

wie?



Ik!!

Zelfbeeldontwikkeling bij pubers met een autisme spectrum stoornis en een verstandelijke beperking

Marjon Vogelzang-Brouwer

Studentnummer: 2019888

Master Special Educational Needs, Autisme specialist

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Opleidingscoördinator en onderzoeksbegeleider: Ilonka van der Sommen

Mei, 2012

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
1.1 Wie ben ik	5
1.2 Doelstelling van het onderzoek	5
1.3 Doelstelling in het onderzoek	5
1.4 Deelvragen	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
2.1 De Boslusterschool	7
2.2 Verstandelijke beperking	7
2.3 Ontwikkelingsniveau	8
2.3.a Het cognitieve niveau	8
2.3.b Het sociaal-emotionele niveau	8
2.4 Een Autisme Spectrum Stoornis	8
2.5 Psycho-educatie	9
2.5.a Psycho-educatie, VB en een ASS	9
2.6 Zelfbeeld en zelfbesef	10
2.6.a Zelfbeeld, zelfbesef en een ASS	10
2.7 Lichamelijke ontwikkeling	10
2.7 a Lichamelijke ontwikkeling en een ASS	11
2.8 Lichaamsbeeld en seksuele ontwikkeling	11
2.8.a Lichaamsbeeld, seksuele ontwikkeling en een ASS	11
Hoofdstuk 3 Methodologie	12
3.1 Onderzoeksgroep	12
3.1.a Collega's	12
3.1.b Leerlingen	12
3.2 Actieonderzoek	12
3.3 Middelen	13
3.4 Ethische kanttekeningen	15
3.5 Triangulatie	15
Hoofdstuk 4 Data	16
4.1 Acties en opbrengsten	16
4.2 Betrouwbaarheid	24
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	25
5.1 Verloop van het onderzoek en conclusies per deelvraag	25
5.1.a Deelvraag 1	25
5.1.b Deelvraag 2	26
5.1.c Deelvraag 3	28
5.1.d Deelvraag 4	29
5.2 Eindconclusie, antwoord op mijn onderzoeksvraag	30
5.3 Aanbevelingen	31
5.4 Onderwerpen voor verder onderzoek	34
Hoofdstuk 6 Reflectie	35

Bronnen	38
Bijlagen	40
1. Introducerende brief aan collega's van P2, 3 en 4	41
2. Vragenlijst 1	42
3. Tweede brief aan collega's	44
4. Interview 1 en 2	45
5. Vragenlijst 2	46
6. Brief aan de ouders	47
7. Vragenlijst ouders	48
8. Les 1	49
9. Les 2	50
10. Les 3	51
11. Les 4	52
12. Les 5	53
13. Les 6	54
14. Plaatjes en woordkaartjes voor bij de lessen	55
15. Werkblad bij les 2 en afbeeldingen voor werkbladen les 2 en les 6	56
16. Werkblad bij les 6	57

VOORWOORD

Op de school waar ik werk als begeleider van de leerlingen met een ASS, werden we op de P-afdeling geconfronteerd met seksueel grensoverschrijdend gedrag van enkele leerlingen (Bosch & Suykerbuyk, 2010). Ik werd gevraagd om een meisje met PDD-NOS, dat hiervan slachtoffer was, te begeleiden. Tijdens deze begeleiding probeerde ik haar enkele gedragsregels aan te leren, zoals het op slot doen van de wc-deur en het dicht doen van de gordijnen van de slaapkamer. Deze begeleiding verliep zeer moeizaam, omdat dit meisje erg veel weerstand bood tegen de nieuwe regels én omdat ik niet goed aansloot bij haar emotionele niveau. In gesprekken hierover met haar ouders, haar leerkrachten en de teamleider, kwamen we steeds terug bij dezelfde vragen. Wat kunnen we van X zelf verwachten? Hoe kunnen we de begeleiding afstemmen op haar niveau en op haar PDD-NOS? Wat moeten wij als school bieden aan begeleiding en toezicht?

Omdat we het ethisch niet verantwoord vonden dit meisje onderwerp van mijn onderzoek te laten zijn, hebben we de vragen breder getrokken. Dit onderwerp gaat immers alle leerlingen aan? Hiervan werd ik me pijnlijk bewust tijdens het kijken naar een uitzending van Brandpunt (2011) over seksueel misbruik van mensen met een verstandelijke beperking.

Ik vroeg me af, of de leerlingen van de P-afdeling seksueel misbruik zouden herkennen als het hen zelf overkomt en of ze dit aan anderen kenbaar zouden kunnen maken. Kunnen zij het aangeven wanneer een ander iets doet wat zij niet willen? Weten ze wat ze wel en niet willen? Deze vragen besprak ik met diverse collega's op school.

We constateerden, dat we eerst zicht moesten krijgen op de ontwikkeling van het zelfbeeld van onze leerlingen, voordat we een antwoord zouden kunnen vinden op deze vragen. Zo kwamen we samen uit op mijn onderzoeksvraag:

Wat hebben leerlingen, van dertien tot twintig jaar met een verstandelijke beperking (IQ van 30 - 50) en een Autisme Spectrum Stoornis op onze school, van hun leerkrachten nodig om hun zelfbeeld te ontwikkelen ten aanzien van hun eigen lichaamsbesef?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden heb ik een actieonderzoek uitgevoerd (Ponte, 2005). Ik heb me eerst verdiept in de nodige literatuur. Daarna heb ik mijn collega's, middels vragenlijsten en interviews, gevraagd welke lessen en werkvormen er geboden werden om de ontwikkeling van het zelfbeeld te stimuleren. Met de verkregen informatie als basis, heb ik zes lessen samengesteld en deze gegeven aan een onderzoeksgroep van vier leerlingen. Deze lessen heb ik gefilmd, zodat ik samen met mijn critical friends de leerlingen kon observeren. Deze observaties leverden een schat aan informatie op over het zelfbeeld van deze leerlingen en de manier waarop zij informatie verwerken. Tot slot heb ik gekeken naar hoe we het best psycho-educatie kunnen aanbieden.

Het was prachtig om zo te focussen op een klein stukje van mijn onderwijspraktijk. Door heel gericht te kijken naar de leerlingen, collega's en ouders de juiste vragen te stellen en op zoek te gaan in de literatuur naar relevante informatie, kon ik mijn onderzoeksvraag beantwoorden.

De belangrijkste conclusies op mijn onderzoeksvraag:

- aansluiten bij de emotionele ontwikkeling
- zo nodig beginnen bij de ontwikkeling van het zelfbesef
- lichaamsdelen leren kennen door deze te bekijken, aan te wijzen en/of te benoemen en te verzorgen
- werken met concrete materialen en situaties
- leren door voordoen en nadoen
- afstemmen op de specifieke (autisme) kenmerken van de leerling
- afstemmen op de waarneming en verwerking van zintuiglijke ervaringen
- samenwerken door leerkrachten en ouders

Uit mijn onderzoek blijkt, dat alle leerlingen bezig zijn met de ontwikkeling van hun zelfbeeld. In dit proces van het bewust worden van een eigen 'ik', zijn niet alle leerlingen even ver. Daarom is het belangrijk om aan te sluiten bij het sociale en emotionele niveau van elke leerling. Als leerkrachten hebben we de verantwoordelijke taak om, in samenwerking met de ouders, de leerlingen te ondersteunen bij de ontwikkeling van een positief zelfbeeld.

HOOFDSTUK 1 INLEIDING

In dit hoofdstuk stel ik mezelf voor als begeleider van leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis en vertel ik over het doel van dit onderzoek, het doel in dit onderzoek en de deelvragen die ik daarbij gesteld heb.

1.1 WIE BEN IK

De school waarop ik werk is een school voor zeer moeilijk lerende kinderen. In 1985 ben ik begonnen als groepsleerkracht van een reguliere groep en sinds januari 1996 werk ik in de structuurgroep. Ik heb me verdiept in autisme door te werken met leerlingen met autisme en de gesprekken te voeren met hun ouders, middels het lezen van boeken en vaktijdschriften, het volgen van opleidingen en cursusdagen en het bezoeken van andere scholen.

Ik begeleid leerlingen in hun eigen groep bij het leren zelfstandig werken zoals in de TEACCH filosofie beschreven wordt (Mesibov, 2004). Ook kunnen leerlingen bij mij in de structuurgroep komen om aan een meer specifieke hulpvraag, voortkomend uit hun autisme, te werken. Daarnaast kunnen collega's met vragen over leerlingen met autisme bij mij komen. Samen proberen we dan de hulpvraag helder te stellen en kijken we of ik iets kan betekenen voor deze collega en/of de betreffende leerling. Vanuit deze laatst genoemde taak kwam ook de handelingsverlegenheid voort die in dit onderzoek centraal staat.

1.2 DOELSTELLING VAN HET ONDERZOEK

Directe aanleiding voor dit onderzoek waren gebeurtenissen op onze school, waarbij twee leerlingen in de puberleeftijd, seksueel grensoverschrijdend gedrag hadden vertoond (Bosch & Suykerbuyk, 2010). Deze gebeurtenissen hadden veel impact op deze leerlingen, op hun ouders en op de medewerkers van de school.

Mijn collega's en ik werden geconfronteerd met de vraag: hoe gaan we hiermee om, wat vraagt dit van ons?

We willen als schoolteam antwoorden vinden op vragen als:

- moeten we meer toezicht houden en hoeveel dan
- moeten we meer of andere seksuele voorlichting geven
- wat kunnen leerlingen zelf leren om de kans op seksueel misbruik te verkleinen

Deze vragen brachten ons bij het doel van dit onderzoek (Harinck, 2011):

Het verkleinen van de kans op seksueel misbruik van en door de leerlingen op onze school.

1.3 DOELSTELLING IN HET ONDERZOEK

Op advies van het managementteam wordt in teamverband antwoord gezocht op de vragen rond het toezicht houden en het geven van seksuele voorlichting.

De teamleider, enkele andere collega's en ik, bogen ons over de vraag of we leerlingen vaardigheden kunnen leren die de kans op seksueel misbruik verkleinen. Al snel spraken we over het bieden van psycho-educatie.

Kunnen onze leerlingen naar zichzelf kijken en hoe doen ze dat, zijn ze zich bewust van hun lichaam, weten ze dat ze ja of nee kunnen zeggen bij aanraking en wanneer dat moet, wat kunnen we van hen verwachten en wat niet? En hoe zit dit met de leerlingen die naast hun verstandelijke beperking ook nog een stoornis uit het autisme spectrum hebben? Aan mij werd gevraagd deze laatste vraag te onderzoeken. Omdat deze vraag kwam van de VSO P-afdeling van onze school richtte ik mij op deze doelgroep. De centrale vraag van mijn onderzoek luidt (Harinck, 2011):

Wat hebben leerlingen, van dertien tot twintig jaar met een verstandelijke beperking (IQ van 30 - 50) en een Autisme Spectrum Stoornis op onze school, van hun leerkrachten nodig om hun zelfbeeld ten aanzien van hun eigen lichaamsbesef te ontwikkelen?

1.4 DEELVRAGEN

Om antwoord te kunnen geven op mijn onderzoeksvraag, heb ik mezelf de volgende vragen gesteld:

1. Wat bieden wij in P2, 3 en 4 nu aan om de ontwikkeling van het zelfbeeld ten aanzien van het lichaamsbesef te stimuleren?
2. Hoe en met welke materialen worden de lessen in P2, 3 en 4 gegeven en sluit dit aan bij de leerlingen met een ASS?
3. Wat is het zelfbeeld ten aanzien van het lichaamsbesef van de leerlingen van mijn onderzoeksgroep?
4. Op welke manier kan psycho-educatie bij deze doelgroep worden ingezet?

HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk schrijf ik over de school waarop ik werk en waar mijn onderzoek heeft plaatsgevonden en beschrijf ik theorie die relevant is voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag:

Wat hebben leerlingen, van dertien tot twintig jaar met een verstandelijke beperking (IQ van 30 - 50) en een Autisme Spectrum Stoornis op onze school, van hun leerkrachten nodig om hun zelfbeeld ten aanzien van hun eigen lichaamsbesef te ontwikkelen?

2.1 DE BOSLUSTSCHOOL

‘Je zal ons een zorg zijn!’ . Dat is de missie van waaruit we op onze school werken. Het doel van al onze inspanningen is om de leerlingen zo goed mogelijk te laten functioneren in de maatschappij. Als uitgangspunt hanteren we onder andere het streven naar een veilig schoolklimaat waarin we uitgaan van de mogelijkheden van de individuele leerling (schoolgids, 2011-2012).

De Boslustschool in Ommen is een christelijke school voor speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen. De school heeft een SO afdeling voor leerlingen van vier tot dertien jaar en een VSO afdeling voor leerlingen van dertien tot twintig jaar. In het VSO kennen we de meer praktijk gerichte groepen, deze noemen we de P-groepen en de groepen die zich naast de praktijk ook veel bezig houden met de theorie, de TP-groepen (schoolgids, 2011-2012).

In de P-groepen is veel aandacht voor het leren van allerlei praktische vaardigheden. Leerlingen worden gestimuleerd om dat wat ze zelf kunnen ook zelf te doen. Er is aandacht voor de leerlingen persoonlijk: wie ben jij, wat vind je leuk en wat kun jij al.

Deze P-afdeling bestaat uit 4 groepen. P1 is een ZON-groep (ZOrg-Onderwijs), in deze groep kunnen de leerlingen meer individuele begeleiding krijgen dan in de andere groepen.

P2, 3 en 4 zijn reguliere groepen, de leerlingen zijn hoofdzakelijk ingedeeld op leeftijd. Mijn onderzoek vond plaats binnen de P2, 3 en 4 groepen.

2.2 VERSTANDELIJKE BEPERKING

Alle leerlingen op de Boslustschool hebben een verstandelijke beperking (hierna afgekort tot VB). Dit betekent dat zij verstandelijk duidelijk onder het gemiddelde functioneren, een IQ van rond de 70 of lager hebben en dat zij allemaal belangrijke beperkingen ondervinden in hun dagelijks functioneren (Kraijer, 2007). De leerlingen hebben gelijktijdige beperkingen in minimaal twee vaardigheids-gebieden zoals: zelfredzaamheid, communicatie, sociale vaardigheden, zelfbepaling, gezondheid, schoolse vaardigheden, ontspanning, wonen en werken (Kraijer, 2007).

Wanneer het IQ tussen de veertig en de vijfenvijftig ligt, spreken we van een matige verstandelijke handicap, bij een IQ tussen de twintig en de veertig van een ernstige verstandelijke handicap (Bosch & Suykerbuyk 2010). De leerlingen van de P-groepen hebben, zoals uit hun dossiers blijkt, een IQ van ongeveer dertig tot vijftig. Zij hebben dus een matige of ernstige verstandelijke handicap.

2.3 ONTWIKKELINGSNIVEAU

Wanneer wij leerlingen iets willen leren kunnen we hen makkelijk overvragen als we alleen naar het cognitieve niveau kijken (Serruys, 2005). De draaglast kan al snel groter worden dan de draagkracht (Bosch & Suykerbuyk, 2010).

Overvragen kan tot allerlei problemen leiden, zeker wanneer je, zoals de leerlingen uit mijn onderzoek, niet goed kunt aangeven dát je overvraagd wordt.

De leerlingen kunnen dan allerlei gedrag laten zien, dat wij zouden kunnen omschrijven als probleemgedrag (Vermeulen & Degrieck, 2006).

Om te voorkomen, dat iemand overvraagd wordt, is het belangrijk goed zicht te hebben op de cognitieve ontwikkeling van een leerling en belangrijker nog, op het niveau van emotioneel en sociaal functioneren.

2.3.a Het cognitieve niveau

Het cognitieve niveau, het verstand, geeft aan wat een leerling kan leren, welke kennis hij/zij kan verwerven (Kohnstamm, 2009). Samen met de praktische vaardigheden vormt de cognitie dat wat iemand kan, dit kan de basis zijn van de geboden draaglast (Bosch & Suykerbuyk, 2010). De leerlingen uit mijn onderzoek hebben, gezien hun IQ, een ontwikkelingsleeftijd van vier tot zes jaar. Dit betekent, dat zij informatie kunnen begrijpen, die kinderen van vier tot zes jaar, met een normale intelligentie, kunnen begrijpen.

Zij denken vanuit zichzelf, zien zichzelf als middelpunt van de wereld. Zich inleven in anderen, zich verplaatsen in een ander is niet of heel beginnend aanwezig (Bosch & Suykerbuyk, 2010, Kohnstamm, 2009).

2.3.b Het sociaal-emotionele niveau

Bij de emotionele ontwikkeling (Kohnstamm, 2009), gaat het om gevoel, hoe beleeft iemand zichzelf, wat kan iemand aan; dit bepaalt de draagkracht. De emotionele ontwikkeling is de basis voor de sociale ontwikkeling. Bij de sociale ontwikkeling gaat het om de gerichtheid op de ander, hoe ga je met een ander om (Bosch & Suykerbuyk, 2010, Van Der Velde, 2005).

