

**Ik heb er kijk op!**

Sharon Boerboom, s1014791

Caroline van der Schoot, s1014794

## Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1 Inleiding	3
2 Theoretisch kader	5
2.1 Zelfbeeld	5
2.1.1 Definitie	5
2.1.2 Ontwikkeling en structuur van het zelfbeeld	6
2.1.3 Zelfbeeld en autisme	8
2.1.4 Zelfbeeld meten	10
2.2 De rol van de leerkracht	11
2.2.1 De invloed van de leerkracht op het zelfbeeld	11
2.2.2 Belangrijke leerkrachtvaardigheden en hulpmiddelen	12
3 Opzet onderzoek	15
3.1 Stappenplan	15
3.2 Onderzoeksgroep	16
3.3 Instrumenten	17
4 Onderzoeksresultaten	19
4.1 Hoe verloopt de zelfbeeldontwikkeling van jongeren van 12 t/m 14 jaar met ASS?	19
4.1.1 CBS-A	19
4.1.2 Vragenlijst leerkrachten	24
4.2 Welke hulpmiddelen ondersteunen de leerkracht bij de zelfbeeldontwikkeling van jongeren van 12 t/m 14 jaar met ASS	25
4.3 Wat hebben leerlingen met ASS nodig van de leerkracht om hun zelfbeeld zo optimaal mogelijk te ontwikkelen?	29
4.3.1 Leerkrachtvaardigheden	29
4.3.2 Competenties en indicatoren.	32
5 Conclusie	36
5.1 Conclusie per onderzoeksvraag	36
5.1.1 Conclusie onderzoeksvraag 1	36
5.1.2 Conclusie onderzoeksvraag 2	37
5.1.3 Conclusie onderzoeksvraag 3	37
5.2 Aanbevelingen	39
5.2.1 Huidige praktijk	39
5.2.2 Vervolgonderzoek	40
Literatuur	41
Bijlage 1 Instrumenten	43
Bijlage 2 Competenties en indicatoren	58

## Samenvatting

Doel in het onderzoek: In kaart brengen hoe de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen met ASS op de Ambelt op dit moment verloopt.

Hierbij is de volgende praktijkvraag geformuleerd: Hoe verbeter je het zelfbeeld van jongeren met ASS en wat is de invloed van de leerkracht daarop?

Om deze vraag te beantwoorden is een drietal onderzoeken gedaan. Allereerst een onderzoek naar het huidige zelfbeeld van de leerlingen. Hoe competent voelen zij zich op zeven domeinen van het zelfbeeld? Op de meeste domeinen scoren leerlingen niet of nauwelijks anders dan de Nederlandse norm. Op het domein sociale acceptatie valt op dat leerlingen op alle niveaus beduidend lager scoren dan de Nederlandse norm. Leerkrachten onderschrijven deze uitkomsten. Er is een domein waarin er significante verschillen zijn tussen de leerniveaus. Dit is schoolvaardigheden. De score is in lijn met het leerniveau, hoe lager het niveau, hoe lager de competentiebeleving.

Om het zelfbeeld optimaal te helpen ontwikkelen kan de leerkracht een aantal vaardigheden en kwaliteiten toepassen, daarnaast zijn er hulpmiddelen beschikbaar. Uit onderzoek naar deze methodes is gebleken dat, gelet op de relevantie voor de doelgroep en de geschiktheid voor gebruik in de klas, Rondje open kaart (Koster, 1999) en Leefstijl 1 VSO (Banens & Warneke, 2009) het meest geschikt zijn, hoewel verder onderzoek nodig is.

Welke kwaliteiten en standaardcompetenties zijn van belang voor een leerkracht op de Ambelt? De onderzoeksgroepen zijn het over het algemeen erg eens. Zij vinden dat de pedagogische competentie het belangrijkste is, samen met de positieve benadering. Daarnaast wordt van de leerkracht verwacht dat hij problemen signaleert en daarnaar handelt, naar de leerlingen luistert en zorgvuldig is in de communicatie met ouders.

Gezien de uitkomsten van het onderzoek hebben de leerkrachten een rol in het ondersteunen van de zelfbeeldontwikkeling van hun leerlingen. Daarbij gesteund door een passende methode voor sociale vaardigheidstraining en/of psycho-educatie.

Tot slot worden aanbevelingen gedaan voor de huidige praktijk en vervolgonderzoek.

## Hoofdstuk 1 Inleiding

Wij werken op de Ambelt. Dit is een school voor voortgezet speciaal onderwijs, cluster-IV. De leerlingen hebben allemaal een diagnose en indicatie. De populatie bestaat grotendeels uit leerlingen met een internaliserende problematiek.

Op de Ambelt is veel aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Elke week worden er uren gereserveerd voor sociale vaardigheidstraining aan de hand van de methode leefstijl.

Dagelijks worden gebeurtenissen en situaties aangegrepen om leerlingen nieuwe vaardigheden aan te leren en te herhalen wat tijdens de lessen sociale vaardigheidstraining is besproken. Leerlingen leren zo vaardigheden om later in de maatschappij een passende plek te vinden voor wonen, werken en vrije tijd. Wij benaderen onze leerlingen positief. We werken veel met beloning en leerlingen worden aangesproken op hun (ongewenste) gedrag en niet om wie ze zelf zijn. Het valt ons op dat, ondanks deze lessen, leerlingen met ASS een negatief zelfbeeld hebben. Zij noemen zichzelf dom of gek. Veel leerlingen willen bijvoorbeeld niet dat hun buurkinderen weten dat ze op de Ambelt zitten. Volgens Huws en Jones (2008) helpt kennis over eigen diagnose en op ontwikkeling gerichte aanpassingen het zelfbeeld en eigen identiteit bij leerlingen met ASS positief te ontwikkelen.

Hellinckx en Ghesquire (1999) zeggen dat verwachtingen van de omgeving ook van invloed kunnen zijn op de wijze waarop leerlingen met ASS met hun diagnose omgaan.

Wij willen onderzoeken welke invloed de leerkracht heeft op de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen met ASS en welke leerkrachtvaardigheden en hulpmiddelen de leerkracht helpen bij het verbeteren daarvan.

De doelstelling is: in kaart brengen hoe de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen met ASS op de Ambelt op dit moment verloopt en aanbevelingen doen welke hulpmiddelen en leerkrachtgedrag de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen met ASS kunnen ondersteunen en verbeteren.

Om deze doelstelling te bereiken onderzoeken we eerst hoe het zelfbeeld bij onze leerlingen van 12 tot 14 jaar met ASS zich ontwikkeld heeft. We maken hierin onderscheidt in 4 niveaus: HAVO, VMBO-TL, VMBO-BBL en PRO (praktisch gericht onderwijs).

Vervolgens onderzoeken we welke hulpmiddelen de leerkracht ondersteunen bij de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen met ASS. We kijken naar welke hulpmiddelen er zijn, de inzetbaarheid ervan, hoe ze de leerkracht ondersteunen en of ze aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS. Ten slotte vragen we aan ouders, leerkrachten, leerlingen en gedrags- en autismespecialisten welke competenties en indicatoren zij denken dat een leerkracht nodig heeft om het zelfbeeld bij leerlingen met ASS te ondersteunen en te ontwikkelen.

## **Hoofdstuk 2            Theoretisch kader**

De praktijkvraag van ons onderzoek betreft het verbeteren van het zelfbeeld van jongeren met een stoornis in het autisme spectrum en de rol die de leerkracht op school daarbij kan hebben. In dit theoretisch kader beschrijven we daarom eerst wat onder zelfbeeld wordt verstaan, de ontwikkeling en structuur daarvan, de invloed van genoemde stoornis op de ontwikkeling van het zelfbeeld en hoe het zelfbeeld gemeten kan worden. Vervolgens gaan we in op de invloed die de leerkracht kan hebben en de beschikbare hulpmiddelen

### **2.1    Zelfbeeld**

#### *2.1.1 Definitie*

Om het begrip zelfbeeld te definiëren worden verschillende termen gebruikt. In de Nederlandstalige literatuur worden bijvoorbeeld termen gebruikt als zelfbeeld, zelfconcept, eigenwaarde, zelfwaardering en zelfconceptie (Korthagen, 2001). In de Engelstalige literatuur is het niet anders, daar zijn het onder andere de termen self-image, self-concept, self-evaluation en self-esteem. Er worden dan ook verschillende definities of omschrijvingen gebruikt. Bongaards & Sas (2000) definieert het zelfbeeld als een mening over jezelf, gevormd door ervaringen van succes en mislukken. Alblas, Heinstra & Van de Sande (2001) beschrijven het zelfbeeld als het beeld waarin het individu de volgens zichzelf kenmerkende hoedanigheden van de eigen persoon samenbrengt.

Hetzelfde geldt voor het begrip self-esteem in de Engelstalige literatuur, daar wordt self-esteem gedefinieerd als de kijk op jezelf als goed, competent en aardig (Sroufe, Cooper & DeHart, 1996). Brehm, Kassin & Fein (1999) omschrijven self-esteem als een gevoelsmatige component van het zelf, gevormd door positieve en negatieve zelfevaluaties. Lawrence (2006) daarentegen ziet dat meer als het self-image en beschrijft het self-esteem als de waardering die men zichzelf geeft op basis van het verschil tussen hoe men zichzelf ziet en wie men zou willen zijn.

Uit deze definities komen twee richtingen naar voren: de richting waarbij het zelfbeeld een waardering is van jezelf en de richting waarin het zelfbeeld een opsomming is van persoonskenmerken en eigenschappen. In dit

praktijkonderzoek zijn de definities van Brehm et al. (1999), Lawrence (2006) en Bongaards en Sas (2000) gecombineerd tot de volgende definitie: *het zelfbeeld is het beeld dat de jongere over zichzelf vormt door reflectie op en waardering van zichzelf.*

Deze definitie heeft een waarderende component. Wij hebben hiervoor gekozen omdat de praktijkvraag van dit onderzoek het verbeteren van een negatief of laag gewaardeerd zelfbeeld bij jongeren met een stoornis in het autisme spectrum betreft.

Om tot een waardeoordeel over zichzelf te komen, moet de jongere zich eerst een beeld van zichzelf gevormd hebben. Dit gebeurt door middel van reflectie. Korthagen (2002) beschrijft reflectie als het (her)interpreteren van ervaringen en kennis. In bijvoorbeeld competentiegericht onderwijs is reflectie bedoeld om de leerling of student bewust te laten kijken naar zichzelf en vervolgens zijn of haar handelen aan te passen, te verbeteren (Haacke & Van der Ploeg, 2004). In het kader van zelfbeeldontwikkeling heeft het reflecteren en evalueren van jezelf en je ervaringen niet de functie het handelen aan te passen, maar de persoon kijkt naar zichzelf om zich een beeld te vormen van zichzelf (Brehm et al. 1999). Door reflectie weet de jongere waar hij goed in is en waarin hij minder goed presteert. Vervolgens wordt daar een waardeoordeel aan toegekend. Zoals in de volgende paragraaf wordt beschreven, wordt het waardeoordeel naarmate het kind ouder wordt steeds meer gevormd door zichzelf te vergelijken met anderen.

In onze praktijksituatie zien wij dat veel jongeren met ASS een negatief zelfbeeld hebben. Onze leerlingen hebben voldoende contact met de wereld om hen heen om te zien dat zij anders zijn. Zo worden zij dagelijks met de taxi opgehaald om naar een speciale school te gaan, terwijl hun leeftijdsgenoten op de fiets naar school gaan. Dat zij dit soort ervaringen en waarnemingen opnemen in hun zelfbeeld is vanzelfsprekend, dat dit kan leiden tot een negatieve waardering van zichzelf kan daar volgens ons het gevolg van zijn.

### *2.1.2 Ontwikkeling en structuur van het zelfbeeld*

De ontwikkeling van een zelfbeeld begint bij de ontwikkeling van een 'zelfbewustzijn'; de baby leert dat bijten in een speeltje anders is dan bijten in zijn eigen hand. Naarmate kinderen ouder worden leren ze steeds meer wat bij

hen hoort en wat niet (Kohnstamm, 1999). Vervolgens beschrijft Kohnstamm dat kinderen in de peutertijd weten of ze een jongetje of een meisje zijn, ze hebben zelfkennis; een zelfbeeld dat bestaat uit fysieke eigenschappen. Vanaf de kleutertijd wordt dit zelfbeeld uitgebreid met capaciteiten zoals kunnen fietsen. Hier kan een kind al wel zelf benoemen wat hij kan en niet kan, de reflectie is begonnen. Daarna kan een kind ook meer abstracte eigenschappen noemen als onderdeel van zichzelf. De meeste kinderen leren dat iets presteren plezierig is, ze kunnen zeggen dat ze goed zijn in bijvoorbeeld fietsen. Ze kennen nu een waardeoordeel toe zonder de ervaring te toetsen aan anderen. Hierdoor ontwikkelt het kind voor het zesde levensjaar een positief maar enigszins onrealistisch zelfbeeld. Wanneer kinderen naar school gaan, zien ze wat anderen kunnen, ze beginnen zichzelf te waarderen ten opzichte van anderen. Vanaf hun zesde worden ze ook door bijvoorbeeld ouders, leerkrachten en medeleerlingen meer vergeleken met anderen, zeker op cognitief niveau. De mening van significante anderen zoals leeftijdsgenoten en leerkrachten wordt steeds meer een factor die het zelfbeeld van kinderen beïnvloedt. Kinderen gaan een waardeoordeel aan zichzelf toekennen en hun zelfbeeld verandert; het wordt bescheidener.

Cole et al. (2001) hebben onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van het zelfbeeld bij kinderen en adolescenten van 6 tot 18 jaar. Zij zagen dat het zelfbeeld zich steeds meer stabiliseert, hoewel er korte periodes zijn waarin het een dip vertoont. Deze periodes zijn te verklaren door het beginnen van de puberteit en een verandering van school.

Vanaf 6-11 jaar gaan kinderen hun zelfbeeld verder ontwikkelen vanuit het zich competent voelen. Ze leren investeren in die activiteiten waarin ze zich competent voelen en bouwen zo een positief zelfbeeld op in de verschillende domeinen.

De meningen zijn verdeeld over de structuur van het zelfbeeld. Lawrence (2006) verdeelt het zelfbeeld in twee delen: het globale zelfbeeld, een algemene waardering van jezelf en het specifieke zelfbeeld, een waardering van jezelf op een bepaald gebied, bijvoorbeeld school of sport. Wanneer een kind niet goed presteert in sport zal dat de waardering van zichzelf op dat gebied verminderen, maar in eerste instantie geen invloed hebben op het globale zelfbeeld. Pas

wanneer een kind keer op keer geconfronteerd wordt met tekortkomingen op sportgebied zal zijn globale zelfbeeld ook veranderen.

Cole et al. (2001) verdelen het zelfbeeld in vijf domeinen namelijk:

- academische competentie: hoe goed vindt het kind zichzelf in schooltaken;
- sociale acceptatie: denkt het kind dat mensen hem of haar aardig vinden, heeft het kind vrienden;
- sportieve competentie: vindt het kind dat het goed is in sport;
- fysieke verschijning: vindt het kind zijn of haar uiterlijk aantrekkelijk;
- gedrag: hoe kijkt het kind aan tegen zijn of haar eigen gedrag?

Hierboven zijn twee theorieën met betrekking tot de structuur van het zelfbeeld uitgelegd. De overeenkomst tussen deze theorieën is dat het zelfbeeld ontstaat door positieve en negatieve ervaringen op verschillende domeinen. Het belangrijkste verschil is dat Lawrence (2006) boven deze verschillende gebieden een globaal zelfbeeld zet. Dit globale zelfbeeld wordt pas beïnvloed na meerdere positieve of negatieve ervaringen in een bepaald domein. Cole et al. benoemt geen overkoepelend zelfbeeld dat boven de domeinen staat. De theorie dat het zelfbeeld verschillende domeinen bevat spreekt ons wel aan, vooral omdat wij merken dat jongeren goed zelf kunnen aangeven waar ze goed in zijn en waarin niet. Ook merken wij dat sommige jongeren in een bepaald domein minder goed zijn dan hun klasgenoten, en dat ook van zichzelf weten, zonder dat het hen belemmert op andere domeinen.

### *2.1.3 Zelfbeeld en autisme*

Autisme Spectrum Stoornissen worden ook wel contactstoornissen genoemd. Onder deze stoornissen vallen: klassiek autisme, PDD-NOS, syndroom van Asperger, syndroom van Rett en degeneratie van de kinderleeftijd. Ongeveer driekwart van de mensen met ASS heeft een verstandelijke beperking (Delfos, 2002). Jongeren met ASS op onze school hebben veelal een normale tot bovengemiddelde intelligentie, de meeste leerlingen in het praktisch gericht onderwijs (niet-examengericht) hebben een lichte verstandelijke handicap. Onder onze leerlingen komen de stoornissen PDD-NOS, het syndroom van Asperger en klassiek autisme voor.

