

Toets 5 PGO

Zelfkennis is het begin van alle wijsheid

Zelfbeeld bij pubers (gericht op ASS / ADHD)

Naam: Thea Frerichs

Studentnummer: 2192487

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum speciale onderwijszorg

Domein: gedrag

Begeleid door: Jan Schrurs

April 2013



Inhoud	Blz.
Samenvatting	04
Inleiding	05
0.1 Wie ik ben	05
0.2 De motivatie voor dit onderzoek	05
0.3 Wat ik wil bereiken en met wie	06
0.4 De relevantie voor mij, de praktijk en de theorie?	06
 Hoofdstuk 1: Probleemstelling en onderzoeksituatie	 07
1.1 Inleiding	07
1.2 Context van het onderzoek	07
1.3 Aanleiding voor het onderzoek	08
1.4 Doelstelling in het onderzoek	08
1.5 Doelstelling van het onderzoek	08
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	09
1.7 Gewenste situatie	09
1.8 Wat er al bekend en onderzocht is	10
 Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	 11
2.1 Inleiding	11
2.2 Zelfbeeld: verheldering, acceptatie	11
2.3 Puberleeftijd en zelfbeeld	12
2.4 ASS en zelfbeeld	13
2.5 ADHD en zelfbeeld	14
2.6 Het belang voor inclusie	15
 Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	 16
3.1 Inleiding	16
3.2 Type onderzoek	16
3.3 De onderzoeksgroep	17
3.4 Operationaliseren van de onderzoeksvraag via deelvragen	17
3.5 Gewaarborgde kwaliteit	19

Hoofdstuk 4: Datapresentatie	21
4.1 Inleiding	21
4.2 Data vanuit vragenlijsten leerlingen	21
4.3 Data vanuit ouders	26
4.4 Data vanuit mentoren	29
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen	33
5.1 Beantwoording van de hoofdvraag en de deelvragen	33
5.2 Conclusies en aanbevelingen	35
Dankwoord	37
Literatuurlijst	38

Titel: Nederlands spreekwoord, ontstaan vanuit de leer van Socrates, een Grieks filosoof.

Watermerk: Getekend door Vera Boonman, een eerstejaars leerling van het ASC.

Samenvatting

Dit evaluatieonderzoek beschrijft of en in hoeverre het ontwikkelde programma "Wie ben ik?" volgens beoordelaars voldoet aan de gestelde doelen, namelijk zelfbeeldverheldering en -acceptatie.

Uit theorie is naar voren gekomen dat zelfkennis is gebaseerd op zelfvertrouwen en wordt beïnvloed door de puberteit en de 'peergroup'. Leerlingen met ASS hebben vanuit hun perspectiefneming en denkstijl hulp nodig bij het ontdekken en benoemen wie ze zijn. De afkeur voor mentale inspanningen, voorbarig gedrag en overschatting zorgt bij leerlingen met ADHD voor een irreëel zelfbeeld.

Om een goed beeld van de bevindingen van leerlingen, ouders en mentoren te krijgen is gekozen voor programma evaluatie via vragenlijsten en interviews.

Aanbevelingen zijn om het programma te blijven gebruiken, echter door het aan te passen met meer gebruiksopties en passende werkvormen bij het cognitieve niveau van de leerlingen. Aanzetten van leerlingen tot nadenken en zelfbeschrijvingen zijn zinvol. Leerlingen met ADHD willen meer creatieve doe-activiteiten. Voor leerlingen met ASS is het aan te bevelen dat zij geholpen worden in bewustwording en hantering van copingsstrategieën.

Mentoren kunnen vanuit krachtige relaties met leerlingen de beperktere mogelijkheden tot zelfreflectie bij leerlingen met ADHD of ASS opvangen. Als ze van elkaar weten welke aanpassingen ze doen, horen of zien hoe anderen oplossingen aandragen en elkaar bekrachtigen, zal de motivatie toenemen en zal duidelijk worden welke aanpassingen in het programma verwerkt kunnen worden.

Het is aan te bevelen om af te stemmen op de onderwijsbehoefte van leerlingen, meervoudige intelligentie, individuele leerstijl als ook op de taligheid en het begripsniveau van een klas. De invloed van de peergroup en uiterlijk kunnen beter worden benut in het programma. Mogelijkheden om te integreren zijn zelfinstructietraining, werken met filmbeelden en/of toneel, toevoegen van visualisaties, toepassen van modeling, of verwerken vanuit oplossingsgericht denken. Ouders kunnen de projectlessen niet goed beoordelen, omdat zij er te weinig zicht op hebben, doordat hun pubers er weinig of niets over delen. Doordat ouders weinig vanuit hun kinderen betrokken worden, is daar nog veel winst te behalen.

Aangezien ongewenst gedrag wel degelijk vermindert en mentoren aangeven dat leerprestaties verbeteren bij onze leerlingen, levert dit onderzoek bewijs dat het zelfbeeld fundamenteel is voor versterking van capaciteiten bij leerlingen. Zelfbeeldacceptatie is een te groot doel gebleken voor de korte periode van het programma.

Inleiding

0.1 Wie ik ben

Sinds 2009 ben ik op basis van ervaringsdeskundigheid mee gaan helpen in de praktijk 'hulpverlening bij autisme' en op dit moment begeleid ik twee volwassenen en twee jongeren (16 en 18 jaar) met Asperger¹. Tevens ben ik fulltime pleegouder. Via crisisopvang heb ik kinderen in huis gekregen met ernstige gedragsproblematieken als ADHD en ASS². Ik ben de opleiding tot Master SEN gestart met een gevoel dat mijn ervaringsdeskundigheid en theoretische kennis van dat moment niet toereikend was om de begeleider te zijn, die ik wilde zijn. Mijn doel voor de opleiding is om professioneel onderlegd in te kunnen spelen op onderwijsbehoeften bij autisme en andere gedragsproblemen. Mijn leerwerkplek heb ik gevonden bij het Antoon Schellenscollege (ASC). Dit is een VMBO school die alleen de eerste twee leerjaren aanbiedt. De school biedt een onderwijsconcept aan 250 leerlingen, die in de onderbouw van het voortgezet onderwijs nog extra aandacht en ondersteuning nodig hebben, met als doel hen een verantwoorde overstap te laten maken naar een passend bovenbouwtraject. Voor 86% van de leerlingen³ biedt onze school de benodigde tussenstap om regulier bovenbouw onderwijs te gaan volgen, waar vanuit de leerlingenproblematiek, nog geen directe optie vanuit de basisschool mogelijk was. Ik ben dit leerjaar verbonden aan een eerste klas VMBO-T, werk samen met de twee mentoren van deze klas en begeleid leerlingen met ASS en ADHD diagnoses.

0.2 De motivatie voor dit onderzoek

Ik heb vorig leerjaar als begeleider meegedraaid bij een tweedejaars klas en kreeg de indruk dat onze 'projectlessen' een positief effect hebben op de manier waarop leerlingen hun schoolloopbaan vervolgen. Mijn cliënten met Asperger hebben deze projectlessen onder de loep genomen en hun gezamenlijk oordeel was dat de lessen volwaardige vervangers zouden zijn voor de psycho-educatie cursus, die zij hebben gevolgd na de diagnosestelling. Helderheid en acceptatie van mogelijkheden en beperkingen lijkt bij cliënten wezenlijk voor hun toekomst. Zelfbeeldverheldering en acceptatie als haalbare doelstelling voor een programma, zou een wereld van verschil maken in hun levens. De totale probleemstelling (zie hoofdstuk 1) heeft op het ASC dit jaar prioriteit gekregen om te verbeteren, wat mijn onderzoek tevens waardevol voor collega's maakt. Het motiveert mij hierin een bijdrage te leveren.

¹ De term Asperger wordt in Nederland in de volksmond gebruikt voor een vorm van autisme in combinatie met normale of hoge begaafdheid.

² ADHD staat voor Attention-Deficit Hyperactivity Disorder en is een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit. Bij Autisme Spectrum Stoornissen (ASS) worden verschillende vormen onderscheiden: klassiek autisme of kernautisme, de stoornis van Asperger, het syndroom van Rett, de desintegratieve stoornis en PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified). Onder deze laatste vallen mensen met een ASS, die niet in bovenstaande categorieën kunnen worden ingedeeld.

³ Percentage van uitstroming van schooljaar 2010/2011

0.3 Wat ik wil bereiken en met wie

Ik wil zicht krijgen op drie verschillende doelgroepen: ASS, ADHD, restgroep zonder gedragsdiagnose. Ik wil de doelstelling van een programma toetsen aan de beoordeling van leerlingen, ouders en mentoren. Ik wil antwoorden op mijn vragen uit de context van de projectlessen, om daarmee de onderwijspraktijk te verbeteren en te komen tot effectief onderwijs aan leerlingen met diverse zorgbehoeften. Ik beoog hiermee praktijkverbetering, waarmee ik mijn school een dienst bewijs. Tevens ben ik gericht op mijn eigen professionalisering. Als ik als begeleider van leerlingen, de toekomst van een waardevol medemens kan helpen verbeteren door preventieve interventies op zelfbeeldverheldering en zelfacceptatie in te zetten, dan is het een onderzoek waard.

0.4 De relevantie voor mij, de praktijk en de theorie

Ik wil zo nauwkeurig mogelijk meten of en in hoeverre vooraf gestelde doelen behaald worden en welke factoren hierbij een rol hebben gespeeld. Ik wil weten of er practice-based evidence is, voor wat lijkt te werken, zodat ik er meer van kan doen. Ik wil mezelf via dit onderzoek professionaliseren in ADHD, ASS en psycho-educatie, zoals ik heb aangegeven in mijn POP. Eén van de doelen die ik hierin heb beschreven, is het bekwamen in hoe ik mensen met ASS en ADHD beter kan helpen omgaan met hun (on)mogelijkheden op de plek van leven en leren. Mijn onderzoek komt aan dit doel tegemoet.

Als de doelen (voornamelijk) positief beoordeeld worden, is het belang voor onderwijszorg groot, omdat de praktijk dan overeenkomt met de theorie dat een verhelderd en geaccepteerd zelfbeeld voor leerlingen een belangrijke basis tot leren/functioneren is. Marsh en Craven (2006) hebben ontdekt dat positief over zichzelf denkende mensen gelukkiger zijn en dat het zelfbeeld fundamenteel is voor versterking van hun capaciteiten. Indien de doelen vooral negatief beoordeeld worden, krijgt andere theorie een grotere rol. Baumeister et al. (2005) beweren namelijk dat de inspanningen om eigenwaarde bij mensen te verhogen van weinig waarde zijn ter bevordering van academische prestaties of ter voorkoming van ongewenst gedrag. Ik ontdek of en in hoeverre bepaalde interventies volgens betrokkenen bijdragen aan de kernbegrippen zelfbeeldverheldering of zelfs zelfbeeldacceptatie, waardoor ik vanuit eigen ervaring een professionele mening ten opzichte van deze tegenovergestelde theorieën kan hanteren. Ik wil handelen met werkende oplossingen, door theoretische concepten te testen en te onderzoeken of deze positieve effecten hebben. Dit praktijkonderzoek biedt mij die mogelijkheid.

Hoofdstuk 1: Probleemstelling en onderzoeksituatie

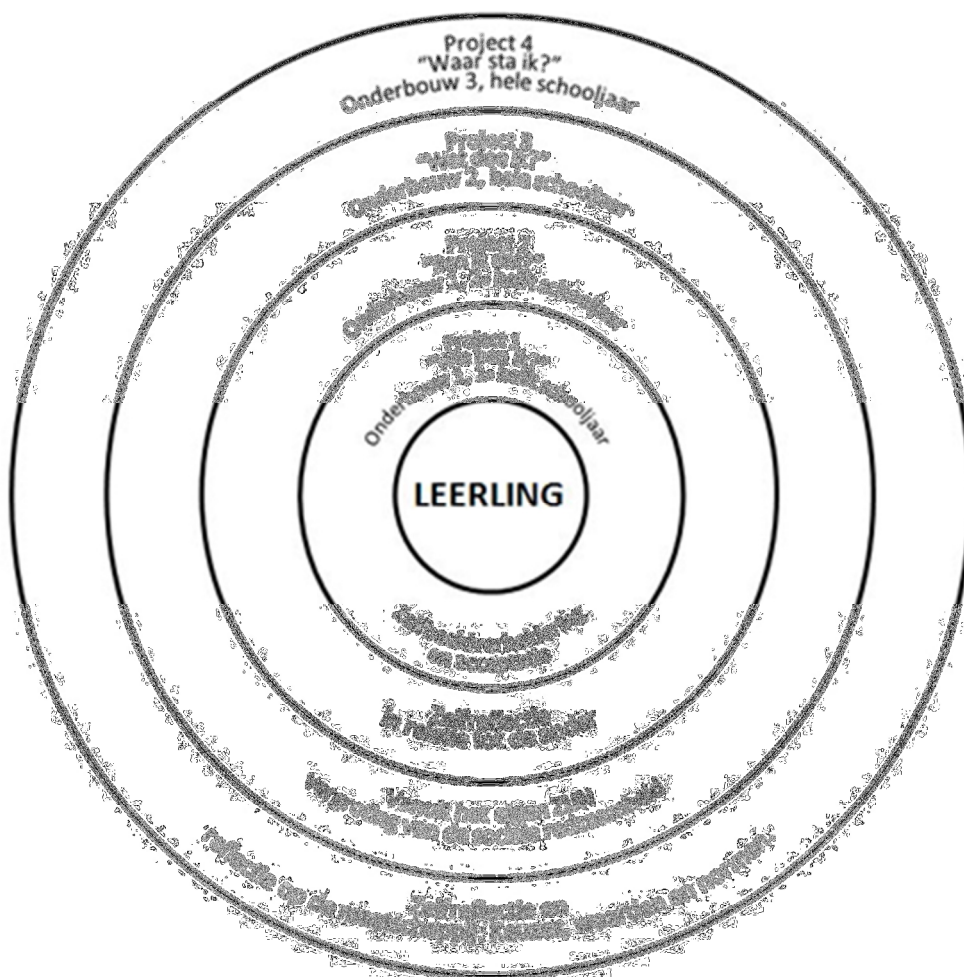
1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zet ik het onderzoeksonderwerp uiteen, geef ik aan wat de aanleiding en context zijn en hoe het onderzoeksonderwerp vorm heeft gekregen.

1.2 Context van het onderzoek

In twee VMBO leerjaren krijgen de leerlingen projectlessen. Deze worden gegeven via een zelfgemaakt programma van het ASC. Dit programma is ontwikkeld voor drie onderbouw leerjaren (zie figuur 1), terwijl er nu slechts twee zijn.

In het eerste leerjaar komen aan bod: "Zelfbeeldverheldering & acceptatie" en "Zelfreflectie in relatie tot de ander". In het tweede leerjaar: "Vergroten van de sociale redzaamheid vanuit het eigen ZIJN" en "Zelfreflectie/reflectie op de maatschappij (keuzes, waarden en normen)".



Figuur 1: de originele opbouw van het hele programma Project

1.3 Aanleiding voor het onderzoek

Op dit moment heeft het ASC een werkgroepje bestaande uit mentoren eerste leerjaar, die samen nadenken over hoe de projectlessen aangepast dienen te worden. Mentoren laten merken dat zij onderdelen en werkvormen van de projectlessen niet ondersteunend vinden ten opzichte van de doelstelling, gezien de moeite die leerlingen met voornoemde beperkingen hebben met de verwerking.

Interactie, positieve ondersteuning, veiligheid bieden, invoelingsvermogen tonen en adequaat kunnen reageren, zijn voorwaarden voor mentoren om de doelen te behalen vanuit de opzet van het programma. Dit is onderbouwd vanuit het model van Van Lieshout (1987)⁴.

Zelfbeeldverheldering en -acceptatie (deel 1 uit figuur 1) vormen de basis voor de projectlessen. Het lijkt mij zinvol onderzoek te verrichten naar de basis. Vanuit de basisbehoefte competentie kan immers verder geleerd worden (Stevens, 2002). Baltussen, Clijsen en Leenders (2003) spreken over een negatieve beïnvloeding van het zelfbeeld bij ASS leerlingen, wegens het niet in kunnen schatten van sociale interactie. Het aantal leerlingen dat moeite heeft met deze inschatting, is nu groter dan toen het programma is ontwikkeld. Welk effect heeft dit?

1.4 Doelstelling in het onderzoek

Via dit onderzoek wordt achterhaald hoe leerlingen de efficiëntie van de basisprojectlessen beoordelen wat betreft de doelstelling: zelfbeeldverheldering en -acceptatie. Tevens wordt aangegeven of er verschil is in de beoordeling van de leerling zelf en de betrokken volwassenen om hem of haar heen. Bovendien wordt uitgezocht of er aantoonbare verschillen en/of overeenkomsten boven tafel komen tussen drie groepen leerlingen:

1. met ADHD, gecombineerd type;
2. met ASS;
3. zonder gedragsdiagnose.

Prioriteit van dit onderzoek is vaststellen of bewuste interventies wel of niet hebben geleid tot het beoogde doel en waar dit aan ligt volgens participanten.

1.5 Doelstelling van het onderzoek

Dit onderzoek heeft als doel een programmadoelstelling te evalueren, door het maken van een analyse van beoordelingen, met als resultaat kennis, waaruit aanbevelingen kunnen voortvloeien voor verder onderzoek of verbeteringen. Als blijkt dat participanten de projectlessen positief beoordelen op het gebied van zelfbeeldverheldering, dan is de beste keuze de projectlessen (eventueel met aanbevelingen ter verbetering) te handhaven. Dit onderzoek zal dan een stimulans zijn voor andere scholen, om leerlingen met ASS en ADHD te ondersteunen met een dergelijk programma. Hierdoor wordt tevens een bijdrage geleverd aan inclusief onderwijs. Het verschil tussen leerlingen is immers het uitgangspunt en passend onderwijs is het doel voor iedere leerling die recht heeft op gelijkwaardigheid (Schuman, 2011). Als dit niet blijkt zal vervolgonderzoek noodzakelijk zijn.

⁴ Zie bijlage 1.1

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Op grond van de onder vorige kopjes beschreven onderbouwingen, is de volgende onderzoeksvraag ontstaan:

Hoe worden de projectlessen 'Wie ben ik?' beoordeeld door leerlingen met ASS, leerlingen met ADHD, leerlingen zonder gedragsdiagnose, hun ouders en mentoren?

Deelvragen daarbij zijn:

Wat hebben leerlingen nodig om hun zelfbeeld te verhelderen en te accepteren?

Wat vinden leerlingen makkelijk of moeilijk?

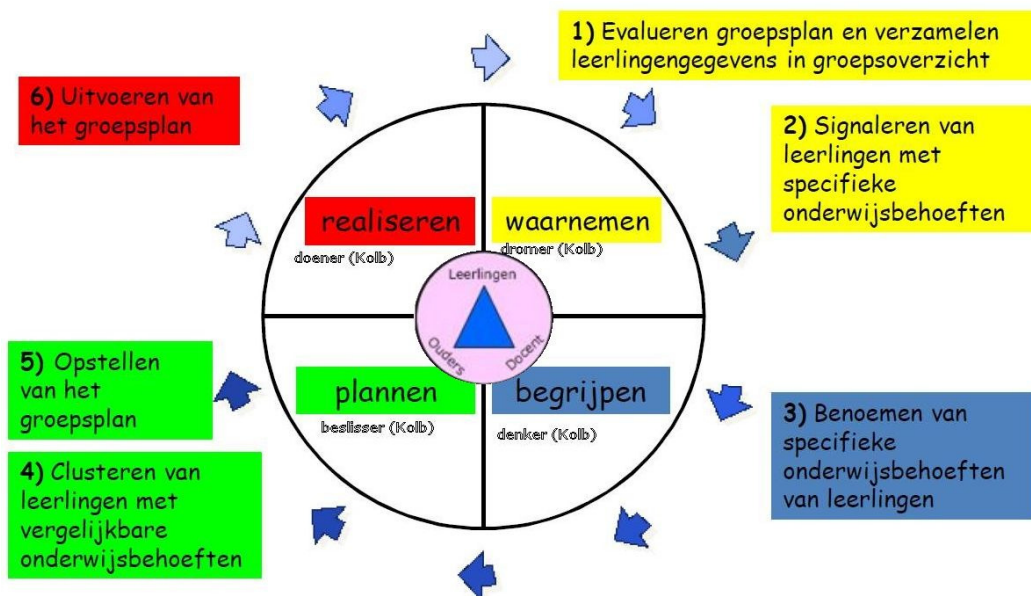
Waarover zijn leerlingen, ouders en mentoren tevreden? Waarover ontevreden? (algemeen en qua werkvormen)

Welke onderlinge verschillen en/of overeenkomsten zijn er waarneembaar tussen de leerlingen en de volwassen betrokkenen rondom de leerling?

Welke onderlinge verschillen en/of overeenkomsten zijn er waarneembaar tussen de drie groepen leerlingen?

1.7 Gewenste situatie

Ik wil kennis aandragen waarmee het programma van de projectlessen verder kan worden ontwikkeld en kan worden bijgestuurd. Het is wenselijk dat er een duidelijk beeld ontstaat over wat participanten wel en niet effectief ervaren. Pameijer en Van Beukering (2008) spreken over een succesvol plan als er goed wordt gecommuniceerd over het doel, de invulling en de eigen rol van de leerling. Door programma-evaluatie wordt dergelijke communicatie op gang gebracht en een succesvol plan gerealiseerd. Leerlingen hebben hier hun eigen aandeel in, waardoor de cyclus van handelingsgericht werken in werking treedt.