Dossieronderzoek van de doelgroep laat zien, dat de sociaal-emotionele leeftijd uiteenloopt van ongeveer twee tot vier jaar. Dit betekent dat zij ervaringen beleven zoals kinderen van twee tot vier jaar, met een normale intelligentie, die beleven.

De emotionele ontwikkeling verloopt in verschillende fases en de sociale ontwikkeling volgt deze fases. Bosch & Suykerbuyk (2010), hebben dit op basis van het gedachtegoed van Erikson omschreven. Gezien het ontwikkelingsniveau van de doelgroep, zijn met name de anale en de oedipale fase van belang. De leerlingen beginnen hun eigen identiteit te ontwikkelen, ze ontdekken hun 'ik' en gaan lichamelijke verschillen tussen jongens en meisjes zien.

2.4 EEN AUTISME SPECTRUM STOORNIS

In de loop der jaren zijn voor autisme en verwante stoornissen allerlei benamingen gebruikt. De laatste jaren wordt de term Autisme Spectrum Stoornis (hierna afgekort tot ASS) meer en meer gebruikt om te verwijzen naar autisme, Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified (PDD-NOS) en de stoornis van Asperger (Roeyers, 2009).

Een ASS is een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Dit betekent, dat de stoornis diep inwerkt op de totale ontwikkeling van de leerling, niet te genezen is en nooit over gaat (Roeyers, 2009).

Het kernprobleem van een ASS is het niet of moeilijk betekenis kunnen verlenen aan alles wat je waarneemt, waarbij contextblindheid een grote rol kan spelen (Vermeulen, 2009).

Dit uit zich in kwalitatieve tekorten in de sociale relaties, kwalitatieve tekortkomingen in de communicatie en problemen met verbeelding, stereotypieën en weerstand tegen veranderingen (Wing, 2005).

De manier waarop mensen met een ASS informatie verwerken en zich, als gevolg daarvan, gedragen, is veel beschreven in met name drie cognitieve theorieën: de verstoorde theory of mind-hypothese, het executieve disfunctiemodel en de gebrekkige centrale coherentietheorie (Roeyers, 2009). Deze theorieën hebben veel inzicht gegeven, maar verklaren het autisme niet in zijn geheel (Roeyers, 2009).

De eigen manier van informatie verwerken van leerlingen met een ASS kan voor hem/haar betekenen, dat hij/zij: concreet denkt, een gering voorstellings-vermogen heeft, vaker de details ziet dan het geheel, over- of ondergevoelig is voor prikkels, visueel denkt, veel verwerkingstijd nodig heeft, (maar) één ding tegelijk kan, moeite heeft met oogcontact en snel moe en/of prikkelbaar is (Vermeulen & Degrieck, 2006).

De vaardigheden imitatie en joint attention, waar we zeker in ons onderwijs aan leerlingen met een VB vaak een beroep op doen, ontwikkelen zich vertraagd en/of anders bij leerlingen met een ASS (Roeyers, 2009).

Mensen met een ASS kunnen over- of ondergevoelig zijn voor zintuiglijke prikkels, waardoor alles wat zij horen, zien, voelen, ruiken, proeven en/of aanraken van grote invloed kan zijn op hun welbevinden (Bogdashina, 2011). Deze ervaringen bepalen mede de manier van reageren op de omgeving, alsook de communicatie, het voelen, denken, handelen en het voorstellingsvermogen (Bogdashina, 2011).

2.5 PSYCO-EDUCATIE

Manders en Schrurs (2004) verstaan onder psycho-educatie het geven van educatie aan kinderen of jongeren met een ASS gericht op het ontwikkelen van het zelfinzicht, inzicht geven in dagelijkse gebeurtenissen en in gehanteerde probleemoplossingen, het ontwikkelen van nieuwe manieren om problemen op te lossen en het herkennen en erkennen van gedachten en/of gevoelens en het aanleren van nieuwe denkstrategieën.

Vermeulen (2007) omschrijft psycho-educatie als: allerlei educatieve of opvoedkundige interventies met de bedoeling mensen kennis, zelfvertrouwen en vaardigheden in handen te geven om hun leven in handen te nemen.

2.5.a Psycho-educatie, VB en een ASS

Gezien de ontwikkelingsleeftijd van de doelgroep, zou je op voorhand kunnen concluderen, dat psycho-educatie sowieso niet tot de mogelijkheden van mijn doelgroep behoort. De zelfbeeldontwikkeling begint 'pas' vanaf een ontwikkelingsleeftijd van zes tot negen jaar (Schrurs, 2010).

Geen van de betreffende leerlingen bereikt dit niveau.

Daarnaast zal het geven van informatie over de verstandelijke beperking of autisme in het algemeen ook eerder verwarring dan helderheid scheppen juist vanwege de verstandelijke beperking. Psycho-educatie in zijn totaliteit aanbieden zoals beschreven door Schrurs (2010), is dan ook niet realistisch.

Om leerlingen te helpen hun zelfbeeld en als onderdeel daarvan hun lichaamsbeeld te ontwikkelen, zijn een aantal kanttekeningen die Vermeulen (2007) maakt wel bruikbaar.

Op concreet niveau, afgestemd op de persoon en in samenwerking met de omgeving, kunnen vaardigheden aangeleerd worden om de ontwikkeling van het zelfbesef en het zelfbeeld te stimuleren.

Om goed op de leerling af te kunnen stemmen is het essentieel om een duidelijk beeld te hebben van zijn/haar communicatieniveau (Verpoorten, 1996), het ontwikkelingsniveau (Kohnstamm, 2009) en de waarneming en verwerking van zintuiglijke ervaringen (Bogdashina, 2011).

2.6 ZELFBEELD EN ZELFBESEF

Zelfbeeld is het beeld, de gedachten en gevoelens, die je over jezelf hebt (Kohnstamm, 2009; Schrurs, 2010). Om tot een zelfbeeld te komen, moet je eerst tot zelfbesef komen (Kohnstamm, 2009). Je moet ervaren dat jij iemand anders bent dan de omgeving. Pas als kinderen al bijna drie zijn, zijn ze zich ervan bewust, dat zij op zichzelf bestaan, los van wat of wie er om hen heen is (Kohnstamm, 2009). Gezien de sociaal-emotionele leeftijd van twee tot vier jaar van mijn doelgroep, zijn de 'jongere' leerlingen zich nog nauwelijks bewust van hun eigen 'ik', terwijl de 'oudere' leerlingen zo vol van hun net ontdekte 'ik' zijn, dat alles vanuit die eigen positie bekeken wordt. Zij beseffen nog niet, dat een andere leerling ook een 'ik' is, met eigen gevoelens en ervaringen (Kohnstamm 2009).

Om naar jezelf te kijken en jezelf te herkennen in een spiegel heb je geen taal nodig. Ook niet voor het herbeleven van, of terugdenken aan wat eerder gebeurde. Maar je hebt taal wel nodig voor de groei van je zelfbesef en je zelfbeeld (Kohnstamm, 2009). Pas als je onder woorden kunt brengen wat je ziet of beleeft, kun je een bewust 'ik' ontwikkelen.

Net als Bosch & Suykerbuyk (2010), is ook Kohnstamm (2009) van mening, dat de omgeving een cruciale rol speelt in het ontwikkelen van een positief of negatief zelfbeeld.

2.6.a Zelfbeeld, zelfbesef en een ASS

Door de verstandelijke beperking ontwikkelt het zelfbeeld van de leerlingen uit mijn onderzoek zich later en/of beperkter. Daarnaast zal deze ontwikkeling, gezien de ASS, ook anders verlopen (Vermeulen, 2007).

Door de andere manier van betekenisverlening, het concreet denken en het geringe voorstellingsvermogen (Vermeulen & Degrieck, 2006) zal het heel moeilijk zijn een zelfbeeld te ontwikkelen.

Het niveau van communicatie begrijpen en gebruiken (Verpoorten, 1996) speelt, gezien het belang van taal voor de ontwikkeling van het zelfbeeld (Kohnstamm, 2009) ook een grote rol.

2.7 LICHAAMELIJKE ONTWIKKELING

Mensen met een verstandelijke beperking maken dezelfde lichamelijke ontwikkelingen door als normaal begaafde mensen (Bosch & Suykerbuyk, 2010). Tussen ongeveer tien en zestien jaar verandert er lichamelijk erg veel: geslachtsrijping (eerste zaadlozing, eerste menstruatie), groei van schaam- en okselhaar, verandering van stem, gezichtsbeharing, borstontwikkeling, groei van de penis en de algehele groeispurt zowel in lengte als in gewicht (Van Der Doef, 1998, Nelis & Van Sark, 2010).

2.7.a Lichamelijke ontwikkeling en een ASS

In de geraadpleegde literatuur kon ik niet ontdekken of de lichamelijke ontwikkeling van mensen met een ASS anders verloopt dan die van mensen zonder een ASS. Daarom ga ik ervan uit, dat deze ontwikkeling van de leerlingen uit mijn onderzoek verloopt zoals dit bij normaal begaafde jongeren van dertien tot twintig jaar het geval is. Waarbij er grote verschillen kunnen zijn in de start van de puberteit, alsook in de snelheid waarmee deze zich voltrekt (Van Der Doef, 1998; Nelis & Van Sark, 2010).

2.8 LICHAAMSBEELD EN SEKSUELE ONTWIKKELING

Je lichaamsbeeld is het beeld dat je hebt van je eigen lichaam, een belangrijk aspect van je zelfbeeld (Kohnstamm, 2009). De ontwikkeling van het lichaamsbeeld en de seksuele ontwikkeling zijn sterk met elkaar verbonden (Bosch & Suykerbuyk, 2010).

De leerlingen uit mijn onderzoek zitten in de anale en/of oedipale fase (Bosch & Suykerbuyk (2010).

In de anale fase staat vooral het 'ik' centraal. Leerlingen worden zich bewust van zichzelf en hun eigen lichaam. Ze gaan verschillen zien tussen henzelf en anderen. Ze leren dat ze een jongen of een meisje zijn. Het eigen lijf en dat van anderen wordt interessant. Ze gaan hun eigen lijf, inclusief geslachtsdelen ontdekken en bekijken en ook laten zien aan anderen.

Ze kunnen zich nog niet verplaatsen in een ander en spelen naast elkaar.

In de oedipale fase staat het geweten centraal. De leerlingen worden zich bewust van wat 'wel en niet mag' en 'hoe ze zich moeten gedragen'. Ze leren, dat je niet overal bloot mag rondlopen en aan jezelf mag zitten. Het verkennen van de verschillen tussen mensen gebeurt vaak via rollenspel: 'vadertje en moedertje' of 'doktertje'. Het schaamtegevoel is nog niet aanwezig en leerlingen kunnen veel vragen stellen over seksualiteit en voortplanting (Bosch & Suykerbuyk (2010).

2.8.a Lichaamsbeeld, seksuele ontwikkeling en een ASS

De Nijs, Verheij, Vlutters & Gelderblom (2004) hebben kwalitatieve beperkingen op seksueel gebied opgemerkt bij kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis en een gemiddelde of laaggemiddelde intelligentie.

Volgens De Nijs et al. (2004) hebben de kenmerken van een ASS (Wing, 2005) invloed op de seksuele ontwikkeling.

In de beginjaren van een mens, wordt het lichaamsbesef vooral ontwikkeld door aanraken en aangeraakt worden. Doordat de sensoriële ontwikkeling anders verloopt, zullen deze ervaringen op heel eigen wijze beleefd worden (Bogdashina, 2011).

Daarnaast kan het voor mensen met ASS moeilijk zijn om aan lichamelijke signalen de juiste emoties te verbinden (Hellemans, e.a., 2006).

Ik heb geen publicatie gevonden over de seksuele ontwikkeling van jongeren met een ASS en een VB. Maar gezien het bovenstaande moeten we bij onze leerlingen rekening houden met een gering of verstoord lichaamsbeeld van zichzelf en anderen, het missen van kennis van en/of inzicht in omgangsvormen en gedragsregels en een afwijkende seksuele ontwikkeling.

Vanuit dit theoretisch kader, ben ik op zoek gegaan naar het zelfbeeld en de zelfbeeldontwikkeling ten aanzien van het lichaamsbesef van de leerlingen op onze school.

HOOFDSTUK 3 METHODOLOGIE

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn onderzoeksgroep, wat voor onderzoek ik gedaan heb en welke middelen ik hiervoor gebruikt heb, plaats ik ethische kanttekeningen en geef ik aan hoe ik gezorgd heb voor triangulatie.

3.1 ONDERZOEKSGROEP

Mijn onderzoek vond plaats binnen de sociale context van de school; ze betrof collega's, leerlingen, ouders en schoolleiding (Ponte, 2005).

Mijn onderzoeksgroep bestond uit collega's en leerlingen van de VSO P-afdeling van de zmlk-school waar ik werk.

3.1.a Collega's

Alle negen collega's van de P-afdeling hebben meegewerkt aan mijn onderzoek: de teamleider, drie onderwijsassistentes en vijf groepsleerkrachten. De teamleider heeft geen lesgebonden taken, zij is lid van het managementteam en coördineert alle activiteiten binnen de VSO P-afdeling. De onderwijsassistentes werken zelfstandig met groepjes leerlingen onder verantwoordelijkheid van de groepsleerkracht.

De groepsleerkrachten geven zowel les aan de gehele groep als aan kleinere groepjes leerlingen. Doordat er groepsdoorbrekend gewerkt wordt, geven alle onderwijsassistentes en groepsleerkrachten les aan alle leerlingen van de P2, 3 en 4 groepen. Alle collega's hebben ruime ervaring met het begeleiden van leerlingen met een VB en een ASS.

3.1.b. Leerlingen

Aan dit onderzoek hebben vier leerlingen meegewerkt. Ik heb gekozen voor leerlingen die van elkaar verschillen in leeftijd en ontwikkelingsniveau, om zo de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te vergroten.

Omdat mijn collega's dagelijks met de leerlingen werken heb ik hen tijdens een vergadering gevraagd om vier leerlingen voor mij uit te zoeken, die mee zouden kunnen doen aan mijn onderzoek. Daarna heb ik de ouders om toestemming gevraagd.

Omdat ik de leerlingen voor de eerste les geen duidelijk beeld kon geven van wat de les inhield, heb ik hen niet vooraf om toestemming gevraagd. Ik heb wel na elke les gevraagd of ze nog een keer weer wilden komen en dat wilden ze wel.

Mijn onderzoeksgroep bestond uit een jongen en een meisje van 14 jaar en een jongen en een meisje van 17 jaar. Ze hebben alle vier een matige tot ernstige verstandelijke handicap, IQ tussen de dertig tot vijftig. De cognitieve leeftijd varieert van vier tot zes jaar, de sociaal-emotionele leeftijd van twee tot vier jaar.

3.2 AKTIEONDERZOEK

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek (Ponte, 2005), omdat deze manier van onderzoeken goed past bij wat ik wilde weten in mijn zoektocht naar wat leerlingen nodig hebben om hun zelfbeeld te ontwikkelen. Ik heb gekeken naar wat er in de theorie staat en naar wat al door mijn collega's geboden werd, wat daarvan bruikbaar was en wat er verbeterd kon worden. Op basis hiervan heb ik een les gegeven en gekeken hoe de leerlingen hierop reageerden. Door hierop te reflecteren, aanpassingen te doen en weer een les te geven, kon ik opnieuw kijken wat bij deze leerlingen aansloot en wat niet.

Door dit reflectief-onderzoeksmatig handelen (Ponte, 2005), heb ik meer inzicht gekregen in de theorie en de praktijk, waardoor ik veranderingen kon aanbrengen. Ik kon mijn handelen afstemmen op de specifieke behoeftes van deze leerlingen en mijn lesmateriaal hierop aan laten sluiten. Zo werd het een cyclisch proces van reflectie en onderzoek, inzicht en verbetering (Ponte, 2005).

3.3 MIDDELEN

De volgende middelen heb ik tijdens mijn actieonderzoek ingezet.

Logboek

Om de verschillende stappen schriftelijk te kunnen vastleggen, te plannen en hierop te reflecteren heb ik een ongestructureerd logboek bijgehouden (Ponte, 2005).

Vragenlijst 1

Omdat ik bij de start alle betrokken collega's wilde bevragen en snel aan informatie wilde komen heb ik gebruik gemaakt van een gemengde vragenlijst (Harinck, 2011). Deze vragenlijst bevat vijf vragen en ruimte voor opmerkingen. Het eerste deel van elke vraag is steeds een gesloten vraag met twee of drie antwoordalternatieven: ja / nee / weet ik niet (Harinck, 2011), gevolgd door één, twee of drie open vragen ter aanvulling van de gesloten vraag (Harinck, 2011).