Het belangrijkste kenmerk van autisme is een ernstig tekort in de sociale interactie. Dat betekent dat mensen met autisme gebrekkig gebruik van non-

verbaal gedrag vertonen, tekortschieten in het aangaan van leeftijdsadequaat vriendschapsgedrag, niet spontaan met anderen vreugde, ervaringen of prestaties willen delen en een gebrek tonen aan sociale of emotionele wederzijdsheid (Delfos, 2002). Doordat mensen met een autistische stoornis moeite hebben met het herkennen van emoties, kunnen zij zich ook moeilijk verplaatsen in anderen.

Het begrip Theory of Mind (TOM) heeft betrekking op de cognitieve vaardigheid aan jezelf en aan anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven en op basis daarvan te anticiperen op het gedrag van anderen (Premack & Woodruff, 1978). Theory of Mind is een belangrijke factor bij de ontwikkeling van het zelfbeeld. Mensen met autisme, die een zwakke TOM hebben, hebben niet alleen moeite zich te verplaatsen in anderen, ze hebben ook moeite om hun eigen mentale toestanden te begrijpen (Vermeulen, 2005). Zij hebben moeite zichzelf in te schatten. Delfos (2002) schrijft dat het zelfbeeld bij kinderen met een autistische stoornis sterk onderontwikkeld is, onder andere vanwege het probleem met het herkennen en onder woorden brengen van gevoelens.

Capps, Sigman & Yirmiya (1995) hebben onderzocht hoe jongeren met autisme hun sociale competentie waarnemen en beoordelen. Uit dat onderzoek is gebleken dat vooral normaal tot meerbegaafde jongeren met autisme een negatief zelfbeeld hebben op het gebied van sociale competentie. Als reden wordt hiervoor gegeven dat deze jongeren door hun intelligentieniveau prima in staat zijn te zien waar hun tekorten liggen op sociaal vlak.

Lee & Hobson (1998) hebben onderzocht of er verschillen zijn tussen het zelfbeeld van jongeren met een stoornis in het autistisch spectrum en jongeren zonder deze stoornis. Uit dit onderzoek is gebleken dat het zelfbeeld van jongeren met ASS voornamelijk uit uiterlijkheden en activiteiten bestaat, in tegenstelling tot de jongeren zonder ASS. Hun zelfbeeld bevat daarnaast sociale psychologische karakteristieken. Sociale karakteristieken zijn bijvoorbeeld meningen over het omgaan met andere mensen en het hebben van vrienden, psychologische karakteristieken gaan bijvoorbeeld in op gevoelens die het kind heeft en kan beschrijven of benoemen.

#### 2.1.4 Zelfbeeld meten

Zoals uit bovenstaande blijkt kan een zelfbeeld positief en negatief zijn, afhankelijk van ervaringen van de jongere en de wijze waarop hij deze ervaringen waardeert. Wanneer de jongere een negatief zelfbeeld heeft, is het wenselijk te proberen het te verbeteren. Bongaards en Sas (2006) beschrijven dat kinderen met een negatief zelfbeeld vaak weinig zelfvertrouwen hebben. Zij zullen kiezen voor bekende taken of taken die ze al goed kunnen, hierdoor proberen ze weinig nieuwe activiteiten uit en komen ze minder tot ontwikkeling, zowel gevoelsmatig als cognitief. Om jongeren optimaal te begeleiden is het in sommige gevallen wenselijk om te bepalen of ze een positief of negatief zelfbeeld hebben.

Lawrence (2006) noemt in zijn boek de 'behavioral checklist' die de leerkracht kan invullen over een specifieke leerling. Deze lijst is heel globaal en gaat puur uit van observaties van de leerkracht. Daarnaast noemt Lawrence de LAWSEQ (The Lawrence Self-Esteem Questionnaire). Dit is een gestandaardiseerde vragenlijst die door de leerling wordt ingevuld.

Een andere gestandaardiseerde vragenlijst is de CBS, de Competentie BelevingsSchaal (Treffers et al. 2002). Deze vragenlijst is een op Nederlandse en Vlaamse jongeren afgestemde bewerking van de Amerikaanse Self-Perception Profile van Susan Harter (1985 in: Treffers et al. 2002). Van de CBS is een versie beschikbaar voor kinderen (CBS-K) en adolescenten (CBS-A). De CBS stelt 35 vragen over 7 domeinen van het zelfbeeld, namelijk schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding, hechte vriendschap, en gevoel van eigenwaarde. In deze vragenlijst zijn de domeinen van Cole et al. (2002) te herkennen aangevuld met hechte vriendschap en eigenwaarde. De eerste zes domeinen van de CBS-A meten de specifieke competenties, de items van de subschaal *gevoel van eigenwaarde* verwijzen naar de waardering die iemand voor zichzelf heeft.

## **2.2 De rol van de leerkracht**

### *2.2.1 De invloed van de leerkracht op het zelfbeeld*

*Tijdens de schoolperiode loopt het kind de kans dat het zelfbeeld gevormd wordt door negatieve ervaring. Kinderen met autistische stoornissen voelen zich op den duur steeds meer falen en ontwikkelen een negatief beeld van zichzelf. (Delfos, 2001, p.231).*

Zoals beschreven in paragraaf 2.1.2 wordt het zelfbeeld naarmate het kind ouder wordt steeds meer gevormd door de invloed en mening van significante anderen. De leerkracht is zo'n belangrijk persoon in het leven van het kind. Daardoor heeft hij veel invloed op het zelfbeeld van de leerling. De Munter (2002) geeft als reden daarvoor de feedback die de leerkracht geeft en zijn verwachtingen ten aanzien van de jongere. Volgens Lawrence (2006) is het de leerkracht die waarde toekent aan het falen van de leerling. Wanneer kinderen worden uitgedaagd te leren van hun fouten is er weinig invloed op het zelfbeeld maar wanneer het kind veelvuldig wordt aangevallen op het niet halen van door anderen vastgestelde normen kan een negatief zelfbeeld het gevolg zijn. Door de manier waarop de leerkracht omgaat met de leerling leert het wat het kan, en of het erbij hoort. Wanneer een kind veelvuldig afkeurende opmerkingen over zijn prestaties en gedrag te horen krijgt, gaat het geloven dat het niets goed kan doen. Het zelfbeeld wordt negatiever (Bongaards & Sas, 2000). Bongaards en Sas pleiten daarom voor een positieve interactiestijl waarbij de leerling positief en oplossingsgericht aangesproken wordt.

Haxe, Nijboer & Velderman (2002) geven adviezen voor de didactische en pedagogische aanpak van kinderen en jongeren met ASS. Aangezien alles bij ASS draait om structuur en voorspelbaarheid moet dat vooral geboden worden. Dit is moeilijk wanneer een jongere nieuw gedrag aan moet leren, het is nieuw en dus onvoorspelbaar. Het is een verandering waar veel jongeren met ASS moeite mee hebben. Nieuw gedrag moet volgens Haxe et al. (2002) in verband gebracht worden met bekende vaardigheden die het kind plezier doen. Zo werkt het bekende, prettige gedrag als bekrachtiging van het nieuw aan te leren gedrag.

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat de leerkracht veel invloed heeft op het zelfbeeld van leerlingen. En dat de wijze waarop de leerkracht omgaat met de ervaringen van falen en succes erg belangrijk zijn voor het gevoel van eigenwaarde. De Munter (2002) vindt het een onderdeel van de taak van de leerkracht om de leerling zodanig te benaderen en te behandelen dat zijn zelfbeeld positief beïnvloed wordt.

Bongaards & Sas (2000) beschrijven wat leerlingen van leerkrachten vinden en verwachten. Zij beschrijven meerdere onderzoeken tussen 1943 en 1990 (Lewin, 1943; Branwhite, 1988; Wragg, 1989; in: Bongaard & Sas, 2000) waaruit blijkt dat kinderen in al die jaren dezelfde voorkeuren hebben gehouden. Leerlingen hebben een voorkeur voor een leerkracht die:

- strikt is maar niet overdreven streng,
- eerlijk en rechtvaardig is,
- hen als individu behandelt,
- interessant en gedifferentieerd lesgeeft,
- vriendelijk en goedgehumeurd is, humor heeft zonder sarcasme,
- empathisch is,
- enthousiast is.

Leerlingen die zo'n leerkracht ontmoeten, ontwikkelen zelfvertrouwen. Zelfvertrouwen staat aan de basis van een positief, realistisch zelfbeeld (Bongaards & Sas, 2000).

### *2.2.2 Belangrijke leerkrachtvaardigheden en hulpmiddelen.*

Zoals aan het eind van de vorige paragraaf gebleken is, heeft de leerkracht invloed op de ontwikkeling van de leerling. Het is daarom zijn taak te proberen deze invloed in te zetten om het zelfbeeld van de leerling positief te beïnvloeden. Lawrence (2006) noemt enkele leerkrachtvaardigheden die een leerkracht helpen bij deze taak:

- Acceptatie: de leerling accepteren zoals hij is. Door ik-boodschappen te gebruiken laat je de leerling merken dat je hem niet veroordeelt.
- Echtheid: spontaan zijn in sociale relaties zonder afwerend te zijn. Een echt persoon zijn zonder je te verstoppen achter een professioneel masker. Om

een 'echt' persoon te zijn en jezelf te kunnen laten zien zoals je bent moet je als leerkracht ook een positief zelfbeeld hebben.

- Empathie: het je kunnen inleven in ervaringen en gevoelens van een ander, zo kun je je ook in de leerling verplaatsen. Dit kun je oefenen door actief te gaan luisteren naar gevoelens achter iemands woorden en deze gevoelens in gesprekken te checken.

Naast deze leerkrachtvaardigheden zijn er ook specifieke hulpmiddelen beschikbaar gekomen voor de leerkracht om leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum te helpen met het kijken naar zichzelf. Een voorbeeld van deze hulpmiddelen zijn de methodes voor sociale vaardigheidstraining. Daarnaast zijn er methodes en spelmaterialen beschikbaar die specifiek gericht zijn op het ondersteunen van de zelfbeeldontwikkeling van personen met een ASS-diagnose en het leren omgaan met deze stoornis. Dit wordt ook wel psycho-educatie genoemd. Psycho omdat ASS een stoornis betreft die ingrijpt op de psyche van de persoon, educatie omdat ASS een stoornis is in de betekenisverlening. Doordat mensen met autisme de wereld anders waarnemen, ontstaan bij hen andere, 'autistische' betekenissen (Vanspranghe & Vermeulen, 2004). Personen met autisme worden dus betekenissen aangeleerd en de wereld wordt hen uitgelegd en voor hen verduidelijkt. Psychotherapie is duidelijk anders omdat dat in de grondslag erop gericht is te genezen, een autistische stoornis is echter niet te genezen (Vanspranghe & Vermeulen, 2004). Om die reden is het ook minder geschikt voor mensen met autisme.

Van Doorn & Verheij (2002) onderscheiden drie niveaus van psycho-educatie: op informerend niveau, op begeleidend niveau en op therapeutisch niveau. Bij psycho-educatie op informerend niveau ligt de nadruk op het onderkennen van de formele diagnose, het verwerken ervan en het aanreiken van kennis en mogelijkheden om kennis te vergaren. Als blijkt dat enkel informeren niet voldoende is kan worden overgestapt op psycho-educatie op begeleidend niveau. Er is meer dan aandacht voor het verwerken van de diagnose en daarnaast worden praktische handreikingen aangeboden om te leren omgaan met de stoornis. Eventueel wordt een andere aanpak voorgesteld.

Ten slotte is er psycho-educatie op therapeutisch niveau. Er worden dan gerichte interventies uitgevoerd omdat de ontwikkeling stagneert of de gedragsproblemen

niet langer te hanteren zijn. De jongere krijgt niet alleen voorlichting, er wordt ook samen met hem gezocht naar een manier waarop de handicap past binnen het zelfbeeld en de belevingswereld.

Vermeulen (2005) beschrijft dat psycho-educatie bestaat uit educatieve of opvoedkundige interventies met de bedoeling mensen de instrumenten in handen te geven om hun leven in handen te nemen. Deze instrumenten zijn vaardigheden, kennis en zelfvertrouwen. Dit is psycho-educatie op therapeutisch niveau. De niveaus die worden onderscheiden zijn ook gekoppeld aan deskundigheidsniveaus. Volgens ons is de situatie in de klas er vooral naar om psycho-educatie aan te bieden op informierend niveau. Eventueel zou psycho-educatie op begeleidend niveau aangeboden kunnen worden door de Intern Begeleider. Voor psycho-educatie op therapeutisch niveau is meer deskundigheid vereist (Van Doorn & Verheij, 2002). Dit zou intern door een gedragspecialist gedaan kunnen worden, in de praktijk wordt dit meer extern, buiten de school, aangeboden.

Op onze school wordt er gewerkt met een methode voor Sociale vaardigheidstraining, Leefstijl. Het nut van deze methode voor onze leerlingen wordt niet door alle leerkrachten onderschreven omdat men vindt dat de transfer, het vermogen het geleerde in allerlei situaties toe te passen, bij jongeren met een autisme spectrum stoornis laag is. Door dit beeld wordt er niet in alle klassen optimaal met deze methode gewerkt.

De gedragswetenschappers hebben de beschikking over enkele methodes voor psycho-educatie. Dit passen zij individueel of in kleine groepen toe. Leerlingen die voor psycho-educatie in aanmerking komen vertonen meestal flinke gedragsproblemen of laten zien dat zij erg veel moeite hebben hun stoornis te accepteren. De leerlingen die weinig of geen problemen vertonen in de klas komen niet voor deze lessen in aanmerking terwijl zij ook niet allemaal hun stoornis kennen en weten wat dat voor hen betekent. Het hebben van een stoornis en het volgen van speciaal onderwijs heeft denken wij grote invloed op het zelfbeeld van jongeren.

## Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

Voorafgaand aan het onderzoek is de praktijkvraag als volgt geformuleerd:

*Hoe verbeter je het zelfbeeld van jongeren met ASS en wat is de invloed van de leerkracht daarop?*

Daarnaast zijn doel in en doel van het onderzoek beschreven;

Doel in: In kaart brengen hoe de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen met ASS op de Ambelt op dit moment verloopt.

Doel van: Aanbevelingen doen welke hulpmiddelen en welk leerkrachtgedrag de zelfbeeldontwikkeling kunnen ondersteunen.

### 3.1 Stappenplan

Om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden willen wij de uitgangssituatie bepalen om te beoordelen hoe jongeren bij ons op school over zichzelf denken. Om dit te bepalen wordt bij de leerlingen een gestandaardiseerde vragenlijst afgenomen die de competentiebeleving meet. Dit is de CBS-A (Treffers et al. 2002). Bij de leerkrachten van deze leerlingen is een vragenlijst afgenomen. In die vragenlijst vragen we naar hun kijk op de zelfbeeldontwikkeling van hun leerlingen. In deze vragenlijst wordt naar het zelfbeeld van jongeren gevraagd, hierbij komen dezelfde domeinen aan bod als in de vragenlijst voor leerlingen.

Voor onderzoeksvraag 3 willen we bepalen welk leerkrachtgedrag nodig is om de zelfbeeldontwikkeling positief te beïnvloeden. Daarvoor hebben we leerlingen, leerkrachten, gedrags- en autismespecialisten en ouders gevraagd een vragenlijst in te vullen (zie bijlage 1). Deze vragenlijst bestaat uit enkele vragen met betrekking tot hun eigen schooltijd en enkele casussen waarin kinderen met een laag zelfbeeld worden beschreven. Ouders, leerkrachten en gedrags- en autismespecialisten wordt gevraagd welk leerkrachtgedrag nodig is om het betreffende kind te helpen. Daarnaast hebben we ouders gevraagd terug te denken aan de schoolloopbaan van hun kind en te benoemen wat goede leerkrachten goed deden en wat de minder goede leerkrachten minder goed deden in het geval van hun eigen kind.

In onderzoeksvraag 2 vragen we ons af welke hulpmiddelen beschikbaar zijn om de leerkracht te ondersteunen bij de zelfbeeldontwikkeling van jongeren met ASS. Om deze vraag te beantwoorden hebben we een aantal methodes verzameld. We hebben aan de hand van onze onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen de volgende criteria opgesteld om deze hulpmiddelen te beoordelen.

- Hoe ondersteunt het hulpmiddel de leerkracht
  - Is het geschikt voor jongeren met ASS?
  - Voor welke leeftijdscategorie is de methode geschikt?
  - Welke kennis en vaardigheden worden van de begeleider verwacht?
- Hoe is het hulpmiddel inzetbaar
  - Individueel of in groepen
  - Welke groepssamenstelling (homogeen/heterogeen)
  - Welke groepsgrootte
- Sluit de inhoud van het hulpmiddel aan bij de ondersteuningsbehoefte van jongeren met ASS?
  - Informatie over stoornis
  - Informatie over puberteit
  - Informatie/les over vriendschappen
  - Informatie/les over contact leggen

Met deze onderzoeken willen wij een beeld vormen van het huidige zelfbeeld van de jongeren met een autisme spectrum stoornis op de Ambelt, hoe leerkrachten hier, indien gewenst, een positieve invloed op kunnen uitoefenen en welke hulpmiddelen daarvoor beschikbaar zijn.