Figuur 2 laat de cyclus van handelingsgericht werken (HGW) zien vanuit de leerfasen van Kolb. Volgens Kolb is het leerrendement het grootst als alle stappen worden doorlopen. Zelf heb ik daar de middelste cirkel in verwerkt met de driehoek leerlingen, ouders, docenten, omdat zij de kern van de uitslag van dit onderzoek bepalen.

- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning, experience as the source of learning and development*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.

1.8 Wat er al bekend en onderzocht is

Voor het tweede leerjaar is het project meer dan acht jaar geleden intern 'geëvalueerd' op alle onderdelen. Er is geen praktijkonderzoek verricht.

Kross (2009) heeft in de Verenigde Staten het meest recente en betrouwbare onderzoek geleverd op het gebied van zelfbeeld door te werken met ervaringsmetingen, hartslagreacties en neurologisch onderzoek (fMRI⁵). Hij heeft aangetoond dat negatieve ervaringen omgezet worden in paniek en/of depressie bij mensen, die vanuit 'self-immersed' perspectief verwerken terwijl dat niet gebeurt bij mensen die vanuit 'self-distanced' perspectief verwerken. Bij een programma, waarin leerlingen van een afstandje naar zichzelf leren kijken en zichzelf leren accepteren, zouden paniek of depressie minder voor komen. Aangezien bewezen is dat paniek, angst en depressie onder personen met ASS erg groot is (Chalfant, 2007), zou het helpend zijn voor hen als dit programma voldoet aan zijn doelstellingen.

Internationaal zijn, hoewel niet recentelijk, diverse cross country studies gedaan over zelfbeeld. Bijvoorbeeld een studie waaruit blijkt dat Noord Amerikaanse pubers een hogere eigenwaarde scoorden, dan Chinese (Chiu, 1993)⁶ en Japanse pubers (Heine, Lehman, Markus en Kitayama, 1999)⁷, hoewel deze onderzoeken niet veelzeggend zijn door (indirecte) metingen die niet in alle culturen geschikt bevonden zijn. Doordat het laten blijken van een positief zelfbeeld in Aziatische culturen minder sociaal aanvaardbaar is dan het hebben van zelfkritiek, geven de onderzoeken geen eerlijk vergelijk met de Nederlandse cultuur, waar dit wel sociaal aanvaardbaar is.

Een boeiende internationale programma-evaluatie is een case studie over zelfbeeld door Cleary en Zimmerman (2004). In het 'Self-Regulation Empowerment Program (SREP) worden zelfmotiverende overtuigingen en het gebruik van probleemoplossende strategieën benadrukt, omdat ze belangrijke kenmerken van zelfregulering zijn. Het programma gaat ervan uit dat specifieke contextuele of situationele variabelen een prominente rol spelen in motivatie en zelfregulatie. Het probleemoplossend model is een proces van expliciet definiëren van probleemgebieden, meten van gedrag, ontwikkelen en implementeren van interventies en beoordeling van hun werkzaamheid. Een coach gebruikt hiervoor micro-analytische observaties en interviews. Het programma is positief beoordeeld met de aantekening dat het geen impact heeft op alle essentiële gebieden van functioneren en afhankelijk is van de professionaliteit van de coach.

In bijlage 1.3 is een overzicht toegevoegd van internationale en recente Nederlandse onderzoeken met thema's als zelfvertrouwen, klassenklimaat, zelfbeeld, psycho-educatie, angst en depressie, leren denken, zelfbeeld bij autisme en zelfbeeld bij ADHD. Deze onderzoeken heb ik gelezen om een beeld te vormen om mijn eigen onderzoek helder te krijgen.

⁵ fMRI = functional Magnetic Resonance Imaging, een techniek die hersenactiviteit meet door de verhouding te meten tussen zuurstofrijke en zuurstofarme hemoglobine (een eiwit in het bloed van de mens), waardoor sterkere doorbloeding van hersengebieden die actief zijn bij de uitgevoerde taak 3-dimensionaal zichtbaar wordt.

⁶ Chiu, L. (1993). Self-esteem in American and Chinese (Taiwanese) children. *Current Psychology: Research and Reviews*, 11, pp 309-313.

⁷ Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). *Is there a need for positive self-regard? Psychological Review*, 106, pp 766-794.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat geen uitgebreide theorie over puberteit, ADHD en ASS, omdat deze informatie eenvoudig te verkrijgen is via bronnen naar keuze. Ik bespreek slechts de theorie en bronnen, die ik relevant vind voor de onderbouwing van mijn onderzoek. Bovendien zet ik theorieën af tegen ondersteunende leertheorieën, omdat deze inzichtelijkheid voor de lezer bevorderen.

2.2 Zelfbeeld: verheldering, acceptatie

Bij dit project staat centraal: het verhelderen van het zelfbeeld en acceptatie daarvan. Dit wordt onderverdeeld in leren zien, waarderen en accepteren van zichzelf. Het gaat om zowel feitelijke als waarderende aspecten van zelfbeeld. Het programma gaat er van uit dat zelfbeeld gebaseerd is op zelfvertrouwen / zelfwaardering en het vertrouwen dat de leerling in de leerkracht heeft. Volgens Kohnstamm (2005) bepaalt zelfwaardering de mate van zelfvertrouwen.

Zelfvertrouwen kan rationeel zijn, maar ook irrationeel. Het is bij meisjes en jongens vanaf zeven tot twaalf jaar gebaseerd op wat zij kunnen en kennen. Vanaf de puberteit blijft dit gelden voor jongens, maar voor meisjes wordt de basis gevormd door de aantrekkelijkheid die zij hebben in de ogen van anderen (Kohnstamm, 2005).

Zelfkennis⁸ is de naam die Vermeulen (2008) geeft aan het kennen van je eigen behoeften, beperkingen en mogelijkheden. Daarbij worden acties ondernomen om dromen te realiseren (gegeven de beperkingen en mogelijkheden van het zelf en de omgeving) en moet het evalueren van deze acties in empowerment resulteren. Deze omschrijving past bij de context van dit onderzoek. Harter (1999) heeft het over zelfbeschrijvingen en zelfevaluaties. Waarbij zelfbeschrijving heel letterlijk past bij mijn praktijk, omdat het gaat om de vraag Wie ben ik? (de letterlijke titel van het programma onderdeel uit dit onderzoek. Andere definities, zoals zelfbeeld als stabiele trait, fysieke competentie en sociale acceptatie, zijn ook bestudeerd, doch komen niet in de buurt van de bedoeling van het programma en zijn daarom niet relevant. Ook de uitsplitsing in vijf soorten zelfbeeld van Koning (2009)⁹ voldoet niet.

Niemand heeft een compleet realistisch zelfbeeld. De kijk op jezelf is subjectief. Het zelfbeeld is bepalend voor ons voelen, denken en handelen wat indirect gedrag beïnvloedt. Een algemeen geaccepteerd beeld is dat vertrouwen hebben in jezelf en de ander belangrijk voor het ontwikkelen van het zelfbeeld is. Dit wordt ondersteund

⁸ Zelfkennis:

- kennis van het eigen innerlijk Bron: <http://www.woorden.org/woord/zelfkennis>
- het vermogen om de eigen denkwijze, de mogelijkheden en de onmogelijkheden van de eigen geest en van het eigen lichaam te kunnen inschatten en daar rationele conclusies uit te trekken. Het wordt ook wel 'intra-persoonlijke intelligentie' genoemd (Gardner, H. (1985) *Frames of Mind*. Londen: Paladin Books). Anderzijds is het een feit dat volledige en betrouwbare zelfkennis slechts dankzij de omgang met anderen verkregen kan worden. Ieder persoon heeft in zijn persoonlijkheid facetten die hij alleen in contact met anderen - in sociale situaties - kan leren kennen. Bron: <http://nl.wikipedia.org/wiki/Zelfkennis>

⁹ Koning, L. (2009), De invloed van het zelfbeeld, *Praxis Bulletin*, 27e jaargang, aflevering 3

door de theorie van de naaste ontwikkeling van Vygotsky¹⁰. Het onderzoeksprogramma erkent de mentor als helpende factor voor de leerling om zicht op het zelfbeeld te verkrijgen¹¹. Indirect wordt door groepsvorming het vertrouwen in klasgenoten ontwikkeld.

Bandura¹² (1977) heeft de term zelfvoortvarendheid gebruikt vanuit drie concepten over sociaal leren: leren door observeren en modeling¹³, waarbij de interne mentale staat van essentieel belang is in dit proces en het geen garantie is dat het geleerde ook een verandering in gedrag teweeg brengt. Herbert (1999) stelt dat zelfbeeld positief wordt beïnvloed, doordat sociaal gedrag positieve reacties vanuit de omgeving oproept. De verwachting is dat er een verschil gaat blijken tussen leerlingen zonder en met ADHD / ASS, omdat sociaal leren moeilijker is voor laatstgenoemden (zie ook 2.4 en 2.5).

2.3 Puberleeftijd en zelfbeeld

Tijdens de puberteit is de belangrijkste ontwikkelingsstaak het vormen van een identiteit, wat volgens Delfos (2011) nauw samenhangt met het vormen van een beeld van het 'zelf' (zie figuur 3).

Vorming van identiteit tijdens de prepuberteit en puberteit	
Prepuberteit	Sociale identiteit > hoe men ervaart dat anderen je zien
Puberteit	Psychologische identiteit > hoe men zichzelf ervaart

Figuur 3: identiteitsvorming (Delfos, 2011)

De aanvaarding van leeftijdsgenoten / ouders / familie, identificatie met de 'peer group', verwerking van reacties van hen en fysieke veranderingen beïnvloeden volgens Delfos (2011) de opbouw van een eigen identiteit. De Wit (2007) maakt onderscheid tussen identiteit en zelfbeeld. Zelfbeeld beperkt zich volgens hem slechts tot het beeld dat iemand van zichzelf vormt, terwijl bij identiteit ook het beeld dat anderen van iemand hebben gevormd betekenis verleent. Het is onmogelijk om zowel op sportief vlak, in creatieve vakken, in vriendschappen als ook thuis de perfecte leerling, vriend(in), het beste verenigingslid, familielid te zijn, waardoor uitlopende zelfbeelden ontstaan per gebied. Als een puber op alle gebieden wil uitblinken, zal dat spanningen opleveren. Weten wie hij is, wat hij kan doen en waar zijn talenten liggen, maken hem in staat zelfsturend te zijn. Een puber zit nog aan het begin van het proces van bewustwording tot samenhang in zijn zelfbeeld, waarin hij kan leren zelf invloed op zijn eigen leven uit te oefenen. Kohnstamm (2005) onderstreept het belang van losmaken uit afhankelijkheidsrelaties en het oefenen in autonomie.

¹⁰ Vygotsky, een Russische psycholoog, ziet leren als een sociaal proces, dat plaatsvindt in contact met anderen. Hij pleit ervoor kinderen uit te dagen met meer dan wat zij aankunnen (naaste ontwikkeling). Eerst met hulp van de volwassene, en later alleen.

¹¹ Zie hiervoor het programma schema in bijlage 1.1.

¹² Bandura, een Canadees psycholoog, die een sociaal-cognitieve integratie theorie ontwikkelde bedoelde met zelfvoortvarendheid het geloof in eigen kunnen. Een motivatie is volgens hem doelgericht gedrag dat wordt veroorzaakt en in stand gehouden door verwachtingen over uitkomst en inschatting van capaciteiten om dergelijke taken te verrichten.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.

¹³ Modeling is gedrag observeren en imiteren, waarbij de omgeving een grote rol speelt.

In ieder brein vinden mentale processen plaats als denken en voelen. De grote hersenen bepalen wie je bent (Mieras, 2009). Omdat de neurologische rijping van de hersenen nog in volle gang is, is zelfreflectie bij pubers nog gericht op korte termijn behoeftebevrediging. Vanuit de Amygdala¹⁴ en door hormonen verandert emotiebeleving bij pubers. Onderzoek wijst uit dat ze een overactief emotiesysteem hebben, waardoor emotie de ratio overstemt, de 'kick' wint, zodat ze gevolgen niet overzien (Crone, 2008).

2.4 ASS en zelfbeeld

Voor ASS zijn oorzaken aan te wijzen op medisch, biologisch, neurologisch en cognitief vlak. Wing (1996) spreekt over problemen in de triade van communicatie, sociale interactie en verbeelding. Velen noemen problemen rond het Theory of Mind Mechanism¹⁵, Executieve Functies¹⁶ en Centrale Coherentie¹⁷ bij autisme.

Hun waarneming is ongefilterd en ongelimiteerd, waardoor prikkels op gelijkwaardig niveau binnenkomen in de hersenen (Bogdashina, 2010). Hun hersenen verwerken informatie op een behavioristische manier via detaildenken¹⁸ (Vermeulen, 1997), waardoor het moeilijk voor hen is een beeld van het gehele zelf te zien. Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van communicatie met jongeren met ASS en rekening gehouden met bovengenoemde informatie, die communicatie beïnvloedt. Onderzoeker doet dat door gebruik te maken van concrete, expliciete taal, duidelijkheid in wat wordt bedoeld (Mesibov et al., 2004; Vermeulen, 2008) in een prikkelarme omgeving.

Doordat sociale communicatie en interactieprocessen van pubers met ASS beperkt van kwaliteit zijn of zelfs ernstig verstoord, functioneren zij sociaal emotioneel jonger, wat sociale aansluiting bij de peergroup bemoeilijkt (Schrurs, 2010). Het is daarom van belang om een autismevriendelijke omgeving te creëren, waarin belemmeringen tot functioneren weg zijn genomen, zodat jongeren met ASS succeservaringen op kunnen doen. Door onrust weg te nemen, zaken te benoemen, te verduidelijken (de Bruin, 2010) en te oefenen in wisselende omstandigheden en contexten (Vermeulen, 2009), is het mogelijk hen daadwerkelijk gelijkwaardig te behandelen. Bewustwording en hantering van copingstrategieën vergroot de autonomie, creëert een positiever zelfbeeld en vermindert de kans op psychische problemen (Schrurs, 2010). Levert het project hierin een bijdrage?

¹⁴ De Amygdala is de amandelkern, het centrum in de hersenen

¹⁵ Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985) spreken over het ontbreken van de bekwaamheid om mentale toestanden toe te schrijven aan zichzelf en anderen en op basis hiervan gedrag te kunnen verklaren en voorspellen. (Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985) *Does the autistic child have a "theory of mind"?* Cognition, 21, pp. 37-46)

¹⁶ Ozonoff, Pennington & Rogers (1991) spreken over de capaciteit om onze eigen focus van aandacht zelf te controleren, moeite met adequaat probleemoplossend denken, stap-voor-stap plannen, controleren van impulsen, georganiseerd zoeken en flexibiliteit in handelen en denken. (Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991) Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: relationship to Theory of Mind. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), pp. 1081-1105)

¹⁷ Frith (1989) Het vermogen om diverse informatie samen te brengen, om betekenis van hoger niveau te construeren in context. (Frith, U. & Happé, F. (1994). *Autism: Beyond Theory of Mind*. In: *Cognition*, 50, pp. 115-132)

¹⁸ Het denken is behavioristisch, op basis van natuurwetten, logica en mechanica en het is daarom moeilijk iets te plaatsen in een context, samenhang te zien of zich mentalistisch in de geestesgesteldheid van anderen te verplaatsen.

Factoren die volgens Aerts & Buys (2011) de vorming van het zelfbeeld bij pubers met autisme extra kunnen beïnvloeden zijn: een beperkter vermogen tot introspectie, de vertraagde sociaal-emotionele ontwikkeling (disharmonisch profiel) en de autistische denkstijl. Het is mijn mening dat de waarneming en de zintuiglijke prikkeling daar aan toegevoegd horen te worden, omdat personen met ASS uit mijn praktijk deze aspecten als kernproblemen zien. Vermeulen (2009) ziet perspectiefneming en contextblindheid als kernproblemen bij zelfbeeldontwikkeling bij ASS.

2.5 ADHD en zelfbeeld

ADHD is een ontwikkelingsstoornis met neurologische oorzaken. Kenmerkend voor ADHD zijn een gebrek aan aandacht, gepaard gaande met impulsiviteit en hyperactiviteit (EINAQ, 2012). Hyperactiviteit kan motorische beweeglijkheid zijn, maar ook rusteloosheid, zichtbaar in kleinere bewegingen. Het protocol van EINAQ over ADHD is gebaseerd op recente onderzoeken en vanuit verschillende deskundigheidsspecialismen. Huygebaert (2012) heeft medische studies vergeleken en laat de rol van omgevingsfactoren¹⁹ zien bij ADHD. Er is te weinig dopamine²⁰ aanwezig in bepaalde hersenzones, waardoor de overdracht tussen hersencellen stilvalt of vermindert. Tevens is de noradrenalineproductie²¹ in de frontale hersenschors verminderd, wat diverse executieve functies, zoals het remmen van gedrag en emoties (inhibitie), het werkgeheugen, het vasthouden van aandacht, het kunnen plannen, controlemechanismen en de zelfbeheersing beïnvloedt. Medicatie kan dit beïnvloeden. Lauth en Schlottke (2009) spreken over het ontwikkelen van een afkeur tegen mentale inspanningen, terwijl anderen slechts het vroegtijdig afbreken van opdrachten en problemen met informatieverwerking benadrukken. Deze afkeur komt bij onze leerlingen voor en kan van invloed zijn op het zelfbeeld. Impulsiviteit zorgt voor voorbarig gedrag, waarbij niet gereflecteerd kan worden op gevolgen van het gedrag (Paternotte en Buitelaar, 2005). Kun je de impulsieve puber toch helpen te reflecteren op zichzelf?

Paternotte en Buitelaar (2005) zijn overtuigd van een irreëel zelfbeeld bij kinderen met ADHD; ze overschatten zichzelf. Aanvaarden van beperkingen bij ADHD is vooral moeilijk, omdat kinderen met ADHD de schuld van problemen bij degene leggen, die moeite heeft met hun gedrag. Sterke kanten als energie en creativiteit²² worden ondergewaardeerd door de omgeving, waardoor een negatief zelfbeeld de overhand kan krijgen.

In de adolescentie zien Spencer et al. (2007) stabilisering van de stoornis, daalt de impulsiviteit en hyperactiviteit en komt ADHD meer voor bij jongens. In deze fase komen de secundaire kenmerken (agressie, middelenmisbruik, moeite met plannen en organiseren) op de voorgrond (Spencer et al., 2007).

¹⁹ Omgevingsfactoren die onderzocht zijn en invloed uitoefenen op ADHD: blootstelling aan lood, ernstige verwaarlozing, laag geboortegewicht, ernstig premature geboorte, prenatale blootstelling aan alcohol, nicotine, meningitis en andere hersenaandoeningen of infecties.

²⁰ Dopamine is net als noradrenaline een neurotransmitter. Neurotransmitters zijn chemische stoffen die ervoor zorgen dat de zenuwcellen hun boodschappen kunnen overbrengen. Dopamine speelt een rol bij de motivatie en remming van gedrag. Bron: ADHD monitor.

²¹ Noradrenaline speelt een rol bij het leervermogen, het geheugen en waakzaamheid.

²² Zie bijlage 2.1

Barkley (2006) geeft inzicht in de gevolgen van ADHD op de executieve functies voor het zelfbeeld: werkgeheugen, internalisatie van spraak en reconstructie, zelfregulatie van emotie en motivatie. Beperkingen op dit gebied zijn dagelijks merkbaar op mijn school. Omdat het VO op executieve functies steunt, is beïnvloeding van het zelfbeeld mogelijk. Tevens geeft Barkley (2006) inzicht op lange termijn gevolgen; het niet signaleren en begeleiden van het zelfbeeld bij ADHD kinderen, kan leiden tot complicaties in relaties, werk en carrière. Dit is relevant, omdat dit onderzoek een bijdrage levert aan preventie van dergelijke complicaties.

2.6 Het belang voor inclusie

Volgens Schuman (2010) is inclusief onderwijs op groepsniveau afhankelijk van de inzet van de leerkracht. Voor differentiëren in de groep, prefereert onderzoeker de Engelse term 'personalised learning'²³, omdat rekening gehouden wordt met alle eigenschappen, zwakke en sterke kanten van de leerling, die invloed kunnen hebben op de keuzes die gemaakt worden en de manier waarop die worden uitgevoerd (Johnson, 2004). Het hebben van gelijke kansen, betekent volgens Topping en Maloney (2005) dat mensen die verschillend zijn, verschillend mogen worden behandeld, zodat iedereen kansen op maat krijgt, om zijn talenten te ontwikkelen. Gebruikmaken van de kwaliteiten en mogelijkheden van leerlingen bevordert gelijkwaardigheid, waardoor het van belang is voor inclusief onderwijs, dat de leerling zichzelf en de ander leert kennen.

Mentoren kennen de eigenschappen van hun leerlingen en scheppen een veilig pedagogisch klimaat in hun klas om gelijkwaardigheid te bevorderen. Biedt dit programma voldoende ondersteuning aan mentoren om inclusief onderwijs te waarborgen?

²³ Het principe van gepersonaliseerd leren werd gelanceerd door Tony Blair, de toenmalige minister-president van Groot-Brittannië in zijn toespraak tot de Labour Party Conference op 30 september 2003 en ontwikkeld in een belangrijke toespraak op de openbare diensten op 29 januari 2004. Het steunt op het kennen van sterke en zwakke punten, beoordeling voor het leren, ontwikkeling van competentie en vertrouwen door leerstrategieën die voortbouwen op de individuele behoeften, een brede studiekeuze op persoonlijke relevantie, flexibele inzet van ondersteunend personeel en ondersteuning vanuit andere diensten uit de gemeenschap.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het evaluatieonderzoek wordt opgebouwd en welke instrumenten daarbij worden gebruikt. Hierbij staan de onderzoeksvraag met de daartoe behorende deelvragen centraal. Bij dit onderzoek zijn onderzoeker en mentor niet dezelfde persoon.

