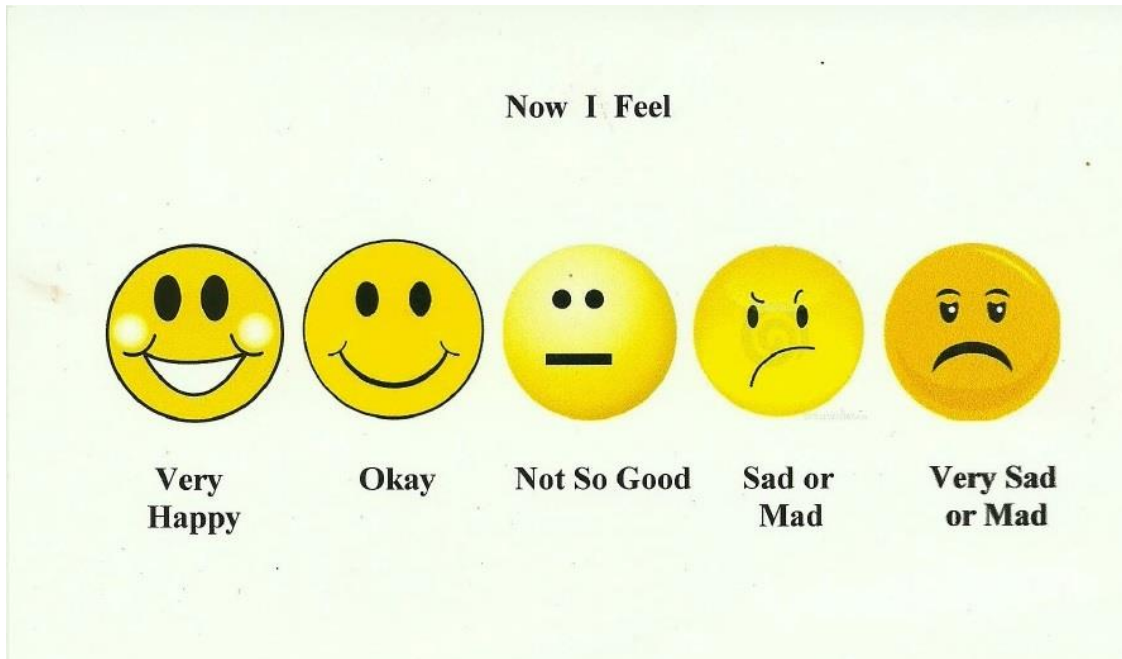


EXPRESS

Een onderzoek naar de effecten van Express sessies bij twaalf brugklasleerlingen binnen het regulier onderwijs door middel van de dramatherapeutische methode Developmental Transformations.



Namen studenten:

Licia van Gorp
Kim van der Voort
Marije van Meegen

liciavangorp@gmail.com
kimvandervoort.kvdv@gmail.com
marijevanmeegen@hotmail.com

Onderzoeksbegeleider:

Liesbeth Doomen

Datum:

02-06-2014

Impressie

Ik ren achter Seline aan, ze lacht en zegt: “we zijn twee geesten en jij moet mij pakken.” Rennend pak ik haar op, neem haar in mijn armen, en maak haar heel klein. Ze slaakt een kreetje: “je moet ronddraaien”. Ik begin rondjes te draaien met Seline in mijn armen. “Sneller, sneller, sneller”, zegt ze. Dus ik begin sneller rondjes te draaien. “Ik kan niet meer”, zeg ik en zak door mijn knieën en val op de grond. Seline ligt met haar benen onder mijn buik, we blijven even zo liggen. Dan wringt zij zich los en gaat naast mij zitten, met de rug naar mij toe. “Help me, Help me, alsjeblieft, Help me”, snik ik. Ze staat op “Ik pak het wel, mam”; pakt iets en loopt naar mij toe. “Hier je drankje.” Ze loopt weg, gaat weer naast me zitten. “Liefkind”, zeg ik, er valt een stilte, dan begint Seline te neuriën.

Dit is onze laatste sessie want over een paar dagen ga ik terug naar Nederland. Er komt geen einde aan ons spel. Het thema afscheid is voor Mohammed lastig om mee om te gaan. In de weken dat ik met Mohammed heb mogen spelen, komt er altijd een schatkist voor in ons spel die wij moeten beschermen. Deze schatkist is alleen voor ons en daar zitten hele waardevolle spullen in. Om het spel mooi af te sluiten hebben wij een schatkist gemaakt en daar onze gevoelens, spel en plezier in verstoppt. Samen hebben we de schatkist opgepakt en een mooi plekje gegeven in onze playspace. Mohammed kijkt mij lang aan en glimlacht en hij loopt de playspace uit.

Ik houd haar, Kiara van 5 jaar, vast en fluister zacht: “Ik heb je, je kunt nu niet meer ontsnappen”. Ze wurmt zich tussen mijn armen uit en rent naar de kussens die in de kamer liggen. Ze nestelt zich in en onder de kussens, ze zegt dat ik een monster moet zijn, dat doe ik en ik loop langzaam op haar af. “Dit is eng”, schreeuwt ze lachend naar me. Elke keer als ik op haar afloop om haar te pakken begint ze te lachen. “Zal ik het nog een keer doen?” “Nee”, zegt ze met een grote glimlach op haar gezicht. Dan loop ik weer op haar af, Kiara weet precies wat er gaat gebeuren en nestelt zich verder in de kussens. Ik pak haar op en houd haar stevig vast “Ik heb je, je kunt nu niet meer ontsnappen” en ze ontspant in mijn armen. Dit kleine meisje en haar monsterfantasieën, hoe kun je hier niet van houden!

Samenvatting

In dit onderzoeksverslag, waar gebruik is gemaakt van een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek, is geprobeerd antwoord te geven op de hoofdvraag *“Hoe kunnen de Express sessies waarin gebruik wordt gemaakt van de dramatherapeutische methode Developmental Transformations een bijdrage leveren aan het optimaal functioneren van de brugklasleerlingen, aan de groepscohesie en aan het pedagogisch klimaat?”*

Deze vraag is tot stand gekomen door de minor die de onderzoekers in New Haven hebben gevolgd. Zij hebben daar op verschillende reguliere basisscholen gewerkt met de methode Developmental Transformations (DvT). De vraagstelling is tot stand gekomen in overleg met het Gemini College. Deze school vraagt om een interventie die een verbetering zou kunnen leveren op het gedrag van de individuele leerlingen, de groepscohesie en het pedagogisch klimaat. De school signaleert problematieken zoals pesten, onrustige leerlingen, storend gedrag, weinig groepscohesie en geringe ontwikkeling van identiteit.

Aan de hand van literatuur onderzoek, interviews, observaties en verschillende meetinstrumenten is de data verzameld en geanalyseerd om tot een beantwoording van de hoofdvraag te komen. Als meetinstrument is gebruik gemaakt van het Youth Self Report (YSR), een smiley-kaart en de Child Outcome Rating Scale (CORS)

Uit resultaten van de YSR en de CORS blijkt dat de Express sessies een positief effect hebben gehad op (de problematieken van) de individuele leerlingen. Ook uit analyse van de smiley-kaart resultaten, waarop de leerlingen hun eigen momentane status konden aangeven, blijkt dat de Express sessies een positief effect hadden op de individuele leerlingen. Uit een gesprek met de mentoren is echter gebleken dat het moeilijk vast te stellen is of de Express sessies ook invloed hebben gehad op de groepscohesie en het pedagogisch klimaat (Van der Linden en Oostrom, 2014).

De Express sessies op het Gemini College zijn een eerste pilot met de methode DvT binnen het regulier middelbaar onderwijs in Nederland. Hieruit blijkt dat dit onderzoek een innovatief karakter heeft ten aanzien van de beroepspraktijk. De Express sessies worden pas enkele maanden toegepast waardoor de rol, doel en effectiviteit nog moeten worden vastgesteld. Toch blijkt uit de resultaten dat dit een positieve eerste stap is, een pleidooi om deze pilot verder te implementeren op andere reguliere scholen.

Dankwoord

Aan het einde van onze studie dramatherapie waarin wij veel geleerd hebben, hebben wij de laatste maanden gewerkt aan dit onderzoeksverslag. Het onderzoekverslag waarvan de roots in Amerika liggen, presenteren wij vol trots:

'EXPRESS'

een onderzoek naar de effecten van Express sessies bij twaalf brugklasleerlingen binnen het regulier onderwijs door middel van de drama therapeutisch methode Developmental Transformations.

Onze dank gaat als eerste uit naar David Read Johnson, Renée Pitre en de andere dramatherapeuten in het Post Traumatic Stress Center die ons het afgelopen jaar enthousiast hebben gemaakt voor de methode Developmental Transformations en ons een geweldige tijd hebben gegeven in New Haven.

Verder willen wij nog bedanken Marc Willemsen en Eva Boorsma, voor hun ondersteuning, visie en uitvoeren van ons onderzoek. Ook willen wij Jogien Verwij en Marileen van der Linden, het zorgteam en onze klassenmentoren van het Gemini College, bedanken voor hun hulp bij ons onderzoek.

Paula Kleinheerenbrink bedanken wij voor het introduceren van de Routine Outcome Monitoring waardoor wij onze gegevens via valide meetinstrumenten hebben verkregen.

Wij danken alle respondenten die wij hebben mogen interviewen.

In het bijzonder bedanken wij nog onze geliefden, familie, vrienden en klasgenoten voor hun steun tijdens de afgelopen tijd.

Veel lof en dankbaarheid gaat naar Jochem Schoemaker, voor zijn opbeurende woorden, zijn heldere feedback, geduld en steun tijdens het schrijven van dit onderzoeksverslag.

Natuurlijk willen wij ook bedanken Etha Schoemaker voor haar tijd om ons op weg te helpen en het zorgvuldig nalezen, feedback geven en verbeteren van dit onderzoek.

Last but not least willen we onze onderzoeksbegeleidster Liesbeth Doomen bedanken, die ons door dit proces heeft geholpen.

Marije van Meegen
Kim van der Voort
Licia van Gorp

“You can take the girl outta DvT, but you can't take DvT outta the girl”

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Dankwoord	4
HOOFDSTUK 1 Inleiding.....	7
1.1. Aanleiding.....	7
1.2. Van New Haven naar Lekkerkerk.....	7
1.3. Probleemstelling.....	8
1.4. Inhoudelijke oriëntatie	10
1.5. Hypotheses	12
1.6. Doelstelling.....	13
1.7. Hoofdvraag:.....	13
1.8. Deelvragen:	13
HOOFDSTUK 2 Onderzoeksmethodologie	14
2.1. Onderzoeksmethodologie	14
2.2. Databronnen.....	15
2.3. Dataverzamelingstechnieken en data-analyse.....	15
2.4. Validiteit.....	18
2.5. Betrouwbaarheid	19
2.6. Conceptueel kader	20
HOOFDSTUK 3 Onderzoeksresultaten	21
3.1. Deelvragen.....	21
3.2. Methodische deelvraag 1	22
3.4. Instelling deelvraag 1	29
3.5. Instelling deelvraag 2	33
3.6. Problematiek deelvraag 1.....	36
3.7. Samenvatting Problematiek deelvraag 2.....	39
3.8. Resultaten Smiley-kaart	43

HOOFDSTUK 4 Conclusie	47
4.1. Algemene conclusie metingen.....	47
4.2. Discussie	47
4.3. Conclusie.....	49
4.4. Aanbevelingen.....	50
HOOFDSTUK 5 Literatuurlijst.....	51
BIJLAGEN	54
Bijlage 1. Individuele motivatie	54
Bijlage 2: Sociogram vragenlijst	56
Bijlage 3. Sociogram	57
Bijlage 4. Docenten vragenlijst	59
Bijlage 5. Vragenlijst CORS	62
Bijlage 6. Smiley kaart.....	63
Bijlage 7. YSR individuele grafieken.....	64
Bijlage 8. Smiley- kaart individuele grafieken	66
Bijlage 9. CORS Individuele grafieken	68
Bijlage 10. CORS gemiddelde score grafieken	70

HOOFDSTUK 1 Inleiding

1.1. Aanleiding

In mei 2013 hebben Marije van Meegen, Kim van der Voort en Licia van Gorp de mogelijkheid gekregen om een weekendtraining over de methode Developmental Transformations (DvT) te volgen. Dit weekend stond onder leiding van Dr. Johnson en R. Pitre. Tijdens deze training hebben zij kennis gemaakt met deze methode. Dat vonden zij alle drie erg indrukwekkend en naar aanleiding van dit weekend zijn zij enthousiast geworden om hun minor in New Haven, CT in de Verenigde Staten, te volgen. Tijdens deze minor hebben zij stage gelopen in het Post Traumatic Stress Center (PTSC), opgericht door Dr. Johnson en Dr. Lubin. Zij zijn tijdens dit traject begeleid door Renée Pitre. Het PTSC werkt met de dramatherapeutische methode DvT.

Het PTSC is ook gekoppeld aan diverse scholen in New Haven. De dramatherapeuten die in het PTSC werken, geven kortdurende stress reducerende sessies met de methode DvT. Deze sessies duren tussen de vijftien en twintig minuten per leerling. De leerlingen hebben traumagerelateerde problemen en ervaren hierdoor stress waardoor zij zich niet voldoende kunnen concentreren op hun schoolwerk. Onder trauma wordt hier verstaan: fysiek, seksueel en emotioneel misbruik, drugsproblematiek etc. Na een aantal weken zijn zij als therapeut aan de slag gegaan op de scholen en hebben zij deze sessies met verschillende leerlingen uitgevoerd.

Voor de individuele motivatie van de onderzoekers wordt verwezen naar bijlage 1.

1.2. Van New Haven naar Lekkerkerk

Licia, Kim en Marije hebben gezien dat het werken met de methode DvT een positief effect heeft op de leerlingen van verschillende scholen in New Haven, zoals ook is gebleken uit een onderzoek¹ naar de effecten van de methode. Dit onderzoek wijst uit dat 98% van de leerkrachten vindt dat de stress reducerende sessies een positief effect hadden op hun leerlingen. 91% van de leerkrachten geeft aan dat het onderzoek hen geholpen heeft bij het beter aansturen van de klas.

Het was enorm inspirerend te ervaren wat dramatherapie voor leerlingen en leerkrachten kan betekenen.

In Nederland bestaan soortgelijke projecten nog niet en zodoende is besloten dit onderzoek op de stress reducerende sessies uit New Haven te baseren. Met Renée Pitre is besproken hoe het onderzoek eruit zou kunnen zien. Zij heeft hen in contact gebracht met Marc Willemsen² voor de benodigde ondersteuning en hij heeft op zijn beurt contact gelegd met Eva Boorsma³. Zij zijn vervolgens op zoek gegaan naar een reguliere VO- school die interesse zou hebben in het Express project⁴.

Voor het vinden van een reguliere middelbare school is binnen het samenwerkingsverband van Horizon (jeugdzorg en onderwijs) een aantal afgevaardigden van verschillende middelbare scholen uitgenodigd. Aan hen is verteld wat het Express project inhoudt. Na uitgebreider contact is het Gemini college bereid gevonden om dit project aan te gaan. In een vervolgesprek is nagevraagd wat de behoefte van de school was en hoe het

¹ In New Haven onderzoeken Dr. Johnson en zijn team hoe effectief de stressreducerende sessies zijn binnen het reguliere onderwijs.

² Marc Willemsen. Docent creatieve therapie op HU. Dramatherapeut/ psychodramatherapeut NVGP. Eén van de hoofdtrainers van DvT in Nederland.

³ Eva Boorsma. Dramatherapeut bij Horizon Jeugdzorg en Onderwijs. Eén van de trainers van DvT in Nederland.

⁴ De naam Express komt vanuit het Engels 'to express' wat in het Nederlands betekent 'uiten'.

project hierbij kon aansluiten. Het Gemini College gaf aan dat ze twee klassen hebben waar ze een beetje mee “struggelen” en waar ze graag extra hulp bij zouden hebben.

Het Gemini College vraagt om een interventie die een verbetering zou kunnen leveren op het gedrag van individuele leerlingen, op de groepscohesie⁵ en op het pedagogisch klimaat⁶. De school signaleert problematieken zoals pesten, onrustige leerlingen, storend gedrag⁷, weinig groepscohesie en geringe ontwikkeling van identiteit, die om aandacht en een interventie vragen. Zij hopen met deze interventie het optimaal functioneren⁸ van de leerling te stimuleren. Daarnaast wordt in de nationale media vaak gesproken over tieners die gepest worden, die problemen hebben met hun eigen identiteit, of die in het ergste geval zelfmoord plegen. De problematieken die het Gemini College ervaart, lijken op onderstaande berichten in de media:

“Onbenullige tienerruzie op Facebook leidde tot moord”
(Redactie, 2012)

∞

“Campagne SIRE tegen digipesten”
(Redactie, 2006)

∞

“Gameverslaafde tieners hebben meer gevoelens van depressie en eenzaamheid”
(Erasmus MC, 2011)

∞

“Vroeg ingrijpen voorkomt jeugdcriminaliteit”
(Redactie, 2014)

∞

“Zelfmoord ‘jarenlang gepest’ meisje (12) schokt Maarheeze.”
(Redactie, 2014)

Zoals eerder genoemd in dit onderzoek wordt er in New Haven gewerkt met stressreducerende sessies. De positieve resultaten die dit oplevert wekken de nieuwsgierigheid of gelijksoortige sessies toepasbaar zouden kunnen zijn binnen scholen in Nederland en of daarmee ook op deze Nederlandse scholen een positieve bijdrage kan worden geleverd aan dit maatschappelijke thema. In het kader van het afstuderen binnen dramatherapie zal dit onderwerp het uitgangspunt worden om het onderzoek te starten, dit is nog niet eerder op deze manier onderzocht.

1.3. Probleemstelling

Het Gemini College in Lekkerkerk is een middelbare school met als motto: “Kleine school, grote aandacht”. De school richt zich op verschillende leerwegen: Basisberoepsgerichte leerweg, kaderberoepsgerichte leerweg, theoretische leerweg, HAVO en VWO. Binnen de school wordt veel aandacht besteed aan de zorg voor leerlingen.

De school vindt het pedagogisch klimaat in een aantal brugklassen niet optimaal. Het gaat om één VMBO-basis/kader en één VMBO-tl klas. Een aantal onrustige leerlingen maakt

⁵ De band tussen groepsleden onderling wordt ook wel groepscohesie genoemd. De band met groep als geheel en de band van de groepsleden met de docent (Yalom, 1985)

⁶ Wanneer men spreekt over het pedagogisch klimaat in het onderwijs, richt zich dat voornamelijk op het sociaal-emotioneel klimaat.

⁷ Onder storend gedrag wordt in dit onderzoek onder andere verstaan: luidruchtig, onrustig, negatieve aandacht vragen.

⁸ Optimaal functioneren wordt door het Gemini College onder andere gedefinieerd als leerlingen die actief participeren in de lessen, leerlingen die geconcentreerd aan een eigen taak kunnen werken en leerlingen die elkaar kunnen verdragen en respectvol met elkaar om kunnen gaan.

het andere leerlingen lastig om zich op de dagelijkse werkzaamheden te concentreren. Hierdoor komen zij moeilijk tot leren. In deze klassen is sprake van weinig groepscohesie, wat mogelijk veroorzaakt wordt doordat nieuwe leerlingen zijn ingestroomd en andere zijn verwisseld tussen de brugklasgroepen. De reden om enkele leerlingen te verwisselen was dat zij een negatieve invloed hadden op elkaar, wat resulteerde in storend gedrag.

Om eenduidig gebruik van de begrippen groepscohesie en pedagogisch klimaat te garanderen is het zorgteam gevraagd om deze te definiëren. Het zorgteam gaf de volgende definities: De groepscohesie is een onderdeel van het pedagogisch klimaat en bestaat uit de omgang tussen leerlingen en hoe zij zichzelf in de klas voelen. Moeten ze zichzelf overschreeuwen om erbij te horen of kunnen ze zichzelf zijn? Kunnen ze zich staande houden en kenbaar maken binnen de klas? Wordt er veel gepest in een klas? Een goede groepscohesie zorgt ervoor dat de leerlingen optimaal kunnen functioneren binnen een klas en dat zij zich kunnen concentreren op hun schoolwerk. De school vraagt om een interventie die een verbetering zou kunnen opleveren voor het pedagogisch klimaat en voor de leerlingen individueel. Dit onderzoek probeert dit te realiseren door korte interventies met individuele leerlingen te houden. Daarnaast zal de informatie die tijdens de sessies naar boven komt, de school inzicht geven in wat de leerlingen bezig houdt. Deze interventies worden Express sessies genoemd, omdat de Engelse term 'Express' in het Nederlands 'uiten' betekent. Binnen de Express sessies wordt de leerlingen een plek aangeboden waar zij zich vrij kunnen uiten.

De Express sessies zouden binnen deze twee brugklassen veel kunnen betekenen. Namelijk door de weerbaarheid van sommige leerlingen sterker te maken of door onrustige leerlingen de mogelijkheid te geven hun onrust tijdens de Express sessies te uiten.

Onder 'uiten' wordt in dit onderzoeksverslag verstaan dat de leerlingen alles kunnen doen en vertellen wat hun dwars zit, ze kunnen hier boosheid, verdriet of plezier ervaren en uiten. Als een leerling niet lekker in zijn vel zit, bieden de Express sessies een plek om naar toe te gaan en deze gevoelens te uiten. Het doel van de Express sessies is dat leerlingen leren hoe ze zich kunnen uiten en hoe ze dit kunnen reguleren.

Ook al wordt er in New Haven en in Lekkerkerk met een vergelijkbare interventie gewerkt, de problematiek van de leerlingen is verschillend. In Lekkerkerk gaat het om brugklassen met een niet-optimale groepscohesie en leerlingen die internaliserend en externaliserend⁹ gedragsproblemen vertonen. In New Haven wordt er hoofdzakelijk gewerkt met kinderen en jongeren die getraumatiseerd zijn. Er is veelal sprake van seksueel en fysiek misbruik en verwaarlozing van de kinderen.

Dit onderzoek is gestart op het Gemini College, met als doel in kaart te brengen wat de effecten zijn van de Express sessies binnen twee reguliere, Nederlandse brugklassen waar de groepscohesie en het pedagogisch klimaat niet optimaal zijn. Om inzicht te krijgen in de groepscohesie binnen de klassen is een vragenlijst opgesteld en afgenomen onder de leerlingen van beide klassen. Van de resultaten van deze vragenlijsten (zie bijlage 2) is een sociogram gemaakt (zie bijlage 3). Tevens is een vragenlijst afgenomen onder de docenten van beide klassen, om inzicht te krijgen in hun ervaringen met en hun opvattingen over de leerlingen uit deze twee klassen (zie bijlage 4). Het onderzoek dat plaatsvindt op het Gemini College heeft de vorm van een pilot, om te ontdekken wat deze toepassing van DvT binnen het Nederlandse, reguliere onderwijs zou kunnen betekenen. De dramatherapeuten die de methode in New Haven toepassen, zijn geïnteresseerd in de resultaten; zij zullen deze echter niet gebruiken in hun eigen onderzoek.

⁹ Internaliserend wil zeggen dat de leerling zich voornamelijk naar binnen richt, externaliserend houdt in dat de leerling zich voornamelijk naar buiten richt.

1.4. Inhoudelijke oriëntatie

Om helder te krijgen waar het onderzoek over zal gaan, zal in de inhoudelijke oriëntatie worden ingegaan op voor het onderzoek belangrijke elementen en kernbegrippen.

Het Gemini College

De school waar het onderzoek zal plaatsvinden, heet het Gemini College en is gelegen in Lekkerkerk. Het motto van de school is: ‘Kleine school, grote aandacht’. Het Gemini College is een middelbare school met verschillende leerwegen. Doordat het een relatief kleine school is, hangt er een dorpse sfeer¹⁰. De school heeft overwegend autochtone leerlingen waarvan vele woonachtig zijn in het dorp Lekkerkerk of in een nabijgelegen dorp. Het onderzoek wordt gehouden in twee verschillende klassen, één kaderberoepsgerichte klas met tweeëntwintig leerlingen en een theoretische leerweg klas met twintig leerlingen. De leerlingen worden tijdens de lessen uit de klas gehaald om in een aparte ruimte Express sessies te houden.

De doelgroep

De doelgroep van dit onderzoek zijn middelbare scholieren. Middelbare scholieren zijn jongeren die onderwijs volgen na het afronden van hun basisonderwijs en hebben een gemiddelde leeftijd van twaalf tot en met achttien jaar. Iedere jongere in Nederland is tot en met zijn zestiende jaar leerplichtig. Wat inhoudt dat zij verplicht zijn onderwijs te volgen. Tijdens hun middelbare schooltijd maakt het grootste deel van de leerlingen de puberteit door. Volgens Freud is er tijdens de puberteit een plotselinge versterking van de driftimpulsen, door de productie van hormonen (Kohnstamm, 2009).

Aan dit onderzoek zullen reguliere schoolgaande leerlingen in de leeftijd van elf tot en met veertien jaar deelnemen. In deze leeftijd ontwikkelen jongeren zich door bewust en ongedwongen te experimenteren tot adolescenten (Mönk en Knoers, 2003). In deze periode speelt vooral het conflict tussen identiteit en identiteitsverwarring (Van der Molen et al, 2010). De periode die een leerling nodig heeft om zijn eigen identiteit te ontwikkelen varieert per individu (Van der Molen et al, 2010). Als de jongere niet goed wordt ondersteund bij dit kernconflict, kan dit tot een mindere overtuiging van de eigen identiteit leiden (Van der Molen et al, 2010). Dit kan op verschillende manieren tot uiting komen (Van der Molen et al, 2010). Eén manier van uiting is ‘negatieve identiteit’ (Van der Molen et al, 2010). De leerling kan er dan voor kiezen om in onwenselijke en gevaarlijke rollen te komen, zoals drugsgebruik of crimineel gedrag (Van der Molen et al, 2010).