### **3.2 Onderzoeksgroep**

De onderzoeksgroep bestaat uit leerlingen van de onderbouw van de Ambelt locatie Noorderlaan Apeldoorn. Alle leerlingen hebben een stoornis in het autisme spectrum. Het zijn 65 leerlingen tussen 12 en 15 jaar oud, 6 meisjes, 59 jongens. Van deze leerlingen volgen 12 leerlingen HAVO-onderwijs, 12 leerlingen zitten op het VMBO Theoretische leerweg (TL). 24 leerlingen op het VMBO Basisberoepsgerichte leerweg (BBL) en 17 leerlingen volgen het praktijkgericht onderwijs (PRO).

### 3.3 Instrumenten

Instrument	Doel? Wat 'meet' het instrument?
Zelfontworpen vragenlijst met 18 gesloten vragen	Bevragen van leerkrachten die lesgeven aan Praktijkonderwijs leerjaar 1 en 2, VMBO-onderwijs leerjaar 1 en 2 en HAVO-onderwijs leerjaar 1 en 2 op de Ambelt in Apeldoorn. Er wordt gevraagd naar hoe zij de zelfbeeldontwikkeling van hun leerlingen zien en of ze deze in kaart willen brengen.
4 zelfontworpen vragenlijsten met gesloten en open vragen.	<p>Bevragen van leerkrachten, leerlingen, ouders en gedrags- en autismespecialisten over indicatoren en competenties waaraan een leraar moet voldoen om de zelfbeeldontwikkeling bij ASS leerlingen te ondersteunen.</p> <p><b>Versie 1 (4 gesloten, 4 open vragen):</b> voor ouders van leerlingen van oriëntatie 1 en 2 van de Ambelt-LZK Apeldoorn.</p> <p><b>Versie 2 (4 gesloten, 3 open vragen):</b> voor gedrags- en autismespecialisten van de Ambelt- LZK Apeldoorn.</p> <p><b>Versie 3 (4 gesloten, 3 open vragen):</b> voor leerkrachten van oriëntatie 1 en 2 van de Ambelt-LZK Apeldoorn</p> <p><b>Versie 4 (3 open vragen):</b> voor de leerlingen van oriëntatie 1 en 2 van de Ambelt- LZK Apeldoorn</p>
Gestandaardiseerde vragenlijst met 35 gesloten vragen. Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBS-A)	Hoe beleven onze leerlingen hun eigen competentie op 7 domeinen: schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding, hechte vriendschap en gevoel van eigenwaarde.

*Tabel 1 gebruikte onderzoeksinstrumenten*

Het eerste deel van de vragenlijst voor leerkrachten bestaat uit vragen over het zelfbeeld van hun leerlingen. Deze vragen zijn gebaseerd op de vragen die leerlingen in de CBS-A moesten beantwoorden. Op deze manier komen dezelfde domeinen aan bod.

Ouders, leerkrachten, leerlingen en gedrags- en autismespecialisten hebben een vragenlijst ingevuld met open vragen over welke vaardigheden een ideale leerkracht volgens hen moet hebben, deze vaardigheden zullen vervolgens gerangschikt worden in kwaliteiten.

Tot slot hebben ouders, leerkrachten en gedrags- en autismespecialisten 4 casussen voorgelegd gekregen. In elke casus werd een jongere beschreven met een laag zelfbeeld. De respondenten moesten invullen welke actie de leerkracht zou moeten ondernemen om de leerling te helpen. De antwoordmogelijkheden zijn gekoppeld aan de competenties van het competentieprofiel speciaal onderwijs (WOSO, 2004).

De ouders hebben de vragenlijst per post ontvangen, leerkrachten en gedrags- en autismespecialisten via e-mail. Beide hebben de mogelijkheid gekregen het via dezelfde weg terug te sturen. Ouders konden het ook in gesloten envelop meegeven aan hun kind.

Leerlingen en leerkrachten hebben de vragenlijsten op school ingevuld. Wij hebben de leerlingen de vragenlijsten zelf afgenomen in kleine groepen van maximaal 4 leerlingen.

## Hoofdstuk 4 Resultaten

### 4.1 Hoe verloopt de zelfbeeldontwikkeling bij jongeren van 12 tot 14 jaar met ASS?

Om te meten hoe het gesteld is met het zelfbeeld van onze jongeren hebben we gebruik gemaakt van een gestandaardiseerde vragenlijst voor de leerlingen en we hebben hun leerkrachten gevraagd in te vullen hoe het volgens hen gesteld is met de competentiebeleving van hun leerlingen. We hebben de leerkrachten vragen gesteld over dezelfde domeinen als de leerlingen, namelijk: schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding, hechte vriendschappen en gevoel van eigenwaarde.

De groepen leerlingen zijn ingedeeld naar niveau om zo te kunnen zien of de competentiebeleving samenhangt met leerniveau. Daarnaast hebben we de leerkrachten van deze leerlingen een vragenlijst voorgelegd over de competentiebeleving van hun leerlingen.

#### 4.1.1 CBS-A

Bij leerlingen is de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBS-A) afgenomen. In de tabel hieronder de gemiddelde scores (gem.), het aantal leerlingen (N) en de standaarddeviaties (SD) per leerniveau, onderverdeeld in de domeinen.

Niveau		Sv	Sa	Sp	Fv	Gh	Hv	Ge
PRO	Gem.	12,06	13,41	12,88	14,35	14,12	16,29	15,47
	N	17	17	17	17	17	17	17
	SD	3,418	4,078	4,211	3,888	5,207	3,368	4,403
BBL	Gem.	13,88	14,42	14,04	14,71	15,17	14,96	15,25
	N	24	24	24	24	24	24	24
	SD	2,802	2,888	3,029	3,973	3,371	3,850	3,937
TL	Gem.	14,75	13,08	13,17	14,58	12,17	14,58	15,50
	N	12	12	12	12	12	12	12
	SD	3,361	3,942	3,298	3,423	3,762	4,379	3,873
HAVO	Gem.	15,58	13,25	11,67	14,67	14,50	16,00	16,00
	N	12	12	12	12	12	12	12
	SD	1,832	3,646	3,367	3,393	3,754	3,330	3,668
Totaal	Gem.	13,88	13,69	13,14	14,58	14,22	15,43	15,49
	N	65	65	65	65	65	65	65
	SD	3,135	3,526	3,504	3,670	4,106	3,721	3,922

Tabel 2 Gemiddelde scores en standaarddeviatie CBS-A

Aan de hand van deze ruwe scores en de standaarddeviatie kan berekend worden wat de verschillen zijn tussen de groepen en of deze verschillen toe te schrijven zijn aan het verschil in leerniveau. Verschillen zijn significant wanneer  $Sig. < 0.05$ .

Zoals in onderstaande tabel te zien is, is alleen bij schoolvaardigheden het verschil significant. Terugkijkend naar de gemiddelde scores per niveau (tabel 1) is te zien dat de PRO het laagst scoort (gem.=12,06), vervolgens BBL (gem.=13,88), dan TL (gem.=14,75), de leerlingen op de HAVO scoren het hoogst (gem. =15,58). Dit verschil hadden we wel verwacht omdat wij merken dat leerlingen heel goed weten op welk niveau ze zitten en dat dat betekent dat ze goed of minder goed zijn in school.

		df	F	Sig
Schoolvaardigheden	Tussen groepen (gecomb.)	3	3,857	0,014
	Binnen groepen	61		
	Totaal	64		
Sociale acceptatie	Tussen groepen (gecomb.)	3	0,544	0,654
	Binnen groepen	61		
	Totaal	64		
Sportieve vaardigheden	Tussen groepen (gecomb.)	3	1,285	0,288
	Binnen groepen	61		
	Totaal	64		
Fysieke verschijning	Tussen groepen (gecomb.)	3	0,032	0,992
	Binnen groepen	61		
	Totaal	64		
Gedragshouding	Tussen groepen (gecomb.)	3	1,480	0,229
	Binnen groepen	61		
	Totaal	64		
Hechte vriendschappen	Tussen groepen (gecomb.)	3	0,726	0,541
	Binnen groepen	61		
	Totaal	64		
Gevoel van eigenwaarde	Tussen groepen (gecomb.)	3	0,094	0,963
	Binnen groepen	61		
	Totaal	64		

*Tabel 3 Significantie tussen groepen*

Voor de overige domeinen is geen significant verschil tussen de groepen. De verschillen zijn dus niet groot genoeg om toe te kunnen schrijven aan het verschil in leerniveau. Uit de tabel kan verder nog worden

De CBS-A geeft ook Nederlandse en Vlaamse normen. Deze normen zijn vastgesteld uit onderzoek. Door de ruwe scores aan de hand van deze normen om te zetten in randpercentielscores is te zien of de score van de leerling afwijkt van de gemiddelde Nederlandse adolescent. Treffers et al. (2002) beschrijven dat een randpercentielscore lager dan 15 ( $rpc < 15$ ) betekent dat de leerling een

negatief zelfbeeld heeft op dat domein. Bij randpercentielscore tussen 15 en 85 (rpc>14 AND <85) kan worden aangenomen dat de leerling zich normaal competent voelt op dat domein. Een randpercentielscore van 85 of hoger (rpc>84) betekent dat de competentiebeleving van de leerling op dat domein uitzonderlijk en wellicht onrealistisch hoog is. Om te bepalen of onze leerlingen een andere competentiebeleving hebben dan de gemiddelde Nederlandse adolescent hebben we uitgerekend welk percentage leerlingen in welke categorie zit.

Onderstaande tabellen geven per domein weer hoe de leerlingen op de verschillende niveaus scoren. Van elk niveau is te zien welk percentage leerlingen laag, gemiddeld en hoog scoort.

Veel leerlingen in het PRO scoren duidelijk laag op het domein schoolvaardigheden. Van de leerlingen op TL en HAVO voelen maar weinig leerlingen zich niet competent, onder hen scoort meer dan het gemiddelde aantal leerlingen hoog.

		Schoolvaardigheden (Sv)			totaal
		<15	>14 & <85	>84	
PRO	Aantal	6	9	2	17
	% binnen niveau	35,3%	52,9%	11,8	100,0%
BBL	Aantal	3	16	5	24
	% binnen niveau	12,5%	66,7%	20,8%	100,0%
TL	Aantal	1	6	5	12
	% binnen niveau	8,3%	50,0%	41,7%	100,0%
HAVO	Aantal	0	9	3	12
	% binnen niveau	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
Totaal	Aantal	10	40	15	65
	% binnen niveau	15,4%	61,5%	23,1%	100,0%

*Tabel 4 Verdeling randpercentielscores schoolvaardigheden*

		Sociale acceptatie (Sa)			totaal
		<15	>14 & <85	>84	
PRO	Aantal	6	11	0	17
	% binnen niveau	35,3%	64,7%	0,0%	100,0%
BBL	Aantal	6	18	0	24
	% binnen niveau	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
TL	Aantal	6	6	0	12
	% binnen niveau	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
HAVO	Aantal	7	5	0	12
	% binnen niveau	58,3%	41,7%	0,0%	100,0%
Totaal	Aantal	25	40	0	65
	% binnen niveau	38,5%	61,5%	0,0%	100,0%

*Tabel 5 Verdeling randpercentielscores sociale acceptatie*

Op deze competentie scoort geen enkele leerling hoger dan gemiddeld. Meer dan gemiddeld scoren onze leerlingen uit alle leerniveaus laag voor sociale acceptatie. Met het domein sociale acceptatie wordt gemeten of leerlingen denken dat ze populair zijn en aardig gevonden worden. Onze leerlingen voelen zich hier duidelijk niet competent in.

Op het domein Sportieve vaardigheden hebben leerlingen van PRO, TL en HAVO een lage tot gemiddelde competentiebeleving. Leerlingen die BBL-onderwijs volgen scoren voornamelijk gemiddeld.

		Sportieve vaardigheden (Sp)			totaal
		<15	>14 & <85	>84	
PRO	Aantal	6	10	1	17
	% binnen niveau	35,3%	58,8%	5,9%	100,0%
BBL	Aantal	3	19	2	24
	% binnen niveau	12,5%	79,2%	8,3%	100,0%
TL	Aantal	5	6	1	12
	% binnen niveau	41,7%	50,0%	8,3%	100,0%
HAVO	Aantal	5	7	0	12
	% binnen niveau	41,7%	58,3%	0,0%	100,0%
Totaal	Aantal	19	42	4	65
	% binnen niveau	29,2%	64,6%	6,2%	100,0%

*Tabel 6 Verdeling randpercentielscores sportieve vaardigheden*

Voor fysieke verschijning geldt dat alle leerlingen ongeveer gelijk scoren met de Nederlandse standaardnorm. Bij de TL-leerlingen valt op dat geen van hen een hoog zelfbeeld heeft.

		Fysieke verschijning (Fv)			totaal
		<15	>14 & <85	>84	
PRO	Aantal	4	10	3	17
	% binnen niveau	23,5%	58,8%	17,6%	100,0%
BBL	Aantal	4	15	5	24
	% binnen niveau	16,7%	62,5%	20,8%	100,0%
TL	Aantal	3	9	0	12
	% binnen niveau	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
HAVO	Aantal	3	8	1	12
	% binnen niveau	25,0%	66,7%	8,3%	100,0%
Totaal	Aantal	14	42	9	65
	% binnen niveau	21,5%	64,6%	13,8%	100,0%

*Tabel 7 Verdeling randpercentielscores fysieke verschijning*

Leerlingen die op het domein gedragshouding hoog scoren vinden dat ze zich goed gedragen, zoals het hoort. Vooral leerlingen op de lagere leerniveaus PRO en BBL scoren hoog. De leerlingen van TL scoren vooral laag, zij vinden dat ze zich minder goed gedragen dan andere leerlingen.

		Gedragshouding (Gh)			totaal
		<15	>14 & <85	>84	
PRO	Aantal	5	4	8	17
	% binnen niveau	29,4%	23,5%	47,1%	100,0%
BBL	Aantal	3	12	9	24
	% binnen niveau	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
TL	Aantal	5	6	1	12
	% binnen niveau	41,7%	50,0%	8,3%	100,0%
HAVO	Aantal	2	7	3	12
	% binnen niveau	16,7%	58,3%	25,0%	100,0%
Totaal	Aantal	15	29	21	65
	% binnen niveau	23,1%	44,6%	32,3%	100,0%

Tabel 8 Verdeling randpercentielscores gedragshouding

In het domein hechte vriendschappen wijken onze leerlingen niet opvallend af van de gemiddelde Nederlandse adolescent. Alleen leerlingen die BBL-onderwijs volgen ervaren dat ze minder vriendschappen hebben dan leeftijdsgenoten.

