. Dit betekent dat hij de omgeving en de sociale relaties goed in de gaten houdt om te kijken waar hij zich tegen kan verzetten. De Steenbok gaat met niks akkoord en gaat in het verzet.

Kracht van de Steenbok

De Steenbok kan zichzelf goed beschermen en verdedigen. Hij kan goed grenzen stellen en tegengas geven aan anderen.

Zwakte van de steenbok

Door het voortdurend verzet tegen alles, wordt de steenbok erg bokkig. De Steenbok is reactief en door alles van zich af te duwen, stoot hij andere mensen af.

Fiche: De SCHILDPAD

Bij mij mag je tijd nemen om te ondergaan

Gedrag in interactie

De schildpad ondergaat zwijgzaam de wereld om zich heen. De Schildpad trekt zich terug in voortdurende overpeinzing. Hij is niet volgzzaam, maar staat ook niet op eigen benen. De Schildpad is het symbool van het loslaten. Dit betekent dat hij de omgeving en de sociale relaties loslaat, alles over zich heen laat komen. De schildpad loopt weg, vraagt geen aandacht en zal gesprekken de spreekwoordelijke bal bij de ander neerleggen. De schildpad neemt afscheid van de dingen om hem heen: hoort geen nieuwe informatie, gooit goederen en zorg van anderen weg en gooit ook in zekere zin zijn eigen persoon weg.

Kracht van de Schildpad

De kracht van de schildpad zit hem in het durven ondergaan, het toelaten van gevoelens van verdriet, twijfel en moedeloosheid. De schildpad kan heerlijk wegdromen en de rust voor zichzelf nemen.

Zwakte van de Schildpad

Doordat de schildpad het contact met anderen verbreekt bestaat het risico dat hij overspoeld raakt door emoties en zich zeer depressief gaat voelen.

Fiche: DE UIL

Ik leer jou stil te houden

Gedrag in interactie

De Uil probeert de wereld om zich heen te beheersen en te ordenen. De Uil gaat boven de dingen om hem heen staan, hij bewaart afstand tot anderen en gebruikt zijn analytisch en observerend vermogen om de wereld om zich heen te ordenen. Hij is het symbool van de zwijgzaamheid en de wijsheid, het thema van de uil is vasthouden. Dit betekent dat hij alles voor zichzelf houdt: Hij laat geen informatie los, geeft geen zorg aan anderen. In plaats daarvan bedenkt hij hoe hij dit zou kunnen doen. Hij geeft niets van zichzelf prijs. De uil is dus weinig actie gericht, vooral in zichzelf gekeerd en observerend en analytisch naar zijn omgeving toe.

Kracht van de Uil

Analytisch vermogen, neemt hier ook rust voor. Hij bewaart het overzicht en het vermogen tot zelfreflectie.

Zwakte van de Uil

Geen contact naar anderen toe, hij pot dingen op.

Fiche: DE HOND

Ik leer jou te volgen

Gedrag in interactie

De hond engageert zich voor verschillende zaken, ze volgt anderen en gehoorzaamt. Ze beluistert, neemt waar en integreert informatie.

Kracht van de Hond

Ze kan met anderen mee gaan en kan overstren gehoorzamen. Ze beluistert en neemt informatie maar zonder deze direct op de rooster te gaan leggen.

Zwakte van de Hond

Wanneer ze te veel gaat volgen, gaat ze geen eigen oordeel vormen en gaat ze zonder eigen gedacht met anderen meelopen, zo zal ze zichzelf steeds achterna gaan hollen.

Fiche: DE LEEUW

Ik leer jou te leiden

Gedrag in interactie

De leeuw geeft richtlijnen aan de wereld om zich heen. Hij neemt de leiding en/of initiatief, is zorgend en op de ander gericht. De leeuw is het symbool van het geven. Hij geeft richtlijnen (opdrachten, suggesties, bevelen adviezen, regels en normen) en informatie (nieuws, wetenswaardigheden, babbeltjes en tips).

Kracht van de Leeuw

De leeuw weet veel en anderen kunnen steeds bij hem terecht voor informatie. Hij is een geboren leider, hij neemt verantwoordelijkheid en leidt een groep in goede banen. Hij is vlot in de omgang met anderen.

Zwakte van de Leeuw

De leeuw kan vergeten om de behoefte van informatie geven op de ander af te stemmen waardoor hij zeer dwingend, autoritair en dictatoriaal kan overkomen.

Hieronder vindt u een plattegrond van de Stad van Axen



Bijlage (3) Interviews

Bijlage(3.1) interview Jefte Lutgerink (persoonlijke communicatie, 28 september 2012):

- *Zijn er opties om met dramatherapie op scholen aan de slag te gaan?*

Er zijn meerdere klassen waar je mee aan de slag zou kunnen, want ik denk dat er veel problemen zijn binnen de samenwerking. Maar er is op dit moment een tiende klas (leeftijd 16-17, 4vmbó-4havo-4vwo) die heel problematisch is. Dat is een hele leerjaar met meerdere moeilijke klassen, die hele laag is problematisch. Dit waren ze ook al in het jaar daarvoor. We hebben daar vergaderingen over hoe we met deze klassen moeten omgaan.

- *Welk gedrag vertonen zij dan?*

Ze hebben een hele slechte concentratie, zijn heel sluw om vooral nergens voor op te hoeven draaien en wanneer ze hiermee geconfronteerd worden vertonen zij opstandig gedrag. Er is weinig vertrouwen omdat ze zichzelf niet durven tonen.

- *Ze hebben dus eigenlijk een masker op allemaal?*

Ze zijn er heel getraind in hoe ze vooral dat masker niet hoeven af te zetten. Er is angst om jezelf te laten zien.

Er is weinig vertrouwen waardoor er chaos ontstaat, er is geen leerhouding meer en geen tijd om meer naar jezelf te kijken. Waardoor er ondertussen ook ruzies ontstaan. Ze krijgen bijvoorbeeld de opdracht om zal klas te functioneren, maar dat loopt altijd uit de hand. Ze kunnen niet in de groep opereren die ze krijgen aangewezen. Samenwerking is een heel groot issue. Bijvoorbeeld vandaag was er een project binnen de school waarbij iedereen buiten moest zijn en geld in moet zamelen en sommige blijven gewoon weg. Ik ben zelf op mijn gedrag gecorrigeerd, dan wordt hij boos en dan gaat het ineens niet meer over de inhoud, maar over het betrekkningsniveau. Er stond iemand bij en die schrok echt, die vond dit echt extreem. Stel je zit dadelijk in het bedrijfsleven dan moet je ook in die groep kunnen opereren en dan kan dit gedrag echt niet door de beugel.

- *Je bent bekend met de 'Stad van Axen' als je deze er bij zou mogen pakken waar zou je deze leerlingen dan plaatsen?*

Ze zijn heel aanvallend, kritisch, durven niet naar zichzelf te kijken en schuiven het vaak op de ander af dus ik denk dat ze in de buitenste ring zitten tussen Steenbok en Havik. Terwijl ze meer naar dat midden toe zouden moeten bewegen.

- *Wat denk je dat ze nodig hebben binnen drama?*

Meer bewust zijn van wat ze zelf doen. Ze mogen zichzelf meer vinden, wie zijn zij zelf. En ze moeten meer weten wat ze in de interactie doen met anderen.

- *Wat je eigenlijk zegt is dat ze hun rolrepertoire meer zouden mogen uitbreiden?*

Ze zouden meer gedragsalternatieven mogen aanleren. Ik denk dat dat de eerste stap is en daarna zouden ze omdat dit meer openheid geeft in hoe zij zelf zijn, meer onderling vertrouwen mogen gunnen aan elkaar.