3.2 Type onderzoek

Dit onderzoek heeft als doel de doelstelling van een programma te evalueren, door het maken van een analyse van beoordelingen, met als resultaat kennis, waaruit aanbevelingen kunnen voortvloeien voor verder onderzoek of verbeteringen. Het juiste onderliggende onderzoeksparadigma hiervoor is het interpretatisme / sociaal constructivisme. Het onderzoek is immers gebonden aan de context en onderzoeker is op zoek naar betekenisverlening binnen sociale wetenschap. In dit onderzoek wordt gesproken over een programma als 'een samenhangend stelsel van activiteiten, waarmee men bepaalde doelen wil bereiken' (Donker, 1987). Aangezien er een beginsituatie is, die in de praktijk wordt geëvalueerd, is er gekozen voor een evaluatieonderzoek. Volgens Sijben (1986) moet er bij programma-evaluatie sprake zijn van *'vaststellen van de waarde van een methode of interventie in de praktijk, door de effecten te vergelijken met de geformuleerde doelen'*. Aangezien hier sprake van is, het onderzoek praktijkgericht is, gericht op functioneren en verbeteren van interventies, is er sprake van programma-evaluatie. Patton (2002, pp.10) heeft het over *'het verzamelen en analyseren van gegevens in een praktijkveld, dat in een bepaalde ontwikkelingsfase verkeert'*, wat in dit onderzoek van toepassing is. Bryson, Patton & Bowman (2010) koppelen de evaluerende onderzoeksvorm aan stakeholders²⁴, die met verschillende bedoelingen actief in het onderzoek betrokken kunnen zijn. De taak die in dit onderzoek aan participanten is toebedeeld, is het beoordelen van het functioneren van het programma.

In dit onderzoek komt formatieve evaluatie aan bod; het opsporen van sterke en zwakke plekken in de programma-uitvoering. Dit evaluatieonderzoek leunt sterk op de meningen en ervaringen van leerlingen, hun ouders en mentoren (professionals) en heeft als doel aanbevelingen te verstrekken om het programma te verbeteren. Omdat aan bod komt welke veranderingen bij de leerling teweeg gebracht worden (mede) door het programma, kun je tevens over productevaluatie spreken. Het proces om zelfbeeld daadwerkelijk te kunnen meten is zo complex en van zoveel factoren afhankelijk dat het moeilijk is om aan te geven welke interventie nu tot welk effect heeft geleid. Het is echter wel mogelijk om beoordelingen van participanten te evalueren en te vergelijken, wat doorslaggevend is geweest voor de onderzoeksvraag en deze daarbij passende onderzoeksvorm.

²⁴ "We propose a broader and more inclusive approach and define stakeholders as individuals, groups, or organizations that can affect or are affected by an evaluation process and/or its findings." Bryson, M., Patton, M.Q. en Bowman, R.A. (2010) *Working with evaluation stakeholders: a rationale, step-wise approach and toolkit*. US: University of Minnesota.

3.3 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit vijf leerlingen met gediagnosticeerd ADHD (gecombineerde type met hyperactiviteit), vijf leerlingen met gediagnosticeerd ASS en vijf leerlingen zonder gedragsdiagnoses, met (één van) hun ouders en mentoren²⁵. Zij krijgen de rol van beoordelaars.

Aan onderstaande tabel zijn de kenmerken van de onderzoeksgroep van leerlingen uitgewerkt, allen brugklasleerlingen, functionerend op VMBO-T niveau:

Leerling	Leeftijd	Gedragsdiagnose	Sekse
S1H-10PKO-AD	13 jaar	ADHD	jongen
S1H-7SHE-AD	13 jaar	ADHD	jongen
S1H-5VBR-AD	13 jaar	ADHD	meisje
S1A-3FDE-AD	13 jaar	ADHD	jongen
S1G-1CBE-AD	13 jaar	ADHD	meisje
S1H-3VBO-PD	13 jaar	PDD-NOS	meisje
S1H-4MBR-PD	13 jaar	PDD-NOS	meisje
S1H-6TGE-PD	13 jaar	PDD-NOS	jongen
S1A-4FHA-PD	13 jaar	PDD-NOS	meisje
S1G-3MBU-PD	13 jaar	PDD-NOS	jongen
S1H-1RBE-ED	12 jaar	Geen	meisje
S1H-14ASW-DL	13 jaar	Geen	jongen
S1A-11RSC-DL	14 jaar	Geen	jongen
S1G-6KHO-NS	12 jaar	Geen	meisje
S1G-2DBR-DL	13 jaar	Geen	meisje

In dit onderzoek nemen leerlingen deel waarbij de diagnose ADHD of ASS is gesteld door psychiater/GZ-psycholoog volgens DSM-IV-TR. Co-morbiditeit²⁶ met ASS en ADD is afgewogen om mee te nemen in dit onderzoek, echter verworpen in verband met tijdgebrek, grootte en complexiteit. Bij de leerlingen zonder gedragsdiagnose moet worden vermeld dat deze leerlingen uit onderzoek binnen de DSM criteria geen gedragsdiagnose hebben verkregen, maar toch wegens speciale onderwijsbehoeften op onze school zijn gekomen. Een leerstoornis, gezondheidsprobleem of traumatische ervaring kan eveneens van invloed op hun zelfbeeld zijn.

3.4 Operationaliseren van de onderzoeksvraag via deelvragen

Volgens Harinck (2010) horen de volgende onderwerpen in een onderzoeksplan vastgelegd te worden: de manier, bij welke personen, hoe vaak en in welke situatie. In deze paragraaf ga ik hieraan voldoen. Een tijdspad en logboek zijn te vinden in bijlage 3.1. De deelvragen komen per subparagraaf aan bod.

²⁵ Voor een gedetailleerd overzicht, zie hoofdstuk 4.2.

²⁶ Een combinatie van meerdere stoornissen of diagnoses

3.4.1. Wat hebben leerlingen nodig om hun zelfbeeld te verhelderen en te accepteren?

Er worden bronnen geraadpleegd over het verhelderen en accepteren van het zelfbeeld. Tevens wordt met iedere participerende leerling een interview afgenomen, omdat deze vorm een dieper inzicht kan geven in gevoelens en ervaringen en om gegevens uit de vragenlijst beter te kunnen interpreteren door toevoegingen van de respondenten (Harinck, 2010).

Vermeulen (2010) is overtuigd dat de Socratesmethode²⁷ voor mensen met autisme tot de juiste inzichten leidt, om zelfstandig en autonoom beslissingen te kunnen nemen. Volgens Delfos (2011) betekent de Socratische wijze van communiceren vooral het denkproces bij de ander begeleiden via belangstelling en kennis, waar adolescenten heel gevoelig voor zijn, omdat het kansen biedt om hun denken aan te scherpen. Schrurs (2013) heeft het in een persoonlijke mail over oplossingsgerichte gespreksvoering waarin de cliënt de expert is. Aangezien deze drie experts op het gebied van ontwikkelingspsychologie en zelfbeeld bij ASS of/en ADHD aangeven dat deze methode helpend is voor deze doelgroep leerlingen, heb ik me ingezet om deze vaardigheden toe te kunnen passen in de interviews. Ik realiseer me dat ik onbedoeld gevoelens en emoties kan oproepen in mijn vragen en dat mijn intonatie onbedoelde effecten kan hebben. Met deze vaardigheden kan ik mezelf professionaliseren in begeleiden. Ik kies voor een gedegen voorbereiding: het kritisch opstellen van de vragen met hulp van begeleiders en critical friends, het oefenen op intonatie via beeldanalyse en het oefenen van een interview met twee niet deelnemende leerlingen. Het interview wordt afgenomen in een prikkelarme omgeving, waarbij hooguit de camera als storend kan worden ervaren. Als dit bij navragen voor aanvang het geval blijkt te zijn, zal de camera worden verwijderd en worden notities uitgewerkt.

3.4.2. Waarover zijn leerlingen, ouders en mentoren tevreden? Waarover ontevreden?

Leerlingen, ouders en mentoren kunnen via gerichte vragen aangeven waar zij (on)tevreden over zijn. Er is een algemene vraag gesteld en een vraag over de werkvormen. De vragen bestaan uit schaalvragen met een scoremogelijkheid van één tot en met tien (kwantitatief), gecombineerd met open vragen (kwalitatief). Met schaalvragen wordt de mogelijkheid geopend om verschillen en overeenkomsten in antwoorden te checken en de antwoorden in grafieken overzichtelijk weer te kunnen geven. Met de open vragen wordt de mogelijkheid geopend om creatieve beoordelingen te ontvangen, die niet ingecalculerde mogelijkheden ondervangen.

3.4.3. Wat vinden leerlingen makkelijk of moeilijk?

Leerlingen beantwoorden open vragen. Mentoren lichten dit mondeling toe.

²⁷ Volgens Socrates (een Griekse filosoof) komt wijsheid van binnen uit. Hij geeft geen antwoorden, maar stelt niet wetende vragen en vraagt door als in een kruisverhoor.

3.4.4. Welke onderlinge verschillen en/of overeenkomsten zijn er waarneembaar tussen de leerlingen en de volwassen betrokkenen rondom de leerling?

Het antwoord op deze vraag is uit de antwoorden van de vragenlijsten te halen, die beschreven staan onder 3.4.2. In alle drie de vragenlijsten zijn gelijkwaardige vragen geformuleerd, bedoeld om antwoorden te vergelijken met elkaar, gericht op deze en volgende onderzoeksvraag. Afhankelijk van de antwoorden die mentoren geven en van de tijd die over blijft, kan vanuit vrijwillige deelname onder mentoren een focusgroep worden samengesteld om diepgaander inzicht te verkrijgen door intensieve uitwisseling van ideeën, opvattingen en ervaringen van deelnemers. Tevens kan de focusgroep van nut zijn om mentoren te versterken ter verbetering van hun input in de projectlessen, door te ervaren hoe anderen zaken aanpakken en hanteren. De onderzoeker zal dan de rol van moderator aannemen; zorgen dat geformuleerde vragen en thema's aan bod komen, de discussie gefocust houden en alle deelnemers bij het gesprek betrekken.

3.4.5. Welke onderlinge verschillen en/of overeenkomsten zijn er waarneembaar tussen de drie groepen leerlingen?

Het antwoord op deze vraag zal uit de antwoorden komen op vragen uit bovengenoemde vragenlijsten en uit de interviews met de leerlingen.

3.5 Gewaarborgde kwaliteit

3.5.1 Ethiek

Participanten zijn van te voren goed ingelicht over de bedoeling, de verwachting en de reden van onderzoek. Bij de mentoren is dit in de mentorenvergadering toegelicht, terwijl het bij ouders en leerlingen één op één telefonisch aan bod is gekomen. In een begeleidende mail met de link naar het online onderzoek is de informatie schriftelijk herhaald. Participanten weten dat van hen slechts eerlijke antwoorden worden verwacht en dat zij vragen die zij niet wensen te beantwoorden mogen overslaan. Hun deelname is op vrijwillige basis. De vragen zijn door studiebegeleider, stagebegeleider, universitair onderzoeker en critical friends gecheckt op suggestief taalgebruik om onbevooroordeelde reacties te verkrijgen. Tijdens de formulering van vragen is reeds nagedacht over de antwoordmogelijkheden. De vragenlijsten zijn getest op enkelingen, aangepast naar invulervaringen van proefpersonen en pas daarna aan de hele groep voorgelegd. Er is afwisseling aangebracht om de aandacht vast te houden.

Er is een ruime tijdslimiet van twee weken gesteld, om alle deelnemers de tijd te geven de vragen te beantwoorden op een voor hen geschikt moment. Ondanks dat hebben drie ouders aangegeven dat zij de vragen hebben beantwoord, terwijl resultaten niet zijn binnengekomen en heeft een ouder zich alsnog teruggetrokken. Ondanks de frustratie van onderzoeker om deze resultaten niet mee te kunnen nemen, is er toch zorgvuldig met betrokkenen omgegaan en heeft onderzoeker zich bij dit feit neergelegd. Collega's hebben hun vragenlijst ingevuld terwijl onderzoeker activiteiten met hun klas deed. Dit leek vooraf gunstig om hen tegemoet te komen in de werkdruk, maar bleek ethisch niet zorgvuldig doordacht en kan van invloed zijn geweest op resultaten (zie 6.1.4).

Persoonlijke gegevens zijn geanonimiseerd. Directie en collega's zijn op de hoogte gesteld en hebben meegedacht in het proces. Tijdens de interviews met leerlingen is rekening gehouden met communicatievoorwaarden uit genoemde literatuur (zie 2.2). Tevens is gekozen voor prikkelarme ruimtes en zijn er vooraf afspraken gemaakt over cameragebruik en het gebruik van beeldmateriaal, binnen de normen van SVIB²⁸.

3.5.2 Betrouwbaarheid

Doordat de deelvragen vanuit verschillende invalshoeken worden benaderd, ontstaat een uitgebreider beeld op de hoofdvraag. Harinck (2010) ziet het gebruik van meerdere gegevensbronnen en methoden als kwaliteitscriteria. In dit onderzoek zijn beide criteria van toepassing, omdat kwantitatieve en kwalitatieve gegevens naast elkaar gebruikt worden en verschillende vormen van uitvoering zijn toegepast. Er is uitgebreide rapportage gedaan van alle ondernomen stappen met onderscheiding in beschrijvingen of interpretaties, waardoor het onderzoek navolgbaar is. Tevens is er overeenstemming gekomen in de analyse door onderzoeker, critical friends, stagebegeleider en studiebegeleider. Er is gebruikt gemaakt van de website van ThesisTools voor de verwerking van de antwoorden, waaruit automatisch gegevens zijn overgezet in het programma Excel voor dataverwerking in tabellen en grafieken. Bovenstaande aspecten bevorderen de betrouwbaarheid. Vanwege de korte tijdsduur van dit onderzoek is geen volledige garantie te geven op virtuele herhaalbaarheid²⁹. Afspraken zijn nagekomen. Er is methodisch en systematisch gewerkt vanuit een kritische instelling. Gegevens zijn zorgvuldig geverifieerd met critical friends. Bronnen zijn vermeld en gecheckt.

3.5.3 Triangulatie

Er is sprake van bronnentriangulatie, omdat zowel leerlingen, als ouders, als mentoren zijn bevraagd. Vooraf was methodentriangulatie gepland, via vragenlijsten, interviews en een focusgroep. Onderzoeker heeft door externe factoren nog niet alle interviews kunnen afnemen en de focusgroep kan ook pas buiten het tijdspad worden gedaan, waardoor deze methoden niet compleet meegenomen zijn in het onderzoek.

3.5.4 Validiteit

Er is duidelijk aangegeven dat zelfbeeld op zich niet te meten is. Dit was ook niet het doel; het doel was beoordelingen op de doelstelling van het programma in kaart brengen en dat heeft verrassend uitgepakt. De redeneringen, argumenten en conclusies zijn zoveel mogelijk gebaseerd op resultaten, waardoor de validiteit is bevorderd, waarbij aangetekend dat interpretatie niet te vermijden is bij sociaal praktijkonderzoek. Tevredenheidsscores geven geen perfecte indicatie voor de effectiviteit van een programma. De validiteit is tevens bevorderd door genoemde bronnentriangulatie en het raadplegen van critical friends, stagebegeleider en studiebegeleider. Ook de member check³⁰ is uitgevoerd om de validiteit te verhogen.

²⁸ Theoretisch kader School Video Interactie Begeleiding (2011) Fontys OSO, interne publicatie.

²⁹ Bij een gelijkblijvende setting etc. zouden bij herhaling van het onderzoek in principe dezelfde uitkomsten worden gevonden.

³⁰ Het vragen van reacties op bevindingen van deelnemers aan het onderzoek.

Hoofdstuk 4: Datapresentatie

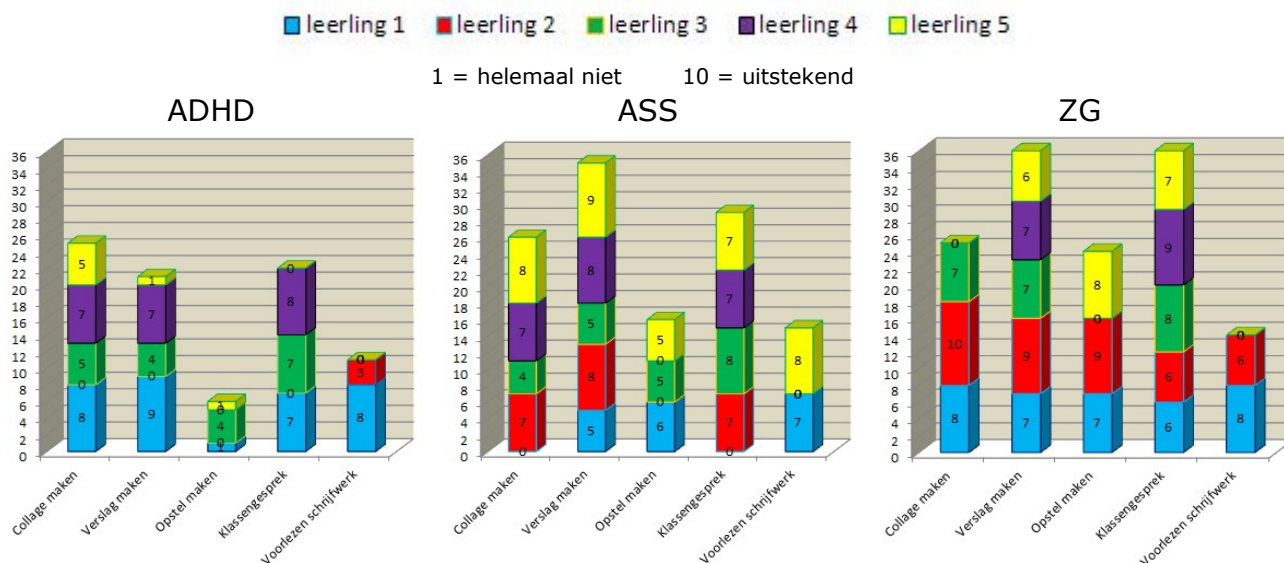
4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden verwerkte gegevens gepresenteerd vanuit invalshoeken van leerlingen met ADHD, leerlingen met ASS, leerlingen zonder gedragsdiagnose (ZG), ouders en mentoren. De meeste kwantitatieve gegevens zijn in staafdiagrammen³¹ gezet, omdat de onderzoeker het eens is met Harinck (2010) betreft de overzichtelijkheid hiervan. Soms is gekozen voor een lijndiagram, om meerdere beoordelingen in één grafiek te kunnen tonen. De kwalitatieve data van open vragen, staan letterlijk in tabelvorm overgenomen in bijlage 4.4.

4.2 Data vanuit vragenlijsten leerlingen

In bijlage 4.1 staat de vragenlijst die de leerlingen ingevuld hebben. Hier zijn ze in vignetten geordend (Harinck, 2010) om overzicht te krijgen. Zoals verwacht roepen de antwoorden van leerlingen op de vragenlijst weer nieuwe vragen op, die genoteerd worden om in de interviews aan te kaarten. Vraag 1 is de leerlingcode met diagnose.

Vraag 2 Geef aan hoe leuk jij deze opdrachten bij project vindt?



Figuur 5 Welke werkvormen van het programma vinden de leerlingen leuk?

Niet alle werkvormen zijn ingevuld door leerlingen. Verdeeld over alle werkvormen geven leerlingen met ADHD acht scores van ≤ 5 , leerlingen met ASS vijf scores ≤ 5 en de leerlingen zonder gedragsdiagnose geven geen score ≤ 5 .

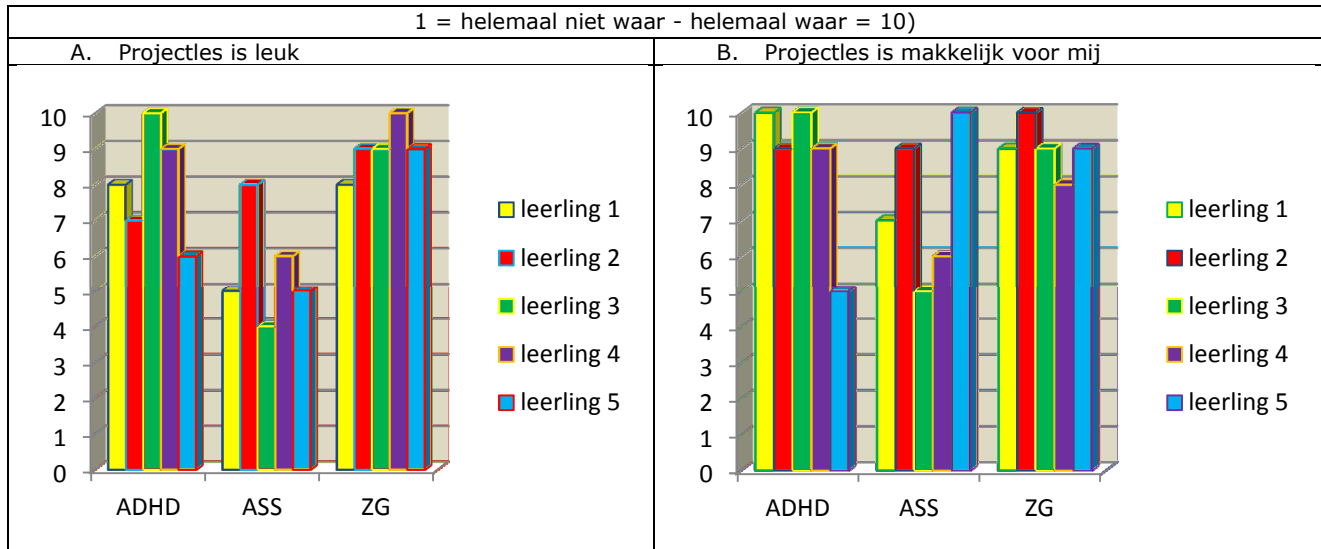
Scores ≥ 8 zijn te zien bij alle werkvormen. Het klassengesprek scoort niet ≤ 6 . Het opstel maken valt op: leerlingen met ADHD scoren twee keer 1 en een 4. Leerlingen met ASS scoren twee keer 5 en een 6. Leerlingen zonder diagnose scoren 7, 8 en 9.