		Hechte vriendschappen (Hv)			totaal
		<15	>14 & <85	>84	
PRO	Aantal	3	10	4	17
	% binnen niveau	17,6%	58,8%	23,5%	100,0%
BBL	Aantal	8	12	4	24
	% binnen niveau	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
TL	Aantal	3	7	2	12
	% binnen niveau	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%
HAVO	Aantal	3	8	1	12
	% binnen niveau	25,0%	66,7%	8,3%	100,0%
Totaal	Aantal	17	37	11	65
	% binnen niveau	26,2%	56,9%	16,9%	100,0%

Tabel 9 Verdeling randpercentielscores hechte vriendschappen

		Gevoel van eigenwaarde (Ge)			totaal
		<15	>14 & <85	>84	
PRO	Aantal	3	9	5	17
	% binnen niveau	17,6%	52,9%	29,4%	100,0%
BBL	Aantal	5	14	5	24
	% binnen niveau	20,8%	58,3%	20,8%	100,0%
TL	Aantal	3	7	2	12
	% binnen niveau	25,0%	58,3%	16,7%	100,0%
HAVO	Aantal	3	4	5	12
	% binnen niveau	25,0%	33,3%	41,7%	100,0%
Totaal	Aantal	14	34	17	65
	% binnen niveau	21,5%	52,3%	26,2%	100,0%

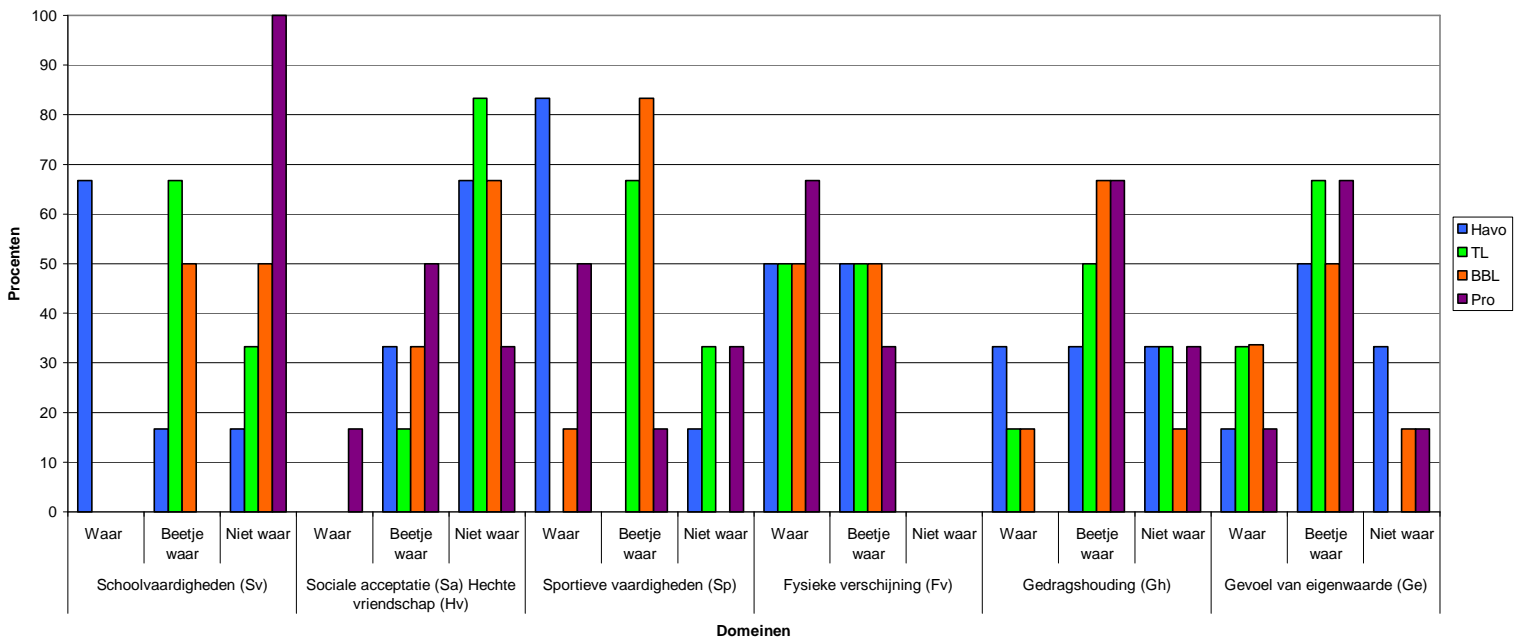
Tabel 10 Verdeling randpercentielscores gevoel van eigenwaarde

Gevoel van eigenwaarde verwijst op een breder vlak naar de waardering die iemand voor zichzelf heeft.

Onze leerlingen scoren over het algemeen vergelijkbaar met de gemiddelde Nederlandse adolescent. Leerlingen op de HAVO scoren hoog, zij hebben een hoge zelfwaardering.

#### 4.1.2 Vragenlijst leerkrachten

De leerkrachten van de Ambelt VSO onderbouw hebben een vragenlijst ingevuld over hoe zij het zelfbeeld bij hun leerlingen zien. De domeinen komen overeen met de domeinen van de CBS-A die voor de leerlingen is gebruikt. Bij elk domein hoorden 3 stellingen, leerkrachten konden aangeven of de stelling waar, beetje waar of niet waar was ten aanzien van de leerlingen die ze het huidige schooljaar in de klas hadden. Net als bij de leerlingen worden ook de docenten onderverdeeld naar leerniveau. Van elk leerniveau hebben 2 leerkrachten de vragenlijst ingevuld (N=8, r=8). In onderstaande grafiek is te zien hoe de leerkrachten de competentiebeleving van hun leerlingen scoren.



Figuur 1 Zelfbeeldontwikkeling bij jongeren 12 t/m 14 jaar volgens leerkrachten

Hieronder worden per domein kort opvallende zaken genoemd.

#### Schoolvaardigheden:

Leerkrachten van de HAVO en TL zien bij hun leerlingen een positief zelfbeeld, de leerkrachten van PRO en BBL geven juist aan dat hun leerlingen een negatief zelfbeeld hebben op dit domein.

### *Sociale acceptatie/hechte vriendschap:*

Hier valt op dat de leerkrachten van HAVO, TL en BBL een negatief zelfbeeld zien bij hun leerlingen, de leerkrachten van de PRO zien juist een gemiddeld tot positief zelfbeeld.

### *Gedragshouding:*

Leerkrachten BBL en PRO zien duidelijk een gemiddelde competentiebeleving. In de grafiek is te zien dat bij HAVO en TL niet duidelijk wordt hoe leerkrachten hun leerlingen zien, er zijn teveel verschillen.

Op de domeinen *sportieve vaardigheden*, *fysieke verschijning* en *gevoel van eigenwaarde* geven alle leerkrachten aan een gemiddeld zelfbeeld bij hun leerlingen te zien.

### *Conclusie*

Het zelfbeeld van de onderbouwleerlingen van de Ambelt VSO locatie Noorderlaan is domeinafhankelijk en niveauafhankelijk. Op alle niveaus hebben veel leerlingen op het domein sociale acceptatie duidelijk een negatief beeld van zichzelf. Veel leerkrachten zien in hetzelfde domein een lager dan gemiddelde competentiebeleving. Er zijn overeenkomsten tussen leerlingen en leerkrachten. Bijvoorbeeld het domein gedragshouding. Op PRO- en BBL-niveau zijn leerlingen en leerkrachten het eens over een gemiddelde tot hoge competentiebeleving. Op HAVO en TL zijn er overeenkomsten over een gemiddeld tot laag zelfbeeld. Scores op het domein schoolvaardigheden zijn significant verschillend tussen de leerniveaus. De uitkomsten van de leerkrachtenenquête zijn hiermee in lijn.

## **4.2 Welke hulpmiddelen ondersteunen de leerkracht bij de zelfbeeldontwikkeling van jongeren met ASS?**

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden hebben we 6 veelgebruikte materialen en methodes beoordeeld op de volgende criteria:

1. Hoe ondersteunt het hulpmiddel de leerkracht?
  - 1a. Is het hulpmiddel geschikt voor ASS?
  - 1b. Voor welke leeftijdscategorie is het hulpmiddel geschikt?
  - 1c. Welke vaardigheden worden van de begeleider of leerkracht verwacht?
2. Hoe is het hulpmiddel inzetbaar
  - 2a. Individueel of groepsgewijs?
  - 2b. Voor welke groepssamenstelling?

2c. Voor welke groepsgrootte?

3. Sluit de inhoud van het hulpmiddel aan bij de ondersteuningsbehoefte van jongeren met ASS?

3a. Wordt er informatie gegeven over de stoornis?

3b. Wordt er informatie gegeven over de puberteit?

3c. is er aandacht voor contacten en vriendschappen?

In onderstaande tabel wordt schematisch weergegeven wat de methodes te bieden hebben ten aanzien van het begeleiden van jongeren met een autisme spectrum stoornis.

1. Hoe ondersteunt het hulpmiddel de leerkracht?			
	Geschikt voor ASS	Leeftijdscategorie	Verwachtingen tav leerkracht
Leefstijl 1 (Banens & Tielmans, 2007)	Niet specifiek. Doelstelling: leerlingen in het voortgezet onderwijs sociaal en emotioneel vaardiger te maken, het invoelend vermogen te vergroten en een gezonde ontwikkeling te ondersteunen. Positieve groepsrelaties worden bevorderd. De nadruk ligt op samenwerken en elkaar ondersteunen om verder te komen. Leefstijl laat leerlingen inzien dat positief sociaal gedrag loont.	Klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. Leeftijd 12 t/m 14 jaar.	Congruente pedagogische houding bij alle vakken. Leerlingen motiveren door als leerkracht jezelf te laten zien, een open houding te hebben, spraakzaam te zijn. Je moet leerlingen aanspreken/boeien.
Leefstijl 1 VSO (Banens & Warneke, 2009)	Er wordt aandacht besteed aan ASS. Doelstelling is gelijk met leefstijl 1 (zie boven). Leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs beschikken vaak over een beperkt gedragsrepertoire. In deze versie van de methode is veel aandacht voor het zoeken van alternatieven voor gedrag.	Klas 1 en 2 van het voortgezet speciaal onderwijs. Leeftijd 12 t/m 14 jaar.	Zie boven. Enige eigen kennis van stoornissen is wel een meerwaarde om met leefstijl VSO te werken.
Handleiding voor jezelf (Manders, 2007)	De methode is geschikt voor jongeren met ASS. Informatieoverdracht is veelal schriftelijk omdat verbale communicatie voor veel jongeren met ASS moeilijk is.	De huidige werkbladen zijn voor jongeren van 9 t/m 14 jaar. Er is een deel voor jongeren in de puberteit en adolescentie in ontwikkeling.	De werkbladen zijn niet bedoeld om van voor tot achter de door te werken, het werken ermee vraagt om nadere toelichting en oefening. Om de methode optimaal toe te leren passen worden workshops aangeboden.
Ik en autisme (Kordelaar, van & Zwaan, 2008)	Zoals de titel al aangeeft gaat de methode over autisme. De kinderen en jongeren leren zichzelf beter kennen wanneer ze de vragen en opdrachten maken in het boek. Ze komen ook meer te weten over autisme.	10 t/m 16 jaar.	De methode kan door leerkrachten, ouders en begeleiders op scholen worden gebruikt. Er is een mogelijkheid om met de jongere over zijn of haar

			autisme te praten aan de hand van informatieblokjes.
Rondje open kaart (Koster, 1999)	Het is vooral geschikt voor jongeren met ASS die problemen hebben met verbale expressie en communicatie.	12 t/m 18 jaar.	Rond je open kaart is bedoeld voor hulpverleners en leerkrachten met kennis van ASS. Ervaring in het geven van groepstraining is vereist.
Ik ben speciaal (Vermeulen, 2005)	Ik ben speciaal is ontwikkeld voor jongeren en volwassenen met ASS	De werkmap die hoort bij 'ik ben speciaal' kan gebruikt worden voor jonge kinderen, pubers, adolescenten en zelfs volwassenen.	Begeleiding kan het best gedaan worden door iemand die niet tot de dagelijkse leefwereld of begeleidingsomgeving van de persoon met ASS hoort. De begeleider moet voldoende kennis en ervaring met ASS en groepsprocessen hebben.
<b>2. Hoe is het hulpmiddel inzetbaar?</b>			
	Individueel of groep	Groepssamenstelling	Groepsgrootte
Leefstijl 1	Groep	Wordt niet beschreven	Wordt niet beschreven
Leefstijl 1 VSO	Groep	Wordt niet beschreven	Wordt niet beschreven
Handleiding voor jezelf	Individueel	Nvt	Nvt
Ik en autisme	Individueel	Nvt	Nvt
Rondje open kaart	Beide, maar het is bedoeld voor groepen.	Wordt niet beschreven	2 t/m 5 spelers
Ik ben speciaal	Beide. In een groep heeft duidelijke voordelen en dus de voorkeur.	De beste groep is een evenwicht tussen homogeniteit en heterogeniteit.	5 tot 8 personen
<b>3. Sluit de inhoud van het hulpmiddel aan bij de ondersteuningsbehoefte van jongeren met ASS?</b>			
	Informatie over stoornis	Informatie over puberteit	Informatie over vriendschappen en contacten
Leefstijl 1	Geen	In alle thema's wordt veel aandacht besteed aan de puberteit.	Voorbeeld van thema's: vriendschappen of contacten maken.
Leefstijl 1 VSO	In de methode worden geen lessen gegeven over ASS. Er wordt wel rekening gehouden met de stoornissen van de leerlingen.	In alle thema's wordt veel aandacht besteed aan de puberteit.	Voorbeeld van thema's: vriendschappen of contacten maken.
Handleiding voor jezelf	In de methode wordt aandacht besteed aan de stoornis ASS. Maar naast de informatie die het geeft over de stoornis werkt de methode ook o.a. zelfreflectie en probeert het vaardigheden aan te leren.	De huidige set biedt geen lessen of informatie over puberteit. Een set over puberteit is in ontwikkeling.	Voor beide onderwerpen is in de huidige set veel aandacht.
Ik en autisme	De jongere krijgt met behulp van het boek informatie over autisme.	Er wordt niet specifiek ingegaan op het onderwerp	Beide onderwerpen krijgen de aandacht.

		puberteit.	
Rondje open kaart	Door het spel te spelen ontdekken de jongeren allerlei informatie over zichzelf. Ze kunnen van zichzelf maar ook van anderen leren. Ze krijgen door het spelen van het spel een gevoel van herkenning bij anderen en een gevoel van erkenning door anderen.	Er wordt niet echt ingegaan op puberteit. Er worden categorieën behandeld en in die categorieën worden wel aspecten van puberteit behandeld.	Er wordt niet specifiek aandacht aan besteed. Het komt door de opzet van het spel wel aan bod.
Ik ben speciaal	Methode is gericht op personen met ASS. Het informeert personen met ASS over hun diagnose. De persoon met ASS wordt begeleidt met informatie over de psychische en sociale gevolgen.	In de methode wordt niet specifiek ingegaan op puberteit maar veel onderwerpen hebben er wel een verband mee.	De methode is vooral gericht op de persoon met ASS zelf en hoe hij naar zichzelf kijkt. Er wordt weinig informatie gegeven over vriendschappen en het leggen en onderhouden van contacten.

*Tabel 21 Schematische weergave methodes voor psycho-educatie*

Uit bovenstaande tabel wordt duidelijk dat de methodes op alle punten verschillen. Alle methodes kunnen in de klas gebruikt worden maar doordat Handleiding voor jezelf (Manders, 2007) meer deskundigheid vraagt zal het toch vaker door een ander worden uitgevoerd. Methodes of materialen die bedoelt zijn voor individuele begeleiding zijn ook minder geschikt voor in de klas. Wellicht kunnen deze wel door een intern begeleider of gedragswetenschapper toegepast worden.

Andere methodes zoals Leefstijl, Leefstijl VSO, en Rondje open kaart (Koster, 1999) zijn prima te gebruiken in de klas. Leefstijl en Leefstijl VSO zijn voor de klassensituatie bedoeld, Rondje open kaart leent zich voor gebruik in kleine groepen waarbij de spelers juist van elkaar leren. Doordat Rondje open kaart (Koster, 1999) voor maximaal 5 spelers is vraagt het wel een beetje organisatie van de leerkracht, het spelkarakter zorgt ervoor dat het wel mogelijk is dit materiaal in te passen in de lessen.

De meeste hulpmiddelen behandelen thema's die voor personen met ASS belangrijk zijn. Voor jongeren is de puberteit een belangrijk onderwerp, hulpmiddelen die voor deze leeftijdscategorie bedoelt zijn gaan hier dan ook op in. Andere methodes, die minder leeftijdsgebonden zijn bespreken de puberteit niet. Contact leggen en vriendschappen aangaan komt ook in alle methodes voor, het wordt niet in elke methode specifiek benoemt.

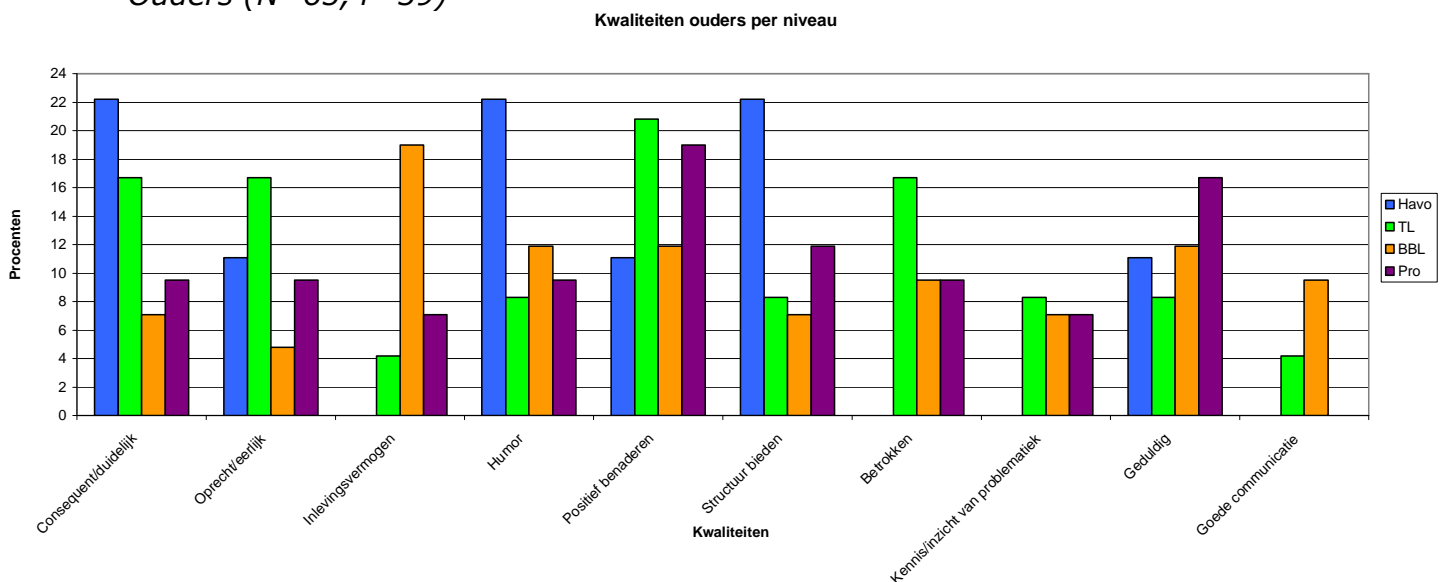
### 4.3 Wat hebben leerlingen met ASS nodig van de leerkracht om hun zelfbeeld zo optimaal mogelijk te ontwikkelen?