Bij de vragenlijst zat een introducerende brief. In deze brief leg ik mijn bedoelingen uit, geef ik aan dat ik mijn collega's tijdens vergaderingen zal informeren over het verloop van het onderzoek en bedank ik hen alvast voor hun medewerking en inzet.

Interview 1 + 2

Interview 1 en 2 zijn semi-gestructureerde interviews (Harinck, 2011). Om gericht meer informatie te verzamelen, over de onderwerpen die naar aanleiding van vragenlijst 1 naar voren kwamen, heb ik eerst een aantal vragen opgesteld.

Het interviewschema (Harinck, 2011) is voor beide interviews gelijk en bestaat uit elf open vragen. De interviews hebben een eigen onderwerp.

Alle vragen zijn aan alle geïnterviewden gesteld. De volgorde van de vragen wisselde als dat tijdens het gesprek beter uitkwam.

Vragenlijst 2

Tijdens een vergadering heb ik de betreffende collega's geïnformeerd over deze vragenlijst.

Deze gemengde vragenlijst bevat vier vragen en ruimte voor opmerkingen.

Het eerste deel van vraag één, twee en vier is steeds een gesloten vraag met drie antwoordalternatieven: ja / nee / weet ik niet (Harinck, 2011). Vraag één en twee hebben ook een open vraag ter aanvulling van de gesloten vraag (Harinck, 2011).

De derde vraag is een gesloten vraag, waarbij de voorgeschreven antwoordalternatieven die niet van toepassing zijn doorgestreept moeten worden.

Vragenlijst 3

Bij deze vragenlijst voor de ouders, heb ik een brief gedaan, waarin ik hen informeer over mijn onderzoek, hen vraag om informatie over hun zoon/dochter en hen alvast bedank voor hun medewerking. In deze brief ben ik vergeten te vermelden dat de ouders, indien gewenst, mijn onderzoeksverslag kunnen lezen. Dit heb ik hen later alsnog laten weten.

Deze gemengde vragenlijst bevat vier vragen en ruimte voor opmerkingen. De eerste vraag is een gesloten vraag met twee antwoordalternatieven: ja / nee (Harinck, 2011). Hierin vraag ik toestemming voor deelname aan het onderzoek van hun zoon/dochter. Wanneer ouders geen toestemming wilden verlenen, hoefden de overige vragen niet te worden ingevuld. Het eerste deel van de tweede en derde vraag is gesloten, met twee antwoordalternatieven: ja / nee, gevolgd door één of twee open vragen ter aanvulling. Vraag vier is een open vraag.

Documentanalyse

Ik heb het leerlingvolgsysteem geraadpleegd om een aantal gegevens van de leerlingen te verkrijgen. Het leerlingvolgsysteem is een zakelijk, reeds bestaand document (Ponte, 2005).

De gegevens zijn in november 2011 ingevuld door de groepsleerkracht, of al eerder door henzelf of een andere groepsleerkracht. De doelen in het leerlingvolgsysteem worden gescoord met behulp van de volgende beoordelingsschaal (Harinck, 2011): ... = uitgangspositie, nog niet geoefend, **o** = te behalen, mee bezig, **+** = behaald

Observatie 1

Bij de eerste twee lessen heb ik gekozen voor een semigestructureerde observatie met duidelijke aandachtspunten (Harinck, 2011). Ik wist wat ik wilde observeren, maar wilde dit niet noteren in vooraf bepaalde gedragscategorieën (Harinck, 2011), omdat ik ook eventuele bijzonderheden wilde vastleggen. Ik observeerde direct tijdens de les en ook achteraf door de opgenomen filmbeelden samen met mijn critical friends te bekijken. Aan de hand van mijn observatieschema hebben we de opbrengsten besproken en beschreven (Harinck, 2011). De leerlingen zagen de filmcamera staan en wisten dat ze gefilmd werden.

Observatie 2

Deze observatie, van les 3, 4, 5 en 6, was net als observatie 1 een participerende, openlijke, directe en indirecte observatie (Ponte, 2005).

Ik heb gekozen voor een gestructureerde, systematische observatie, omdat ik heel precies antwoord wilde krijgen op vooraf duidelijk gestelde vragen (Harinck, 2011). Mijn critical friends en ik hebben ons gehouden aan vooraf besproken voorwaarden:

- we kijken samen de filmbeelden van de lessen;
- wanneer er onduidelijkheden zijn bespreken we die meteen;
- het gedrag dat 'gescoord' moet worden staat op het observatieschema;
- leerlingen kunnen iets duidelijk maken op de manieren die in observatie 2 gevonden zijn: met lichaamstaal, praten, gebaren, picto's, rood of groen kaartje of een combinatie van één of meerdere van deze;
- het gedrag wordt gescoord met de volgende beoordelingsschaal (Harinck, 2011):
+ = ja **-** = nee, **+/-** = ja, maar de leerling zegt de ene keer ja, de andere keer nee bij dezelfde vraag

3.4 ETHISCHE KANTEKENINGEN

Voordat ik mijn onderzoek startte, heb ik eerst een verkennend gesprek gevoerd met het zorgteam. Na gesprekken met de teamleider en verschillende collega's waarin we mijn onderzoeksvraag hebben geformuleerd, heb ik mijn onderzoeksplan ter goedkeuring voorgelegd aan de directeur. Gedurende het onderzoek heb ik de betreffende collega's tijdens vergaderingen verschillende malen schriftelijk en mondeling geïnformeerd over de inhoud en de voortgang van het onderzoek. Ik heb steeds concreet aangegeven wat ik van hen verwachtte aan informatie en inzet aan tijd. Daarnaast heb ik hen om medewerking gevraagd. Na het verwerken van hun gegevens, heb ik deze ter controle aan hen voorgelegd en teruggegeven. Ik heb de ouders van de leerlingen van mijn onderzoeksgroep schriftelijk geïnformeerd en om toestemming gevraagd voor deelname van hun zoon/dochter aan mijn onderzoek. Twee van de vier ouders gaven geen toestemming. Daarna heb ik de ouders van twee andere leerlingen gebeld, dit ter aanvulling op de schriftelijke informatie. Tijdens deze gesprekken bleek dat het geven van relevante informatie nauw luistert. In de brief had ik als aanleiding voor mijn onderzoek het seksueel misbruik genoemd uit een documentaire van Brandpunt (2011). Om leerlingen op termijn bewust te kunnen maken van wat seksueel misbruik is, moeten we onder andere eerst kijken in hoeverre het zelfbeeld van de leerlingen ontwikkeld is. Deze uitleg maakte bij verschillende ouders veel los. Dit heb ik gedeeld met het team van de P-groepen en men zal hier verder over praten. Twee paar ouders gaven toestemming om hun kinderen mee te laten doen, wanneer ik niet de geslachtsdelen zou benoemen en niet zou beginnen 'over dat wat nog niet aan de orde is'. Dit heb ik beloofd en me hier ook aan gehouden. Na elke les heb ik de leerlingen gevraagd of ze nog een keer wilden komen. De ouders heb ik na elke les schriftelijk geïnformeerd over de inhoud en het verloop van de les. De voortgang van het onderzoek heb ik steeds met mijn critical friends op school besproken. Aan hen heb ik ook de vraag gesteld of ik de leerlingen zou kunnen vragen of ik hen mag aanraken op hun hoofd, rug, schouder, arm of knie. Deze vraag had ik eigenlijk aan het hele P-team moeten stellen, maar dit heb ik mij niet tijdig genoeg gerealiseerd. De bevindingen van mijn onderzoek ga ik bespreken met mijn collega's van de P-afdeling tijdens een vergadering. Samen kunnen we dan kijken naar wat wenselijke aanpassingen zouden kunnen zijn en of deze gerealiseerd kunnen worden.

3.5 TRIANGULATIE

In mijn praktijkonderzoek gaat het niet om het vaststellen van een objectief te meten zaak, maar om kennis die afhankelijk is van de informatiebron (Harinck, 2011). Het was mijn taak als onderzoeker om die kennis boven water te krijgen. Als begeleider van leerlingen met een ASS ben ik verbonden aan de hele school, maar bij de start van het onderzoek, had ik nog niet veel ervaring met het werken met de leerlingen, ouders en collega's van de P-afdeling. Hierdoor ben ik met weinig voorkennis aan het onderzoek begonnen en kon ik open, eerlijk en nieuwsgierig onderzoeken. Ik maakte zelf geen deel uit van de onderzoeksgroep. In een praktijkonderzoek is het belangrijk om verschillende gezichtspunten te belichten, om vanuit verschillende invalshoeken naar een verschijnsel te kijken, dit heet triangulatie (Harinck, 2011). Ik heb gebruik gemaakt van verschillende typen informanten en van verschillende informatiebronnen (Harinck, 2011): leerlingen, ouders, collega's, vragenlijsten, interviews, observaties en diverse literaire bronnen over eenzelfde thema.

HOOFDSTUK 4 DATA

In dit hoofdstuk beschrijf ik de verschillende stappen die ik tijdens mijn onderzoek genomen heb. Ik geef een overzicht van de informatie die ik gevonden heb en vermeld hoe ik te werk ben gegaan om de betrouwbaarheid te vergroten.

4.1 ACTIES EN OPBRENGSTEN

Om mijn actieonderzoek (Ponte, 2005) goed uit te kunnen voeren heb ik cyclisch gewerkt met behulp van de stappen: Plan Do Check Act.

Na het formuleren van de eerste deelvraag, heb ik gekeken met welke middelen ik die zou kunnen beantwoorden. Na het uitvoeren van mijn plan heb ik de informatie verwerkt en bekeken. Deze uitkomsten vergeleek ik met relevante informatie uit de literatuur en met wat ik wilde weten. Daarna bepaalde ik mijn volgende deelvraag. Zo heb ik dit onderzoeksverslag ook geschreven. Na hoofdstuk 1 en 2, schreef ik over de eerste deelvraag in hoofdstuk 3, 4 en 5. Bij de tweede deelvraag begon ik weer bij hoofdstuk 3 en zo verder.

Bij het beantwoorden van de vierde deelvraag zag ik, dat ik niet opnieuw onderzoek hoefde te doen, omdat ik al voldoende gegevens verzameld had.

Vragenlijst 1

Deze vragenlijst is door alle onderwijsassistenten en groepsleerkrachten van de P-groepen ingevuld.

Resultaten vragenlijst 1

collega→	1	2	3	4	5	6	7	8
vraag↓								
Ik besteed specifiek aandacht in de les aan aanleren/benoemen van het lichaamsschema en/of het verzorgen van het lichaam.	+	-	-	-	-	+	-	-
Ik besteed terloops aandacht in de les aan aanleren/benoemen van het lichaamsschema en/of het verzorgen van het lichaam.	+	+	+	-	-	+	+	+
Ik besteed specifiek aandacht in de les aan wat privé is van je lijf.	+	-	+	+	-	+	+	+
Ik besteed terloops aandacht in de les aan wat privé is van je lijf.	+	-	+	+	-	+	+	+
Zijn er afspraken over woordgebruik van de geslachtsdelen?	?	?	?	?	?	?	-	-

Antwoordalternatieven: + = ja, - = nee, ? = weet ik niet

Interview 1

Dit interview heb ik afgenomen bij de twee collega's die lessen geven over het lichaamsschema en persoonlijke verzorging. Tijdens het interview heb ik steekwoorden opgeschreven en er direct na elk gesprek een verslag van gemaakt. Deze verslagen hebben mijn collega's weer gelezen en na correctie heb ik ze aan hen teruggegeven.

Resultaten interview 1

Les → vraag↓	lessen lichaamsschema	lessen persoonlijke verzorging
In welke groep wordt deze les aangeboden?	-P2 -zo mogelijk jongens en meisjes apart -aan leeftijdsgenoten	-P2, 3 en 4 -zo mogelijk jongens en meisjes apart -leeftijdsgenoten
Hoe groot is de groep waaraan je de les geeft?	-6 á 7 leerlingen -soms wordt de groep in tweeën gesplitst	-6 á 7 leerlingen, soms wordt de groep in tweeën gesplitst
Hoe vaak wordt de les gegeven?	-één les per 2 weken in het begin van P2	-één les per 2 weken in P2, 3 en 4
Welke onderwerpen komen aan bod?	-Alle lichaamsdelen aan de buitenkant -voor- en achterkant van je lijf	-je hele lichaam verzorgen: haren wassen, tanden poetsen, seksuele hygiëne, douchen, billen afvegen enz.
Hoe gaat zo'n les?	-voordoen en nadoen -tegelijk en om de beurt -voor grote spiegel -aanwijzen -benoemen -met de kleren aan	-zoveel mogelijk concreet uitvoeren, behalve het douchen, er is geen douche cabine in het lokaal -voordoen, nadoen -af en toe een werkblad maken, ter verwerking en ondersteuning
Welke materialen gebruik je?	-grote spiegel -plaat blote jongen, bloot meisje	-voor de leerkracht de handleiding van de methode Ziezo -concrete materialen (washand, nepbillen, zeep, enz.) -werkbladen uit ZIEZO -visueel stappenplan -zelf plaatjes en/of materialen zoeken
Hoe bevallen deze materialen?	-prima	-handleiding is duidelijk en goed bruikbaar -concrete materialen zijn duidelijk -we missen een douchecabine -tekeningen van de werkbladen zijn wat gedateerd, maar concreet en duidelijk -een aantal werkbladen zijn geschikt -niet alle werkbladen worden gebruikt
Pas je iets aan voor leerlingen met een ASS?	-nee, les is concreet genoeg	-soms visueel stappenplan -rekening houden met gevoelige huid en gevoelig zijn voor aanraking

Leren leerlingen aangeven of iemand hen mag aanraken en waar?	-komt niet aan de orde, leerlingen wijzen aan bij zichzelf	-niet vanuit de leerlingen zelf -als je hulp nodig hebt, moet iemand je helpen
Wie bepaalt waar een leerling aangeraakt mag worden?	-n.v.t. de leerlingen raken alleen zichzelf aan	-geen afspraken over -zelf inschatten
Hoe bevalt het geven van deze les?	-prima, alle leerlingen komen aan bod en kunnen goed meedoen -les is concreet	-goed, concreet, leerlingen kunnen praktisch bezig zijn -groep van 7 is voor sommige lessen te groot, leerlingen moeten te lang wachten

Interview 2

De zes collega's die de 'ik-lessen' over 'wat is privé' geven, hebben meegewerkt aan dit interview. De werkwijze was hetzelfde als bij interview 1.
(tabel op volgende bladzijde)

Resultaten interview 2

Les → vraag↓	'ik-lessen', lessen over wat is privé
In welke groep wordt deze les aangeboden?	-P2, 3 en 4, in elke groep dezelfde les
Hoe groot is de groep waaraan je deze les geeft?	-hele groep, 12 leerlingen
Hoe vaak wordt de les gegeven?	-2 lessen in één week, dan 3 weken andere lessen
Welke onderwerpen komen aan bod?	-wat is privé: plek, lijf, gedachten, ruimte -waar mag iemand wel/niet binnen komen -als je hulp nodig hebt, wie helpt jou dan -je lijf is van jou -wat doe je alleen: wc, douchen, hemd in je broek
Hoe gaat zo'n les?	-stukje DVD bekijken -hierop wordt onderwerp ingeleid en worden er vragen gesteld -veel praten -soms rollenspel -verder geen visuele ondersteuning
Welke materialen worden gebruikt?	-voor de leerkracht handleiding van methode Deurtje Open Deurtje Dicht -voor de leerlingen DVD1 van deze methode
Hoe bevallen deze materialen?	-handleiding: moet je de tijd voor nemen, dan goed bruikbaar -DVD: steeds zelfde opbouw, goed van aanspreek-niveau, zo concreet mogelijk, veel concreet uit-gespeelde voorbeelden, maar onderwerpen zijn al snel abstract -duidelijke, eenduidige 'doe-tips' -werkboek: wordt niet gebruikt, heel veel tekst, kunnen de leerlingen niet lezen, plaatjes drukken veelal emoties uit
Pas je iets aan voor de leerlingen met een ASS?	-nee
Leren leerlingen aangeven of iemand hen mag aanraken en waar?	-tot nu toe nog niet, komt nog aan bod? -wie mag je waarbij helpen -op welke afstand sta je van elkaar als je met elkaar praat
Wie bepaalt waar een leerling aangeraakt mag worden?	-zijn geen afspraken over -zelf inschatten
Hoe bevalt het geven van deze les?	-inhoud is zinvol, goede onderwerpen -de vraag is wat leerlingen meekrijgen, moeilijk controleerbaar -groep veel te groot -weinig tijd voor individuele aandacht -moet vaker op het rooster staan -erg verbaal

Vragenlijst 2

De leerkrachten die mentor zijn van de leerlingen die meededen aan mijn onderzoek, hebben deze vragenlijst voor mij ingevuld. Ik heb hen gevraagd de vragen te beantwoorden door te kijken naar de leerling op dit moment en niet de antwoorden uit het leerlingvolgsysteem te halen.

resultaten vragenlijst 2

leerling→ vraag↓	1	2	3	4
Kan de leerling aangeven of hij/zij iets wel of niet wil?	ja	ja, maar vergt geduld	ja, maar je moet het duidelijk vragen en tijd nemen voor het antwoord	ja
Hoe geeft de leerling dit aan?	praten	soms praten, je merkt het aan haar gedrag	korte bewoordingen + lichaamstaal	praten, wijzen
Geeft de leerling het aan, als een andere leerling iets doet wat hij/zij niet leuk vindt?	meest al	nee	nee, niet op dat moment, hij kan er thuis over beginnen	ja, hij kan het wel, maar blijft hierin heel kwetsbaar
Aan wie maakt hij/zij dit kenbaar?	juf	n.v.t.	ouders	juf, meester, leerling
Welke lichaamsdelen kan de leerling niet aanwijzen als de leerkracht ze benoemt?	heup	nek, hals, schouder, pols, elleboog, billen, teen, enkel, heup, zij, vagina, borsten	hals, schouder, pols, enkel, heup, zij, borst	lippen, tong, hals, pols, knie, enkel, heup, zij, borst
Weet de leerling of hij/zij een jongen of een meisje is?	ja	ja	ja	ja

Opmerkingen:

1. Ze geeft het aan als ze het voelt als iets dat haar overkomt. Wanneer ze zelf het initiatief neemt en de ander doet iets wat ze niet leuk vindt, zegt ze dat niet.
2. Ze neemt dingen heel letterlijk. Soms denk je dat iets niet overkomt, maar later blijkt dat ze het toch weet.
3. –
4. Hij is het afgelopen jaar gegroeid wat betreft weerbaarheid, dit blijft wel een aandachtspunt.