Enkele van de problemen van de leerlingen die participeren in het onderzoek hebben te maken met gescheiden ouders, psychische problemen in de familie, puberteit, gepest worden, afzetten tegen het schoolsysteem en onzekerheid.

Door spel en improvisatie binnen dramatherapie kan de leerling een persoonlijke groei doormaken (Cimmermans, 2007). Door deel te nemen aan de Express sessies kan de leerling in een veilige omgeving zijn gevoelens uiten en exploreren.

Internaliserende en externaliserende gedragsproblemen

De doelgroep van dit onderzoek wordt gekenmerkt door internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Engelen en Coosemans (2003), beschrijven verschillende gedagspatronen van internaliserend en externaliserend gedrag. Voorbeelden van internaliserend gedrag zijn; teruggetrokkenheid, piekeren, onzeker gedrag en ideeën over zelfmoord. Voorbeelden van

¹⁰ Een dorpsschool heeft vaak een laag leerlingenaantal en bevindt zich vaak in een regio waar weinig andere scholen zijn. Hierdoor hebben de leerlingen niet de mogelijkheid om te kiezen uit diverse scholen (excellentescholen.nl).

externaliserend gedrag zijn: het overtreden van regels en afspraken, brutaal zijn, spijbelen, drugs- en alcoholmisbruik en agressie. Boer en Bögels (2002) zeggen dat internaliserende gedragsproblemen zich kenmerken door angstig, overgecontroleerd, teruggetrokken en geremd gedrag. Ze zijn vooral storend voor het kind zelf. Er is sprake van een verband tussen internaliserende gedragsproblemen en disfunctionerende gezinnen (Boer en Bögels, 2002). Prins en Breat (2008) geven de volgende definitie van de beide begrippen: leerlingen met externaliserende gedragsproblemen vragen om een pedagogische benadering en hebben meer moeite met omgangsvormen dan leerlingen zonder gedragsproblemen. Wanneer er sprake is van externaliserende gedragsproblemen spreekt men over verbale en/of fysieke agressiviteit, brutaliteit en opstandigheid (Prins en Breat, 2008). Het blijkt dat er samenhang is tussen het externaliserende gedrag van een kind en negatieve omgang tussen de ouders (Prins en Breat, 2008).

Groepscohesie

“*Cohesie komt van het Latijnse cohaesus en betekent vastplakken*” (Groepsdynamiek, 2013). De band tussen groepsleden binnen een groep als geheel en de band van de groepsleden met de docent, wordt ook wel groepscohesie genoemd (Yalom, 1985). Er is sprake van een hoge groepscohesie als bestaande groepsnormen onderling worden versterkt (Groepsdynamiek, 2013). Als deze normen ambitieus zijn, zal dit de productiviteit van de groep positief beïnvloeden, zijn dit negatieve symptomen dan heeft dit vaak ook een negatief effect op de groepscohesie. (Groepsdynamiek, 2013)

Pedagogisch klimaat

Wanneer men spreekt over het pedagogisch klimaat in het onderwijs, richt zich dat voornamelijk op het sociaal-emotioneel klimaat. In een optimaal pedagogisch klimaat wordt ervoor gezorgd dat leerlingen zich in een veilige¹¹ omgeving kunnen ontwikkelen. Het pedagogisch klimaat is een ruim begrip bestaande uit verschillende aspecten. Enkele voorbeelden van werkzame factoren om een goed pedagogisch klimaat vorm te geven zijn: normen en waarden, rekening houden met de basisbehoefte van de leerlingen, leerkrachten die afstemmen op de doelgroep en inhoudelijk en prikkelend les geven (Nederlands Jeugd Instituut, z.d.).

Dramatherapie

Dramatherapie onderscheidt zich van andere therapieën, doordat het een handelingsgerichte therapie is. In dramatherapie wordt een gefantaseerde werkelijkheid gecreëerd, die los kan staan van het werkelijke leven, maar die zeker daarmee te maken heeft. Elementen uit het dagelijkse leven, zowel in tegenwoordige tijd, verleden en toekomstige tijd worden gebruikt binnen de behandeling. De cliënt kan tot een persoonlijke groei komen door middel van spel en improvisatie. Het gebruiken van fantasie is een van de belangrijkste kenmerken van creatieve dramatherapie (Cimmermans en Boomsluiters, 1992).

De methode Developmental Transformations

Dr. Johnson is de grondlegger van de dramatherapeutische methode DvT die ontwikkeld is in de Verenigde Staten. DvT is een methode waarin constant, middels improvisatie, de transformatie van belichaming in de “playspace”, centraal staat. De methode wordt gebruikt binnen verschillende werkvelden, zoals psychotherapie, acteert trainingen, sociale trainingen of voor recreatie en op scholen (Johnson, 2005). In 2001 heeft DvT zijn intrede gedaan in Nederland. Toen gaf Dr. Johnson via de Nederlandse Vereniging voor Dramatherapie een

¹¹ Onder ‘veilig’ wordt in dit onderzoek onder andere verstaan: dat zij zich op hun gemak voelen en zichzelf kunnen zijn, dat zij hun mening durven te geven.

workshop aan verschillende dramatherapeuten (E.Boorsma, persoonlijke mededeling, 10 maart 2014). Anno 2014 zijn er twee DvT- trainingsgroepen die dramatherapeuten opleiden tot DvT-therapeut. Dit zijn de Noord- en de Zuidgroep. Ook zal DvT deel gaan uitmaken van het curriculum van de Hogeschool Utrecht in Amersfoort.(M. Willemsen, persoonlijke mededeling, 10 maart 2014).

Omdat DvT bestaat uit een constante transformatie van belichaming in de playspace is het belangrijk dat er wordt gekeken waar de “flow” zit (Michel, z.d.). Flow refereert aan de energie in het spel (Michel, z.d.). Door deze energie te volgen, kunnen veranderingen gesignaleerd worden en deze kunnen dan eventueel later worden geïntegreerd tijdens een sessie (Michel, z.d.). Daarnaast wordt er gewerkt met een aantal interventies om het spel te versterken, uit te breiden of te ontregelen (Michel, z.d.). Er zijn binnen DvT vijf processen om flow te behouden gedurende het spel, namelijk de mate van structuur, het medium van expressie, de complexiteit van het spel, de intensiteit van het affect (waarneembaar gedrag) en het onderlinge contact tussen de cliënt en de therapeut (Michel, z.d.). Door te variëren in deze processen kan de flow in het spel worden behouden (Michel, z.d.).

Express sessies

Binnen de Express sessies wordt gewerkt met de dramatherapeutische methode DvT. De sessies bestaan uit vijftien minuten , waarin het kind de mogelijkheid krijgt om zichzelf te uiten. Dit gebeurt hoofdzakelijk door middel van improvisatie. Om de flow te behouden zullen tijdens de sessies de vijf processen die hiertoe dienen binnen DvT, worden toegepast. Ondanks het feit dat DvT een dramatherapeutische methode is, wordt er binnen Express niet behandeld maar zijn de sessies gericht op het uiten. Dit is tevens de interventie die het Gemini College vraagt. De ruimte waarin de Express sessies plaatsvinden is over het algemeen een lege ruimte. In deze ruimte is naar keuze van de therapeut een zitzak aanwezig ter ondersteuning van het spel. Omdat DvT uit improvisatie bestaat, zijn er geen rekvisieten nodig.

1.5. Hypotheses

Microniveau:

- Als leerlingen van de brugklassen 1E en 1G deelnemen aan een Express sessie dan kunnen ze zich in een veilige omgeving (leren) uiten.
- Als leerlingen van de brugklassen 1E en 1G deelnemen aan de Express sessie dan kunnen ze middels DvT ander en nieuw gedrag verkennen.

Mesoniveau

- Als de leerlingen deelnemen aan de Express sessies leren ze zich binnen de klas kenbaar te maken en staande te houden, waardoor de groepscohesie en het pedagogisch klimaat verbeteren.

Macroniveau

- Als de effecten van de Express sessies aantoonbaar positief blijken te zijn, zullen meerdere scholen dit willen gaan toepassen.
- Als middelbare scholen ruimte bieden voor de Express sessies dan krijgen zij meer zicht op wat de leerlingen bezighoudt.
- Als in Nederland de Express sessies effect hebben dan heeft dit een positief effect op de internationalisering van DvT.

1.6. Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is dat de interveniërende Express sessies, gebaseerd op de dramatherapeutische methode DvT, een verbetering opleveren voor zowel internaliserende (rustige) als externaliserende (onrustige) leerlingen en daardoor een positief effect kunnen hebben op de groepscohesie en het pedagogisch klimaat in de brugklassen.

Subdoelen

- De mate meten van het effect van de Express sessies op de individuele leerlingen en op de groepscohesie en het pedagogisch klimaat.
- Een betere uitdrukkingsvaardigheid bij de leerlingen van de twee betrokken brugklassen.
- Meer kennis van de dramatherapeutische methode DvT bij de betrokkenen van het Gemini College en inzicht in het gebruik en effect daarvan binnen de twee brugklassen.

1.7. Hoofdvraag:

Hoofdvraag

“Hoe kunnen de Express sessies waarin gebruik wordt gemaakt van de dramatherapeutische methode Developmental Transformations een bijdrage leveren aan het optimaal functioneren van de brugklasleerlingen, aan de groepscohesie en aan het pedagogisch klimaat?”

1.8. Deelvragen:

Deelvragen

De deelvragen zijn verdeeld tussen de drie onderzoekers. Ieder is verantwoordelijk voor twee deelvragen. De verdeling is als volgt:

- Licia van Gorp: Methodische deelvragen
- Kim van der Voort: Instelling deelvragen
- Marije van Meegen: Problematiek deelvragen.

Methodische deelvragen:

1. Wat is de methode Developmental Transformations en welke rol heeft Developmental Transformations binnen het werkveld van dramatherapie?
2. “Hoe krijgen de Express sessies gebaseerd op de methode DvT, binnen een kortdurende behandeling vorm en wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de “stress reducerende sessies” in New Haven en de “Express sessies” in Lekkerkerk?”

Instelling deelvragen:

1. “Hoe wordt het pedagogisch klimaat op het Gemini College vormgegeven?”
2. “Wat doen andere middelbare scholen aan het verbeteren van het pedagogisch klimaat, zodat de leerlingen optimaal kunnen functioneren?”

Problematiek deelvragen:

1. “Wat is de problematiek van de leerlingen die de Express sessies gaan volgen en wat zegt de literatuur over deze problematiek?”
2. “In hoeverre is er, op basis van de gegevens die de leerlingen zelf hebben verstrekt, vooruitgang geboekt op het gebied van hun gedrag?”

HOOFDSTUK 2 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt toegelicht welke onderzoeksmethoden er binnen dit onderzoek gebruikt zijn.

2.1. Onderzoeksmethodologie

Een onderzoeksmethodologie fungeert als een kader voor het onderzoek. Hierin wordt beschreven welke methoden men toepast om het onderzoek vorm te geven (Migchelbrink, 2006). De gekozen onderzoeksmethodologie is een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Er is bewust gekozen voor deze combinatie, omdat beide methodologieën kenmerken hebben die in dit onderzoek passend zijn. Zodoende wordt het onderzoek gedegen onderbouwd en verantwoord.

De kwalitatieve onderzoeksmethoden die binnen het onderzoek zijn gebruikt, zijn een literatuurstudie, participerende observaties en de afname van vragenlijsten. De observaties en vragenlijsten zijn gebruikt om inzicht te krijgen in de groepscohesie in de klassen. Hierdoor werd de afstand tussen de onderzoekers en de leerlingen, de onderzochte situatie, zo klein mogelijk. Met behulp van de kwalitatieve gegevens is de onderzochte situatie, in dit onderzoeksverslag door middel van taal in beeld gebracht. De onderzochte situatie in taal verwerken is volgens Migchelbrink (2006) een essentieel middel om aan gegevens te komen, de data te analyseren en de resultaten te presenteren.

Een aantal van de gegevens wordt verkregen door middel van meetinstrumenten zoals de Child Outcome Rating Scale, Youth Self Report of de smiley-kaart. Deze gegevens worden, in sommige gevallen met behulp van Excel, verwerkt tot grafieken om zo de resultaten overzichtelijk in kaart te brengen en te analyseren. Het omzetten en presenteren van gegevens in cijfers is een element dat kenmerkend is voor kwantitatief onderzoek (Migchelbrink, 2006)

Het onderzoek kenmerkt zich door een combinatie van twee typen onderzoek, namelijk ontwikkelingsonderzoek en effectevaluatie. Tijdens een effectevaluatie wordt beoordeeld of als gevolg van een handeling de beginsituatie is veranderd in een gewenste situatie, zoals die van tevoren met de praktijkplek is besproken (Migchelbrink, 2006). In dit onderzoek vertaalt de handeling zich naar de interventie (Express sessies) die wij aanbieden aan de klassen. Aan het einde van het onderzoek wordt aan de hand van de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten beoordeeld, of de Express sessies het gewenste effect hebben gehad. Het gewenste effect is in dit onderzoek het optimaal functioneren van de individuele leerling en het verbeteren van de groepscohesie en het pedagogisch klimaat.

In een ontwikkelingsonderzoek staat centraal dat er wordt gewerkt aan het tot stand komen van nieuwe interventies en/of activiteiten (Migchelbrink, 2006). Het gaat om de kwalitatieve verbetering binnen de praktijksituatie (Van der Donk en Van Lanen, 2013). Ontwikkelingsonderzoek betekent echter niet alleen dat er al een bestaand ontwerp is, maar kan ook bestaan uit een geheel nieuw ontwerp; dit wordt ook wel innovatie genoemd (Migchelbrink, 2006). Aangezien er nog geen interventies binnen de klassen worden gehouden en aangezien de interventies, zoals toegepast in het kader van dit onderzoek, nog op geen enkele school in Nederland worden toegepast, vormen de Express sessies een innovatie (E. Boorsma, persoonlijke mededeling, 10 maart 2014). Daarnaast wordt er in dit onderzoek gebruik gemaakt van Routine Outcome Monitoring (ROM). Dit is een beveiligde, digitale omgeving waarin meetinstrumenten staan, die actief binnen dit onderzoek zijn gebruikt. Aangezien ROM nog niet eerder binnen drama- therapeutisch afstudeeronderzoek gebruikt is, draagt dit ook bij aan het innovatieve karakter van dit onderzoek.

2.2. Databronnen

Leerlingen

De Express sessies worden gehouden in twee brugklassen. In elke klas zijn er zes vaste leerlingen die elke week deelnemen aan minimaal één sessie. In totaal zijn er dus twaalf vaste leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek¹². De deelnemende leerlingen zijn naar aanleiding van observaties tijdens de lessen in de beginperiode van het onderzoek en op basis van een gesprek met de mentoren geselecteerd. Volgens de mentoren hebben de leerlingen die geselecteerd zijn, extra zorg nodig omdat zij bijvoorbeeld internaliserende of externaliserende gedragsproblemen in de klas vertonen. Met de Express sessies wordt getracht deze gedragsproblemen te minimaliseren. De overige leerlingen worden niet op regelmatige basis gezien.

Inhoudsdeskundigen

Om een beter beeld te krijgen van en inzicht te creëren in het concept pedagogisch klimaat en de methode DvT zijn inhoudsdeskundigen geïnterviewd. Hierbij is gebruik gemaakt van open interview. Door een open interview kun je snel veel informatie krijgen over verschillende onderwerpen en ben je vrij om door te vragen. (Baarda en Van der Hulst, 2012) Het open interview was gestructureerd, wat inhoudt dat er gewerkt is met vaste vragen in een vaste volgorde, maar dat de interviewer vrij is om op belangrijke punten door te vragen.

Literatuur

Om kennis te vergaren over de doelgroep, de probleemstelling, eerder onderzoek en om de deelvragen te kunnen beantwoorden is gebruikt gemaakt van (internationale) literatuur. Daarvoor was het noodzakelijk diverse boeken, onderzoeksverslagen, internet en artikelen te raadplegen. Literatuurlijst is te vinden op pagina 38

2.3 Dataverzamelingstechnieken en data-analyse

Literatuur

Tijdens het onderzoek is individueel naar literatuur gezocht, ter beantwoording van de individuele deelvragen en als basis voor de gezamenlijke stukken tekst. Vervolgens zijn deze stukken gezamenlijk besproken. Hierbij is gekeken naar de relevantie van de verzamelde stukken. De relevantie van de literatuur is constant getoetst aan de inhoud van de hoofdvraag.

Observaties

- Open observatie

Verzamelingstechniek: De eerste twee weken van het onderzoek worden de leerlingen in de klassen geobserveerd door middel van open observaties. Doel hiervan is om een beeld te krijgen van de individuele leerlingen, de groepscohesie en het pedagogisch klimaat.

Analyse: Tijdens de open observatie is gekeken naar de gedragingen die invloed hebben op de groepscohesie en daardoor op het pedagogisch klimaat. Vanuit deze open observaties hebben de onderzoekers voor de twaalf leerlingen een profiel opgesteld. Deze is gebruikt om de deelvragen met betrekking tot de “problematiek” van de leerlingen te beantwoorden.

- Participerende observatie

Verzamelingstechniek: Tijdens het uitvoeren van de Express sessies wordt gekeken naar de interactie tussen de onderzoeker en het kind. Daarnaast wordt er gekeken naar hoe het kind omgaat met verschillende conflictsituaties en emoties.

¹² Gedurende het onderzoek zijn de resultaten van twee leerlingen niet meer meegenomen in het analyseren. Eén van de leerlingen gaf zelf aan niet meer te willen deelnemen aan het onderzoek en de andere leerling was te vaak afwezig op school.

Analyse: Voor de participerende observatie is een ‘Google doc’ aangemaakt waarin alle bevindingen zijn gedeeld. Op deze manier zijn de resultaten van de participerende observaties centraal opgeslagen en hierdoor is de relevante informatie gemakkelijk te verwerken.

Vragenlijsten

- Youth Self Report (YSR)

Verzamelingstechniek: De YSR is een vragenlijst waarin de twaalf vaste leerlingen vragen over zichzelf beantwoorden. Deze vragen hebben betrekking op hun vaardigheden en hun emotionele en gedragsproblemen. Deze vragenlijst wordt in het begin en aan het einde van het onderzoek afgenomen. Door middel van een nul- en eindmeting zijn de effecten van de Express sessies op de individuele leerling in kaart gebracht. In de handleiding van Verhulst en van der Ende (2013) wordt beschreven dat deze vragenlijst gebruikt kan worden als ‘screening model’ om inzicht te krijgen in hoe de leerlingen zichzelf zien op verschillende thema’s.

Analyse: De vragenlijst dient als voor- en nameting. Na de eindmeting worden de resultaten door het programma ROM in een grafiek weergegeven. Hierdoor is het begin- en het eindresultaat overzichtelijk te analyseren. De YSR wordt als instrument gebruikt om de ontwikkeling van de individuele leerling in kaart te brengen. De YSR is dan ook niet gebruikt om inhoudelijk de problemen van de leerling te analyseren, maar slechts om de kwantitatieve eigenschappen eruit te halen, oftewel een stijging of daling te tonen op eventuele internaliserende, externaliserende en aandachtsproblemen. Het analyseren van deze kwantitatieve gegevens wordt gedaan onder supervisie van Dr. R.E de Meyer en MSc P.A.J. Kleinheerenbrink.

- Child Outcome Rating Skills (CORS)

Verzamelingstechniek: De CORS is een vragenlijst die toetst hoe de gemoedstoestand van de leerling op verschillende thema’s is. Deze vragenlijst wordt digitaal afgenomen in een beveiligd computerprogramma. De leerlingen geven een score voor hoe het met henzelf gaat, hoe het thuis gaat, op school en over het algemeen. Zij geven hun score op een lijn waarop twee smileys te zien zijn. De smiley aan de linkerkant staat voor de laagste score, de smiley aan de rechterkant staat voor de hoogste score. Door middel van een beweegbare ‘zandloper’ kunnen de leerlingen hun score weergeven op de lijn. Zie bijlage 5 voor een voorbeeld van de vragenlijst. Deze lijst wordt voordat de sessie begint, in de ruimte waar de sessie zal plaatsvinden, afgenomen.

Analyse: De CORS vragenlijst wordt gebruikt om de momentane status van de leerling over verschillende aspecten inzichtelijk te maken. Deze gegevens worden eveneens door het programma ROM in een staafdiagram gezet. Daarna zijn deze resultaten geanalyseerd en verwerkt in een lijngrafiek. Op deze wijze kan, met de hoofdvraag als pijler, de effectiviteit van het onderzoek in kaart worden gebracht.

- Smiley – kaart

Verzamelingstechniek: Op de smiley-kaart staan vijf verschillende smileys afgebeeld. Hierop kunnen de leerlingen aangeven hoe ze zich op dat moment voelen. Ze kunnen kiezen uit de volgende vijf verschillende smileys: ‘Very Happy’ – ‘Okay’ – ‘Not so Good’ – ‘Sad or Mad’ – ‘Very Sad or Mad’. De vraag hoe de leerlingen zich voelen wordt gesteld direct wanneer ze uit de klas worden gehaald en nogmaals nadat ze de Express sessie hebben gehad. Hiervoor is gekozen om het directe resultaat van de sessie te meten. Deze resultaten worden ingevoerd in een beveiligde digitale omgeving. Zie bijlage 6 voor een voorbeeld van de smiley- kaart.

Analyse: Deze kaart wordt gebruikt om de gevoelens van de leerlingen op het moment van afname in beeld te brengen. Aan het einde van het onderzoek worden deze gegevens in een staafdiagram verwerkt en geanalyseerd. Dit om in kaart te brengen of de gevoelens van de leerling als gevolg van de Express sessies zijn verbeterd.

Interviews

Inhoudsdeskundige

- Dramatherapeutische methode DvT

Verzamelingstechniek: interviews met inhoudsdeskundigen.

- Renée Pitre. Zij is als dramatherapeut werkzaam in New Haven (VS) en is gespecialiseerd in de methode DvT. Het interview is toegespitst op het gebruik van DvT en de verschillen tussen de sessies die worden gehouden in de VS en in Nederland.
- Eva Boorsma is werkzaam als dramatherapeut bij Horizon Jeugdzorg en onderwijs. Één van de weinige therapeuten in Nederland die werkt met de methode DvT bij jeugd. Het interview is toegespitst op het gebruik van de methode DvT in Nederland.

- Pedagogisch klimaat

Verzamelingstechniek: interviews met inhoudsdeskundigen.

- Marileen van der Linden is zorgmentor en vertrouwenspersoon op het Gemini College en Jogien Verweij is afdelingsmanager VMBO theoretische leerweg één t/m vier op het Gemini College. Het interview is toegespitst op het pedagogisch klimaat op het Gemini College.
- Een respondent (anoniem) van het Munikkenheide College in Etten- Leur. Het interview is erop gericht inzicht te krijgen in het pedagogisch klimaat op het Munikkenheide College.
- Liduine Verhelst is afdelingsleider jaarlaag 2 HAVO/VWO op het Maaswaal College in Wijchen. Het interview is toegespitst op het pedagogisch klimaat op het Maaswaal College.

Alle interviews zijn afgenomen door twee personen en met behulp van een voicerecorder opgenomen. Zo konden de antwoorden van de verschillende inhoudsdeskundigen in volledige waarheid en in detail genoteerd worden.

Analyse: Boeije (2005) geeft de volgende definitie voor dit concept: *“een interview kan worden beschouwd als een gespreksvorm waarin een persoon - de interviewer - zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen, aan één of meer anderen - participanten of geïnterviewde - die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden op die vragen”*.

De interviews worden in duo's afgenomen en opgenomen. De interviews zijn vervolgens uitgetypt en de relevante informatie is voor het onderzoeksverslag gecodeerd. Wederom zijn hier de hoofd- en deelvragen als uitgangspunt genomen, om zo de belangrijkste informatie te bepalen.

2.4. Validiteit

De validiteit van onderzoek houdt in dat datgene onderzocht wordt, wat relevant is voor de doel- en vraagstelling van het onderzoek (Van der Donk en Van Lanen, 2013). Eén van de kenmerken van validiteit is het bewust zijn van de reikwijdte van de uitspraken die tijdens het onderzoek worden gedaan (Van der Donk en Van Lanen, 2013). Dit gebeurt onder andere door continu de hoofdvraag als pijler te gebruiken. Daarnaast is het van belang de validiteit van de meetinstrumenten te waarborgen. De wijze waarop je data verzamelt, is van invloed op de resultaten van het onderzoek. Daarom worden de Express sessies met de vaste leerlingen iedere week op dezelfde dag gehouden, maar wordt er tevens voor gezorgd dat de sessies ook altijd op hetzelfde tijdstip plaatsvinden; hierdoor wordt de invloed van tijdsgebonden factoren verminderd (Van der Donk en Van Lanen, 2013).

In Van der Donk en Van Lanen (2013) wordt onderscheid gemaakt tussen verschillende soorten validiteit; deze worden aan de hand van toepassing binnen dit onderzoek uitgelegd.