#### 4.3.1 Leerkrachtvaardigheden

Om te bepalen wat leerkrachten moeten kunnen om de zelfbeeldontwikkeling van leerlingen met een autisme spectrum stoornis zo optimaal mogelijk te helpen ontwikkelen hebben we ouders, gedrags- en autismespecialisten, leerkrachten en leerlingen gevraagd een vragenlijst in te vullen. Op die vragenlijst hebben zij ingevuld welke vaardigheden voor een leerkracht van belang zijn.

Deze vaardigheden hebben wij verzameld en onderverdeeld in 10 kwaliteiten, namelijk: Consequent/duidelijk, oprecht/eerlijk, inlevingsvermogen, humor, positief benaderen, structuur bieden, betrokkenheid, kennis van/inzicht in problematiek, geduldig en goede communicatie. Vervolgens is berekend hoeveel procent van de ouders, gedrag- en autismespecialisten, leerkrachten en leerlingen voor een bepaalde kwaliteit heeft gekozen. Deze uitkomsten zijn verwerkt in grafieken, in elke grafiek zijn de verschillende kwaliteiten terug te vinden, daarnaast is bij ouders, leerkrachten en leerlingen onderscheid gemaakt in leerniveau.

Ouders (N=65, r=39)



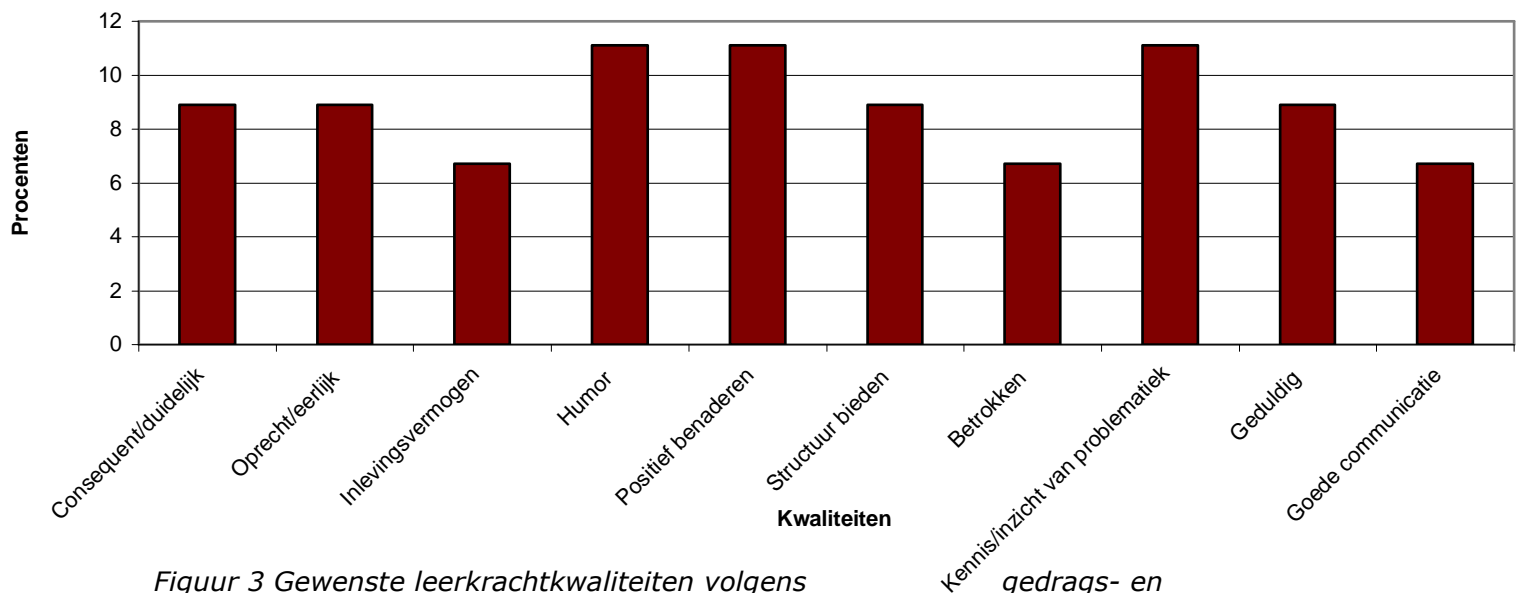
Figuur 2 Gewenste leerkrachtkwaliteiten volgens ouders

Ouders van HAVO-leerlingen geven aan dat een leerkracht consequent/duidelijk moet zijn, humor moet hebben en structuur moet bieden om het zelfbeeld bij hun jongere positiever te ontwikkelen.

Ouders van TL-leerlingen noemen de kwaliteiten consequent/duidelijk zijn, oprecht en eerlijk zijn, het kind positief benaderen en betrokkenheid bij het kind als zeer belangrijk. Ouders van BBL-leerlingen vinden inlevingsvermogen, humor, positief benaderen en geduld het belangrijkste. Ouders van PRO-leerlingen geven aan dat een leerkracht het kind positief moet benaderen, geduldig moet zijn en structuur moet bieden.

In totaal wordt positief benaderen het vaakst genoemd, daarna noemen ouders van BBL- en PRO-leerlingen geduldig zijn en ouders van HAVO- en TL-leerlingen consequent/duidelijk.

*Gedrags- en autismespecialisten (N=11, r=9)*



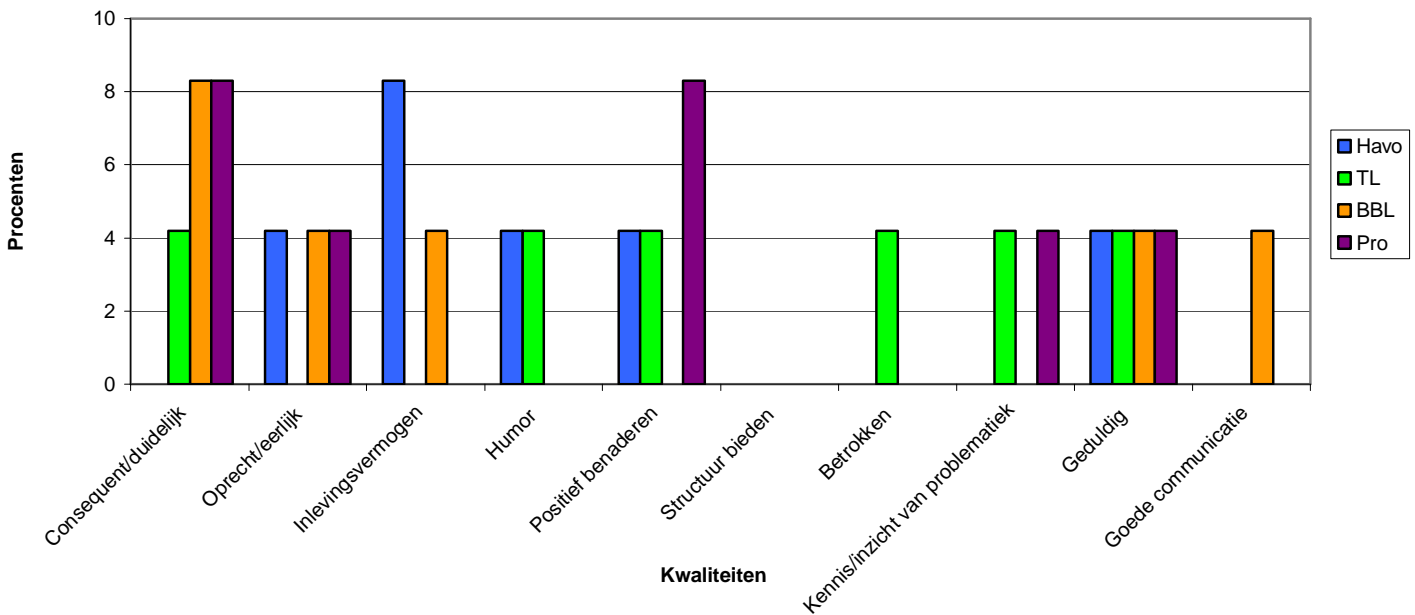
*Figuur 3 Gewenste leerkrachtkwaliteiten volgens gedrags- en autismespecialisten*

Er is de gedrags- en autismespecialisten gevraagd om 5 vaardigheden op te schrijven die een leerkracht volgens hen moet bezitten om het zelfbeeld bij jongeren van 12 t/m 14 jaar optimaal te helpen ontwikkelen.

Zoals in bovenstaande grafiek te zien is worden alle kwaliteiten genoemd. Als belangrijkste komen humor hebben, de jongere positief benaderen en kennis/inzicht van de problematiek naar voren.

*Leerkrachten (N=8, r=8)*

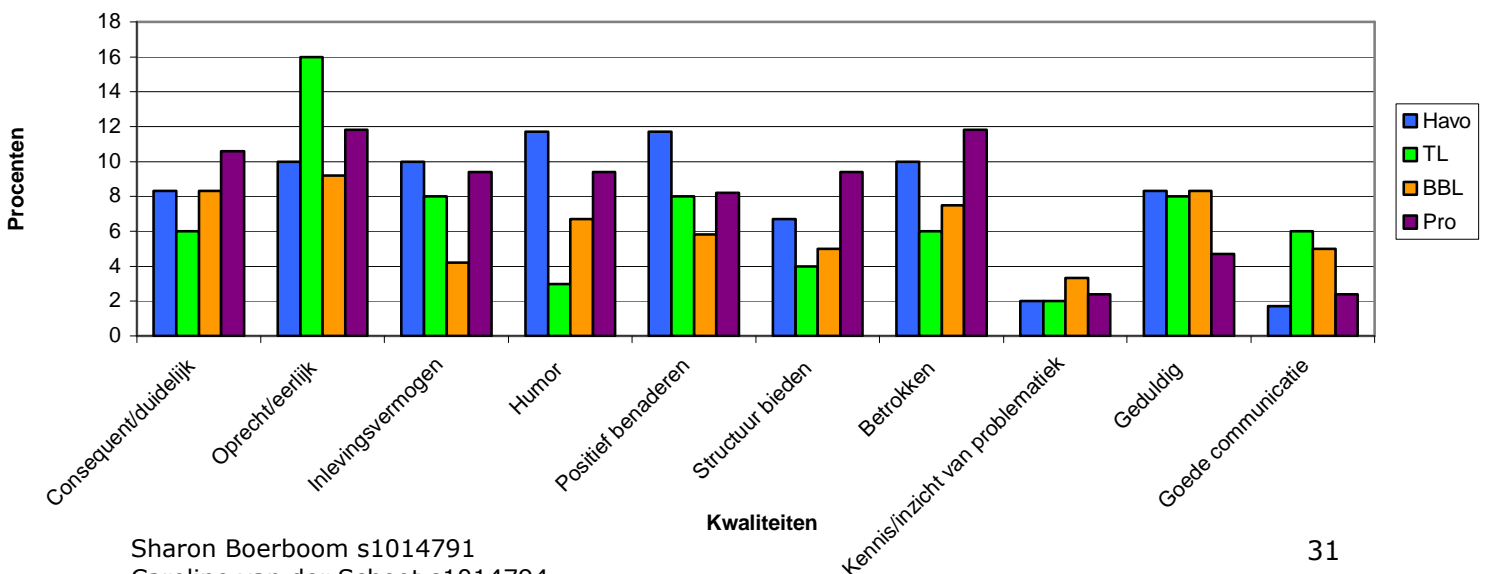
Er is leerkrachten gevraagd om 3 kwaliteiten op te schrijven die een leerkracht volgens hen moet bezitten om het zelfbeeld bij jongeren van 12 t/m 14 jaar positiever te ontwikkelen.



Figuur 4 Gewenste leerkrachtkwaliteiten volgens leerkrachten

De leerkrachten van de HAVO noemen inlevingsvermogen als belangrijke factor. Bij de leerkrachten van de TL komt niet duidelijk een of enkele kwaliteit naar voren. Leerkrachten van de BBL geven aan dat zij consequent/duidelijk zijn belangrijk vinden voor de ontwikkeling van het zelfbeeld. De leerkrachten van de Pro geven heel duidelijk twee kwaliteiten, namelijk consequent/duidelijk zijn en het positief benaderen van de jongeren. Alle leerkrachten hebben een gelijke mening wat betreft geduldig zijn.

Leerlingen (N=65 R=65)



### *Figuur 5 Gewenste leerkrachtkwaliteiten volgens leerlingen*

In de vragenlijst werd leerlingen gevraagd om 5 dingen op te schrijven die een ideale leerkracht volgens hen moet hebben of doen.

Leerlingen van de HAVO schrijven aan een ideale leerkracht humor en een positieve benadering toe. TL-leerlingen noemen een ideale leerkracht oprecht en eerlijk. Leerlingen van de BBL noemen net als TL-leerlingen de kwaliteit oprecht/eerlijk, daarnaast vinden zij geduld belangrijk. Voor leerlingen van het PRO moet een ideale leerkracht oprecht/eerlijk en betrokken zijn.

### *Conclusie*

De meningen verschillen. Ouders en gedrags- en autismespecialisten kiezen het positief benaderen van hun kind als belangrijkste vaardigheid om het zelfbeeld positief te helpen ontwikkelen, net als de leerkrachten van het PRO-onderwijs. De andere leerkrachten zijn onderling verdeeld; HAVO-leerkrachten noemen inlevingsvermogen, BBL-leerkrachten consequent en duidelijk zijn. De TL-leerkrachten hebben geen eenduidige mening, zij vinden heel veel kwaliteiten belangrijk.

De meeste leerlingen willen een leerkracht die oprecht en eerlijk is.

### *4.3.2 Competenties en indicatoren*

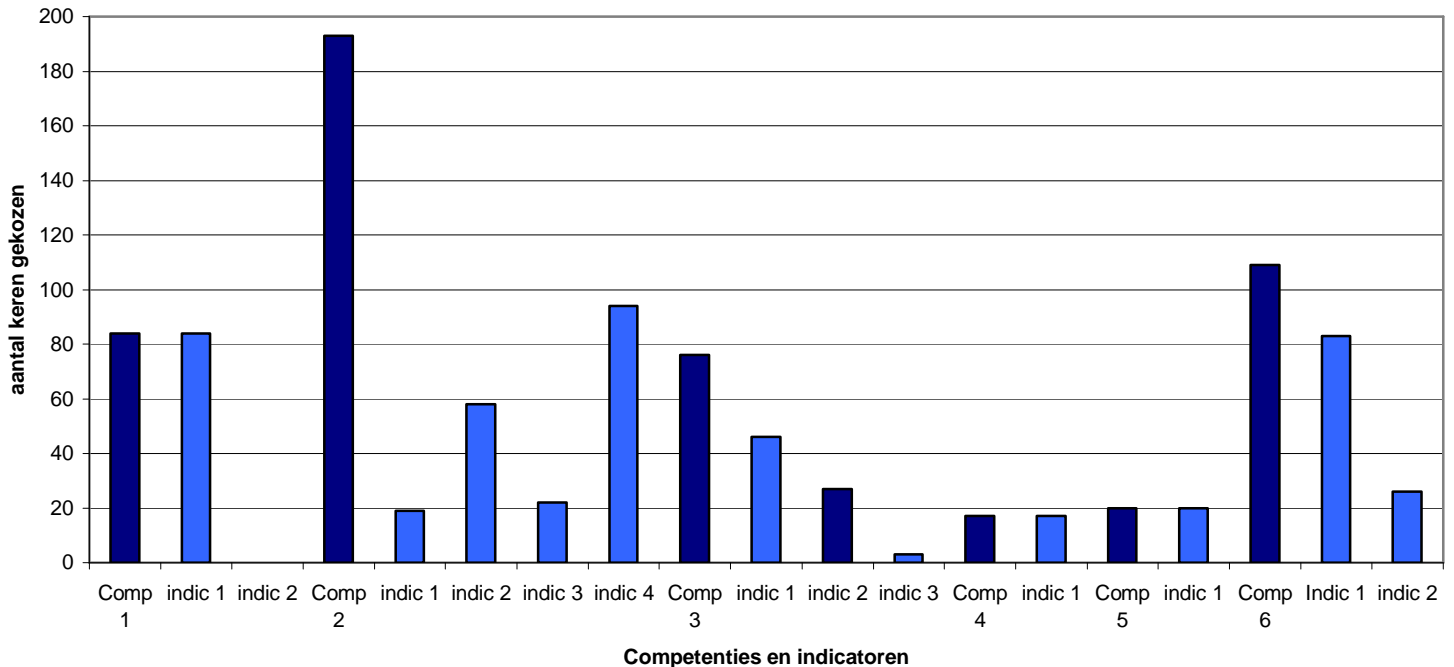
Zoals beschreven in paragraaf 3.3 zijn er standaard competenties en indicatoren voor de leerkracht, deze zijn uitgebreid beschreven in bijlage 2. Om te onderzoeken hoe ouders, leerkrachten en gedrags- en autismespecialisten deze competenties en indicatoren waarderen voor leerlingen met ASS hebben we heb 4 casussen voorgelegd. In deze casussen staat steeds een jongere met ASS centraal die een laag zelfbeeld heeft. Na het lezen van de casussen moesten de respondenten kiezen uit verschillende antwoordmogelijkheden, deze zijn aan de standaardcompetenties gekoppeld. Er was ook een mogelijkheid om zelf een antwoord in te vullen.