- *Zou het werken aan een therapeutische opvoering aan dat laatste bij kunnen dragen?*

Ik denk van wel, ik zie de 'Stad van Axen' als iets wat ook echt terug zou mogen komen op school, of in ieder geval in mijn lessen. En als je dat kan combineren denk ik dat je daar een krachtig middel in handen hebt. Dan moet dat nog goed begeleidt worden, maar daar zijn jij en ik dan voor. Het mooie is dat het niet zo cognitief werkt, en dat past ook in de lijn van de school.

Wat belangrijk is dat jij dit al twee jaar geleden heb geïntroduceerd en dat ik dit nu ook standaard in de negende klas gebruik wanneer ik met fabels werk. Je bent namelijk ook een deel van je zelf op het toneel, waarom zou je dat niet als uitgangspunt kunnen gebruiken? Hoe beter je palet is, hoe meer je hebt gezien van mensen des te vaardiger ben je in het leven.

Ik doe ook vaak oefeningen waarbij je indirect gaat nadenken over hoe je zelf in elkaar steekt. Ik heb leerlingen laatst een opdracht gegeven om door de stad te lopen en te kijken of ze een persoon kunnen vinden die op hun lijkt. Niet qua uiterlijk, maar wat betreft gedrag. Je wordt dus gedwongen om na te denken over jezelf: ben ik iemand die heel rustig is? Of uitbundig? En dan kan je ook een afweging gaan maken is dit de persoon of is ze dit niet? En dan kom je op een gegeven moment kom je achter

gedragingen, dat is dan gedrag van jou, dat ga je uit vergroten, maar daar fantasieer je ook een rol omheen.

Ik denk dat jouw denklijn dus heel erg aansluit op de mijne als ik dat zo hoor.

Bijlage (3.2) Interview Jorg de Man (persoonlijke communicatie, 16 oktober 2012).

Na het idee uitgelegd te hebben wat ik van plan ben om te gaan onderzoeken bij jongeren zoals vermeldt staat in het verslag.

Wat vind je van het idee?

Ja, ik vraag me af hoe je het gaat noemen, want wordt het dan dramatherapie zonder dat het therapie heet? Dat zijn namelijk belangrijke vraagstukken. Wil je een aantal weken aan samenwerking werken of is binnen het werken aan een product de agenda dat ze ook gaan samenwerken. Want dingen hebben natuurlijk een heel andere klank en een heel andere naam als je het therapie gaat noemen. Niet alleen voor de jongeren, want misschien ook wel voor collega's daar en voor ouders. En mag het voor je opleiding ook een project zijn zonder dat het therapie heet en waarom wel en waarom niet.

Hoe werken jullie met een therapeutische opvoering?

Wij werken hier wel met therapie als term. Binnen dramatherapie werken we naar een videopresentatie toe. Dat hebben we wel voorgestructureerd, omdat er anders veel vrijheid wordt genomen die niet representabel. Het product is eigenlijk een verzameling van filmpjes waarin jongeren gedramatiseerd acteren. Je hebt daarin veel vrijheid als dramadocent/therapeut opdrachten te geven en hun nieuwe ervaringen op te laten doen. Ze te laten experimenteren met nieuwe rollen maar ook samen vanuit een bepaalde opdracht een samenwerkingsopdracht te geven al is het wel vanuit een bepaald kader en bedenk daar samen iets bij en lukt dat dan, want dat is vaak al heel lastig voor die jongeren hier.

En volgens welke doelen werken jullie dan, waarom zetten jullie het in?

Dat is een hele goede vraag. Vaak doen we dat voor sociale vaardigheden. Wij werken hier a.d.h.v. de Kern doelen. Dat is uit een onderzoek gekomen binnen KenVak, daar zijn een aantal doelen uitgekomen en die doelen zijn voor ons een raamwerk gebleven. Die kernbeelden gaan om interactie, cognitie, zelfbeeld en emotie. En binnen deze dramamodule gaan het om allemaal subdoelen rondom interactie en ook over zelfbeeld. En daar zit vaak ook wel een overlap.

Zou de 'Stad van Axen' geschikt zijn voor deze doelgroep a.d.h.v. de doelen die ik stel?

Het klinkt als een goed idee. Belangrijk is wat is haalbaar in tien weken? Wat is nu eigenlijk echt het hoofddoel in waarin je een scheiding maakt in veiligheid en samenwerking. Wil je ze mee naar zichzelf laten kijken of een verbeteringsslag in de klas. Tien weken is namelijk zo om.

Ik heb ze waarschijnlijk twee keer in de week 1,5 uur per les. En eventueel voor de voorstelling nog een aantal uren.

Dat scheelt weer ja. Dat is anders dan en dat is ook goed voor de continuïteit van de groep. Dat klinkt goed. Maar het is belangrijk om dat in het oog te houden en om structuur te houden, dat zijn gevaren waar je rekening mee moet houden. Ik begrijp uit jouw verhaal dat met de jongeren die jij hebt dat je ze wat meer vrij kan laten en dat is natuurlijk hartstikke mooi. Ik heb dat hier minder dus vandaar dat ik er ook zo'n kijk tegen heb.

En denk je ook dat het iets echt zou bijdragen aan dramatherapie om dit werkveld te onderzoeken?

Ja, vast. Ik zou zelf wel willen weten wat de visie hierin is van de school en van de docenten. Je hebt verschillende dingen die je kan bekijken. Want ik ben er van overtuigd dat als jij, als dramatherapeut, met deze jongeren aan de slag gaat, als je dat op deze manier gaat doen dat, dat gaat werken. Dat hoor ik ook aan hoe je het verteld. Wie ben ik dan om daar aan te twifelen? Ik geloof dat jij gelijk hebt. Als je zegt dat je twintig keer hebt, je werkt de 'Stad van Axen', en je hebt daar doelen bij, dan is dat misschien wat veel. Maar ik denk dat dat een positief effect gaat hebben. Ik ben er van overtuigd dat dit een heel goed idee is. Alleen ik denk wel dat het belangrijk is van het eerste wat ik al zei, om het transparant te houden: is het therapie of is het onderwijs? Is het maatschappijleer of valt het onder zelf verrijking. Valt het onder een thema? En als jij wil dat het dramatherapie heet waarom wil je dat dan? En waarom wil je dat dan binnen de school dat het dramatherapie heet?

Anders kun je wel zeggen: 'het heeft effect', maar je kunt het ook niet los plaatsen van de context waarbinnen je werkt denk ik. Dat heeft iets met jouw visie te maken maar ook met het systeem waar je in werkt.

Die jongeren voelen dat ook als je met ze de diepte in gaat. De ene voelt dat iets meer dan de ander: "zijn we hier nu een voorstelling aan het maken? Ga dan niet de hele tijd lopen zeiken over samenwerking." Want dat wordt dan een spanningveld. En als je dat niet expliciet opengooit of je hebt daar op dat moment geen woorden voor dan zou dat niet kunnen werken.

En ik denk ook dat er zijn zo veel ideeën en thema's om met jeugd op scholen te doen rondom bv. pesten dan is dat in feite niet voor niks is. Dan is het logisch dat er een enorme toename is van al die programma's. Dus in die zin past jouw idee daar precies jouw idee daar heel goed tussen.