Voor vraag 3 en 4 verwijs ik naar bijlage 4.4.

³¹ Staafdiagrammen worden ook wel kolomdiagrammen genoemd als de staven verticaal staan. De kleuren van tabellen en grafieken zijn zodanig gekozen dat ze bij afdrucken in zwart-wit nog af te lezen zijn (naar een tip van Harinck, 2010).

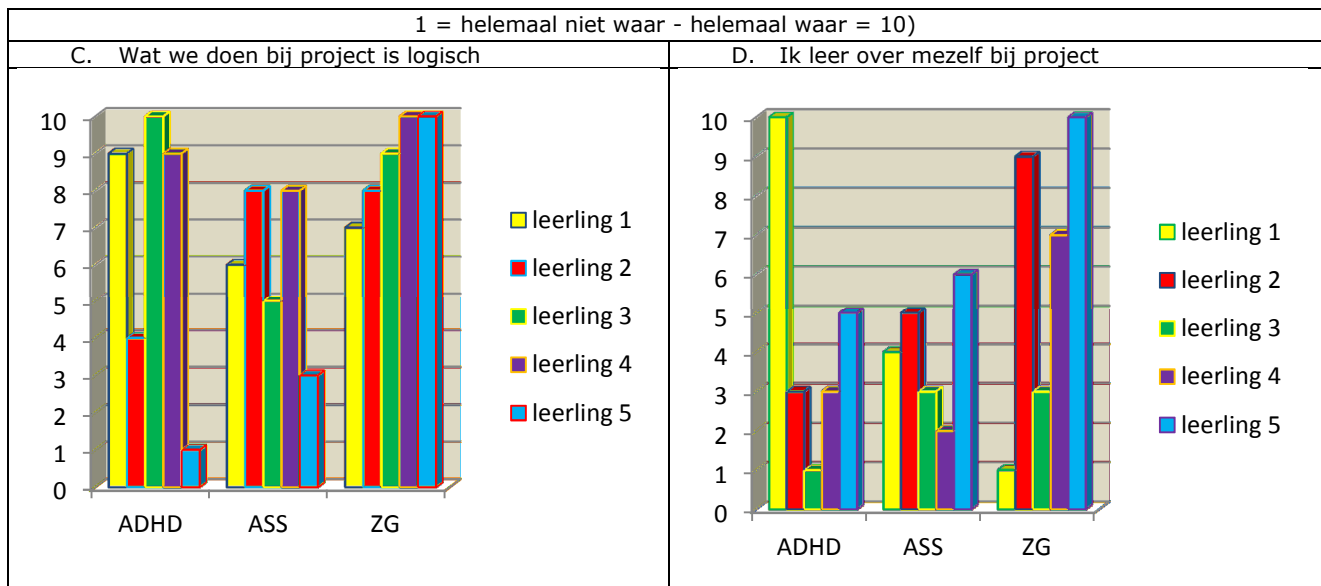
Vraag 5. Geef jouw mening over de projectlessen.

A. Leerlingen zonder gedragsdiagnose scoren ≥ 8 . Vier van de vijf leerlingen met ASS scoren tussen 4 en 6. Leerlingen met ADHD tonen de meeste variatie in hun puntverdeling, wel allen ≥ 6 .



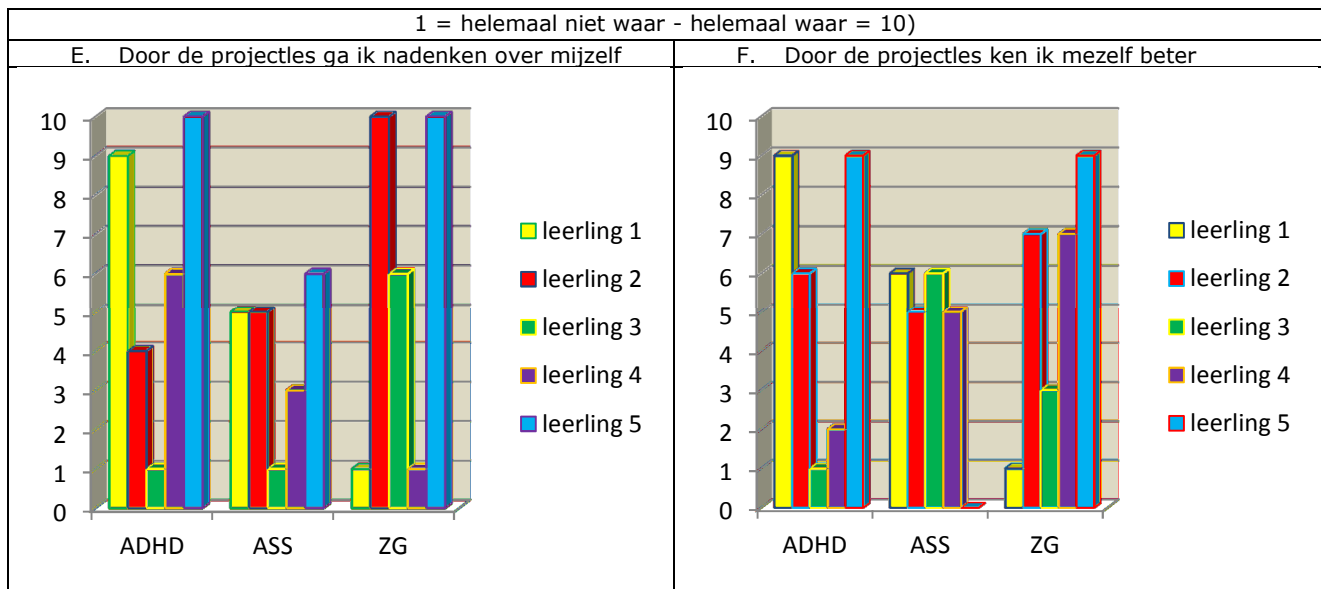
B. Van de vijftien leerlingen scoren er elf ≥ 8 . Eén leerling met ASS en één met ADHD scoren 5. Bij ASS is de totaalscore het laagst.

C. Twee leerlingen met ADHD geven een 4 en een 1. Drie leerlingen met ASS geven een 6, 5 en een 3. De andere tien geven ≥ 7 .

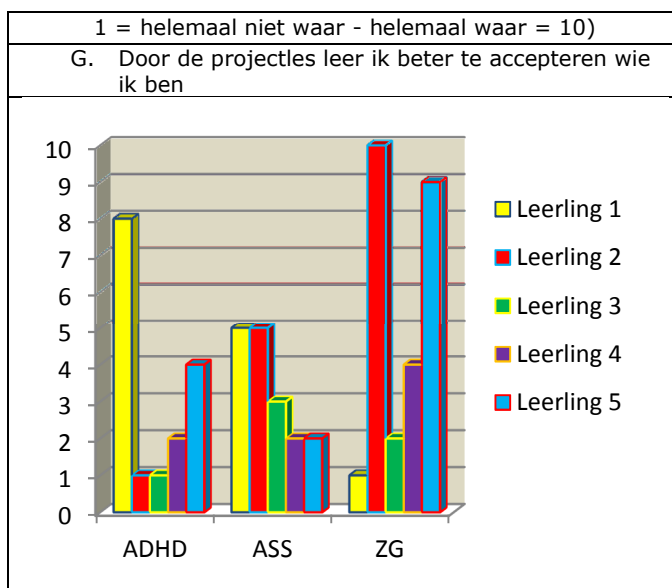


D. De leerlingen zonder diagnose beoordelen dit met een 10, een 9, en een 7. Eén ADHD-leerling geeft een 10 en één ASS-leerling een 6. Tien leerlingen beoordelen dit ≤ 5 , waarvan 4 met ADHD en 4 met ASS.

E. Vier beoordelingen zijn ≥ 9 , maar niet van leerlingen met ASS. Van iedere categorie zit er één 6 bij de beoordelingen. Twee leerlingen met ADHD scoren ≤ 4 , vier leerlingen met ASS scoren ≤ 5 en twee leerlingen zonder gedragsdiagnose scoren een 1.



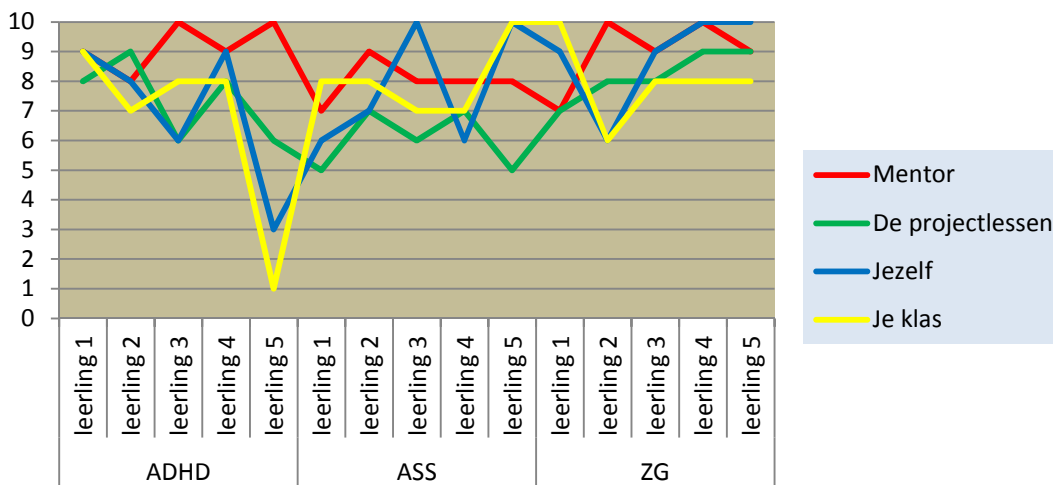
F. Leerlingen met ASS geven net wel of net niet waar aan, terwijl leerlingen zonder gedragsdiagnose of met ADHD meer uitgesproken keuzes maken. Eén ASS score ontbreekt helaas.



G. Slechts drie leerlingen geven een 8 (ADHD), 9 en 10 (ZG). Twaalfleerlingen (4 ADHD, 5 ASS en 3 ZG) geven ≤ 5 .

Voor vraag 6 verwijst ik naar bijlage 4.4.

Vraag 7 Welk cijfer geef jij?



Figuur 6 In dit lijndiagram is in één opslag zichtbaar welke cijfers de leerlingen geven aan hun mentor die project geeft, aan de projectlessen, aan zichzelf en aan hun klas.

Eén leerling met ADHD beoordeelt het project met een 6, zichzelf met een 3 en zijn klas met een 1, terwijl de mentor een 10 krijgt. Twee leerlingen met ASS geven een 5 voor de projectlessen. Verder zijn alle beoordelingen ≥ 6 . De mentor krijgt van alle leerlingen ≥ 7 .

Vraag 8 Vul aan: Ik vind project

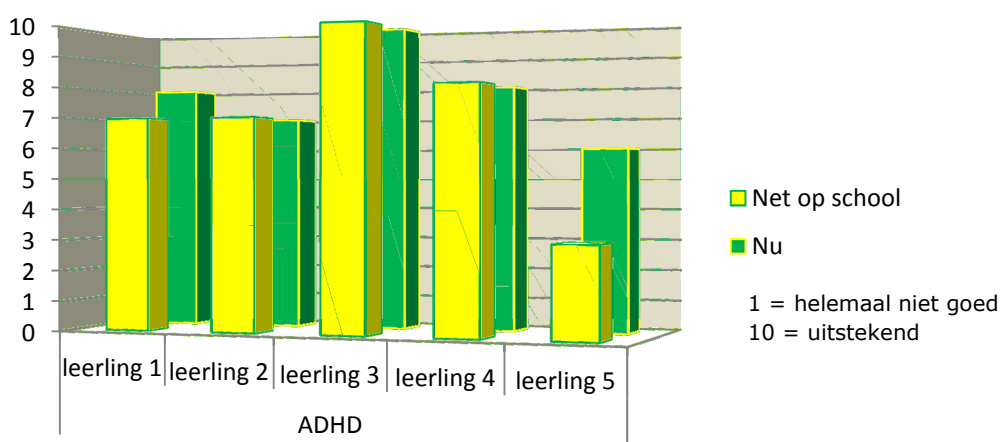
Negen leerlingen, waaronder allen zonder gedragsdiagnose zijn positief (leuk, gezellig), vier leerlingen zijn neutraal (soms saai/leuk, soms niet, oké) en drie (met ASS) kiezen voor beetje/soms leuk.

Wat vind ik makkelijk bij projectles		
ADHD	ASS	ZG
praten	alles	het schrijven
alles eigenlijk wel	om dingen over mezelf te vertellen	eigenlijk alles
de verhalen schrijven	de typ opdrachten	alles
haast alles	ik vaak op de computer zit	het luisteren
de typ opdrachten	het typen van verhalen	een verslag schrijven

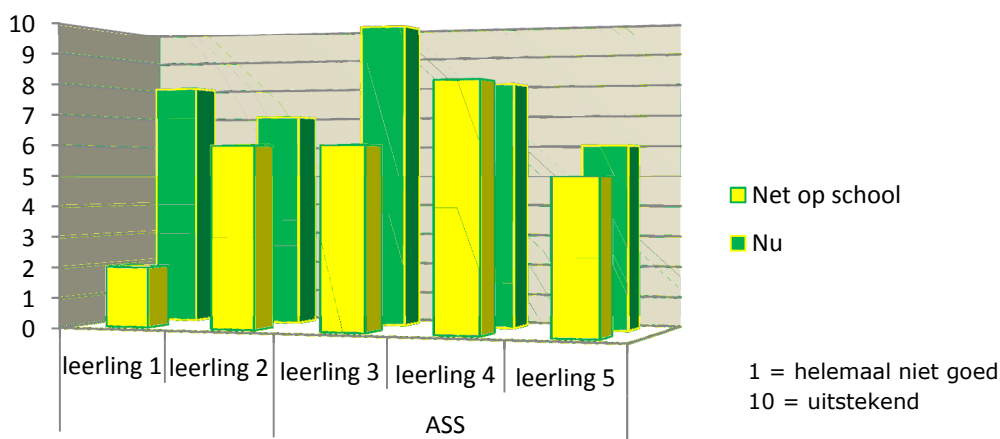
“Geschiedenis is les over het verleden van volken. Projectles is geschiedenis van jezelf. Ik weet al hoe mijn familie in elkaar zit, wat mijn hobby is etc., daarom is het makkelijk. Het is niet leuk iets te doen dat ik al weet. Ik kom op school om nieuwe dingen te leren.” een leerling met ASS

Wat vind ik moeilijk bij projectles		
ADHD	ASS	ZG
typen op de computer over onderwerpen	mijn familie opdracht	niks
niets	om dingen te omschrijven in woorden	eigenlijk niets
mij zelf beoordelen	sommige vragen	niks
eigenlijk niks	daar moet je echt over dingen denken die gebeurd zijn	het antwoorden
sommige vragen	het bedenken van een verhaal	weet ik niet echt

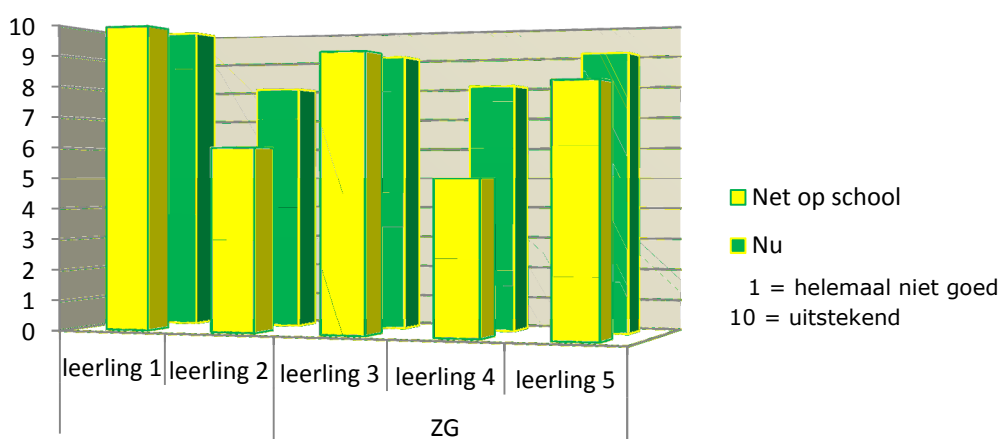
Vraag 9 Hoe goed kende je jezelf toen je net op school kwam / nu?



Twee leerlingen met ADHD gaan 1 en 3 scores omhoog ten opzichte van toen ze net op school kwamen.



Vier leerlingen met ASS beoordelen hoe zij zichzelf nu kennen 6 punten, 4 punten en twee keer 1 punt hoger dan toen ze net op school kwamen.



Figuur 7 laat zien hoe goed de leerlingen met ADHD, ASS en zonder gedragsdiagnose zichzelf kenden toen zij net op school kwamen (voorste kolom) en hoe goed zij zichzelf nu kennen (achterste kolom).

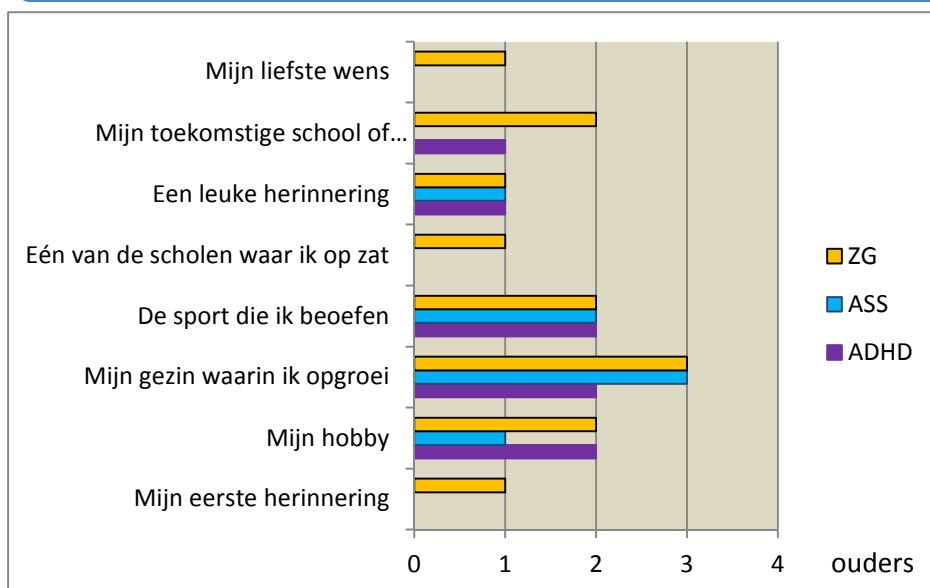
Leerlingen zonder gedragsdiagnose gaan 1, 2 en 3 punten omhoog ten opzichte van toen ze net op school kwamen.

Drie leerlingen met ADHD, één met ASS en twee zonder gedragsdiagnose geven geen verandering aan.

4.3 Data vanuit ouders

De vragenlijst die ouders hebben ingevuld, is te vinden in bijlage 4.2. Van vier van de vijftien ouders zijn geen resultaten binnen gekomen binnen de gestelde termijn.

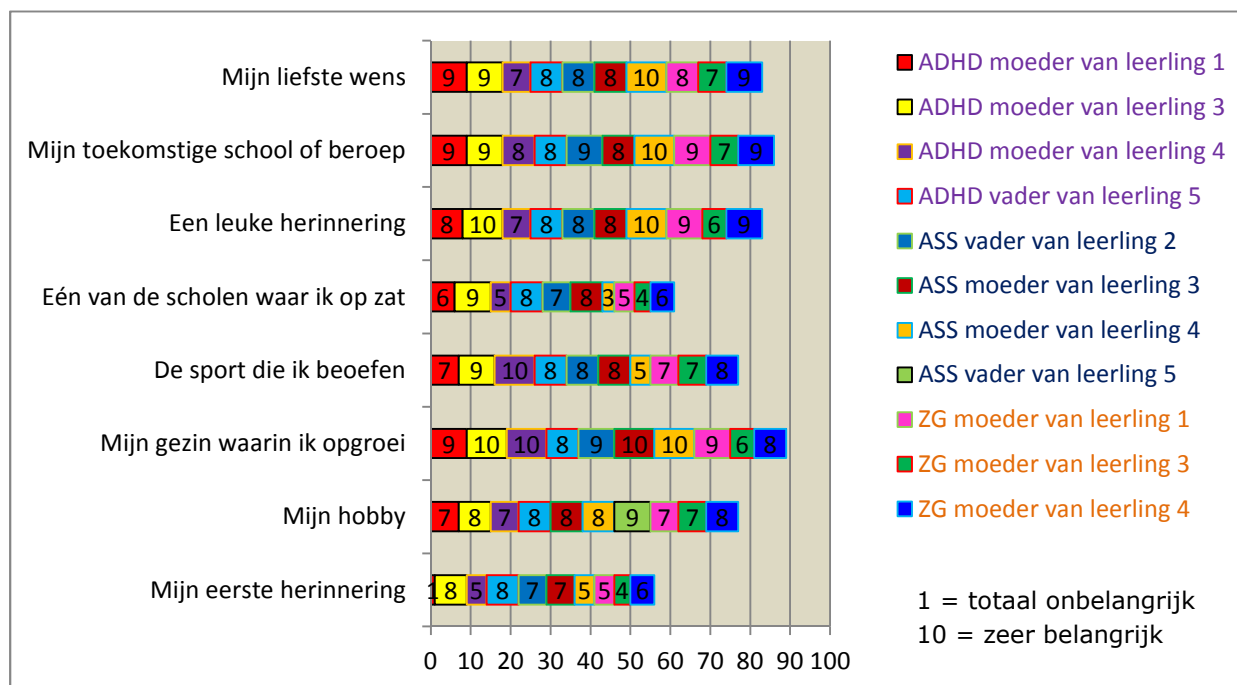
Vraag 2 en 3 Van welke aandachtspunten hebt u gemerkt dat ze thuis aan bod zijn gekomen?