- **Resultaatvaliditeit:**
Als je tot een bruikbare oplossing komt van de probleemstelling is dit volgens Van Donk en Van Lanen (2013) resultaatvaliditeit. Door het gebruik van de gekozen meetinstrumenten wordt gemeten wat van belang is voor de beantwoording van de hoofdvraag en daarmee voor de oplossing van het probleem
- **Procesvaliditeit:**
De validiteit wordt verhoogd als de aanpak van de probleemstelling in overeenstemming gebeurt met de organisatie (Van Donk en Van Lanen, 2013). Tijdens de uitvoering van het onderzoek zelf wordt rekening gehouden met de procesvaliditeit. Dit wordt gedaan door rekening te houden met praktische omstandigheden op het Gemini College zoals de schooltijden, lunchpauzes en toetsweken.
- **Democratische validiteit:**
Van Donk en Van Lanen (2013) beschrijven dat de democratische validiteit inhoudt dat er contact wordt onderhouden met de betrokkenen. Door regelmatig tijdens vergaderingen evaluaties met de betrokkenen van het onderzoeksprobleem te hebben, is de democratische validiteit in acht genomen.
- **Katalyserende validiteit:**
De validiteit wordt verhoogd als de betrokkenen inzicht hebben gekregen in de verschillende processen (Van Donk en Van Lanen, 2013). Dit is toegespitst op het terugkoppelen van de Express sessies naar het zorgteam binnen de school. Deze terugkoppeling heeft na elke onderzoeksdag plaatsgevonden, hierdoor hebben de betrokkenen blijvend inzicht verkregen in het onderzoeksproces en de ontwikkeling van de leerlingen.
- **De dialogische validiteit:**
Door voldoende uitwisseling tussen verschillende betrokkenen wordt deze vorm van validiteit verhoogd (Van Donk en Van Lanen, 2013). Binnen Express is de dialogische validiteit zichtbaar gebleven, doordat tijdens de evaluatiemomenten uitwisseling tussen alle betrokken partijen van het Gemini College mogelijk was.

2.5. Betrouwbaarheid

Volgens Migchelbrink (2006) houdt betrouwbaarheid in dat er wordt getracht zo nauwkeuring en zorgvuldig mogelijk te werk te gaan.

Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te houden is er gekozen voor onder andere vragenlijsten zoals YSR, CORS en de smiley-kaart.

Daarnaast wordt er gewerkt met een vast leerlingenbestand waarbij een voor-, tussen- en nameting wordt gehouden. Door te werken met triangulatie wordt het onderzoek volgens Van der Donk en Van Lanen (2013) betrouwbaarder en wordt de validiteit vergroot. Om deze reden is gebruik gemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve dataverzamelingstechnieken en –methoden die zijn afgenomen bij de verschillende databronnen zoals literatuur, inhoudsdeskundigen en de leerlingen. Hierdoor is ervoor gezorgd dat er meerdere perspectieven in kaart zijn gebracht. Kwalitatieve dataverzamelingmethoden die binnen dit onderzoek zijn gebruikt zijn: interviews en observaties. Daarnaast is gebruik gemaakt van kwantitatieve dataverzamelingstechnieken in de vorm van verschillende vragenlijsten, die tevens door verschillende personen zijn afgenomen en geanalyseerd. Dit om te blijven werken aan de hand van triangulatie en de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten.

2.6. Conceptueel kader

Conceptueel kader				
<u>Inleiding</u>		<u>Methode</u>		
Concept(en) Variabelen	WAAROVER indicatoren, aspecten, dimensies	WIE respondenten/ informanten	WAT methode van dataverzameling	HOE procedure + data-analyse
<ul style="list-style-type: none"> - Developmental Transformations - Express sessies - Groepscohesie/ Pedagogisch klimaat - Problematiek leerlingen 	<p>Aspecten van:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>DvT</u>, vier lichaamsniveaus, interventies, spelregels, recursive cycle, improvisatie - <u>Express sessies</u>, vijftien minuten, improvisatie, gericht op uiten - <u>Groepscohesie/ pedagogisch klimaat</u>, leerkrachten, normen en waarden, relaties - <u>Problematiek leerling</u>, internaliserende en externaliserende gedragsproblemen 	<ul style="list-style-type: none"> - Leerlingen - Docenten - Inhoudsdeskundige USA, New Haven - Renée Pitre - Inhoudsdeskundige NL, Rotterdam - Eva Boorsma 	<ul style="list-style-type: none"> - Diepte-interview met deskundigen - Child Outcome Rating Scale - Youth Self Report - Smiley kaart - Participerende observatie - Open observatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Uitwerking van diepte-interviews - Resultaten Child outcome Rating Scale - Resultaten Youth Self Report - Resultaten Smiley- kaart

HOOFDSTUK 3 Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven.

3.1. Deelvragen

De deelvragen zijn onderverdeeld tussen de drie onderzoekers. Ieder is verantwoordelijk voor twee deelvragen. De verdeling is als volgt:

Licia van Gorp: Methodische deelvragen

Kim van der Voort: Instelling deelvragen

Marije van Meegen: Problematiek deelvragen.

3.2. Methodische deelvraag 1: “Wat is de methode Developmental Transformations en welke rol heeft Developmental Transformations binnen het werkveld van dramatherapie?”

Resultaten vanuit de literatuur.

Developmental transformations (DvT) is één van de methoden die gebruikt wordt binnen dramatherapie. Het is een vorm van psychotherapie waarbij de cliënt en de therapeut binnen het speelveld samenwerken naar een continue stroom van transformatie en belichaamde ontmoetingen (Wagenaar, 2014). Met belichaming wordt in dit kader bedoeld ‘het lichaam als bron van eigen gedachten en gevoelens’ (Wagenaar, 2014). Deze setting in combinatie met de ervaringen en impulsen van de cliënt zorgen ervoor dat het spel kan ontstaan en dat er een continue stroom van transformatie kan plaatsvinden (Van den Bossche, 2006).

DvT is in grote mate beïnvloed door het werk van de Zwitserse psycholoog Piaget. De basisprincipes van de ontwikkeling (cognitieve ontwikkeling van het kind) (Myers, 2004) en het spel uit zijn werk, vormen de basis voor veel van de specifieke technieken van DvT. Daarnaast heeft DvT invloeden van onder andere psychotherapie, filosofie en spiritualiteit. Vanuit de spiritualiteit is bijvoorbeeld het boeddhisme belangrijk geweest, met zijn nadruk op leegte, loslaten, turbulentie en vergankelijkheid van de vorm (Johnson, 2005).

Johnson (2005) schrijft dat DvT bedoeld is om de cliënten te helpen hun angsten voor het instabiele leven te verminderen. Om dit te bereiken wordt binnen DvT op zoek gegaan naar de onstabiele thema's in het leven van de cliënt en naar de thema's die door de cliënt worden vermeden (Johnson, 2005). De cliënt en de therapeut werken samen als een team, zodat de cliënt op zoek kan gaan naar onevenwichtigheden, risico's en bevredigingen (Sajani en Johnson et al, 2014).

DvT gaat dan ook niet om het bieden van houvast, maar om het leren omgaan met veranderingen (Smeijsters, 2008). Binnen het spel leert de cliënt nieuwe oplossingen te vinden voor veranderende situaties, om hiermee positieve ervaringen op te doen (Smeijsters, 2008).

Een ander belangrijk element binnen de methode DvT is ‘flow’. Flow verwijst naar de energie in het spel. Als deze energie gevolgd wordt door de therapeut blijft het spel speelbaar. Er zijn vijf processen die een therapeut kan inzetten om de flow te behouden, namelijk de mate van structuur, het medium van expressie, de complexiteit van het spel, de intensiteit van het affect (waarneembaar gedrag) en het onderlinge contact tussen de cliënt en de therapeut (Wagenaar, 2014; Michel, z.d.). Door te variëren in deze processen kan de flow in het spel worden behouden, waardoor de continue transformatie kan plaatsvinden en de therapie doeltreffender wordt (Wagenaar, 2014).

Vier lichaamsniveaus binnen DvT.

Van den Bossche (2006) beschrijft in ‘basisprincipes van Developmental Transformations’ dat er 4 lichaamsniveaus zijn, namelijk: *Body as Other*, *Body as Persona*, *Body as Desire* en *Body as Presence*.

Niveau 1: Body as other

Dit lichaamsniveau kennen de meeste mensen. De mens in zijn eigen lichaam als object van de ander. Daar wordt mee bedoeld dat je je als mens in de wereld bekleedt met verschillende sociale rollen en identiteiten (Van den Bossche, 2006).

Niveau 2: Body as persona

In dit tweede lichaamsniveau heeft de positie van het lichaam in de wereld niet meer de focus, maar wordt dit meer van het individu. Wat wil zeggen, ik ben wie ik ben, ik heb mijn eigen eigenaardigheden en positieve eigenschappen, een eigen karakter en diverse talenten en tekortkomingen. Ook in de relatie met andere mensen wordt meer gekeken naar wie de persoon is. Zoals Johnson (2000: p.90) beschrijft: “*I’m no longer interested in whether he is a man, but what kind of man he is.*” (Van den Bossche, 2006).

Niveau 3: Body as desire

Hier is het lichaam niet meer deel van de wereld, geen deel van het eigen individu maar een bron van impulsen en sensaties. In dit niveau wordt gewerkt met zien, voelen en ruiken. Welke basisbehoefte je als mens kunt ervaren, zoals honger, dorst en lust. Hierin kan de mens aangeven wat hij wel of niet als aangenaam ervaart (Van den Bossche, 2006).

Niveau 4: Body as presence

Hier is het lichaam zoals bij bovenstaand niveau geen deel meer van de wereld en het eigen individu, maar ook niet meer verlangen. In dit niveau kijken we naar het hier en nu. De focus ligt hier op de subtiele lichaamskenmerken zoals de ademhaling en de beweging. De laatste stap hierin is het tolereren van anderen, de intieme nabijheid van anderen zonder dat dit onze eigen vrijheid belemmert (Van den Bossche, 2006). In veel gevallen van verschillende (getraumatiseerde) cliënten is het niet-aanvaarden van het eigen lichaam onderdeel van de problematiek en helpt de kennis en toepassing van de vier lichaamsniveau's binnen DvT sessies, deze cliënten hun eigen lichaam weer te aanvaarden (Van den Bossche, 2006).

Recursive cycle.

De interactie tijdens DvT tussen de cliënt en de therapeut werkt op basis van de recursive cycle. Tijdens iedere interactie tussen twee personen vindt een 'recursive cycle' plaats. Dit betekent dat een persoon reageert op de reactie van de ander en dat deze daar weer op reageert. De begrippen die horen bij de recursive cycle zijn: Noticing (opmerken), Feeling (voelen), Animating (reageren) en Expressing (uiten) (Johnson, 2005). Doordat het een cycle is zullen deze elementen tijdens elke interactie meermaals voorkomen (Johnson, 2005). Pitre (persoonlijke communicatie 25 april 2014) geeft aan dat het te vergelijken is met een gesprek in een relatie; je reageert op elkaar, je luistert naar wat de ander zegt en daar reageer je op. DvT werkt hetzelfde, alleen op een 'belichaamde' manier. Dus het spel dat gespeeld wordt binnen DvT bevat dezelfde kenmerken als een gesprek en volgt dezelfde recursive cycle.

DvT vindt plaats binnen een "playspace". De playspace wordt gevormd door een wederzijdse afspraak tussen de deelnemers (therapeut en cliënt), dat het spel tijdens de therapie een representatie of afbeelding is van de werkelijkheid, of van een verzonnen inhoud. Alle deelnemers moeten de playspace nadrukkelijk binnenkomen om een sessie te starten, dit is een vaste structuur en kan op verschillende manieren vorm krijgen. Dit is zo omdat daarmee de grens tussen fictie en realiteit duidelijk is voor zowel de cliënt als de therapeut. Het is aan de therapeut om een verbinding te zoeken met de interesses van de cliënt om zo de playspace toegankelijk te maken voor hem.

De therapeut neemt actief deel aan het spel en is hierin een uniek persoon met zijn eigen vermogens en tekortkomingen. Dit wordt in de theorie van DvT 'the broken toy' genoemd. Broken verwijst naar de tekortkomingen van de therapeut, een therapeut heeft deze ook en kan hier binnen het spel mee spelen. Toy verwijst naar de actieve en dienstbare deelname van de therapeut in het spel.

Spelregels en interventies.

Binnen DvT wordt gewerkt met drie spelregels om het spel tijdens de therapie in goede banen te leiden:

Restraint against harm: Deze regel houdt in dat de deelnemers elkaar geen pijn doen. Er mag echter wel gespeeld worden met representaties van pijn.

Mutual agreement: Op het speelveld zijn de therapeut en de cliënt aan elkaar gelijkwaardig.

Discrepantie: De uitingen binnen het spel moeten anders zijn dan het echte leven. De grens tussen spel en werkelijkheid moet duidelijk zijn, wat niet inhoudt dat er niet met echte gevoelens gespeeld kan worden (Wagenaar, 2014).

Daarnaast heeft de therapeut binnen DvT enkele interventies tot zijn beschikking om de therapie in een bepaalde richting te leiden. In "*Text for Practitioners*" (Johnson, 2005) worden de basisinterventies uitgelegd, deze zijn hier beschreven in het Nederlands:

Joining (aansluiten): De therapeut sluit aan bij wat de cliënt inbrengt door een zelfde karakter, gedrag of attitude aan te nemen.

Defining (definiëren): De therapeut ontdekt samen met de cliënt wat de details zijn van het spel. Ontdekken wat een beeld dat gecreëerd wordt voor de cliënt betekent en dit vervolgens benoemen. Het spel wordt op deze manier gedefinieerd.

Repetition (herhaling): Een herhaling spelen van wat al eerder is gebeurd. Dit kan tijdens dezelfde sessie zijn of een herhaling uit een andere sessie zijn. Wat herhaald wordt kan een scene zijn, een rol of een beeld dat belangrijk is geweest voor de cliënt. Na de herhalingen kan de cliënt andere mogelijkheden of oplossingen uitproberen.

Intensification (intensivering): Het uitvergroten of verkleinen van een bepaald element in spel.

Pre-empting (vooruit lopen op): De therapeut neemt de rol in die de cliënt vermoedelijk zou innemen, dit wordt gedaan om de cliënt aan te moedigen/uit te dagen een andere rol te kiezen.

Bracketing (letterlijk: tussen haakjes plaatsen): De therapeut verandert de scene in een vorm van theateraal spel, zoals bijvoorbeeld een film, een spelshow, een optreden of iets dergelijks. De intentie blijft hierbij echter onveranderd.

Transformation to the here and now (transformatie naar het hier en nu): Tijdens het spel reageert de therapeut als zijnde de cliënt, of andersom, op gevoelens die worden opgeroepen tijdens de sessie.

Resultaten uit de interviews.

Pitre geeft in het interview aan dat toen zij in aanraking kwam met DvT ze had gevonden wat dramatherapie voor haar betekende. Dat dit een manier van werken is waarin ze meer “connected” kan zijn met de cliënt en dat ze daardoor authentiek te werk kan gaan. De focus van DvT ligt op het feit dat de cliënt de mogelijkheid krijgt om te onderzoeken wie hij/zij is en om vervolgens de beste variant van zichzelf te zijn als op dat moment mogelijk is. DvT is er om de cliënt te leren hoe hij/zij om kan gaan met de grenzen waar hij/zij tegenaan loopt. Pitre zegt over haar functie als DvT-therapeut dat ze de cliënt probeert te leren hoe hij/zij in een relatie kan zijn, in wat voor relatie dan ook.

Boorsma beschrijft DvT als een methodiek waarvan het therapeutische proces geheel plaatsvindt in het spel. De methode gaat uit van de ontmoeting en van het contact tussen de therapeut en de cliënt. Het is een methodiek die voornamelijk plaatsvindt in het “hier en nu”. Wat verder belangrijk is binnen deze methodiek is het transformeren. De situatie in het spel mag steeds veranderen zodat je niet in één verhaallijn, thema of rolverdeling blijft spelen. Het mag van de hak op de tak en van het ene naar het andere thema wisselen. Uit de praktijk blijkt dat je dan sneller komt bij de thema's die voor de cliënt echt belangrijk zijn in plaats van dat je daar omheen blijft draaien. De thema's die voor de cliënt op dat moment van belang zijn worden in therapie gebracht door ermee te spelen.

DvT binnen het dramatherapie werkveld.

In Nederland vindt de methode DvT de laatste jaren steeds meer ingang binnen het werkveld (Welten, 2008). Ook volgens Boorsma (2014) begint DvT in Nederland steeds meer te groeien. Dramatherapeuten beginnen te ontdekken wat DvT is en hoe ze het kunnen inzetten in hun dagelijkse praktijk. Dit is bijvoorbeeld te zien aan het aantal aanmeldingen voor de verschillende trainingen die in Nederland worden gegeven. Boorsma (2014) zegt: *“Ik hoop dat DvT op een gegeven moment uitgedragen kan worden in het werkveld. Dat het net zo interessant wordt voor instellingen als wanneer je het bijvoorbeeld hebt over schema- of systeemtherapie, maar goed dat is mijn droom.”*

In de ontstaansfase van DvT bleek dat veel therapeuten het een spannende methode vonden om mee te werken (Pitre, 2014). Dit kwam met name omdat zij de indruk hadden dat DvT bestond uit weinig structuur en controle (Pitre, 2014).

In de literatuur wordt beschreven dat DvT wordt toegepast op zeer verschillende doelgroepen, waaronder: ouderen (Johnson, 1996), kinderen in acute psychiatrie (Reynolds, 2010), kinderen die seksueel misbruikt zijn (James et al, z.d.) en dak- en thuislozen met een psychiatrisch ziektebeeld (Galway, 2003). Zowel Pitre (2014) als Boorsma (2014) geven aan dat DvT bij verschillende doelgroepen in te zetten is. Boorsma zegt dat het om het spel gaat en dat je je daarin moet aanpassen aan de doelgroep, een kind speelt anders dan een volwassene. Pitre geeft hetzelfde aan, je moet je aanpassen aan de doelgroep, dit betekent dat je op verschillende manieren de ontmoeting moet laten plaatsvinden. De ontmoeting met cliënten met autisme zal anders verlopen dan de ontmoeting met cliënten met een trauma, bijvoorbeeld.

Conclusie.

Doordat DvT ingaat op de (instabiele) thema's van de cliënt is de methode bij uitstek geschikt voor de Express sessies op het Gemini College. Het creëren van een 'playspace' waarin de cliënt veilig de eigen gedachten en gevoelens kan exploreren, aan de hand van improvisatie en fantasie, kan met name doeltreffend zijn voor cliënten in de leeftijd van elf tot en met veertien. De methode wordt dan ook al ingezet op deze doelgroep (Reynolds, 2010; James et al, z.d.). In de realiteit van deze kinderen is sprake van vele onstabiele thema's omdat zij in hun ontwikkeling van kind naar adolescent te maken krijgen met identiteitsverwarring, wat van invloed is op de relatie met anderen in hun omgeving (Van der Molen et al, 2010). Een ander kenmerk van DvT is de continue transformatie tussen thema's in het spel, waardoor de kernthema's van de cliënt snel bereikt worden (Boorsma, 2014) De Express sessies duren 15 minuten; binnen dit korte tijdsbestek kunnen toch de kernthema's van de cliënt aan bod komen. Hierdoor krijgen zij de gelegenheid zich te uiten op de voor hen belangrijke thema's en zodoende voldoening uit het spel te halen, wat hun functioneren in de klas zal verbeteren.

Methodische Deelvraag 2: “Hoe krijgen de Express sessies gebaseerd op de methode Developmental Transformations binnen een kortdurende behandeling vorm en wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de ‘stress reducerende sessies’ in New Haven en de ‘Express sessies’ in Lekkerkerk?”

Om de verschillen tussen de beide toepassingen van de sessie in New Haven en Lekkerkerk weer te geven, zal eerst gekeken moeten worden naar de inhoud en afzonderlijke kenmerken van de beide toepassingen.

Stress reducerende sessies in New Haven.

Express is gebaseerd op het programma ALIVE uit Amerika. ALIVE staat voor Animating Learning by Integrating and Validating Experience (Sajnani et al, 2014). Dit is een op trauma gericht dramatherapieprogramma binnen verschillende scholen in New Haven (Sajnani et al, 2014). Het doel van het programma is de leerlingen en de docenten te ondersteunen bij de educatie van de leerlingen (Sajnani et al, 2014). Op dit moment draait het programma ALIVE op twee middelbare scholen en zeven basisscholen (Sajnani et al, 2014). Bij veel van de betrokken leerlingen wordt de stress die zij ervaren veroorzaakt door een trauma (Pitre, 2014). Trauma kan door verschillende oorzaken ontstaan, zoals scheiding van ouders, moord of misbruik bijvoorbeeld. De sessies zijn specifiek bedoeld om deze stress te reduceren, omdat de stress problemen met concentratie veroorzaakt (Pitre, 2014).

In New Haven wordt op de scholen gewerkt met stress reducerende sessies, dit zijn individuele sessies van vijftien minuten. Gedurende de sessies wordt de herkomst van de stress achterhaald en door middel van improvisatie worden vervolgens de, voor de leerling, belangrijke thema's in beeld gebracht, omdat binnen de sessies wordt gespeeld met wat de leerling op dat moment inbrengt. De sessies hebben een therapeutische insteek, waarin verwerking en nieuwe ervaringen gekoppeld worden aan de uitingen van de leerling (Boorsma, 2014). Het is belangrijk dat de leerling aan het einde van de vijftien minuten sessies een voldoening heeft gekregen binnen het spel waardoor de leerling weer terug naar de klas kan zonder dat de voor hem/haar belangrijke thema's nog langer een storende factor vormen.

Express sessies in Lekkerkerk.

De Express sessies in Lekkerkerk vormen een pilot die sinds 2014 in Nederland plaatsvindt. De pilot draait op dit moment in twee brugklassen op één middelbare school in Lekkerkerk. Een belangrijk element van het project is dat er hierdoor binnen scholen meer aandacht voor hulp kan ontstaan (Pitre, 2014). Daarnaast kunnen de leerlingen door dit project op een laagdrempelige manier kennis maken met een andere vorm van hulpverlening (Verweij, 2014).

De leerlingen krijgen binnen de Express sessies de gelegenheid nieuw en ander gedrag te exploreren, met als doel zich beter te leren uiten, door aandacht te besteden aan de thema's die op dat moment belemmerend zijn voor het functioneren van de leerling. (Boorsma, 2014). De Express sessies hebben geen therapeutische, maar een ventilerende en signalerende insteek (Boorsma, 2014). De leerling krijgt de gelegenheid zijn gevoelens en gedachten te ventileren; op basis daarvan wordt bepaald hoe het met de leerling gaat en wordt, indien de therapeut dit nodig acht, deskundige hulp ingeschakeld (Boorsma, 2014).

Het Express project bestaat uit Express sessies van eveneens vijftien minuten die door dramatherapeuten in opleiding aan een leerling in een aparte ruimte worden aangeboden. In deze Express sessies wordt de leerling uitgenodigd om tot drama- improvisatie spel te komen waarin de leerling zich op een veilige en speelse wijze, in contact met de dramatherapeut in opleiding, op verschillende manieren kan (leren) uiten (Willemsen, 2014). De sessies in Nederland zijn niet per definitie gericht op leerlingen met trauma's, maar meer op het uiten van thema's die op dat moment een belemmering vormen voor de leerling (Pitre, 2014). Het doel van de sessies is, net als bij de sessies in New Haven, dat de leerling aan het einde voldoening heeft gekregen binnen het spel, zodat de thema's die hem/haar voorheen belemmerden, geen storende factor meer vormen. Om dit doel te bereiken wordt gebruik gemaakt van de methode DvT. Hierbij biedt de therapeut ondersteuning door

te werken met de verschillende interventies die binnen DvT gebruikt worden. Binnen de sessies zijn deze interventies op verschillende momenten toegepast om het doel van de sessies te bereiken. Deze interventies kregen in de sessies de volgende vorm:

Joining (aansluiten): tijdens de eerste sessies is het belangrijk dat de therapeut aansluit bij wat de leerling doet. Dit wordt ten eerste gedaan tijdens de warming up, ook wel ‘sound and movement’ genoemd. De leerling wordt gevraagd te starten met een willekeurige beweging, waarna de therapeut deze beweging volgt en kijkt hij/zij de leerling meekrijgt als de therapeut deze beweging verandert. Ten tweede is het belangrijk binnen de Express sessies dat de therapeut de leerling volgt in wat hij/zij inbrengt. Ten derde is het belangrijk dat de leerling een plek aangeboden krijgt waar hij/zij zich kan uiten en waar thema’s naar boven kunnen komen vanuit de leerling. De therapeut kan hier vervolgens op aansluiten. Tijdens één van de sessies op het Gemini College startte een leerling de sessie bijvoorbeeld met het spelen van de activiteit ‘shoppen’. De therapeut sloot hierop aan met als doel dat de leerling zich nog vrijer kon uiten. In dit geval is hierop aangesloten door om en om verschillende kledingstukken te passen en hier commentaar op te geven.

Defining (definiëren): Het is belangrijk dat tijdens het spel zoveel mogelijk door de leerling gedefinieerd en benoemd wordt wat er gespeeld wordt, zodat daardoor het spel kan transformeren. In het hierboven beschreven spel werd dit door de therapeut gedaan door het pashokje uit te komen en te vragen of het goed stond wat ze aan had. Omdat nog niet benoemd was wat voor kledingstuk de therapeut droeg probeerde de therapeut door naar details te vragen de leerling ertoe te bewegen het kledingstuk te definiëren. Hierdoor werd het voor de therapeut en de leerling duidelijk waar het om ging.

Repetition (Herhaling): Een herhaling spelen van wat al eerder is gebeurd. Tijdens één van de andere sessies met een andere leerling stond de therapeut een stuk van de muur af opgesteld en de leerling maakte hier een spel van door steeds tussen de muur en de therapeut door te lopen. Mede hierdoor kon gesteld worden dat de thema’s afstand, nabijheid en vertrouwen belangrijk waren voor deze leerling tijdens deze sessie. In de sessie de week erna gaf de leerling de therapeut wederom de opdracht om bij de muur te gaan staan en herhaalde deze scene zich.