Ik ga even een klein voorbeeld geven:

Je hebt hier studenten op de HAN die moeten dan een opdracht maken dat heet KWO, dat heeft te maken met kwaliteitsverbetering. Dat moeten ze dan eigenlijk in overleg met de instelling gaan doen. Dan ben ik met studenten in gesprek en dan heeft het zeker met vaktherapie te maken maar dan heeft het vaak ook iets overstijgends. Het is niet alleen maar binnen hun eigen medium. Opleidingen zijn daar soms ook wel zoekende in. 'Valt dat nog wel binnen de opdracht?' Zijn vragen die zij zich stellen. Ik weet dat niet, maar kijk als het aantal vacatures binnen vaktherapie steeds spaarzamer wordt dan zijn dit soort projecten juist van belang. Dit heeft ook iets overstijgends.

En dan zou je misschien als dramatherapeut in dienst zijn maar misschien niet onder de noemer dramatherapie. En zo zou je dit ook kunnen zien. 'Ik ben wel een dramatherapeut en met mijn kijk en ervaring met mijn opleiding heb ik daar iets toe te voegen'. Dat is afstemmen met je werkveld.

Volgens mij is het een heel goed idee en heel leuk om uit te voeren. Want met de ideeën die je hebt ziet dat er potentieelvol uit.

Bijlage (4) Format observatielijst

Deze observatielijst is een combinatie van verschillende observatielijsten uit Jones, P. (1996). *Drama as therapy: Theatre as living*. London: Routledge. Deze observatielijst is gemaakt op basis van het ontwikkelingspel en dramamodellen van onderzoek, Kott's semiotic based assesment en Moreno's modellen m.b.t. spontaniteitsonderzoek met als bedoeling algemene informatie over het gebruik van drama door de cliënt vast te stellen. Dit komt terug in Delen 1, 2 en 3.

Deel 4 en 5 zijn zelf toegevoegd door mij en J. Lutgerink. Daarnaast is er gebruik gemaakt van Jones aangepaste versie van de teken-systemen van Kowzan en Pavis voor deel 6. In dit aspect van het dramatisch domein zijn vijf van de theater gebieden zoals beschreven door Kowzan bruikbaar.

Expressie Scorelijst

Deel 1 Welke expressieve middelen kan de klas inzetten?

A= Afwezig

B= Beknopte uiting van de eigenschap

C= Langdurige uiting van de eigenschap

[]= Niet van toepassing tijdens deze les

	A	B	C
1. Bewegingsspel	[]	[]	[]
2. Concreet spel met objecten	[]	[]	[]
3. Symbolisch spel met objecten	[]	[]	[]
4. Uitspelen van imaginaire situaties (als zichzelf)	[]	[]	[]
5. Spelvormen met regels	[]	[]	[]
6. Korte tijd spelen van karakter of type (solo)	[]	[]	[]
7. Korte tijd spelen van een karakter of type (met anderen)	[]	[]	[]
8. Langdurig volgehouden karakter of type in spel (solo)	[]	[]	[]
9. Langdurig volgehouden karakter of type in spel (met anderen)	[]	[]	[]
10. Rol van tekst	[]	[]	[]
11. Imitatie van beweging	[]	[]	[]
12. Maken van beweging gekoppeld aan een thema	[]	[]	[]
13. Gebruik van stem om geluid te imiteren	[]	[]	[]
14. Gebruik van stem om bedoelde inhouden te tonen (b.v. stemverdraaiingen bij een rol of imitatie van een geluid van de zee of van een explosie)	[]	[]	[]
15. Niet betrokken in een van bovenstaande	[]	[]	[]

Deel 2 Wat is de aard van de relaties die de klas kan gebruiken in de therapie?

A= Helemaal niet

B= Met enige moeilijkheid

C= Met gemak

[]= Niet van toepassing tijdens deze les

	A	B	C
1. Deelname aan activiteiten in grote groep	[]	[]	[]
2. Individueel werk voor de hele groep	[]	[]	[]
3. Deelname aan activiteiten in tweetallen	[]	[]	[]
4. Deelname aan activiteiten in sub-groepen	[]	[]	[]
5. Een-op-een werk met de therapeut/docent	[]	[]	[]

Deel 3 Wat is de relatie tussen de klas en hun dramatische expressie?

A= Uiten de eigenschap in het geheel niet tijdens de activiteiten

B= Uiten de eigenschap beknopt tijdens de activiteiten

C= Uiten de eigenschap langdurig tijdens de activiteiten

[]= Niet van toepassing tijdens deze les

	A	B	C
1. Toont concentratie	[]	[]	[]
2. Toont spelplezier	[]	[]	[]
3. Toont motivatie	[]	[]	[]
4. Toont betrokkenheid	[]	[]	[]
5. Toont spontaniteit	[]	[]	[]
6. Reflectie op eigen respons op de activiteit	[]	[]	[]
7. Reflectie op respons van anderen op de activiteit	[]	[]	[]
8. Legt verband tussen persoonlijk materiaal en dramatische activiteiten (spontaan, zonder aansporing van anderen/docent)	[]	[]	[]
9. Legt verband tussen persoonlijk materiaal en dramatische activiteiten (aangespoord door anderen/docent)	[]	[]	[]
10. Bewijs dat verband wel gelegd wordt maar niet aan anderen erkend wordt door de klas	[]	[]	[]

Deel 4 Wat is de samenhang tussen de klas en het tonen van hun interactiestijlen?

A= Uiten de eigenschap in het geheel niet tijdens de activiteiten

B= Uiten de eigenschap beknopt tijdens de activiteiten

C= Uiten de eigenschap langdurige tijdens de activiteiten

[]= Niet van toepassing tijdens deze les

	A	B	C
1. Imitatie van een interactiestijl	[]	[]	[]
2. Gebruik maken van interactiestijl	[]	[]	[]
3. Het kunnen wisselen van interactiestijl	[]	[]	[]
4. De gekozen interactiestijl is adequaat bij de situatie	[]	[]	[]

Deel 5 Wat is de samenhang tussen de klas en hun manier van samenwerken?

A= Uiten de eigenschap in het geheel niet tijdens de activiteiten

B= Uiten de eigenschap beknopt tijdens de activiteiten

C= Uiten de eigenschap gedurende langdurig tijdens de activiteiten

[]= Niet van toepassing tijdens deze les

	A	B	C
1. Laten elkaar uitpraten	[]	[]	[]
2. Kunnen luisteren naar elkaar	[]	[]	[]
3. Durven hun mening te uiten	[]	[]	[]
4. Respecteren elkaars mening	[]	[]	[]
5. Kunnen meedenken over zaken	[]	[]	[]
6. Bieden elkaar hulp aan	[]	[]	[]
7. Dragen bij aan een gezamenlijk resultaat	[]	[]	[]

Deel 6 Wat is de relatie tussen de interactiestijlen en manier van samenwerken van de klas in de spelruimte?

W= Weinig

D= Doorsnee

H= Hoog

[]= Niet van toepassing tijdens deze les

Subgebied; Gezichtsexpressie:

	W	D	H
1. Juist begrip van de expressie van anderen	[]	[]	[]
2. Juist interpretatie van de expressie door anderen	[]	[]	[]
3. Passende reactie op de expressie van de ander	[]	[]	[]

Subgebied; Gebaren:

	W	D	H
1. Scala van gebaren of houdingen om bedoelde emoties te uiten	[]	[]	[]
2. Juist begrip van deze gebaren en houdingen door anderen	[]	[]	[]
3. Juiste interpretatie van gebaren en houdingen van anderen	[]	[]	[]
4. Passende reactie op gebaren of houding van de ander	[]	[]	[]

Subgebied; Beweging in de spelruimte:

	W	D	H
1. Scala van bewegingen	[]	[]	[]
2. Sociaal gebruik van ruimte tussen mensen	[]	[]	[]
3. Het gebruik van ruimte zoals bedoeld	[]	[]	[]
4. (H)erkenning van de bewegingen van anderen	[]	[]	[]
5. (H)erkenning van het ruimte gebruik van anderen	[]	[]	[]

Bijlage (5) Ingevulde observatietabellen

Uitleg bij de observatietabellen.