Nadat iedereen de casussen had ingevuld hebben wij gekeken hoe vaak welke competentie en indicatoren zijn aangegeven. De ruwe scores zijn in grafieken verwerkt.

De inhoud van de competenties en indicatoren staat onder de grafieken.

### *Ouders (N=65 R=39)*

Ouders geven aan dat een leerkracht moet voldoen aan competentie 2, de pedagogische competentie. Daarna komt competentie 6, samenwerken met de omgeving.



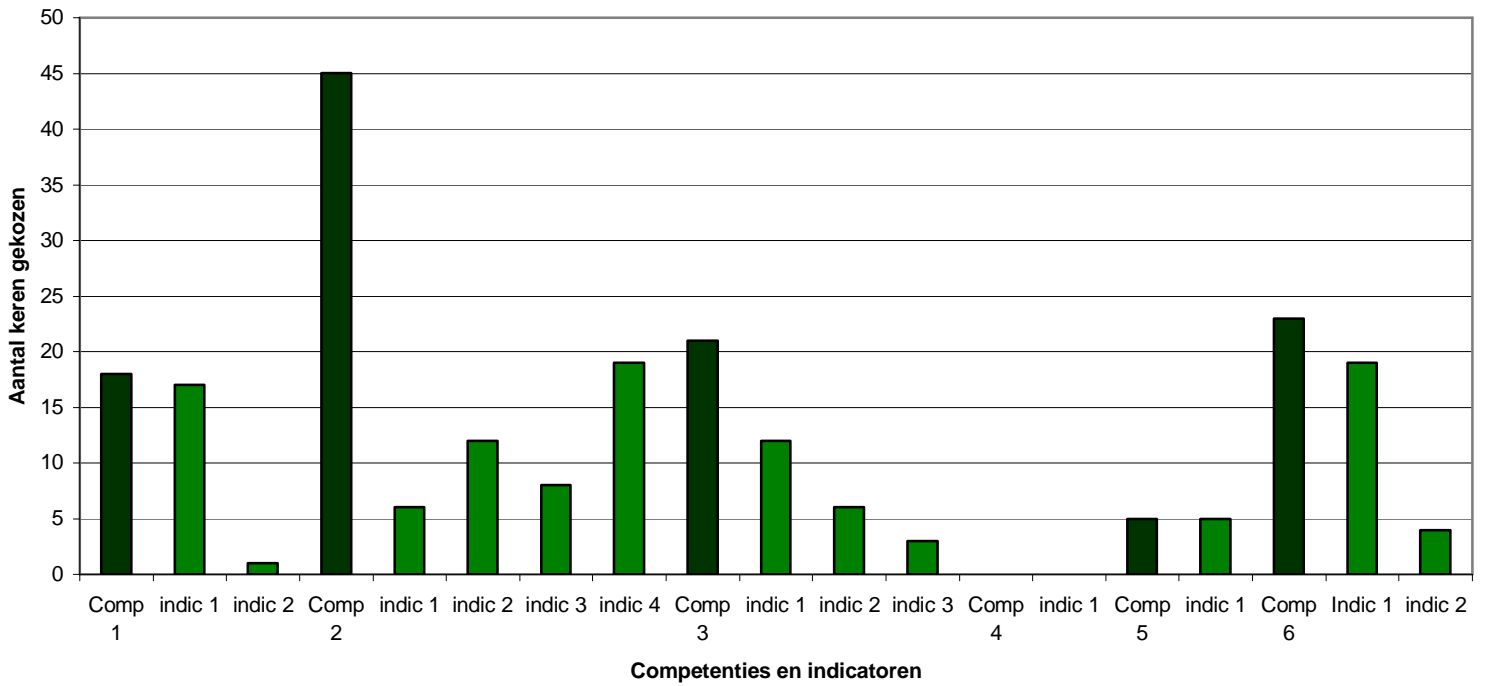
*Figuur 6 Gewenste competenties volgens ouders*

Voor competentie 2 wordt indicator 4 door ouders het meest genoemd. Indicator 4 heeft betrekking op de individuele betrokkenheid van de leerkracht op het kind om het kind die begeleiding te geven die het nodig heeft. Bij competentie 6 vinden ouders dat een leerkracht moet voldoen aan indicator 1 die ingaat op het contact met ouders, verzorgers of andere belanghebbenden.

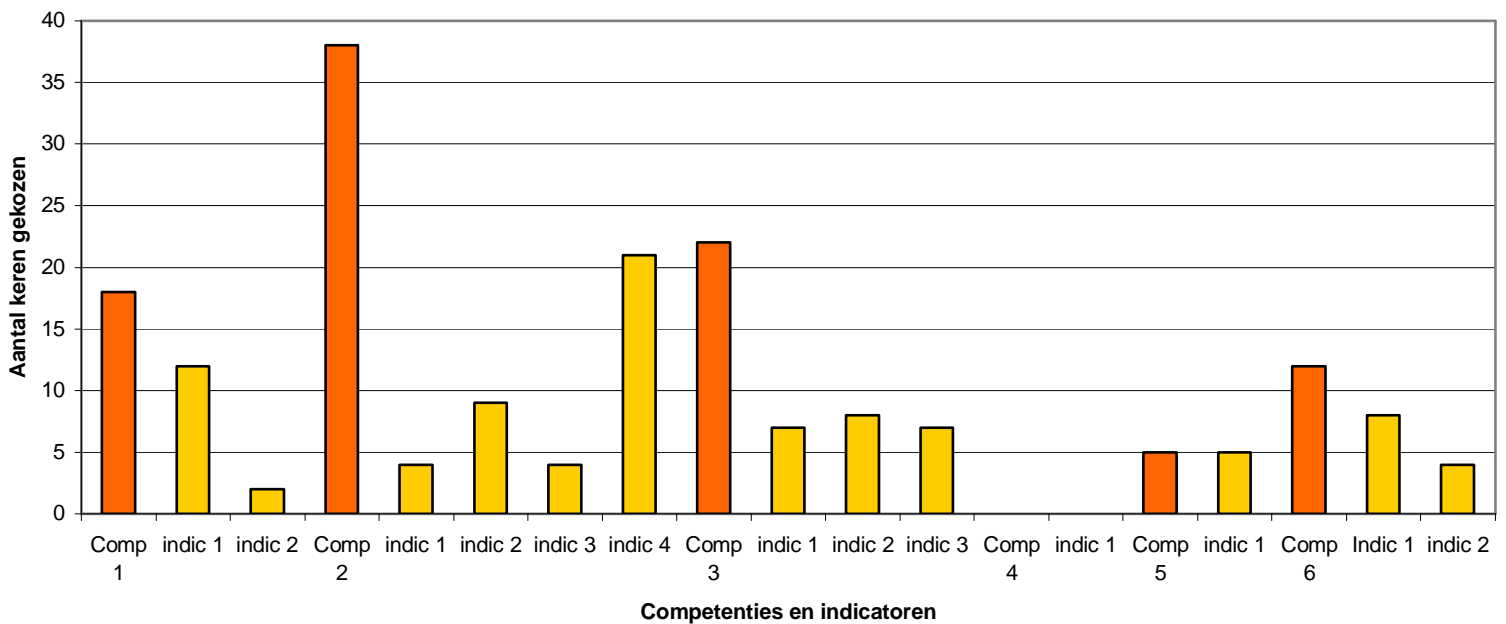
### *Gedrags- en autismespecialisten (N=11 R=9)*

Gedrags- en autismespecialisten geven heel duidelijk aan dat een leerkracht moet voldoen aan competentie 2. Daarna komt competentie 6.

Net als de ouders vinden gedrags- en autismespecialisten dat een leerkracht moet voldoen aan indicator 4. Voor competentie 6 geldt dat gedrags- en autismespecialisten net als ouders indicator 1 het belangrijkste vinden.



Figuur 7 Gewenste competenties volgens gedrags- en autismespecialisten



Figuur 8 Gewenste competenties volgens leerkrachten

**Leerkrachten (N=8 R=8)**

Ook leerkrachten kiezen competentie 2, de pedagogische competentie het meest. Daarop volgt de vakinhoudelijke en didactische competentie, competentie 3. Voor competentie 2 vinden ook de leerkrachten dat een leerkracht moet voldoen aan indicator 4. Bij competentie 3 is te zien dat leerkrachten indicator 2 het

belangrijkst vinden, hoewel er weinig verschil is met indicator 1. Indicator 2 betreft opbouwend commentaar op het werk van zijn leerlingen en op de manier waarop ze werken geven, indicator 1 gaat over een afwisselende, aansprekende manier van lesgeven en lesstof aanbieden.

### *Conclusie*

Onder alle groepen respondenten wordt competentie 2 veel genoemd, daarbinnen is dat indicator 4. Dit is te verwachten aangezien de jongeren allemaal op speciaal onderwijs zitten waar veel aandacht is voor de pedagogische kant van het onderwijs.

Ouders en gedrags- en autismespecialisten vinden daarnaast dat leerkrachten competent moeten zijn in het samenwerken met de omgeving om de zelfbeeldontwikkeling van jongeren te ondersteunen. Dit is te verklaren omdat zij die omgeving zijn.

Leerkrachten vinden dat een leerkracht ook vakinhoudelijk en didactisch competent moet zijn om de zelfbeeldontwikkeling van jongeren te ondersteunen.

## Hoofdstuk 5 Conclusie

### 5.1 Conclusies per onderzoeksvraag

#### 5.1.1 Conclusie onderzoeksvraag 1

In onderzoeksvraag 1 stelden wij ons de vraag hoe het zelfbeeld van jongeren met ASS tussen 12 en 14 jaar op onze school (Ambelt VSO-LZK locatie Noorderlaan) zich tot nu toe ontwikkeld heeft.

Uit het onderzoek is gebleken dat de jongeren in het algemeen niet overwegend laag of hoog scoren. Doordat we de competentiebeleving per domein hebben gemeten is gebleken dat veel jongeren op bepaalde domeinen afwijken van de Nederlandse norm. Het domein dat het meest opvalt is *sociale acceptatie*. Daar scoren de jongeren op alle niveaus erg laag. Dit domein betreft de vraag of jij populair bent en aardig gevonden wordt door leeftijdsgenoten. De jongeren met een autisme spectrum stoornis hebben een laag zelfbeeld op het domein sociale acceptatie, zij vinden dat zij niet populair zijn en niet aardig gevonden worden door leeftijdsgenoten. Uit de leerkrachtenenquête bleek bij dit domein dat ook zij bij de jongeren een laag zelfbeeld zien.

Wij denken dat het hebben van een autistische stoornis en het volgen van speciaal onderwijs hier een oorzaak van kan zijn. Veel jongeren gaan met een taxibusje naar school waardoor zij in negatieve zin opvallen bij jongeren uit hun buurt. Jongeren met een autisme spectrum stoornis hebben moeite met sociale structuren (zie paragraaf 2.1.3) waardoor contact leggen en onderhouden vaak moeizaam gaat. Sociale acceptatie heeft hiermee te maken. De jongeren hebben allemaal een voldoende intelligentieniveau om zichzelf met anderen te vergelijken, hierdoor valt meer op dat ze anders zijn. Wij horen van hen dat ze zich in hun buurt maar ook op school buitengesloten voelen. Zij weten zelf alleen niet hoe ze dit kunnen veranderen.

Er zijn meer overeenkomsten tussen leerlingen en leerkrachten. Bijvoorbeeld het domein gedragshouding. Op PRO- en BBL-niveau zijn leerlingen en leerkrachten het eens over een gemiddelde tot hoge competentiebeleving. Op HAVO en TL zijn er overeenkomsten over een gemiddeld tot laag zelfbeeld.

Scores op het domein schoolvaardigheden zijn significant verschillend tussen de leerniveaus. De uitkomsten van de leerkrachtenenquête zijn hiermee in lijn.

Ook hebben we gemeten of score op de verschillende domeinen afhankelijk is van leerniveau. Dit bleek zo te zijn bij het domein schoolvaardigheden. Ook leerkrachten zien overwegend niveauverschillen op dit domein.

### *5.1.2 Conclusie onderzoeksvraag 2*

Met onderzoeksvraag 2 vroegen wij ons af of de leerkracht hulpmiddelen tot zijn of haar beschikking heeft om het zelfbeeld van de jongeren optimaal te helpen ontwikkelen.

Uit het methodeonderzoek is gebleken dat alle 6 methodes van elkaar verschillen. Gelet op de toepasbaarheid in de klas steken Leefstijl 1 VSO (Banens & Warneke, 2009) en Rondje open kaart (Koster, 1999) uit boven de rest. Reden hiervoor is dat Leefstijl 1 VSO bedoelt is voor gebruik in de klas, het gaat boven Leefstijl 1 VSO (Banens & Tielemans, 2007) door de speciale aandacht voor Speciaal onderwijs.

Rondje Open Kaart leent zich door het spelkarakter voor gebruik door de leerkracht, weliswaar in kleine groepen waardoor het enige organisatorische aanpassingen van de leerkracht kan vragen.

Ik en autisme (Kordelaar, van & Zwaan, 2007) en Ik ben speciaal (Vermeulen, 2005) bieden de jongeren vooral kennis over hun stoornis. Dit zou volgens ons een belangrijk onderdeel van Sociale vaardigheidstraining moeten zijn omdat jongeren zo kunnen leren wat voor hen extra moeilijk is, maar vooral ook waar ze goed in zijn. En zoals beschreven in paragraaf 2.1.2 werkt weten waar je goed in bent bevorderend voor je zelfbeeld.

### *5.1.3 Conclusie onderzoeksvraag 3*

Voor het derde deel van ons onderzoek hebben wij de vraag gesteld welke leerkrachtvaardigheden een optimale zelfbeeldontwikkeling helpen bevorderen. De meeste leerlingen willen een leerkracht die oprecht en eerlijk is. Zoals beschreven in paragraaf 2.2.2 moet een leerkracht echtheid uitstralen, zich niet achter een professioneel masker verbergen. Wij verwachten dat de leerlingen deze leerkrachtvaardigheden kiezen omdat het makkelijker is om iemand te vertrouwen die eerlijk is en die zichzelf is.

Ouders kiezen in het algemeen voor de kwaliteit positief benaderen. Per niveau zijn er verder verschillende keuzes gemaakt. Deze zijn te verklaren naar het lesniveau. Een ouder met een leerling op de HAVO wil een duidelijke,

consequente leerkracht die de cognitieve leerprestaties van de leerling helpt verhogen. Ouders met een leerling op het Praktisch gericht onderwijs zoeken in een leerkracht naast de positieve benadering een geduldige leerkracht. Dit is volgens ons te verklaren doordat het PRO een niet-examengerichte opleiding is, ouders willen dat hun kind zoveel mogelijk leert maar het vooral ook prettig heeft op school. Wij merken dat veel leerlingen die van buiten onze locatie instromen op het PRO al veel negatieve schoolervaringen hebben gehad. Vooral omdat men op de vorige school niet altijd voldoende inspeelde op de behoeftes van het kind.

Dat de ouders een goede communicatie ook belangrijk vinden komt doordat zij graag weten hoe het met hun kind gaat. Bij ouders van leerlingen uit de TL-richting wordt deze vaardigheid extra belangrijk gevonden. Wij denken dat dat komt doordat een groot deel van deze leerlingen in dezelfde klas zitten, deze klas heeft al veel verschillende leerkrachten gehad dit schooljaar. Voor ouders wordt het dan snel onduidelijk tot wie zij zich moeten richten.

Leerkrachten noemen bijna alle kwaliteiten wel, behalve structuur bieden. Wij denken dat dat komt doordat structuur een basisvaardigheid is om op deze school te kunnen functioneren.

Op de HAVO wordt inlevingsvermogen belangrijk gevonden door de leerkrachten. Bij de leerkrachten van het PRO en TL steken consequent en duidelijk zijn er bovenuit. Leerkrachten van het PRO noemen daarnaast net als de ouders de positieve benadering. Hoewel de gedrags- en autismespecialisten alle vaardigheden hebben genoemd, scoort ook bij hen de positieve benadering hoog. Dit zouden wij een basisvaardigheid willen noemen die door alle betrokkenen belangrijk gevonden wordt.