Vragenlijst 3

Deze vragenlijst is ingevuld door de ouders van de leerlingen die meededen aan mijn onderzoek. Zoon/dochter wordt aangegeven met: z/d

Resultaten vragenlijst 3

leerling→ vraag↓	1	2	3	4
Ik geef wel/niet toestemming om mijn z/d mee te laten doen	wel	wel	wel	wel
Mijn z/d kan prima aangeven of hij/zij iets wel of niet wil	ja	ja	ja	ja
Hij/zij geeft dit aan door	praten	zachtjes praten	praten: lekker niet, stinken	praten, tegenwerking, grommen
Mijn z/d het duidelijk aan, als een ander iets doet wat hij/zij niet leuk vindt	ja	niet altijd	?	Ja, maar niet altijd
Hij/zij geeft dit aan door	praten	praten: oh dit mag niet, is privé	boos kijken, weglopen, handen voor het gezicht	?
Hij/zij maakt dit kenbaar aan	?	meisje dat een keer bij haar speelde	vader, moeder, broer, zus	mama
Mijn z/d gebruikt de volgende woorden voor: bips, kont, billen, borsten, piemel, plasser, penis vagina, plasser, spleetje.	bips, billen borsten piemel vagina, meisjes bips	kont, billen - piemeltje plasser -	bips - ? -	bips, kont - piemel -

Opmerkingen:

1. -
2. Thuis over gesproken: papa, mama, soms de dokter mag jou aanraken, wat zeggen we als ze gaat logeren, wie wel/wie niet?
3. Wij willen niet dat hij bewust wordt gemaakt van enig seksueel gedrag of taalgebruik, dus ook niet benoemen van zijn geslachtsdelen. Hij is daar zelf ook niet mee bezig. Daar ligt voor ons duidelijk de grens, zoals per telefoon besproken op 17 februari 2012.
4. We geven wel toestemming, maar het moet L. niet teveel belasten en geen dingen oproepen wat er nu nog niet is.

Documentanalyse

De volgende gegevens komen uit het leerlingvolgsysteem van onze school.

Resultaten documentanalyse

leerling→ doel ↓	1	2	3	4
Kan de lichaamsdelen bij zichzelf aanwijzen.	+	+	+	+
Kan op abstracte afbeelding lichaamsdelen aanwijzen.	+	+	+	+
Weet of hij/zij een jongen of een meisje is.	+	+	+	+
Kan aangeven of hij/zij iets wel of niet wil.	+	+	+	+
Zegt het als een ander iets doet wat hij niet leuk vindt.	o	+	...	o

Beoordelingsschaal:

... = uitgangspositie, nog niet geoefend, o = te behalen, mee bezig, + = behaald

Observatie 1

Het observatieschema heb ik voor aanvang van de observatie met mijn critical friends besproken. We hebben daarna samen de beelden van de lessen bekeken en besproken, ik heb de gegevens uitgeschreven.

Observatie-items:

- A. Kan de leerling zijn/haar zichtbare lichaamsdelen aanwijzen?
Zo ja: een paar, de helft, bijna allemaal of allemaal?
-eventuele opmerkingen
- B. Kan de leerling zijn/haar lichaamsdelen benoemen?
Zo ja: een paar, de helft, bijna allemaal of allemaal
- C. Kan de leerling lichaamsdelen herkennen op verschillende afbeeldingen en deze bij zichzelf aanwijzen en/of benoemen?
Zo ja, op welke afbeeldingen: tekening, foto, picto, tekst?
- D. Weet de leerling of hij/zij een jongen of een meisje is?
- E. Hoe geeft de leerling aan of hij/zij iets wel/niet wil?
Door te praten, met lichaamstaal, met gebaren, aanwijzen van picto's of rood/groen gekleurd kaartje of door nog iets anders?
- F. Waren er opvallendheden met betrekking tot de verwerkingstijd en de hoeveelheid door mij gesproken taal?

Resultaten observatie 1

leerling → obser- vatie- item↓	1	2	3	4
A	-ja, bijna allemaal -kent het woord 'lichaam' niet, wel 'lijf'	-ja, bijna allemaal -heeft geen begrip van het woord 'gezicht'	-ja, bijna allemaal	-ja, bijna allemaal -wijst eerst zijn hoofd aan, maar bij navraag, alleen een stukje van zijn haar
B	-ja, bijna allemaal	-ja, bijna allemaal	-ja, de helft	-ja, de helft
C	-ja, op tekening, foto, eenvoudige en gedetailleerde picto en tekst als: oog, buik, haren	-ja, op tekening, foto, eenvoudige en gedetailleerde picto en tekst als: oog, buik, haren	-ja, op foto eenvoudige tekening en picto en tekst als: oog, oor, buik	-ja, op foto en eenvoudige tekening en picto
D	-ja, kent de geslachtsdelen die horen bij jongen/meisje	-ja, kent de geslachtsdelen die horen bij meisje	-ja, benoemt zichzelf zo, denkt dat ik ook een jongen ben	-ja, benoemt zichzelf zo, vertelt niet waarom
E	-voornamelijk door te praten, daarnaast ook met gebaren (duim omhoog, omlaag, er tussen in, stop), picto's (blij, boos), lichaamstaal	-praten en vooral ook door picto's aan te wijzen (blij, boos, ja, nee)	-praten en vooral ook door picto's aan te wijzen (blij, boos, ja, nee), lichaamstaal	-vooral lichaamstaal, gevolgd door praten: ja/nee soms met picto van ja, nee, boos, blij
F	-reageert vrijwel meteen op mijn vragen -blijft op mij gericht, ook als ik veel praat en kan dan adequaat antwoord geven op mijn vraag	-heeft paar seconden nodig om te reageren op mijn vragen -blijft op mij gericht, ook als ik veel praat maar kan dan niet steeds adequaat antwoord geven op mijn vraag	-heeft minimaal 3 seconden nodig om te reageren -blijft niet op mij gericht, als ik veel praat, kan dan geen antwoord geven op mijn vraag -kijkt na een vraag eerst wat een ander doet	-heeft minimaal 5 seconden nodig om te reageren op mijn vraag -blijft niet op mij gericht, als ik veel praat en kan dan geen antwoord geven op mijn vraag

Observatie 2

De werkwijze was hetzelfde als bij observatie 1.

Resultaten observatie 2

leerling→ observatie item ↓	I	J	K	L
De leerling benoemt of hij/zij een jongen of meisje is.	ja	ja	ja	ja
De leerling geeft het aan of hij/zij de volgende bewegingen wil doen/niet wil doen: trampoline springen, door een tunnel kruipen, met een lint zwaaien, op klossen lopen.	+	+	+	+
De leerling geeft het aan of hij/zij iets fijn vindt voelen aan/met de handen.	+	+	+	+
De leerling geeft het aan of hij/zij iets lekker/niet lekker vindt ruiken.	+	+	+	+
De leerling geeft het aan of hij/zij iets een prettig/mooi/naar geluid vindt.	+	+	+	+
De leerling geeft het aan of hij/zij iets wel/niet lekker vindt om te eten.	+	+	+	+
De leerling geeft het aan wanneer ik dichterbij kom dan 50 centimeter.	+	-	-	+
De leerling geeft het aan of ik wel/niet over zijn/haar hoofd mag aaien.	+	+	+	+/-
De leerling geeft het aan of ik wel/niet over zijn/haar rug mag aaien.	+	+	+	+/-
De leerling geeft het aan of ik wel/niet over zijn/haar arm mag aaien.	+	+	+	+/-
De leerling geeft het aan of ik wel/niet over zijn/haar schouder mag aaien.	+	+	+	+/-
De leerling geeft het aan of ik wel/niet over zijn/haar knie mag aaien.	+	+	+	+

Beoordelingsschaal:

+ = ja - = nee, +/- = ja, maar de leerling zegt de ene keer ja, de andere keer nee bij dezelfde vraag

4.2 BETROUWBAARHEID

Om de betrouwbaarheid van mijn onderzoek te vergroten (Harinck, 2011), heb ik nauw samengewerkt met mijn critical friends. Zij hebben alle vragenlijsten, interviews, observatieschema's en informatiebrieven met mij doorgesproken, voordat ik ze heb ingezet.

De beelden van mijn lessen hebben we samen bekeken om het observatieschema zo objectief mogelijk in te kunnen vullen. Regelmatig hadden we overleg over de uitkomsten en de te varen koers.

Om zoveel mogelijk gegevens te verzamelen om deelvraag 1 en 2 te beantwoorden heb ik alle betrokken collega's bevroegd.

Voor de beantwoording van deelvraag 3 heb ik verschillende bronnen geraadpleegd. Om deelvraag 4 te beantwoorden kon ik een beroep doen op alle reeds verzamelde informatie.

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit hoofdstuk vertel ik over het verloop van mijn onderzoek. Ik beschrijf mijn conclusies per deelvraag en daarna mijn eindconclusie als antwoord op mijn doel in dit onderzoek.

Hierna volgen aanbevelingen voor de praktijk van mijn school en noem ik enkele onderwerpen die nader onderzocht zouden kunnen worden.

5.1 VERLOOP VAN HET ONDERZOEK EN CONCLUSIES PER DEELVRAAG

In overleg met enkele collega's heb ik het doel in dit onderzoek vastgesteld. In het theoretisch kader heb ik allerlei bevindingen rondom mijn onderzoeksvraag bij elkaar gebracht. Toen ik vanuit de theorie zicht had op de ontwikkeling van het zelfbeeld, wilde ik weten wat er door de P2, 3 en 4 groepen daadwerkelijk al geboden werd om de ontwikkeling van het zelfbeeld ten aanzien van het lichaamsbesef van de leerlingen te stimuleren. Zo kwam ik bij mijn eerste en tweede deelvraag. Na een eerste inventarisatie middels vragenlijst 1, van wie welke lessen geeft, kon ik mijn collega's in interview 1 en 2 bevragen op de inhoud hiervan. Met deze gegevens kon ik deelvraag 1 en 2 beantwoorden.

5.1.a Deelvraag 1

Wat bieden wij in P2, 3 en 4 nu aan om de ontwikkeling van het zelfbeeld ten aanzien van het lichaamsbesef te stimuleren?

Wanneer leerlingen in P2 komen, wordt tijdens de lessen persoonlijke verzorging specifiek aandacht besteed aan het aanleren en herhalen van het lichaamsschema.

Het beeld dat je van je eigen lichaam hebt, vormt een belangrijk aspect van je zelfbeeld (Kohnstamm, 2009). Gezien de sociaal-emotionele leeftijd van twee tot vier jaar, zitten een aantal leerlingen in de anale fase (Bosch & Suykerbuyk, 2010). In deze fase worden de leerlingen zich bewust van hun eigen lichaam, ze gaan naar zichzelf kijken en zichzelf aanraken. Ze gaan verschillen zien tussen jongens en meisjes. Wanneer leerlingen in deze ontwikkelingsfase zitten, zullen lessen rond het lichaamsschema goed aansluiten en de ontwikkeling van het zelfbeeld stimuleren. Tijdens deze lessen leren de leerlingen goed naar zichzelf te kijken en hun lichaamsdelen aan te wijzen en/of te benoemen. Ook dit is een belangrijk proces, omdat je taal nodig hebt, voor de ontwikkeling en groei van je zelfbeeld (Kohnstamm, 2009). Tijdens de lessen persoonlijke verzorging wordt dit benoemen steeds herhaald. Door het leren verzorgen van hun lichaam tijdens de lessen persoonlijke verzorging, raken de leerlingen al doende meer vertrouwd met hun eigen lichaam. Dit versterkt het lichaamsbesef en dus de basis voor het zelfbeeld (Kohnstamm, 2009).

Uit de antwoorden op vragenlijst 1 blijkt, dat er geen afspraken zijn rondom woordgebruik van de geslachtsdelen.

Tijdens de 'ik-lessen', wordt aandacht besteed aan wat privé is. Leerlingen wordt heel bewust geleerd, dat er dingen zijn, die alleen voor/van jou zijn. Dit kan over gedachten gaan die je niet met iemand hoeft te delen, over ruimtes waar niet iedereen binnen mag komen en over handelingen die niet iedereen hoeft te zien.

Leerlingen die in de oedipale fase zitten (Bosch & Suykerbuyk, 2010), zijn toe aan de ontwikkeling van hun geweten. Ze leren, dat niet alles mag, dat er regels zijn. Vanuit hun net ontdekte 'ik' bekijken ze de wereld. De leerlingen kunnen zich nog niet verplaatsen in de ander (Kohnstamm, 2009) en het schaamtegevoel is vaak nog niet aanwezig (Bosch & Suykerbuyk, 2010). De inhoud van de 'ik-lessen' speelt goed op deze ontwikkelingen in en helpt de leerlingen zo om het pas ontwikkelde zelfbeeld ten aanzien van hun lichaamsbesef, verder te ontwikkelen in relatie tot de ander.

5.1.b Deelvraag 2

Hoe en met welke materialen worden de lessen in P2, 3 en 4 gegeven en sluit dit aan bij de leerlingen met een ASS?

Zowel de lessen rondom het lichaamsschema als de lessen persoonlijke verzorging, worden gegeven aan een groep van maximaal zeven leerlingen. De leerkracht doet de handelingen stap voor stap voor met concrete materialen en de leerlingen doen dit na. De leerkrachten ervaren, dat alle leerlingen op deze manier met de lessen mee kunnen doen. Soms wordt ter extra ondersteuning een visueel stappenplan van een bepaalde handeling aangeboden. Deze gegevens, verkregen uit interview 1, laten een manier van lesgeven zien die goed aansluit bij wat veel leerlingen met een ASS nodig hebben: niet zelf te hoeven bedenken hoe je iets moet doen, maar dit stap voor stap aangeboden krijgen, één ding tegelijk kunnen doen en zoveel visuele ondersteuning krijgen als nodig is (Vermeulen & Degrieck, 2006).

Naast alle concrete voorwerpen gebruikt men een aantal werkbladen van de methode Ziezo (Beugen & Biemond, 2004). Deze werkbladen zijn concreet en duidelijk en zijn goed bruikbaar ter ondersteuning en verwerking van de aangeboden vaardigheden.

De 'ik-lessen' worden gegeven aan de gehele groep van twaalf leerlingen, door de eigen leerkracht. De les bestaat voornamelijk uit het bekijken van kleine stukjes van de DVD van Deurtje Open Deurtje Dicht (Van Andel, 2005) en het bespreken van de vragen die daarin gesteld worden. Ook worden er situaties uitgespeeld, waarmee met voordoen en nadoen het gewenste gedrag wordt geoefend.