Er zijn in totaal 4 scores mogelijk die steeds een beetje wijzigen. De specifieke benamingen van deze scores worden steeds bij elk deel toegelicht. Wegens beperkingen in het computerprogramma zijn steeds de eigenschappen waarop gescoord werd afgekort. Het was niet mogelijk dit aan te passen.

Tevens staat TO de afkorting in de tabellen van Casper (de onderzoeker) voor therapeutische opvoering. Ook was het niet mogelijk de tabellen tot in detail

weer te geven. Het is aan te raden wanneer u geïnteresseerd bent in deze specifieke resultaten en de uitleg hierbij in het afstudeeronderzoek niet toerijkend is deze tabellen te bekijken op de computer. Het is mogelijk deze resultaten op te vragen bij de onderzoeker Casper Maas via het e-mailadres: casper.maas@uu.nl

c.maas.m@gmail.com.

Hoe hoger het percentage hoe beter de uiting van de eigenschap die door de leerlingen getoond is in de dramalessen en therapeutische opvoering.

Score definities tabel Deel 1:

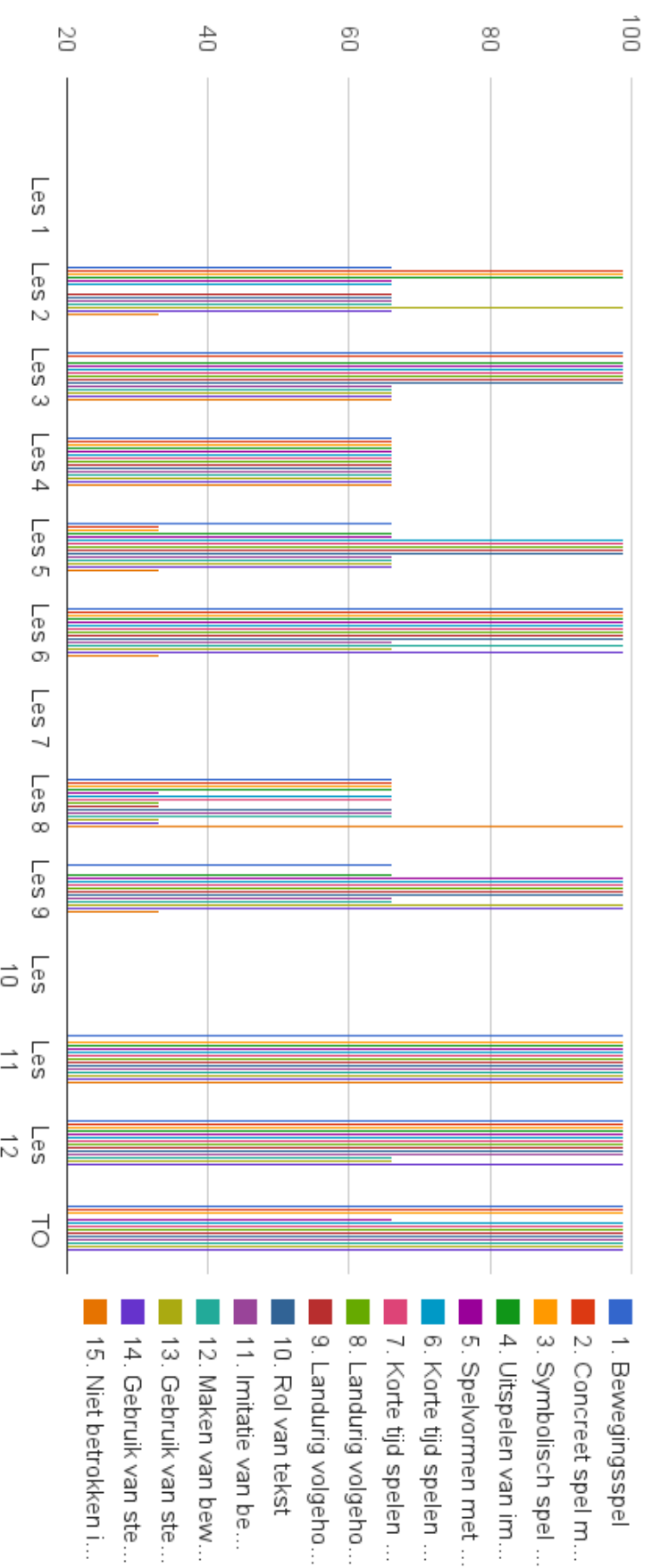
Leeg = Niet van toepassing tijdens deze les

33% = Uiten de eigenschap in het geheel niet tijdens de activiteiten

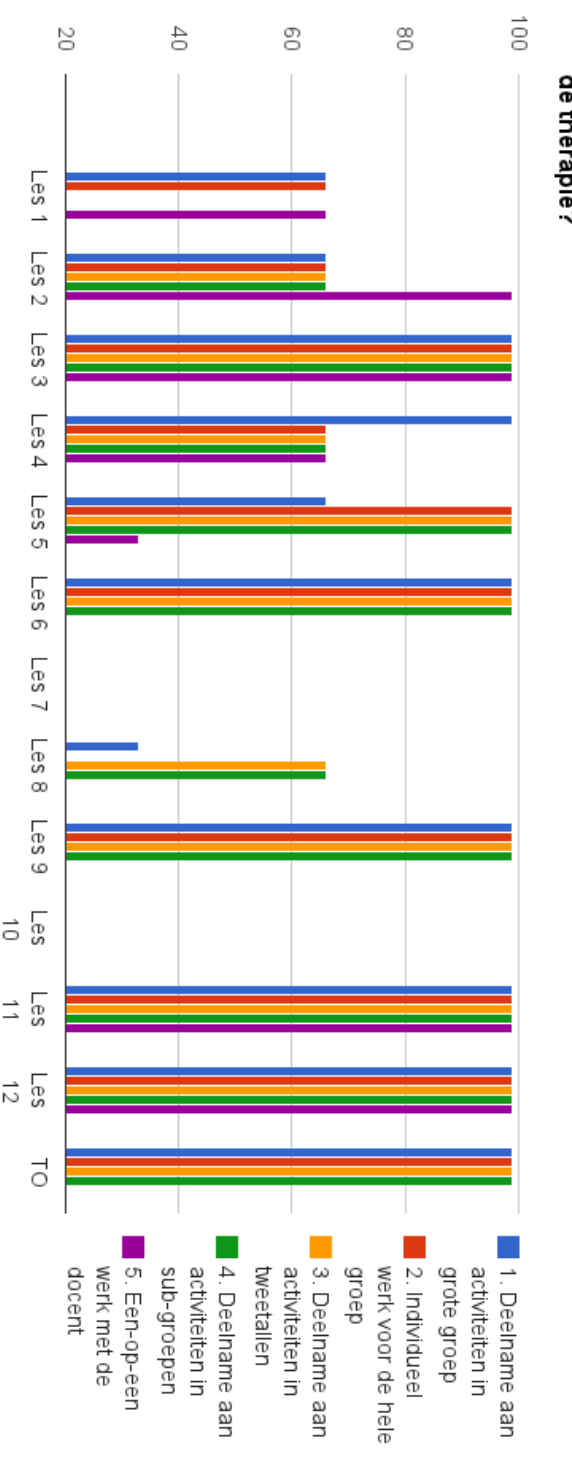
66% = Uiten de eigenschap beknopt tijdens de activiteiten