Intensification (intensivering): Het uitvergroten of verkleinen van een bepaald element in spel. Gedurende het hierboven beschreven spel intensiverde de therapeut de scene en het gevoel van de leerling door steeds een stap dichterbij de muur te zetten. Hierdoor werd de afstand tussen de therapeut en de muur steeds kleiner. De leerling bleef echter tussen de therapeut en de muur door lopen.

Pre-empting (vooruit lopen op): De therapeut neemt de rol in die de cliënt vermoedelijk zou innemen, dit wordt gedaan om de cliënt aan te moedigen en uit te dagen een andere rol te kiezen. Tijdens een andere sessie werd duidelijk dat de leerling graag in een rol met een lage status bleef. Deze sessie begon bij een bushalte waar de leerling vertelde dat ze naar haar oma ging en aan de therapeut vroeg wat die ging doen. Hierop antwoordde de therapeut dat ze een sollicitatiegesprek had. In de transformatie heeft de therapeut de rol van sollicitant aangenomen door ‘aan te kloppen’ bij de leerling en deze zo in de rol van werkgever te plaatsen. Op deze manier werd de leerling aangemoedigd om een keer een rol met een hogere status te spelen.

Bracketing (letterlijk: tussen haakjes plaatsen): De therapeut verandert de scene in een vorm van theateraal spel. Toen de therapeut tijdens één van de sessies rare geluiden en bewegingen maakte vroeg de leerling de therapeut, “*Je gaat toch niet zingen, he?*”. Hier speelde de therapeut op in door een microfoon te pakken en een talentenjacht na te spelen. “*Dames en heren, hier is ze dan de allermooiste, geweldigste, belangrijkste juffrouw....*” Dit is een voorbeeld van hoe de therapeut de scene naar theateraal spel heeft veranderd.

Transformation to the here and now (Transformatie naar het hier en nu): Tijdens het spel reageert de therapeut als zijnde de cliënt, of andersom, op gevoelens die worden opgeroepen tijdens de sessie. Gedurende een sessie die is gehouden, waarin hard gepraat werd, maakte de leerling duidelijk dat die niet wilde dat er zo hard gepraat werd. “Nee niet zo hard praten, iedereen hoort ons!” waarop de therapeut reageerde: “Oh, dat is waar ook ik mag niet hard praten, want je bent bang dat anderen ons horen. Ik zal het niet meer doen” Dit is een voorbeeld van transformatie to the here and now. De leerling geeft terug vanuit zijn eigen ik dat hij niet wil dat er hard gepraat wordt. Dit was niet vanuit zijn rol.

Verschillen stress reducerende sessie in New Haven en Express sessies in Lekkerkerk.

Eén van de belangrijkste verschillen tussen de sessies in New Haven en de sessies in Lekkerkerk is de insteek. De stress reducerende sessies in New Haven hebben een therapeutische insteek, terwijl de Express sessies in Lekkerkerk een ventilerende en signalerende insteek hebben. De therapeutische insteek is erop gericht de leerlingen flexibeler te maken op thema's die voor hen van belang zijn, vaak traumagerelateerd. Terwijl de ventilerende insteek enkel gericht is op het uiten van gevoelens en gedachten, die niet noodzakelijk traumagerelateerd zijn. Wanneer de therapeut ernstige problematieken signaleert, schakelt de therapeut deskundige hulp in binnen school.

Daarnaast verschilt de fase waarin beide projecten verkeren. De sessies in New Haven zijn onderdeel van het ALIVE programma dat al acht jaar draait, terwijl de sessies in Lekkerkerk een pilot vormen die nu enkele maanden draait. Hierdoor is het doel van de sessies in New Haven al gedefinieerd en daarvan is ook al vastgesteld dat de aanpak effectief is (Pitre, 2014). Daarentegen geldt voor de sessies in Lekkerkerk dat hun effectiviteit nog niet vastgesteld is, hoewel dit onderzoek daar een eerste stap in vormt, en dat de rol van de sessies binnen de Nederlandse context nog niet volledig bepaald is. Hierdoor is ook het precieze doel nog niet gespecificeerd.

Conclusie.

De stress reducerende sessies en de Express sessies hebben veel overeenkomsten. In beide gevallen duren de sessies 15 minuten, vinden ze plaats in een aparte speelruimte, is de doelgroep leerlingen en wordt gebruik gemaakt van DvT. Echter, er zijn ook verschillen tussen de beide vormen. De stress reducerende sessies hebben een therapeutische insteek, de leerlingen die hieraan deelnemen hebben dan ook veelal een trauma. De Express sessies daarentegen hebben een ventilerende en signalerende insteek. De leerlingen die hieraan deelnemen hebben niet per se een trauma en indien nodig schakelt de therapeut deskundige hulp van school in. Daarnaast is de fase waarin beide toepassingen verkeren verschillend. De stress reducerende sessies worden al enkele jaren toegepast. Hierdoor is hun doel en effectiviteit al vastgesteld. De Express sessies worden pas enkele maanden toegepast, waardoor hun rol, doel en effectiviteit nog moeten worden vastgesteld.

3.4. Instelling deelvraag 1: “Hoe wordt de groepscohesie en het pedagogisch klimaat op het Gemini College vorm gegeven?”

In hoofdstuk één wordt al kort beschreven wat het pedagogisch klimaat betekent. In deze deelvraag zal de groepscohesie en het pedagogisch klimaat van het Gemini College onder de loep worden genomen. Ook wordt er een koppeling gemaakt met de twee desbetreffende brugklassen 1E en 1G.

Wanneer spreken we over een pedagogisch klimaat? Het pedagogisch klimaat kun je volgens Zihany (2013) omschrijven als *“het totaal aan aanwezige en bewust gecreëerde omgevingsfactoren dat inspeelt op het welbevinden van het kind waardoor het zich in meer of mindere mate kan ontwikkelen”*. Om een goed pedagogisch klimaat neer te zetten zijn leeromgeving en de relatie tussen leerkracht en leerling belangrijke factoren (Zihany, 2013). Volgens Faber (2004) draait het pedagogisch klimaat in de eerste plaats om de leerlingen. Om antwoord te geven op bovenstaande deelvraag zijn J. Verweij, afdelingsmanager vmbo-theoretische leerweg klas 1 tot 4 en M. van der Linden, vertrouwenspersoon en mentor van klas 1E, geïnterviewd. Een uitgebreide uitwerking van het interview staat in bijlage 1. Vanuit de onderzoeksvraag die gevormd is door het Gemini College, wordt gevraagd of de Express sessies een bijdrage kunnen leveren aan de groepscohesie en het pedagogisch klimaat. In de volgende alinea's wordt weergegeven wat het Gemini College verstaat onder het pedagogisch klimaat en hoe dit vormgegeven wordt.

Resultaten

Huidige situatie.

In onderstaande alinea wordt beschreven wat het Gemini College doet met betrekking tot het pedagogisch klimaat.

In het interview vertelt het Gemini College dat volgens hen het pedagogisch klimaat het bieden van zorg op maat is voor elk kind, ongeacht wat dit met zich meebrengt. Dit heeft verband met het doel van de school, namelijk het bieden van onderwijs aan elk kind en een veilige omgeving voor elk kind. Dat ieder kind met een diploma de deur uit gaat is een belangrijk onderdeel van de visie van de school. Voor dit uitgangspunt streven ze ernaar om de zorg te kunnen bieden die de leerlingen nodig hebben om hun diploma te behalen. Kenmerken omtrent het pedagogisch klimaat van het Gemini College zijn veiligheid, structuur, keuzevrijheid en het zorgteam. Deze begrippen worden onder andere vormgegeven door de schoolregels. In het interview (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) vertelt J. Verweij dat het Gemini College gebruikmaakt van schoolregels. In deze schoolregels staat bijvoorbeeld dat leerlingen geen gebruik mogen maken van hun mobiele telefoon op de gang. Op de website van het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) (z.d.), wordt beschreven dat het belangrijk is om te investeren in de samenwerking met ouders. Uit het interview blijkt dat het Gemini College de samenwerking met ouders vormgeeft door in de onderbouw verschillende informatieavonden te houden en contact te hebben via e-mail. In tegenstelling tot de onderbouw gaat het contact met ouders van bovenbouwleerlingen vaak op verzoek van de leerling in plaats van op verzoek van de school. M. Van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) beschrijft dat zij regelmatig via e-mail contact heeft met de ouders van haar leerlingen. Ze mailt zowel over goede als slechte gebeurtenissen. Ook bespreekt ze de handelingsplannen met de ouders voordat deze in werking gaan.

Onderwerpen met betrekking tot veiligheid en incidenten worden vaak in kernteams besproken. Als er een incident voorvalt wordt de sanctie bepaald door de afdelingsmanager. J. Verweij gaf in het interview aan dat het pestprotocol nog in ontwikkeling is (J. Verweij, persoonlijke mededeling, 14 april 2014). Een pestprotocol is er om te voorkomen dat er iets

mis gaat en om te zorgen dat leerkrachten, leerlingen en ouders duidelijkheid hebben over hoe er gehandeld moet worden. Op de website van het NJI, - (z.d.) staat beschreven dat de Arboret scholen sinds 1994 verplicht om leerlingen en docenten te beschermen tegen allerlei verschillende vormen van geweld. Vanaf 1 januari 2006 is het verplicht om een veiligheidsplan te hebben, hier valt ook het pestprotocol onder (NJI, z.d.). Voor een goed pedagogisch klimaat is het welzijn van de leerling van belang (NJI, z.d.). M. Van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) vermeldt, dat wanneer een leerling gepest wordt of niet goed in zijn/haar vel zit, het altijd als taak van de mentor wordt gezien om hier op in te gaan. Ouders worden hiervan altijd op de hoogte gesteld. Mocht er iets aan de hand zijn waar de mentor handelingsverlegen is, kan de leerling worden doorverwezen naar de schoolmaatschappelijk werkster. Om een bijdrage te leveren aan de veiligheid in de klassen zorgen de mentoren van de brugklassen 1E & 1G voor verschillende interventies; leerlingen zitten op een vaste plek in de klas, de lesplanning wordt op het bord geschreven, leerlingen worden positief gestimuleerd door middel van complimenten, actie reactie en opdrachten worden voorzien van structuur in tijd, taak en organisatie.

Kwaliteitsborging van het pedagogisch klimaat bij het Gemini College.

Om een goed pedagogisch klimaat op school te faciliteren en te behouden is kwaliteitsborging van belang (NJI, 2010). Hierin zijn afspraken gemaakt over toetsing en verdieping omtrent het pedagogisch klimaat. Het Gemini College richt dit als volgt in.

Elk jaar wordt er een tevredenheidsonderzoek onder de eerste- en derdejaars leerlingen en ouders gehouden. In het tevredenheidsonderzoek zit een onderdeel dat gericht is op het, pedagogisch klimaat. Tevens kan het voor een leerkracht van belang zijn om een duidelijk beeld te scheppen over de onderlinge relaties in de klas. Een sociogram helpt de onderlinge relaties tussen leerlingen zichtbaar te maken (Remmerswaal 2008). De onderlinge relaties bespreekbaar maken in de groep, is een basis om te zorgen dat er verandering (verbetering) kan ontstaan tussen de onderlinge verhoudingen (Remmerswaal 2008). De leerkracht, veelal de mentor, kan er dan voor kiezen om een sociogram in te zetten. De mentor van 1G heeft gebruikgemaakt van een sociogram om op de hoogte te zijn van de verhoudingen, 1E heeft hier niet voor gekozen, aldus M. van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014).

Differentiaties tussen leerlingen en leerwegen.

M. Van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) vermeldt dat de mentor verantwoordelijk is voor het schrijven van handelingsplannen van de zorgleerlingen. Hier staat in vermeld hoe de leerkracht met bepaalde leerlingen om moet gaan, zoals bijvoorbeeld het aanbieden van structuur. In de leerlingenbesprekingen wordt het vaak teruggekoppeld en geëvalueerd. Zo krijgen leerlingen met bijvoorbeeld ADHD (aandachtstekort met hyperactiviteit), autisme of faalangst extra begeleiding van de zorgmentor. Van Lieshout (2002) beschrijft dat leerlingen met bijvoorbeeld ADHD veel structuur, herhaling van regels en afspraken, voldoende prikkelingen en uitdagende lesstof nodig hebben. Ook is het belangrijk dat snel en effectief gereageerd wordt op zowel gewenst als ongewenst gedrag. Er is duidelijk een verschil te zien in de aanpak van de verschillende niveaus in de verschillende leerwegen. In het interview met J. Verweij (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) wordt verteld dat het Gemini College gebruikgemaakt van vier onderwijsmodellen: combileren, kaderleren, klassikaal en het leerplein. Dit wordt onderverdeeld in de verschillende leerwegen, zoals kaderberoepsgerichte leerweg en theoretische leerweg. Binnen de twee brugklassen 1E en 1G wordt er gebruikgemaakt van kaderleren dat gericht is op de kaderberoepsgerichte leerweg en klassikaal, dat gericht is op de theoretische leerweg. Bij het kaderleren wordt een aantal vakken geïntegreerd aangeboden, wordt er meer structuur geboden en is samenwerken een kernbegrip. Bij het klassikaal leren heb je verschillende

vakken in verschillende lokalen. Ook hier wordt veel aandacht besteed aan samenwerken maar ook aan zelfstandigheid. Op de website NJI,- (z.d.) wordt weergegeven dat één van de werkzame factoren in de klas is dat een leraar rekening houdt met de basisbehoeften, onder andere competenties, van de leerlingen. Iedere leerling is anders en moet worden aangesproken en behandeld worden op zijn niveau om zich op verschillende gebieden te ontwikkelen (NJI, z.d.). Zo blijkt uit het interview dat het Gemini College probeert rekening te houden met de uiteenliggende competenties van de leerlingen binnen het Gemini College.

Interventies richting groepscohesie en pedagogisch klimaat.

Voor een optimaal pedagogisch klimaat is het van belang dat de individuen waar het pedagogisch klimaat betrekking op heeft, zich verbonden voelen met elkaar. Dit wordt groepscohesie genoemd (Remmerswaal, 2006). Groepscohesie wordt volgens J. Verweij en M. Van der Linden op de volgende manier vormgegeven op het Gemini College. De twee mentoren hebben een beeld geschetst van de twee brugklassen. M. Van der Linden, mentor van 1E beschrijft het beeld dat zij heeft over haar klas als volgt: de klas is vrolijk, de leerlingen kunnen goed samenwerken, hebben een korte spanningsboog en bemoeien zich met elkaar maar dat waait snel weer over. L. Oostrom (persoonlijke mededeling 22 mei 2014) de mentor van 1G zegt het volgende: drukke boel en er wordt onderling in de klas haantjesgedrag vertoond. Tijdens de algemene observatieperiode van het onderzoek is er duidelijk een verschil te merken van de groepscohesie in beide klassen. De leerlingen van 1E zijn veel rustiger en tonen vooral internaliserend gedrag, daartegenover zijn de leerlingen van 1G duidelijk meer zichtbaar en tonen zij vooral externaliserend gedrag.

Tijdens het mentuur wordt er gericht gewerkt aan het bevorderen van de groepscohesie, aldus M. Van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014). Om als mentor een bijdrage te leveren aan de groepscohesie worden er bindende activiteiten aangeboden, groepsopdrachten met betrekking tot samenwerken, oogcontact maken, lichamelijk contact maken en elkaar persoonlijk beter leren kennen. Ook wordt er voorzien in groeps gesprekken met de klas en leren de leerlingen in gesprek te gaan met elkaar. Ook buiten de mentoruren wordt hier zoveel mogelijk aandacht aan besteed. M. Van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) beschrijft dat als er een nieuwe leerling in de klas komt hier veel aandacht aan wordt besteed. De mentoren van beide brugklassen zorgen ervoor dat alle docenten op de hoogte zijn en stellen iemand uit de klas als buddy aan.

Slooter (2009) beschrijft dat de leerkracht de factor is met de meeste invloed op het leren van de leerlingen, "Leraren maken het verschil". Volgens Zihany (2013) wordt de sfeer van een groep bepaald door de invloed van de leraar. Als er in het interview met M. Van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) wordt gesproken over een sterke leerkracht, dan komen de volgende aspecten naar voren: neemt de leiding, maakt een praatje tussendoor, maakt oogcontact, zit bovenop de leerlingen, reageert meteen als iets niet goed gaat, geeft complimenten en heeft oog voor elk kind. Bovengenoemde aspecten proberen beide mentoren te hanteren. In de uitgangspunten van het pedagogisch klimaat wordt benoemd dat regels en grenzen/structuur een belangrijk onderdeel zijn van een veilig pedagogisch klimaat (NJI, 2010.). Op het Gemini College worden in het kernteam afspraken gemaakt over een eenduidige manier van begeleiden van leerlingen door onder andere het gebruik van schoolregels.

Toekomstvisie met betrekking tot het optimale pedagogisch klimaat.

Als het Gemini College een ideaalbeeld mocht scheppen van hoe zij de leerlingen, leerkrachten en school zien omtrent het pedagogisch klimaat, beschrijven ze vrolijke gezichten en rust. Dat ze samen zijn en dat niemand alleen is; dit merk je door hoe de leerlingen door de gang lopen en hoe de leerkrachten zich gedragen.

Conclusie.

Om terug te pakken op de deelvraag hoe de groepscohesie en het pedagogisch klimaat op het Gemini College wordt vormgegeven, zijn er een aantal aspecten duidelijk geworden. Het pedagogisch klimaat volgens het Gemini College is dat ze zorg op maat kunnen bieden voor elk kind. In het interview is duidelijk naar voren gekomen dat ze hier naar handelen met bijvoorbeeld het maken van handelingsplannen en het uitvoeren daarvan. Uit het interview is gebleken dat het pedagogisch klimaat nog in ontwikkeling is; uiteraard blijft dit zich altijd ontwikkelen, afhankelijk van de leerlingen en leerkrachten. Sommige aspecten lijken zich echter nog in een beginnend stadium te bevinden, zoals bijvoorbeeld het pestprotocol. Dat is op dit moment nog in ontwikkeling. Ook is gebleken dat de verantwoordelijkheid voor de taken omtrent de groepscohesie en het pedagogisch klimaat hoog is voor beide mentoren van 1E en 1G. Zoals hierboven beschreven, zijn er voor de verschillende leerwegen andere onderwijsmodellen gemaakt. Dit houdt weer andere richtlijnen in. Zo richt M. Van der Linden (persoonlijke mededeling, 14 april 2014) haar Havo klassen hetzelfde in als haar eigen mentor kaderklas 1E, maar uit het interview blijkt dat kernteams wel een eenduidige aanpak proberen te creëren. Uit de algemene observaties is er een helder beeld ontstaan als het gaat om de groepscohesie. Bij beide brugklassen is er duidelijk een verschil. In klas 1E is de onderlinge relatie en veiligheid prettiger dan in klas 1G. Zoals de mentor van 1G omschrijft is er veel haantjesgedrag te zien. De Express sessies kunnen een bijdrage leveren aan de groepscohesie en daarmee het pedagogisch klimaat. Ook kunnen de Express sessies ondersteuning bieden op emotioneel vlak, structureren en grenzen stellen en autonomie. Daarbij zal dit voor de mentoren een bepaalde rust geven.

3.5. Instelling deelvraag 2: “Wat doen andere middelbare scholen aan het verbeteren van het pedagogisch klimaat, zodat de leerlingen optimaal kunnen functioneren?”

Om zo goed mogelijk antwoord te kunnen geven op deze deelvraag zijn er twee interviews afgenomen op willekeurige middelbare scholen. L. Verhelst, afdelingsmanager van de bovenbouw leerlingen Havo/VWO is geïnterviewd op het Maaswaal College in Wijchen. De geïnterviewde op het Munnikenheide College te Etten-Leur wil graag anoniem blijven. Een uitgebreide uitwerking van het interviews bevindt zich in bijlage 2 en 3. Vanuit de onderzoeksvraag die gevormd is door het Gemini College, wordt gevraagd of de Express sessies een bijdrage kunnen leveren aan de groepscohesie en het pedagogisch klimaat. In deze deelvraag wordt er gekeken wat andere middelbare scholen doen omtrent het pedagogisch klimaat. Om de twee middelbare scholen met elkaar te vergelijken zijn de antwoorden van het afgenomen interview in een tabel geplaatst. Dit wordt beschreven in bijlage 4. In deze deelvraag worden de belangrijkste verschillen beschreven van het Maaswaal College en Munnikenheide College ten opzichte van het Gemini College.

Resultaten van beide interviews.

Uit beide interviews is gebleken dat zowel op het Maaswaal College als het Munnikenheide College wordt gebruikgemaakt van een pestprotocol (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014) en (L. Verhelst, persoonlijke mededeling 24 april 2014). Het pestprotocol valt samen onder het veiligheidsplan. In het pestprotocol vind je het beleid van de school ten aanzicht van het pesten. Hierin wordt beschreven wat het Maaswaal College onder pesten verstaat, hoe pestgedrag voorkomen kan worden en wat de aanpak is als er eventueel gepest wordt. (Maaswaalcollege z.j.).

In het onderwijs draait het erom dat leerlingen in hun ontwikkeling en prestaties groeien (Bakker-de Jong en Mijland, 2010). Beide scholen geven aan dat ze dat een belangrijk aspect vinden (Bakker-de Jong en Mijland, 2010). Ieder mens is anders en heeft een ander verleden en interpretaties (Bakker-de Jong en Mijland, 2010). Dit komt ook duidelijk naar voren in de interviews; iedere leerkracht is anders en heeft zijn eigen manier van doen en laten (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014). Kok (2009) vertelt dat het gedrag van de mens bepaald wordt door zijn historie en aanleg. Een bepaalde groep leerkrachten is niet altijd bij elkaar geweest. Ze hebben andere normen en waarden mee gekregen, verschillende histories, die onbewust invloed hebben op hun handelen van nu. Het is niet de bedoeling dat de leerkrachten allemaal hetzelfde zijn, maar er moeten wel duidelijke afspraken worden gemaakt waar iedereen zich aan houdt.

Uit beide interviews blijkt dat de leerkrachten zich niet allemaal altijd even strikt aan de vastgestelde regels houden (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014) en (L. Verhelst, persoonlijke mededeling 24 april 2014). Een eenduidige aanpak van alle leerkrachten is daarom lastig vorm te geven. Uit het interview van het Munnikenheide College (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014) wordt beschreven dat sommige leerkrachten zich de ene keer beter dan de andere keer aan de afgesproken regels houden. Ook geeft de geïnterviewde aan dat het belangrijk is voor de leerlingen om duidelijkheid te krijgen en grenzen aangereikt te krijgen van elke leraar zodat de leerling weet wat hij kan

verwachten. Groepsleiders blijken niet de regels op dezelfde wijze te hanteren (Van der Helm et al., 2009). Een uitwerking hiervan kan zijn dat het voor jongeren lastig is om te begrijpen wat er van hen verwacht wordt, wat kan leiden tot actief of passief

verzet (Van der Helm et al., 2009).

Uit beide interviews is gebleken dat veel werkzaamheden op de schouders van de leerkrachten liggen, maar met name ook op die van de mentor (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014) en (L. Verhelst, persoonlijke mededeling 24 april 2014). Als er iets met een leerling aan de hand is kunnen ze naar hun mentor, die vervolgens als taak heeft de handelingsplannen te maken en hierover contact te houden met de ouders. Indien er sprake is van een ruzie, is de mentor de persoon die deze moet oplossen enzovoort. Kortom: een mentor heeft veel aanvullende taken, buiten zijn dagelijkse werkzaamheden om. Aan de hand van vijf rollen kan een leraar structuur bieden van begin tot eind in de les, voor zichzelf maar ook voor de leerlingen (Slooter, 2009).

De vijf rollen zijn:

De gastheer:	de les starten
De presentator:	aandacht vangen
De didacticus:	instructie geven
De pedagoog:	orde houden
De afsluiter:	de les afsluiten

Tussen de vijf rollen en de zes uitgangspunten van Jongepier, Struijk en Van der Helm (2010) is een verband te leggen. De zes uitgangspunten zijn: emotionele steun en sensitieve responsiviteit, autonomie en ruimte, structureren en grenzen stellen, informatie geven en uitleggen, begeleiden van interactie van jeugdigen en stimuleren en ondersteunen van interactie tussen kind en ouder. In de zes uitgangspunten staan begrippen beschreven die raakvlakken hebben met de rollen die een docent kan aannemen om de les/klas zo effectief mogelijk te bereiken. Bijvoorbeeld bij het uitgangspunt emotionele steun en sensitieve responsiviteit is er een verband met de presentator. Bij beide is het belangrijk dat de leerkracht om positieve aandacht vraagt van de leerlingen en die te behouden. Dit gebeurt door middel van contact maken met elkaar. Dit wordt ook wel afstemmen genoemd. Zowel op het Munnikenheide College als op het Maaswaal College worden verschillende trainingen aangeboden zoals rots & water training, faalangstreductietraining, sofatraining en examenvreestrainingen. Dit biedt de leerling extra ondersteuning om zich optimaal te kunnen ontwikkelen (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014).