Daarnaast scoren bij de gedrags- en autismespecialisten de kwaliteiten kennis en inzicht in de problematiek en humor hoog. Dat zij kennis belangrijk vinden past ook bij hun werk, zij begeleiden de leerkracht in het toepassen van deze kennis.

Naast kwaliteiten is ook onderzocht welke competenties van belang gevonden worden voor het begeleiden van een optimale zelfbeeldontwikkeling.

Hieruit komt naar voren dat alle onderzoeksgroepen de pedagogische competentie het belangrijkste vinden. Dit past ook bij het speciaal onderwijs omdat de leerlingen daar zitten vanwege een gedragsprobleem. Ouders en gedrags- en autismespecialisten noemen nog de communicatie met de

omgeving, bij leerkrachten scoort naast de pedagogische competentie ook de vakinhoudelijke, didactische competentie hoog. Dit is logisch omdat een van de kerntaken van leraren lesgeven is, zij willen kennis overbrengen.

## **5.2 Aanbevelingen**

In deze paragraaf willen wij aan de hand van de resultaten van het onderzoek aanbevelingen doen voor toepassing van de resultaten in de huidige onderwijspraktijk. Daarnaast doen wij aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

### *5.2.1 Huidige praktijk*

Uit het onderzoek is gebleken dat onderbouwleerlingen met ASS op de Ambelt locatie Noorderlaan niet voldoen aan de Nederlandse norm wat betreft competentiebeleving. Op enkele domeinen zijn geen bijzonderheden geconstateerd, op andere domeinen wel. De twee domeinen die aandacht verdienen zijn schoolvaardigheden en sociale acceptatie.

Het is volgens ons mogelijk met de leerlingen te werken aan het domein sociale acceptatie aan de hand van een methode voor sociale vaardigheidstraining. In deze methode moet veel aandacht zijn voor contact leggen en hoe je zo kunt gedragen dat je geaccepteerd wordt. Belangrijk bij de keuze voor een methode voor sociale vaardigheidstraining is dat de methode geschikt is voor gebruik door jongeren met een stoornis in het autisme spectrum omdat bij hen de transfer anders verloopt dat bij jongeren zonder stoornis. De methode moet de leerstof zodanig aanbieden dat ook deze jongeren een koppeling kunnen maken van het geleerde in de klas naar de dagelijkse praktijk.

Naast een passende methode moeten de leerlingen gaan ervaren dat ze op school geaccepteerd worden om wie ze zijn (zie paragraaf 2.2.2). De leerkracht kan dit bereiken met een positieve benadering, de leerling accepteren hoe hij is en niet het kind willen veranderen maar hem of haar leren omgaan met zijn stoornis. Zoals uit het onderzoek is gebleken vinden alle onderzoeksgroepen een positieve benadering belangrijk, deze wordt volgens ons door alle leerkrachten al onderschreven en toegepast maar het kan geen kwaad er nog eens op te wijzen wat het belang ervan is. Ook ouders kunnen op dezelfde wijze een rol spelen in het verbeteren van de competentiebeleving op dit domein. Hiervoor is het van belang dat ouders op de hoogte gebracht worden van de resultaten van dit onderzoek, maar ook te horen krijgen wat er op school mee gedaan wordt en

hoe zij de school hierin kunnen ondersteunen. Om met deze aanpak optimale resultaten te bereiken is een goede communicatie tussen de betrokkenen heel belangrijk. Goede communicatie wordt door ouders op prijs gesteld, hiermee kan meteen een start gemaakt worden.

Op het domein schoolvaardigheden wordt tussen de niveaus verschillend gescoord. Leerlingen scoren lager naarmate hun leerniveau lager is. Wij denken dat dit grotendeels te maken heeft met beeldvorming: je zou 'beter' zijn als je een hoger lesniveau aankunt. Wij denken dat hier een taak ligt voor het hele team om ons bewust te zijn van deze beeldvorming en deze te veranderen door onder andere een positieve benadering op didactisch niveau.

### *5.2.2 Vervolgonderzoek*

Zoals duidelijk wordt uit bovenstaande paragraaf is het van belang om een methode voor sociale vaardigheidstraining te gebruiken die aansluit bij de doelgroep en hoge transferwaarde heeft. Ook is het van belang dat jongeren kennis en inzicht hebben in hun eigen diagnose, dit zou bereikt kunnen worden met psycho-educatie.

Voor eventueel vervolgonderzoek zouden wij de volgende onderwerpen aanbevelen:

- Welke methode voor sociale vaardigheidstraining is het meest geschikt voor jongeren met ASS. Daarbij zou vooral de transferwaarde onderzocht moeten worden?
- Op welke manier kunnen ouders betrokken worden bij de sociale vaardigheidstraining van hun kind?
- Is het mogelijk een methode voor sociale vaardigheidstraining aan te vullen met psycho-educatie? Welke toegevoegde waarde heeft dat voor de leerling?

## Literatuur

- Alblas, G., Heinstra, R. & Van de Sande, H. (2001). *Sociale psychologie voor het onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Banens, J., Tielemans, E. (2007). *Leefstijl 1 voor het voortgezet onderwijs*. Amstelveen: Stichting Lions Quest Nederland.
- Banens, J., Warneke, E. (2009). *Leefstijl VSO deel 1*. Amstelveen: Stichting Lions Quest Nederland.
- Bongaards, B. & Sas, J. (2000). *Vakbekwaam onderwijzen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Brehm, S.S., Kassin, S.M. & Fein, S. (1999). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Capps, L., Sigman, M. & Yirmiya, N. (1995). *Self-competence and emotional understanding in high-functioning children with autism*. *Development and Psychopathology*, 7, (1), 137-149.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E., Martin, J.M., Peeke, L.G., Seroczynski, A.D., Tram, J.M., Hoffman, K.B., Ruiz, M.D., Jacquez, F. & Marsman, T. (2001). *The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: a cohort sequential longitudinal design*. *Child Development*, 72, (6), 1723-1746.
- Delfos, M.F. (2002). *Een vreemde wereld*. Amsterdam: SWP.
- Haacke, R. & Van der Ploeg, Y. (2004). *Reflectie en portfolio en reflectie, wat te beoordelen?* Verschenen in: Eindrapport Kenniskring Reflectie op het handelen, juni 2004, 38-46
- Haxe, M., Nijboer, K. & Velderman, H. (2002). *Kinderen met ernstige problemen. Standaarden voor de onderwijspraktijk*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Hellinckx, W. & Ghesquière, P. (1999). *Als leren pijn doet... Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*. Leuven: Acco.
- Huws, J.C., & Jones, R.S.P. (2008). *Diagnosis, disclosure, and having autism: An interpretative phenomenological analysis of the perceptions of Young people with autism*. *Journal of Intellectual & developmental disability*, nr. 33, pag. 99-107.
- Kohnstamm, R. (1999). *Kleine ontwikkelingspsychologie I. Het jonge kind*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Kordelaar, N. van, & Zwaan, M. (2008). *Ik en autisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Oratie Universiteit Utrecht. Utrecht: WCC.
- Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tighelaar, A. (2002). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest: Nelissen.
- Koster, U. (1999). *Rondje open kaart*. Doetinchem: Graviant.
- Lawrence, D. (2006). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*. Londen: Paul Chapman Publishing.
- Lee, A. & Hobson, R.P. (1998). *On developing self-concepts: a controlled study of children and adolescents with autism*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 39, (8), 1131-1144.
- Manders, R. (2007). *Handleiding voor jezelf*. Meijel: VIA.
- Munter, A. de (2002). *Leerkrachtgedrag en academisch zelfbeeld van leerlingen*. *Impuls*, 32, (4), 190-196.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a Theory of Mind?* *The behavioural and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Sroufe, L.A., Cooper, R.G., & DeHart, G.B. (1996). *Child Development. Its nature and course*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Treffers, Ph.D.A., Goedhart, A.W., Veerman, J.W., Bergh, B.R.H., van den, Ackaert, L. & Rycke, L. de (2002). *Competentiebelevingsschaal voor adolescenten. Handleiding*. Amsterdam: Harcourt/Pearson.
- Vanspranghe, E. & Vermeulen, P. (2004). *Psychologische begeleiding van mensen met autisme*. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 29, 62-73.
- Vermeulen, P. (2005). *Ik ben speciaal. Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem: EPO.
- WOSO (2004). *Bekwaam en speciaal*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

## **Bijlage 1      Instrumenten**

- Vragenlijst ouders
- Vragenlijst gedrags- en autismespecialisten
- Vragenlijst leerkrachten
- Vragenlijst leerlingen
- Invulformulier CBS-A

### **Ouders**

#### **Vragenlijst zelfbeeldontwikkeling van jongeren met een autisme spectrum stoornis voor.**

*Naam van uw kind* \_\_\_\_\_  
(U bent niet verplicht dit in te vullen).

*Wilt u voordat u begint met de vragenlijst de volgende vragen invullen?*

- Bent u een man of vrouw?
  - Man
  - Vrouw
  
- Wat is de leeftijd van uw kind?
  - 11 jaar
  - 12 jaar
  - 13 jaar
  - 14 jaar
  - 15 jaar
  
- Welke vorm van autisme heeft uw kind?
  - Klassieke autisme
  - Syndroom van Asperger
  - PDD-NOS
  - RETT-syndroom
  - Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd
  
- Op welke richting zit uw kind?
  - Praktisch gericht onderwijs (PRO)
  - Basisberoepsgerichte leerweg (BBL)
  - Theoretische leerweg (TL)
  - Havo

*Hieronder vindt u vier vragen. De eerste twee vragen hebben betrekking op u als persoon. We vragen u hierin om terug te kijken naar uw eigen schooltijd. U mag terugdenken aan uw basisschooltijd, uw middelbare schooltijd of uw vervolgopleiding(en).*

*De laatste twee vragen hebben betrekking op uw kind. Hierin vragen we u om te kijken naar de schooltijd van uw kind. Dit mag betrekking hebben op het verleden maar ook op het heden. Hier komen de vragen.*

1. Denk eens terug aan een goede leerkracht die u in uw leven hebt meegemaakt. Schrijf in 3 trefwoorden op wat u zo kenmerkend en goed vond aan deze leerkracht.

-  
-  
-

2. Denk eens terug aan een leerkracht waar u ontevreden over was. Wat miste deze leerkracht volgens u? Schrijf 3 trefwoorden op deze leerkracht volgens u miste.

-  
-  
-

3. Neem een leerkracht in gedachten waarbij het zelfbeeld van uw kind positief ontwikkelde. Welke kwaliteiten had deze leerkracht volgens u? Schrijf 3 kwaliteiten op.

-  
-  
-

4. Neem een leerkracht in gedachte waarbij het zelfbeeld van uw kind negatief ontwikkelde. Welke kwaliteiten miste deze leerkracht volgens u? Schrijf 3 kwaliteiten op.

-  
-  
-

*Hieronder staan vier casussen beschreven. Deze gaan over jongens of meisjes tussen de 12 en 14 jaar oud met een stoornis in het autistisch spectrum. Alle vier de casussen gaan over problemen met het zelfbeeld. Na elke casus wordt een vraag gesteld, u kunt bij elke vraag kiezen uit een aantal antwoordmogelijkheden.*

#### Casus 1.

Sanne is 12 jaar en zit in de eerste klas van het Voortgezet Speciaal Onderwijs. Ze heeft de diagnose PDD-NOS.

Ze krijgt alle theorielessen van een vaste groepsleerkracht. In haar groepslokaal zit ze vooraan.

Tijdens de theorielessen let ze goed op. Ze vindt het eng om een klassikale vraag van de leerkracht te beantwoorden. Als de leerkracht een klassikale vraag stelt, probeert Sanne zo opopvallend mogelijk te gaan zitten. Ze steekt nooit haar vinger op. Ze vindt zichzelf namelijk dom en wil geen fouten maken. Wanneer de leerkracht haar toch vraagt om een antwoord te geven, dan zegt ze niks.

Sanne vraagt ook nooit om individuele hulp van de leerkracht of klasgenoten. Ze is namelijk bang dat de leerkracht en haar klasgenoten haar dan dom vinden. Wanneer Sanne een goed cijfer haalt voor een toets en de leerkracht haar daarvoor complimenteert dan zegt ze dat ze geluk heeft gehad of dat de leerkracht niet goed heeft nagekeken. De leerkracht ziet en merkt dat Sanne een negatief zelfbeeld heeft op het gebied van schoolvaardigheden. De leerkracht heeft geprobeerd om haar met complimenten te laten inzien waar ze goed in is, maar dit werkt niet.

Vraag: Wat zou de leerkracht volgens u moeten doen om het zelfbeeld van Sanne op het gebied van schoolvaardigheden positiever te helpen ontwikkelen? Kies uit de volgende antwoorden. U mag maximaal 4 antwoorden aankruisen.

- Complimenten individueel aan het meisje geven/zeggen zodat anderen het niet horen of zien.
- Gesprekken met ouders voeren over hoe ze thuis omgaat met huiswerk en dergelijke.
- Klassengesprek over faalangst.
- Gesprekken met het meisje voeren en praten over wat ze leuk vindt en goed kan. (niet over schoolse dingen).
- De lessen van te voren met het meisje bespreken zodat ze weet wat ze kan verwachten tijdens de les.
- Testen op faalangst.

- Vragen die het meisje heeft in een schrift laten schrijven. Als leerkracht schrijf je het antwoord in het schrift.
- Bijles geven.
- Complimenten hardop uitspreken zodat iedereen het hoort en haar reacties negeren.
- Veel laten samenwerken.
- Een andere oplossing namelijk: \_\_\_\_\_

### Casus 2.

Kas is een jongen van 13 jaar oud. Hij zit in de tweede klas van het Voortgezet Speciaal Onderwijs. Hij heeft de diagnose klassiek autisme.

Kas voelt zich altijd alleen, in elke klas waar hij tot nu toe in gezeten heeft. Ook in zijn huidige klas. Hij ziet klasgenoten contact hebben met elkaar en in zijn buurt ziet hij leeftijdsgenoten die met elkaar bevriend zijn. Hij heeft geen contact met leeftijdsgenoten. Hij wil dat wel graag. Kas denkt dat de anderen geen contact met hem willen, dat ze hem alleen maar opzoeken om hem te plagen of pesten.

Wanneer leeftijdsgenoten wel contact met Kas zoeken, begint hij te schreeuwen en te schelden dat ze hem niet moeten plagen en pesten. Vervolgens lopen de leeftijdsgenoten weg en roepen hem na dat hij niet zo raar moet doen. Kas gaat dan naar de leerkracht en zegt dat hij gepest wordt, dat iedereen hem dom en raar vindt en dat niemand aardig tegen hem doet.

De leerkracht heeft al meerdere malen gesprekken met klasgenoten gehad. Zij geven aan dat ze best contact met Kas willen maar dat hij altijd meteen begint te schreeuwen en te schelden wanneer ze hem wat vragen. Zij vinden dat niet leuk en willen op deze manier geen contact met Kas.

De leerkracht vermoedt dat Kas een negatief zelfbeeld heeft op het gebied van sociale contacten en door zijn klassiek autisme niet weet hoe hij om moet gaan met sociale contacten.

Vraag: Wat zou de leerkracht volgens u moeten doen om het zelfbeeld van Kas op het gebied van sociale contacten positiever te ontwikkelen?

Kies uit de volgende antwoorden. U mag maximaal 4 antwoorden aankruisen.

- Lessen geven over hoe je contacten/vriendschappen aangaat en onderhoudt.
- Klassengesprek over hoe de klas de jongen kan helpen.
- Sociale vaardigheidstraining regelen bij een instantie.
- Een stappenplan maken over hoe je contact legt met leeftijdsgenoten.
- Individuele gesprekken voeren met de jongen en hem handvatten leren hoe om te gaan met leeftijdsgenoten.
- Gesprekken met ouders over hoe de jongen thuis is en bij familie.
- Orthopedagoog inschakelen voor gesprekken met de jongen over zijn autisme en hoe daar mee om te gaan.
- Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

### Casus 3.

Liz is 13 jaar, ze zit in de tweede klas van het Voortgezet Speciaal Onderwijs. Ze heeft de diagnose syndroom van Asperger. Ze draagt een bril sinds ze 8 is. Het valt de leerkracht van Liz al een aantal weken op dat zij zich niet mengt onder haar klasgenoten tijdens vrije momenten. Ze trekt zich terug van de groep en gaat in meestal alleen zitten lezen. Ze leest dan meidenbladen. Wanneer ze die meidenbladen leest, ziet de leerkracht dat ze gefrustreerd raakt. Ze krijgt rode wangen en haar lichaam ziet er gespannen uit.

Op een vrijdag in de pauze ziet de leerkracht Liz weer alleen zitten lezen in zo'n meidenblad. Ze ziet er gespannen uit. De leerkracht gaat naast Liz zitten en vraagt wat ze aan het lezen is. Ze antwoordt dat ze leest over een metamorfose van een meisje van 16 jaar oud. Zonder dat de leerkracht er naar vraagt begint Liz te vertellen dat ze dat ook zo graag wil. Ze vindt zichzelf lelijk met die bril en ze vindt dat ze ook geen leuke, moderne kleding heeft. Als de leerkracht reageert met: 'maar ik vind die bril juist heel mooi en ik vind jouw kleding wel modern', zegt Liz: 'Lieg niet, iedereen vindt het een stomme bril. Iedereen staart mij altijd zo aan als ik langslow omdat ik rare kleding aanheb.' Liz begint te huilen en loopt weg.