99% = Uiten de eigenschap langdurige tijdens de activiteiten

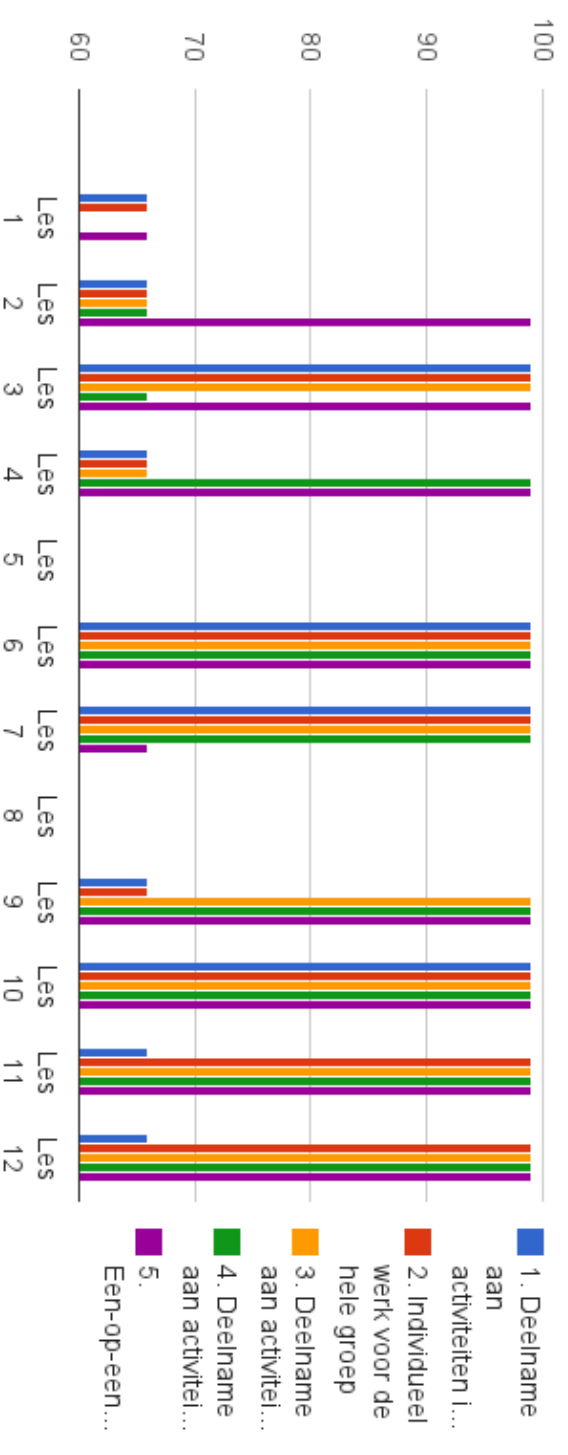
Expressie scorelijst Casper deel 1: Welke expressieve middelen kan de klas inzetten?



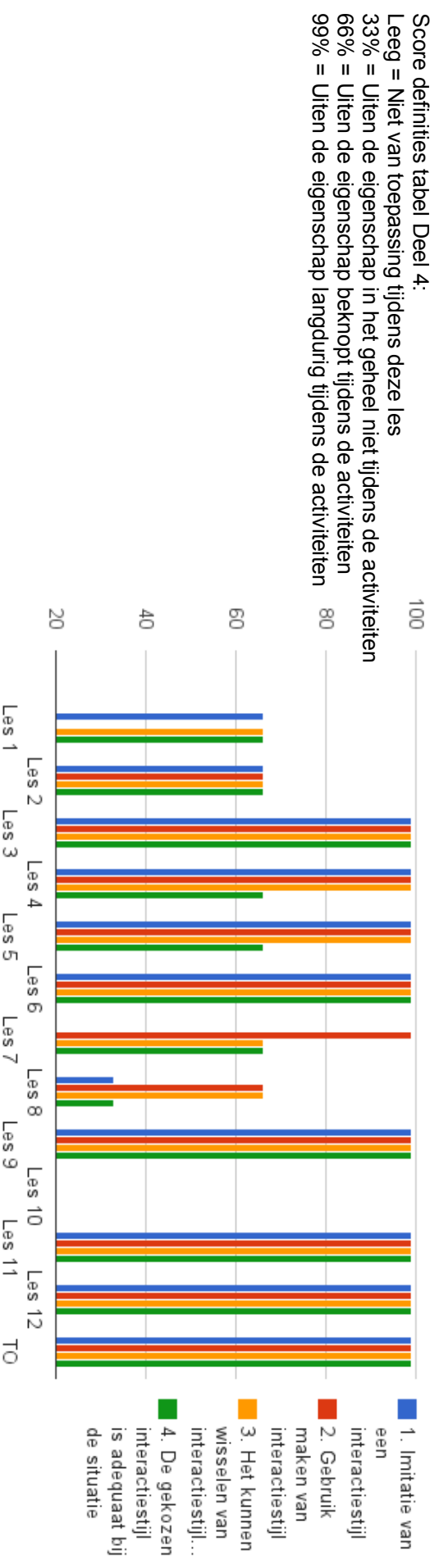
Expressie scorelijst Casper deel 2: Wat is de aard van de relaties die de klas kan gebruiken in de therapie?



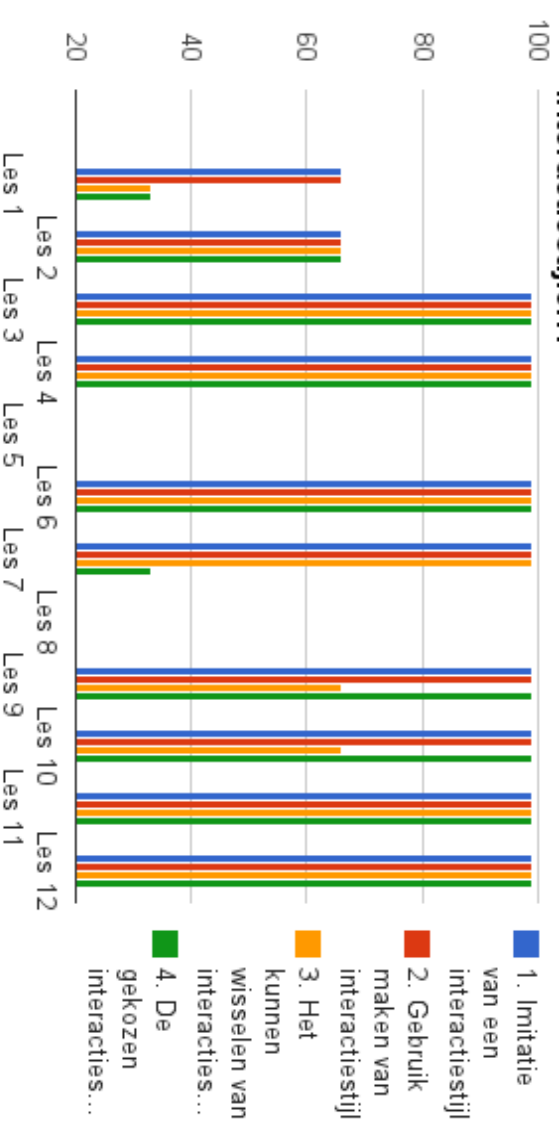
Expressie scorelijst Jette deel 2: Wat is de aard van de relaties die de klas kan gebruiken in de therapie?