In het interview van het Munnikenheide College (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april) wordt verteld dat de leerkrachten en mentoren gebruikmaken van een paspoort. In het paspoort worden punten over de leerlingen geschreven zoals; had zijn boeken niet bij zich, is vandaag uit de les verwijderd, goed gewerkt enzovoort. De mentoren schrijven één keer in de maand een notitie in het paspoort waarbij zij globaal vertellen wat de afgelopen tijd het meest is opgevallen en hoe zij vinden dat de leerling zich gedraagt en werkt. Ze verwachten van ouders een handtekening zodat ze weten dat het gezien is. Ouders kunnen ook in dit rapport schrijven, bijvoorbeeld om te vragen of de mentor contact met hen zou willen opnemen. Dit is een communicatie middel tussen leerkracht/mentor en ouders. Ook hebben ze een systeem register waar ouders in kunnen loggen zodat ze op de hoogte zijn van de aan-/afwezigheid en cijfers van hun kind. Leerlingen waarbij de ouders betrokken zijn scoren beter op hun leerprestaties (WRR, 2009).

L. Verhelst (persoonlijke mededeling, 24 april 2014) vertelt dat vorig jaar twintig leerkrachten geschoold zijn in het pedagogisch klimaat. Hier worden de docenten geschoold hoe ze het pedagogisch klimaat het beste vorm kunnen geven en waar ze dan bijvoorbeeld op moeten letten.

In het interview vertelt het Munnikenheide College (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014) dat de docenten elkaar beoordelen op het pedagogisch klimaat in de les. Ze gaan bij elkaar in de les zitten en observeren de leerkracht. Na de les worden er vragen gesteld zoals; waarom kies jij ervoor om dit zo aan te pakken? Hier komt ook een verslag van. Als de leerkracht een beoordelingsgesprek heeft moet er van tevoren een enquête zijn afgenomen bij de leerlingen. In deze enquête is een onderdeel over het pedagogisch klimaat verwerkt.

Een aantal docenten op het Maaswaal College volgen een cursus differentiëren. Dit wordt ingezet voor het maatwerk qua begeleiding en om goed te leren kijken wat de leerling nodig heeft (L. Verhelst, persoonlijke mededeling, 24 april 2014).

De leeromgeving wordt ook getoetst op het Munnikenheide College. Elk jaar nemen ongeveer 375 leerlingen (de helft van de aantal leerlingen op school) een enquête af die gaat over de veiligheid van het gebouw (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014).

In het interview met het Munnikenheide College (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april) wordt verteld dat uit de enquête is gebleken dat leerlingen zich onveilig voelden in de fietsenstalling. Het was ondergronds en donker en de leerlingen ervoeren dit als onprettig. De leerlingen voelden zich ook onprettig omdat het te druk was tijdens de leswisselingen. Wat eerst een noodtrap was is veranderd in een normale trap zodat leerlingen ook deze weg kunnen nemen om te wisselen van klaslokalen (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014).

Op het Maaswaal College (L. Verhelst, persoonlijke mededeling 24 april 2014) is er sinds dit jaar een werkgroep die zich inzet voor het pedagogisch klimaat. Deze werkgroep bestaat uit twee coördinatoren en een groep leerkrachten. Er wordt in deze werkgroep heel bewust gekeken naar wat er achter het gedrag van de leerling zit. Er worden intensieve leerlingbesprekingen gevoerd, intervisie onder de leerkrachten gehouden, er worden acties in de klassen ondernomen en er wordt in een aantal lessen extra ondersteuning geboden om het zelfvertrouwen bij de leerlingen te vergroten.

Conclusie

Uit alledrie de interviews (Gemini College, Maaswaal College en Munnikenheide College) is gebleken dat de groepscohesie en het pedagogisch klimaat op verschillende manieren wordt gehanteerd. Uit het interview met het Maaswaal College en Munnikenheide College (anoniem, persoonlijke mededeling, 25 april 2014) en (L. Verhelst, persoonlijke mededeling 24 april 2014) is gebleken dat er voor het Gemini College verbeteringspunten liggen als het gaat om het pedagogisch klimaat. Voor het Gemini College zou het een verbetering zijn als er leerkrachten worden geschoold in het pedagogisch klimaat. Zowel voor de school, leerkrachten en leerlingen is dit een bijdrage. Ook het opstarten van een werkgroep die zich bezig houdt met het pedagogisch klimaat in de brugklassen zou een positief aandeel zijn, zeker voor de brugklassen 1E en vooral voor 1G. Op het Maaswaal College zorgt de werkgroep ervoor dat er acties worden ondernomen in de klassen en dat er bewust gekeken wordt naar wat er achter het gedrag van de leerling zit. De Express sessies kunnen een bijdrage leveren aan de groepsopdrachten in de klassen. Om ervoor te zorgen dat de groepscohesie en het pedagogisch klimaat verbeterd, zou het een bijdrage zijn als de Express sessies ook in de klassen plaatsvinden. In dit onderzoek is er gericht gewerkt op de individuele leerling maar het zou een aandeel zijn voor de groepscohesie en het pedagogisch klimaat als er ook opdrachten in de klassen worden gegeven. De Express sessies kunnen emotionele steun en responsiviteit bieden, autonomie en ruimte en structureren en grenzen stellen.

3.6. Problematiek deelvraag 1: “Wat is de problematiek van de leerlingen die de Express sessies gaan volgen, en wat zegt de literatuur over deze problematiek?”

Omgeving.

Uit oriënterende gesprekken met docenten blijkt dat alle leerlingen uit Lekkerkerk of uit nabijgelegen dorpen komen. Hierdoor vinden de docenten het lastig de leerlingen te definiëren. Er kan geen label geplakt worden op de studenten (M. van der Linden, persoonlijke mededeling, 26 mei 2014). Het Gemini College is een streekschool, de school wordt door docenten getypeerd als een ‘witte school’. De klassen 1-E en 1-G worden getypeerd als drukke, vrolijke klassen die gemotiveerd moeten worden om tot leren te komen. Er zitten stevige karakters in de klassen met veel alfa mensen (L.Oostrom, persoonlijke mededeling, 11 mei 2014).

Puberteit.

De puberteit kenmerkt zich door vijf veranderingen. Het eerste kenmerk is het ontwikkelen van de primaire geslachtsorganen oftewel; de groei en de rijping van de geslachtsorganen (Kohnstamm, 2009). Daarna worden de secundaire geslachtskenmerken zichtbaar, dat is tevens de tweede verandering die de puber doormaakt (Kohnstamm, 2009). De derde verandering is de verdeling van het vet- en spierweefsel, dit is sekseafhankelijk (Kohnstamm, 2009). De vierde verandering is, de veranderingen in de longen en de bloedsomloop. De vijfde verandering is de groeispuurt van circa vier jaar (Kohnstamm, 2009).

Een puber wil zich losmaken van ouderlijk gezag en zichzelf ontwikkelen. In de puberteit ontstaat er voor de tweede keer een proces van scheiding en individuatie (Mahler et al, 2008). Indivduatie wil zeggen dat de puber meer een individu wordt en minder emotioneel afhankelijk is van zijn ouders (Mahler et al, 2008). Dit proces bestaat uit 4 stadia en ontstaat voor het eerst in de eerste 3 levensjaar (Mahler et al, 2008). De ouders van het kind zijn altijd het voorbeeld geweest, in dit proces laat het kind echter los wat hij/zij van zijn/haar ouders heeft meegekregen om tot autonomie te komen (Mahler et al, 2008). Volgens de theorie van Margaret Mahler (2008) roept dit proces heel veel angsten op bij de puber. Dit zou kunnen verklaren waarom een puber zich verzet tegen de regels van zijn ouders. De puber probeert op deze wijze zijn eigen stabiele identiteit te ontwikkelen en meer een individu te worden (Delfos, 2009). In de puberteit zijn peergenoten heel erg belangrijk. De puber vergelijkt zich steeds meer met hen en trekt meer naar hen toe en maakt zich los van de ouders. Het vormen van de identiteit hangt nauw samen met het zelfbeeld dat de puber heeft (Delfos, 2009).

Externaliserende en internaliserende gedragsproblemen.

Er wordt gesproken over gedragsproblematieken wanneer kinderen voor een langere periode, bepaalde kenmerken in een opvallende mate vertonen (Mönks en Knoers, 2004).

Deze kenmerken zijn: vechten, stelen, pesten, spijbelen, ongeconcentreerdheid, overbewegelijkheid, sociale teruggetrokkenheid en angstigheid (Mönks en Knoers, 2004).

Gedragsproblemen worden onderverdeeld in twee typen; namelijk externaliserend en internaliserend gedrag (Mönks en Knoers, 2004).

Van internaliseerde gedragsproblemen spreekt men als het kind piekert, teruggetrokken is of angstig gedrag met gevoelens van onzekerheid vertoont (Delfos, 2009). Het valt op dat het kind zich niet actief opstelt tegenover de omgeving, hij stelt zich teruggetrokken en angstig op tegenover andere mensen (Delfos, 2009).

In dit onderzoeksverslag worden de kinderen met internaliserende gedragsproblemen getypeerd wanneer zij teruggetrokken gedrag vertonen, weinig initiatief tonen, laag zelfvertrouwen hebben, piekeren of extreem verlegen zijn. Dit zijn allemaal aspecten, die naar binnen zijn gericht en waar het kind hinder aan ondervindt. Leerlingen die wij benoemen

met internaliserend gedrag zijn: KJ, zij is erg stil en rustig in de klas en durft amper klassikale vragen te stellen. Zij zit in behandeling bij een kinderpsycholoog, één van de thema's binnen de behandeling is haar zelfvertrouwen. IS, neemt weinig initiatief en het lijkt alsof ze het makkelijk vindt als anderen vertellen wat zij moet doen. De volgende leerlingen zijn LV en RL. Beide zijn zij enorm stil, verlegen en vallen niet direct op in de klas. Daarnaast heeft LV moeite met het spreken in de klas als zij de beurt krijgt. RL wordt in zijn klas gepest en heeft daardoor niet veel vrienden. Beiden volgen op dinsdag een sociale vaardigheidstraining (SOVA). Voor een uitgebreid cliëntprofiel zie bijlage 1. Een belangrijk kenmerk van internaliserend gedrag is dat het kind zelf last ervaart van deze gedragingen (Hellicks et al, 1993). Uit een onderzoek van Bates en Bayles (1987) blijkt dat wanneer een kind zich in zijn vroege kinderjaren aanpassend opstelt, dat dit een voorbode is voor internaliserende gedragsproblemen op latere leeftijd. Opvallend is dat internaliserende gedragsproblemen vooral bij meisjes voorkomt (Delfos, 2009). Dat is ook in dit onderzoek het geval. Van de vier leerlingen waarbij internaliserende gedragsproblemen zijn vastgesteld, zijn drie meisjes en één jongen.

Externaliserende gedragsproblemen zijn vooral belemmerend voor de omgeving van het kind (Hellicks et al, 1993). De omgeving ervaart het kind vaak als problematisch omdat deze acting-out gedrag vertoont (Engelen en Coosemans, 2003). Het kind vertoont vormen van gedrag die storend of normovertredend zijn (Engelen en Coosemans, 2003). Het kind stelt zich te actief op tegenover de omgeving en heeft een gebrek aan zelfcontrole (Delfos, 2009). Enkele kenmerken van externaliserend gedrag zijn een slechte concentratie, liegen, bedriegen, aandacht opeisen en agressie (Rigter, 2010). In dit onderzoeksverslag zullen wij spreken over externaliserende gedragsproblemen bij leerlingen wanneer deze hinder ondervinden van een slechte concentratie, aandacht opeisen, overbewegelijk gedrag en druk gedrag. Leerlingen die in dit onderzoek vallen onder de noemer externaliserende gedragsproblemen zijn: BR, zij kan moeilijk stilzitten, heeft moeite met concentreren en is erg druk. Ze praat veel en is luidruchtig. Hierin zoekt ze vaak de grenzen op van de andere leerlingen en ook van de docenten. MD kan soms wat opvliegerig reageren. Hij staat regelmatig met zijn naam op het bord wat betekent dat hij extra in de gaten wordt gehouden. Hij is snel afgeleid en laat zich meeslepen door anderen in de klas. CP, SW en JH zijn erg aanwezig in de klas en gaan regelmatig verbaal tegen de docent in. Ze lopen regelmatig door de klas en vragen negatieve aandacht van zowel de docent als hun klasgenoten. SW heeft hierin vaak een leidende rol. Voor een uitgebreid cliëntprofiel zie bijlage 1. Normaliter komt externaliserend gedrag voornamelijk voor bij jongens (Delfos, 2009). Echter, in dit onderzoek zijn van de vijf leerlingen met externaliserend gedrag, vier meisjes en één jongen. Het onderscheid tussen internaliserende en externaliserende gedragsproblemen is geassocieerd aan de hand van de cliëntenprofielen en literatuuronderzoek.

Van de tien leerlingen die wekelijks gezien worden hebben vier leerlingen te kampen met internaliserende gedragsproblemen en vijf met externaliserende gedragsproblemen. Eén leerling wordt in dit onderzoek niet geassocieerd onder externaliserende of internaliserende gedragsproblemen. Deze leerling heeft kenmerken die betrekking hebben op een andere stoornis. YA geeft aan dat hij dingen ziet en hoort die anderen niet zien. Hij weet heel specifiek wie de stemmen zijn en hoe oud ze zijn. Binnen internaliserende of externaliserende gedragsproblemen zijn er geen kenmerken van gehoor of visuele hallucinaties. Dit zijn mogelijke kenmerken die meer passend zijn bij schizofrenie (Schachtschabel, 2010). Dit ontstaat omstreeks de puberteit, daarom is het moeilijk te onderscheiden. Vele verschijnselen lijken namelijk op het gedrag van een puber (Molen et al, 2010). Voor een uitgebreid cliëntprofiel zie bijlage 1.

Conclusie.

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag; *“Hoe kunnen de Express sessies waarin gebruik wordt gemaakt van de dramatherapeutische methode Developmental Transformations een bijdrage leveren aan het optimaal functioneren van de brugklasleerlingen, de groepscohesie en aan het pedagogisch klimaat?”* is het noodzakelijk voor het onderzoek om de problematieken van de leerlingen inzichtelijk te maken, zodat in het onderzoek de effectiviteit van de sessies beter kan worden gemeten. Uit deze deelvraag blijkt dat de betrokken leerlingen over het algemeen te maken hebben met internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Van internaliserende gedragsproblemen spreekt men als het kind piekert, teruggetrokken is of angstig gedrag met gevoelens van onzekerheid vertoont (Delfos, 2009). Externaliserend gedrag, ook wel acting-out gedrag, omvat alle vormen van gedrag die storend of norm overtredend zijn (Engelen en Coosemans, 2003). De omgeving ondervindt er het meeste hinder van. Daarnaast is er één leerling die aan het onderzoek deelneemt met kenmerken van een andere stoornis. Dit zou mogelijk schizofrenie kunnen zijn. YA heeft namelijk last van audio- en visuele hallucinaties, mogelijke kenmerken die meer passend zijn bij schizofrenie (Schachtschabel, 2010). Nu de problematieken van de leerlingen inzichtelijk zijn, kunnen de leerlingen binnen de Express sessies beter begeleidt worden zich te uiten, waardoor het individueel functioneren zal verbeteren, wat vervolgens kan leiden tot een verbetering van de groepscohesie en het pedagogisch klimaat.

3.7. Samenvatting Problematiek deelvraag 2: “In hoeverre is er, op basis van de gegevens die de leerling heeft verstrekt, vooruitgang geboekt op het gebied van hun gedrag?”

Resultaten van de YSR.

De resultaten worden verklaard aan de hand van het invullen van de YSR. Dit is één van de meest gebruikte meetinstrumenten bij adolescenten, om inzicht te krijgen hoe zij zichzelf scoren op de thema's: functioneren, emotionele problemen en gedragsproblemen (De Groot et al, 1996). De YSR is een betrouwbaar en valide meetinstrument, dat veelal wordt gebruikt in de klinische praktijk en in wetenschappelijk onderzoek (Renier en Gerrits, 2006).

De YSR beschikt over een hoge inhoudsvaliditeit en betrouwbaarheid, dit blijkt uit onderzoek van Akkermans (1994). In het kader van dit onderzoek werd bij de cliënten tweemaal de vragenlijsten afgenomen. De discrepantie tussen beide uitkomsten was nihil. De uitkomst van de her-test was daardoor betrouwbaar. Een her-test wil zeggen een test na de eerste test. Met een her-test wordt, in dit geval, de interne validiteit en betrouwbaarheid gemeten van de YSR. Inhoudsvaliditeit concentreert zich op de vraag of het meetinstrument, meet wat een onderzoeker wil meten (Vennix, 2010). Over betrouwbaarheid wordt gesproken wanneer het meetinstrument herhaaldelijk wordt gebruikt en de uitkomsten consistent blijven (Vennix, 2010). In een onderzoek naar de validiteit en betrouwbaarheid van de YSR in Bangladesh werd bij cliënten wekelijks de YSR afgenomen (Izutsu et al, 2006). De scores van de verschillende weken toonden amper een verschil, wat wederom aantoont dat de YSR een hoge interne validiteit en betrouwbaarheid heeft. Dit is dan ook de reden waarom er in dit onderzoek is gekozen voor de YSR als meetinstrument. De YSR wordt binnen dit onderzoek echter niet gebruikt als diagnostisch meetinstrument, maar enkel om inzicht te krijgen in het zelfinzicht van de leerling.

Deze vragenlijst is geanalyseerd onder supervisie van Dr.R.E. de Meyer¹³ en MSc P.A.J. Kleinheerenbrink¹⁴. Allereerst is de beginstatus van de cliënt geanalyseerd. De beginstatus is gemeten voor de deelname aan de vijf sessies. In tabel 1 ziet u de waarden van de beginstand van de het YSR, ingevuld door tien leerlingen die wekelijks deelnemen aan de Express sessies. Aan het einde van de vijf sessies is de YSR nogmaals afgenomen.

Leerlingen	Beginstand YSR		
	Internaliserend	Externaliserend	Aandachtsprobleem
YA	65	58	54
MD	50	51	66
JH	55	66	73
KJ	62	62	50
RL	77	53	63
CP	56	58	57
BR	60	52	63
IS	57	54	78
LV	64	51	57
SW	42	49	53

Tabel 1 beginstand YSR.

¹³ Dr. .R.E. de Meyer is onderzoeker bij Praktikon (onafhankelijke organisatie voor onderzoek en ontwikkeling in de zorg).

¹⁴ MSc P.A.J. Kleinheerenbrink is onderzoeker bij Praktikon en werkt als docent aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Er is gemeten op externaliserende gedragsproblemen (naar buiten gericht), internaliserende gedragsproblemen (naar binnen gericht) en aandachtsproblemen. De range van de score van internaliserend en externaliserend gedrag loopt van twintig (minimaal) tot honderd (maximaal) met een gemiddelde dat ligt tussen de zestig en tweeënzestig. Alles boven dit gemiddelde wordt gezien als ‘klinisch’. RL scoort boven deze norm en komt daarmee in het klinische gebied terecht. Bij het YSR is de definitie van een norm; de grens waar onderscheidt wordt gemaakt tussen normaal gedrag en problematisch gedrag (Ronald. E, de Meyer, persoonlijke mededeling, 15 mei 2014). De overige negen leerlingen scoren allemaal in het ‘normale’ gebied. Op het thema externaliserend, scoort JH als enige boven de vastgestelde norm, waardoor zij in het klinische gebied terechtkomt. Op het thema ‘aandachtsproblemen’ loopt de range van vijftig (minimaal) tot honderd (maximaal) en ligt het gemiddelde tussen vijfenzestig en negenenzestig. JH en IS scoren beiden boven het gemiddelde van negenenzestig en komen daardoor in het klinische gebied terecht.

Leerlingen	RCI – GEMIDDELDE		
	Internaliserende	Externaliserende	Aandachtsproblemen
YA	1,74	0,21	-1,18
MD	-0,47	-0,21	0,64
JH	-0,63	-1,28	0,78
KJ	0,47	-1,07	-0,39
RL	0	0,85	-0,98
CP	-0,16	-0,64	-1,18
BR	0,95	0,21	-0,59
IS	1,58	2,13	1,76
LV	-0,32	0,43	-0,59
SW	0	0,64	-0,2

Tabel 2 gemiddelde van de voor- en na meting YSR.

De resultaten van de YSR van alle individuele leerlingen zijn opgenomen in een grafiek. Voor de YSR grafieken van de individuele leerlingen zie bijlage 2. Alle leerlingen hebben deelgenomen aan vijf sessies. Zoals eerder genoemd is er aan het begin van de vijf Express sessies de YSR afgenomen en na afloop van de vijf Express sessies. Om het gemiddelde van de eerste en tweede meting te berekenen wordt er gebruik gemaakt van Reliable Change Index (Jacobson en Truax, 1991). De RCI is een instrument dat binnen de ROM gebruikt wordt. Hieruit blijkt dat op het thema ‘internaliserend’ vier leerlingen in de tweede meting lager scoren dan in de eerste meting, Bij deze leerlingen zijn de internaliserende gedragsproblemen toegenomen. Bij vier andere leerlingen is een stijging zichtbaar op het thema ‘internaliserend’, dit houdt in dat de internaliserende gedragsproblemen van deze leerlingen zijn afgenomen. De scores van de andere twee leerlingen zijn consistent gebleven. Uit de voor- en nameting van de YSR blijkt dat 40% van de leerlingen die deelnamen aan de Express sessies een stijging heeft doorgemaakt, 40% een daling en 20% van de leerlingen is consistent gebleven op het thema ‘internaliserend’. Voor de YSR grafieken van de individuele leerlingen zie bijlage 2. Op het thema ‘externaliserend’ scoren zes leerlingen een stijging, hun externaliserende gedragsproblemen zijn na deelname

aan de vijf Express sessies afgenomen. Daarentegen blijkt uit de scores dat bij vier van de tien leerlingen de externaliserende gedragsproblemen toenamen. Dus gedurende het Express project maken 60% van de leerlingen een stijging door en 40% van de leerlingen maken een daling door. Over het totaal gemeten nemen de externaliserende gedragsproblemen dus af. Het spel van een kind binnen de sessies draait om een thema dat centraal staat voor het kind. Doordat de leerlingen zich kunnen uiten in de Express sessies en de flow in het spel wordt behouden zijn de sessies een gelegenheid voor de leerling om te ventileren, hierdoor voelen de leerlingen zich na de sessie beter dan daarvoor.

Spel tijdens de sessies biedt een mogelijkheid om je te uiten, waardoor de leerling innerlijke spanningen en energie los laat (Mönk en Knoers, 2004).

In de Express sessies wordt voornamelijk fysiek gespeeld. Lichamelijk actief zijn kan leiden tot een bevrijding van energie wat kan resulteren in (zelf)expressie (Smeijsters, 2008).

Op het thema ‘aandachtsproblemen’ hebben zeven van de tien leerlingen op de RCI een negatieve score. Hun aandachtsproblemen nemen dus toe. Drie leerlingen scoren positief, wat erop wijst dat de aandachtsproblemen van deze leerlingen afnemen. Bij 70% van de leerlingen nemen de aandachtsproblemen toe en bij 30% neemt dit af. Deze score kan echter afhankelijk zijn van vele factoren. Uit persoonlijke communicatie blijkt bijvoorbeeld dat in één van de klassen veel onderlinge conflicten spelen (J. Verweij, persoonlijke mededeling, 26 mei 2014). Het is mogelijk dat dit veel vraagt van de aandacht van de leerlingen, waardoor er een toename is van de aandachtsproblemen. Daarnaast wordt de YSR ingevuld door de leerling zelf, het gaat dus om het zelfinzicht van de leerling.

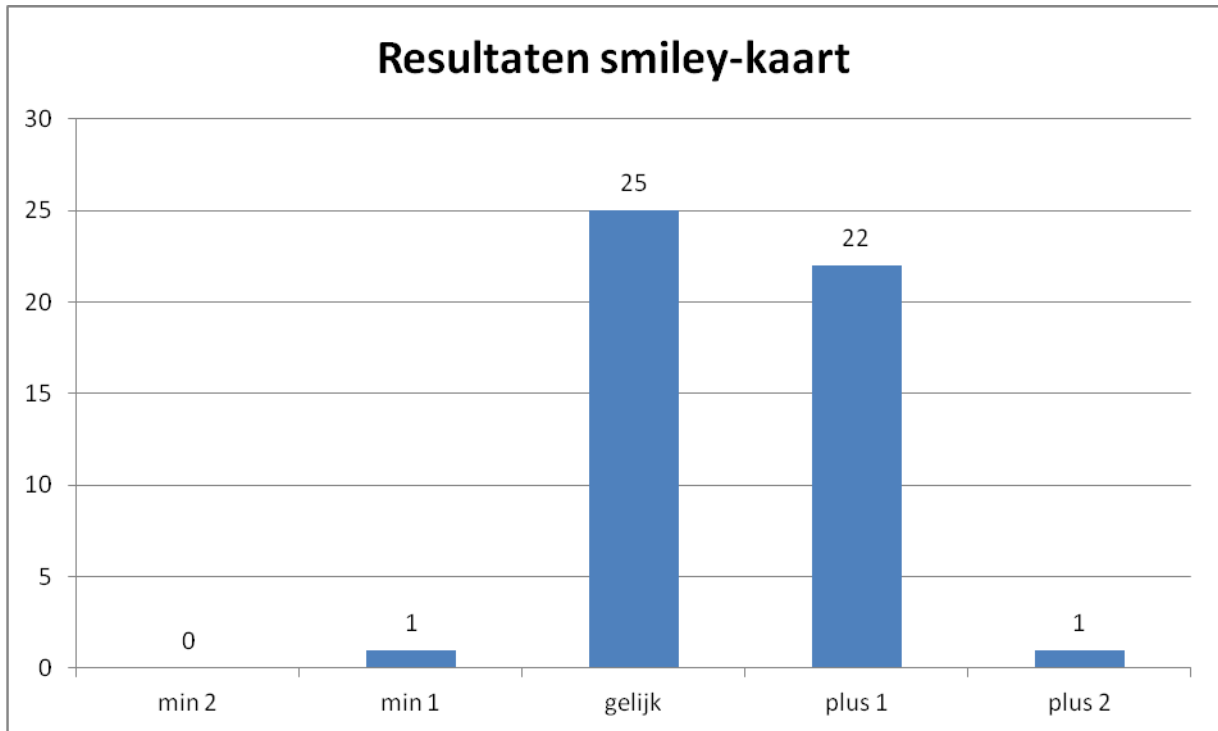
Conclusie.