In interview 2 geven de leerkrachten aan, dat de groepen te groot zijn, om de leerlingen individueel voldoende aandacht te geven. Zij vragen zich dan ook af, of alle leerlingen wel goed kunnen profiteren van deze les. Tijdens deze lessen wordt er veel gepraat, weinig visuele ondersteuning geboden en veelvuldig een beroep gedaan op het voorstellingsvermogen van de leerlingen. Dit zijn allemaal vaardigheden waar leerlingen met een ASS moeite mee kunnen hebben (Vermeulen & Degrieck, 2006). Daarnaast hebben veel leerlingen met een ASS veel verwerkingstijd nodig (Vermeulen & Degrieck, 2006), waardoor het waarschijnlijk is dat ze het tempo van deze groepsles niet kunnen bijhouden.

Deze manier van lesgeven aan de hele groep, lijkt niet goed aan te sluiten bij de leerlingen met een ASS.

De DVD bevat een aantal uitgangspunten die voor leerlingen met een ASS heel prettig zijn: de onderwerpen worden steeds op dezelfde manier aan de orde gesteld, wat de voorspelbaarheid van wat komen gaat vergroot; de onderwerpen worden voorzien van concrete herkenbare voorbeelden die uitgespeeld worden en de tips worden gegeven in de vorm van eenduidige boodschappen (Vermeulen & Degrieck, 2006). Daarom is de DVD goed bruikbaar, al moet ook hier weer rekening gehouden worden met de verwerkingstijd en de moeilijkheden met het generaliseren van de aangeboden informatie (Vermeulen & Degrieck, 2006; Vermeulen, 2009).

Het doe-boek (Van Andel, 2005) voor de leerlingen wordt niet gebruikt, omdat dit veel geschreven tekst bevat waardoor de leerlingen er niet zelfstandig mee kunnen werken. Het communicatieniveau en de communicatievorm van het doe-boek, sluiten niet aan bij het niveau van communicatie begrijpen en gebruiken van de leerlingen (Verpoorten, 1996).

Toen ik wist wat er daadwerkelijk op onze school geboden werd aan de leerlingen van de P2, 3 en 4 groepen om hun zelfbeeld te ontwikkelen, was ik erg benieuwd naar hoe dit zelfbeeld van de leerlingen uit mijn onderzoeksgroep er nu uitzag. Op basis van mijn verworven kennis uit de literatuur en de informatie die ik van mijn collega's van de P-afdeling gekregen had, kon ik een aantal topics bepalen om mijn onderzoek verder richting te geven en af te bakenen.

Omdat het lichaamsbeeld een belangrijk onderdeel is van het zelfbeeld (Kohnstamm, 2009) en dicht bij de ervaringen van de leerlingen ligt, heb ik gekozen voor topic 1. Gezien het doel van mijn onderzoek was ik benieuwd of de leerlingen zich al bewust zijn van de geslachts-verschillen (Bosch & Suykerbuyk, 2010), daarom koos ik topic 2. Omdat taal essentieel is voor de ontwikkeling van het zelfbeeld (Kohnstamm, 2009) keek ik in topic 3 naar de expressieve communicatie (Verpoorten, 1996). Met topic 4 en 5 vroeg ik naar het zelfbeeld in relatie met de omgeving (Bosch & Suykerbuyk, 2010, Kohnstamm, 2009).

1. kennis van het lichaamsschema
2. ben je een jongen of een meisje
3. hoe geef je het aan als je iets wel/niet wilt
4. geef je het aan of je iets wel of niet wilt
5. geef je het aan als een ander iets doet wat jij niet wilt

Deze topics wilde ik graag onderzoeken door leerlingen te observeren tijdens lessen die ik zelf wilde geven. Met de informatie uit deelvraag 1 en 2 kon ik de activiteiten van deze lessen goed afstemmen op de ervaringen van de leerlingen. Om ook inhoudelijk goed aan te kunnen sluiten en daardoor de draaglast niet groter te laten zijn dan de draagkracht (Bosch & Suykerbuyk, 2010) heb ik me met behulp van de gegevens uit de vragenlijsten 2 en 3 en van de documentanalyse een eerste beeld gevormd van het zelfbeeld van deze leerlingen.

Met alle verworven gegevens als uitgangspunt, heb ik de inhoud van mijn lessen bepaald. Topic 1, 2 en 3 heb ik niet gewijzigd, topic 4 en 5 heb ik specifieker geformuleerd om deze beter toetsbaar te maken en topic 5 heb ik uitgesplitst in topic 5 en 6:

4. geef je aan of je iets wel/niet wilt doen (bewegen, ruiken, voelen, horen, proeven)
5. geef je een grens aan als ik heel dicht bij je komt staan.
6. geef je het aan of ik je mag aaien over je hoofd, arm, schouder, rug of knie

5.1.c Deelvraag 3

Wat is het zelfbeeld ten aanzien van het lichaamsbesef van de leerlingen van mijn onderzoeksgroep?

Eerste conclusie over het zelfbeeld naar aanleiding van de gegevens uit de vragenlijsten 2 en 3 en de documentanalyse

De antwoorden van de ouders, de leerkrachten en de gegevens uit het leerlingvolgsysteem komen grotendeels met elkaar overeen, al ik heb niet steeds dezelfde vragen gesteld.

De leerlingen kunnen alle 4 een groot aantal lichaamsdelen aanwijzen en benoemen. Ze weten of ze een jongen of een meisje zijn. De leerlingen kunnen aangeven of ze iets wel of niet willen, waarbij de leerkrachten aangeven dat je 2 leerlingen hiervoor wel de tijd moet geven en het duidelijk moet vragen. Leerlingen geven aan of ze iets wel of niet willen door te praten, door lichaamstaal en door geluiden te maken. Op de vraag of de leerlingen het ook aangeven als een ander iets doet wat ze niet leuk vinden, lopen de antwoorden wat meer uiteen, van een duidelijk 'ja' via 'meestal' en 'soms' naar 'nee'. Dit maken de leerlingen kenbaar door te praten en door hun lichaamstaal.

Aanvullende conclusie over het zelfbeeld naar aanleiding van de gegevens uit mijn lessen

Met behulp van mijn lessen kon ik mijn eerste idee van het zelfbeeld van de leerlingen van mijn onderzoeksgroep verder concretiseren.

Ook tijdens mijn lessen konden alle vier de leerlingen een groot aantal lichaamsdelen aanwijzen en benoemen, maar bij navraag bleek dat niet bij alle lichaamsdelen de inhoud goed bekend was, zoals bij lichaam, hoofd en gezicht. De meisjes weten dat ze een meisje zijn op grond van de geslachtsdelen borsten en vagina. De jongens benoemen dat ze een jongen zijn, maar bij doorvragen blijkt, dat zij niet kunnen zeggen waarom. Omdat de ouders van de jongens mij vroegen om niet de geslachtsdelen te benoemen, heb ik dit ook niet gedaan.

Van alle activiteiten die ik concreet aangeboden heb om de leerlingen te laten bewegen, ruiken, voelen, proeven en horen, konden zij goed aangeven of ze dat wel of niet wilden doen. De manier waarop ze dit aangaven verschilde per leerling, waarbij één leerling vooral verbaal reageerde, twee leerlingen vaker de picto's aanwezen en de vierde leerling meer zijn lichaamstaal gebruikte.

Twee leerlingen gaven het duidelijk aan wanneer ik te dicht bij hen kwam staan, de andere 2 niet. Deze laatste 2 leerlingen leken deze persoonlijke grens ook niet te ervaren.

Alle 4 de leerlingen konden aangeven of ik hen over hun hoofd, schouder, rug, arm of knie mocht aaien, waarbij één van hen bij dezelfde vraag de ene keer ja en de andere keer nee zei.

Eindconclusie over het zelfbeeld van de leerlingen van mijn onderzoeksgroep

Op basis van dit onderzoek kan ik een aantal algemene en leerlingsspecifieke zaken benoemen.

De leerlingen uit mijn onderzoeksgroep kunnen een groot aantal lichaamsdelen bij zichzelf aanwijzen en benoemen, maar hebben van enkele lichaamsdelen geen goed begrip.

Dit kan komen door de andere manier van informatie verwerken, waardoor er geen goed of volledig concept van een lichaamsdeel is gemaakt (Verpoorten, 1996; Vermeulen & Degrieck, 2006), maar de verstandelijke beperking kan hierin ook een rol spelen.

De leerlingen kunnen benoemen of ze een jongen of een meisje zijn, waarbij twee leerlingen weten op grond van welke geslachtsdelen dit zo is en de andere twee niet.

De leerlingen zitten (onder andere) in de anale fase (Bosch & Suykerbuyk, 2010), omdat ze zich bewust worden van zichzelf en hun eigen lichaam. Ze zien verschillen tussen zichzelf en anderen en ze leren, of weten al, dat ze een jongen of een meisje zijn (Bosch en Suykerbuyk, 2010).

Tijdens mijn lessen heb ik gemerkt, dat twee leerlingen ook bezig waren met wat 'wel en niet hoort' en wie je wel of niet mag helpen met douchen. Deze leerlingen zitten voor een deel ook in de oedipale fase (Bosch en Suykerbuyk, 2010), maar dit heb ik verder niet onderzocht.

De leerlingen kunnen op concrete vragen aangeven of ze iets wel/niet willen doen. Twee leerlingen kunnen het aangeven wanneer ik te dicht bij hen kom staan en alle leerlingen kunnen aangeven of ik hen mag aaien over hoofd, schouder, rug, arm of knie.

Zij maken met hun lichaamstaal, met gebaren, door te praten en door picto's aan te wijzen, kenbaar of ze iets wel/niet willen. De leerlingen communiceren op hun eigen wijze (Verpoorten, 1996), maar maken allemaal iets duidelijk over wat ze zien of beleven.

Hiermee beschikken ze alle vier over deze belangrijke voorwaarde om een bewust 'ik' te kunnen ontwikkelen (Kohnstamm, 2009).

Zelfkennis is belangrijk voor ieder mens, omdat je daarmee leert invloed uit te oefenen op je omgeving (Schrurs, 2010). Een klein stukje van het zelfbeeld van de leerlingen van mijn onderzoeksgroep is nu bekend en ik weet ook wat er in de groepen op de Boslustschool geboden wordt om dit zelfbeeld te helpen ontwikkelen. Op welke manier kunnen we de ontwikkeling van het zelfbeeld verder stimuleren? Dit heb ik verwoord in mijn vierde deelvraag.

5.1.d Deelvraag 4

Op welke manier kan psycho-educatie bij mijn doelgroep worden ingezet?

Om deze vraag te beantwoorden, heb ik gebruik gemaakt van de literatuur, van gegevens uit deelvraag 1, 2 en 3 en van de observaties van mijn eigen lessen.

Gezien het ontwikkelingsniveau van de leerlingen zal psycho-educatie op onze school zich vooral moeten richten op de ontwikkeling van het zelfbeeld (Vermeulen, 2007; Schrurs, 2010).

Voor sommige leerlingen, betekent dit vooral de stimulering van de ontwikkeling van het zelfbesef (Kohnstamm, 2009).

Vermeulen (2007) is van mening dat op concreet niveau en afgestemd op de persoon, vaardigheden aangeleerd kunnen worden om de ontwikkeling van het zelfbesef en het zelfbeeld te stimuleren.

Dit heb ik ook in de praktijk ervaren. De leerlingen zijn goed betrokken bij de les, wanneer er veel concrete materialen gebruikt worden en wanneer zij kunnen oefenen middels voordoen en nadoen. Deze betrokkenheid neemt af wanneer er meer een beroep gedaan wordt op het voorstellingsvermogen en wanneer er veel gesproken wordt (Vermeulen & Degrieck, 2006).

In mijn lessen zag ik dat de tijd die de leerlingen nodig hadden om informatie te verwerken (Vermeulen & Degrieck, 2006) per persoon verschilde van vrijwel meteen reageren tot minimaal 5 seconden.

Daarnaast vielen de verschillen op in het begrijpen van receptieve communicatie en het zelf gebruiken van communicatie (Verpoorten, 1996). Doordat de groep klein was kon ik mijn communicatie goed afstemmen op de individuele leerling.

Als leerkracht is het belangrijk om rekening te houden met nog andere specifieke mogelijkheden van veel leerlingen met een ASS, zoals: vaker de details zien dan het geheel; over- of ondergevoelig zijn voor prikkels; visueel denken; één ding tegelijk kunnen doen; moeite hebben met oogcontact en snel moe en/of prikkelbaar zijn (Vermeulen & Degrieck, 2006). In mijn lessen heb ik hiermee rekening gehouden, maar dit heb ik niet verder onderzocht.

Omdat veel leerlingen met een ASS over- of ondergevoelig kunnen zijn voor het verwerken van zintuiglijke informatie (Bogdashina, 2011), moet de leerkracht alert zijn op wat hij/zij aanbiedt. Tijdens mijn lessen reageerden de leerlingen soms al met een heel duidelijk 'nee', wanneer ik iets pakte om hen dat te laten voelen, ruiken, horen, of proeven.

Omdat de ontwikkeling van het zelfbesef en het zelfbeeld geen product is dat je in een lesje leert, maar een proces dat je hele leven doorgaat (Schrurs, 2010; Vermeulen, 2007), is het belangrijk dat collega's en ouders goed samenwerken. De moeite die veel leerlingen met een ASS hebben om het geleerde toe te passen in verschillende situaties onderstreept dit nog extra (Vermeulen, 2009; Vermeulen & Degrieck, 2006).

Voordat ik aan mijn lessen begon heb ik schriftelijk toestemming gevraagd aan de betrokken ouders. Bij twee paar ouders bleek nadere toelichting via de telefoon noodzakelijk, om de wederzijdse verwachtingen goed op elkaar af te stemmen. Bij het bieden van psycho-educatie aan mijn doelgroep is het dus van belang dat we onze communicatie goed afstemmen op elke leerling, rekening houden met hun zintuiglijke over- ondergevoeligheid, veel concrete materialen gebruiken en de leerlingen laten oefenen middels voordoen en nadoen. Om dit te realiseren dienen de groepen klein te zijn. Daarnaast is samenwerken met ouders en tussen collega's onderling essentieel, zoals ook Mesibov (2004) benadrukt.

5.2 EINDCONCLUSIE, ANTWOORD OP MIJN ONDERZOEKSVRAAG

Zoals uit het voorgaande blijkt, hebben de leerlingen uit mijn onderzoeksgroep een begin gemaakt met de ontwikkeling van hun 'ik', van hun zelfbeeld ten aanzien van hun eigen lichaamsbesef. Mijn onderzoek heeft heel wat aandachtspunten naar voren gebracht die helpend kunnen zijn bij de verdere ontwikkeling van dat zelfbeeld.

Deze aandachtspunten samen geven een belangrijke aanzet voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag:

Wat hebben leerlingen, van dertien tot twintig jaar met een verstandelijke beperking (IQ van 30 - 50) en een Autisme Spectrum Stoornis op onze school, van hun leerkrachten nodig om hun zelfbeeld ten aanzien van hun eigen lichaamsbesef te ontwikkelen?

1. Lessen waarin ze (verder) bewust worden gemaakt van de verschillende lichaamsdelen door deze te bekijken, aan te wijzen en/of te benoemen en te verzorgen.
2. Lessen waarin de ontwikkeling van hun zelfbesef gestimuleerd wordt, wanneer dit nog niet voldoende aanwezig is. Deze lessen moeten gericht zijn op het bewust worden van eigen grenzen, deze leren erkennen en leren aangeven. Dit kan door het aanbieden van allerlei zintuiglijke informatie, waarbij rekening gehouden moet worden met over- of ondergevoeligheid in ontvangen en verwerken.
3. Communicatie die aansluit bij hun niveau van receptieve en expressieve communicatie.
4. Voldoende tijd om informatie te verwerken.
5. Veel concrete materialen en situaties om de les te verduidelijken.
6. Veel gelegenheid om te oefenen om door voordoen en nadoen de verschillende vaardigheden te leren.
7. Een kleine lesgroep, zodat de leerkracht tijd heeft om af te stemmen op elke leerling.
8. Psycho-educatie die aansluit bij hun sociale en emotionele ontwikkelingsniveau.
9. Leerkrachten die onderling en met hun ouders samenwerken om de geleerde vaardigheden verder te ontwikkelen en te behouden.

5.3 AANBEVELINGEN

Wanneer leerlingen zichzelf beter leren kennen, kunnen zij meer invloed uitoefenen op hun omgeving (Schrurs, 2010), waardoor de kwaliteit van hun leven toeneemt. We kunnen de leerlingen hierbij helpen door de ontwikkeling van het zelfbeeld te stimuleren en te ondersteunen.

Op grond van de resultaten van mijn onderzoek doe ik hiertoe de volgende aanbevelingen, waarbij ik deze onderbouw met de bestudeerde literatuur.

1. Gegevens verzamelen over het sociale en emotionele niveau van iedere leerling.
2. Pas als het zelfbesef voldoende ontwikkeld is, starten met de 'ik-lessen'.
3. De 'ik-lessen' aanbieden aan een groep leerlingen van hetzelfde niveau.