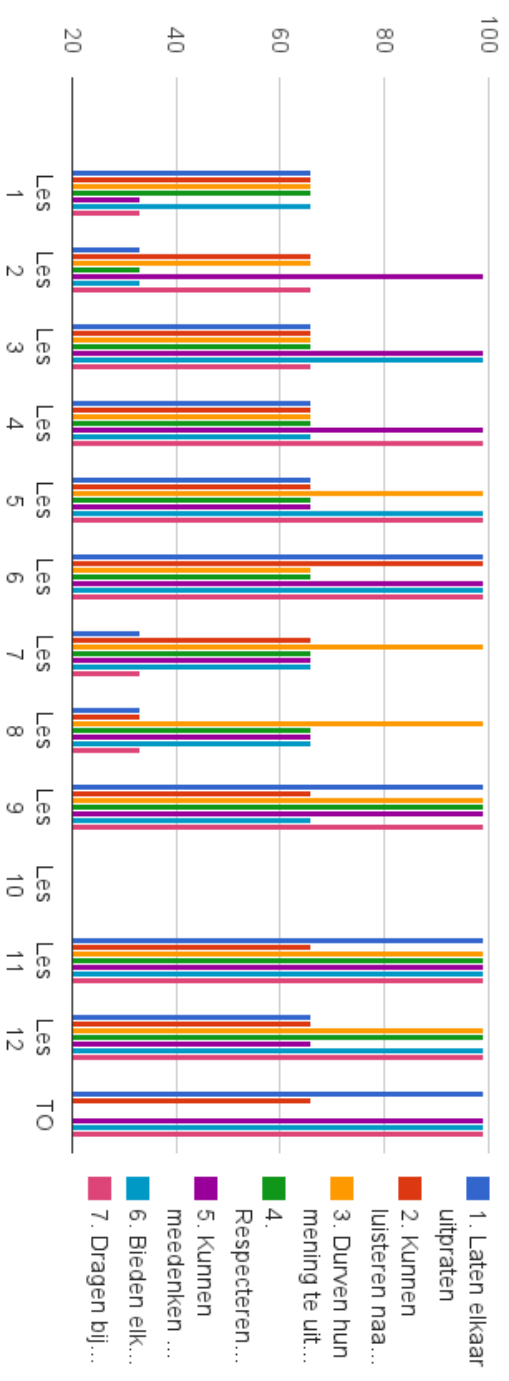
Expressiescorelijst Casper deel 4: Wat is de samenhang tussen de klas en het tonen van hun interactiestijlen?



Expressie scorelijst Jette deel 4: Wat is de samenhang tussen de klas en het tonen van hun interactiestijlen?



Expressie scorelijst Casper deel 5: Wat is de samenhang tussen de klas en hun manier van samenwerken?



Score definities tabel Deel 5:

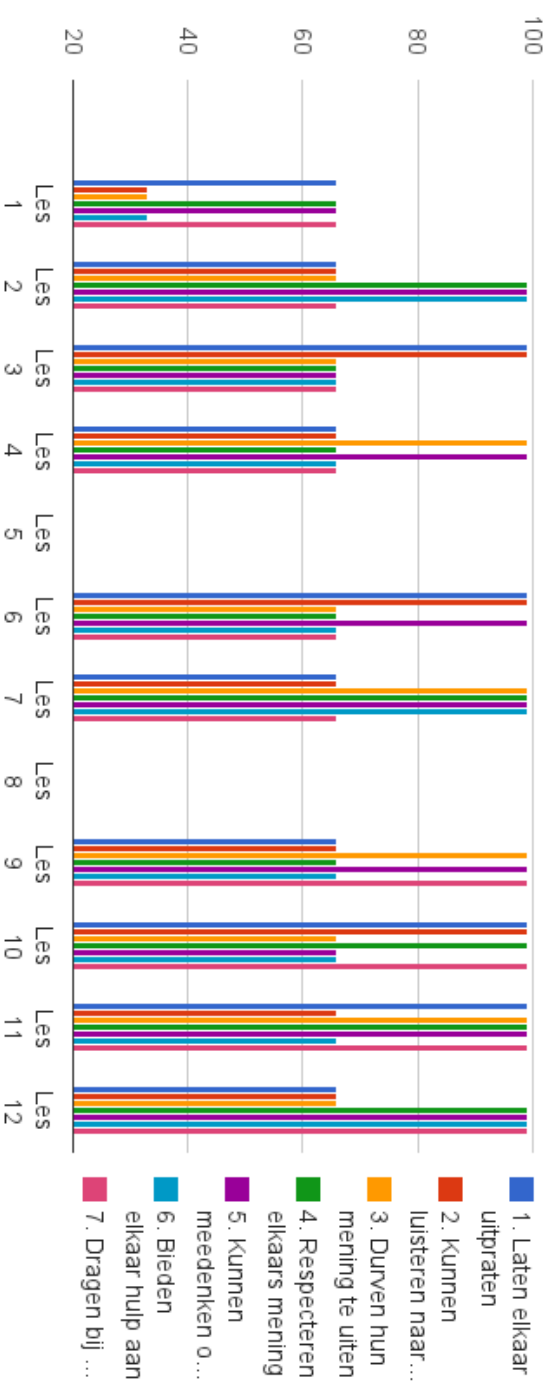
Leeg = Niet van toepassing tijdens deze les

33% = Uiten de eigenschap in het geheel niet tijdens de activiteiten

66% = Uiten de eigenschap bekropt tijdens de activiteiten

99% = Uiten de eigenschap langdurig tijdens de activiteiten

Expressie scorelijst Jette deel 5: Wat is de samenhang tussen de klas en hun manier van samenwerken?



Score definities tabel Deel 6:

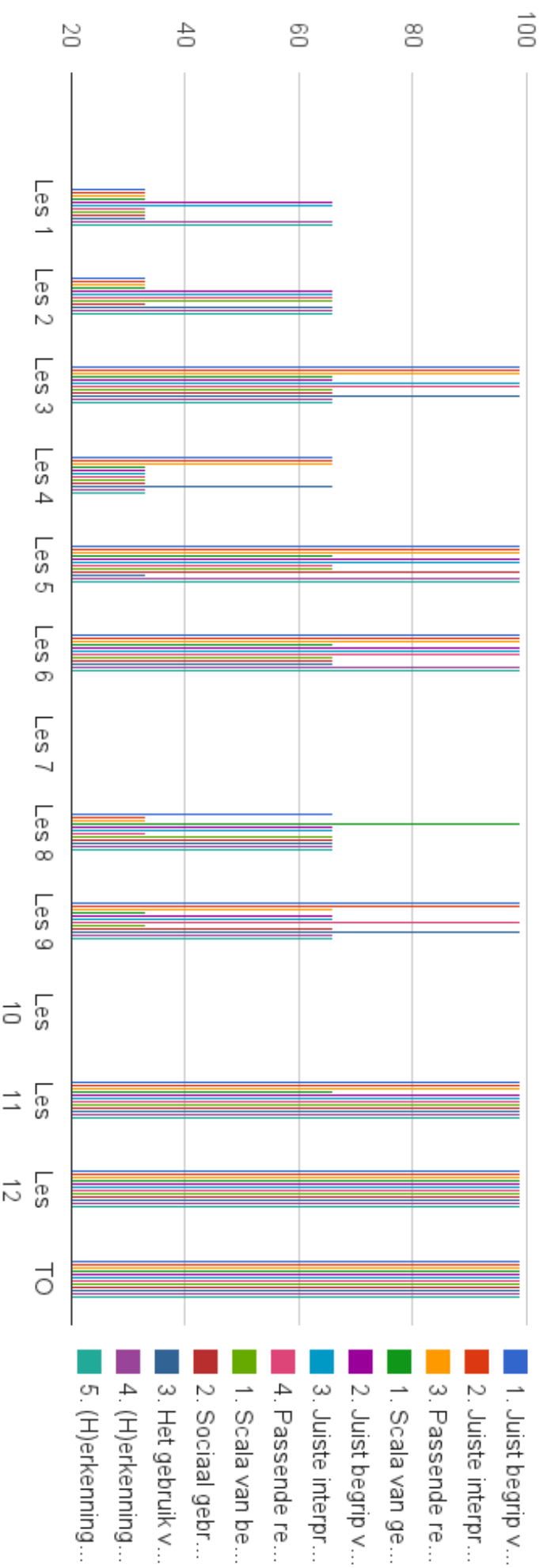
Leeg = Niet van toepassing tijdens deze les