Om de hoofdvraag van het onderzoek te kunnen beantwoorden is het noodzakelijk inzicht te verkrijgen in de effectiviteit van de Express sessies. In deze deelvraag wordt er uitsluitend gekeken naar het effect van de Express sessies op het optimaal functioneren van de individuele leerling. De YSR is namelijk afgenomen voor- en na deelname aan de Express sessies, om zodoende inzicht te krijgen in de effectiviteit van de Express sessies op de thema’s ‘internaliserend’, ‘externaliserend’ en ‘aandachtsproblemen’. Uit de metingen van de YSR kan geconcludeerd worden dat de Express sessies een positief effect hebben gehad op het optimaal functioneren van de individuele leerling, met name op de thema’s ‘internaliserend’ en ‘externaliserend’. Met name op het thema ‘externaliserend’ is er een significant verschil in de toename en de afname van externaliserende gedragsproblemen; bij 60% van de leerlingen is er een stijging zichtbaar, de externaliserende gedragsproblemen nemen in hun geval af. Bij 40% van de leerlingen is een daling zichtbaar, de externaliserende gedragsproblemen nemen in hun geval toe. Tevens is op het thema ‘internaliserend’ een afname van internaliserende gedragsproblemen bij 40% van de leerlingen en een toename van internaliserende gedragsproblemen bij 40% van de leerlingen. Echter zijn 20% van de leerlingen consistent gebleven en niet verslechterd. Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat de Express sessies bij 60% van de leerlingen op het gebied ‘internaliserend’ een positief effect heeft gehad, aangezien hun score verbeterde en een aantal leerlingen bleven consistent. Spel wordt in dit geval een uitlaatmogelijkheid om innerlijke spanningen en energie los te laten (Mönk en Knoers, 2004). Doordat leerlingen zich in de sessies kunnen uiten, kunnen zij zich ventileren, waardoor zij spanningen kwijt raken en hun externaliserende en internaliserende gedragsproblemen afnemen.

Naast de afname van de externaliserende en internaliserende gedragsproblemen is er een significant verschil tussen de voor- en nameting op het thema ‘aandachtsproblemen’. Namelijk een toename van aandachtsproblemen bij 70% van de leerlingen. Uit persoonlijke communicatie blijkt dat in één van de klassen veel onderlinge conflicten spelen. (J.Verweij,

persoonlijke mededeling, 26 05 2014) Het is mogelijk dat dit veel vraagt van de aandacht van de leerlingen, waardoor er een toename is van de aandachtsproblemen. Daarnaast wordt de YSR ingevuld door de leerling zelf, het gaat dus om het inzicht wat de leerling over zichzelf heeft. Er kan dus geconcludeerd worden dat de express sessies voornamelijk op de thema's externaliserend en internaliserend een positief effect hebben gehad en dat hierdoor het optimaal functioneren van de individuele leerling werd verbeterd.

3.8. Resultaten Smiley-kaart



Bovenstaand diagram toont de resultaten van de smiley-kaart. In totaal zijn er vijftig sessies gehouden, vijf per leerling. De resultaten geven de verschillen aan tussen het gevoel van de leerlingen aan het begin van en na de sessie. De grafieken met de individuele resultaten van de smiley-kaarten is te vinden in bijlage 8.

Gelijk gebleven

Vijfentwintig sessies hebben ertoe geleid dat de leerlingen voor en na de sessie hetzelfde gevoel hadden. Het lijkt er dan ook op dat deze leerlingen geen baat hebben gehad bij de sessie. Echter, uit de individuele gegevens van de smiley-kaarten (bijlage 8) blijkt dat vijftien van de vijfentwintig aan het begin van de sessie als gevoel 'very happy' hebben gegeven en dus niet hoger konden eindigen. Het spel van een kind laat een thema zien dat centraal staat voor het kind. Spel wordt hierdoor een uitlaatmogelijkheid om innerlijke spanningen en energie los te laten (Mönk en Knoers, 2004). De sessie heeft tot gevolg gehad dat de leerling zijn euforische gevoel kon uiten en met meer (innerlijke) rust terug de klas in kwam en dat daarmee zijn eigen prestaties en die van zijn omgeving zijn verbeterd.

Daling

Slechts één sessie had tot gevolg dat de leerling (CP: s3) aangaf dat haar gevoel met één stap was verslechterd. Uit het logboek van deze sessie blijkt dat tijdens deze sessie een persoonlijk thema aan bod is gekomen dat door deze leerling als niet prettig werd ervaren. Tijdens de andere sessies met deze leerling is dit thema niet opnieuw aan bod gekomen en bij deze andere sessies geeft deze leerling dan ook aan dat haar gevoel is verbeterd of gelijk is gebleven.

Stijging

Als gevolg van tweeëntwintig van de vijftig sessies hebben de leerlingen via de smiley-kaarten aangegeven dat hun gevoel met één stap is verbeterd en bij één sessie werd

aangegeven door een leerling (BR: s2) dat haar gevoel met twee stappen was verbeterd. Hieruit blijkt dat de sessie een positief effect heeft gehad op deze leerlingen.

Uit de individuele gegevens (bijlage 8) blijkt dat acht van de vijftig sessies begonnen met een leerling die aangaf een negatief gevoel te hebben ('very sad or mad', 'sad or mad' of 'not so good'). Na zeven van deze acht sessies heeft de betreffende leerling aangegeven dat hij/zij zich één of twee stappen beter voelde. Bijvoorbeeld van 'sad or mad' naar 'not so good', of van 'not so good' naar 'okay'. Dat betekent dat 87,5% van de sessies die begonnen met een leerling met een negatief gevoel een positief effect hebben gehad op zijn/haar gevoel.

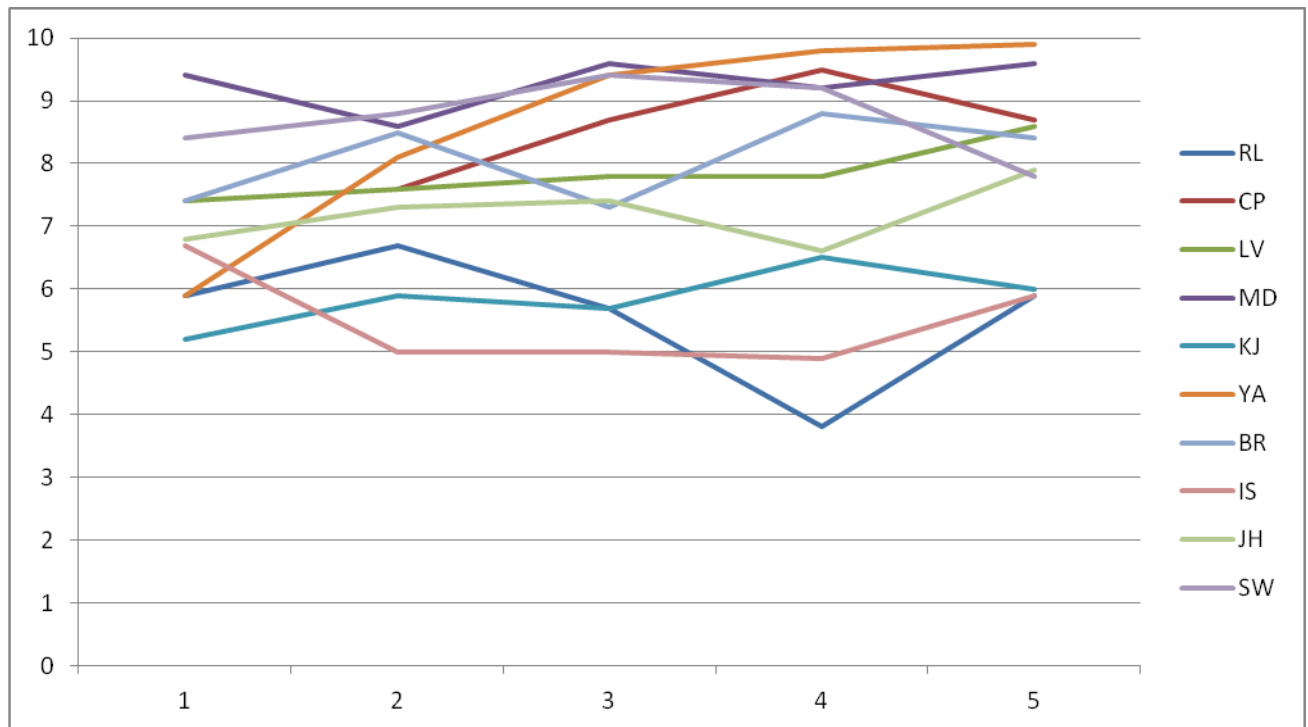
Daarnaast blijkt dat tweeënveertig van de sessies begonnen met een leerling die aangaf een positief gevoel te hebben ('okay' of 'very happy'). Aan het einde van zestien van deze tweeënveertig sessies gaf de leerling aan dat hij zich een stap beter voelde op de smiley-kaart. Dit betekent dat 38,1% van de sessies die begonnen met een leerling die zich positief voelde een positief effect hebben gehad op zijn/haar gevoel.

In de Express sessies wordt voornamelijk fysiek gespeeld. Lichamelijk bezig zijn kan leiden tot een bevrijding van energie wat weer kan leiden tot (zelf)expressie (Smeijsters, 2008).

Conclusie

Het blijkt dat 87,5% van de leerlingen, die begonnen met een negatief gevoel (smiley) na de sessie een verbetering vermeldden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de sessies het meeste effect hebben op leerlingen die zich aan het begin van de sessie negatief voelen.

3.9. Resultaten CORS



	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5
KJ	5,2	5,9	5,7	6,5	6
RL	5,9	6,7	5,7	3,8	5,9
YA	5,9	8,1	9,4	9,8	9,9
IS	6,7	5	5	4,9	5,9
JH	6,8	7,3	7,4	6,6	7,9
BR	7,4	8,5	7,3	8,8	8,4
LV	7,4	7,6	7,8	7,8	8,6
CP		7,6	8,7	9,5	8,7
SW	8,4	8,8	9,4	9,2	7,8
MD	9,4	8,6	9,6	9,2	9,6
Totaal	7,0	7,4	7,6	7,6	7,9

Bovenstaande grafiek en tabel geven het gemiddelde van de CORS-scores weer. In de CORS wordt gevraagd naar de momentane status van de leerling op verschillende thema's zoals 'ik', 'thuis', 'school' en 'alles bij elkaar'. Per leerling is een grafiek gemaakt met daarin de gegevens van hoe ze elke vraag hebben beantwoord. Deze tien grafieken zijn te vinden in bijlage 9. Daarnaast bevat bijlage 10 een grafiek met de totale gemiddeldes per sessie.

Doordat de leerlingen zelf een score toewijzen aan de verschillende thema's kan een mogelijke verklaring worden gevonden voor de gemiddelde momentane status van de leerling. Zo is het denkbaar dat een leerling op de thema's 'ik' en 'school' hoog scoort, maar op het thema 'thuis' zeer laag; hieruit zou geconcludeerd kunnen worden dat de leerling het op school goed heeft, maar thuis met problemen kampt die zijn gemiddelde momentane status negatief beïnvloeden. De momentane status van de leerling is van belang omdat deze zijn eigen gemoedstoestand en daarmee gedrag sterk kan beïnvloeden.

Uit grafiek (bijlage 10), met de totale gemiddeldes per sessie, blijkt dat de leerlingen bij aanvang van de eerste sessie gemiddeld een 7,0 scoren op de CORS vragen. Gedurende de onderzoeksperiode verbetert deze score en eindigt de totale gemiddelde score van de tien leerlingen op een 7,9. Door te kijken naar de individuele scores is te achterhalen of deze stijging een gevolg is van de sessies die de onderzoekers hebben gehouden of dat er een andere oorzaak voor deze stijging is.

Bovenstaande grafiek met de gemiddelde scores per leerling, toont aan dat de score van zeven van de tien leerlingen (KJ, YA, JH, BR, LV, CP, MD) over de gehele onderzoeksperiode een stijging doormaakt. De score van één leerling (RL) blijft met een 5,9 bij de eerste en bij de vijfde sessie gelijk. En de CORS-score van twee leerlingen (IS, SW) daalt over de gehele onderzoeksperiode.

Stijgers

Uit de individuele grafieken (bijlage 8) blijkt dat de stijgende score van drie van de zeven leerlingen (BR, KJ, LV) wordt veroorzaakt door een duidelijke stijging op het thema 'school'. De stijgende lijn van twee van de zeven leerlingen (MD, CP) wordt veroorzaakt door een stijging op het thema 'ik'. De stijgende lijn van één van de zeven leerlingen (JH) wordt veroorzaakt door een stijging op het thema 'thuis' en de stijgende lijn van één van de zevende leerlingen (YA) wordt veroorzaakt door een stijging op de drie thema's 'school', 'ik' en 'thuis'.

Gelijk gebleven

Uit de gegevens van de leerling (RL) waarvan de CORS-score gelijk is gebleven over de onderzoeksperiode blijkt dat de score op het thema 'thuis' tussen de eerste en vijfde sessie een diepe daling maakt van 9,9 naar 5,1. Doordat zijn score op de thema's 'school' en 'ik' juist een stijging vertonen over de gehele onderzoeksperiode, van respectievelijk 2,5 naar 5,1 en van 6 naar 7,5, wordt de daling op 'thuis' gecompenseerd en komt de gemiddelde score over de gehele onderzoeksperiode op een gelijke waarde.

Dalers

De individuele grafieken van de twee leerlingen met een daling in hun CORS-score tonen dat voor één van hen (IS) geldt dat deze daling wordt veroorzaakt door een significante daling op het thema 'thuis'. Voor de andere leerling (SW) geldt dat de daling in het gemiddelde wordt veroorzaakt door een daling op het thema 'school'. Uit het logboek van de individuele sessies met SW blijkt vervolgens dat dit wordt veroorzaakt door een conflict dat SW tijdens de onderzoeksperiode had met haar mentor. Als reactie hierop besloot de mentor nog een sessie in te plannen voor SW en uit de smiley-kaart van deze sessie blijkt dat haar gevoel door deze interventie van 'not so good' in 'okay' is veranderd. Daarnaast blijkt uit de individuele grafiek van SW (bijlage 8) dat haar momentane status tot aan het conflict met de mentor, van sessie één tot en met sessie vier, een stijgende lijn had, van 8,4 naar 9,2.

Conclusie:

Uit de gegevens van de CORS kan dus geconcludeerd worden dat de Express sessies een positief effect hebben op de momentane status van de individuele leerling, hierdoor wordt het optimaal functioneren gestimuleerd, wat dan weer mogelijk een positief effect heeft op de groepscohesie en het pedagogische klimaat.

HOOFDSTUK 4 Conclusie

4.1. Algemene conclusie metingen

Uit de metingen van de YSR kan geconcludeerd worden dat de Express sessies een effect hebben gehad op het optimaal functioneren van de individuele leerlingen, met name op de thema's 'internaliserend' en 'externaliserend'. Er is ook een effect zichtbaar op het thema aandachtsproblemen, namelijk 70% van de leerlingen heeft een toename op dit thema. De YSR wordt ingevuld door de leerlingen zelf.

Er kan geconcludeerd worden, met name uit de gegevens van de CORS en de smiley-kaart, dat de Express sessies effectief zijn op het optimaal functioneren van de individuele leerling. Het blijkt dat de metingen de effecten van de individuele leerling inzichtelijk hebben gemaakt en dat deze resultaten positief zijn.

Maar de onderzoeksperiode is te kort geweest om effect te bemerken en te meten op de groepscohesie en het pedagogisch klimaat.

Uit de resultaten van de smiley-kaart blijkt dat van de vijftig Express sessies vijftientig gelijk zijn gebleven (waarbij opgemerkt zij dat vijftien leerlingen de hoogste score aangaven en niet hoger konden eindigen). Het blijkt dat 87,5% van de leerlingen met een negatief gevoel (smiley) de sessie in gingen maar de Express sessie eindigden met een positief gevoel (smiley). Hieruit kunnen we concluderen dat de Express sessies meer baat en effect heeft wanneer de leerlingen negatief beginnen met de sessie.

Uit de gegevens van de CORS blijkt dat zeven van de tien leerlingen een stijging doormaken en dat zij vooruitgang maken op de thema's 'school', 'ik' en 'thuis'. De Express sessies is de enige interventie die op school is geïmplementeerd. Hieruit kan dus geconcludeerd worden dat de Express sessies een positief effect hebben op het optimaal functioneren van de leerling.

4.2. Discussie

Deze discussie biedt een kritische blik op het onderzoek. Een terugblik fungeert als een evaluatie van de aspecten van het onderzoek die goed zijn verlopen en aspecten die beter zouden kunnen.

Ten eerste springt het enthousiasme van de betrokkenen eruit. Niet alleen van de twee in DvT gespecialiseerde dramatherapeuten, maar ook van de gehele DvT community in Nederland en in het bijzonder ook van de betrokken leerlingen en de docenten. Het was zeer prettig om met zo zeer enthousiaste betrokkenen aan het onderzoek te werken.

Achteraf is wel gebleken dat het onderzoek erg ambitieus en groot is opgezet. Dit is onder andere terug te zien aan het aantal metingen die zijn uitgevoerd. Er is gezocht naar valide en betrouwbare meetinstrumenten zodat de effectiviteit duidelijk in kaart kon worden gebracht.

De resultaten demonstreren een positieve vooruitgang op de individuele leerling zoals te zien is op bijlage 7, 8 en 9.

Voor de professionaliteit laat dit zien dat de DvT zeker een methode is die ingezet kan worden binnen het regulier onderwijs; het werken met vijftien minuten sessies geeft genoeg tijd om een effect weer te geven en het vergt weinig tijd voor de docenten. Daarnaast missen de leerlingen weinig lessen omdat het maar om een kort tijdsbestek gaat, waar 'reguliere dramatherapie' vaak een uur in beslag neemt.

Een toevoeging aan onze eigen professionaliteit is het aanleren van een specifieke methode binnen een vrij nieuw werkveld. Het werken op deze manier vergt van de dramatherapeut een professionele houding. De beroepsuitoefening wordt wellicht als anders ervaren omdat het hier gaat om vijftien minuten sessies, waar binnen dramatherapie geschoold wordt op langere sessies. De onderzoekers denken na het zien van de resultaten dat dit

onderzoek relevant is voor de beroepspraktijk en zij hopen dat dit verder wordt uitgebreid en ingezet op andere reguliere middelbare scholen.

Tijdens het onderzoeksproces is het belangrijk geweest om steeds terug te pakken op de hoofdvraag zodat de uitwerking van de resultaten niet te breed werd. Het was op sommige momenten verleidelijk om de breedte in te gaan, vanwege geprikkelde interesse en leergierigheid, in plaats van de uitwerking te beperken tot de hoofdvraag. Echter, door de hoofdvraag als pijler te gebruiken is het gelukt om met de resultaten de hoofdvraag te beantwoorden. Door te werken met ROM is geleerd om verschillende meetinstrumenten in te zetten en deze af te lezen. In een volgend onderzoek zou er eerder duidelijkheid verschaft moeten worden over hoe ROM optimaal gebruikt wordt. Een deel van de resultaten is hiermee overzichtelijk in beeld gebracht zodat de hoofdvraag beantwoord kon worden.

De samenwerking op het Gemini College werd op sommige momenten als lastig ervaren omdat de ruimte waarin de Express sessies gegeven werden, ook als werkplek diende voor medewerkers; daardoor was het gevoel van 'te veel zijn' bij de onderzoekers soms aanwezig. Dit is tijdens een evaluatie uitgesproken naar de betrokken en vervolgens zijn hier duidelijke afspraken over gemaakt.

In het kader van het onderzoek was het noodzakelijk om meerdere dagen in de week aanwezig te zijn op het Gemini College. Dit om niet alleen de Express sessies te geven, maar ook om een band op te bouwen met onder andere de leerlingen, de docenten en het zorgteam. Een band opbouwen is belangrijk zodat de therapeuten van de Express sessies een onderdeel worden van de school. Zo kan er wederzijds vertrouwen ontstaan. Een verbeterpunt kan zijn de communicatie tussen het Gemini College en anderen. Aan het begin van het onderzoek is er een vragenlijst gegeven aan de docenten van het Gemini College. Deze vragenlijst was bedoeld als voor- en nameting voor de invloed van de Express sessies op de groepscohesie. Hoewel er herhaaldelijk naar is gevraagd, is deze vragenlijst niet ingevuld. Hierdoor is de groepscohesie van de twee brugklassen niet gemeten.

Discussie onderzoeksopzet en verkregen resultaten

Aan het begin van het onderzoek is er een planning gemaakt zodat duidelijk was welke taken door wie en wanneer gedaan werden. Hierbij is in acht genomen dat alles werd besproken en op relevantie getoetst werd, door de hoofdvraag als pijler te gebruiken. Het werken met ROM verschaft valide meetinstrumenten om tot de resultaten te komen. ROM berekent de gegevens en zet deze in een grafiek; hierdoor zijn de resultaten duidelijk en betrouwbaar af te lezen.. Gedurende het proces zou het effectiever zijn geweest om nog vaker terug te pakken op de hoofdvraag, wat moet er beantwoord worden naar aanleiding van dit onderzoek?

Uit de valide meetinstrumenten YSR¹⁵ en de CORS¹⁶ blijkt dat de resultaten na aanvang van de Express sessies positief zijn. Ook uit de smiley-kaart, waar de leerlingen hun eigen momentane status konden weergeven, blijkt een positief effect op individuele leerlingen. Uit een gesprek met de mentoren is gebleken dat de Express sessies weinig invloed hebben gehad op de groepscohesie en het pedagogisch klimaat (M. Van der Linden en L. Oostrom, persoonlijke mededeling, 26 mei 2014). Zoals beschreven bij de hypothesen in dit onderzoek zouden de sessies het individu leren om zichzelf kenbaar te maken en staande te houden binnen de klas. Om hierop een effect te kunnen meten zou het onderzoek van langere duur moeten zijn.

¹⁵ De YSR is een betrouwbaar en valide meetinstrument, dat veelal wordt gebruikt in de klinische praktijk en in onderzoek. (Renier, 2006)

¹⁶ De Outcome Rating Scale meet het functioneren van de cliënt op drie verschillende vlakken, die worden beschouwd als de meest valide indicatoren voor succesvolle resultaten (Duncan et al., 2006).

4.3. Conclusie

In de conclusie wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek. De hoofdvraag luidt als volgt:

“Hoe kunnen de kortdurende sessies waarin gebruik wordt gemaakt van de dramatherapeutische methode Developmental Transformations een bijdrage leveren aan het optimaal functioneren van de brugklasleerlingen en het pedagogisch klimaat?”

Conclusie uit de Methodische deelvragen

DvT is een methode die bij uitstek geschikt is voor de Express sessies op het Gemini College. In de ‘playspace’ kan de leerling veilig eigen gedachten en gevoelens exploreren, aan de hand van improvisatie en inbeelden. DvT is de continue transformatie tussen thema’s in het spel, waardoor de kernthema’s van de leerling snel bereikt worden.

De Express sessies duren vijftien minuten en vinden plaats in een aparte speelruimte. De Express sessies hebben een ventilerende en signalerende insteek. De Express sessies worden pas enkele maanden toegepast, waardoor hun rol, doel en effectiviteit nog moeten worden vastgesteld. Dit onderzoek is hier een eerste stap in.

Conclusie uit de Instelling deelvragen

Het pedagogisch klimaat volgens het Gemini College is dat ze zorg op maat kunnen bieden voor elk kind. De mentor heeft een grote verantwoordelijkheid voor de taken omtrent de groepscohesie en het pedagogisch klimaat. Het Gemini College probeert hierin een eenduidige aanpak te vormen.

Er is gebleken dat er voor het Gemini College verbeterpunten liggen als het gaat om het pedagogisch klimaat, met name met betrekking tot de scholing van de leerkrachten op dit gebied. De Express sessies kunnen aansluiten bij vijf van de zes uitgangspunten van het pedagogisch klimaat, zoals bij emotionele steun en responsiviteit bieden, autonomie, ruimte, structureren en grenzen stellen.

Conclusie uit de Problematiek deelvragen

Het blijkt dat de leerlingen over het algemeen kampen met internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Daarnaast zijn er twee leerlingen met kenmerken van andere gedragsstoornissen.

Uit de metingen van de YSR kan geconcludeerd worden dat de Express sessies een effect hebben gehad op het optimaal functioneren van de individuele leerlingen, met name op de thema’s ‘internaliserend’ en ‘externaliserend’. Naast de afname van de internaliserende en externaliserende gedragsproblemen is er een significant verschil op het thema ‘aandachtsproblemen’, namelijk een toename van aandachtsproblemen bij 70% van de leerlingen. De YSR wordt ingevuld door de leerlingen zelf.

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken of de Express sessies een positieve uitwerking hebben op de individuele leerling, de groepscohesie en op het pedagogisch klimaat. Uit de resultaten van alle metingen die gedaan zijn (YSR, CORS en smiley-kaarten) blijkt dat de Express sessies een positief effect hebben gehad op het optimaal functioneren van de leerlingen. Dit effect is ook terug te zien in de individuele grafieken in bijlage 7, 8 en 9.