'Het gezin waar ik opgroeï' is bij vier ouders bekend door het verzamelen van foto's voor de collage. 'De sport' is bij drie ouders bekend door het plaatje dat hun kind nodig had voor de kaft. Over de hobby is met twee ouders gesproken.

Figuur 8 laat het aantal ouders (per diagnose van hun kind) zien dat aangeeft dat zij thuis iets gemerkt hebben van de aandachtspunten uit het programma.

Vraag 4 Hoe belangrijk vindt u de aandachtspunten?



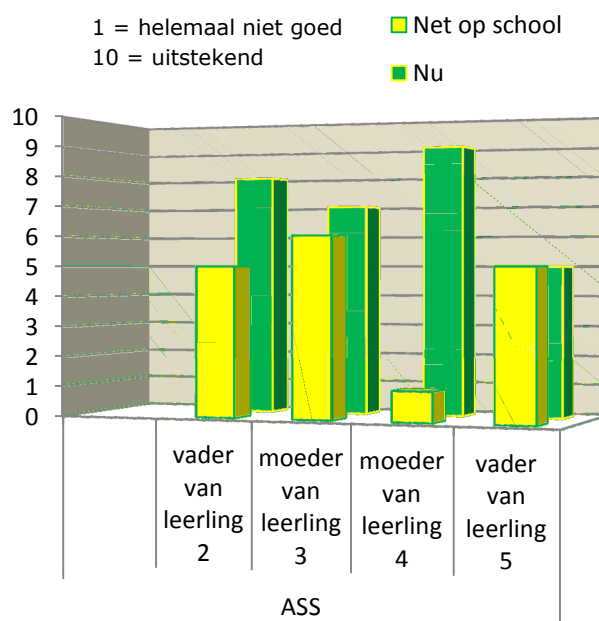
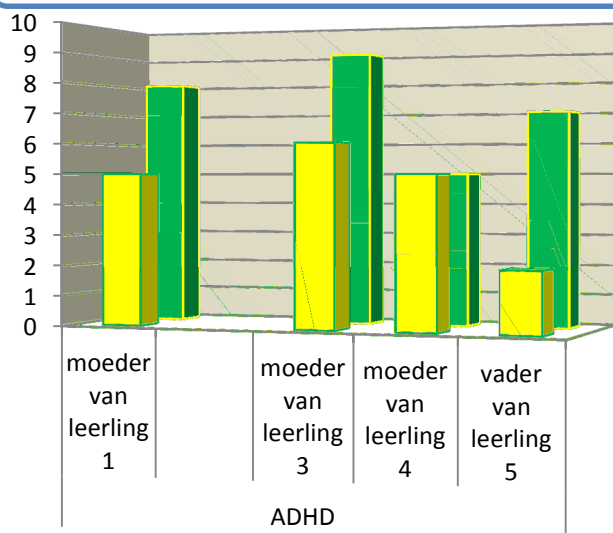
Figuur 9 laat de cijfers zien die ouders geven per aandachtspunt.

Scores van ≤ 5 worden gegeven aan 'eerste herinnering' (5), 'voormalige school' (4) en één voor 'sport'. Het gezin heeft de hoogste totaalscore; tien ouders ≥ 8 , één ouder een 6. Toekomstige school/beroep, liefste wens en hobby komen op de tweede tot vierde plaats.

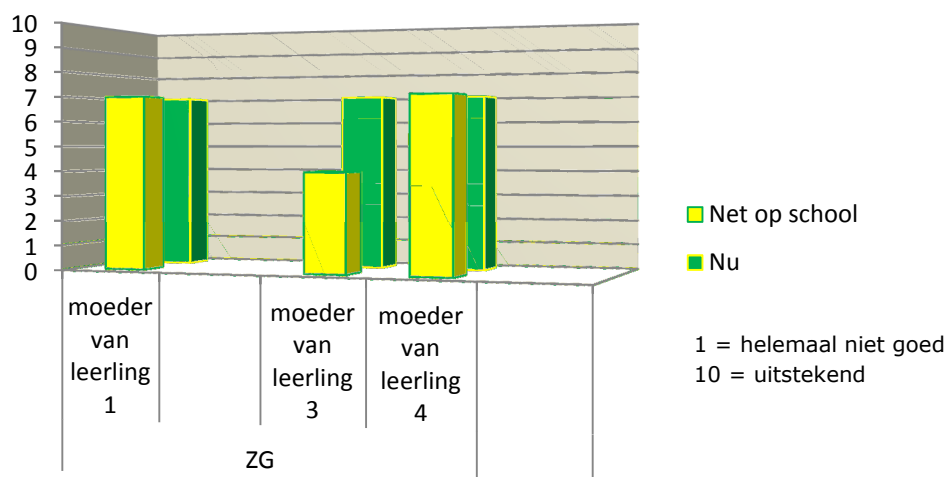
Vraag 5 en 6 Heeft uw kind aan u of iemand anders laten merken dat het (on)tevreden was over onderdelen van het project?

Leerling 3 met ASS is ontevreden volgens moeder. Hij vindt rekenen leuker, vindt het moeilijk om over zichzelf te praten en vindt projectlessen saai. De andere tien ouders antwoorden met "nee".

Vraag 7 Welk cijfer past het beste bij het zelfbeeld van uw kind toen het net op school kwam / nu?

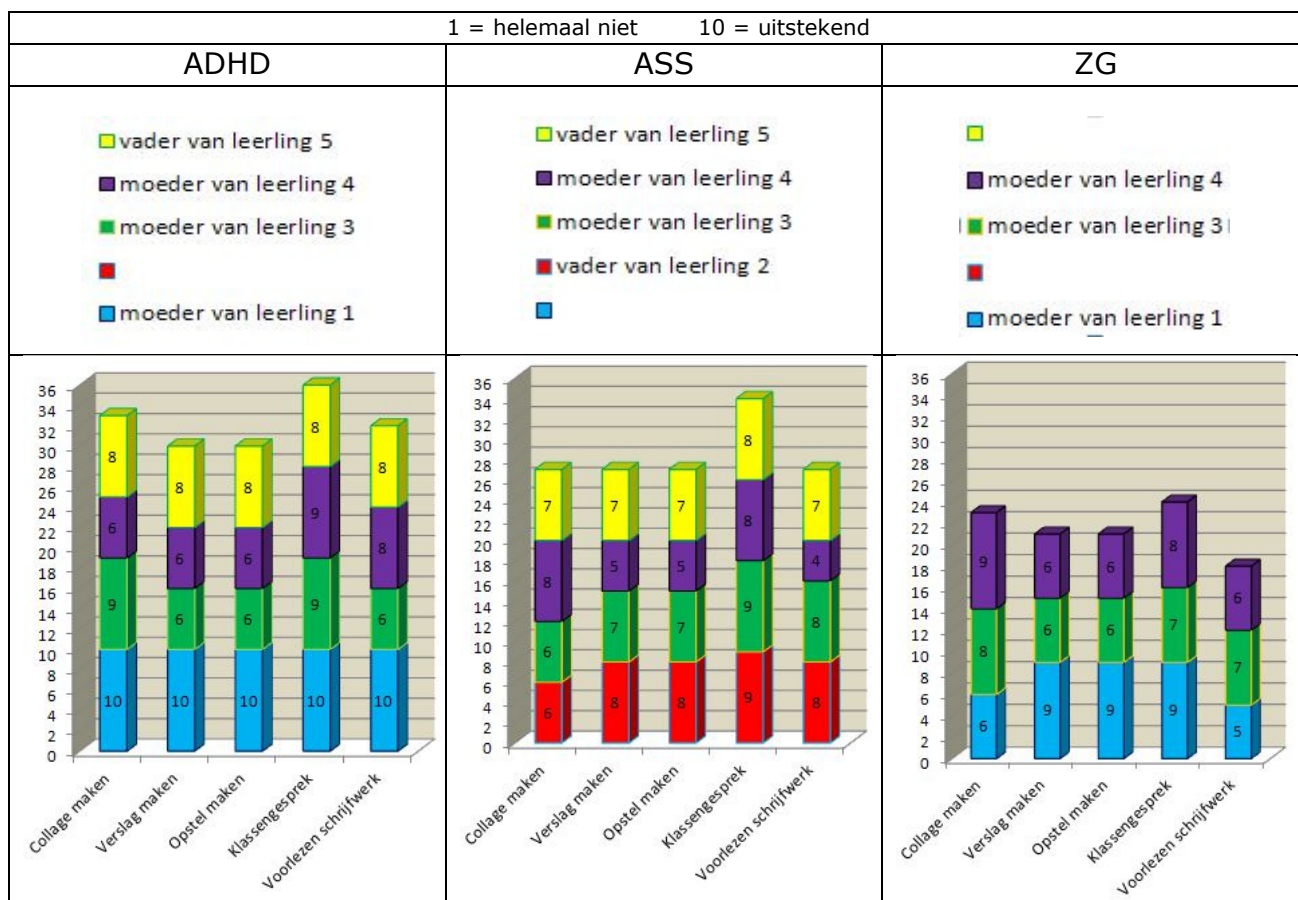


Figuur 10 laat de cijfers zien die ouders (per diagnose) gaven voor het zelfbeeld van hun kind toen het net op school kwam (voorste kolom) en voor nu (achterste kolom).



Vier ouders geven geen verschil aan (1 ADHD, 1 ASS en 2 ZG). Ouders van drie leerlingen met ADHD geven groei aan van 3, 3 en 5 punten hoger. Ouders van twee ASS leerlingen geven groei aan van 3 en 8 punten hoger. Voor één leerling zonder gedragsdiagnose wordt een groei van 3 punten hoger aangegeven.

Vraag 8 Hoe nuttig vindt u onderstaande werkvormen voor zelfbeeldverheldering en -acceptatie?



Het klassengesprek scoort bij alle groepen het hoogst. Een moeder van een leerling met ASS geeft een 4 voor voorlezen van schrijfwerk en een 5 voor verslagen en opstellen. Een moeder van een leerling zonder diagnose geeft een 5 voor voorlezen van schrijfwerk.

Vraag 9 Waaraan merkt u dat een projectles nuttig is geweest voor uw kind?

Zes ouders merken het nergens aan, omdat "hun kind niets laat merken". De andere 5: "lekker in zijn vel, gezelliger in klas, enthousiasme, meer begrip voor de situatie met gezondheidsproblemen, praat er veel over".

Vraag 10 Vul de zin aan: Om tevreden te kunnen zijn met zichzelf, heeft mijn kind.....

"Steun, zelfvertrouwen, positieve feedback/succeservaringen, bevestiging, waardering van de omgeving, vertrouwen van de omgeving, goede begeleiding, acceptatie, erkenning, duidelijkheid + eerlijkheid nodig."

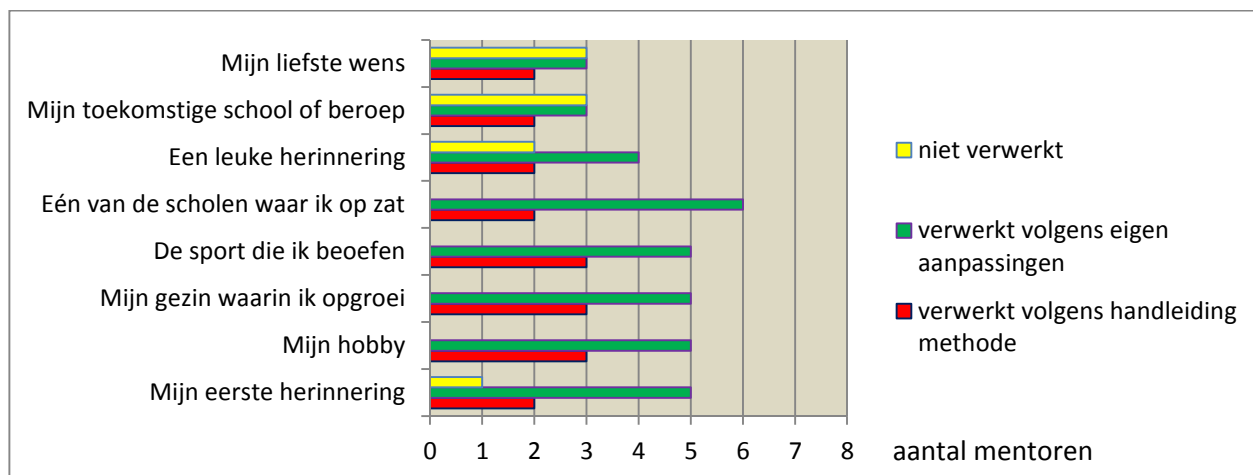
Vraag 11 Relevante aanvullingen:

Onze thuissituatie maakt het voor onze dochter soms moeilijk om bijvoorbeeld te praten over het gezin waarin ze opgroeit. De school is vooral heel goed voor het zelfbeeld (2 x). Ons kind vertelt n(auwelijks) iets over school (4 x).

4.4 Data vanuit mentoren

De vragenlijst staat in bijlage 4.3. Vraag 1 is de naam van de klas.

Vraag 2 Welke aandachtspunten uit het programma heb je verwerkt in de projectlessen?

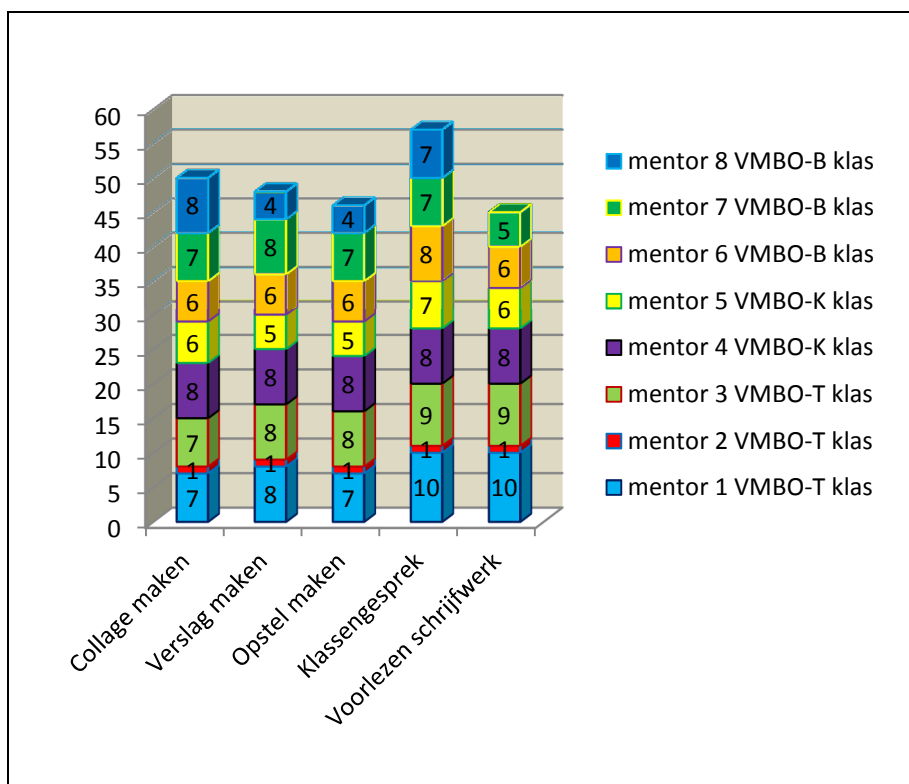


Figuur 11 toont de hoeveelheid mentoren die de aandachtspunten wel of niet hebben verwerkt volgens de handleiding of volgens eigen aanpassingen.

Drie aandachtspunten zijn nog niet door alle mentoren verwerkt op het moment van afname. Er zijn meer mentoren die volgens eigen aanpassingen alle aandachtspunten verwerken, dan volgens de handleiding.

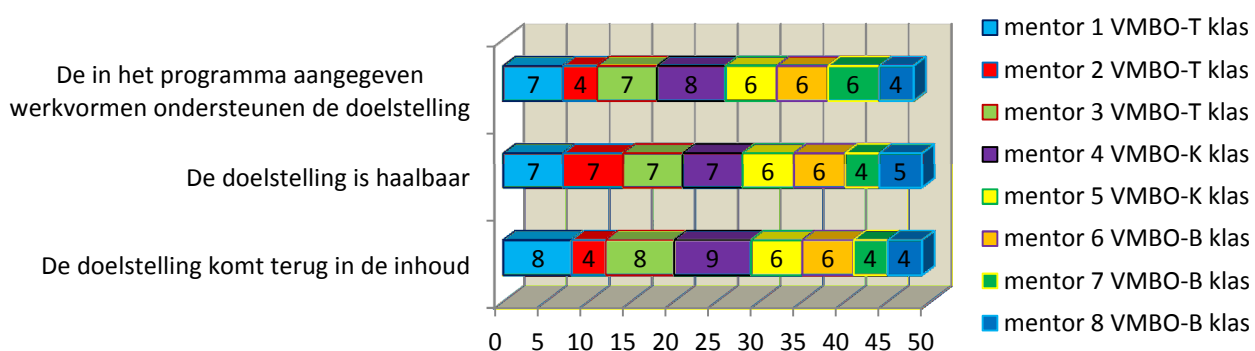
Vraag 3 Hoe beoordeel jij de werkvormen die in het programma worden voorgesteld?

Eén mentor beoordeelt alle werkvormen met een 1. Verder worden Verslag/opstel maken ieder met een 4 en een 5 beoordeeld. Voorlezen schrijfwerk krijgt één 5 en krijgt samen met het opstel de laagste score. Het klassengesprek scoort het hoogst. De collage volgt.



Figuur 12 laat zien hoe de mentoren per klas de werkvormen uit het programma beoordelen.

Vraag 4 Welke waarde vind je passend bij de stellingen?



Figuur 13 laat zien welk cijfer de mentoren per klas geven aan de stellingen over de doelstelling van het programma.

'De doelstelling komt terug in de inhoud' levert drie viereën, twee zessen, twee achtereën en een 9 op. 'De doelstelling is haalbaar' levert vier zevenen, twee zessen, een 5 en een 4 op. 'De programmawerkvormen ondersteunen de doelstelling' levert drie zessen, twee viereën, twee zevenen en een 8 op.

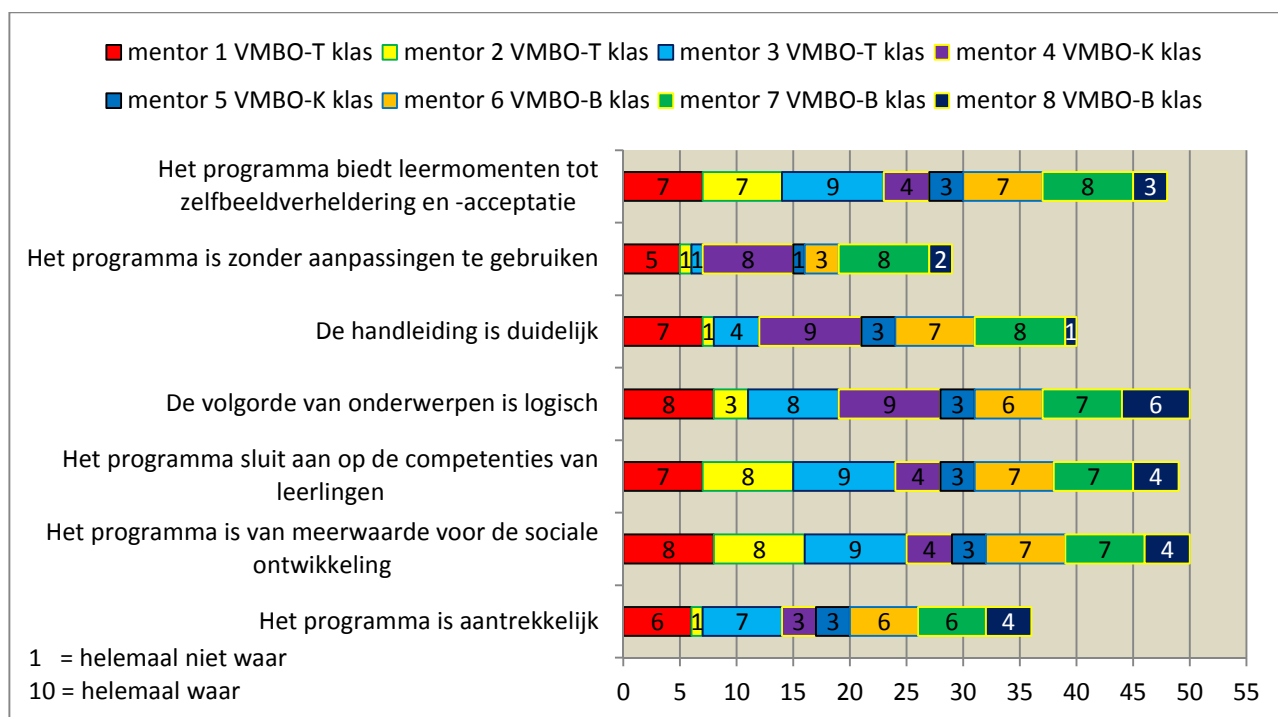
Vraag 5 Vul aan: Om leerlingen te helpen een helder zelfbeeld te ontwikkelen is het nodig ...