33% = Weinig

66% = Doornnee

99% = Hoog

Expressie scorelijst Casper deel 6: Wat is de relatie tussen de interactiestijlen en de manier van samenwerken van de klas in de spelruimte?



Score definities tabel Deel 6:

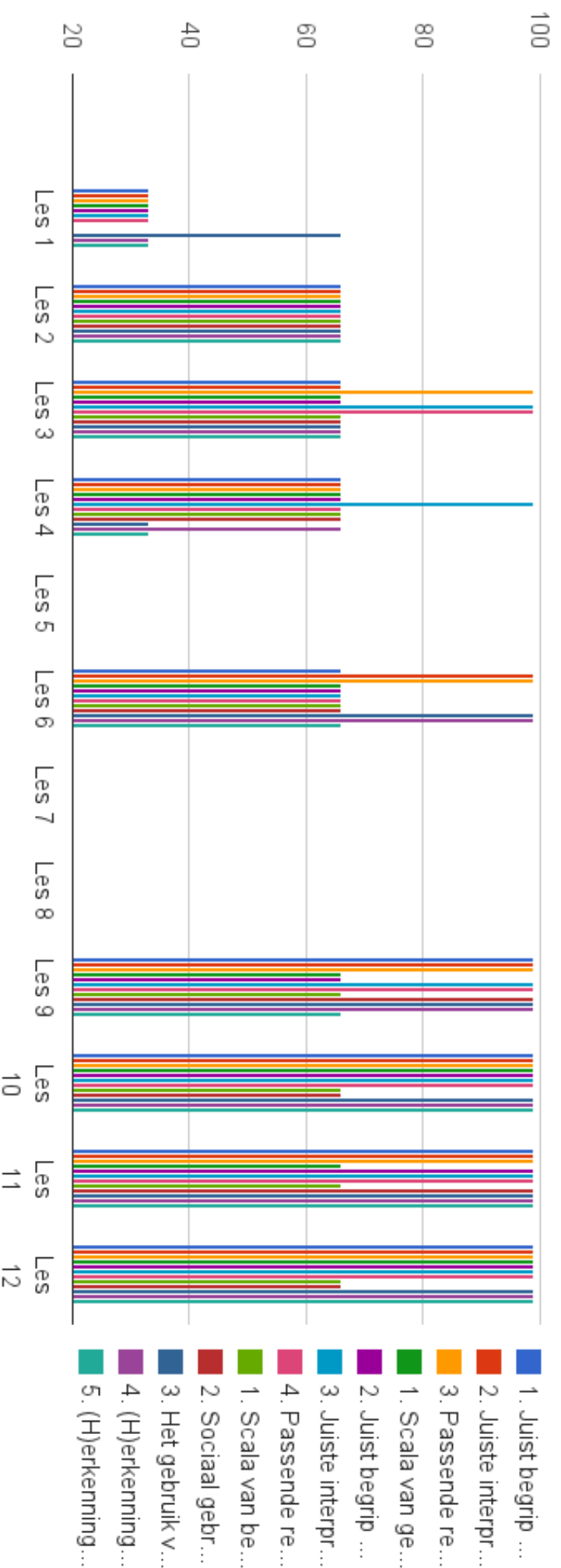
Leeg = Niet van toepassing tijdens deze les

33% = Weinig

66% = Doornnee

99% = Hoog

Expressie scorelijst Jette deel 6: Wat is de relatie tussen de interactiestijlen en de manier van samenwerken van de klas in de speelruimte?



Bijlage (6) Format vragenlijst leerlingen

Vragenlijst Spelers

Naam:

Je hebt de afgelopen periode gewerkt met de Stad van Axen en de verschillende interactiestijlen:

1. Welke interactiestijl spreekt je het meeste aan en waarom?

2. Welke interactiestijlen herken je in jezelf?

3. Welke interactiestijl gebruik je binnen je klas/groepsproces en waarom juist deze?

4. Heb je jezelf een of meerdere (nieuwe) interactiestijlen meer eigen gemaakt?

5. Welke interactiestijlen heb je jezelf meer eigen gemaakt de afgelopen periode en hoe komt dit? Dit is dus een stijl die al voor een deel in je zat.

6. Welke interactiestijl heb je nog te ontwikkelen? Zowel binnen als buiten spel.

7. Welke interactiestijl heb je binnen je klas nog te ontwikkelen en waarom?

Je hebt de afgelopen periode gewerkt met/aan improvisatie, de Stad van Axen, tekstoneel en een toonmoment binnen drama:

1. Hoe heb je het gevonden om met deze verschillende aspecten te werken?
2. Welke van deze aspecten heeft je persoonlijk het meest verrijkt? En op wat voor manier?
3. Heeft het spel voor jou invloed gehad in het groepsproces? Zo ja, welke invloed?
4. Wat heb je persoonlijk geleerd in/van het groepsproces gedurende de afgelopen periode?

Als klas hebben jullie moeten samenwerken gedurende de afgelopen zes weken:

5. Is er in de manier van samenwerken in de klas iets veranderd door te werken met interactiestijlen?

6. Noem een goed en een minder goed punt aan hoe jullie hebben samengewerkt als groep:
7. Hoe was het om naar een toon moment toe te werken en hierin met elkaar als klas samen te werken? Lastig, omdat...gemakkelijk, omdat... zoeken, omdat... probeer dit eens te omschrijven.
8. Wat heb je hier van geleerd?

Jullie hebben les gekregen van Casper:

9. Hoe was het om voor een korte tijd een nieuwe docent te hebben? Noem voor en nadelen hieraan.
10. Hoe hebben jullie Casper als docent ervaren? Noem een aantal punten die je sterk aan hem vindt en een aantal punten die je minder sterk vindt:
11. Wat zijn de verschillen in de manieren van lesgeven tussen hem van Jette (bijvoorbeeld het soort oefeningen die hij geeft of de stijl van lesgeven) en welke manier vindt je prettiger?