Terwijl het positieve effect van de sessies op de individuele leerlingen zichtbaar is gemaakt, is aan de hand van de gebruikte metingen het effect van de sessies op de groepscohesie en het pedagogisch klimaat onvoldoende aangetoond. Dit blijkt ook uit de respons van de mentoren van de beide brugklassen (Van der Linden en Oostrom, 2014).

De Express sessies op het Gemini College zijn een eerste pilot met de methode DvT binnen het regulier middelbaar onderwijs in Nederland. Hieruit blijkt dat dit onderzoek een innovatief karakter heeft ten aanzien van de beroepspraktijk. De Express sessies worden pas

enkele maanden toegepast waardoor de rol, doel en effectiviteit nog moeten worden vastgesteld. Toch blijkt uit de resultaten dat dit een positieve eerste stap is, een pleidooi om deze pilot verder te implementeren op andere reguliere scholen.

4.4. Aanbevelingen

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn de volgende aanbevelingen tot stand gekomen:

- Groepssessies geven aan de klas als geheel of in kleinere groepen zodat er wellicht sneller effect zichtbaar is op de groepscohesie en op het pedagogisch klimaat.
- Een aanbeveling die we willen doen is dat er niet alleen individueel of met de klas als geheel wordt gewerkt binnen de sessies, maar dat hiernaast ook klassenactiviteiten worden georganiseerd; dit omdat we denken dat deze een positieve bijdrage kunnen leveren aan de groepscohesie en het pedagogisch klimaat.
- Het zou wenselijk zijn dat dit onderzoek een vervolg krijgt en dat de periode waarin de sessies aan de individuele leerlingen gegeven worden, langer is. De onderzoekers zijn benieuwd naar de resultaten van een onderzoek dat bijvoorbeeld een half jaar (of langer) duurt.
- Een andere aanbeveling is om vaker in een week aanwezig te zijn op de onderzoeksplek om een band op te bouwen met de school en de leerlingen, niet alleen tijdens de sessies.
- Om te toetsen of de sessies daadwerkelijk effectiever zijn bij leerlingen die bij aanvang van de sessie aangeven zich negatief te voelen, zal de onderzoeksgroep groter dienen te zijn.

HOOFDSTUK 5 Literatuurlijst

Literatuurlijst:

- Baarda, B., Van der Hulst, M. (2012) *Basisboek interviewen*. Groningen/ Houten: Noordhoff.
- Bakker- Jong, M. de., Mijland, I. (2010) *Handboek positieve groepsvorming*. (3^e druk). Berust bij de uitgever.
- Bates, J., Bayles, K. (1984) Objective and subjective components in mothers' perceptions of their children. *Merrill-Palmer Quarterly* 2 (3). 111-130.
- Boeije, H.(2005) *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom onderwijs
- Boer, F., Bögels, S.M. (2002) Angststoornissen bij kinderen: genetische en gezinsinvloeden. *Kind en adolescent* 23, 4, 167-178
- Cimmermans, G., Boomsluit, J. (1992) *Handboek dramatherapie*. Nijmegen: Hogeschool Nijmegen.
- Delfos, F.M.(2009) *Ontwikkelings psychopathologie*. Amsterdam: M.F. Delfos en Pearson Assessment and Information B.V.
- Donk, C. van der., Lanen, B. van. (2013) *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussem: Coutinho.
- Duncan, B. L., Sparks, J. A., Miller, S. D., Bohanske, R. T., Claud, D. A. (2006) Giving youth a voice: a preliminary study of the reliability and validity of a brief outcome measure for *children*, adolescents, and caretakers. *Journal of brief therapy*, 5(2).
- Engelen, I., Coosemans, I (2003) *Tieners in de knoei*. Tiel: Lannoo.
- Forrester, A., en Johnson, D. (1995) *Drama therapy on an extremel*
- Galway, K., Hurd, K., Johnson, D. (2003) *Developmental transformations in group therapy with homeless people with a mental illness*. In D. Wiener & L. Oxford (Eds.) *Action therapy with family and groups*, (pp. 135-162) Washington, DC: American Psychological Association.
- Faber, S. (2004). *Pedagogisch klimaat en groepsproblemen: sfeerverbetering in school en groep; omgaan met de 'lastige groep'*. Voorhout: STEVIN Uitgeverij.
- Hellickx, W., Munter, A. de., Grietens, H. (1993) *Gedrag en emotionele problemen bij kinderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Jacobson, S., Truax, P. (1991) Clinical Significance: A Statistical Approach to Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (50) 2. 12-19
- James M., Forrester A., Kim K. (2005) *Developmental transformations in the treatment of sexually abused children*. In A. Weber en C. Haen, *Clinical applications of drama therapy in child and adolescent treatment*. New York: Brunner Routledge.
- Johnson (1986) *The developmental method in drama therapy: group treatment with elderly*. *Arts in psychotherapy* 13, 17-34.
- Johnson, D. (2014) *Trauma-centered developmental transformations*. In N. Sajnani & D. Johnson (2014), *Trauma-Informed Drama Therapy: Transforming Clinics, Classrooms, and Communities*. Springfield, IL: Charles Thomas Publishers.
- Sajnani, N., Jewers-Dailley, K., Brillante, A., Puglisi, J. and Johnson, D.R. (2014). *Animating Learning by Integrating and Validating Experience*. In Sajnani, N. and Johnson, D.R. (2014). *Trauma-Informed Drama Therapy: Transforming Clinics, Classrooms and Communities*. Springfield, IL: Charles Thomas Publishers.
- Kohnstamm, R. (2009) *Kleine ontwikkelingspsychologie 3- De puberjaren*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Kok, J.F.W. (2009). *Opvoeden als beroep. Een inleiding voor groepsopvoeders en leraren*. Barneveld: Nelissen.
- Liesbeth, T. van. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Mahler, M., Pine, F., Bergman, A. (2008) *The Psychological Birth Of the Human Infant*. New York: Basic books.
- Migchelbrink, F. (2006) *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn* Amsterdam: SWP.
- Molen, H.T. van der., Perreijn S., Hout, M.A. van den. (2010) *Klinische psychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Mönks, F.J., Knoers, A.M.P. (2004) *Ontwikkelingspsychologie*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Myers, D. *Psychology tenth edition in modules*. Worth publishers; Holland, Michigan
- Prins, P. J. M., Breat, C.(2008) *Handboek Klinische Ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rigter, J. (2010) *Ontwikkelings psychopathologie bij kinderen en jeugdigen* Bussum: Coutinho.
- Remmerswaal, J. (2007). *Begeleiden van groepen: groepsdynamica in praktijk*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Remmerswaal, J. (2008). *Handboek groepsdynamica. Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Nelissen.
- Renier, J., Gerrits, M. (2006) *Het belang van school, pubers, vrienden en de buurt*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Reynolds, A (2010) *Developmental transformations: improvisational drama therapy with children in acute inpatient psychiatry*. Social work with groups,34 296-309
- Schachtschabel, H. (2010) *Buitenbeentjes*. Amsterdam: Boom
- Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Smeijsters, H. (2008) *Handboek creatieve therapie*. Bussum: Coutinho.
- Takashi, I., Tsutsumi, A., Islam, A., Firoz, M., Wakai, S., Kurita, H. (2006) Reliability and validity of the Youth Self- Report. *International Journal of Methods in Psychiatric Research* (14) 4. 212-220.
- Verhulst, F.C., van der Ende, J. (2013) *ASEBA Vragenlijsten voor leeftijden 6 tot en met 18 jaar*. Rotterdam: ASEBA Nederland.
- Vennix, prof Dr. J.A.M. (2010) *Theorie en praktijk van empirisch onderzoek*. Essex: Pearson Education Limited
- Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid. (2009). *Vertrouwen in de school: over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Amsterdam: Amsterdam University Pres

Niet gepubliceerde bronnen

- Bossche Van den, D 2006. *Persoonsontwikkeling in Developmental Transformations vanuit Fenomenologisch Dialectisch Perspectief*” Afstudeerscriptie. Niet gepubliceerd.
- Johnson, D.(2005). *Developmental transformations. Text for practitioners*. Niet gepubliceerd.
- Versluis, H. (1994). *International adoptees in adolescence* (proefschrift). Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Wagenaar, M (2014) *De groep leiden binnen DVT*. Niet gepubliceerd.

- Michel, W (z.d.) *Handleiding DvT*, Niet gepubliceerd.

Internetbronnen:

- Jongepier, N., Struijk, M., & Helm, G.H.P. van der (2010). *Zes uitgangspunten voor een goed pedagogisch klimaat*. Geraadpleegd op 7 april 2014, van <http://www.jeugdkennis.nl/jgk/Artikelen-Jeugdkennis/Zes-uitgangspunten-voor-een-goed-pedagogisch-klimaat?highlight=>
- Maaswaalcollege: pestprotocol. (z.d.). Geraadpleegd op 1 mei 2014, van [http://www.maaswaalcollege.nl/Schoolbreed/Regelingen_\(schoolbreed\)/Schoolregels/Gedrag_en_kleding/#Pestprotocol](http://www.maaswaalcollege.nl/Schoolbreed/Regelingen_(schoolbreed)/Schoolregels/Gedrag_en_kleding/#Pestprotocol)
- Nederlands Jeugd instituut: Pedagogisch aspecten van de leeromgeving. (z.d.). Geraadpleegd op 25 april 2014, van http://www.nji.nl/nl/Pedagogische_aspecten_van_de-leeromgeving.pdf
- Nederlands Jeugd instituut: Werkzame factoren pedagogisch klimaat. (z.d.). Geraadpleegd op 25 april 2014, van <http://www.nji.nl/nl/Veilige-en-zorgzame-leeromgeving/Werkzame-factoren-pedagogisch-schoolklimaat>
- Nederlands Jeugd instituut: Wet- en regelgeving. (z.d.). Geraadpleegd op 5 mei 2014, van <http://www.nji.nl/Pesten-Beleid-Wet--en-regelgeving>
- Welten, J. (2008) *Developmentaltransformations*. geraadpleegd op 06 mei 2014, van www.developmentaltransformations.nl
- Zihany. (2013). *Pedagogisch klimaat in de klas*. Geraadpleegd op 1 mei 2014, van <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/113349-pedagogisch-klimaat-in-de-klas.html>
- Gemini College Lekkerkerk. (z.d.) *Schoolgids*. Geraadpleegd op 3 februari 2014, van http://www.geminicollegelekkerkerk.nl/index.php?page=Onze_school-Praktische_informatie-Schoolgids&pid=154
- Van Dale Uitgevers. (2014) *Woordenboek*. Geraadpleegd op 10 maart 2014, van http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=uiten&lang=nn#.U4rctfl_vaU
- Nu.nl. (2014) *Vroeg ingrijpen voorkomt jeugdcriminaliteit*. Geraadpleegd op 15 februari 2014, van <http://www.nu.nl/binnenland/3667685/vroeg-ingrijpen-voorkomt-jeugdcriminaliteit.html>
- Erasmus MC. (2011) *Gameverslaafde tieners hebben meer gevoelens van depressie en eenzaamheid*. Geraadpleegd op 15 februari 2014, van <http://www.gezondheidskrant.nl/28404/gameverslaafde-tieners-hebben-meer-gevoelens-van-depressie-en-eezaamheid>
- NOS Nieuws. (2006) *Campagne SIRE tegen digipesten*. Geraadpleegd op 15 februari 2014, van <http://nos.nl/artikel/54945-campagne-sire-tegen-digipesten.html>
- AD.nl. (2012) *Onbenullige tienerruzie op Facebook leidde tot moord*. Geraadpleegd op 15 februari 2014, van <http://www.ad.nl/ad/nl/1012/Nederland/article/detail/3303585/2012/08/20/Onbenullige-tienerruzie-op-Facebook-leidde-tot-moord.dhtml>
- AD.nl. (2014) *Zelfmoord 'jarenlang gepest' meisje (12) schokt Maarheeze*. Geraadpleegd op 15 februari 2014, van <http://www.ad.nl/ad/nl/1012/Nederland/article/detail/3613060/2014/03/14/Zelfmoord-jarenlang-gepest-meisje-12-schokt-Maarheeze.dhtml>
- Excellentescholen.nl *Excellente thema: maatwerk*. Geraadpleegd 3 februari 2014 van <http://www.excellentescholen.nl/primair-onderwijs/scholen/maatwerk/>

BIJLAGEN

Bijlage 1. Individuele motivatie

Ik, Marije van Meegen heb tijdens mijn stage bij basisschool Het Poortje, een expertise school voor cluster vier onderwijs, met kinderen van zes tot twaalf jaar gewerkt. Wat ik bewonder en inspirerend vindt aan deze leeftijd is de vrijheid en onbevangenheid in spel die zij tot uiting brengen. Als therapeut was ik zoekende naar een werkvorm die dit zou kunnen ondersteunen, waardoor ik samen met de cliënt diverse elementen kan exploreren of verwerken. Tijdens mijn minor in New Haven heb ik stage gelopen aan het Post Traumatic Stress Center van David Read Johnson e.a. waar ik werkzaam was binnen verschillende scholen als dramatherapeut. Daar heb ik kennisgemaakt met de Developmental Transformations. Ik was enorm onder de indruk van het effect van Developmental Transformations op de leerlingen. Developmental Transformations heeft een vrijheid in mijn ontwaakt als therapeut en als mens zijnde, die ik nog nooit eerder ervaarde tijdens het gebruik van een dramatherapeutisch methode. Deze vrijheid zorgt ervoor dat ik mij op mijn gemak voel als therapeut en meer in het moment ben zodat ik mij volledig kan focussen op de cliënt. Developmental transformations past bij het beeld wat ik bij dramatherapie, voordat ik aan deze studie begon en heeft mij als dramatherapeut meer vorm gegeven. Vanuit mijn enthousiasme en groeiende passie voor DvT, zowel persoonlijk als professioneel voel ik mij enorm gemotiveerd om dit onderzoek uit te voeren en er over te schrijven. In de hoop dat Developmental Transformations een vaste plek krijgt binnen de Nederlandse schoolse setting.

Mijn naam is Kim van der Voort en ik heb vorige jaar stage gelopen op “vrije basisschool de Regenboog” in Eindhoven. In dit jaar was ik op zoek naar wie ik was als therapeut en wat ik fijne werkvormen vond om mee te werken. Voor mijn opleiding als dramatherapeut heb ik mijn diploma op de toneelschool gehaald. Mijn passie en kracht ligt in het spelen en daar wil ik iets mee doen om cliënten te helpen. Het begon allemaal in het weekend dat David Read Johnson en Renée Pitre naar Nederland kwamen om een weekend workshop Developmental Transformations (DvT) te geven. David Read Johnson is de grondlegger van de methode DvT. Na het weekend was ik meteen verliefd op deze methode. Deze dramatherapeutische methode is wat voor mij dramatherapie inhoudt. Bij de methode DvT draait het om pure improvisatie en het volgen van de cliënt. Dit past precies in mijn straatje. Toen ik de kans kreeg om mijn minor in het Post Traumatic Stress Center onder leiding van David Read Johnson in New Haven te volgen, greep ik deze met beide handen aan. In de drie maanden dat ik in New Haven heb gewerkt op verschillende scholen met de methode DvT was ik nog meer onder de indruk van deze. Het voelde als een openbaring. Mijn motivatie om dit onderzoek te doen is om DvT meer bekendheid te geven in Nederland en dan vooral binnen de scholen. Wat ik heb gezien en meegemaakt in New Haven is te mooi om het daar te laten. Ik hoop dat dit onderzoek een begin is van heel mooi DvT avontuur in Nederland.

Ik, Licia van Gorp, heb tijdens mijn minor periode stage mogen lopen bij het posttraumatisch stress center. Tijdens deze periode ben ik in aanraking gekomen met de methode Developmental Transformations. Tijdens mijn ‘carrière’ als dramatherapeut in opleiding ben ik nog niet zo geïnspireerd geraakt door een methode zoals ik dat bij deze methode heb ervaren. Ik had niet verwacht dat deze methode voor mij zo passend zou zijn, de afgelopen jaren heb ik gemerkt dat ik graag wil plannen wat er gebeurt, ik wilde van te voren precies weten wat ik ging doen en waarom ik dat zo ging doen. Na aanleiding van deze (improvisatie) methode heb ik hierin mezelf kunnen ontwikkelen en heb ik geleerd mijn eigen structuur en

drang om controle te houden op een andere manier in te zetten. Het werken met deze methode met de verschillende leeftijdsgroepen van kinderen in New Haven heeft me laten zien dat deze methode erg goed inzetbaar is binnen het onderwijs. Het werken met trauma gerelateerde problematiek heeft mijn focus op “wie ben ik als dramatherapeut” nogmaals verscherpt. In mijn stagejaar heb ik stage gelopen in de Reinische Kliniken in Bedburg Hau- Duitsland waar ik gewerkt heb binnen de forensische psychiatrie (TBS kliniek) ,drugs gerelateerde problematiek en algemene psychiatrie. De eerste twee doelgroepen spraken mij het meeste aan, dat kan ik nu weer koppelen aan het feit dat ik zo veel voldoening heb gehaald uit het werken met trauma gerelateerde problematieken in New Haven. Ik vond het dan ook vanzelfsprekend om met de kennis die ik hierin heb opgedaan, zowel professioneel als persoonlijk, mijn onderzoeksverslag te laten gaan over wat deze methode kan betekenen in Nederland

Bijlage 2: Sociogram vragenlijst

Vragen over de klas!

Naam: _____

Leeftijd: _____

Klas: _____

Datum: _____

Bij de eerste vijf vragen moet je twee namen van kinderen uit je klas opschrijven.

Met wie werk je graag samen?

1 _____

2 _____

Met wie werk je niet graag samen?

1 _____

2 _____

Wie vind je druk in de klas?

1 _____

2 _____

Wie vind je stil in de klas?

1 _____

2 _____

Wie zie je als leider?

1 _____

2 _____

Bijlage 3. Sociogram

	LL	TK	RL	CJ	SW	WW	SM	JH	DH	MS	SS	MN	BH	SA	FE	LV	CK	MG	CP	CR		LL	TK	RL	CJ	SW	WW	SM	JH	DH	MS	SS	MN	BH	SA	FE	LV	CK	MG	CP	CR				
LL	■		■	■		■	■														LL	■		■																					
TK		■									■						■				TK		■																						
RL	■		■	■								■									RL	■		■																					
CJ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	CJ	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
SW			■	■	■						■						■				SW			■		■																			
WW	■		■	■		■	■						■								WW				■		■																		
SM	■		■	■		■	■		■				■								SM	■				■		■																	
JH			■					■					■		■						JH			■			■		■																
DH	■					■			■												DH	■							■	■															
MS			■	■						■		■				■					MS	■							■		■														
SS		■	■	■	■						■						■				SS								■																
MN		■	■				■				■	■		■	■	■					MN			■					■	■															
BH	■		■	■	■							■	■					■			BH			■																					
SA			■				■					■		■							SA						■		■																
FE		■	■					■				■			■						FE							■		■															
LV		■	■	■	■						■	■				■					LV								■																
CK			■	■	■						■						■				CK			■																					
MG																					MG																								
CP																					CP																								
CR																					CR																								
Positief	3	1	1	2	3	2	3	3	1	2	3	4	2	1	2	1	3	1	2	4	Geel is druk	6	1	2	0	4	2	1	7	1	1	10	1	1	1	1	1	4	1	2	1				
Negatief	3	4	10	7	2	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	3	1	3	2	1	Blauw is stil	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6	0	1	1	0	4	15	0	0	0	3				

Bovenstaande sociogram vertoont gegevens uit de tl-brugklas. Zij hebben verschillende vragen ingevuld waaruit deze sociogram is voort gekomen. De eerste sociogram laat zien met wie zij wel of niet kunnen samenwerken. Rood staat voor niet goed kunnen samenwerken, en groen staat voor wel goed kunnen samenwerken. De tweede sociogram laat zien wie de leerlingen in de klas druk en stil vinden. De gele blokjes staan hier voor stil en de blauwe blokjes staan voor druk.

	EW	RE	WB	DB	EB	IG	MK	NH	MD	BW	KJ	DBL	LS	BJ	BR	YA	MB	JK	Imke	Damian	Tizio	
EW																						
RE																						
WB																						
DB																						
EB																						
IG																						
MK																						
NH																						
MD																						
BW																						
KJ																						
DBL																						
LS																						
BJ																						
BR																						
YA																						
MB																						
JK																						
Imke																						
Damian																						
Tizio																						
Positief	2	3	3	0	1	4	2	0	0	3	3	1	1	0	2	4	0	3	2	0	4	
Negatief	1	2	5	4	0	2	0	7	4	1	0	1	3	0	1	1	0	1	1	0	1	

	EW	RE	WB	DB	EB	IG	MK	NH	MD	BW	KJ	DBL	LS	BJ	BR	YA	MB	JK	IS	D	T	
EW																						
RE																						
WB																						
DB																						
EB																						
IG																						
MK																						
NH																						
MD																						
BW																						
KJ																						
DBL																						
LS																						
BJ																						
BR																						
YA																						
MB																						
JK																						
IS																						
D																						
T																						
Geel is druk	3	1	0	0	0	0	0	1	8	3	0	0	0	2	8	0	0	1	0	0	1	
Blauw is stil	0	0	0	0	0	4	1	0	0	0	3	16	5	0	0	0	2	0	0	0	0	

Bovenstaande sociogram vertoont gegevens uit de kader-brugklas. Zij hebben verschillende vragen ingevuld waaruit deze sociogram is voort gekomen. De eerste sociogram laat zien met wie zij wel of niet kunnen samenwerken. Rood staat voor niet goed kunnen samenwerken en groen staat voor wel goed kunnen samenwerken. De tweede sociogram laat zien wie de leerlingen in de klas druk en stil vinden. De gele blokjes staan hier voor stil en de blauwe blokjes staan voor druk.

Bijlage 4. Docenten vragenlijst

Beste leerkracht,

Wij Kim, Marije en Licia, zijn vierdejaars dramatherapie studenten aan de Hoge School Arnhem en Nijmegen. Voor ons onderzoek willen wij u verzoeken om deze vragenlijst in te vullen, zodat wij een compleet beeld krijgen van de klas. Als onderzoekers vinden wij het belangrijk dat ook uw mening en ervaringen worden meegenomen. De gegevens die wij uit de vragenlijst halen, zullen wij vergelijken met de vragenlijst van de leerlingen, waarna wij ze zullen verwerken in ons onderzoeksverslag. Zodra u deze vragenlijst heeft ingevuld en terug heeft gegeven geeft u automatisch toestemming voor het gebruik van deze gegevens voor ons onderzoeksverslag. Met dit verslag zal door ons en door onze opleiding, zorgvuldig worden omgegaan.

Met vriendelijke groeten,

Licia van Gorp

Marije van Meegen

Kim van der Voort

Wie ziet u als leider in de klas?

1. _____

2. _____

Wie vind u de drukste leerling in de klas?

1. _____

2. _____

Wie vind u de stilste leerling in de klas?

1. _____

2. _____

Wie ervaart u als storend in de klas?

1. _____

2. _____

Maakt u zich zorgen over de welzijn van bepaalde kinderen in de klas? Zo ja, waarom?

Als u een cijfer van 1 tot 10 mag geven, welk cijfer geeft u aan de sfeer in deze groep?

Wat vind ik positieve aspecten van de groepssfeer? Wat gaat er goed?

Wat maakt dat dit goed gaat?

Welke aspecten van de groepssfeer beoordeelt u negatief?

Wat zou u graag anders zien?

Heeft u nog suggesties of verbeterpunten ter bevordering van de sfeer?

**omcirkel wat van toepassing is*

In deze klas gaan leerlingen goed met elkaar om

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas worden leerlingen gepest

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas kunnen leerlingen aangeven als ze het ergens niet mee eens zijn

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas kunnen leerlingen aangeven als ze het ergens mee eens zijn

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas kunnen de leerlingen zichzelf zijn

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas heerst er een veilige sfeer

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas lachen leerlingen elkaar uit

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas wordt gehoor gegeven aan wat de leraar zegt

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas kunnen de leerlingen zich goed concentreren op hun schoolwerk

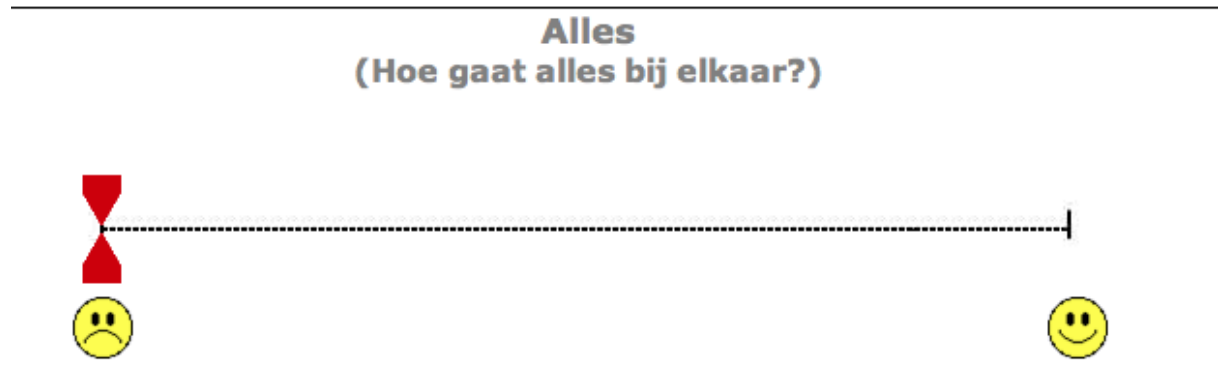
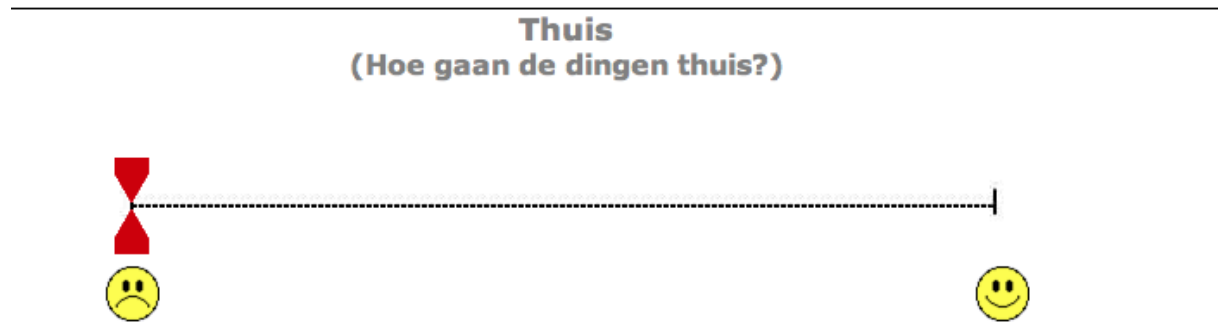
nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

In deze klas gaan de leerlingen respect vol met elkaar om

nooit bijna nooit soms vaak altijd weet ik niet

Bijlage 5. Vragenlijst CORS

Child Outcome Rating Scale: Hoe gaat het met jou?