- Stil te staan bij kwaliteiten, achtergronden, moeiteën, interesses.
- Veilige omgeving creëren waarin ze eerlijk durven zijn.
- Te triggeren om over bepaalde onderwerpen na te denken, wat concreet wordt na opschrijven
- Om gedrag te spiegelen op speelse leervolle manier aan waarden/normen.
- Dat ze weten wie ze zijn.
- Dat ze hun rol kennen in verschillende situaties en hierover nadenken.
- Dat er meer variatie in werkvormen komt.

Vraag 6 Waaraan kan je merken dat een projectles nuttig is geweest?

- Door gesprekken, waarin ze laten merken dat ze een duidelijker beeld hebben van hun eigen rol of hoe ze situaties kunnen aanpakken.
- Bewustwording wie ze zijn ontstaat.
- Door gesprekken, waarin ze rustiger worden door naar zichzelf te kijken, door terug horen dat ze opgepikt hebben hoe je met elkaar omgaat.
- Ze denken na over eigen functioneren.
- Als leerlingen beter kunnen aangeven wat ze zelf goed kunnen of moeilijk vinden.
- Als leerlingen lekker in hun vel zitten, zichzelf durven zijn, respect of belangstelling voor anderen tonen.
- Als zaken die aan bod zijn geweest terugkomen.

Vraag 7 Welke waarde vind je passend?



Figuur 14 laat zien welk cijfer de mentoren per klas geven aan de stellingen over het programma.

Opvallend is de lage totaalscore voor aantrekkelijkheid van het programma (drie zessen, twee drieën, een 1 en een 4) en de lage totaalscore voor het gebruik zonder aanpassingen (op twee achten na, beoordeeld met 2 énen, een 2, een 3 en een 5). De andere stellingen krijgen vier scores ≥ 6 en drie ≤ 4 .

Vraag 8a Waarover ben je tevreden?

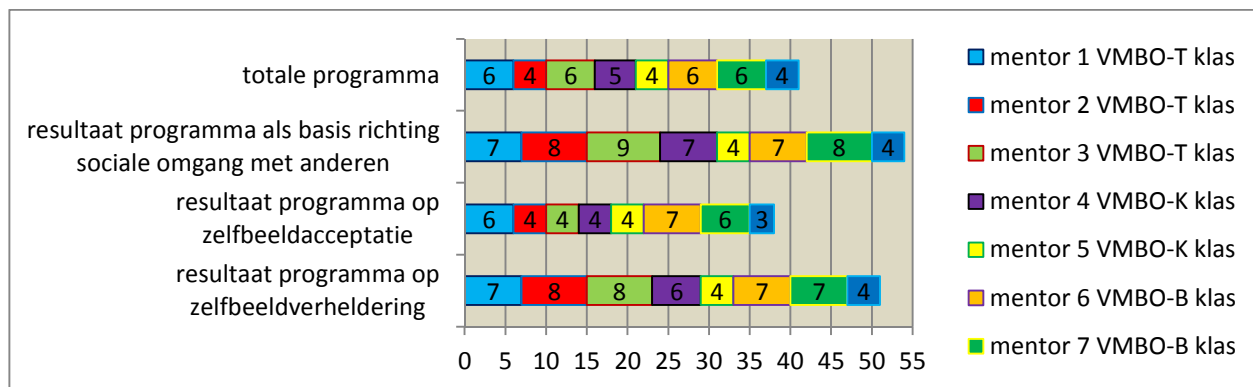
- Bewust bezig zijn met onderwerp en degelijke aandachtspunten.
- Over onderdelen die tot nadenken aanzetten en over het schrijven hierover, omdat het zelfbeeld hierdoor groeit.
- onderdelen dat ze over zichzelf moeten nadenken en erover schrijven, dat geeft beter zelfbeeld. Ongewenst gedrag vermindert door nadenken. Beter zelfbeeld vergroot leerprestaties.
- Dat aan bod komt wat ze hebben meegemaakt, dat hun familie van invloed is op wie ze nu zijn en hoe ze zich in een groep gedragen.
- Over de achtergrondinformatie.
- Diversiteit onderwerpen.
- Over de hoeveelheid aan keuze.
- Aandacht voor dit aspect van de persoonlijkheid.
- Dat er enige mate van nadenken over zichzelf is.

Vraag 8a Waarover ben je ontevreden?

- Inhoud ligt niet vast, veel creativiteit mentor nodig, kost tijd, liever kant-en-klare lessen, die aanpasbaar zijn naar niveau klas. (2 x)
- Door taligheid van verslagen/opstellen schrijven veel moeite bij leerlingen.
- Het afwerken van het resultatenboek; creatief vormgeven.
- Over de creatieve afwerkingen voor het boek.
- Veel verschillen tussen klassen door eigen invullingen.

- Weinig diepgang om doelen te behalen.
- Over de werkvormen.
- Te statisch programma.
- N.v.t.

Vraag 9 en 11 Welk cijfer van 1 tot en met 10 geef jij voor het



Figuur 15 laat zien welk cijfer de mentoren per klas geven aan resultaten van het programma.

Het resultaat op zelfbeeldverheldering scoort totaal 51 punten (ondanks 2 vieren), terwijl het resultaat op zelfbeeldacceptatie slechts 38 punten krijgt (o.a. door vijf scores ≤ 4). Het resultaat als basis richting sociale omgang met anderen krijgt de hoogste score (54 punten; ondanks 2 vieren). De cijfers voor het totale programma zitten tussen de 4 en 6.

Vraag 10 Ik vind dit programma

Voor 5 mentoren zijn de antwoorden voor alle doelgroepen gelijk:

"Zinvol. Prima. Te globaal. Maakt niet uit. Zinvol, nuttig en belangrijk."

Eén mentor vindt dit programma duidelijk voor leerlingen zonder gedragsdiagnose en helder, met hulp van de docent voor leerlingen met ASS en ADHD. Slechts twee mentoren geven grotere verschillen aan:

- voor leerlingen met diagnose ADHD: "te statisch, te weinig afwisselend";
"zij hebben minder moeite met het beschrijven op zich, maar hun zelfbeeld wordt reëler door het nadenken".
- voor leerlingen met diagnose ASS: "bruikbaar met aanpassingen";
"zij hebben er de meeste moeite mee, maar het lukt hen met hulp".
- voor leerlingen zonder gedragsdiagnose: "redelijk geschikt";
"ook goed voor hen, omdat zij ook vaak een slecht zelfbeeld hebben".

Vraag 12 Relevante aanvullingen

"Geen goede uitleg gehad. Programma wijst zichzelf niet. Opdrachten mogen meer diepgang hebben dan een verhaaltje schrijven. Moeilijk en onaantrekkelijk. Weerstand tegen verslagen. Verslagen schrijven neemt te veel tijd. De eerste herinnering mag er uit, omdat leerlingen dat aan ouders gaan vragen. T-niveau klas is goed te doen, maar lager niveau te moeilijk."

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

5.1 Beantwoording van de hoofdvraag en de deelvragen

5.1.1. Wat hebben leerlingen nodig om hun zelfbeeld te verhelderen en te accepteren?

Leerlingen geven zelf aan dat zij het nodig hebben om te praten over hun eigen leven, na te denken over zichzelf, communicatie met zowel klasgenoten als docenten en weten wat anderen van je vinden.

Ouders geven aan dat zelfvertrouwen, waardering, begeleiding/steun, erkenning / bevestiging nodig zijn voor hun kinderen.

Mentoren vinden "stil staan bij kwaliteiten, achtergronden, uitdagingen, interesses, eigen functioneren en gedrag" noodzakelijk. Ook het belang van een veilige omgeving waarin leerlingen kunnen nadenken over dingen waar ze normaal niet bij stil staan, komt vanuit mentoren.

5.1.2. Waarover zijn leerlingen, ouders en mentoren tevreden? Waarover ontevreden?

Leerlingen zijn tevreden over het praten, veel over jezelf ontdekken, over het werken op de computer, het kijken van films en de gezelligheid in de les. Over de mentor zijn ze heel tevreden. Het klassengesprek scoort goed bij leerlingen, ouders en mentoren. Het maken van een opstel stemt niet tot tevredenheid bij leerlingen en mentoren. Het voorlezen van schrijfwerk niet bij ouders en mentoren. Mentoren vinden het programma niet aantrekkelijk en maken zelf aanpassingen. Op de doelstelling wordt of heel positief of juist negatief gereageerd door mentoren. Ze zijn tevreden over de diversiteit aan onderwerpen, de aanzet tot nadenken over jezelf en het bewust hierover bezig zijn. Ze zijn ontevreden over de taligheid, de werkvormen, de hoeveelheid werk en zien te weinig diepgang.

Ouders merken niet veel van de invloed van project, omdat hun kinderen hen er nauwelijks bij betrekken en vinden dit jammer.

Over de doelstelling tot zelfbeeldverheldering maken alleen leerlingen zonder gedragsdiagnose of met ADHD uitgesproken keuzes, terwijl leerlingen met ASS in het midden laten of zij hier wel of niet tevreden over zijn.

Zelfbeeldacceptatie blijkt voor 80% van de bevraagde leerlingen en vijf van de acht mentoren (nog) geen haalbaar doel.

5.1.3. Wat vinden leerlingen makkelijk en moeilijk?

Leerlingen zonder diagnose vinden 'eigenlijk alles' makkelijk en niets moeilijk.

Leerlingen met ASS hebben moeite met nadenken over wat gebeurd is, dingen te omschrijven in woorden en een verhaal bedenken.

Van de vijf leerlingen met ADHD is er slechts één die kan aangeven het moeilijk te vinden zichzelf te beoordelen. Wat in alle groepen naar voren komt als makkelijk is het typen op de computer.

5.1.4. Welke onderlinge verschillen en/of overeenkomsten zijn er waarneembaar tussen de leerlingen en de volwassen betrokkenen rondom de leerling?

Twee leerlingen met ADHD en drie leerlingen met ASS vinden het programma niet logisch. De andere tien wel. Vier van de vijf leerlingen met ADHD geven zichzelf twee hoge scores voor hun zelfbeeld toen ze net op school kwamen en hun huidige zelfbeeld. Hun ouders geven gemiddelde scores (5/6) toen ze net op school kwamen en geven een grotere verandering aan.

Drie leerlingen met ASS geven dezelfde waarde voor hun zelfbeeld toen ze net op school kwamen, als hun ouders.

Groei in zelfbeeldwaardering is er minder bij leerlingen dan bij ouders en mentoren. Drie leerlingen zonder gedragsdiagnose geven andere waarden voor hun zelfbeeld, dan hun ouders (twee leerlingen een stuk hoger, één lager).

Ouders zien het minste nut in terugdenken aan een school waar hun kind op zat, terwijl dit aandachtspunt bij mentoren juist het best volgens de methode aan bod komt.

Allen zijn het eens over het nut van het klassengesprek. Alle volwassenen zijn het eens over de noodzaak interventies op zelfbeeldverheldering in te zetten.

5.1.5. Welke onderlinge verschillen en/of overeenkomsten zijn er waarneembaar tussen de drie groepen leerlingen?

Leerlingen zonder gedragsdiagnose geven de hoogste cijfers voor alle werkvormen binnen het programma; leerlingen met ADHD de laagste. Leerlingen met ADHD zijn negatief over alle werkvormen anders dan het klassengesprek. Leerlingen met ASS zijn vooral negatief over het opstel.

Leerlingen met ASS vinden projectles minder leuk en minder makkelijk dan leerlingen met ADHD en nog minder dan leerlingen zonder gedragsdiagnose.

Leerlingen met ADHD vinden het maken van de collage de leukste werkvorm. Bij navraag blijkt dat ze het leuker vinden om creatief bezig te zijn. Dit past binnen hun kwaliteiten (zie bijlage 2.2) en vraagt minder gerichte aandacht dan de andere werkvormen. Leerlingen met ASS vinden een verslag maken de leukste werkvorm. Bij navraag blijkt dat dit concreet voor ze is, omdat ze dat via hulpvragen kunnen doen.

5.2 Conclusies en aanbevelingen

Hoe worden de projectlessen 'Wie ben ik?' beoordeeld door leerlingen met ASS, leerlingen met ADHD, leerlingen zonder gedragsdiagnose, hun ouders en mentoren?

Mentoren beoordelen de projectlessen net voldoende. Vijf van de acht mentoren zien leermomenten tot zelfbeeldverheldering in het programma, vinden de volgorde van onderwerpen logisch, vinden dat het programma aansluit op de competenties van leerlingen en van meerwaarde voor de sociale ontwikkeling. Aanzetten van leerlingen tot nadenken en zelfbeschrijvingen zijn zinvol, zoals Harter (1999) reeds aangaf. Over de handleiding, het gebruik zonder aanpassingen en de aantrekkelijkheid van het programma heerst ontevredenheid.

Wat blijkt is dat ouders 'de eerste herinnering' niet belangrijk vinden en dat de gebruikte werkvormen volgens hen wel nuttig zijn. Ouders ondersteunen de theorie van Kohnstamm (2005) dat zelfwaardering nodig is voor de mate van zelfvertrouwen. Ouders zien geen nut in 'de vorige school'. Dit roept een verlangen naar uitleg op. Ouders kunnen de projectlessen niet goed beoordelen, omdat zij er te weinig zicht op hebben, doordat hun pubers er weinig of niets over delen. In ouderbetrokkenheid is nog veel winst te behalen. De resultaten van leerlingen worden nu in een map verzameld, die leerlingen mee naar huis nemen. Er zou meer diepgang komen als ouders weer betrokken worden bij het hele project, zoals oorspronkelijk was bedoeld. Bijvoorbeeld door thuis met hun kind in gesprek te gaan, terwijl zij samen naar foto's kijken tijdens de zoektocht voor de collage. Het zou het doel van het programma en de prestaties van de leerlingen bekrachtigen als het project wordt afgesloten met een feestelijke viering voor ouders met activiteiten en presentaties verzorgd door en over hun kinderen.

Leerlingen met ADHD vinden projectles leuk en makkelijk. Dat ze niets moeilijks aan kunnen geven, doet vermoeden dat ze zichzelf overschatten (Paternotte en Buitelaar, 2005). Ze geven de voorkeur aan creatieve doe-activiteiten, wat verklaarbaar is vanuit hun (sterke kanten van) ADHD³². De meningen zijn verdeeld betreft de logica bij project en of ze over zichzelf gaan nadenken door projectles. Leerlingen met ADHD reageren afwerend op socratische vragen, waar dieper nadenken wordt vereist. Hieruit blijkt hun afkeur tegen mentale inspanningen (Lauth en Schlottke, 2009). Dat ze niets moeilijk vinden, zou hier ook mee te maken kunnen hebben.

Leerlingen met ASS vinden projectles niet leuk en niet logisch. Ze hebben moeite met schrijven over zichzelf en bedenken. Het lijkt erop dat zij vanuit hun perspectiefneming moeite ondervinden keuzes te maken. Ze vinden niet dat ze over zichzelf leren, niet dat ze nadenken over zichzelf, noch zichzelf beter kennen of zichzelf beter accepteren door projectles. Het is aan te bevelen dat zij geholpen worden in bewustwording en hantering van copingsstrategieën (Schrurs, 2010).

³² De sterke kanten staan opgesomd in bijlage 2.1.

Leerlingen zonder gedragsdiagnose vinden projectles logisch, heel leuk en heel makkelijk. Alle werkvormen zijn positief beoordeeld. De meningen zijn verdeeld over het leren, nadenken en kennen van zichzelf.

Bij alle leerlingen wordt de mentor hoog gewaardeerd, wat aantoonde dat de relatie die het programma vereist (Van Lieshout, 1987) aanwezig en sterk is. De cijfers die bijna alle leerlingen aan hun klas geven tonen aan dat zij kampioenen zijn in het verzorgen van een veilig leerklimaat. Vanuit deze kracht kunnen mentoren de beperktere mogelijkheden tot zelfreflectie bij leerlingen met ADHD of ASS opvangen. Om hen te helpen om bedoelde effecten van het programma boven te halen, is het aan te bevelen dat er meer gedeeld wordt. Als ze van elkaar weten welke aanpassingen ze doen, horen of zien hoe anderen oplossingen aandragen en elkaar bekrachtigen, zal de motivatie van mentoren toenemen en zal duidelijk worden welke aanpassingen in het programma verwerkt kunnen worden.

De werkvormen zijn als manier van leren en oefenen, van invloed om het zelfbeeld te verhelderen. Het is aan te bevelen om aan te sluiten bij individuele behoeften van leerlingen en mentoren. Aangezien de invloed van de peergroup, zoals geconstateerd door Delfos (2011) en het uiterlijk bij het zelfbeeld van leerlingen in dit onderzoek naar voren zijn gekomen, is het aan te bevelen deze aspecten te benutten in het programma. Mogelijkheden om te integreren zijn zelfinstructietraining, werken met filmbeelden en/of toneel, toevoegen van visualisaties, toepassen van modeling of verwerken vanuit oplossingsgericht denken.

Ik denk dat elementen in dit programma beter kunnen worden afgestemd op de onderwijsbehoefte van leerlingen, meervoudige intelligentie (Gardner, 1985), individuele leerstijl (Kolb, 1984) als ook op de taligheid en het begripsniveau van een klas. Het zou interessant zijn om te onderzoeken op welke manieren deze drie groepen pubers tot sociaal leren komen of hoe leerlingen met co-morbiditeit de vragen beantwoorden. Onderzoek naar de rol van uiterlijk, gedrag en sociale groepsvorming zou inzicht toevoegen. Dit onderzoek toont alleen resultaten van leerlingen op VMBO-T niveau, wat een incompleet resultaat laat zien. Interviews met leerlingen van alle niveaus zouden van toegevoegde waarde zijn.

Met Marsh en Craven (2006) ben ik er van overtuigd geraakt dat het zelfbeeld fundamenteel is voor versterking van capaciteiten bij leerlingen. Aangezien ongewenst gedrag wel degelijk vermindert en mentoren aangeven dat leerprestaties verbeteren bij onze leerlingen, levert dit onderzoek geen bewijs voor de tegengestelde theorie uit 0.4, van Baumeister et al. (2005). Het huidige programma draagt bij aan zelfbeeldverheldering. Zelfbeeldacceptatie is een te groot doel gebleken voor de korte periode van het programma. Het is de vraag of de haalbaarheid van het doel zelfbeeldacceptatie überhaupt al zichtbaar kan zijn bij twaalf-/dertienjarigen gezien de hersenontwikkeling van pubers, die nog volop doorgaat (Crone, 2008). Het half jaar dat dit programma draait, is in tijdsbestek te kort om tot dergelijke conclusies te komen.

Zelfkennis is het begin van alle wijsheid, samen met verwondering (Socrates).

Dankwoord

Mijn dank is vooral voor de leerlingen die meegewerkt hebben aan mijn onderzoek. Dank voor jullie vertrouwen, inzet en volharding. Ook hun ouders verdienen een woord van dank voor hun openheid en enthousiasme.

Tevens wil ik mijn collega's bedanken voor hun bereidheid om van hun vaardigheden en talenten te mogen leren. Ik heb respect voor jullie geduld en aanpak voor onze speciale leerlingen.

Bart wil ik apart noemen. Je hielp me steeds weer op weg als ik vastliep en bent een voorbeeld voor mij.

Dankzij de feedback van Jan, ben ik gegroeid als professional en voelde ik me gesteund om juiste keuzes te maken.

Mijn critical friends waren onmisbaar voor dit onderzoek. Daarom wil ik Lieneke, Monique, Angeline en Maaïke bedanken voor jullie kostbare vrijgemaakte tijd, jullie waardevolle vragen / opmerkingen en vriendschap.

Als laatste gaat mijn dank uit naar mijn gezin, dat mijn studie letterlijk heeft ondersteund, waardoor ik al mijn energie in dit onderzoek kon steken om een goed resultaat neer te zetten.

Literatuurlijst:

- Aerts, I. & Buys, P. (2011) *Mijn zelfportret. Groepswork rond zelfbeeld voor adolescenten met autisme*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Baltussen, M., Clijssen, A. en Leenders, Y., (2003) *Leerlingen met autisme in de klas*. Den Haag: LNA.
- Barkley, R.A. (2006) *Attention-deficit hyperactivity disorder, 3rd ed.: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Bruin, C. de (2010) *Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant.
- Bogdashina, O. (2010) *Autism and the edges of the known world. Sensitivities, language and constructed reality*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cleary, T.J. en Zimmerman, B.J. (2004) *Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning*. New York: City University.
- Chalfant, A. (2007) Treating anxiety disorders in children with high functioning autism spectrum disorders; a controlled trial. *Journal of autism and developmental disorders*, jaargang 37 (10), pp. 1847-1857.
- Crone, E. (2008) *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke periode van de adolescentie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Delfos, M.F. (2011) *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: SWP.
- EINAQ (2012) *ADHD monitor Medische aspecten. ADHD monitor Gedragsverandering*. European Interdisciplinary Network for ADHD Quality Assurance.
- Groot, F. de (2004) *Bekrachten, bekrachten en nog eens bekrachten. Back to basics: positieve bekrachtiging*. Boechout: psychiatrisch centrum broeders alexianen.
- Harinck, F. (2010) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Harter, S. (1999) *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Huygebaert, L. (2012) *Emotieregulatie bij kinderen met en zonder ADHD gemeten via de Emotionele N-back taak. Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van Master in de Psychologie*. Gent: Universiteit.

Johnson, M. (2004) Personalised learning. New directions for schools? *New Economy*; Dec 2004, Vol. 11 Issue 4, p224-228. Oxford: Blackwell publishing.