Algemene opmerking of feedback voor mij (Casper):

Bijlage (7) Fasen van Emunah

Het volgende figuur komt van de website van de Nederlandse Vereniging voor Dramatherapie. (2013). Fasen. Geraadpleegd op 6 mei 2013, van <http://www.drama-therapie.eu/index.php/informatie-voor-verwijzers/fasen>

Fase	Kenmerk	Centraal begrip	Doel	Middelen * /attitude
I) Dramatisch spel	Spelsymboliek wordt verhuld. Werken aan voorwaarden om spel mogelijk te maken. Veel vrijheid binnen duidelijke structuur.	Verhullen Verkennen Spontaniteit	Bekrachten van gezonde delen. Vergroten van vertrouwen in eigen capaciteiten, therapeut en groepsgenoten.	Geïmproviseerd (groeps)spel. Verkenkend spel met duidelijke structuur. Therapeut stelt zich uitnodigend en bekrachtigend op.
II) Geënceneerd spel	Spelsymboliek blijft verhuld. Rollen zijn niet gebaseerd op het eigen leven van de cliënt.	Anders mogen zijn. Zelfexpressie Experimenteren met rollen.	Legitimeren om latente/afgeweerde kanten van jezelf vorm te geven, met de rol en het verhaal als bescherming.	Decor, kostuum, attributen. Gefantaseerde scènes met een dramaturgische structuur. Begeleid Toneel Inzicht en reflectie beperkt, wanneer mogelijk en alleen op initiatief van de cliënt.
III) Rollenspel	Fantasie maakt plaats voor actualiteit. Interactie met anderen wordt onderzocht.	Drama als oefening voor het echte leven.	Het versterken van het zelf observerend ik. Inzicht krijgen in gedragspatronen.	Rollenspel. Interactiedrama Thema improvisatie. Therapeut geeft inzicht over gedragspatronen.
IV) Verdiepende enscenering	Exploreren van levensthema's. Het verleden en het onbewuste zijn onderwerp. De focus ligt meer op het individu in de groep. Er is wederkerigheid in de groep.	Onthulling van rollen en verhalen. Betekenis geven aan het gespeelde in relatie tot het eigen leven. Delen van innerlijk leven met anderen.	Exploreren van motieven achter gedragspatronen. Herbeleven door ensceneren van gebeurtenissen, eerder dan er alleen over praten. Stimuleren en ervaren van verandering.	Psychodrama of afgeleide vormen. Storymaking Begeleid Toneel Therapeut komt steeds meer in wederkerige relatie tot de groep/cliënt
V) Het drama ritueel	Rituelen samenhangend met afscheid en terugkeer worden vormgegeven in spel. Overgang naar zelfstandig functioneren in de buitenwereld	Terugblik / Toekomstvisie Afscheid.	Betekenis geven aan de ontwikkeling van rollen en verhalen en rolgedrag in het proces.	Rituele aspecten van o.a. onderstaande werkwijzen. Storymaking Begeleid Toneel Eigen ontworpen rituelen Psychodrama Therapeut is wisselend in en uit beeld en begeleid afscheid.

* Hierbij gaat het om werkwijzen die in de betreffende fase van toepassing kunnen zijn. Er zijn echter nog vele andere mogelijkheden te benoemen. Het is aan de therapeut om die middelen te kiezen die het meest passend zijn om mee te werken in een fase.

Bijlage (8) Vergelijking oud en nieuw werkmodel

	Oude werkmodel	Nieuwe werkmodel
Doelstellingen	• Het vergroten van het samenwerkingsvermogen van de jongeren. • Het vergroten van inzicht in de gevolgen van het eigen gedrag bij de jongeren; • Het vergroten van de bewustwording van het eigen gedrag bij de jongeren; • Het vergroten van de controle van het eigen gedrag bij de jongeren • Het uitbreiden van het rolrepertoire/gedragsalternatieven van de jongeren; • Het uitbreiden van de interactiestijlen van de jongeren; • Het verminderen van de nadruk op de gemeenschappelijke vijand ter bevordering van de sociale cohesie. • Het vergroten van de nadruk op de succeservaringen met de groep ter bevordering van de sociale cohesie.	Belangrijkste doelen: • De leerlingen zetten gedragsalternatieven/interactiestijlen in. • De leerlingen laten zien dat ze kunnen samenwerken met elkaar. • De leerlingen voelen zich veilig om zich te uiten in het spel. • De leerlingen zijn zich bewust van de interactiestijlen die zij hanteren. • De leerlingen zijn zich bewust van de gevolgen die hun van gedrag. • De leerlingen durven zaken open met elkaar te bespreken.
Groep en duur	Co-behandelaar: Dramadocent Aantal deelnemers: ca. 24 Duur behandeling: 10 weken waarvan 20 lessen en therapeutische opvoering	Co-behandelaar: Dramadocent Aantal deelnemers: 12 Duur behandeling: 12 lessen, therapeutische opvoering & afsluitingsles in totaal 8 weken
Creatief therapeutische werkwijze	Supportieve werkwijze (Smeijsters, 2008): - Afstand nemen van klachten. - Creëren van ontspanning en veiligheid. Re-educatieve werkwijze (Smeijsters, 2008): - Verbeteren van de sociale interactie en de inter-persoonlijke vaardigheden. - Uitbreiden van het gedragsrepertoire. - Grenzen leren trekken.	Orthopedagogische werkwijze (Smeijsters, 2008): - Leren samenwerken. - Verbeteren van sociale vaardigheden. - Veranderen van gedrag. Re-educatieve werkwijze (Smeijsters, 2008): - Uitbreiden van gedragsrepertoire. - Verbeteren van sociale interactie. - Verberen van interpersoonlijke vaardigheden.
Therapeutische attitude	- Bekrachtigend - Directief	Dramadocent: - Confronterend - Observerend - Stimulerend Dramatherapeut: - Luisterend & vragend - Directief - Stimulerend - Transparant - Observerend
Methode en uitgangspunten	'Stad van Axen' is een model dat uitgaat van 6 overkoepelende interactiestijlen (axen) die men kan aannemen in interactie met de ander. Interactiestijlen kunnen ingezet worden In een therapeutische opvoering aan een publiek tonen hun zelfgemaakte scènes a.d.h.v. de interactiestijlen.	'Stad van Axen' is een model dat uitgaat van 6 overkoepelende interactiestijlen (axen) die men kan aannemen in interactie met de ander. Interactiestijlen kunnen ingezet worden In een therapeutische opvoering aan een publiek tonen hun zelfgemaakte scènes a.d.h.v. de interactiestijlen.

Werkvormen	Open improvisatie: exploreren van interactiestijlen door improvisatie die niet gebonden is aan regels. Gesloten improvisatie: improvisatie waarin een duidelijke structuur op voorhand is vastgelegd gericht op het oefenen van de interactiestijlen in spel. Lichaamgerichte werkvormen: activiteiten rondom het bewust maken van de houding die de leerlingen hanteren. Regie: door regieaanwijzingen binnen scènes op de interactiestijlen te geven leren de leerlingen meerdere eigenschappen toe te voegen aan het uiten van verschillende interactiestijlen.	Gesloten improvisatie: improvisatie waarin een duidelijke structuur op voorhand is vastgelegd gericht op het oefenen van de interactiestijlen in spel. Semi-gesloten improvisatie: improvisatie waarin gedeeltelijke structuur of thema's vastgelegd zijn in het spel ter exploratie van de interactiestijlen. Regie: door regieaanwijzingen binnen scènes op de interactiestijlen te geven leren de leerlingen meerdere eigenschappen toe te voegen aan het uiten van verschillende interactiestijlen. Door er voor te zorgen dat de leerlingen zelf ook feedback geven leren ze samenwerken.
-------------------	--	---