Om de ontwikkeling van het zelfbeeld te stimuleren is het belangrijk om aan te sluiten bij het cognitieve, emotionele en sociale niveau van de leerling (Kohnstamm, 2009). Wanneer we onze verwachtingen en ons aanbod niet goed afstemmen op wat een leerling aankan, kunnen we de draaglast groter laten worden dan de draagkracht (Bosch en Suykerbuyk, 2010). Hierdoor wordt het voor een leerling moeilijk om succeservaringen op te doen, wat zeker door zal werken op de vorming van het zelfbeeld. Omdat wij, als omgeving, een grote rol spelen bij het positief of negatief beïnvloeden van het zelfbeeld (Bosch & Suykerbuyk, 2010, Kohnstamm, 2009), is het belangrijk dat we weten op welk niveau de leerling 'zit' en hem/haar ervaringen laten opdoen die daarbij aansluiten.

4. De ontwikkeling van het zelfbesef stimuleren door de leerlingen te helpen zich bewust te worden van allerlei zintuiglijke prikkels.
5. In kaart brengen welke leerlingen over- of ondergevoelig zijn op bepaalde zintuigen en welke zintuigen dit zijn.
6. Het belang van de ontwikkeling van het zelfbesef in de jongere groepen onder de aandacht brengen.

Gezien de sociaal-emotionele leeftijd vanaf twee jaar, zijn sommige leerlingen zich nog nauwelijks bewust van hun eigen 'ik' (Kohnstamm, 2009). Daarom moet bij die leerlingen daar eerst aandacht aan worden besteed.

De ontwikkeling van het zelfbesef, het ervaren dat jij iemand anders bent, met eigen gevoelens en gedachten, is nodig om tot de ontwikkeling van een zelfbeeld te kunnen komen (Kohnstamm, 2009). Door de leerlingen allerlei zintuiglijke prikkels te laten ervaren, stimuleren we het bewust worden van hun eigen 'zijn' en gevoelens. Omdat veel leerlingen met een ASS zeer gevoelig kunnen zijn voor bepaalde zintuiglijke prikkels (Bogdashina, 2011), is het belangrijk dat de leerkracht die deze lessen geeft, de leerlingen goed kent.

7. Het belang van het leren kennen (aanwijzen en/of benoemen) van het lichaamsschema in de jongere groepen onder de aandacht brengen.
8. De lessen rond het lichaamsschema en persoonlijke verzorging, zoals die nu op de P-afdeling gegeven worden, zo houden.

Deze lessen (van punt 8) sluiten goed aan bij de leerlingen met een ASS (zie na punt 13) en leveren een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van het lichaamsbeeld en het lichaamsbesef en dus aan het zelfbeeld (Kohnstamm, 2009). De leerlingen zitten (voor een deel) in de anale fase en worden zich bewust van zichzelf en hun eigen lichaam, ze gaan verschillen zien tussen mensen, tussen jongens en meisjes (Bosch & Suykerbuyk, 2010). Deze lessen sluiten goed op aan op deze ontwikkelingsleeftijd.

9. Af en toe controleren of de leerlingen de lichaamsdelen nog kennen (benoemen en/of aanwijzen) en of ze weten wat de naam van een lichaamsdeel inhoudt, bijvoorbeeld: hoofd, gezicht, nek.
10. Afspraken maken over woordgebruik van de geslachtsdelen.
11. De leerlingen bewust verschillende mogelijkheden aanreiken, verbaal en visueel, om hen te leren aan te geven of ze iets wel of niet willen.
12. Ervaringen en theorie in het team uitwisselen over de receptieve en expressieve communicatie van leerlingen met een ASS.

Om tot de ontwikkeling van een zelfbesef en een zelfbeeld te komen is taal essentieel; pas als je onder woorden kunt brengen wat je ziet of beleeft, kun je tot de ontwikkeling van een bewust 'ik' komen (Kohnstamm, 2009). Maar door de ASS en/of de VB kan het zijn, dat de leerling (nog) niet de mogelijkheden heeft om zich via taal te uiten. Het is dan belangrijk om te kijken hoe een leerling zich wel zou kunnen uitdrukken (Verpoorten, 1996).

Daarnaast is het, door de VB en daarbij de eigen manier van informatie verwerken, niet vanzelfsprekend dat leerlingen aan een woord of begrip dezelfde betekenis koppelen als wij. We moeten steeds nagaan of onze informatie wel begrepen wordt. Om de communicatie met onze leerlingen niet onnodig moeilijker te maken dan die al is, moeten er duidelijke afspraken gemaakt worden over het woordgebruik van de geslachtsdelen.

Bij dit alles is het belangrijk dat we weet hebben van het niveau waarop onze leerlingen communicatie begrijpen en gebruiken, om onze communicatie op hen af te kunnen stemmen (Verpoorten, 1996).

13. De 'ik-lessen' aanbieden aan kleinere groepen leerlingen, waardoor er beter ingespeeld kan worden op de individuele leerling.
14. Bekijken of de 'ik-lessen' voor leerlingen met een ASS ook anders aangeboden zouden kunnen worden, door meer visuele ondersteuning te bieden en minder te praten.

Leerlingen met een VB en een ASS verwerken informatie anders (Wing, 2005), dan leerlingen met 'alleen' een VB. Zij kunnen opgaan in de details en hierdoor het overzicht missen, zodat het hen ontgaat waar het eigenlijk om gaat.

Veel leerlingen met een ASS hebben veel verwerkingstijd nodig (Vermeulen & Degrieck, 2006), waardoor het tempo in een groepsles al snel te hoog is. Sommige leerlingen zijn over- of ondergevoelig voor zintuiglijke prikkels (Bogdashina, 2011) waardoor zij snel overprikkeld raken óf juist 'extreme' prikkels opzoeken. Veel leerlingen met een ASS kunnen zich moeilijk een voorstelling maken van iets wat niet nu hier aanwezig is, zij denken concreet en haken vaak af wanneer er veel gesproken wordt, zonder dat dit visueel ondersteund wordt. Bij dit alles speelt de eigen manier van communicatie ontvangen, begrijpen en gebruiken (Verpoorten, 1996) ook nog een grote rol (zie hiervoor ook na punt 11).

Wanneer je positieve groei van het zelfbeeld beoogt, moeten je interventies aansluiten bij het niveau en de mogelijkheden van de leerling. De groepsgrootte en het aanbod van de les moeten hierop afgestemd worden.

15. Gesprek met alle collega's van de P-afdeling om een mening te vormen over hoe we omgaan met de zelfbeeldontwikkeling van onze leerlingen.

Bij de ontwikkeling van het zelfbeeld hoort het leren erkennen en aangeven van wat je wel en niet wilt (Schrurs, 2010). Om dit goed te ondersteunen is het belangrijk, dat collega's op één lijn zitten. Wanneer mogen leerlingen aangeven dat ze iets niet willen doen? Moeten leerlingen alles proberen? Moeten alle leerlingen naar buiten in de pauze?

16. Gesprek met alle collega's van de P-afdeling om een mening te vormen over de samenwerking met ouders.

In de TEACCH-filosofie (Mesibov, 2004), wordt de samenwerking tussen collega's onderling en de ouders benadrukt. Ook Vermeulen (2007) onderschrijft de samenwerking met de omgeving om de effecten van psycho-educatie te vergroten.

Toen ik leerlingen zocht voor mijn onderzoek en hiervoor ouders informeerde en om toestemming vroeg, kreeg ik heel verschillende reacties. Eén van de ouders was blij, dat haar zoon nu even niet met zijn eigen lichaam en dat van anderen bezig was en verleende daarom geen toestemming. Andere ouders gaven aan, dat ik niet de geslachtsdelen mocht benoemen en geen onderwerpen mocht aanroeren 'die nu nog niet aan de orde zijn'. En weer een andere ouder was blij dat ik met dit onderwerp aan de slag ging, omdat het thuis ook speelde. Deze reacties maakten veel los in het team. In hoeverre zijn ouders eigenlijk op de hoogte van wat we doen en weten wij van de ouders wel de belangrijkste dingen over hun kinderen? In hoeverre moeten wij de ouders volgen of de ouders ons in ons onderwijsaanbod?

5.4 ONDERWERPEN VOOR VERDER ONDERZOEK

Naar aanleiding van mijn aanbevelingen zouden de volgende punten nader onderzocht kunnen worden:

1. Het sociale en emotionele niveau van elke leerling vaststellen en bekijken wat dit betekent voor de inhoud van de lessen 'zelfbesef- en zelfbeeldontwikkeling'.
2. Nagaan of er leerlingen over- of ondergevoelig zijn op bepaalde zintuigen en welke zintuigen dit zijn en bekijken wat dit betekent voor de inhoud van de lessen 'zelfbesef- en zelfbeeldontwikkeling'.
3. Kijken of de 'ik-lessen' beter afgestemd kunnen worden op leerlingen met een ASS.
4. De mogelijkheden en de wensen van de teamleden van de P-afdeling én de ouders in kaart brengen, om al dan niet samen te werken aan de ontwikkeling van het zelfbesef en het zelfbeeld en, in het verlengde daarvan, aan de seksuele ontwikkeling van de leerlingen.

HOOFDSTUK 6 REFLECTIE

Een enorme zoektocht met een onduidelijke kaart, over onbekend terrein en de bestemming nog vaag. Dat is het beeld dat me steeds vergezelde wanneer ik bezig was met mijn onderzoek.

De globale richting van het onderzoek had ik, samen met collega's, al vrij snel bepaald.

Maar wat nu precies het doel in dit onderzoek moest worden vond ik lastig. Steeds moest ik het doel bijstellen, omdat het nog te vaag en teveel omvattend was.

Ook heb ik erg geworsteld met de indeling van de hoofdstukken: welke informatie moest nu waarin? Ik vond deze zoektocht frustrerend. Meestal heb ik niet zo'n moeite met het schrijven van een verslag, maar nu ging het zeer moeizaam. Ik had het gevoel dat ik wel een verhaal te vertellen had, maar ik kon maar niet ontdekken hoe ik dit in de voorgeschreven structuur kwijt kon.

Ik werd er onzeker van en dacht soms 'zou autisme zo voelen, dat er verwacht wordt dat je iets zou moeten kunnen begrijpen, maar het lukt maar niet, ook al doe je heel erg je best?'

Het was door de inspirerende reacties van de leerlingen, de belangstelling en ondersteuning van mijn collega's, de positieve feedback van mijn onderzoeksbegeleider en mijn eigen nieuwsgierigheid, discipline, inzet en vertrouwen in een goede afloop, dat ik toch steeds weer verder ging.

Doordat ik mijn onderzoek uitgevoerd heb op een afdeling van de school waar ik nog niet veel ervaring had opgedaan en het over een onderwerp ging waar ik nog niet veel vanaf wist, kon ik met een open blik onderzoeken. Ik was erg nieuwsgierig naar wat ik zou vinden.

Iets onderzoeken past wel bij me. In mijn dagelijks werk als begeleider van leerlingen met een ASS ben ik hier ook steeds mee bezig. Ik kijk graag naar de leerlingen, naar wat ze doen, hoe ze iets doen en ik ben benieuwd naar het waarom.

Volgens de leerstijlen van Kolb (z.d.) ben ik vooral een denker en een bezinner. Ik houd ervan om goed over informatie of een vraag na te denken en om het in verband te brengen met eerder opgedane ervaringen, met wat ik zie of wat ik al weet.

Ik vond het dan ook erg boeiend om met de literatuur bezig te zijn. Ik wist nog niet zoveel over psycho-educatie en ik had me nog niet eerder verdiept in de seksuele ontwikkeling van mensen met een VB en een ASS. Ook was het goed om meer te lezen over de emotionele en sociale ontwikkeling en me opnieuw te verdiepen in het autisme. Ik vond het een verrijking om heel gericht verschillende boeken te lezen om zo meer te weten te komen over één onderwerp: de ontwikkeling van het zelfbeeld.

Maar naast mijn nieuwsgierigheid naar de theorie, ben ik ook iemand van de praktijk. De theorie wordt voor mij pas boeiend als ik het in de praktijk herken of kan toepassen.

Het geven van de lessen aan mijn onderzoeksgroep vond ik het leukste en boeiendste deel van mijn onderzoek. De literatuur en de informatie van mijn collega's vormden de basis voor mijn lessen. Maar de leerlingen vertelden het echte verhaal. Zij lieten zien waar het om draait.

Zo was het prachtig om te zien, dat de leerlingen heel goed konden aangeven of ze iets wel of niet wilden ruiken, horen, voelen of proeven. Ieder deed dit op zijn/haar eigen manier en in zijn/haar eigen tijd.

Tijdens mijn supervisie, heb ik veel nagedacht over mijn rol en taak binnen de school en de samenwerking met mijn collega's. Meestal werk ik, na het bespreken van een hulpvraag met een collega, vaak vrij solistisch, omdat ik mijn collega's niet te veel wil belasten.

Om dit onderzoek goed uit te kunnen voeren, was ik afhankelijk van informatie van mijn collega's van de P-groepen en moest ik een beroep doen op hun tijd en inzet. Het was mooi om te ontdekken, dat mijn collega's dat helemaal niet erg vonden. Dat motiveerde mij weer om meer te vertellen over het onderzoek en daardoor kreeg ik van hen weer meer feedback.

Het onderzoek bood mij ook de gelegenheid om te oefenen met de rollen van leider en manager, terwijl ik van nature meer een coach ben (Cauffman, 2011). Ik moest het voortouw nemen en ook het voortgangsproces bewaken. Door de positieve reacties van mijn collega's en de aanmoedigingen van mijn critical friends lukte dit steeds beter.

Het samenwerken met mijn critical friends was heel leerzaam, zij lieten mij door hun ogen meekijken naar de leerlingen en daardoor weer andere dingen zien dan die ik zag. Ook had ik veel aan hun inbreng en steun, zodat ik steeds weer verder kon. Ik heb de samenwerking met mijn collega's als heel prettig, verrassend en leerzaam ervaren en daar ben ik hen heel dankbaar voor.

Boeiend waren ook de gesprekken met de ouders. Ik had er wel een beetje rekening meegehouden dat misschien niet alle ouders toestemming zouden geven, maar de argumenten waarom waren soms heel verrassend. Om privacy redenen noem ik die hier niet, maar het heeft me wel opnieuw aan het denken gezet. Ik vind samenwerking met ouders essentieel, zeker als het gaat om onderwerpen als het zelfbeeld en in het verlengde daarvan de seksuele ontwikkeling. Ouders beschikken over gedetailleerde informatie over hun kind, informatie die wij als leerkrachten vaak goed kunnen gebruiken om onze lessen goed aan te laten sluiten bij de leerlingen.

De aanleiding voor dit onderzoek, het seksueel grensoverschrijdend gedrag van enkele leerlingen (Bosch & Suykerbuyk, 2010), heeft veel losgemaakt bij mijn collega's en mij.

We moeten goed bespreken met elkaar en met de ouders hoe we omgaan met de seksuele ontwikkeling van onze leerlingen. Mijn zoektocht naar de zelfbeeldontwikkeling kan hierin een rol spelen.

Ik heb genoten van de lessen die ik aan mijn onderzoeksgroep gegeven heb. Ik was verrast over de betrokkenheid van de leerlingen bij de lessen en geraakt door hun vertrouwen in mij.

Hierdoor werd ik me heel bewust van hun kwetsbaarheid en afhankelijkheid van de omgeving. Daarom vind ik het heel belangrijk, dat we als school proberen de leerlingen zo weerbaar mogelijk te maken. De ontwikkeling van het zelfbeeld is een onmisbare stap in dit proces.

Als begeleider van leerlingen met een ASS heb ik tijdens dit onderzoek weer ervaren hoeveel invloed het autisme heeft op de totale ontwikkeling van deze leerlingen, dat autisme echt een pervasieve ontwikkelingsstoornis is (Wing, 2005). Wat mij nu vooral trof was de informatieverwerkingstijd en hoe bepalend die is voor het leerproces. Wanneer ik hier geen rekening mee houd, zet ik de leerling buiten spel. Hij/zij heeft dan geen kans om mee te doen. En dit geldt natuurlijk ook voor de manier van informatie verwerken, via welk kanaal gebeurt dit, hoe prikkelgevoelig is iemand (Bogdashina, 2011), heeft hij/zij vooral oog voor details of juist niet en waar wordt de informatie opgeslagen (Vermeulen & Degrieck, 2006)?

Tijdens dit onderzoek werkte ik met een groepje van vier leerlingen en kon ik rekening houden met hun individuele verschillen. Maar hoe moet dat als je een groep van twaalf leerlingen hebt?