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Multi-level learning. Naar een verbreding en verdieping van de competentiegerichte benadering. *Opleiding en ontwikkeling* 20, 4, pp 15-19.

Kross, E. (2009) *When the self becomes other. Toward an integrative understanding of the processes distinguishing adaptive self-reflection from rumination*. Michigan: University.

Lauth G. W., Schlottke P. F. (2009). *Training mit Aufmerksamkeitsgestörten Kindern (mit Online-Materialien)*. München: Beltz.

Lieshout, C.F.M. van (1987). Coping door kinderen en jeugdigen en de structuur van hun zelfbeeld. In H.J. Groenendaal, R.W.J. Meijer, J.W. Veerman & J. de Wit (Eds.), *Protectieve factoren in de ontwikkeling van kinderen en adolescenten* (pp. 91–106). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2004) *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer

Mieras, M. (2009) *Ben ik dat? Wat hersenonderzoek vertelt over onszelf*. Amsterdam: uitgeverij Nieuw Amsterdam.

Pameijer, N. en Beukering, T. van (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

Paternotte, A. en Buitelaar, J. (2005) *Het is ADHD. Over de kenmerken, diagnose, behandeling en aanpak thuis en op school*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Londen: Sage Publications. pp: 10-11.

Schrurs, J. (2010) *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Meijel: uitgeverij Via.

Schuman, H. (2010) *Inclusief onderwijs. Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Shadish jr., W.R., Cook, T.D., Leviton, L. (1991) *Foundations of program evaluation*. London/New Delhi: Sage publications.

Stevens, L. (2002) *Zin in leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Topping, K and Maloney, S. (2005) The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education, edited version. London: RoutledgeFalmer, in *International Journal of Disability, Development and Education* Vol. 55, No. 3, September 2008, pp 279–280.

Vermeulen, P. (1997) *Dit is de titel*. Berchem: Epo

Vermeulen, P. (2010). *Ik ben speciaal 2, handboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem: EPO.

Vermeulen, P. (2008). *...!? Autisme & communicatie*. Berchem: EPO.

Vermeulen, P. (2009) *Autisme als contextblindheid*. Leuven: Acco

Websites:

- Bandura, A. (1977) Social Learning Theory. Opgeroepen op 23 januari 2013:

<http://psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/sociallearning.htm>

- Hermelin & O'Connor (1970) Opgeroepen op 2 december 2012:

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

- Kok (1985) Opgeroepen op 4 december 2012:

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

- Leraar24. Opgeroepen op 7 december 2012: <http://www.leraar24.nl/dossier/3371>

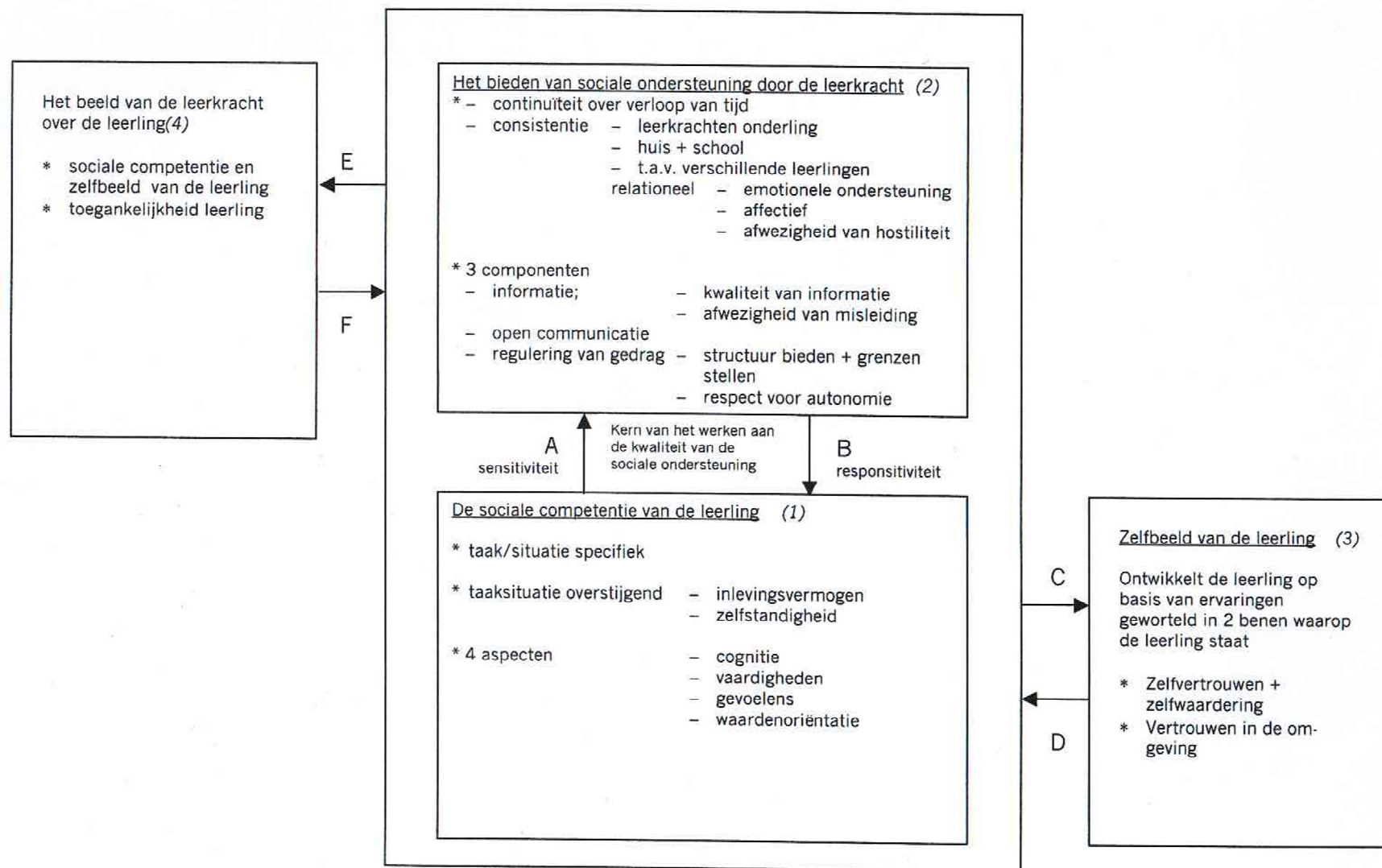
- Thesistools online enquête programma. Opgeroepen tussen januari en april:

<http://www.thesistools.nl>

- Wing (1996) Opgeroepen op 7 december 2012:

http://www.kenniscentrum-kjp.nl/nl/clienten/thema_s/autisme_spectrum_stoornissen

Bijlage 1.1 Model sociale ontwikkeling (Van Lieshout, 1987)



Bijlage 1.2 Project: aandachtspunten en opzet “Wie ben ik?”

Doelstelling van het project

Bij het project “Wie ben ik?” staat vooral het verhelderen van het zelfbeeld van de leerling en de acceptatie van zichzelf centraal; immers het zelfbeeld van de leerling bepaalt voor een groot deel hoe hij met anderen omgaat. Een reëel zelfbeeld is een voorwaarde voor adequaat sociaal functioneren. Bij dit project is dus vooral het leren zien, waarderen en accepteren van zichzelf belangrijk. Door de activiteiten waaraan de leerlingen deelnemen en de reacties van anderen daarop wordt hun zelfbeeld verduidelijkt en zelfvertrouwen gestimuleerd. Daarnaast krijgen de leerlingen meer zicht op hun plaats en rol in de groep. De interactie tussen leerkracht en leerling als ook leerlingen onderling beïnvloedt zowel het zelfbeeld van de leerling als het beeld dat de leerkracht van de leerling heeft. Een positieve ondersteuning en waardering van dit proces door de leerkracht brengt bij de leerlingen een waardenoriëntatie op gang. Eigen gevoelens, gedachten en waarderingen worden onderling getoetst. De leerkracht moet hierbij veiligheid bieden, invoelingsvermogen tonen en adequaat kunnen reageren op veranderend leerlinggedrag. Bij de ondersteuning van de leerling door de leerkracht gaan we uit van het model van professor Van Lieshout (1987)

Doelgroep

Leerlingen eerste klas onderbouw

De opzet

Aan de hand van een aantal aandachtspunten onderzoeken we samen met de leerling zijn verleden, heden, toekomst en de invloed daarvan op zijn functioneren. Zo vindt er een geleide zelfconfrontatie plaats waarbij de nadruk vooral ligt op de positieve kanten van de eigenheid van de leerling.

De inhoud

Het verleden, heden en toekomst van elke leerling wordt verkend aan de hand van de volgende acht aandachtspunten:

- Mijn eerste herinnering
- Mijn hobby
- Het gezin waar ik opgroeï
- De sport die ik beoefen
- Één van de scholen waar ik op gezeten heb
- Een leuke herinnering
- Mijn toekomstige school of beroep
- Mijn liefste wens

Werkvormen

De belangrijkste werkvormen die aan de orde komen zijn collage maken, opstellen / verslagen schrijven en klassengesprek houden. In het oorspronkelijke programma werd gestart en geëindigd met een video opname, maar dit is vanwege de intensiteit op slechts twee leerjaren geschrapd.

Bijlage 1.3 Relevante onderzoeken

Recente relevante Nederlandse onderzoeken HBO-kennisbank:

1. Ik ben niet bang voor de boze wolf. Autisme en angst (Schouten, 2010)
2. Bouwen aan zelfvertrouwen (Haandrikman en Silvis, 2011)
3. Ik kan het wel. Invloed van leerkrachten en leerlingen op het klassenklimaat (Van de Lustgraaf, 2011)
4. Yes, we can!!! Zelfbeeld en kijken naar wat leerlingen kunnen (Van Westthreenen, 2011)
5. Antistresstraining VO leerling met ASS (Koopmans, 2010)
6. Leer mij varen dan word ik kapitein op mijn eigen schip. Op weg naar psycho-educatie voor jongeren met autisme (Van Loon, 2010)
7. Het zorgteam als stop in het afvoerpotje (Degenhart, 2011)
8. Depressie in het VO (Norbart, 2011)
9. Een passende stappendans. Oplossingsgerichte gespreksvoering bij kinderen en jongeren met ASS (Kanters, 2010)
10. Leren denken (Van Drie en Huijgen, 2011)
11. Iedereen schittert. Zelfbeeld (Mulder, 2010)
12. De CBSA bekeken door een AUTI-bril (drs. L.I.M. Mijs 2010)

Internationale onderzoeken

- Shadish, W.R. Jr., Cook, T.D., Leviton, L.C. (1991) *Foundations of program evaluation. Theories of practice*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage publications.
- Yperen, T.A. van, Veerman, J.W. (2008) *Zicht op effectiviteit : handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon
- Offer, D. et al (1988) *The Teenage world. Adolescents self-image in ten countries*. New York: Plenum Medical.
- Farruggia, S. P., Chen, C., Greenberger, E., Dmitrieva, J. and Macek, P. (2004) Adolescent Self-Esteem in Cross-Cultural Perspective : Testing Measurement Equivalence and a Mediation Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 2004 35: 719. Newbury Park, London, New Delhi: Sage publications.
- Heine, S.J., Lehman, D.R., Kitayama, S., Takata, T., Matsumoto, H., Ide, E. and Leung, C. (2001) Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: an investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.81, No.4, pp 599-615.
- Benjet, C. en Hernandez-Guzman, L. (2001) Gender differences in psychological well-being of Mexican early Adolescents. *Adolescence*, Vol. 36, No. 141, San Diego, Libra publishers.
- Talpade, M. (2008) Hispanic versus African American girls: body image, nutrition and puberty. *Adolescence*, Vol. 43, No. 169.

Bijlage 2.1. ADHD criteria en sterke kanten

DSM-IV criteria

A. Ofwel I, ofwel II

I. zes (of meer) van de volgende symptomen van aandachtstekort zijn gedurende minstens zes maanden aanwezig geweest in een mate die onaangepast is en niet past bij het ontwikkelingsniveau:

Aandachtstekort:

1. slaagt er vaak niet in voldoende aandacht te geven aan details of maakt achteloos fouten in schoolwerk of bij andere activiteiten
2. heeft vaak moeite de aandacht bij taken of spel te houden
3. lijkt vaak niet te luisteren wanneer hij/zij direct aangesproken wordt
4. volgt aanwijzingen vaak niet volledig op en slaagt er niet in schoolwerk of karweitjes af te maken of verplichtingen op het werk na te komen (niet het gevolg van oppositioneel gedrag of van het onvermogen om aanwijzingen te begrijpen)
5. heeft vaak moeite met het organiseren van taken of activiteiten
6. vermijdt vaak, heeft een afkeer van of is onwillig zich bezig te houden met taken die een langdurige geestelijke inspanning vereisen (zoals school- of huiswerk)
7. raakt vaak dingen kwijt die nodig zijn voor taken of bezigheden (bijvoorbeeld speelgoed, huiswerk, potloden, boeken of gereedschap)
8. wordt vaak gemakkelijk afgeleid door externe prikkels
9. is vaak vergeetachtig bij dagelijkse bezigheden

II. zes (of meer) van de volgende symptomen van hyperactiviteit-impulsiviteit zijn gedurende minstens zes maanden aanwezig geweest in een mate die onaangepast is en niet past bij het ontwikkelingsniveau:

Hyperactiviteit:

1. beweegt vaak onrustig met handen of voeten, of draait in zijn stoel
2. staat vaak op in de klas of in andere situaties waar verwacht wordt dat men op zijn plaats blijft zitten
3. rent vaak rond of klimt overal op in situaties waarin dit ongepast is (bij adolescenten of volwassenen kan dit beperkt zijn tot subjectieve gevoelens van rusteloosheid)
4. kan vaak moeilijk rustig spelen of zich bezighouden met ontspannende activiteiten
5. is vaak 'in de weer' of 'draaft maar door'
6. praat vaak aan een stuk door

Impulsiviteit:

1. gooit het antwoord er vaak al uit voordat de vragen afgemaakt zijn
2. heeft vaak moeite om op zijn/haar beurt te wachten
3. verstoort vaak bezigheden van anderen of dringt zich op (mengt zich bijvoorbeeld zomaar in gesprekken of spelletjes)

- B. Enkele symptomen van hyperactiviteit-impulsiviteit of onoplettendheid die beperkingen veroorzaken, waren voor het zevende levensjaar aanwezig
- C. Enkele beperkingen uit de groep symptomen zijn aanwezig op twee of meer terreinen (bijvoorbeeld op school, op het werk of thuis)
- D. Er moeten duidelijke aanwijzingen zijn van significante beperkingen in het sociale, schoolse of beroepsmatig functioneren
- E. De symptomen komen niet uitsluitend voor in het beloop van een pervasieve ontwikkelingsstoornis, schizofrenie of een andere psychotische stoornis en zijn niet eerder toe te schrijven aan een andere psychische stoornis (bijvoorbeeld stemmingsstoornissen, angststoornis, dissociatieve stoornis of een persoonlijkheidsstoornis).

ADHD protocol van EINAQ

EINAQ staat voor European Interdisciplinary Network for ADHD Quality Assurance. EINAQ is een groep van ADHD-experts die onafhankelijk van elkaar werken in universiteiten, ziekenhuizen en privépraktijken. Ze hebben tot doel de kwaliteit voor de zorg voor patiënten met ADHD te verzekeren. Zij formuleren de kenmerken van ADHD als volgt:

- moeten ernstiger zijn dan bij kinderen van dezelfde leeftijd
- moeten ernstiger zijn dan bij kinderen van hetzelfde ontwikkelingsniveau
- moeten aanwezig zijn in verschillende settings
- moeten serieuze problemen veroorzaken in het alledaagse leven
- zullen veranderen met de leeftijd en kunnen levenslang zijn

Afhankelijk van de situatie kunnen de kenmerken van ADHD meer of minder tot uiting komen. In goed gestructureerde of nieuwe situaties, bij geliefde activiteiten, bij individueel toezicht of in situaties met frequente beloning voor goed gedrag zijn de symptomen vaak niet observeerbaar. Het is dan ook niet verwonderlijk dat sommige zeer drukke en impulsieve kinderen zich in een testsituatie 'misleidend' goed gedragen. In onvoldoende gestructureerde situaties, bij gebrek aan toezicht, bij opdrachten die volgehouden aandacht of mentale inspanning vergen of bij verveling nemen de symptomen toe.

Sterke kanten bij ADHD:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------|
| – Rechtvaardigheidsgevoel | – Sterke wil |
| – Emotioneel kunnen inleven | – Moeilijk liegen |
| – Intens genieten | – Origineel |
| – Oplossingen bedenken | – Energiek |
| – Leven in de brouwerij brengen | – Gedreven |
| – Stressbestendig | – Grote inzet |
| – Spontaan en openhartig | – Vreugdevolle levensvisie |
| – Snel contact maken | – Rijke fantasie |
| – Veel gevoel voor humor | – Gevoelig |
| – Enthousiast | – Sociaal |
| – Creativiteit | – Groot uithoudingsvermogen |

Bijlage 3.1. Tijdspad Tijdspad

Periode	Planning
september/oktober 2012	– vragenlijst CBSA door 1 ^{ste} jaars leerlingen in laten vullen voorafgaand aan projectlessen
november 2012	– onderzoeksplan uit toets 3 uitwerken tot wat ik precies wil en alvast veel lezen over thema zelfbeeld als ook ethische aspecten verkennen
december 2012	– onderzoeksvraag uitwerken en deelvragen opstellen, m.b.v. CF's
januari 2013	– inleiding en H1 van PGO schrijven = onderzoeksvoorstel definitief maken – voorleggen aan CF's en daarna aan SB
februari 2013	– theorie op onderzoeksvragen verzamelen en uitwerken – informatie verzamelen
februari/maart 2013	– datamethoden uitwerken in fases: - vragenlijst CBSA door 1^{ste} jaars leerlingen in laten vullen na afloop van projectlessen - enquêtes maken - beoordeling CF's en daarna SB - testen door proefparticipanten – vragenlijsten verstrekken aan participanten
maart 2013	– data analyseren – focusgroep mentoren – data verwerken / presenteren – conclusie en aanbevelingen schrijven – reflectie schrijven – PGO naar CF's
april 2013	PGO naar studiebegeleider en stagebegeleider voor feedback en feedback verwerken.
week 12 uiterlijk 22 maart	Aanmelden voor toets
week 15 uiterlijk 12 april	Inleveren toets

Bijlage 4.1 Vragenlijst leerlingen

Wie ben ik? leerlingen

Bedankt dat je deze vragenlijst wilt invullen. Er zijn tien vragen.
Alle vragen gaan over de projectlessen. Eerlijke antwoorden zijn belangrijk.
Bij de eerste vraag moet je de code invullen die je hebt gekregen. Je naam mag er niet in, het is dus anoniem.
Het invullen duurt ongeveer 15 - 20 minuten.

[Start](#)



1.

Vul hier je code in



2.

Geef aan hoe leuk jij deze opdrachten bij project vindt?

Een collage maken

Een verslag maken (van schoolactiviteiten)

Een opstel maken (over iets van jezelf)

Een klassengesprek

Leerlingen lezen in de klas voor wat ze hebben
geschreven

1 = helemaal niet

uitstekend = 10

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



3.

Vul de zin aan: Om mezelf nog beter te leren kennen, wil ik



4.

Waaraan merk je dat een projectles nuttig is geweest voor jou?

Ik merk dat aan



5.

Geef jouw mening over de projectlessen.

	1 = helemaal niet waar	helemaal waar = 10	kan of wil ik niet beoordelen
Projectles is leuk	☐	☐	☐
Projectles is makkelijk voor mij	☐	☐	☐
Wat we doen bij project is logisch	☐	☐	☐
Ik leer over mezelf bij project	☐	☐	☐
Door de projectles ga ik nadenken over mijzelf	☐	☐	☐
Door projectles ken ik mezelf beter	☐	☐	☐
Door de projectles leer ik beter te accepteren wie ik ben	☐	☐	☐



6.

Open vragenWaarover ben je tevreden bij project? Waarover ben je ontevreden bij project? 

7.

Welk cijfer geef jij?

	1 = heel weinig	heel veel = 10	kan of wil ik niet beantwoorden
aan jouw projectles mentor	☐	☐	☐
aan de projectlessen	☐	☐	☐
aan jezelf	☐	☐	☐
aan jouw klas	☐	☐	☐



8.

Vul de onderstaande zinnen aan:Ik vind project Wat vind ik makkelijk bij projectles Wat vind ik moeilijk bij projectles



9.

Hoe goed kende je jezelf

toen je net hier op school kwam?

gisteren?

1 = helemaal niet goed

uitstekend = 10

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



10.

Hier is nog ruimte om iets kwijt te kunnen, wat toe te voegen of toe te lichten. Als het over een vraag gaat, zet dan het nummer van de vraag er voor.



Alleen de docent mag met deze knop de antwoorden versturen!

Bijlage 4.2 Vragenlijst ouders

Programma projectlessen Wie ben ik? vragen voor ouders

Fijn dat u deze vragenlijst in wilt vullen. Er zijn 10 vragen. Door eerlijke antwoorden kan ik een goed beeld krijgen voor mijn onderzoek. Hier hebben de leerlingen en docenten profijt van. U hebt het recht en de mogelijkheid vragen die u niet wilt beantwoorden over te slaan. Het is nodig om de naam van uw kind in te vullen, om de antwoorden van ouders aan die van hun kinderen te kunnen koppelen. Uw naam of de naam van uw kind wordt echter niet verwerkt in het onderzoek, waardoor anonimiteit toch gewaarborgd is. Waarschijnlijk hebt u tussen de 10 en 20 minuten nodig om de vragen te beantwoorden.

[Start](#)



1.

Graag het juiste rondje aanvinken en de naam van uw kind in het tekstvak invullen.