De leerkracht constateert hier dat Liz een negatief zelfbeeld heeft over haar uiterlijk.

Vraag: Wat zou de leerkracht volgens u moeten doen om het zelfbeeld van Liz over haar uiterlijk positiever te ontwikkelen?

Kies uit de volgende antwoorden. U mag maximaal 4 antwoorden aankruisen.

- Gesprek met ouders.
- Klassengesprek over hoe belangrijk uiterlijk is.
- Complimenten geven over andere zaken zoals haar bijdrage in de les, haar cijfers, haar sportprestaties bij de gym enzovoorts.
- Leerlingen elkaar complimenten laten geven met behulp van complimentenkaarten. Hiervan complimentenlijsten maken en ophangen in de klas.
- Individuele gesprekken voeren met het meisje. In de gesprekken wordt gepraat over het accepteren van je uiterlijk en hoe belangrijk je innerlijk is.
- Momenten plannen waarin het meisje mag praten over haar onzekerheden met betrekking tot haar uiterlijk en de leerkracht alleen maar luistert.
- Negeren, het gaat vanzelf weer over. Hebben veel meiden last van op die leeftijd.
- Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

### Casus 4.

Bram is 12 jaar. Toen hij 10 jaar oud was is hij gediagnosticeerd met PDD-NOS. Hij is toen van een reguliere basisschool naar het speciaal onderwijs gegaan omdat zij hem daar beter konden begeleiden. Op de reguliere basisschool heeft Bram zich altijd een eenling gevoeld. Klasgenoten en leerkrachten snapt hem niet. Klasgenoten plaagden hem veel en leerkrachten deden daar weinig aan. Bram leefde veel in zijn eigen wereld. Hij speelde veel alleen en zocht nauwelijks contact met andere kinderen. Tijdens de les lette hij niet op, het ging allemaal te snel. Bram kon de les niet genoeg volgen om de stof te begrijpen. Hij keek vaak naar buiten, dan werd hij door de leerkracht aangesproken omdat hij niet

opleette. Als hij vertelde hoe dat kwam, kreeg hij straf omdat de leerkracht hem brutaal vond. Zijn schoolprestaties waren beneden gemiddeld. Op het speciaal onderwijs vertoont Bram veel teruggetrokken gedrag. Hij is onzeker, zoekt geen contact en kan moeilijk starten met werken. Dit jaar is hij begonnen in de eerste klas van het Voortgezet Speciaal Onderwijs. Zijn leerkracht constateert ook het teruggetrokken en onzekere gedrag. Hij vraagt elke les of hij het goed doet, of hij op de goede bladzijde werkt en of de leerkracht hem niet brutaal vindt wanneer hij zegt wat hij vindt en denkt. Contacten met klasgenoten zoekt hij niet. Wanneer klasgenoten contact met Bram zoeken, wordt hij onzeker en weet hij niet wat hij moet doen. Hij wordt rood en vertoont wilde gebaren met zijn handen. In een individueel gesprek vertelt Bram leerkracht dat hij zich niet begrepen voelt. Hij moet voor zijn gevoel alles zelf uitzoeken en oplossen en wordt dan gestraft omdat hij het niet volgens de regels heeft gedaan. Mensen vinden hem ook snel brutaal als hij zegt wat hij vindt en denkt. Bram vindt het moeilijk om contact te zoeken met klasgenoten omdat hij veel gepest is op zijn oude school. Hij weet niet wat hij moet doen en is bang iets verkeerd te zeggen, hij gaat dan heel raar met zijn handen bewegen. Hij ziet zichzelf als een mislukkeling. De leerkracht ziet bij Bram een globale lage zelfwaardering. Hij wil daar graag wat aan doen.

Vraag: Wat zou de leerkracht volgens u moeten doen om de zelfwaardering van Bram positiever te ontwikkelen?

Kies uit de volgende antwoorden. U mag maximaal 4 antwoorden aankruisen.

- Gesprek met ouders.
- Gesprek met oude leerkracht(en) van de jongen.
- 
- De jongen positief benaderen in alles wat hij doet, zegt en vindt.
- Opdrachten en activiteiten samen laten doen met door hem uitgekozen klasgenoten. Hij de leider.
- Sociale vaardigheidstraining regelen bij een instantie.
- Individuele gesprekken plannen en voeren waarin de jongen zijn onzekerheden mag vertellen en waar samen gezocht wordt naar oplossingen. Die oplossingen gaat de jongen in een periode van 2 weken uitproberen. Hij krijgt hierbij hulp van de leerkracht en ondersteunende materialen.
- De jongen een handleiding over zichzelf laten schrijven zodat anderen weten hoe ze met hem moeten omgaan.
- Anders, namelijk: \_\_\_\_\_

**Gedrags- en autismespecialisten**  
**Vragenlijst**  
**Zelfbeeldontwikkeling van jongeren met een autisme spectrum stoornis**

*Naam:* \_\_\_\_\_

*Wilt u om te beginnen de volgende vragen invullen?*

- Bent u een man of vrouw?
  - o Man
  - o Vrouw
  
- Wat is uw functie/beroep?
  - o Intern Begeleider
  - o Teamleider
  - o Orthopedagoog
  - o Psycholoog
  - o Autisme-specialist
  - o Gedragwetenschapper
  - o Anders, namelijk.....

*Hieronder vindt u drie vragen. De eerste twee hebben betrekking op uw eigen schooltijd. U mag terugdenken aan uw basisschooltijd, uw middelbare schooltijd of uw vervolgopleiding(en).*

*De laatste vraag heeft betrekking op uw werk.*

1. Denk eens terug aan een leerkracht die u in uw leven hebt meegemaakt en die u goed vond, of waarbij u zich goed voelde.

Schrijf in 3 trefwoorden op wat u zo kenmerkend en goed vond aan deze leerkracht.

-  
-  
-

2. Denk eens terug aan een leerkracht waar u ontevreden over was. Wat miste deze leerkracht volgens u? Schrijf 3 trefwoorden op die deze leerkracht volgens u miste.

-  
-  
-

3. Welke kwaliteiten zou een leerkracht die werkt met ASS leerlingen volgens u moeten bezitten om het zelfbeeld van deze leerlingen positief te ontwikkelen?

Schrijf 5 kwaliteiten op.

-  
-

- 
- 
- 

*Hieronder staan vier casussen beschreven. Deze gaan over jongens of meisjes tussen de 12 en 14 jaar oud met een stoornis in het autistisch spectrum. Alle vier de casussen gaan over problemen met het zelfbeeld. Na elke casus wordt een vraag gesteld, u kunt bij elke vraag kiezen uit een aantal antwoordmogelijkheden.*

Voor de casussen zie vragenlijst ouders

## Leerkrachten

### Vragenlijst

#### Zelfbeeldontwikkeling van jongeren met een autisme spectrum stoornis.

Naam: \_\_\_\_\_

*Wilt u om te beginnen de volgende vragen invullen?*

- Bent u een man of vrouw?
  - Man
  - Vrouw
  
- Wat is de leeftijd van de leerlingen aan wie u lesgeeft?
  - 12 en 13 jaar
  - 13 en 14 jaar
  - 14 en 15 jaar
  
- Welke vorm van autisme hebben de leerlingen in uw klas? U mag meerdere antwoorden aankruisen.
  - Klassieke autisme
  - Syndroom van Asperger
  - PDD-NOS
  - RETT-syndroom
  - Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd
  
- Op welke richting werken de leerlingen in uw klas?
  - Praktisch gericht onderwijs (PRO)
  - Basisberoepsgerichte leerweg (BBL)
  - Theoretische leerweg (TL)
  - Havo

*Hieronder vindt u 18 vragen. De vragen hebben betrekking op de zelfbeeldontwikkeling van de leerlingen met ASS in uw klas. De vragen gaan over schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, fysieke verschijning, gedragshouding en gevoel van eigenwaarde van uw leerlingen. Geef bij elke vraag aan of het waar, een beetje waar of niet waar is.*

1. Leerlingen met ASS in mijn klas vinden zichzelf goed in hun schoolwerk.
  - Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
  
2. Leerlingen met ASS in mijn klas onthouden goed wat ze geleerd hebben.
  - Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
  
3. Leerlingen met ASS in mijn klas vinden zichzelf net zo slim als leeftijdgenoten.
  - Waar
  - Beetje waar

- Niet waar
4. Leerlingen met ASS in mijn klas maken makkelijk vrienden.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
5. Leerlingen met ASS in mijn klas werken graag samen met leeftijdgenoten.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
6. Leerlingen met ASS in mijn klas denken dat ze geliefd zijn bij leeftijdgenoten.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
7. Leerlingen met ASS in mijn klas vinden sporten leuk.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
8. Leerlingen met ASS in mijn klas doen gemakkelijk mee aan een sport die ze nooit eerder hebben gedaan.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
9. Leerlingen met ASS in mijn klas vinden zichzelf goed in sport.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
10. Leerlingen met ASS in mijn klas zijn tevreden met hun uiterlijk.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
11. Leerlingen met ASS in mijn klas zijn tevreden met hun lichaam.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
12. Leerlingen met ASS in mijn klas zijn tevreden over hun kledingstijl.
- Waar
  - Beetje waar
  - Niet waar
13. Leerlingen met ASS in mijn klas zijn tevreden over de manier waarop ze zich gedragen.
- Waar
  - Beetje waar

- Niet waar

14. Leerlingen met ASS in mijn klas doen meestal geen dingen waardoor ze moeilijkheden krijgen

- Waar
- Beetje waar
- Niet waar

15. Leerlingen met ASS in mijn klas doen wat van hen verwacht wordt.

- Waar
- Beetje waar
- Niet waar

16. Leerlingen met ASS in mijn klas zijn tevreden over het leven dat ze nu hebben.

- Waar
- Beetje waar
- Niet waar

17. Leerlingen met ASS in mijn klas zijn tevreden met zichzelf als persoon.

- Waar
- Beetje waar
- Niet waar

18. Leerlingen met ASS in mijn klas zijn tevreden met de dingen die ze doen

- Waar
- Beetje waar
- Niet waar

*Hieronder vindt u drie vragen. De eerste twee hebben betrekking op uw eigen schooltijd. U mag terugdenken aan uw basisschooltijd, uw middelbare schooltijd of uw vervolgopleiding(en).*

*De laatste vraag heeft betrekking op uw werk.*

1. Denk eens terug aan een leerkracht die u in uw leven hebt meegemaakt en die u goed vond, of waarbij u zich goed voelde.

Schrijf in 3 trefwoorden op wat u zo kenmerkend en goed vond aan deze leerkracht.

-  
-  
-

2. Denk eens terug aan een leerkracht waar u ontevreden over was. Wat miste deze leerkracht volgens u? Schrijf 3 trefwoorden op deze leerkracht volgens u miste.

-  
-

-  
3. Welke kwaliteiten bezit jij als leerkracht, die volgens jou belangrijk zijn in het ondersteunen van ASS leerlingen bij hun zelfbeeldontwikkeling? Schrijf 3 kwaliteiten op.

-  
-  
-

4. Welke kwaliteiten wil jij als leerkracht nog ontwikkelen om ASS leerlingen nog beter te ondersteunen in hun zelfbeeldontwikkeling? Schrijf 3 kwaliteiten op.

-  
-  
-

*Hieronder staan vier casussen beschreven. Deze gaan over jongens of meisjes tussen de 12 en 14 jaar oud met een stoornis in het autistisch spectrum. Alle vier de casussen gaan over problemen met het zelfbeeld.*

*Na elke casus wordt een vraag gesteld, u kunt bij elke vraag kiezen uit een aantal antwoordmogelijkheden.*

Voor casussen zie vragenlijst ouders.

## Leerlingen

### Vragenlijst zelfbeeldontwikkeling van jongeren met een autisme spectrum stoornis.

Naam: \_\_\_\_\_  
(Is niet verplicht)

Wil je voordat je gaat beginnen met de vragenlijst de volgende vragen invullen?

- Ben je een jongen of een meisje?
  - Jongen
  - Meisje
  
- Wat is je leeftijd?
  - 11 jaar
  - 12 jaar
  - 13 jaar
  - 14 jaar
  - 15 jaar
  
- In welke klas zit je?
  - 1A
  - 1B
  - 1P
  - 2A
  - 2B
  - 2C
  - 2P
  
- Weet je waarom je op het Voortgezet Speciaal Onderwijs van de Ambelt zit?
  - Ik heb autisme
  - Ik heb dyslexie
  - Ik kan niet goed leren
  - Ik weet het niet
  - Iets anders, namelijk.....

*Hieronder vind je 3 vragen. De vragen gaan over wat jij belangrijk vindt aan een leerkracht.*

1. Neem een leerkracht in gedachten waarbij jij je goed en prettig voelde. Schrijf 3 dingen op wat de leerkracht deed waardoor jij je goed en prettig voelde.

-

-

-

2. Neem een leerkracht in gedachten waarbij je je ongelukkig en niet prettig voelde.

Schrijf 3 dingen op wat de leerkracht deed waardoor jij je ongelukkig en niet prettig voelde.

-

-

-

3. Wat vind jij de ideale leerkracht? Schrijf 5 dingen op die een ideale leerkracht volgens jou moet hebben.

-

-

-

-

-

*Bedankt voor het invullen van de vragen.*



## **Bijlage 2      Competenties en indicatoren**

- Comp 1: Interpersoonlijke competentie.
  - Indic 1: De leraar ziet wat er gebeurt in zijn groep. Hij luistert naar de leerlingen en reageert op hen. Hij spreekt hen aan op ongewenst gedrag en stimuleert gewenst gedrag. Hij laat de leerlingen in hun waarde.
  - Indic 2: De leraar houdt in zijn taalgebruik, omgangsvormen en manier van communiceren rekening met wat gebruikelijk is in de leefwereld van zijn leerlingen.
- Comp 2: Pedagogische competentie.
  - Indic 1: De leraar ziet hoe de leerlingen met elkaar omgaan en wat dat voor gevolgen heeft voor het welbevinden van (individuele) leerlingen. Hij spreekt met hen de sfeer in de groep en de omgang met elkaar.
  - Indic 2: de leraar waardeert de inbreng van de leerlingen, is nieuwsgierig naar hun ideeën en complimenteert hen regelmatig. Hij stimuleert de leerlingen om kritisch na te denken over hun opvattingen en gedrag om daarover in de groep te communiceren.
  - Indic 3: De leraar laat leerlingen zelfstandig werken en samenwerken.
  - Indic 4: De leraar kan van elke leerling in zijn groep beschrijven hoe het zich ontwikkelt op fysiek, sociaal-emotioneel en moreel gebied en hoe hij die ontwikkeling probeert te bevorderen. De leraar signaleert onmiddellijk als er ontwikkelings- of gedragsproblemen zijn. Hij kan beoordelen of en hoe hij die zelf kan aanpakken en weet waar hij eventueel hulp kan vinden in en buiten de school.
- Comp 3: Vakinhoudelijke en didactische competentie.
  - Indic 1: De leraar kiest gevarieerde, op de leerlingen afgestemde speel- en leertaken, gebruik makend van moderne middelen, waaronder ICT. De leraar biedt ruimte voor verschillende manieren van werken.
  - Indic 2: De leraar geeft opbouwende commentaar op het werk van zijn leerlingen en op de manier waarop ze werken. De leraar doet op basis van evaluatie en toetsing betrouwbare uitspraken over de kennis en vaardigheden van leerlingen.
  - Indic 3: De leraar kan van elke leerling in zijn groep beschrijven hoe het zich ontwikkelt op cognitief gebied en hoe hij die ontwikkeling probeert te

bevorderen. De leraar signaleert onmiddellijk als er leerproblemen zijn. Hij kan beoordelen of en hoe hij die zelf kan aanpakken en weet waar hij eventueel hulp kan vinden in en buiten de school.

- Comp 4: organisatorische competentie.
  - Indic 1: De leraar gebruikt organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en leeractiviteiten ondersteunen.
- Comp 5: Competentie in het samenwerken met collega's
  - Indic 1: De leraar gaat werkrelaties aan die voor zijn onderwijs of voor de school van belang zijn. De leraar spreekt collega's aan en is ook zelf aanspreekbaar als het gaat om het vragen of geven van hulp bij het werk.
- Comp 6: Competentie in het samenwerken met de omgeving.
  - Indic 1: De leraar onderhoudt op een open en constructieve manier contacten met ouders, verzorgers of andere belanghebbenden.
  - Indic 2: De leraar spreekt mensen en instellingen buiten de school aan die met de leerlingen te maken hebben. Hij is zelf ook aanspreekbaar voor die mensen en instellingen. De leraar stemt zijn werk goed af op andere partijen.