Al met al kan ik zeggen, dat ik heel veel geleerd heb van de leerlingen, de ouders, mijn collega's en de literatuur. Het was heel bijzonder om zo te focussen op een heel klein stukje van mijn onderwijspraktijk. Ik heb ervaren, dat wanneer je zo precies kijkt, je goed kan aansluiten op een leerling en zo de volgende stap kunt voorbereiden. Deze stap kan vooruit zijn, maar ook een pas op de plaats of een stap 'terug'. Ik heb ook veel geleerd over mezelf. Dat ik best aan iets kan beginnen zonder dat ik weet waar het precies naar toe gaat, zonder van tevoren een duidelijk omljnd plan op te stellen. Dit vond ik moeilijk en het maakte me onzeker, maar ik moest en het is gelukt.

Ik ben blij, dat ik beschik over een goede discipline, die was af en toe hard nodig om aan dit onderzoek te blijven werken. Daarnaast ben ik er trots op dat ik ook regelmatig tijd vrij wist te maken voor mezelf en mijn gezin.

'Je zal ons een zorg zijn!' is de missie van waaruit we op onze school werken. Met alle collega's samen doen we ons best om onze leerlingen zo goed mogelijk te laten functioneren. De ontwikkeling van een positief zelfbeeld is hier een belangrijk onderdeel van. Ik hoop dat mijn onderzoek hieraan mag bijdragen.

BRONNEN

Beugen, C. & Biemond, H. (2004). *Ziezo..., persoonlijke verzorging voor het VSO-ZML*. Doetinchem: Edudesk.

Bogdashina, O. (2011). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met autisme en Aspergersyndroom (2^e druk)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bosch, E. & Suykerbuyk, E. (2010). *Seksuele voorlichting aan mensen met een verstandelijke handicap. De kunst van het verstaan (5^e druk)*. Soest: Nelissen.

Brandpunt. Het zwijgen doorbroken. Verkregen op 15 november 2011 via http://brandpunt.kro.nl/seizoenen/2011/afleveringen/13-11-2011/fragmenten/het_zwijgen_doorbroken

Cauffman, L. & Van Dijk, J. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs (2^e druk)*. Den Haag: Boom Lemma.

De Nijs, P. F. A., Verheij, F., Vlutters, J. L., Gelderblom, I. L. (2004). *Ontwikkeling langs de levenslijnen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Grolleman, A. (2011-2012). *Schoolgids Boslustschool, christelijke school voor speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen*.

Harinck, F. (2011). *Basisprincipes praktijkonderzoek (1^{1^e}, ongewijzigde druk)*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Helleman, H., Vermeulen, P., Conix, G., Lameillieure, L. de (2006). *Seks@autisme.kom*. Berchem: EPO.

Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie. Het jonge kind 1 (zesde druk)*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum, onderdeel van Springer Uitgeverij.

Kolb. (z.d.) *Leerstijlen van Kolb*. Verkregen op 10 december, 2011, via <http://www.thesis.nl/kolb/>

Kraijer, D. W. (2007). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking (tweede oplage)*. Steenwijk: Grafisch Productiebedrijf Gorter.

Manders, R. & Schrurs, J. (2004). *Handleiding voor jezelf. Een praktische methode voor psycho-educatie aan kinderen en jongeren met o.a. autisme spectrumstoornis*. Meijel: Via.

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

Ponte, P. (2005). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen (2^e druk)*. Soest: Nelissen.

Roeyers, H. (2009). *Autisme: alles op een rijtje (2^e druk)*. Leuven: Acco.

Schrurs, J. (2010). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* (2^e druk). Meijel: Via.

Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden, Probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Teggelaar, J., Bosch, J. van de, & Monster, T. (2008). *Oplossingsgericht werken met mensen met een verstandelijke handicap*. Barneveld: Nelissen.

Van Andel, C. (2005). *Deurtje Open, Deurtje Dicht. Lespakket over sociale weerbaarheid en relatievorming*. Nunspeet: Stichting Philadelphia Zorg.

Van Der Doef, S. (1998). *Kleine mensen grote gevoelens. Kinderen en hun seksualiteit*. Amsterdam: Ploegsma.

Van Der Velde, C. (2005). *Oudergids autisme. Een praktische handleiding sociale vaardigheden*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Vermeulen, P. (2007). *Ik ben speciaal 2, Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme* (4^e druk). Berchem: EPO.

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

Vermeulen, P. & Degriek, S. (2006). *Mijn kind heeft autisme. Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners* (2^e druk). Tielt: Lannoo nv.

Verpoorten, R. A. W. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Een multi-dimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 22 (2), 106-120.

Visitaal, Postbus 184, 1000 AD Amsterdam. www.visitaal.nl

Wing, L. (2005). *Leven met uw autistische kind*. Amsterdam: Harcourt.

www.sclera.be

BIJLAGEN

Pictogrammen voor de lessen afgebeeld met toestemming van:
Visitaal, Postbus 184, 1000 AD Amsterdam

www.visitaal.nl

Laatste picto:

www.sclera.be

Bijlage 1: introducerende brief aan collega's van P2, 3 en 4

Beste collega's van P2, 3 en 4.

Afgelopen september ben ik gestart met de studie Master SEN, autismespecialist.

Voor deze studie moet ik een onderzoek doen.

Vanuit de begeleiding van X, kwamen er allerlei vragen naar boven.

Met diverse collega's heb ik verschillende vragen gedeeld. Uit al die gesprekjes en ervaringen is mijn onderzoeksvraag 'geboren'.

Omdat ik het onderwerp niet geschikt vind om zo, via een mail/brief te bespreken, wil ik hier in de P* verg. van 6 februari graag wat meer over vertellen en jullie teamleider zal in de vergadering van 19 januari er ook vast iets over zeggen.

Mijn onderzoeksvraag kan ik wel zo noemen:

Wat hebben leerlingen, van dertien tot twintig jaar met een verstandelijke beperking (IQ van 30 - 50) en een Autisme Spectrum Stoornis op onze school, van hun leerkrachten nodig om hun zelfbeeld ten aanzien van hun eigen lichaamsbesef te ontwikkelen?

Ik hoop dat jullie allemaal achter de onderzoeksvraag kunnen staan en dat jullie willen meewerken aan mijn onderzoek!

Mijn eerste vraag is of jullie bijgaande vragenlijst willen invullen. Het kan zijn, dat ik je nog eens wat meer wil vragen of dat ik graag bij een les wil kijken. Zoals ik het nu inschat, gaat het jullie niet heel veel tijd kosten, maar ik heb jullie wel hard nodig!

Door mijn onderzoek in de P-groepen te doen maak ik het me een beetje lastig, omdat ik er nu niet dagelijks werk en van veel zaken totaal niet op de hoogte ben. Ik moet mijn informatie dus voor een belangrijk deel bij jullie halen. Maar het biedt mij ook de mogelijkheid om meer vanaf 'nul' te beginnen en echt te onderzoeken met een open houding.

Ik hoop van harte dat jullie mee willen doen!

Wanneer je vragen, opmerkingen e.d. hebt hoor ik het graag.

Tijdens de reguliere vergaderingen zal ik jullie op de hoogte houden van alle stappen die ik voor mijn onderzoek al genomen heb of nog wil nemen.

Hartelijke groeten, Marjon.

Bijlage 2: vragenlijst 1

VRAGENLIJST 1 ONDERZOEK MARJON

Beste _____ ,

Deze vragenlijst is bedoeld voor alle leerkrachten en assistentes die in P2, 3 en 4 werken.
Deze vragen gaan over:

- lessen die jij geeft rondom het aanleren/benoemen/omgaan met/verzorgen van (onderdelen van) het lichaam en de materialen/methodes die jij daarbij gebruikt
- lessen die jij geeft waarin aandacht besteed wordt aan wat privé is en de materialen/methodes die jij daarbij gebruikt
- woordgebruik van de geslachtsdelen

Wil je deze vragenlijst invullen en uiterlijk in mijn postvak doen?

Wil je als er iets niet duidelijk is, of wanneer het beantwoorden je veel tijd gaat kosten dit op de vragenlijst vermelden? Dan kan ik je er later persoonlijk naar vragen.

Alvast hartelijk dank voor je tijd en inzet!

Groeten, Marjon.

1. Ik geef lessen/activiteiten waarin specifiek het aanleren/benoemen/omgaan met/verzorgen van (onderdelen van) het lichaam aan de orde komt.

Nee/ja*

Zo ja bij: _____

Zo ja: Welke materialen/methodes gebruik jij daarvoor?

2. Ik geef lessen/activiteiten waarbij soms terloops (onderdelen van) het lichaam aan de orde komt. (benoemen, aanwijzen, omgaan met, verzorgen van)

Nee/ja*

Zo ja bij: _____

3. Ik geef lessen waarin specifiek aandacht besteed wordt aan wat privé is.

Nee/ja*

Zo ja bij: _____

Zo ja: Welke onderwerpen komen daarin aan bod?

Zo ja: Welke materialen/methodes gebruik jij daarvoor?

4. Ik geef lessen/activiteiten waarbij soms terloops aandacht besteed wordt aan wat privé is.

Nee/ja*

Zo ja bij: _____

5. Zijn er afspraken over het woordgebruik van de geslachtsdelen?
nee/ja/weet ik niet*

Zo ja: We hebben afgesproken deze woorden te gebruiken voor:

-borsten: _____
-vagina: _____
-bips: _____
-penis: _____

Zo nee/weet ik niet: ik gebruik de volgende woorden voor:

-borsten: _____
-vagina: _____
-bips: _____
-penis: _____

*Wil je doorstrepen wat niet van toepassing is?

Eventuele opmerkingen:

Bijlage 3: tweede brief aan collega's

Beste collega's van P2, 3 en 4,
Dank jullie wel voor het invullen van de vragenlijst!
Hier kan ik weer verder mee.

Nu weet ik wie ik waarop kan bevragen. En dat is dus ook mijn volgende vraag:
Willen jullie meedoen aan een interview?
Collega 3, 4, 7 en 8 hebben aangegeven specifiek lessen te geven over wat privé is en
collega 1 en 6 geven daarnaast ook lessen over persoonlijke verzorging/lichaamsschema.
Collega 2 en 5 geven geen specifieke lessen over beide onderwerpen.

Collega 8 en ik hebben vanmiddag de vragen al uitgetoetst, in een half uur is het goed
te doen.

Nu had ik graag even persoonlijk met jullie een afspraak willen maken, maar omdat ik er
vrijdag pas weer ben en wel graag zo snel mogelijk verder wil, doe ik het toch even zo.
Wie zou op de volgende tijd kunnen en willen voor een interview?

Vrijdag 27 januari: 15.30 – 16.00 of 16.00 – 16.30

Dinsdag 31 januari: 15.30 – 16.00 of 16.00 – 16.30

Vrijdag 3 februari: 15.30 – 16.00 of 16.00 – 16.30

Ik probeer vrijdag even langs te komen bij de mensen die dan werken.
Alvast bedankt weer allemaal!
Groetjes Marjon.

Bijlage 4: interview 1 en 2

INTERVIEW 1 ONDERZOEK MARJON over de lessen lichaamsschema en de lessen persoonlijke verzorging

1. In welke groep wordt deze les aangeboden?
2. Hoe groot is de groep waaraan je de les geeft?
3. Hoe vaak wordt de les gegeven?
4. Welke onderwerpen komen aan bod?
5. Hoe gaat zo'n les?
6. Welke materialen gebruik je?
7. Hoe bevallen deze materialen?
8. Pas je iets aan voor leerlingen met een ASS?
9. Leren leerlingen aangeven of iemand hen mag aanraken en waar?
10. Wie bepaalt waar een leerling aangeraakt mag worden?
11. Hoe bevalt het geven van deze les?

INTERVIEW 2 ONDERZOEK MARJON over de 'ik-lessen', over wat is privé

1. In welke groep wordt deze les aangeboden?
2. Hoe groot is de groep waaraan je de les geeft?
3. Hoe vaak wordt de les gegeven?
4. Welke onderwerpen komen aan bod?
5. Hoe gaat zo'n les?
6. Welke materialen gebruik je?
7. Hoe bevallen deze materialen?
8. Pas je iets aan voor leerlingen met een ASS?
9. Leren leerlingen aangeven of iemand hen mag aanraken en waar?
10. Wie bepaalt waar een leerling aangeraakt mag worden?
11. Hoe bevalt het geven van deze les?

Bijlage 5: vragenlijst 2

VRAGENLIJST 2 ONDERZOEK MARJON

Beste _____

Wil jij, omdat jij de mentor bent van _____, deze vragenlijst invullen en deze uiterlijk _____ in mijn postvak doen?

Wil je de vragen invullen op grond van wat je nu weet en niet je gegevens uit het LVS halen?

Deze vragen gaan over :

- kan hij/zij aangeven of hij/zij iets wel/niet wil
- welke lichaamsdelen kan hij/zij aanwijzen
- weet hij/zij of hij/zij een jongen of een meisje is

*Wil je steeds doorstrepen wat niet van toepassing is?

1. Kan _____ aangeven of hij/zij iets wil of niet wil (activiteit en/of eten)
ja/nee/weet ik niet*

Zo ja: Hoe geeft _____ dit aan?

Praten/wijzen/anders*, namelijk: _____

2. Zegt _____ het / geeft hij/zij het aan, als een andere leerling iets doet wat hij/zij niet leuk vindt?
ja/nee/weet ik niet*

Zo ja: tegen wie zegt hij/zij dat / aan wie geeft hij het aan

de betreffende leerling / juf – meester*

3. _____ kan de volgende lichaamsdelen aanwijzen wanneer ik ze benoem:

hoofd – oren – ogen – mond – lippen – tong – neus – haren – nek

hals – schouder – arm – hand – pols – elleboog – vinger – rug – buik

bips/kont/billen – been – knie – voet – teen – enkel – heup – zij

piemel/penis/plasser of vagina/plasser/spleetje – borst of borsten

4. Weet X van zichzelf dat hij/zij een jongen of een meisje is?
ja/nee/weet ik niet*

5. Eventuele opmerkingen:

NB. Deze vragen staan ook gescoord in het LVS, maar ik wil jullie vragen ze nog een keer te beantwoorden, om drie redenen:

- vraag 1 en 3 zijn hier uitgebreider en bij 5 kun je opmerkingen kwijt
- leerlingen met een ASS kunnen in verschillende situaties en op verschillende momenten een heel ander beeld laten zien
- voor de studie moet ik gegevens verzamelen uit meerdere bronnen

Bijlage 6: brief aan de ouders

Beste ouders van

U bent vast verrast een brief van mij aan te treffen. Ik heb u allen wel eens ontmoet, maar dat is al enige jaren geleden.

Ik ben sinds 1998 leerkracht van de structuurgroep en ben me sinds die tijd aan het verdiepen in autisme.

Op dit moment ben ik bezig met de studie Master SEN autisme specialist. Voor deze opleiding moet ik een onderzoek doen. Ik zou graag uw zoon/dochter bij dit onderzoek betrekken, maar daar heb ik uw toestemming voor nodig en ook een beetje informatie.

Ik zal eerst wat vertellen over het onderzoek.

Ik hoop dat de aanleiding van mijn onderzoek u niet afschrikt. Enige maanden geleden zag ik een documentaire op tv over seksueel misbruik bij mensen met een verstandelijke beperking. Hierin kwam o.a. naar voren, dat veel slachtoffers niet weten wat hen overkomt en zich niet altijd realiseren wat kan en mag. Doordat velen van hen verzorging nodig hebben, ook wanneer ze puber worden of al ouder zijn, zijn ze eraan gewend dat anderen hen helpen en dus aanraken. Maar wanneer is dit aanraken nog helpen en nodig en wanneer is dit onwenselijk?

Om mensen weerbaar te maken, moeten zij eerst weten en ervaren, dat zij zelf iemand zijn. Zij moeten zich bewust worden van hun eigen lijf, van hun grenzen en dat je die kunt aangeven.

In mijn onderzoek ben ik op zoek naar het antwoord op de volgende vraag:

Wat hebben leerlingen uit P2, 3 en 4, met autisme, nodig om hun zelfbeeld zo te ontwikkelen, dat ze weten waar een ander hen mag aanraken en waar niet?

Het gaat me vooral om het bewust worden van jezelf. Ik wil met de leerlingen kijken naar hoe ze eruit zien en hoe alles aan je lijf heet. Hiermee begin ik op de manier zoals de leerlingen dat nu op school gewend zijn. Dit heb ik bij mijn collega's nagevraagd. Afhankelijk van wat de leerlingen doen, hoe ze hierop reageren, wil ik verder lessen ontwikkelen. Ik wil vooral kijken of de leerlingen zich bewust zijn/kunnen worden van wat ze prettig vinden en of ze aan kunnen (leren) geven of ze iets wel of niet willen: een 'ja-gevoel' of een 'nee-gevoel'. Ik denk er nu bijvoorbeeld aan om de leerlingen allerlei ervaringen te laten opdoen: bewegen (schommelen, rennen, dansen), voelen (hard, zacht, scheerschuim, warm, koud), wat vind je lekker om te eten, wat niet, wat vind je mooi/lelijk. Steeds gaan we dat benoemen als een 'ja-gevoel' of een 'nee-gevoel'.