Ik ben de *

- ☐ vader van
☐ moeder van
☐ verzorger van



2.

Van welke aandachtspunten hebt u gemerkt, dat ze op school aan bod zijn gekomen? U kunt meerdere antwoorden aanvinken.

- ☐ Mijn eerste herinnering
☐ Mijn hobby
☐ Het gezin waarin ik opgroeï
☐ De sport die ik beoefen
☐ Een van de scholen waar ik op gezeten heb
☐ Een leuke herinnering
☐ Mijn toekomstige school of beroep
☐ Mijn liefste wens
☐ Geen enkele van deze aandachtspunten



3.

Wilt u in de tekstvakken aangeven hoe u gemerkt hebt dat onderstaande aandachtspunten aan bod zijn gekomen?

Mijn eerste herinnering	
Mijn hobby	
Mijn gezin waarin ik opgroeï	
De sport die ik beoefen	
Eén van de scholen waar ik op zat	
Een leuke herinnering	
Mijn toekomstige school of beroep	
Mijn liefste wens	



4.

Wilt u voor onderstaande aandachtspunten uit het project aangeven hoe belangrijk ze volgens u zijn.

Mijn eerste herinnering

Mijn hobby

Het gezin waarin ik opgroeï

De sport die ik beoefen

Eén van de scholen waar ik op gezet heb

Een leuke herinnering

Mijn toekomstige school of beroep

Mijn liefste wens

1 = totaal onbelangrijk

zeer belangrijk = 10

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



5.

Heeft uw kind aan u of iemand anders laten merken, dat het ontevreden was over onderdelen van het project?

☐ Nee

☐ Ja, het ging om:



6.

Heeft uw kind aan u of iemand anders laten merken, dat het tevreden was over onderdelen van het project?

☐ Nee

☐ Ja, het ging om:



7.

Welk cijfer past volgens u het beste bij

het zelfbeeld van uw kind op de eerste middelbare schooldag

het zelfbeeld van uw kind op dit moment

1

10

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



8.

Hoe nuttig vindt u onderstaande werkvormen voor zelfbeeldverheldering en acceptatie?

het maken van een collage

het maken van een opstel (gebonden aan regels, Nederlandse taal met alinea's)

het maken van een verslag (beschrijving van activiteit niet gebonden aan regels)

het voeren van klassengesprekken

het laten voorlezen van uitgevoerd werk

helemaal niet nuttig

ontzettend nuttig

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



9.

Waaraan merkt u dat een projectles nuttig is geweest voor uw kind?

Ik merk dat



10.

Vul de zin aan: Om tevreden te kunnen zijn met zichzelf, heeft mijn kind



11.

Ik wil het volgende nog kwijt, nog toevoegen of toelichten:



Antwoorden nu verzenden

Bijlage 4.3 Vragenlijst mentoren

Het programma Wie ben ik? enquête voor mentoren

Fijn dat je deze enquête in wilt vullen. Er zijn 12 vragen, die gaan over het eerste onderdeel (Wie ben ik?) van de projectlessen. Eerlijke antwoorden zijn van belang voor conclusies en aanbevelingen waar de school baat bij heeft. De antwoorden worden niet gekoppeld aan je naam, dus anonimiteit is gewaarborgd. Het invullen van de enquête duurt tussen de 15 en 25 minuten.

Start



1.

Ik ben de mentor van klas *

S1



2.

Welke aandachtspunten heb je uit het programma verwerkt in de projectlessen?

	Verwerkt volgens de handleiding van het programma	Verwerkt volgens eigen aanpassingen	Niet verwerkt
Mijn eerste herinnering	☐	☐	☐
Mijn hobby	☐	☐	☐
Het gezin waarin ik opgroeï	☐	☐	☐
De sport die ik beoefen	☐	☐	☐
Een van de scholen waar ik op gezeten heb	☐	☐	☐
Een leuke herinnering	☐	☐	☐
Mijn toekomstige school of beroep	☐	☐	☐
Mijn liefste wens	☐	☐	☐



3.

Hoe beoordeel jij de werkvormen die in het programma worden voorgesteld?

collage maken

1 = helemaal niet

uitstekend = 10

opstel maken (iets van de leerling zelf)

verslag maken (activiteit)

klassengesprek houden

leerlingen werk laten voorlezen

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



4.

Welke waarde vind je passend bij de stellingen?

(de doelstelling van het programma is: zelfbeeldverheldering en zelfbeeldacceptatie bij leerlingen)

De doelstelling komt terug in de inhoud

De doelstelling is haalbaar

De in het programma aangegeven werkvormen ondersteunen de doelstelling

1 = helemaal niet waar

helemaal waar = 10

kan of wil ik niet beoordelen

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

☐
☐
☐


5.

Vul deze zin aan: Om leerlingen te helpen een helder zelfbeeld te ontwikkelen, is het nodig



6.

Waarom kan je merken dat een projectles nuttig is geweest?

Ik merk dat



7.

Welke waarde vind je passend?

Met het programma wordt alleen 'Wie ben ik?' bedoeld ZONDER aanpassingen!

Het programma is aantrekkelijk

Het programma is van meerwaarde voor de sociale ontwikkeling

Het programma sluit aan op de competenties van leerlingen

De volgorde van onderwerpen is logisch

De handleiding is duidelijk

Het programma is zonder aanpassingen te gebruiken

Het programma biedt leermomenten tot zelfbeeldverheldering en -acceptatie

1 = helemaal niet waar

helemaal waar = 10

kan of wil ik niet beoordelen

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

☐
☐
☐
☐
☐
☐



8.

Open vragen gericht op de doelstelling van het programma (zelfbeeldverheldering en –acceptatie). Deze vragen graag zo uitgebreid mogelijk beantwoorden, omdat dit de kern voor verbeteringen van het programma zal zijn!

Waarover ben je tevreden?

Waarover ben je niet tevreden?

Stel dat een collega jouw klas sinds de eerste schoolweek van dit jaar nu voor het eerst weer meemaakt. Wat zou je collega dan aan positieve veranderingen zien op het gebied van zelfbeeld?

Wat zie je als aanleiding / oorzaak voor positieve veranderingen in zelfbeeld bij jouw leerlingen?



9.

Welk cijfer geef jij als resultaat van het programma

op zelfbeeldverheldering

1

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

10

op zelfbeeldacceptatie

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

als basis richting sociale omgang met anderen

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐



10.

Vul de onderstaande zinnen aan:

Voor leerlingen zonder gedragsdiagnose, vind ik dit programma

Voor leerlingen met diagnose ASS (autistisch spectrum), vind ik dit programma

Voor leerlingen met diagnose ADHD (van het gecombineerde type) met hyperactiviteit, vind ik dit programma



11.

Als je alle aspecten uit vorige vragen meeneemt, welk cijfer vind je passend voor het totale programma?

zonder aanpassingen!!!!

1

☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

10



12.

Hier is nog ruimte om iets kwijt te kunnen, wat toe te voegen of toe te lichten. Bij toevoegingen op vragen, graag het nummer van de vraag vermelden.

Let op: na het versturen van de enquête, krijg je een standaardscherm te zien van Thesistools, de website, waar de enquête mee is gemaakt. Zij vragen alle deelnemers of ze aan andere onderzoeken mee willen werken. Als je dat niet wilt, moet je niet meteen het eerste antwoord dat met Nee begint aanvinken, maar rechtsonder een minder opvallend rondje kiezen met alleen het woord Nee.

[Verstuur mijn antwoorden nu](#)

Bijlage 4.4 Kwalitatieve data

Leerlingen:

Vul de zin aan:	Vraag 3 Om mezelf nog beter te leren kennen wil ik:	Vraag 4 Waaraan merk je dat een projectles nuttig is geweest voor jou?
ADHD:		
S1H-10-PKO-AD	Meer weten over andere kinderen	Ik merk dat aan dat we vaak praten over je eigen leven.
S1A-3-FDE-AD	Wat meer dingen over mezelf moeten schrijven en wat minder over dingen die ik gedaan heb met school	Ik merk dat aan dat het best nuttig is voor mij is alleen ik zou graag meer opdrachten willen waar ik echt over me zelf moeten nadenken.
S1H-5-VBR-DLAD	Weten wat anderen van mij vinden	ik merk dat aan dat we het zo vaak doen
S1H-7-SHE-DLAD	Veel verschillende dingen doen	Ik merk dat aan bijna alles
S1G-1-CBE-DLAD	Weten wat anderen over mij vinden en wat ik beter kan doen om te zorgen dat ik beter met andere mensen om kan gaan	Ik merk dat aan de communicatie tussen mij en de rest van de leerlingen.
ASS:		
S1A-4-FHA-PD	Gewoon mezelf kunnen zijn met hulp	Ik merk dat aan dat vlugger kan typen op de computer
S1G-3-MBU-AS	Een individueel gesprek om ook thuis en op school jezelf te leren kennen wat je daarmee kan doen	Ik merk dat aan niks want ik kan niks toepassen van wat ik heb geleerd
S1H-4-MBR-PD	Weten hoe anderen over mij denken of over mij praten	Ik merk dat aan de communicatie met de docent en de leerlingen
S1H-3-VBO-DL	Moet ik ook dingen over anderen weten	Ik merk dat aan ik begin dingen die leuk zijn te onthouden
S1H-6-TGE-PD	Meer leerzame dingen te doen krijgen	dat je je beter leert kennen
ZG:		
S1A-11-RSC-DL	Mezelf blijven	Ik merk dat aan niets eigenlijk
S1G-6-KHO-NS	Wat meer over mijn leven schrijven, vertellen of maken	Ik merk dat aan niets er is niet echt iets dat nuttig voor mij was
S1H-14-ASW-DL	Veel verschillende dingen doen	Ik merk dat aan bijna alles
S1H-1-RBE-ED	Dat mensen er over vragen, want dan weet ik dat ook	Ik merk dat aan dat ik nu meer zelf vertrouwen heb
S1G-2-DBR-DL	Dingen doen in de klas wat je mee hebt gemaakt of anders in dezelfde categorie	Ik merk dat aan dat ik beter weet hoe je kan leren over jezelf

Vraag 6	Waarover ben je tevreden bij project?	Waarover ben je ontevreden bij project?
ADHD:		
S1H-10-PKO-AD	ik ben tevreden dat we praten	dat we verslagen moeten maken
S1A-3-FDE-AD	Je kunt veel over je zelf ontdekken.	Dat kinderen het vaak niet zo serieus nemen en zo heel erg de les verstoren.
S1H-5-VBR-DLAD	over mijn hobby's vond ik leuk	over dat we zo vaak moeten type en het ook saai is
S1H-7-SHE-DLAD	gezellig en leuk	niet zo veel leren
S1G-1-CBE-DLAD	de activiteiten	sommige opdrachten

ASS:			
S1A-4-FHA-PD	het is leuk er is dan muziek en je kan kletsen	het is soms te rommelig	
S1G-3-MBU-AS	om zelf dingen te maken die je hebt meegemaakt op school	je leert niet veel van andere kinderen	
S1H-4-MBR-PD	over dat we films kijken die heel boeiend zijn	sommige opdrachten	
S1H-3-VBO-DL	dat je op de computer wekt	er moeten af en toe spelletjes gedaan worden is leuker	
S1H-6-TGE-PD	het computeren	waarover we moeten schrijven	
Geen gedragsdiagnose:			
S1A-11-RSC-DL	hoe de les gaan	geen idee	
S1G-6-KHO-NS	de oefeningen	dat ik niet echt verbetering word om in me eigen tegeloven en zo	
S1H-14-ASW-DL	het is gezellig	over bijna niks	
S1H-1-RBE-ED	films kijken en met elkaar praten	vaak verslagen schrijven	
S1G-2-DBR-DL	over het schrijven van wat je hebt gedaan op school	niks	
Vraag 10	Nog iets toe te voegen of toe te lichten:		
ADHD:			
S1H-10-PKO-AD	Vraag 10 vond ik belangrijk		
S1H-5-VBR-DLAD	Ik vind mijn klas leuk. Ik lach vaak om hen en dat maakt mij blij		
ASS:			
S1A-4-FHA-PD	er mogen leukere opdrachten komen niet de hele tijd achter de computer en dan alles herhalen		
ZG:			
S1G-6-KHO-NS	dat ik graag zou hebben dat er wat minder over mijn huidskleur gezegd wordt. ik vind de project juf echt heel goed les geven.		
S1H-1-RBE-ED	Ik vond het leuk en makkelijk		
Vraag 8 Vul aan:	Ik vind project	Wat vind ik makkelijk bij projectles	
ADHD:			
S1H-10-PKO-AD	leuk	praten	typen op de computer over onderwerpen
S1A-3-FDE-AD	erg leuk	alles eigenlijk wel	niets
S1H-5-VBR-DLAD	soms leuk	de verhalen schrijven	mij zelf beoordelen
S1H-7-SHE-DLAD	leuk	haast alles	eigenlijk niks
S1G-1-CBE-DLAD	soms saai soms leuk	de typ opdrachten	sommige vragen
ASS:			
S1A-4-FHA-PD	gezellig	alles	mijn familie opdracht
S1G-3-MBU-AS	soms saai soms leuk	om dingen over mezelf te vertellen	om dingen te omschrijven in woorden
S1H-4-MBR-PD	soms leuk soms niet leuk	de typ opdrachten	sommige vragen
S1H-3-VBO-DL	wel leuk	ik vaak op de computer zit	daar moet je echt over dingen denken die gebeurd zijn
S1H-6-TGE-PD	beetje leuk	het typen van verhalen	het bedenken van een verhaal
ZG:			
S1A-11-RSC-DL	oké	het schrijven	niks
S1G-6-KHO-NS	best wel leuk	eigenlijk alles	eigenlijk niets
S1H-14-ASW-DL	leuk	alles	niks
S1H-1-RBE-ED	leuk	het luisteren	het antwoorden
S1G-2-DBR-DL	leuk	een verslag schrijven	weet ik niet echt

Mentoren:

Vraag 5 Vul deze zin aan: Om leerlingen te helpen een helder zelfbeeld te ontwikkelen is het nodig	Vraag 6 Waaraan kan je merken dat een projectles nuttig is geweest?
Met hen stil te staan bij de dingen waar ze goed in zijn, die ze nog moeilijk vinden, wat hun achtergrond is, waar hun interesses liggen, tegen welke moeilijkheden ze aanlopen.	Ik merk dat de onderwerpen die we behandelen de leerlingen laten nadenken over dingen waar ze normaal gesproken niet bij stil staan. Ook komen verschillen tussen leerlingen aanbod zonder daar een waardeoordeel over te geven, meer begrip. Er ontstaat een stuk bewustwording van wie ze zijn.
om een veilige omgeving te creëren waarin leerlingen eerlijk durven te zijn.	Ik merk dat aan de gesprekken met leerlingen, waarin ze een duidelijker beeld hebben van hun eigen rol of hoe ze situaties anders kunnen aanpakken.
te triggeren om over bepaalde onderwerpen na te denken en het wordt concreet na het opschrijven	Ik merk dat aan gesprekken dat ze rustiger worden door naar zichzelf te kijken, terug horen van oppikken hoe je met elkaar omgaat
dat bepaald gedrag, waarden en normen, de dingen die je belangrijk vindt op een speelse maar toch leervolle manier gespiegeld worden. Met alleen het schrijven van verhaaltjes komt je hier niet aan toe.	Ik merk dat leerlingen wel in een klassengesprek nadenken over hoe ze zelf functioneren, bij het schrijven van bepaalde verhalen denken ze wel terug aan momenten van vroeger. Maar er zou nog meer diepgang in kunnen zitten. Moeilijk is hoe dit vorm te geven.
dat ze weten wie ze zijn.	Ik merk dat als leerlingen beter kunnen aangeven wat ze zelf goed kunnen of moeilijk vinden
dat ze zichzelf zien in verschillende omstandigheden en situaties, nadenken over hun eigen rol, taak, functie in b.v. het gezin, de voetbalclub etc.	Ik merk dat ll.n lekker in hun vel zitten. Zichzelf durven zijn. Respect , belangstelling voor anderen tonen.
dat er meer variatie is in werkvormen. Te veel is horen en schrijven	Ik merk dat als in de tijd erna zaken terugkomen bij leerlingen of zij op zaken terugkomen.

Vraag 8

Waarover ben je tevreden?
De diversiteit aan onderwerpen die aanbod komen,
Ik vind het goed dat je elke week bewust een uur bezig bent met het zelfbeeld van de leerlingen. Ook zijn de onderwerpen goede aanknopingspunten/beginselen om gesprekken of opdrachten aan te gaan.
onderdelen dat ze over zichzelf moeten nadenken en erover schrijven, dat geeft beter zelfbeeld. Ongewenst gedrag vermindert door nadenken. Beter zelfbeeld vergroot leerprestaties.
Ik vind het goed dat de leerlingen denken aan wat ze hebben meegemaakt, de familie waar ze uit voort komen heeft betekenis voor hoe ze nu zijn. Hoe gedragen ze zich in een groep.
de achtergrond informatie
Over het feit dat we dit aspect van de persoonlijkheid op deze wijze aandacht geven.
Over de hoeveelheid aan keuze
er is enige mate van nadenken over zichzelf

Waarover ben je niet tevreden?
De inhoud van de projectlessen ligt maar ten dele vast er wordt veel creativiteit van de mentoren gevraagd om een goede invulling te geven aan de lessen. Hier gaat ook meer tijd inzitten. Er zouden meer, kant en klare lessen uitgeschreven kunnen worden die voor alle klassen te gebruiken zijn, die mentor kan dan eventueel enige aanpassing doen naar het niveau van de klas. Het schrijven van opstellen/ verslagen levert problemen op in de basis en kader klassen, voor hen is dit vaak moeilijk. Door de taligheid van de opdracht schiet het dan zijn doel voorbij.
Je bent veel tijd kwijt aan de verslagen van de verschillende activiteiten op school en daardoor weinig tijd over voor het zelfbeeld en de reden waarom we werkelijk project geven. Ook merk ik dat het in de verschillende klassen zelf een plan hebben en er dus veel verschillen zitten tussen wat gedaan wordt.
het afwerken van het resultatenboek, creatief vormgeven
Ik vind dat er te weinig diepgang in het programma zit om het echte doel van zelfbeeldverheldering en acceptatie te behalen.
het feit dat er geen kant en klare lessen/activiteiten zijn die makkelijk te gebruiken zijn en meteen inzetbaar.
Over de werkvormen
te statisch programma

Stel dat een collega jouw klas sinds de eerste schoolweek van dit jaar nu voor het eerst weer meemaakt. Wat zou je collega dan aan veranderingen zien?
Meer bewustwording, een aantal leerlingen die gegroeid zijn in hun persoonlijkheid door de veilige omgeving waarin ze zitten.
Leerlingen hebben een beter zicht op de verschillende rollen die zij kunnen hebben en hoe ze het graag zouden willen zien.
gedragsveranderingen, problemen met pestgedrag van anderen en nooit vrienden gehad, die nu meer hebben dan ooit gehad
Groepsvorming, veiligheid, acceptatie van elkaar.
weinig
Misschien lekker in hun, meer zelfvertrouwen.
Meer zelfrespect en respect voor de ander.
Ik zijn vrijer, grenzen worden meer verkend, groepjes vrienden zijn gevormd, meer vertrouwd met mentoren

Wat zie je als aanleiding / oorzaak voor positieve veranderingen in zelfbeeld bij jouw leerlingen?
Begrip en complimenten van klasgenoten naar elkaar. Een open sfeer tijdens de lessen, stilstaan bij zaken waar normaalgesproken makkelijk aan voorbijgegaan wordt.
Een veilige omgeving, waarin alles besproken kan worden.
gesprekken en nadenken over wat je meegemaakt hebt
De groepsgesprekken
geen
Moeilijk te zeggen dat het alleen aan het Project ligt
Positief benoemen van kwaliteiten/ talenten van de leerlingen.
Vooraf voorwaarden die de hele dag in de klas geschept worden voor leerlingen, project een kleine bijdrage

Vraag 10

Voor deze leerlingen vind ik het programma		
met diagnose ADHD	met diagnose ASS	zonder gedragsdiagnose
zinvol	zinvol	zinvol
prima	prima	prima
ook goed voor hen, hebben ook vaak niet zo\ 'n goed zelfbeeld	ze hebben er moeite mee, maar met hulp lukt het hen	minder moeite met het beschrijven, maar krijgen meer zicht op zichzelf
te globaal	te globaal	hetzelfde als voor onze leerlingen
maakt niet uit	maakt niet uit	maakt niet uit
zinvol, nuttig en belangrijk	zinvol, nuttig en belangrijk	zinvol, nuttig en belangrijk
helder, met behulp van de docent	helder, met behulp van de docent	duidelijk
te statisch, te weinig afwisselend	bruikbaar met aanpassingen	redelijk geschikt

Relevante toevoegingen:

Ik heb nooit echt een goede uitleg gehad over het project en heb dit van verschillende mentoren overgenomen. Wat toen al opviel is dat iedereen het anders interpreteert, wat het lastig maakt om het programma te overzien. Het programma wijst zichzelf niet echt.

Het is lastig om een goed programma te maken, waarin leerlingen hun eigen zelfbeeld veranderen of accepteren. Maar wat mij betreft mogen leerlingen opdrachten maken met wat meer diepgang. Nu blijft het toch vaak bij het schrijven van een verhaaltje.

Ik vind het programma moeilijk en onaantrekkelijk voor de leerlingen, ik merk dat leerlingen meer weerstand krijgen tegen de verslagen die ze moeten schrijven. Op deze manier schiet het zijn doel voorbij.

Bij project zijn we regelmatig bezig met het schrijven van verslagen na een activiteit. Hierdoor is er weinig ruimte om het totale programma te volgen.