Bijlage 6. Smiley kaart

Now I Feel



**Very
Happy**



Okay



Not So Good



**Sad or
Mad**

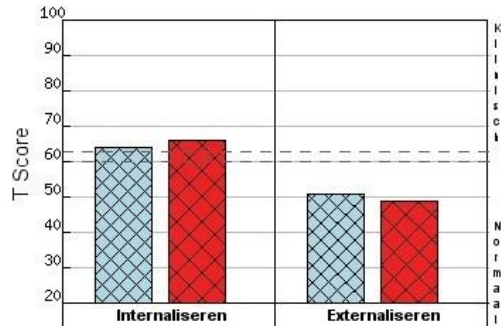


**Very Sad
or Mad**

Bijlage 7. YSR individuele grafieken

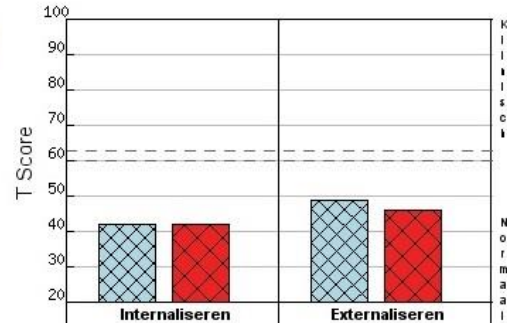
In onderstaande grafieken zijn de individuele scores van de leerlingen te zien naar aanleiding van de YSR.

LV



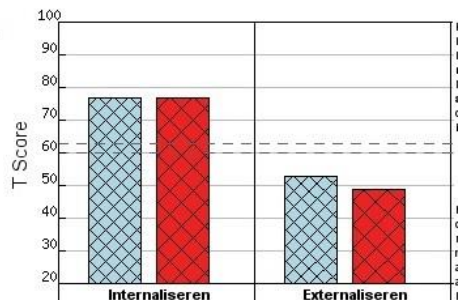
Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	24	27	9	8
T Score	64	66	51	49
Percentiel	92	95	54	46
RCI	-0.32		0.43	
Effect	0		0	

SW



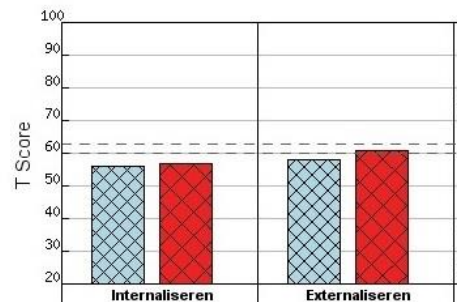
Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	5	5	8	6
T Score	42	42	49	46
Percentiel	21	21	46	34
RCI	0		0.64	
Effect	0		0	

RL



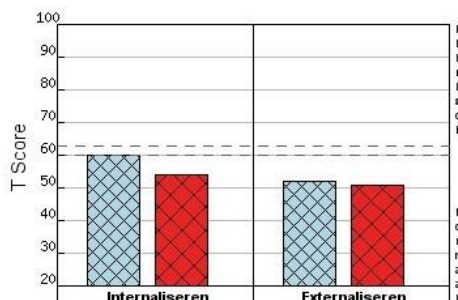
Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	35	34	11	8
T Score	77	77	53	49
Percentiel	100	100	62	46
RCI	0		0.85	
Effect	0		0	

CP



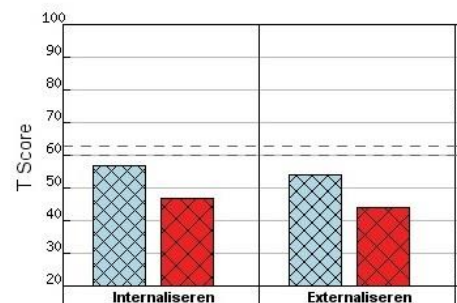
Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	15	16	15	18
T Score	56	57	58	61
Percentiel	73	76	79	87
RCI	-0.16		-0.64	
Effect	0		0	

BR

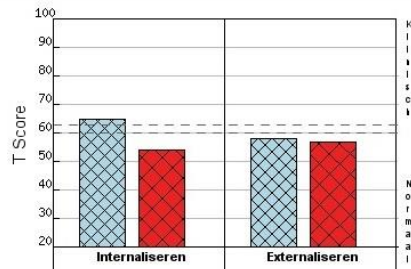


Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	19	13	10	9
T Score	60	54	52	51
Percentiel	84	65	58	54
RCI	0.95		0.21	
Effect	0		0	

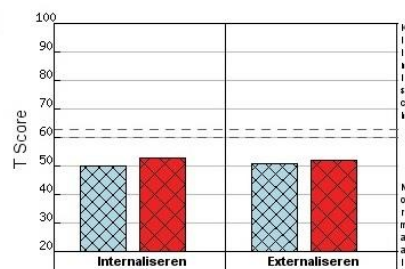
IS



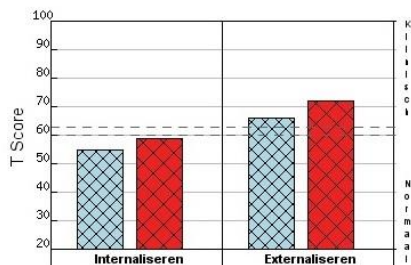
Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	16	8	11	5
T Score	57	47	54	44
Percentiel	76	38	65	28
RCI	1.58		2.13	
Effect	0		++	

YA

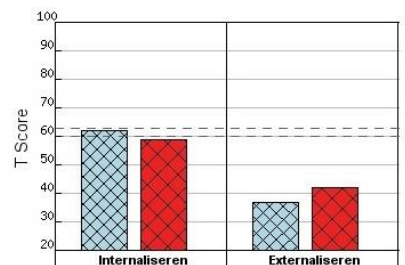
Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	19	10	15	14
T Score	65	54	58	57
Percentiel	93	65	79	76
RCI	1.74		0.21	
Effect	++		0	

MD

Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	7	9	9	10
T Score	50	53	51	52
Percentiel	50	62	54	58
RCI	-0.47		-0.21	
Effect	0		0	

JH

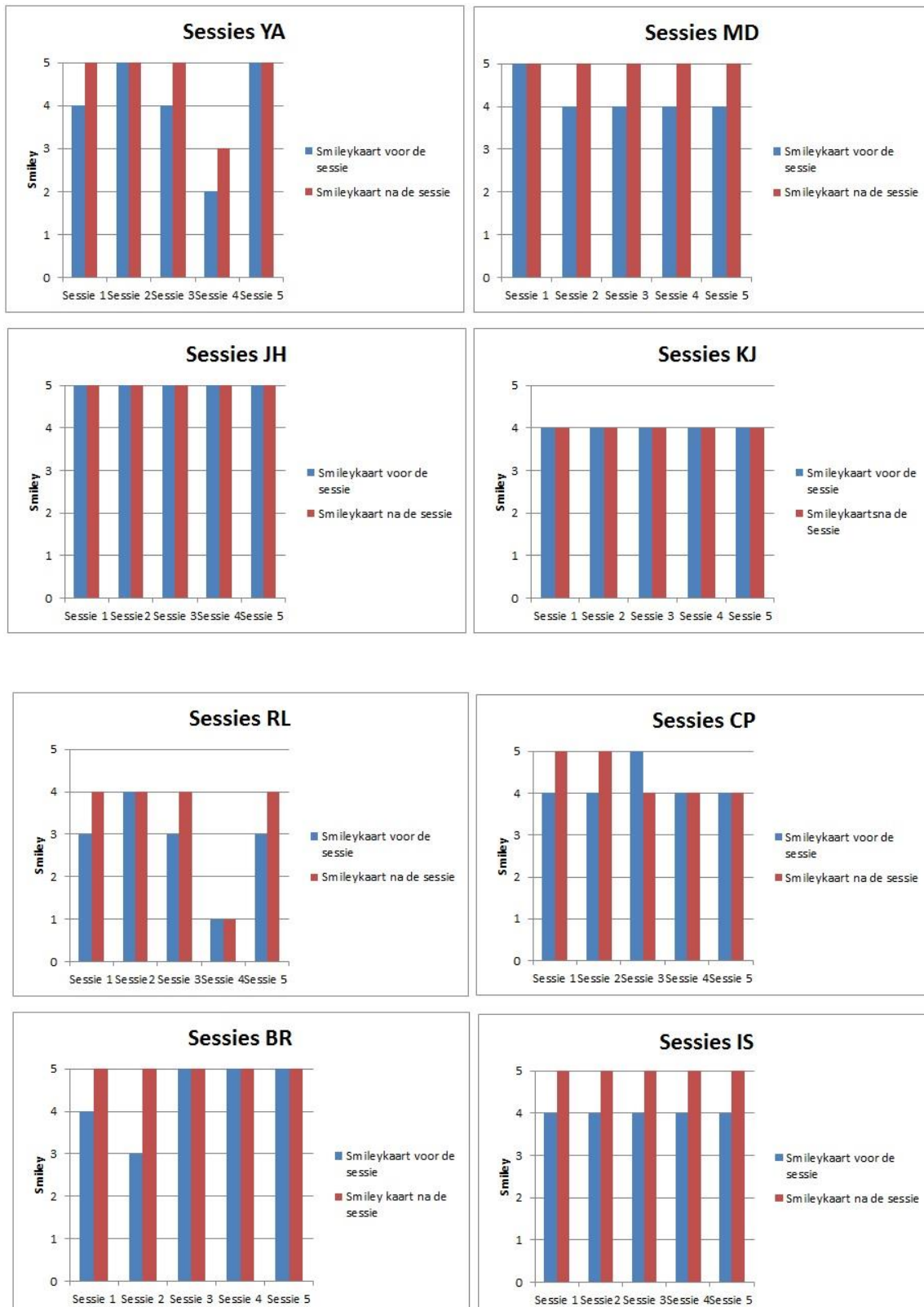
Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	14	18	22	31
T Score	55	59	66	72
Percentiel	69	81	95	99
RCI	-0.63		-1.28	
Effect	0		0	

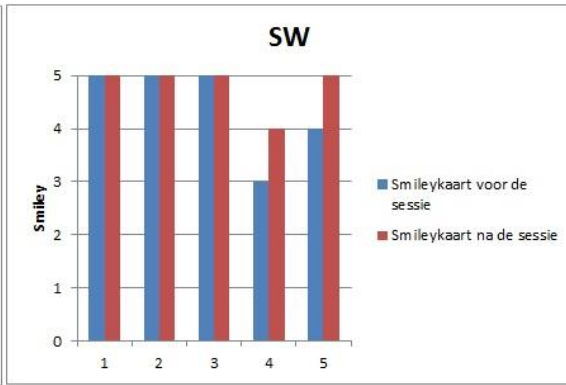
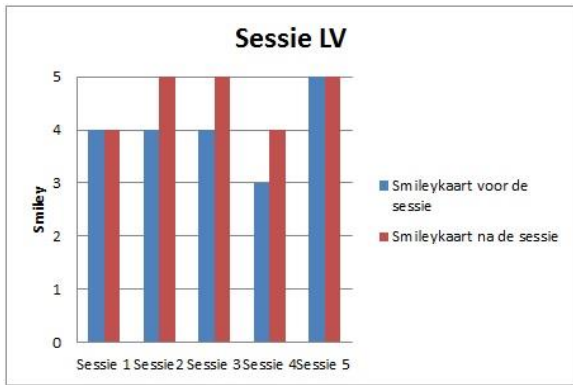
KJ

Meting	1e meting	2e meting	1e meting	2e meting
Ruwe Score	22	18	2	4
T Score	62	59	37	42
Percentiel	89	81	10	21
RCI	0.47		-1.07	
Effect	0		0	

Bijlage 8. Smiley- kaart individuele grafieken

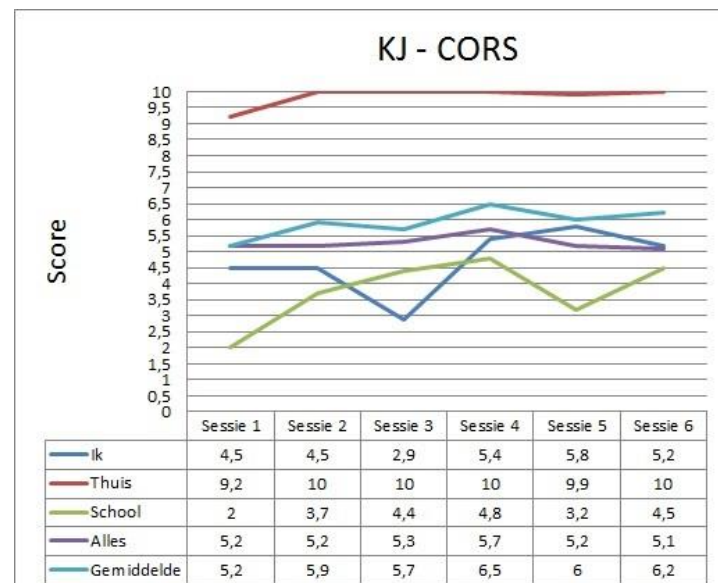
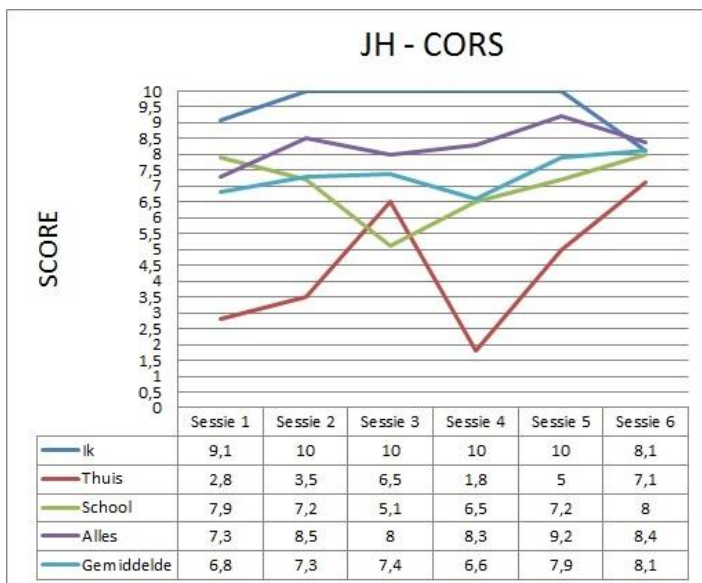
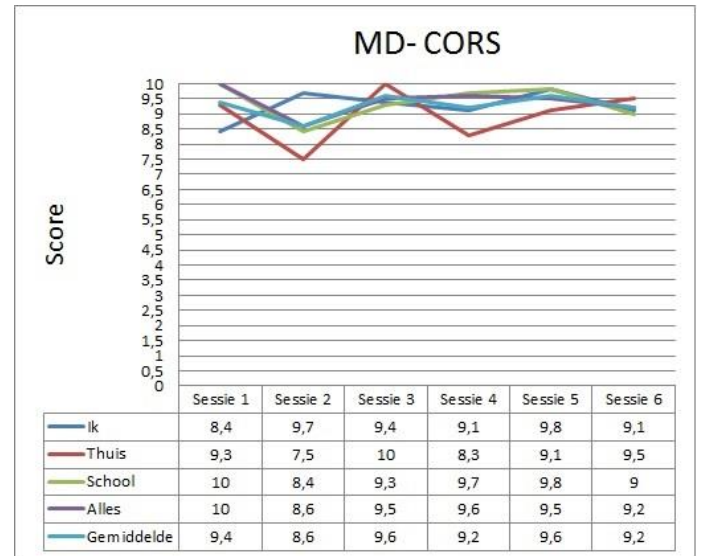
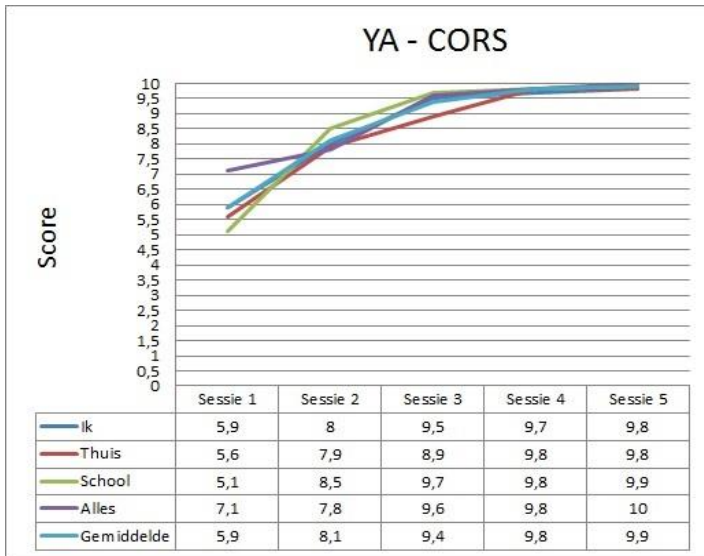
In onderstaande grafieken zijn de individuele scores van de leerlingen te zien naar aanleiding van de smiley- kaart. Dit zijn gegevens over de vijf sessies die elke leerling heeft gevolgd. De leerlingen geven wanneer zij uit de klas gehaald worden direct aan hoe zij zich op dat moment voelen, na de sessie geven ze dit weer aan.



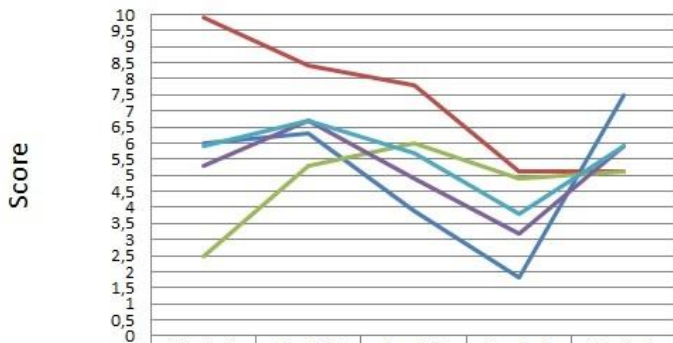


Bijlage 9. CORS Individuele grafieken

In onderstaande grafieken zijn de individuele scores van de leerlingen te zien naar aanleiding van de vragenlijst CORS. Dit zijn gegevens over de vijf sessies die elke leerling heeft gevolgd.

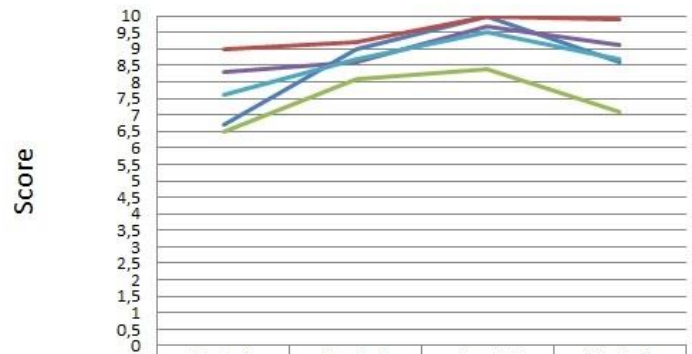


RL- CORS



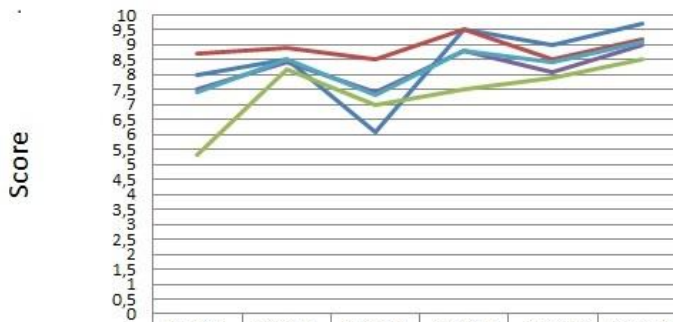
	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5
Ik	6	6,3	3,9	1,8	7,5
Thuis	9,9	8,4	7,8	5,1	5,1
School	2,5	5,3	6	4,9	5,1
Alles	5,3	6,7	4,9	3,2	5,9
Gemiddelde	5,9	6,7	5,7	3,8	5,9

CP- CORS



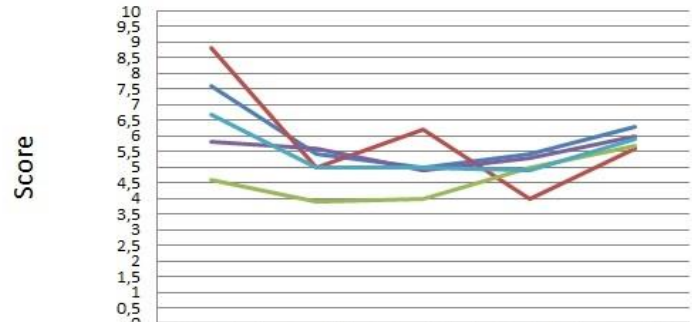
	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5
Ik	6,7	9	10	8,6
Thuis	9	9,2	10	9,9
School	6,5	8,1	8,4	7,1
Alles	8,3	8,6	9,7	9,1
Gemiddelde	7,6	8,7	9,5	8,7

BR - CORS



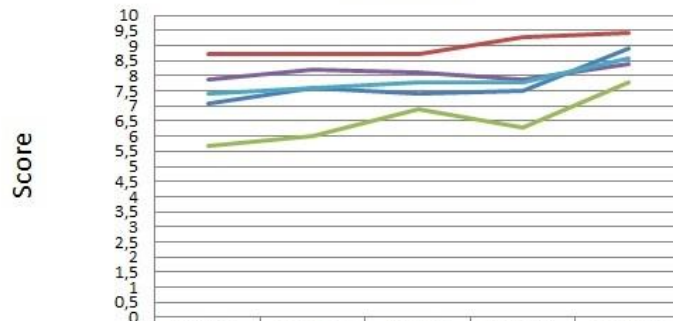
	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5	Sessie 6
Ik	8	8,5	6,1	9,5	9	9,7
Thuis	8,7	8,9	8,5	9,5	8,5	9,2
School	5,3	8,2	7	7,5	7,9	8,5
Alles	7,5	8,4	7,4	8,8	8,1	9
Gemiddelde	7,4	8,5	7,3	8,8	8,4	9,1

IS - CORS



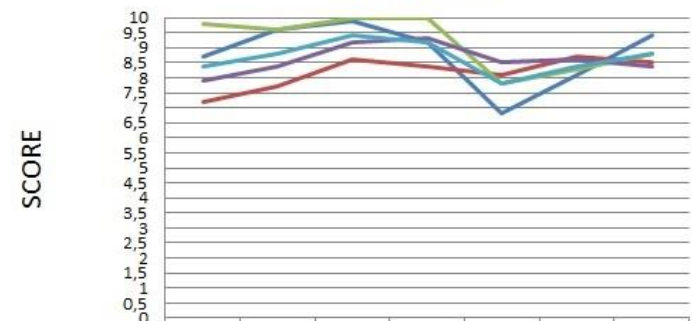
	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5
Ik	7,6	5,4	5	5,4	6,3
Thuis	8,8	5	6,2	4	5,6
School	4,6	3,9	4	5	5,7
Alles	5,8	5,6	4,9	5,3	6
Gemiddelde	6,7	5	5	4,9	5,9

LV- CORS



	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5
Ik	7,1	7,6	7,4	7,5	8,9
Thuis	8,7	8,7	8,7	9,3	9,4
School	5,7	6	6,9	6,3	7,8
Alles	7,9	8,2	8,1	7,9	8,4
Gemiddelde	7,4	7,6	7,8	7,8	8,6

SW - CORS



	Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3	Sessie 4	Sessie 5	Sessie 6	Sessie 7
Ik	8,7	9,6	9,9	9,2	6,8	8,1	9,4
Thuis	7,2	7,7	8,6	8,4	8,1	8,7	8,5
School	9,8	9,6	10	10	7,8	8,3	8,8
Alles	7,9	8,4	9,2	9,3	8,5	8,6	8,4
Gemiddelde	8,4	8,8	9,4	9,2	7,8	8,4	8,8

Bijlage 10. CORS gemiddelde score grafieken

In onderstaande grafiek is de gemiddelde score van de CORS van de tien leerlingen te zien. Dit zijn gegevens over de vijf sessies die elke leerling heeft gevolgd.