Daarna wil ik vragen: mag juf/meester jou over je hoofd aaien, arm om je heen, schouderklopje geven of even over je arm of knie aaien? Vind je dat prettig of niet? Tot slot komen we dan bij de lichaamsdelen waar 'niemand' je mag aanraken, die zijn privé, dus 'nee-gevoel' en 'nee' aangeven.

Ik wil dus graag vanuit wat er nu aangeboden wordt in de eigen klassen, kijken wat aansluit bij leerlingen met autisme en wat misschien anders zou kunnen. Hierbij wil ik goed kijken naar uw zoon/dochter en aansluiten bij wat hij/zij aangeeft. Afhankelijk van wat uw zoon/dochter laat zien, pas ik de lessen dus aan.

Het gaat om 4 tot 6 lessen van 45 minuten. Het gaat mij vooral om wat uw zoon/dochter laat zien/horen. Hier kan ik van leren en kunnen we onze lessen op aanpassen.

Wilt u voor mij bijgaande vragenlijst invullen? Als u geen toestemming geeft is vraag 1 voldoende. Alvast mijn hartelijke dank voor de genomen moeite!

Met vriendelijke groet, Marjon Vogelzang

Bijlage 7: vragenlijst ouders

VRAGENLIJST OUDERS ONDERZOEK MARJON

1. Ik _____ vader/moeder/verzorger * van

geef WEL / NIET * toestemming om mijn zoon/dochter/pupil mee te laten doen aan
het praktijkonderzoek van Marjon Vogelzang, leerkracht van de Boslustschool.
2. Mijn zoon/dochter/pupil , kan prima aangeven of hij/zij iets wil of niet wil
(activiteit en/of eten): JA / NEE *
Hij/zij geeft dit aan door te praten/wijzen/anders *, namelijk _____

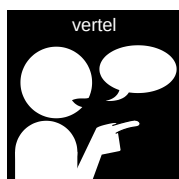
3. Mijn zoon/dochter/pupil geeft het duidelijk aan als een ander iets doet wat hij/zij niet
leuk vindt: JA / NEE *
Hij/zij geeft dit aan door te praten/wijzen/anders, namelijk _____

Tegen wie zegt hij/zij dat? (vader, moeder, broer, zus, andere bewoner)
Tegen _____
4. Mijn zoon/dochter/pupil gebruikt de volgende woorden voor:
Bips, kont, billen: _____
Borsten: _____
Piemel, plasser, penis: _____
Vagina, plasser, spleetje: _____
5. Eventuele opmerkingen:

* Graag doorstrepen wat niet van toepassing is

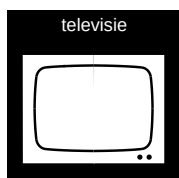
Bijlage 8: LES 1

Les 1



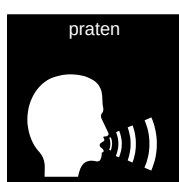
vertellen

Je gaat kijken naar hoe je eruit ziet en we gaan dingen doen.
Ik ga goed naar jou kijken en luisteren.
Als je iets niet wilt doen, hoeft het niet.



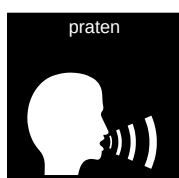
TV kijken

Klein stukje van de DVD van DODD: kijken naar je buitenkant, vooral je gezicht.



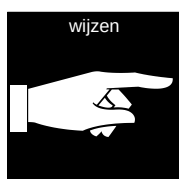
Praten

Waar keek dit meisje naar, hoe zie jij eruit?



Praten en kijken

In de grote spiegel kijken, wil je dat, ga maar staan.
Wat zie je allemaal?



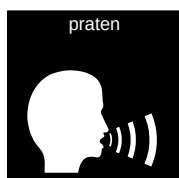
Kijken en aanwijzen

Ik laat plaatjes zien van een stukje van je lichaam.
Wijs dit maar aan bij jezelf.



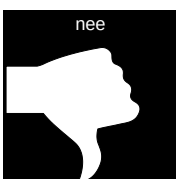
Bewegen

Trampoline, kruiptunnel, loopklossen, stok met lint om mee te zwaaien
Ik ga wat voordoen, jij mag me nadoen.
Als je het durft en leuk vindt doe je mee.
Als je het niet leuk vindt, doe je niet mee.



Praten en kijken

Sommige bewegingen vond je leuk, andere niet.
Niet leuk = 'nee-gevoel'.
Wel leuk = 'ja-gevoel'.
Dit kun je laten zien: gebaren, picto's, kleuren.
Wat vindt jij bij een 'nee-gevoel' / 'ja-gevoel' passen?



Bewegen en laten zien

We gaan weer bewegen.
Zoek het 'nee-gevoel' of 'ja-gevoel' erbij.

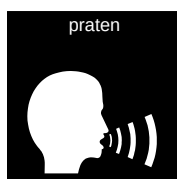


Bedanken

We zijn klaar. Dank jullie wel.
Als het weer vrijdag is, gaan we weer verder.
Wil je dan ook weer komen?

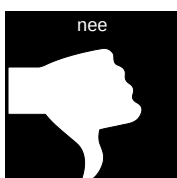
Bijlage 9: les 2

Les 2



Praten

Terug komen op de vorige keer, wat hebben we gedaan:
Dvd, lichaamsschema spiegel en kaartjes, bewegen, ja-gevoel/nee-gevoel
Wat vond je leuk?



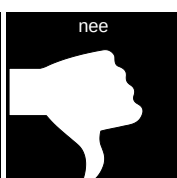
Ja-gevoel/nee-gevoel

kaartjes en picto's laten zien



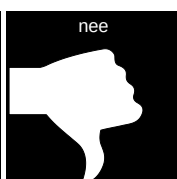
Bewegen

herhalen: trampoline, kruiptunnel, ja-gevoel/nee-gevoel
Wat kies jij om dit aan te geven?



Voelen, ja-gevoel/nee-gevoel

Aan tafel, voelen met de handen:
scheerschuim, watten, bobbelbal, warme kruik
aangeven, vind je dit een ja-gevoel/nee-gevoel



Horen, ja-gevoel/nee-gevoel

fluitjes, vogelkaart, muziekdoosje e.d
aangeven, vind je dit een ja-gevoel/nee-gevoel



Aan tafel werken

Wat kies jij? Picto's en gekleurde kaartjes sorteren en opplakken op een
werkblad

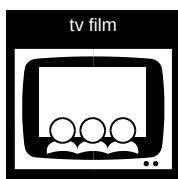


Bedanken

We zijn klaar. Dank jullie wel.
Als het weer maandag is, gaan we weer verder.
Wil je dan ook weer komen?

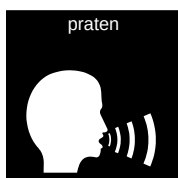
Bijlage 10: les 3

Les 3



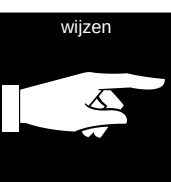
Tv kijken

Herhalen stukje DVD van DODD over kijken naar je buitenkant



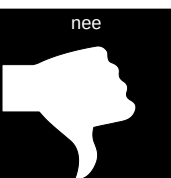
Praten

Wat deed het meisje, hoe zie jij eruit?



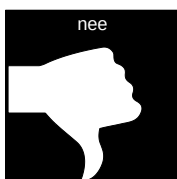
Kaartjes en aanwijzen

Allerlei kaartjes van lichaamsdelen (tekening, picto, tekst) bekijken en deze lichaamsdelen aanwijzen en/of benoemen bij jezelf



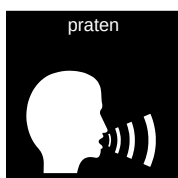
Ja/nee

Werkblad van vorige les bekijken en bespreken



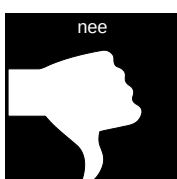
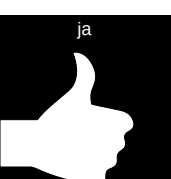
Bewegen, ja/nee

aanbieden trampoline, kruiptunnel, loopschildpad en lint om mee te zwaaien
wat kies jij, wat vind jij leuk, aangeven ja-gevoel/nee-gevoel. Wat kies jij om dit aan te geven: gesproken taal, lichaamstaal, picto e.d.



Praten en kijken

kijken in de spiegel (als je dat wilt), wat zie je, wat vind je mooi



Ruiken, ja/nee

Tandpasta, stift, ui, zeep e.d.
Aangeven, ja/nee

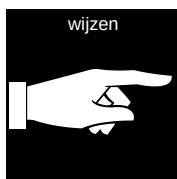


Bedanken

We zijn klaar. Dank jullie wel.
Als het weer vrijdag is, gaan we weer verder.
Wil je dan ook weer komen?

Bijlage 11: les 4

Les 4



Kijken en aanwijzen

Lichaamsschema aanwijzen en benoemen, spiegel kijken

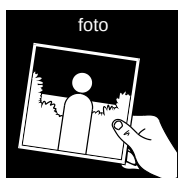
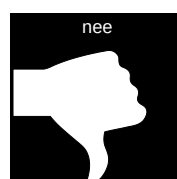


Foto maken

Eén foto van je voorkant en één foto van je achterkant

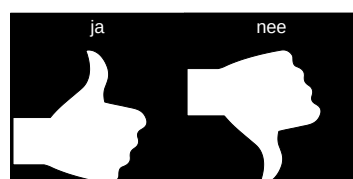


Ja/nee Herhalen



Ruiken, ja/nee

Herhalen, komkommer, pindakaas, eau de toilette, zeep e.d.
Aangeven, ja/nee



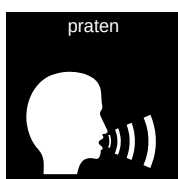
Proeven, ja/nee

Durf/wil je proeven, geef maar aan ja/nee
Noten, dropje, komkommer e.d.
Aangeven, vind je het lekker, ja/nee



Bewegen

Nog een keer, omdat jullie dat allemaal zo leuk vinden



Praten

We gaan een eindje van elkaar afstaan, ik loop naar je toe
Wanneer zeg je stop/nee, hoe dichtbij mag ik komen?

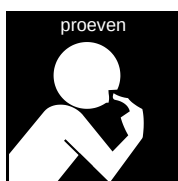


Bedanken

We zijn klaar. Dank jullie wel.
Als het weer maandag is, gaan we weer verder.
Wil je dan ook weer komen?

Bijlage 12: les 5

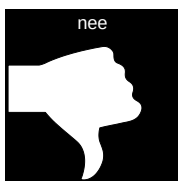
Les 5



proeven



ja



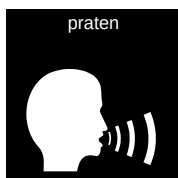
nee

Proeven, ja/nee

Herhalen, durf/wil je proeven, geef maar aan ja/nee

Plakje worst, appel, pepermint, snoepje e.d.

Aangeven, vind je het lekker, ja/nee



praten

Praten

Herhalen, we gaan een eindje van elkaar afstaan, ik loop naar je toe

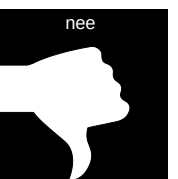
Wanneer zeg je stop/nee, hoe dichtbij mag ik komen?



aai



ja



nee

Aanraken/aaien, ja/nee

mag ik jou aanraken/aaien op je hoofd, rug, arm, schouder, been

aangeven, ja/nee, vind je het leuk/fijn, ja/nee



aan tafel werken

Aan tafel werken

We bekijken de foto's

Herhalen van de vraag: mag ik jou aanraken/aaien op je hoofd, rug, arm, schouder, been

Aangeven op jouw foto met stift (rood/groen) of picto (ja/nee, boos/blij)



springen

Bewegen

Nog een keer, omdat jullie dat allemaal zo leuk vinden



bedankt

Bedanken

We zijn klaar. Dank jullie wel.

Als het weer vrijdag is, gaan we weer verder.

Wil je dan ook weer komen?

Bijlage 13: les 6

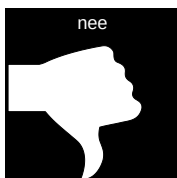
Les 6



voelen



ja



nee

Voelen, ja-gevoel/nee-gevoel

Herhalen, voelen met de handen, wil je dit wel en vind je het fijn?

Knuffel, schuurpapier, voeldoek met allemaal verschillende stoffen e.d.

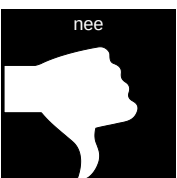
aangeven, vind je dit een ja-gevoel/nee-gevoel



aai



ja



nee

Aanraken/aaien, ja/nee

Herhalen, mag ik jou aanraken/aaien op je hoofd, rug, arm, schouder, been

aangeven, ja/nee, vind je het leuk/fijn, ja/nee



aan tafel werken

Aan tafel werken

We bekijken en bespreken de foto's en wat je aangegeven hebt

Op een werkblad aangeven: mag ik jou aanraken/aaien op je hoofd, rug, arm, schouder, been

Aangeven met stift (rood/groen) of picto (ja/nee, boos/blij)



springen

Bewegen

Nog een keer, omdat jullie dat allemaal zo leuk vinden



bedankt

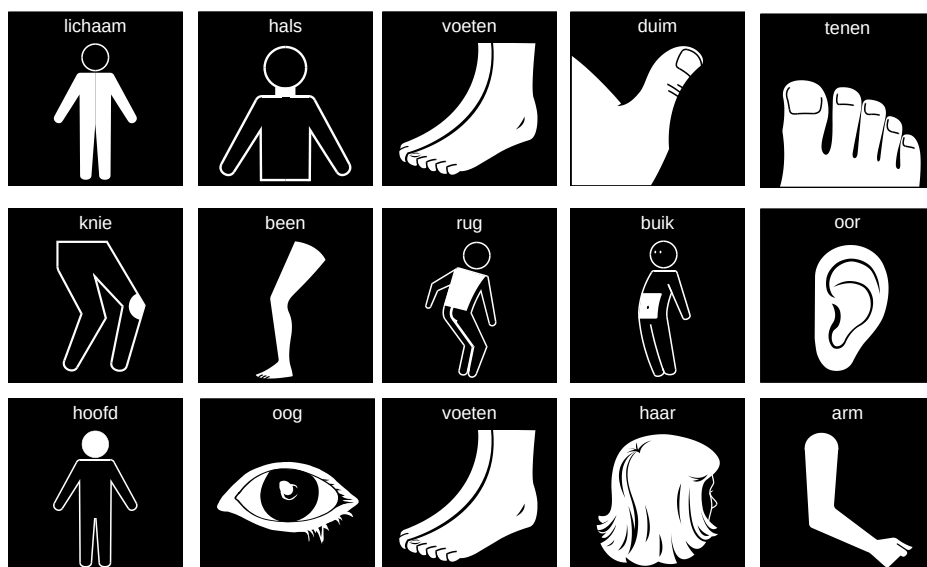
Bedanken

Alle lessen zijn klaar, er komt geen nieuwe les, we stoppen.

Ik vond het heel fijn dat jullie er waren, dank jullie wel!

Bijlage 14: Plaatjes en woordkaartjes voor bij de lessen

Plaatjes en woordkaartjes



oog
neus
schouder
voet
haren
arm

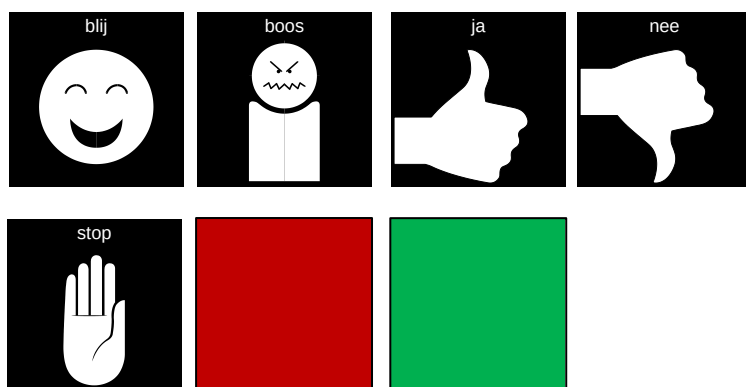


Bijlage 15: Werkblad bij les 2 en afbeeldingen voor werkbladen les 2 en les 6

Werkblad bij les 2

Naam	
Ja	nee

Onderstaande afbeeldingen hebben de leerlingen gebruikt bij de werkbladen van les 2 en les 6 en bij de opdracht met hun foto uit les 5.



Bijlage 16: Werkblad bij les 6

Werkblad bij les 6

Naam:

