

Ik zie, ik zie niet, wat jij wel ziet.....

Praktijkonderzoek naar een geschikte methode om adolescenten met een verstandelijke beperking een realistisch zelfbeeld te laten krijgen.



Hilde Lemson

Studentnr. 2072587, Master Special Education Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Begeleider: W. Vonck

Juli 2011

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	6
Wie ben ik en wat houdt mijn onderzoek in?	6
Schets van de school waar ik mijn onderzoek uitvoer	6
Mijn motivatie voor dit onderzoek	7
Wat hoop ik te bereiken met het onderzoek?	8
Met wie doe ik dit onderzoek?	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	9
1.1 Aanleiding.....	9
1.2 Probleemverkenning	9
1.3 Doelstelling	11
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	12
1.5 Wat is er al bekend over het 'zelfbeeld'	13
1.6 Platform en wolk	13
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	15
2.1 Inleiding	15
2.2 Waaruit is het zelfbeeld opgebouwd?	16
2.3 Ontwikkeling van het zelfbeeld	17
2.4 Hoe maak je het zelfbeeld zichtbaar?	19
2.5 Zelfbeeld en attributies	20
2.6 Scheefgroei van het zelfbeeld	20
2.7 Welke interventies kunnen het zelfbeeld beïnvloeden?	22
2.8 Welke interventies heb ik toegepast?	24
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	25
3.1 Inleiding	25
3.2 Gehanteerde onderzoeksvorm	26
3.3 Dataverzameling.....	27
3.3.1 Vragenlijsten	27
3.3.2 Observaties	27
3.4 Onderbouwing methode van gegevens verzamelen.....	28
3.5 Hoe ga ik om met validiteit en betrouwbaarheid.....	28
3.6 Hoe ga ik om met triangulatie?	29

3.7	Hoe ga ik om met ethische kwesties?	30
3.8	Globale opzet van het onderzoek	30
3.9	'Inclusie' in mijn onderzoek	31
Hoofdstuk 4	Data, analyse en resultaten	32
4.1.	Data.....	32
4.2	Toelichting bij de gevonden data.....	39
4.3	Data analyse	41
4.4	Resultaten	45
Hoofdstuk 5	Conclusies en aanbevelingen	46
5.1	Conclusies	46
5.2	Conclusies in relatie tot literatuur	47
5.3	Aanbevelingen	49
Hoofdstuk 6	Reflectie	50
Literatuurlijst		51
Bijlage 1:	Gebruikte lessen	55
Bijlage 2:	Observaties	59
Bijlage 3:	Vragenlijst collega's	62

'Zelfbeeld speelt een grote rol in het ontwikkelings- en leerproces van de mens.'

(Donkers, 2008)¹

'Although it is one of the most popular domains of research in developmental psychology, the study of the self has not received adequate attention in the field of mental retardation.'

(Evans, 1998)

Deze twee citaten wijzen volgens mij naar de kern van mijn onderzoek. Enerzijds wordt aangegeven dat er een groot belang aan het 'zelfbeeld' wordt gehecht daar waar het gaat om de ontwikkeling van de mens als zodanig, en anderzijds wordt ermee aangegeven dat er op het terrein van het onderzoek naar het zelfbeeld duidelijk nog een hiaat bestaat waar het gaat om onderzoek bij mensen met een verstandelijke beperking.

¹ Verwijzend naar Elias (2005).

Ik zie, ik zie niet, wat jij wel ziet

Praktijkonderzoek naar een geschikte methode om adolescenten met een verstandelijke beperking een realistisch zelfbeeld te laten krijgen.

Auteur: Hilde Lemson

Inleiding

Wie ben ik en wat houdt mijn onderzoek in?

Ik ben Hilde Lemson en ben als lerares werkzaam in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) bij een school voor Zeer Moeilijk Lerende (ZML)-leerlingen. Sinds 1984 ben ik werkzaam in het onderwijs waarvan voornamelijk het speciaal onderwijs. Op mijn huidige school ben ik ruim drie jaar werkzaam.

Mijn onderzoek is gericht op de vraag of ik, bij een klaarblijkelijk gebrek aan een bestaande toepasbare methode, een theoretische en praktische manier van handelen (methode) kan ontwikkelen waardoor ik mijn leerlingen met een verstandelijke beperking help om ze een realistisch² zelfbeeld te laten krijgen en ze met dat zelfbeeld om te kunnen laten gaan.

Schets van de school waar ik mijn onderzoek uitvoer

Onze VSO school heeft een populatie van 100 leerlingen en kent een onder-, midden- en bovenbouw. De leerlingen in de leeftijd van 12 tot 20 jaar zijn zogenoemde Zeer Moeilijk Lerende leerlingen (ZML-leerlingen). Alle leerlingen hebben een verstandelijke beperking.

Een belangrijk streven van onze school is om de leerlingen zoveel mogelijk te laten meewerken in de maatschappij. Behalve de dagen dat de leerlingen reguliere lessen op school hebben, krijgen ze op andere dagen voornamelijk praktische lessen binnen de branchegroepen en de werkervaringsplekken. In de onderbouw en middenbouw werken we in branchegroepen binnen de school. Het werk dat gedaan wordt is divers en leerlingen leren

² De termen 'realistisch' en 'reëel' worden gemakshalve beiden naast elkaar gebruikt in dit onderzoek.

zo in een vertrouwde omgeving arbeid te verrichten. De branchegroepen die wij hebben zijn de 'wasserette', (wij wassen voor particuliere personen die niet aan de school verbonden zijn) de 'schoonmaak' (wij verzorgen zelf de schoonmaakwerkzaamheden binnen de school), de 'dierhouderij', 'consumptieve techniek' (leerlingen verzorgen de snack en lunch), 'techniek' (leerlingen doen onderhoudswerkzaamheden binnen de school), 'groen' (verzorgen van de buitenruimte rondom de school eveneens bij kinderdagcentra en de SO-afdeling van de school) en de 'administratie' (administratieve werkzaamheden en inpakwerk).

Vanaf de middenbouw worden de leerlingen getraind binnen een echt bedrijf. Dit gaat in groepsverband, dat wil zeggen vijf leerlingen en een begeleider. De leerlingen raken zo vertrouwd met werkzaamheden binnen diverse bedrijven: winkels, supermarkt, restaurant van een zorgcentrum, de keuken van een groot restaurant enz. De werkzaamheden zijn 'aangepast' aan onze leerlingen. Als de leerlingen er niet zijn dan worden deze werkzaamheden door de reguliere werknemers uitgevoerd. Tijdens deze werkervaringsperiode verlopen de werkzaamheden van de leerlingen over het algemeen goed en is er nauwelijks uitval van de leerlingen.

In de bovenbouw wordt er naar geschikte stageplaatsen gezocht voor onze leerlingen. De leerlingen gaan hier zelfstandig aan het werk. Het stage-team brengt regelmatig een bezoek aan de leerling maar er is geen begeleiding vanuit school op de werkvloer. De personen die met onze leerlingen werken hebben niet altijd een pedagogische achtergrond. Vaak moet er een 'klik' zijn tussen de werkbegeleider en onze leerling. Bij sommige van onze leerlingen treden problemen op. Soms moet de stage gestaakt worden. Onze leerlingen worden vaak overschat of kunnen zelf niet aangeven wat hij of zij wel en niet begrijpt en/of aan kan. De zelfkennis en het zelfbeeld van onze leerlingen lijken in dit soort situaties problemen op te leveren.

Mijn motivatie voor dit onderzoek

Hoewel ik al vele jaren werkzaam ben in het speciaal onderwijs heb ik nooit bewust een studie gemaakt of heb ik nooit in de interactie met leerlingen, ouders en collega leerkrachten uitgebreid nagedacht over het realistische gehalte van een mogelijk zelfbeeld dat leerlingen al dan niet hebben.

Ik heb gemerkt dat juist het werken in deze school waar de leerlingen heel bewust in aanraking komen met de 'harde' werkelijkheid van de maatschappij en waarin het draait om werken en meedoen ervoor heeft gezorgd dat ik bij mezelf een hoop vragen ben gaan stellen

die mij uiteindelijk er toe hebben gebracht om in het kader van mijn masteropleiding (special education needs) dit onderzoek op deze manier te gaan uitvoeren. Met andere woorden: het kritisch bestuderen van de dagelijkse praktijk heeft bij mij onbewust een hoop vragen laten ontstaan naar de mogelijke theorieën die er bestaan over het onderwerp zelfbeeld in relatie met deze populatie leerlingen.

Het feit dat leerlingen in de dagelijkse school- en werkpraktijk geen realistisch zelfbeeld lijken te hebben heeft mij duidelijk aangespoord om dit onderzoek te gaan doen.

Wat hoop ik te bereiken met het onderzoek?

Ik hoop met dit onderzoek een geschikte structurele methode te kunnen ontwikkelen - of in ieder geval een begin van een dergelijke methode te maken - waarmee deze leerlingen (en hun gezin) genoeg realiteitsgehalte krijgen om de harde werkelijkheid van de maatschappij aan te kunnen, en daarmee een zo groot mogelijke positieve bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij en vooral ook aan henzelf.

Voor mijzelf betekent dit onderzoek dat ik antwoorden en inzichten krijg op vragen die ik mij in de loop der jaren steeds meer ben gaan stellen. Vragen die eigenlijk zo evident zijn dat ik ze achteraf bezien eigenlijk al in het begin van mijn loopbaan had moeten of kunnen stellen. Mijn professionele attitude tegenover deze populatie van leerlingen krijgt met het uitvoeren van dit onderzoek alleen nog maar een verdieping die mijzelf weer een enorme drive geeft om me nog intensiever met mijn leerlingen en hun ontwikkeling bezig te houden en deze waar mogelijk te kunnen faciliteren.

Met wie doe ik dit onderzoek?

Dit onderzoek doe ik met 12 leerlingen van 15 tot en met 16 jaar die ik twee dagen in de week les geef op de VSO school. Het onderzoek kent theoretische en praktische elementen en wordt door mij persoonlijk uitgevoerd. Behalve de leerlingen zelf zijn, gelet op de vele mogelijke implicaties (o.a. morele vragen, integriteit, emotie) ook de ouders van de leerlingen betrokken bij het onderzoek. Eveneens maak ik in de verschillende onderzoeksfases gebruik van de professionele kennis en expertise en feedback van collega's (o.a. orthopedagogen en maatschappelijk werk).

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

‘Ik hoor hier niet, ik ben niet gehandicapt!’³

1.1 Aanleiding

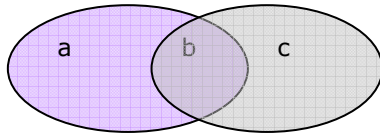
De directe aanleiding voor het stellen van de onderzoeksvraag in dit praktijkonderzoek is ontstaan nadat ik in mijn klas met leerlingen had gesproken over de term VSO (Voortgezet Speciaal Onderwijs). Toen over de definitie van het begrip VSO werd gepraat en de vraag werd gesteld wat voortgezet speciaal onderwijs dan eigenlijk betekent, kwamen er bij de leerlingen een hoop negatieve gevoelens naar boven. De verschillende negatieve reacties zorgden ervoor dat er bij mij allerlei vragen rezen. De belangrijkste opmerkingen die de leerlingen maakten waren, dat ze zichzelf niet zagen als iemand met een beperking. Sommigen stelden dat de reden waarom ze zich niet konden ontplooien lag in het feit dat ze in het speciaal onderwijs zaten. Ze waren van mening dat ze daar niet de juiste lesstof kregen aangeboden en ze zich dus niet verder konden ontwikkelen. Anderen vonden dat ze gewoon niet in het speciaal onderwijs thuishoorden. Ook vond ik het opvallend om van mijn leerlingen te horen dat zij aan vrienden en kennissen verzwegen aan welke vorm van onderwijs ze deelnamen. Ze doen zich anders voor dan dat ze eigenlijk zijn. Zo zeggen ze bijvoorbeeld dat ze op een andere school zitten. Soms wordt er zelfs binnen de familie niet over de specifieke soort school gesproken.

1.2 Probleemverkenning

Een groot deel van de ZML-leerlingen in mijn klas ziet zichzelf niet als iemand met een beperking. Doordat hun zelfbeeld niet overeenkomt met het beeld dat de maatschappij of samenleving heeft van deze leerlingen komen zij vroeg of laat klem te zitten. De interactie tussen deze leerlingen en de samenleving kan soms leiden tot (ernstige) problemen. De leerlingen kunnen daardoor niet optimaal functioneren in de samenleving of in de werkomgeving waar ze terechtkomen. De gevolgen daarvan zijn onder andere een mogelijke onderbenutting van het volledige potentieel van de leerlingen en in de ergste gevallen een volledig maatschappelijk / arbeidsmatig afhaken van de leerlingen. Ze komen dan

³ Uitspraak van een van mijn leerlingen die deel hebben genomen aan dit onderzoek.

bijvoorbeeld thuis te zitten zonder verder enig perspectief. Dit kan leiden tot frustraties bij de leerlingen zelf maar ook bij directe gezinsleden en sociale- en arbeidsnetwerken.



Realistisch zelfbeeld. Schetsmatig stelt de ovaal 'a' het zelfbeeld van het individu voor en de ovaal 'c' het beeld dat de maatschappij dan wel de ander heeft van dit individu. De overlap tussen beide ovalen 'b' stelt dan het realistische zelfbeeld voor omdat daar het eigen zelfbeeld en het beeld dat de buitenwereld over die persoon heeft hetzelfde zijn en dus als 'realistisch' kunnen worden beschouwd.

Om zicht te krijgen op de **huidige situatie** ten aanzien van het bewustzijn omtrent het realistisch zelfbeeld van leerlingen heb ik voorafgaand aan de start van het onderzoek een enquête (vragenlijst)⁴ gehouden onder mijn collega's. Daaruit blijkt dat zij (de respondenten) het onderwerp 'reëel zelfbeeld van leerlingen' allemaal belangrijk vinden, maar niemand gebruikt hiervoor een aparte of toegesneden lessencyclus.

Mijn collega's behandelen het onderwerp 'zelfbeeld' slechts als het zich als specifiek probleem aandient. Het betreft dus uitzonderingen en er is niet sprake van een structurele benadering. Zelf behandel ik als leerkracht het onderwerp ook slechts als het zich 'toevallig' aandiende. Binnen de school wordt wel gebruik gemaakt van het programma STIP (sociale training in de praktijk)⁵. Dit programma richt zich op sociale vaardigheidstraining van leerlingen. Daarin zit een onderdeel 'omgaan met jouw of mijn handicap', maar daarbij wordt de nadruk gelegd op het hebben van een lichamelijke beperking. Dit programma gaat zeer summier over zaken die het zelfbeeld raken. Bijvoorbeeld als je iets niet durft te zeggen hoe je daarmee om moet gaan.

Kijkend naar de gewenste, **meest ideale situatie** zou er in de schoolloopbaan van iedere leerling structureel aandacht moeten worden gegeven aan het onderwerp 'reëel zelfbeeld'. In iedere jaarcyclus zou een module moeten zijn opgenomen die hier specifiek op is gericht. Door deze gerichte en herhaalde aandacht voor dit aspect kan er invloed worden uitgeoefend op een realistische ontwikkeling van het zelfbeeld van onze leerlingen. Daarbij is het juist bij deze groep van belang om het onderwerp 'verstandelijke beperking' goed

⁴ Uitkomsten van de enquête zie hoofdstuk 4.

⁵ Uitgeverij Edu desk, CED groep.

bespreekbaar te maken. Omdat het verkrijgen van een reëel zelfbeeld niet alleen een individueel proces is maar ook duidelijk sociale aspecten kent, moet niet vergeten worden dat ook school en ouders betrokken worden in dit proces.

1.3 Doelstelling

Het doel in het onderzoek:

Mijn doelstelling bestaat uit drie elementen. Allereerst is een gedeelte gericht op de leerlingen. Ten tweede is het gericht op het bevorderen van mijn eigen professionaliteit en ten derde op de structurele verbetering van de professionaliteit van de school als geheel.

- Wat betreft de leerlingen: Door middel van dit praktijkonderzoek wil ik proberen te voorkomen dat dit soort leerlingen door een gebrek aan of door onvoldoende realistisch zelfbeeld onderuit gaan in de leefomgeving dan wel maatschappij.
- Voor wat mijn eigen professionalisering betreft, wil ik uitzoeken of de door mij geselecteerde meest 'passende' methode (*'Ik ben speciaal 2'*)⁶ ook daadwerkelijk geschikt is voor mijn leerlingen. Deze methode is namelijk specifiek geschreven is voor jongeren met Autisme spectrum stoornissen (ASS) en niet voor jongeren met alleen een verstandelijke beperking. Daarnaast wil ik met dit onderzoek erachter komen of er nog andere manieren zijn om deze leerlingen met een verstandelijke beperking te kunnen helpen zodat ze een realistisch zelfbeeld kunnen verkrijgen. Als dit lukt kan ik mijn leerlingen met een specifiekere toegesneden aanbod van lessen weerbaarder maken zodat ze uiteindelijk beter toegerust zijn voor hun leefomgeving en de maatschappij.
- Wat de professionalisering van de school dan wel van mijn collega's betreft, wil ik graag met de resultaten van mijn onderzoek een werkbare lessencyclus maken, die door de school en mijn collega's structureel in de toekomst gebruikt kan worden in de schoolloopbaan van onze leerlingen.

⁶ Vermeulen, P. (2010). *Ik ben speciaal 2*, Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme. Berchem: EPO

Het doel **van** het onderzoek:

- Een lessencyclus ontwikkelen als instrument om de leerlingen een beter beeld van zichzelf te laten krijgen, met hun beperkingen en hun kwaliteiten.
- Op beleidsniveau van de school een structurele beleidsaanpassing te maken zodat er een methode ontwikkeld en uitgevoerd kan worden?

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag die ik hier stel is: *Kan ik een theoretische en praktische manier van handelen (methodiek) ontwikkelen waardoor ik ZML-leerlingen kan helpen om een reëel zelfbeeld te krijgen.*

De deelvragen die ik daarbij stel zijn:

- 1) Kan ik als instrument voor de leerlingen een lessencyclus ontwikkelen?
Zo ja, wat voor soort lessen heb ik nodig? Welke elementen moeten deze lessen bevatten? Kan ik ten behoeve van het ontwikkelen van deze lessencyclus ook (deels) gebruikmaken van bestaande methodieken?
- 2) Hoe kan ik mijn leerlingen bewust maken van hun beperkingen en kwaliteiten en hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn leerlingen hun beperkingen leren accepteren? Hoe kan ik vanuit de kennis en acceptatie van hun sterke en zwakke kanten een motivatie bij hen laten ontstaan die de kansen vergroot dat zij een realistisch zelfbeeld verkrijgen?
- 3) Hoe kan ik een inventarisatie van het huidige zelfbeeld van mijn leerlingen verkrijgen?
- 4) Heb ik expertise van buiten en van binnen (school) nodig bij het opzetten en invullen van die lessen en zo ja, welke expertise heb ik dan nodig en hoe maak ik optimaal gebruik van die kennis en ervaring?
- 5) Hoe veranker ik het theoretische gedeelte van dit onderzoek in de op te zetten lessencyclus?

1.5 Wat is er al bekend over het 'zelfbeeld'

Er is binnen de gedrags- en ontwikkelingspsychologie al veel geschreven over de ontwikkeling van het zelfbeeld bij mensen in het algemeen. Voor wat betreft de focus op het reële of realistische zelfbeeld is relatief weinig over gepubliceerd. Dit geldt zeker voor de specifieke doelgroep die ik in mijn onderzoek betrek, te weten ZML-leerlingen. De combinatie van de beide criteria, enerzijds het 'reële zelfbeeld' en anderzijds de specifieke doelgroep van 'adolescenten met een verstandelijke beperking' is dan ook weinig onderzocht.

Vanuit de praktijk blijkt er behoefte te zijn aan een methodiek waarmee men met kinderen in gesprek kan gaan over hun beperking en de acceptatie daarvan (Nieuwenhuijzen, van, 2010). Zo is de William Schrikker Groep in september 2010 met een project gestart in samenwerking met studenten van Sociaal Pedagogische Hulpverlening (SPW) en Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) om een methodiek te ontwikkelen.⁷

Dit betekent dat ik wel verschillende basiselementen over algemene (normale) ontwikkeling van het zelfbeeld kan gebruiken uit de gedrags- en ontwikkelingspsychologie, maar steeds zal moeten bezien of ze ook echt toepasbaar zijn voor de doelgroep binnen mijn onderzoek.

In gesprekken met mijn directe collega's (o.a. de orthopedagoog) werd ik geattendeerd op het bestaan van een methode voor psycho-educatie⁸ gericht op jongeren met autistisch spectrum stoornis (ASS). Het doel van deze educatie is om zelfkennis bij te brengen. De methode heet *'Ik ben speciaal 2'*.

1.6 Platform en wolk

Zoals aangegeven wordt er op mijn school slechts zijdelings en sporadisch aandacht besteed aan het zelfbeeld. Dit gebeurt onder andere via de sociale vaardigheidstraining STIP. In deze methode wordt echter de nadruk gelegd op het hebben van een fysieke beperking. Binnen de lesmodule wordt er niet specifiek ingegaan op het (leren) leven met een verstandelijke beperking. Het is dus leerkracht afhankelijk of dit onderwerp in een schooljaar aan de orde komt. Onze school heeft als doel de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op de maatschappij waarin zij gaan deelnemen. Het is dus van belang te spreken over de mogelijkheden en onmogelijkheden voor wat betreft hun toekomstig

⁷Zie <http://www.williamschrikkergroep.nu>

⁸ 'Psycho-educatie is de vorming in levensvaardigheden, meer bepaald die vaardigheden die iemand helpen om zijn of haar handicap een plaats te geven in zijn of haar leven', Vermeulen 2005, *'Ik ben speciaal 2'* p. 50.

functioneren in die samenleving. Hier komt ook de inclusiegedachte 'inclusion' om de hoek kijken.⁹ In meer specifiek zin houdt de zogenoemde 'proces-inclusie' in dat het individu kan deelnemen in de maatschappij (Bolsenbroek, van Houten, 2010). Voor de ZML-leerlingen betekent dit dat zij ongeacht hun beperking de mogelijkheid moeten hebben om binnen de samenleving op hun niveau te kunnen functioneren. Deze inclusiegedachte is eveneens van belang binnen het onderwijs waarbij het onderwijs als een maatschappelijk deelelement wordt gezien. De kern van de inclusiegedachte is dan ook terug te vinden binnen het onderwijsconcept 'inclusief onderwijs'. Dit concept is er op gericht om het mogelijk te maken dat 'alle leerlingen ongeacht culturele achtergrond talenten en beperkingen samen leren ieder op zijn eigen niveau'.¹⁰

Zowel de directie, collega's als ouders zien het nut in van de behandeling van het onderwerp 'realistisch zelfbeeld in relatie tot het hebben van een verstandelijke beperking'. Ook het opzetten van een goed gestructureerde lessencyclus wordt als positief gezien en vanuit deze partijen ondersteund. Omdat het behandelen van dit onderwerp grote impact kan hebben op het leven van de leerling en zijn omgeving is het van groot belang dat al deze partijen volwaardig betrokken worden en blijven in het proces.

Wat de gewenste opbrengst van dit onderzoek betreft, zou ik heel tevreden zijn als de leerlingen vrijelijk over hun kwaliteiten en ook over hun beperkingen zouden kunnen praten. Ook zou ik tevreden zijn als er een aangepaste structurele lessencyclus komt met betrekking tot het zelfbeeld die door collega's en mijzelf daadwerkelijk gebruikt gaat worden. Uiteindelijk zou het heel mooi zijn, maar wellicht nogal te utopisch en idealistisch gedacht, als al deze inspanningen ertoe leiden dat we bij de arbeids(markt)toeleiding een stijging van succesvolle plaatsingen krijgen. Op beleidsniveau hoop ik dat er binnen de school afspraken gemaakt worden om deze lessencyclus te ontwikkelen, te implementeren en te vooral te continueren.

⁹ De proces-inclusie bestaat naast de zogenoemde 'social inclusion' welke gericht is op sociale participatie van groepen (bijvoorbeeld vrouwen of minderheden) in de samenleving. (zie o.a. Booth & Ainscow, 2002).

¹⁰ Bolsenbroek A, van Houten D., Werken aan een inclusieve samenleving. Goede praktijken, 2010.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

Mijn onderzoek richt zich op de vraag of het mogelijk is om een theoretische en praktische methode te kunnen ontwikkelen waardoor ik mijn leerlingen (met een verstandelijke beperking) kan helpen een reëel zelfbeeld te krijgen en zo ja wat deze methode zou moeten behelzen en hoe de leerlingen met het verkregen zelfbeeld om kunnen gaan.

Uit mijn literatuuronderzoek en het onderzoek dat ik bij mijn collega's heb uitgevoerd bleek dat er geen methode bestaat om het onderwerp zelfbeeld (zelfkennis) te behandelen met mijn leerlingen.¹¹ Via de orthopedagogen verbonden aan onze school ben ik gewezen op een bestaande methodiek voor autisten '*Ik ben speciaal 2*'¹². De praktische reden om uiteindelijk deze methodiek te kiezen was dat ik graag vanuit een eerste soort model van een methode wilde gaan werken om van daaruit een toegepast model voor mijn doelgroep te kunnen ontwikkelen. De belangrijkste inhoudelijke reden voor het kiezen van deze bestaande methodiek voor autisten ligt daarin dat de methode ten dele ook ingaat op het hebben van een verstandelijke beperking. Omdat deze methode echter niet helemaal specifiek op de doelgroep van mijn onderzoek is afgestemd, moeten allerlei aspecten en vragen nog nader worden uitgewerkt dan wel worden onderzocht. Zo is het bijvoorbeeld noodzakelijk om vragen te beantwoorden over wat het zelfbeeld nou precies inhoudt voor mijn leerlingen en hoe het zelfbeeld is opgebouwd, wat de ontwikkeling is van het zelfbeeld en de mogelijke scheefgroei daarvan, maar ook via welke interventies het zelfbeeld beïnvloedbaar is. In dit hoofdstuk geef ik een theoretische onderbouwing van de verschillende aspecten die terugkomen in deze deelvragen.

2.2 Waaruit is het zelfbeeld opgebouwd?

2.3 Ontwikkeling van het zelfbeeld

2.4 Hoe maak je het zelfbeeld zichtbaar?

2.5 Zelfbeeld en attributies

2.6 Scheefgroei van het zelfbeeld

2.7 Welke interventies kunnen het zelfbeeld beïnvloeden?

2.8 Welke interventies heb ik toegepast?

¹¹ Ik heb met behulp van een vragenlijst mijn collega's bevestigd. (zie data in hoofdstuk 4). Hieruit bleek dat ze veelal slechts aandacht geven aan het zelfbeeld op momenten dat er zich problemen voordoen. Geen van hen gebruikt echter een methode.

¹² Vermeulen, P. (2010). *Ik ben speciaal 2*, Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme. Berchem: EPO

2.2 Waaruit is het zelfbeeld opgebouwd?

Het zelfbeeld is één van de vier 'Z-concepten' (dat zijn de zogenoemde persoonlijkheidsfactoren) zoals die in de literatuur zijn omschreven (Van der Ploeg, 2011). De andere centrale persoonlijkheidskenmerken zijn: zelfbeschikking, zelfcontrole en zelfhandhaving. Aan het eind van de 19^{de} eeuw is James de eerste die in de psychologie over het 'zelf' schrijft (Van der Ploeg, 2011, Harter, 1988). Hij maakt onderscheid tussen het begrippenpaar: het 'I' en het 'Me'. Je kijkt naar jezelf als subject, je neemt jezelf waar: het zogenoemde 'I'. En soms hang je als een helikopter boven jezelf en zie je en beschouw je jezelf als object, datgene waarover je nadenkt: het zogenoemde 'Me'. Cooley voegde in 1902 nog iets toe aan de ontwikkeling van het denken over het zelf. Hij introduceerde de zogenoemde 'looking-glass self' theorie. (Van der Ploeg, 2011). Cooley stelt als eerste dat het zelfbeeld bepalend wordt beïnvloed door hetgeen anderen over je denken. De ander reflecteert wat hij over je denkt. Het zelfbeeld van een persoon ontstaat via de interpretatie die de ander aan hem geeft. Hieruit haalt de persoon wat de ander van hem vindt. Mensen schrijven elkaar waarderingen toe, maar de inhoud van die waarderingen kunnen in werkelijkheid anders zijn dan ze worden opgevat door de persoon zelf. Cooley stelt dat personen die betekenisvol zijn voor de persoon in kwestie een grotere invloed op de vorming van het eigen zelfbeeld uitoefenen dan andere personen.¹³

Volgens Erikson in 1950 doorloopt de mens tijdens zijn leven diverse stadia wat betreft het zelfbeeld (Van der Ploeg, 2011). Zijn theorie is verwant aan die van Freud, de ego-psychologie. Erikson spreekt over de ontwikkeling van het ego (ik- beleving). Zowel de natuur (genen) en de opvoeding (maatschappij) dragen bij aan de ontwikkeling van de mens. De mens doorloopt tijdens die ontwikkeling acht fases. Uiteindelijk ontstaat daarbij het zogenoemde 'ik'. Het doorlopen van deze fases gaat niet geleidelijk. Iedere fase is een nieuwe crisis die na het doorstaan van deze ontwikkeling wordt omgezet in kracht. Deze psychodynamische therapieën proberen onbewuste en moeilijk te hanteren wensen, motieven, gevoelens en gedachten bewust te maken en de mens te leren deze te hanteren. Hierdoor ontwikkel je jezelf steeds verder. Došen (2005) veronderstelt dat 'de emotionele en de persoonlijkheidsontwikkeling van mensen met een verstandelijke handicap dezelfde fases of stadia doorlopen als die van gewone mensen'.¹⁴

¹³ Cooley wordt gerekend tot het 'symbolische interactionisme'. In die stroming staat centraal dat de mens op de omgeving reageert op basis van de betekenis die hij aan die omgeving geeft.

¹⁴ Došen, A., (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap; Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Assen: Koninklijke van Gorcum, blz. 61.

Ik sluit mij ten behoeve van dit onderzoek aan bij de ideeën van Cooley omdat ik persoonlijk van mening ben dat je anderen nodig hebt om jezelf als subject en object te kunnen zien. Als jij iets vindt van mij dan ga ik dat voor mijzelf weer ordenen en plaatsen onder het 'I' en het 'Me'. Daarmee stel je je eigen zelfbeeld continue bij en ga je jezelf steeds beter begrijpen. Het is volgens mij niet alleen een 'kale' opeenstapeling van fases zoals Erikson betoogt. Je hebt volgens mij heel nadrukkelijk andere mensen nodig om jezelf goed te kunnen leren kennen.

2.3 Ontwikkeling van het zelfbeeld

Hieronder schets ik aan de hand van de literatuur de ontwikkeling van het zelfbeeld voor kinderen met een gemiddelde intelligentie.

Lewis onderscheidt drie stadia van de ontwikkeling van het zelfbeeld in de eerste vier levensjaren van een kind (Lewis (1987) in Alblas, et al, 2006). Het eerste stadium is de ontwikkeling van de zelfherkenning aan het eind van het eerste levensjaar. In het tweede levensjaar wordt dit beeld versterkt. Er worden in die fase toevoegingen gemaakt die niet alleen betrekking hebben op de herkenning maar ook op het anders zijn. Verschillen worden herkend tussen bijvoorbeeld een jongen en een meisje of groot zijn en klein zijn. Het gaat in deze fase voornamelijk om uiterlijke kenmerken. Het ik-gevoel ontstaat rond het derde en vierde levensjaar (Fraiberg, 2009). Het kind kan dan het onderscheid maken tussen zichzelf en de ander. Het kan zich de vraag stellen 'Waar kom ik vandaan?' In deze fase ontwikkelt zich de '*theory of mind*', het idee dat denken iets aparts is en dat anderen dus andere ideeën kunnen hebben dan jijzelf hebt.¹⁵

Het jonge kind (rond de vijf jaar) blijkt een minder accuraat zelfbeeld te hebben (Marsh (1998) in Kohnstamm (2002), en Verschueren (2003) in Cuyvers (2008)). Zijn competenties kunnen gemakkelijk worden overschat. De overschatting heeft onder meer te maken met het feit dat ouders hun kind aanmoedigen met positieve uitspraken. Deze manier van aanmoedigen nodigt het kind uit de wereld om hem heen te ontdekken en nieuwe vaardigheden te ontwikkelen. Naarmate het kind ouder wordt gaan zijn beoordelingen ten aanzien van zijn eigen competenties beter overeenkomen met de reële prestaties. Rond hun achtste levensjaar kunnen kinderen hun geïdealiseerde zelfbeeld bijstellen doordat ze

¹⁵ Met het begrip *theory of mind* - een begrip uit de cognitieve psychologie - wordt de theorie bedoeld om te snappen wat er in iemand anders zijn hoofd omgaat.

zichzelf betere sociaal kunnen vergelijken met andere kinderen (Cuyvers, 2008). Jonge kinderen richten zich relatief meer op de buitenwereld en minder op het eigen innerlijke. De cognitieve vermogens van jonge kinderen zijn nog te beperkt zijn om bewust te kunnen reflecteren op het zelfbeeld. Om het zelfbeeld van jonge kinderen te versterken is het belangrijk dat ze op domeinen die zij zelf belangrijk vinden positieve ervaringen hebben. Ook als ze zich aanvaard weten door leeftijdsgenoten zal de zelfwaardering toenemen (Donders & Verschueren, (2004) in Cuyvers (2008).

Het zelfvertrouwen en de zelfwaardering liggen dicht bij elkaar en worden in de literatuur soms door elkaar gebruikt. Wie een goed zelfvertrouwen heeft, heeft meestal ook gevoel voor eigenwaarde. Voor zelfwaardering is een veilige hechting belangrijk. Het zelfbeeld dat in een kind vorm krijgt wordt wel het *innerlijk werkmodel* genoemd. Door dit *innerlijk werkmodel* kan het zelfbeeld verandering en ontwikkeling doormaken (Kohnstamm, 2002). Het zelfbeeld wordt in belangrijke mate gevormd door de spiegel die anderen het kind voorhouden. Die spiegel bestaat uit de kritiek en de lof van mensen uit de omgeving van het kind. De opvoeders spelen daarbij een belangrijke rol.

De periode tussen het vijfde en negende levensjaar is belangrijk met betrekking tot de sociale dimensie van het zelfbeeld. Jongere kinderen begrijpen voordat ze die leeftijd bereiken de sociale categorieën zoals sekse en rassen alleen maar vanuit zichtbare kenmerken (Ruble et al., 2004). Na het negende levensjaar kunnen de kinderen niet alleen kenmerken onderscheiden, maar ook ontwikkelen ze een oordeel over een ander. Hierdoor kan het kind zichzelf in een sociale categorie plaatsen en kan het zich gaan identificeren met groepen waardoor het gevoel van 'wij' kan ontstaan. (Cuyvers, 2008)

In de periode van 14-16 jaar kan de adolescent¹⁶ zich op diverse domeinen in meer dimensies zien (Harter, (1990) in Cuyvers (2008)). Er wordt bijvoorbeeld een beroep gedaan op het ontwikkelen van diverse talenten op het gebied van sport, creativiteit en op het gebied van sociale vaardigheden. De adolescent toetst zijn vooruitgang aan de normen van ouders en school en door de waardering die daaruit voortkomt kan hij zijn bekwaamheid afmeten, en doordat hij weet dat zijn prestatie wordt opgemerkt groeit de zelfwaardering. De adolescent kan aldus diverse rollen vervullen in verschillende sociale situaties (Sprinthall & Collins, 1994 in Cuyvers, 2008), waardoor het zelfbeeld 'rijker' wordt (Steinberg, 2002 in Cuyvers, 2008). De adolescent kan bijvoorbeeld aangeven verlegen te zijn in nieuwe situaties maar uitgelaten te zijn als hij een feest heeft met vrienden.

¹⁶ Adolescentie periode is van 12 tot 18 jaar.

Oudere adolescenten kunnen ook tegenstrijdigheden in hun zelfbeeld ontdekken zonder daar depressief van te worden. Zij leren hun eventuele zwakheden en fouten te aanvaarden. Doordat een adolescent nieuwe verstandelijke vaardigheden ontwikkelt is hij in staat om bijvoorbeeld in abstracties te denken. De adolescent leert het onderscheid te maken tussen het feitelijke zelfbeeld (ik ben lui), het ideale zelfbeeld (ik zal mijn tijd beter organiseren) en het gevreesde zelfbeeld (ik begin nergens aan want ik kan het niet). Het inzicht dat de adolescent krijgt in de verschillen van het zelfbeeld stimuleert hem zijn feitelijke zelfbeeld dichter bij het ideale zelfbeeld te brengen. Op deze manier probeert hij niet het gevreesde zelfbeeld te worden (Oyserman & Markus, 1990 in Cuyvers, 2008). Bij adolescenten met een verstandelijke beperking is het moeilijker een beroep te doen op het nadenken over zichzelf dan bij adolescenten met een redelijke intelligentie (Kohnstamm, 2002).

2.4 Hoe maak je het zelfbeeld zichtbaar?

Om het zelfbeeld van de leerlingen te bepalen die meedoen aan dit onderzoek heb ik aan het begin en aan het einde van de lessencyclus respectievelijk een nulmeting en een eindmeting uitgevoerd met de Competentie Belevings-Schaal voor Adolescenten (CBSA).¹⁷ De CBSA bestaat uit zeven subschalen die elk uit vijf items bestaat. De zeven subschalen zijn:

- Schoolvaardigheden (Sv)
- Sociale acceptatie (Sa)
- Sportieve vaardigheden (Sp)
- Fysieke verschijning (Fv)
- Gedragshouding (Gh)
- Hechte vriendschap (Hv)
- Gevoel van eigenwaarde (Ge)

De items op de eerste zes schalen verwijzen naar de mate waarin de specifieke competenties aanwezig zijn. De zevende schaal 'Gevoel van eigenwaarde' verwijst naar de waardering die iemand over zichzelf heeft.

Bij het gebruik van de CBSA heb ik me gehouden aan de instructies voor afname in de handleiding bij het instrument. Hierdoor heb ik gezorgd voor een zo objectief mogelijk beeld

¹⁷ CBSA, Harter (1986) Nederlandse vertaling: Goedhart, Treffers, Veerman, van den Bergh, Ackaert en de Rycke (2004). Harter stoelt haar theorie die ten grondslag licht aan deze vragenlijst op de theorieën van James en Cooley.

te laten ontstaan uit de metingen. De betrouwbaarheid van deze gegevens is hiermee zo goed mogelijk gewaarborgd.¹⁸

2.5 Zelfbeeld en attributies

Door te kijken naar onze eigen gedragingen en onze gevoelens (zelfwaarneming) en te bezien wat de effecten zijn van onze gedragingen ten opzichte van onszelf en anderen, hebben we geleerd om te bepalen of de gedragingen aan onszelf te wijten zijn en er dus zelf invloed op te hebben (*interne locus of control*), of dat deze door omstandigheden van buitenaf worden gevormd en waar men geen enkele invloed op denkt te hebben (*externe locus of control*) (Rotter, 1966 in Van der Ploeg, 2011). Het zoeken naar de oorzaak van ons gedrag noemen we 'attributie'. Bij een 'mislukking' kan het dus zo zijn dat men deze toeschrijft aan interne dan wel externe oorzaken. Fleming & Courtney (1984) zien een duidelijke samenhang tussen twee aspecten van het zelfbeeld namelijk het vertrouwen in zichzelf en in de ander enerzijds en de interne locus of control anderzijds (Van der Ploeg, 2011). Een laag zelfbeeld voedt het idee niets te kunnen doen aan de omgeving waarin men verkeert. Juist kinderen met een verstandelijke beperking hebben moeite om datgene dat ze geleerd hebben te generaliseren, dat wil zeggen het geleerde toe te passen en vast te houden in andere situaties. Het is daarom van belang om ouders/verzorgers te betrekken bij wat het kind wordt aangeleerd (De Koning & Collin, 2007).

2.6 Scheefgroei van het zelfbeeld

Scheefgroei van het zelfbeeld kan diverse oorzaken hebben. In de literatuur spreekt men dan vaak over een laag of negatief zelfbeeld. Veelal wordt in de literatuur het perspectief van normaal begaafde kinderen gehanteerd. Deze kinderen hebben dan een stoornis op het gebied van lezen, dyslexie, eten, anorexia nervosa en dergelijke en laten doorgaans gedrag of vaardigheden zien die anders zijn dan die van een gemiddeld kind. Kenmerkend voor een laag zelfbeeld is dat iemand zichzelf niet de moeite waard vindt en denkt geen invloed te kunnen uitoefenen op zijn omgeving.¹⁹

Uit onderzoek bij normaal ontwikkelende kinderen is gebleken dat een positieve competentiebeleving gerelateerd is aan motivatie, het verwachten van succes, de

¹⁸ De CBSA scoort volgens de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) betrouwbaarheid: voldoende. Zie www.cotantestdatabase.nl

¹⁹ Als het kind dit idee blijft houden en geen actie onderneemt om zijn omgeving te beïnvloeden spreekt men ook wel van aangeleerde hulpeloosheid (Seligman, (1975) in Kohnstamm, (2002).

hoeveelheid moeite die men wil doen voor een taak, of reacties wanneer men met problemen geconfronteerd wordt over schoolprestaties. In tegenstelling tot wat men zou verwachten heeft onderzoek aangetoond dat een groot gevoel van eigenwaarde en een onrealistisch positief zelfbeeld samenhangen met agressief gedrag en gedragsproblemen (Baumeister e.a., (1996) en Hughes e.a., (1997) in Didden (2006)). De eigen mogelijkheden en beperkingen van personen met een verstandelijke beperking worden door henzelf vaak niet realistisch ingeschat en overschat men juist zichzelf. Personen met een verstandelijke beperking zien zichzelf vaak ook niet als gehandicapt (Pfeiffer, 1997). Ze denken dat ze beter in schooltaken zijn en meer vriendjes hebben dan in werkelijkheid (Van Nieuwenhuijzen en Elias, 2006). Aan dit slechte en inconsistente zelfbeeld ligt waarschijnlijk een slechte zelfmonitoring ten grondslag. Het vermogen om naar zichzelf te kijken ontbreekt vaak (Van der Linde, 2007; Van der Wielen, 2006). Deze kinderen zijn veelal niet in staat tot sturen en evalueren van hun eigen handelen. Dit hangt volgens Ponsioen samen met de gebrekkige metacognitie die deze kinderen hebben (Ponsioen, 2001).²⁰

Durinck & Racquet (2003) spreken over een onrealistisch zelfbeeld bij personen met een verstandelijke beperking. Dit houdt volgens hen in dat deze personen hierdoor weinig zicht op hun mogelijkheden en beperkingen hebben. Hierdoor kan het zijn dat de persoon zichzelf overschat en zaken aanpakt die te hoog gegrepen zijn. Of hij onderschat zichzelf en voelt zich minderwaardig, gaat zo moeilijk over tot actie en laat veel zaken aan anderen over.

Wanneer een kind met een licht verstandelijke beperking zichzelf overschat kan dit ook samenhangen met gedragsproblemen. Didden (2006) verwacht dat deze gedragsproblemen te maken hebben met de probleemoplossingsvaardigheden. Kinderen die een groot gevoel van eigenwaarde laten zien maar hun sociale competenties overschatten, hebben misschien inadequate probleemoplossingsvaardigheden. Ze gaan er echter zelf van uit dat ze op de juiste manier reageren en sociale problemen oplossen. Zij zullen op deze manier echter in sociale situaties problemen met anderen krijgen. Omdat deze kinderen geen alternatieven kennen of toepassen zullen ze inadequaat sociaal gedrag blijven vertonen. Zij geven de ander de schuld van de problemen en zeker niet zichzelf. Dit wordt ook wel 'externe attributie' genoemd.

Kinderen met een verstandelijke beperking hebben doorgaans een tekort aan sociale vaardigheden en worden minder geaccepteerd dan normaal begaafde kinderen of zelfs afgewezen door leeftijdgenoten. Zij hebben moeite om relaties met leeftijdgenoten op te bouwen (Freeman, 2000; Gresham & MacMillan, 1997; Guralnick, 1997 in Didden (2006)). Terwijl het juist bij deze kinderen opvallend is dat ze afhankelijk zijn van derden om hun

²⁰ Metacognitie kan omschreven worden als het vermogen te kunnen nadenken over het eigen functioneren en het sturen van de eigen oplossings- en leerprocessen. Zie verder over metacognitie Verheij en van Doorn (2002).

gedrag adequaat te sturen. Met andere woorden het vermogen om vooraf een plan te maken over het eigen oplossingsgedrag en dit achteraf te kunnen evalueren. Als het gaat om problemen bij het uitvoeren van cognitieve taken door personen met een verstandelijke beperking, blijken deze moeilijkheden veelvuldig te kunnen worden toegeschreven aan gebrek aan zelfsturing en zelfregulatie dan aan de specifieke cognitieve functies. Omdat personen met een verstandelijke beperking vaak concreet denken en moeilijk kunnen abstraheren, is hun vermogen tot reflectie en kritisch oordelen heel beperkt (Kraijer, (2005) in Didden (2006)). Indien deze personen echter een duidelijke structuur en strategie²¹ wordt aangereikt, zijn zij wel in staat tot plannen (Ponsioen, 2001).

Samenvattend stellen Durinck en Racquet (2003) dat de oorzaken die kunnen leiden tot een onrealistisch zelfbeeld onder andere zijn:

1. De persoon met een verstandelijke beperking krijgt weinig kansen om een realistisch zelfbeeld te ontwikkelen.
 - In de familie kennen ze onvoldoende basisveiligheid.
 - De persoon wordt overstelpt met goedbedoelde hulp.
 - Tijdens hun ontwikkeling lopen ze kans om uit hun leeftijdsgroep gestoten te worden. In combinatie met zwakke schoolprestaties geeft dit een lage verwachting op succes. (Dit kan weer leiden tot een negatief zelfbeeld).
2. De persoon met een verstandelijke beperking moet vechten tegen de onaangepaste verwachting die andere van hem hebben.
 - De verwachting kan te hoog zijn als bijvoorbeeld de beperking niet wordt aanvaard of direct zichtbaar is.
 - De verwachting kan te laag zijn waardoor de persoon vanuit een gebrek benaderd wordt.

2.7 Welke interventies kunnen het zelfbeeld beïnvloeden?

Er bestaan meerdere soorten interventies die relevant kunnen zijn bij het beïnvloeden van het zelfbeeld, onder andere psychotherapieën, orthopedagogische interventies, psycho-educatie en oplossingsgericht therapeutisch werken.

²¹ Iets leren gaat bij personen met een verstandelijke beperking beter in beelden of door ervaringsleren. In het algemeen moeten zaken vaker herhaald worden en duurt het langer voordat deze personen tot inzicht komen.

Psychotherapieën zijn erop gericht om mensen met psychosociale problemen te helpen. Onder een psychotherapie dient men een *face to face* behandeling te verstaan die is opgebouwd uit een aantal sessies waarin volgens bepaalde psychologische principes door een daartoe opgeleide therapeut (psycholoog of psychiater) wordt getracht de cliënt van zijn problemen te bevrijden.

Een belangrijk verschil met orthopedagogische interventie is dat de laatste niet is ingekaderd in strikte sessies. Een orthopedagogische interventie bestaat vooral uit een raamwerk van doelen en middelen die worden vertaald in concrete afspraken en handelingen. Deze interventies vinden vaak plaats binnen de locatie waar de problemen zich voordoen.²²

Psycho-educatie is een manier om een stoornis/beperking die een persoon heeft te verduidelijken. Hem wordt uitgelegd wat de stoornis inhoudt en wat voor betekenis dit voor de persoon kan hebben in zijn leven. Men hoeft dus geen last te hebben van de stoornis/beperking. De persoon in kwestie kan op deze manier geholpen worden zijn symptomen rustig te bekijken en dat schept meer ruimte om ermee te leren omgaan. (De Vries, 2010). Vermeulen (2010) omschrijft psycho-educatie als een instrument om mensen (vaardigheden, kennis en zelfvertrouwen) in handen te geven zodat zij hun leven in handen nemen. Psycho-educatie is niet alleen het kennen, herkennen en begrijpen van de beperking maar ook het accepteren van de beperking. De totale acceptatie zal waarschijnlijk niet mogelijk zijn. Er zal altijd enige mate van teleurstelling, woede en verdriet overblijven. Deze kan ook weer nuttig zijn omdat onvrede kan motiveren om verder te werken aan de beperking. De bedoeling van psycho-educatie is wel een zeker niveau van acceptatie te creëren die gemoedsrust geeft en bij kan dragen aan een positief zelfbeeld.

De laatste soort interventie die ik hier wil noemen is het zogenoemde 'Oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten' (Roeden & Bannink, 2009). Door op deze manier de leerling in gesprek te gaan, wordt jeugdigen geleerd om op zoek te gaan naar hun hulpbronnen. Dit oplossingsgericht werken is in de praktijk bij uitstek toe te passen bij jeugdigen met een verstandelijke beperking omdat dit model niet uitgaat van inzicht maar zich kenmerkt door: 1. Het zoeken naar haalbare en werkbare oplossingen vanuit de cognitieve beperking van de jeugdigen; 2. Herkenbaarheid (d.w.z. hulpbronnen vanuit de eigen ervaringen in het dagelijkse leven); en 3. Eenvoud (eigen taal en interesse, communicatie op eigen niveau).

Oplossingsgericht werken richt zich op het versterken van de krachten en autonomie van personen. Dit leidt tot 'empowerment' waardoor personen in staat worden gesteld om te

²² Terwijl psychotherapie gericht is op genezing of herstel van een bepaalde persoon, proberen orthopedagogische interventies het probleem op te lossen en hierbij een pedagogische verantwoorde omgeving te scheppen waarin de leerling in staat wordt gesteld zich verder te ontplooiën (Van der Ploeg, 2005). *Behandeling van gedragsproblemen: Initiatieven en inzichten*.

leren voor zichzelf op te komen en de controle over hun eigen leven te nemen, eigen keuzes te maken en eigen beslissingen te nemen.

2.8 Welke interventies heb ik toegepast?

Aangezien ik geen psycholoog, psychiater of orthopedagoog ben, heb ik gekozen voor de psycho-educatie in combinatie met het stellen van oplossingsgerichte vragen. De werkwijze van het 'oplossingsgerichte werken' blijkt in de praktijk namelijk bij uitstek toe te passen bij jeugdigen met een verstandelijke beperking. Ik heb hiervoor gebruik gemaakt van het *Handboek Oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten* van Roeden & Bannink (2009).

Voor wat betreft de psycho-educatie baseer ik mij op het boek '*Ik ben speciaal 2*' (Vermeulen 2010). De eerste versie verscheen in 1999 en was gericht op normaal begaafde volwassen autisten. In de door mij gebruikte uitgave van 2010 wordt niet alleen aandacht besteed aan die doelgroep maar is er ook een gedeelte gereserveerd voor autisten met een verstandelijke beperking en voor kinderen met autisme. In de werkmap bij het werkboek heb ik bruikbaar materiaal gevonden voor dit onderzoek naar het zelfbeeld van de verstandelijk beperkte leerlingen.²³

Ik wil uitzoeken of deze methode ook daadwerkelijk past bij mijn leerlingen en daarnaast wil ik met de werkwijze van het 'oplossingsgerichte werken' nagaan of er nog andere manieren zijn om deze leerlingen met een verstandelijke beperking te kunnen helpen om een reëel zelfbeeld te verkrijgen.

²³ Enkele van deze leerlingen hebben de diagnose autisme.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wil ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen zoals die in hoofdstuk 1 zijn beschreven en in hoofdstuk 2 zijn onderbouwd vanuit de literatuur verbinden met de door mij gebruikte onderzoeksvorm. Verder geef ik hier mijn data weer die uit de verschillende delen van mijn onderzoek naar voren zijn gekomen en onderbouw ik welke onderzoeksmethoden ik heb gebruikt. Mijn onderzoeksvorm en de onderzoeksmethode worden toegelicht en ik beschrijf waarom ik welke keuze heb gemaakt.

3.2 Gehanteerde onderzoeksvorm

3.3 Dataverzameling

3.4 Onderbouwing methode dataverzameling

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

3.6 Hoe ga ik om met triangulatie?

3.7 Ethische kwesties

3.8 Globale opzet van het onderzoek

3.9 'Inclusie' in mijn onderzoek

Mijn centrale onderzoeksvraag is:

Kan ik een theoretische en praktische manier van handelen (methodiek) ontwikkelen waardoor ik ZML-leerlingen kan helpen om een reëel zelfbeeld te krijgen.

De belangrijkste²⁴ deelvragen zijn: Kan ik als instrument voor de leerlingen een lessencyclus ontwikkelen? Hoe kan ik mijn leerlingen bewust maken van hun beperkingen en kwaliteiten en hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn leerlingen hun beperkingen leren accepteren? Hoe kan ik een inventarisatie van het huidige zelfbeeld van mijn leerlingen verkrijgen? Heb ik expertise van buiten en van binnen (school) nodig bij het opzetten en invullen van die lessen en zo ja, welke expertise heb ik dan nodig en hoe maak ik optimaal gebruik van die kennis en ervaring?

²⁴ Zie voor overzicht van alle deelvragen paragraaf 1.4

3.2 Gehanteerde onderzoeksvorm

Ik heb gekozen voor een kwalitatief onderzoek. Met deze vorm van onderzoek kan ik volgens mij goed zicht krijgen op wat er bestaat aan lesaanbod voor ZML-leerlingen met betrekking tot het zelfbeeld en waarom dat zo is. Ik maak daarvoor gebruik van gegevens die direct voortkomen uit de onderwijspraktijk. Met behulp van een door mij opgestelde vragenlijst met open en gesloten vragen aan leerkrachten heb ik geprobeerd om te achterhalen welke kennis er al binnen het team op dit gebied bestaat en hoe men deze kennis eventueel inzet in de lessen.

Tevens kies ik voor (quasi) experiment onderzoek. Ik maak gebruik van een experimentele groep (dit zijn de 12 leerlingen in mijn klas) waarbij een controlegroep (andere klas of andere groep leerlingen) ontbreekt (Harinck, 2009). Ten behoeve van dit experiment onderzoek, maak ik, zoals al hiervoor aangegeven, gebruik maken van de psycho-educatie methode '*Ik ben speciaal 2*' (Vermeulen, 2010). Omdat er voor de doelgroep van mijn onderzoek geen toegespitste programma's blijken te bestaan, maak ik gebruik van dit programma in de wetenschap dat dit programma niet geheel aansluit bij de onderzoeksgroep. Ik probeer op deze manier te kunnen beoordelen of deze methode geschikt is voor mijn doelgroep: leerlingen met een verstandelijke beperking met een IQ tussen de 50 en 70.

Om vanuit de praktijk zo volledig en logisch mogelijk te werk te kunnen gaan, heb ik als handelingscyclus voor dit onderzoek de PDCA kwaliteitscyclus (Plan, Do, Check, Act) gekozen. Ik heb allereerst gekeken wat er in de praktijk al bestond en vastgesteld dat er een aantal verbeteringen in het proces (lessencyclus) en met betrekking tot de inhoud (realistischer zelfbeeld) moeten plaatsvinden die uiteindelijk tot het door mij gestelde doel moeten leiden. Ten tweede heb ik gewerkt aan de nadere analyse en het uitvoeren van die verbeteringen aan de hand van genormeerde richtsnoeren zoals de belevingsschalen (CBSA) (zelfbeeld) en de methode '*Ik ben speciaal 2*'. Ten derde heb ik de resultaten van de verbeteringen (proces en inhoud) vergeleken met de nulmeting (zelfbeeld) en het startpunt (wat bestond er al aan lessen). Ook heb ik de eindresultaten naast de doelstelling gelegd en gekeken of en zo ja hoe die doelstelling is bereikt. Als vierde onderdeel van de handelingscyclus heb ik voorstellen en aanbevelingen gedaan hoe de toekomstige praktijk kan worden bijgesteld.

3.3 Dataverzameling

Het verzamelen van data vindt plaats middels vragenlijsten en observaties.

Deze worden hieronder beschreven.

3.3.1 Vragenlijsten

In het onderzoek zijn twee vragenlijsten gehanteerd. Allereerst is in de beginfase van het onderzoek een **vragenlijst voor collega's** opgesteld waarmee duidelijk moet worden of er binnen school een visie bestaat omtrent het onderwerp zelfbeeld en wat het eventuele gebruik is van beschikbare (les)middelen hiervoor binnen de school. Tevens wil ik met deze vragenlijst er achter komen of er al specifieke methoden gebruikt worden en op welke momenten collega's het onderwerp 'zelfbeeld' behandelen.

Een andere – bij de doelgroep leerlingen - gehanteerde vragenlijst is de **Competentie Belevings Schaal voor Adolescenten (CBSA)** die aspecten meet van zelfwaardering en het gevoel van eigenwaarde. De vragenlijst is aan het begin (nulmeting) en aan het eind (eindmeting) van de lessencyclus gebruikt. Er wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen zeven schaalscores. De score geeft aan hoe competent het kind zich op deze schaal voelt. De zevende schaalscore op het aspect Gevoel van Eigenwaarde (Ge) meet specifiek het gevoel van eigenwaarde en is het meest interessant met betrekking tot het zelfbeeld (Veerman e.a. (1997), in Didden (2006)). De CBSA heeft een voldoende Cotan-beoordeling (betrouwbaarheid en begripsvaliditeit). Behalve dat de vragenlijsten deels mondeling worden afgenomen omdat sommige leerlingen niet kunnen lezen, zijn de vragenlijsten ook telkens in groepjes van drie leerlingen afgenomen. Deze manier van vragen stellen kan het aantal sociaal wenselijke antwoorden verhogen waardoor er rekening mee moet worden gehouden dat de betrouwbaarheid eventueel is beïnvloed.

3.3.2 Observaties

Tijdens de lessen maakt de klassenassistent aantekeningen. De onderwerpen van de lessen worden geregistreerd en er worden door mij en de klassenassistent achteraf aantekeningen gemaakt over het lesverloop. Bijzonderheden worden besproken met overige collega's waaronder de orthopedagogen. Naar aanleiding van die bijzonderheden is enkele malen actie ondernomen. Er is bijvoorbeeld een huisbezoek gedaan. De databeschrijving die volgt uit de observaties wordt verder toegelicht in hoofdstuk 4.

3.4 Onderbouwing methode van gegevens verzamelen

De vragenlijst die ik bij de start van het onderzoek heb opgesteld is gericht op mijn collega's en is bedoeld om er achter te komen of er een visie bestaat over het onderwerp 'zelfbeeld', of er specifieke methoden worden gebruikt, welke lesmiddelen er mogelijk zijn en op welke momenten het onderwerp 'zelfbeeld' eventueel wordt behandeld. Daarnaast heb ik met deze vragenlijst ook geïnventariseerd of er überhaupt een draagvlak binnen de school bestaat voor het behandelen van het onderwerp 'zelfbeeld' van de leerlingen.

Het programma dat ik gebruik om het zelfbeeld bespreekbaar te maken bij de doelgroep leerlingen is '*Ik ben speciaal, 2*' (Vermeulen, 2010). Dit programma wordt gerangschikt onder psycho-educatie en is in eerste instantie gemaakt om personen met autisme, met een normale intelligentie, zelfkennis bij te brengen. Ook wordt daarin aandacht besteed aan autisten met een verstandelijke beperking. De belangrijkste redenen voor het kiezen van dit programma als voorbeeld programma zijn dat er voor mijn specifieke doelgroep geen toepasbare methode bestaat en dat de deze methode duidelijk uitleg geeft over de verstandelijke beperking van de leerlingen. Door deze methode te gebruiken krijgen de leerlingen meer grip op hun eigen situatie en omgeving waardoor ze uiteindelijk ook meer controle krijgen over hun eigen handelen. De nadruk ligt daarbij op de positieve eigenschappen die de leerling bezit. Het zelfvertrouwen wordt vergroot en de leerling ontwikkelt het gevoel zelf invloed te hebben op zijn dagelijks leven (empowerment) (Van Gennep, (2000) in Durinck en Racquet (2003). Uit het programma kunnen werkbladen gehaald worden die samen een lessencyclus vormen. Ik heb gekozen voor de onderdelen 'Ik ben uniek' en 'mijn lichaam'. De door mij samengestelde lessencyclus heb ik eveneens '*Ik ben uniek*' genoemd.

3.5 Hoe ga ik om met validiteit en betrouwbaarheid

Voor wat betreft de validiteit en betrouwbaarheid van de gehanteerde onderzoeksmiddelen en instrumenten (de twee vragenlijsten en het programma voor psycho-educatie) is het volgende van belang.

De vragenlijst voor mijn collega's heb ik zelf opgesteld en laten beoordelen door mijn critical friend (de orthopedagoge). Ten aanzien van de validiteit en betrouwbaarheid van deze vragenlijst kan gesteld worden dat die wellicht niet volledig is. Vragen bleken bijvoorbeeld

achteraf niet eenduidig genoeg geformuleerd. Bij de evaluatie met collega's bleek dat zij een enkele vraag op verschillende manieren hadden geïnterpreteerd. De uitkomsten van deze vragenlijst lijken wel representatief te zijn omdat 60% (negen van de vijftien) van de bevroegde collega's antwoord heeft gegeven op de vragen.

Met betrekking tot de vragenlijst CBSA waarmee de nulmeting en eindmeting bij de leerlingen is gedaan kan gesteld worden dat de betrouwbaarheid hiervan door COTAN als voldoende wordt omschreven.²⁵ Omdat ik de vragenlijsten met drie leerlingen tegelijkertijd heb afgenomen bestaat de kans dat er sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven.

Het door mij als conceptmethode gebruikte programma voor psycho-educatie '*Ik ben speciaal, 2*' is een reeds jarenlang (sinds 1999) beproefde methodiek die door experts wereldwijd wordt toegepast. De validiteit en betrouwbaarheid van deze vorm van psycho-educatie lijkt daarom vanuit de praktijk en theorie te zijn gewaarborgd.

3.6 Hoe ga ik om met triangulatie?

De effecten van het bespreekbaar maken en behandelen van het onderwerp 'zelfbeeld' bij de leerlingen heb ik vanuit diverse gegevensbronnen geëvalueerd. Bij de leerlingen zelf heb ik de CBSA afgenomen en daarnaast heb ik veel contact gehad met de orthopedagogen. Ook heb ik de ouders van de leerlingen betrokken door ze te informeren over de lessen en heb ik ze gevraagd om eventuele opvallende veranderingen en gedragingen bij hun kinderen te rapporteren. De informatie uit al deze gegevensbronnen heb ik zorgvuldig naast elkaar gelegd en gewogen. Ik heb dus vanuit verschillende invalshoeken (parallele en elkaar versterkende) reacties gekregen op verschillende delen van mijn onderzoek.

Door de duidelijke en transparante afstemming en communicatie tussen de verschillende groepen tijdens het onderzoek, is er een duidelijke doorwerking van informatie waarneembaar van de ene naar de andere bron. Zo heb ik bijvoorbeeld tijdens het schooljaar naar aanleiding van de door de lessencyclus opgeroepen (in)directe problemen ook direct contact gehad met drie ouders. Met hen is het onderwerp besproken en zijn stappen ondernomen om de leerling in kwestie verder te helpen. Ook hebben ouders het onderwerp 'het hebben van een beperking' besproken met hun kind. Daarnaast is het onderwerp gaan leven in de school bij mijn collega's en stelt de zorgcoördinator bijvoorbeeld nu bewust de vraag bij intake gesprekken wat het zelfbeeld van de leerling is ten aanzien

²⁵ De validiteit van deze CBSA vragenlijst wordt door COTAN als volgt bepaald: begripsvaliditeit is goed en de criteriumvaliditeit wordt als onvoldoende gezien.

van de toekomst. De orthopedagoog heeft verschillen waargenomen tussen leerlingen die de lessen gevolgd hebben en zij die dit niet hadden gedaan.

3.7 Hoe ga ik om met ethische kwesties?

In dit onderzoek ga ik uit van de set principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek Master SEN.²⁶ Voor mijn onderzoek houdt deze set principes het volgende in: Het onderzoek wordt eerst besproken met de leiding van de school. De onderzoeksgroep leerlingen, hun ouders/verzorgers en mijn collega's worden geïnformeerd over het doel van het onderzoek en de consequenties van hun deelname. Ik hanteer methodes die recht doen aan de inspanning van iedereen die meewerkt aan het onderzoek. Dat wil zeggen dat ik informatie die naar boven komt zo objectief mogelijk in een samenvatting zal beschrijven. Voor wat betreft de observaties zo worden die in de bijlagen toegevoegd. Informatie die uit de CBSA naar voren komt zal ik in grafieken weergeven. De resultaten van het onderzoek zullen gebaseerd zijn op transparante en navolgbare gegevens. De resultaten zijn volledig ter inzage en zullen gepresenteerd worden aan ouders en leerkrachten. De uitkomsten van het onderzoek zullen niet terug te leiden zijn naar personen.

3.8 Globale opzet van het onderzoek

In november en december 2010 heb ik deskresearch uitgevoerd en informatie en literatuur verzameld en bestudeerd. In december 2010 zijn leerlingen, hun ouders en collega's geïnformeerd over de strekking van het onderzoek. Tevens is aan de ouders om toestemming gevraagd voor deelname aan het onderzoek door hun kind. In januari en februari 2011 is een lessencyclus opgezet van tien lessen die ten dele gebaseerd is op het psycho-educatie programma 'Ik ben speciaal'. De lessencyclus is aangepast op de doelgroep van dit onderzoek. In januari is eveneens een vragenlijst gemaakt en uitgezet bij mijn collega's. Doel van die vragenlijst is om te achterhalen wat zij al eventueel doen op het gebied van het creëren van een reëel zelfbeeld of het bespreken van de beperkingen van de leerlingen met de leerlingen zelf en de ouders. Half januari is een ouderavond georganiseerd waarin ouders zijn voorgelicht over de te geven lessen. Ook is half januari een nulmeting geweest bij de leerlingen door middel van vragenlijst die behoort bij de Competentie-Belevingsschaal voor Adolescenten (CBSA). Februari 2011 zijn de wekelijkse lessen (30 à

²⁶ Zie bijlage 16, Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, R. Boerman, juni 2008. Fontys Opleidingcentrum Speciale Onderwijszorg, Leer en Onderzoekslijn.

45 minuten) gestart. Eind april zijn de lessen geëvalueerd met collega's (waaronder de orthopedagogen) en hebben de leerlingen nogmaals ten behoeve van de eindmeting de vragenlijst van de CBSA ingevuld. Tijdens oudergesprekken in mei heeft al een eerste terugkoppeling naar hen toe plaatsgevonden van de eerste resultaten en effecten van het onderzoek. Het onderzoek wordt verder uitgewerkt en beschreven in de maanden mei, juni en juli. Een eindpresentatie aan collega's en ouders is voorzien na afronding van het onderzoek.

3.9 'Inclusie' in mijn onderzoek

In dit onderzoek wordt ook de inclusiegedachte meegenomen. De verschillende inclusie vormen (sociale- en procesinclusie) (zie paragraaf 1.6) zijn van belang voor de doelgroep omdat met een realistisch zelfbeeld de mogelijkheden en onmogelijkheden voor een functioneren in de samenleving beter in kaart zijn te brengen. De ZML-leerlingen maken met deze inclusiegedachte meer kans om, ongeacht hun beperking, binnen de samenleving op hun niveau te kunnen functioneren.

Ook is de inclusiegedachte van belang binnen het onderwijs als maatschappelijke organisatie. Het gaat hierbij om het onderwijsconcept 'inclusief onderwijs'. Dit concept is er op gericht om alle leerlingen op hun eigen niveau samen te kunnen laten leren ongeacht hun culturele achtergrond hun talenten en beperkingen.

Hoofdstuk 4 Data, analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van de data die tijdens het onderzoek is verzameld. Ook zal hier de analyse van de data worden weergegeven en zullen de resultaten van het onderzoek worden vermeld waarmee mijn onderzoeksvragen worden beantwoord.

4.1. Data

Tijdens mijn onderzoek heb ik de data verzameld met behulp van twee vragenlijsten en zijn aanvullingen gedaan tijdens en na de lessencyclus (observaties en gesprekken).

- a) De vragenlijst voor collega's is opgesteld om te achterhalen of er binnen de school een visie bestaat omtrent het onderwerp zelfbeeld en wat het eventuele gebruik is van beschikbare lesmateriaal hiervoor binnen de school en op welke momenten collega's het onderwerp 'zelfbeeld' behandelen. Ook wilde ik hiermee zicht krijgen of er onder mijn collega's draagvlak was om dit onderwerp überhaupt te gaan behandelen binnen ons lesaanbod.
- b) Voor de doelgroep van de leerlingen heb ik de CBSA vragenlijsten gebruikt die aspecten meet van zelfwaardering en het gevoel van eigenwaarde waarmee wordt aangegeven hoe de leerling over zichzelf denkt. Ik heb de test tweemaal afgenomen (nulmeting en eindmeting).
- c) Tevens heb ik tijdens en na de gegeven lessen uit de lessencyclus informatie verzameld uit de gesprekken en de observaties. Deze informatie geef ik in dit hoofdstuk weer.

Ad a) Wat betreft de vragenlijst voor collega's, heb ik van de benaderde 15 leerkrachten negen ingevulde vragenlijsten teruggekregen. Dat is een respons van 60%. Daarmee kunnen de antwoorden als representatief worden gezien. In dit hoofdstuk is een selectie van de meest opvallende antwoorden opgenomen. De volledige tekst van de vragenlijst is opgenomen in bijlage 3.

Opvallende antwoorden op de vragen waren :

Vraag 2:

'Ik besteed tijdens mijn lessen aandacht aan het zelfbeeld van onze leerlingen'

Daarop werd geantwoord:

- 1 x antwoord a) : Nee, nooit
- 0 x antwoord b) : Ik heb in het verleden hierover les gegeven
- 2 x antwoord c) : Ja, ik geef hier een aantal keer per jaar les over
- 5 x antwoord d) : Ja, als het ter sprake komt
- 1 x antwoord e) : Ja, ik gebruik daar speciale lessen voor

Hoewel er slechts één collega expliciet in het antwoord aangeeft dat er speciale lessen voor worden gebruikt zijn, blijkt uit de toelichting die collega's hebben gegeven, dat er feitelijk twee collega's zijn die dat doen. Een collega geeft lessen 'relationele & seksuele vorming en weerbaarheid'. In dit lesprogramma wordt voornamelijk aandacht besteed aan het zelfbeeld met betrekking tot het lichaam en fysieke kenmerken. De tweede collega heeft 'zorg-leerlingen' en zij besteedt voornamelijk aandacht aan aspecten zoals 'Hoe zag ik eruit als baby?', 'Wie hoort er bij mijn familie?'.

Vraag 3:

'Ik gebruik de volgende methode:'

Daarop werd geantwoord:

Tweemaal werd aangegeven dat het programma '*Sociale Training In de Praktijk (STIP)*' wordt gebruikt.²⁷ Eenmaal werd geantwoord dat het programma '*Geen kind meer, lief & lijf*': (Seksuele voorlichting aan jongeren met een verstandelijke handicap vanaf 12 jaar), werd gebruikt.²⁸ Zesmaal werd aangegeven dat er géén methode werd gehanteerd dan wel niets werd ingevuld.

Vraag 7:

'Ik vind het een belangrijk onderwerp om te behandelen:'

Daarop werd geantwoord:

Negenmaal (door alle respondenten) werd het antwoord 'Ja' gegeven.

²⁷ Zie verder over dit programma paragrafen 1.2 en 1.6.

²⁸ Braeken, D.; Marneth, A. (samensteller); Den Haag: Rutgers Stichting/PSVG, 1992.

Vraag 8:

'Ik vind het een moeilijk onderwerp'.

Daarop werd zesmaal 'nee' geantwoord en tweemaal 'ja'. Eenmaal werd geantwoord 'ja/nee'. (Ja, om goed naar jezelf te kunnen kijken, maar ook nee omdat het een interessant onderwerp is om met leerlingen aan de slag te gaan.

Vraag 9:

'Ik vind het een taak voor de zorgcoördinator of de orthopedagoge om dit te doen'.

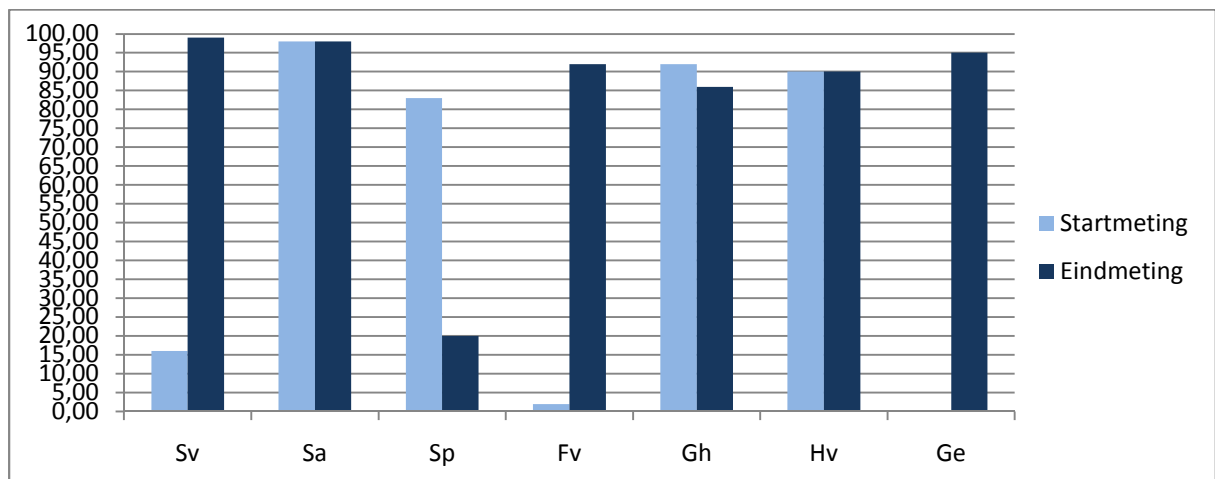
Daarop werd negenmaal (door alle respondenten) geantwoord: 'Nee'. Men ziet de taak vooral bij de klassenleerkracht liggen maar men vindt ook dat deze collega's zich kunnen mengen bij de lesopzet.

Ad a) De gegevens die uit de antwoorden komen van de vragenlijst voor de leerlingen, zoals die hoort bij de Competentie Belevings Schaal voor Adolescenten (CBSA) zijn te verdelen volgens zes plus één belevingsschalen . Dat zijn verschillende aspecten van zelfwaardering te weten: 1) Schoolvaardigheden (Sv), 2) Sociale acceptatie (Sa), 3) Sportieve vaardigheden (Sp), 4) Fysieke verschijning (Fv), 5) Gedragshouding (Gh), 6) Hechte vriendschap (Hv). Daarnaast wordt in een zevende schaal ook het Gevoel van eigenwaarde (Ge) gemeten.

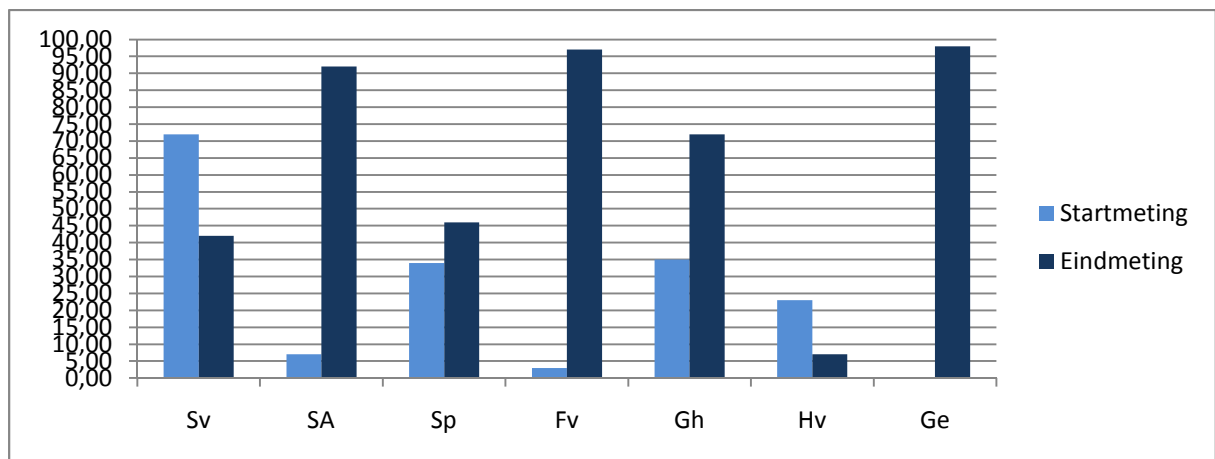
In de belevingsschalen wordt steeds aangegeven hoe competent het kind zich op deze schaalscore voelt. Omdat ik me in eerste instantie heb gefocust op het zelfbeeld gaat mijn aandacht voornamelijk uit naar de uitkomsten op het gebied van het 'gevoel voor eigenwaarde'. In de statistieken aangegeven als 'GE'.

In de hieronder aangegeven grafieken zijn de scores per leerling (anoniem) zichtbaar gemaakt. Het gaat hier om de scores bij de start/nulmeting en de scores bij de eindmeting. De verticale as staat voor (het percentage van) de belevingscore. Op de horizontale as staan de zeven belevingsschalen.

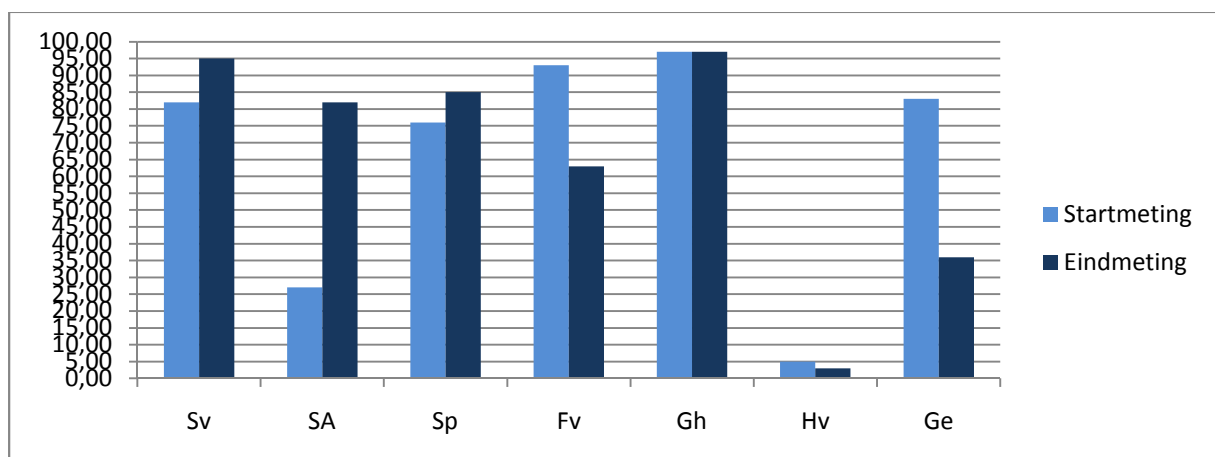
Grafiek 1 (Leerling a)



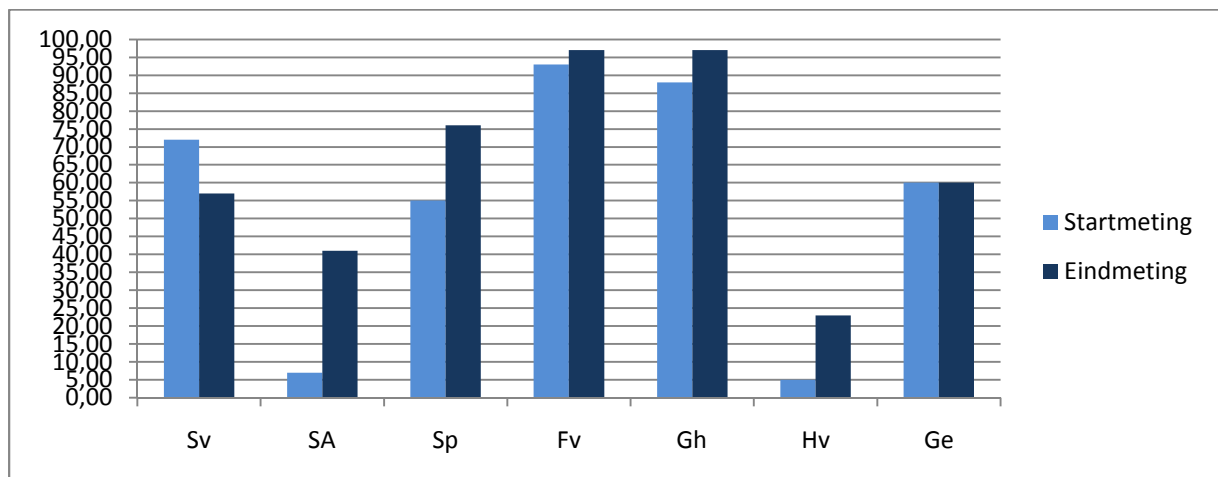
Grafiek 2 (Leerling b)



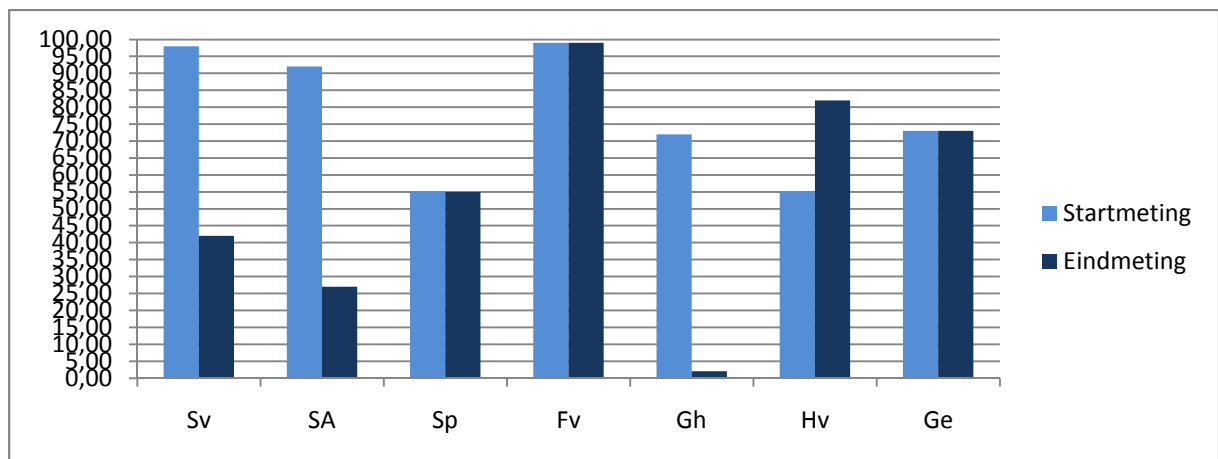
Grafiek 3 (Leerling c)



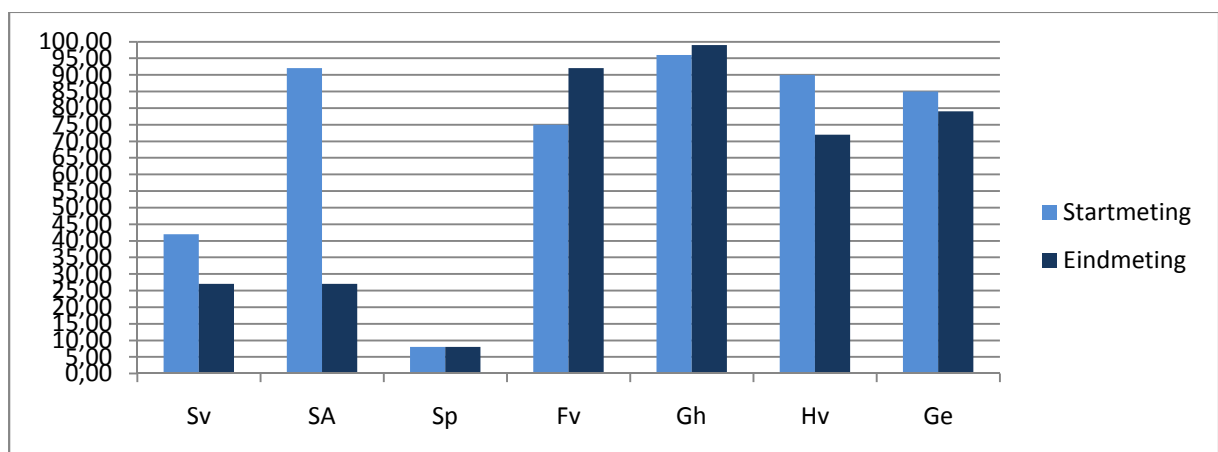
Grafiek 4 (Leerling d)



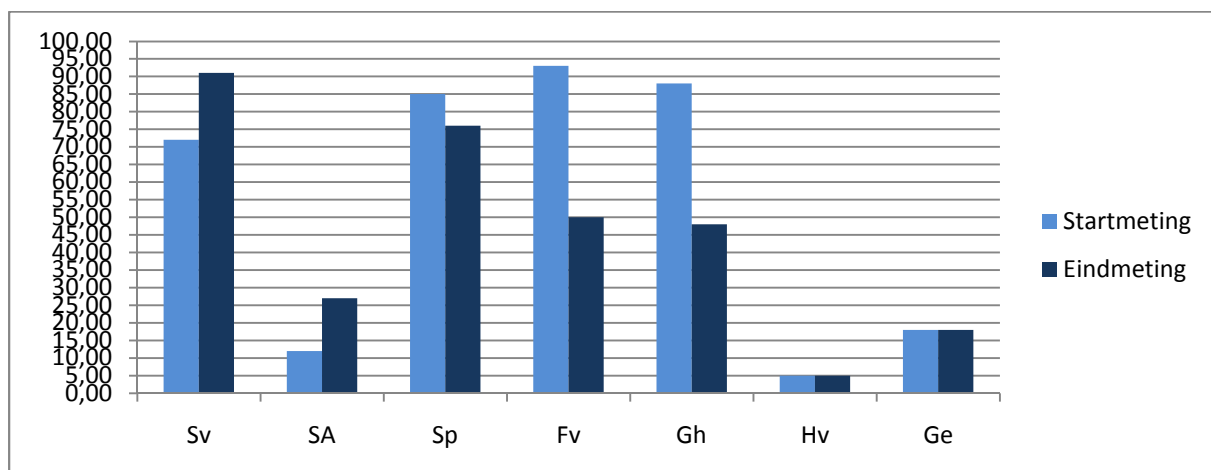
Grafiek 5 (Leerling e)



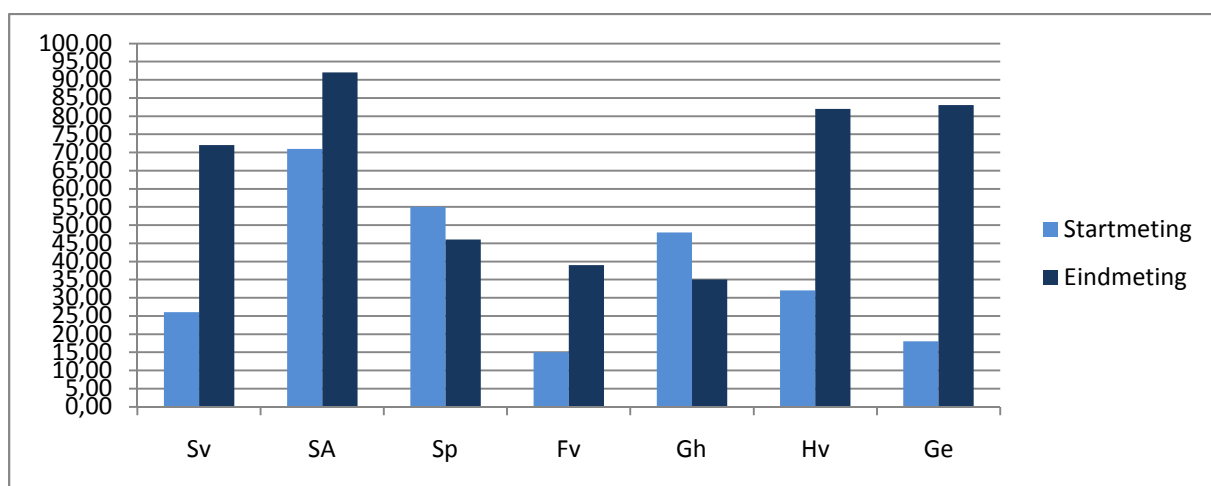
Grafiek 6 (Leerling f)



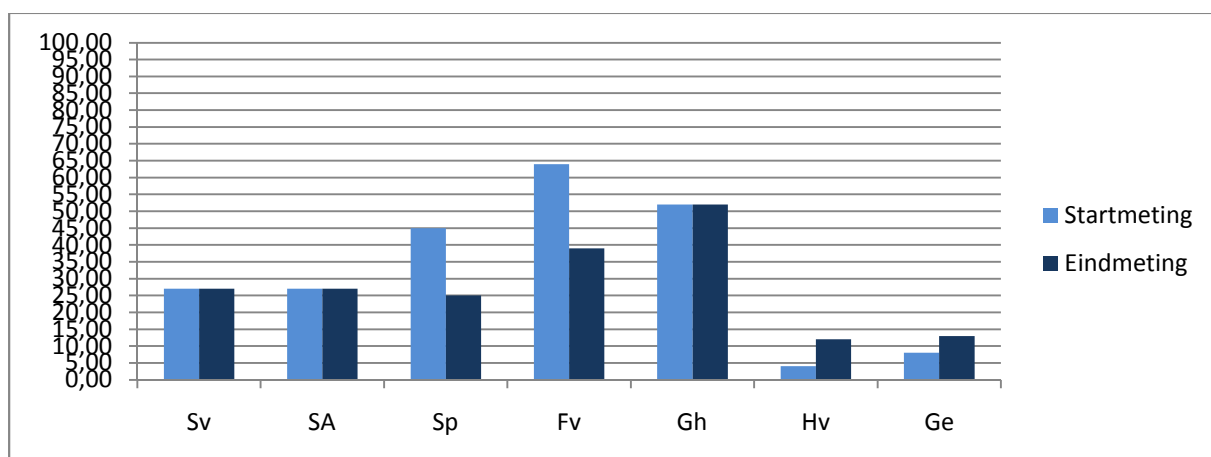
Grafiek 7 (Leerling g)



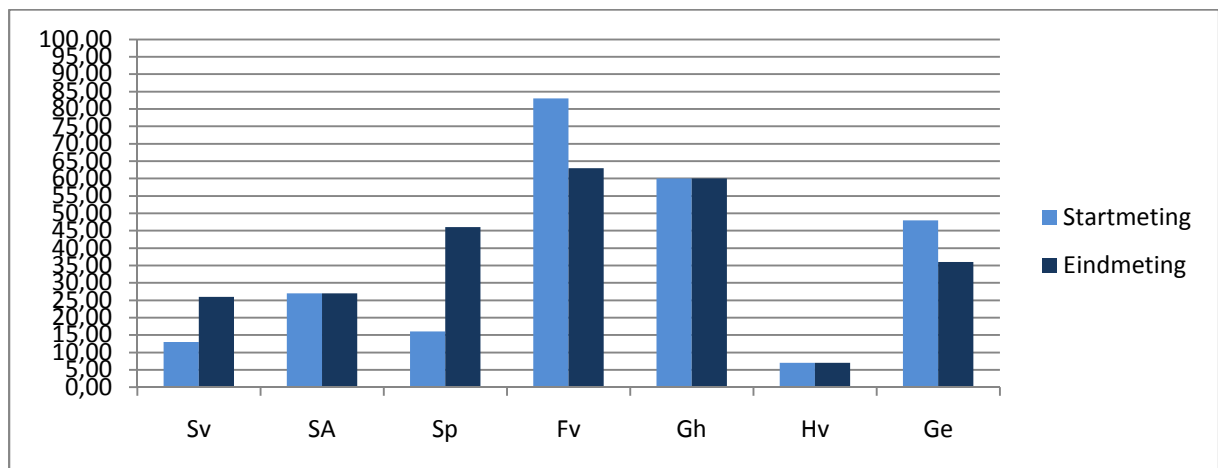
Grafiek 8 (Leerling h)



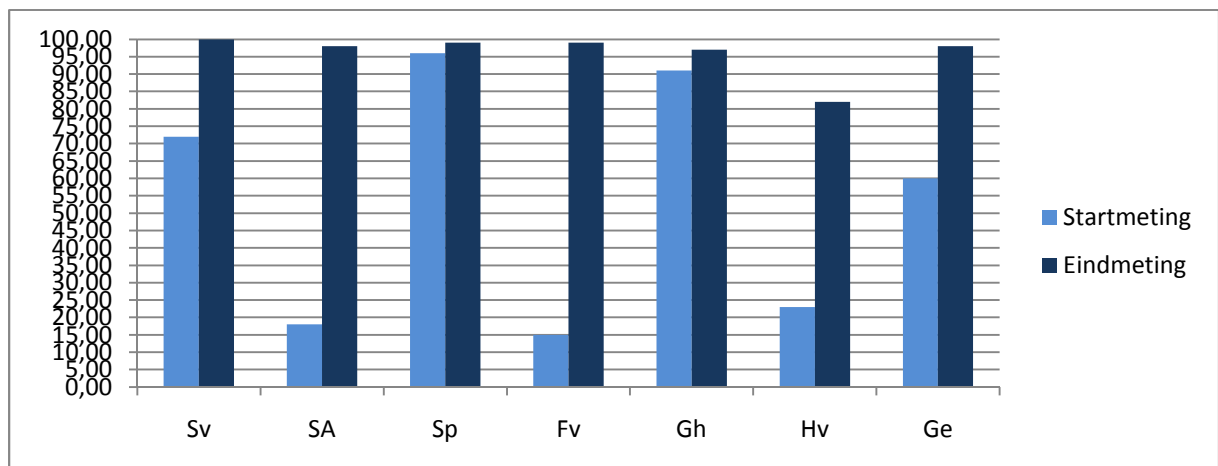
Grafiek 9 (Leerling i)



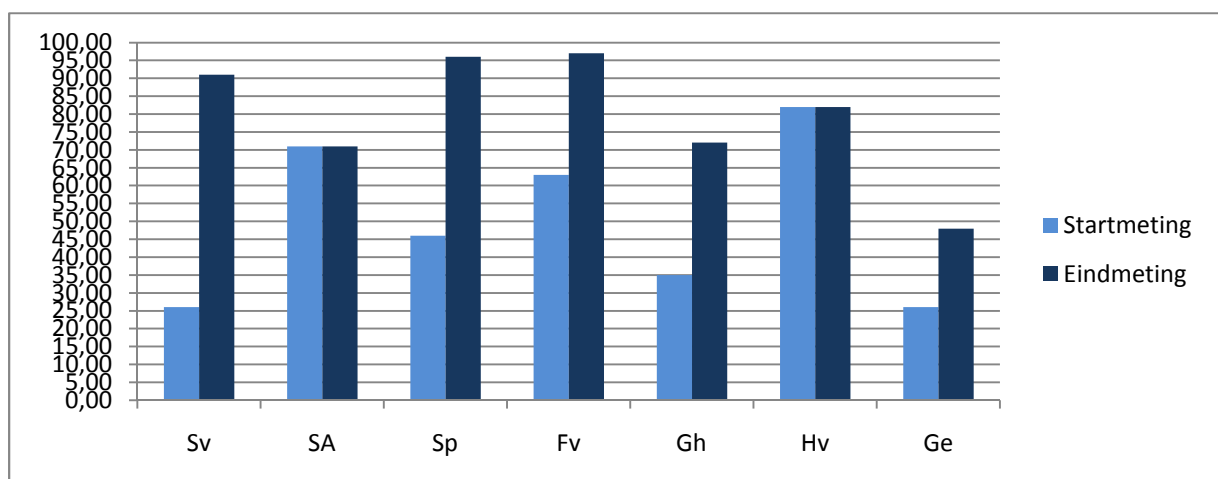
Grafiek 10 (Leerling j)



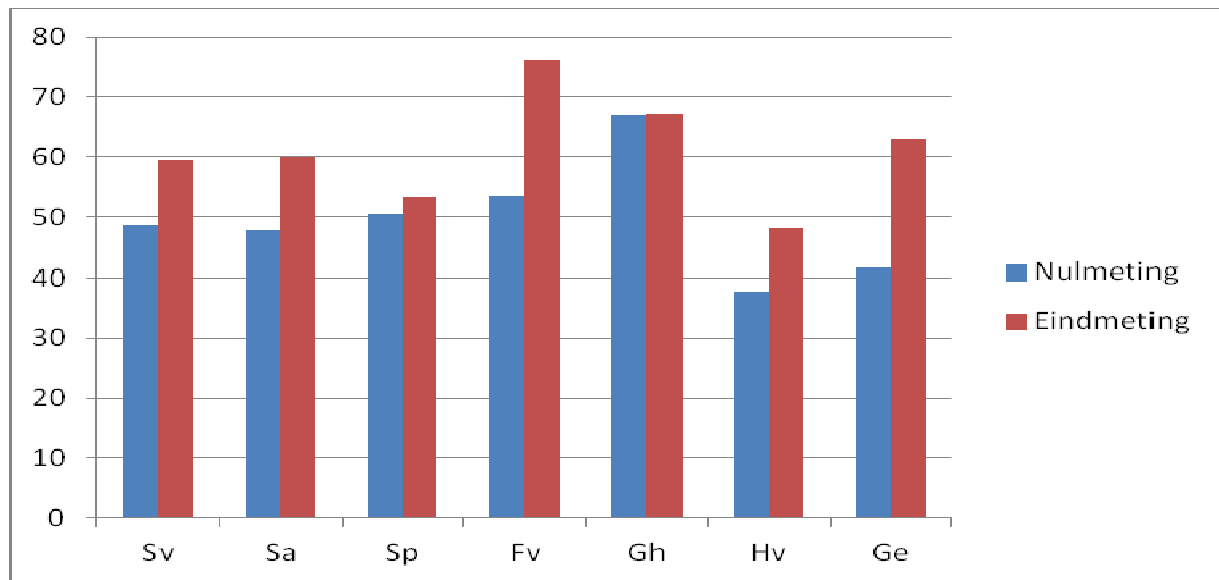
Grafiek 11 (Leerling k)



Grafiek 12 (Leerling l)



Om een zekere indicatie te krijgen van wat de lessencyclus gemiddeld heeft opgeleverd voor de doelgroep, heb ik de gemiddelde waarden van de belevingsschalen van de doelgroep uitgerekend en in een grafiek zichtbaar gemaakt.



Grafiek met gemiddelde waarden van de 12 leerlingen

Ad c)

Tijdens de lessen zijn observaties uitgevoerd en na de verschillende lessen zijn er nadere gesprekken met collega's en ouders gevoerd. Voor een totaal overzicht van de observaties verwijs ik naar bijlage 3. Uit deze gegevens zijn een aantal zaken naar boven gekomen die betrekking hebben op de ervaren weerstand, de confrontatie maar ook de gerealiseerde transparantie.

4.2 Toelichting bij de gevonden data

De antwoorden op de vragenlijst voor collega's hebben een duidelijk beeld opgeleverd. Allereerst blijkt er voldoende draagvlak te zijn voor het behandelen van het onderwerp 'zelfbeeld' binnen school. Voorheen werd door collega's slechts sporadisch (in geval van problemen) daadwerkelijk aandacht besteed aan het bespreken van het zelfbeeld. Ook blijkt er bij collega's een duidelijke behoefte te bestaan om dit onderwerp in de toekomst structureel te gaan behandelen met behulp van gedegen lesmateriaal. Ook de schoolleiding is doordrongen van de relevantie van dit onderwerp.

Aan het begin van het onderzoek heb ik mij afgevraagd of dit proces van het bespreekbaar proberen te maken van kwaliteiten en beperkingen bij deze doelgroep geen schade zou kunnen opleveren. Uit de gevonden data (de resultaten van de nulmeting en eindmeting van de CBSA schalen) blijkt dat het gevoel van eigenwaarde bij de helft van de leerlingen (zes van de twaalf) is gestegen en bij drie gelijk is gebleven. Bij drie leerlingen van de twaalf is een achteruitgang te zien. Het gemiddelde gevoel van eigenwaarde was bij de nulmeting 41,5% terwijl dat bij de eindmeting uitkwam op 63%. Bij de leerlingen die een achteruitgang laten zien, is volgens de normatieve interpretatie²⁹ echter geen sprake van een afwijking.

Van de zes leerlingen die een vooruitgang laten zien, is één leerling met een lagere percentielscore dan 15%. Die lage score kan als afwijkend worden gezien. Uit dit totaalbeeld kan volgens mij worden afgeleid dat er in zijn totaliteit in ieder geval geen 'schade' bij de leerlingen dan wel achteruitgang van eigenwaarde lijkt te hebben plaatsgevonden.

Uit de gesprekken en observaties tijdens en na de lessen zijn een aantal relevante elementen te halen. Deze zijn volgens mij vooral van belang bij een toekomstige verdere toepassing en uitwerking van de lessencyclus. Allereerst is mij opgevallen dat de lessencyclus als behoorlijk confronterend is ervaren door sommige leerlingen, ouders en niet in de laatste plaats door mijzelf. Dit werd onder andere aangetoond door de 'weerstand' die ik heb ervaren bij enkele leerlingen halverwege de lessencyclus. De weerstand bestond daaruit dat enkele leerlingen opnieuw moesten worden overgehaald om verder mee te doen aan de volgende lessen. Wat mijn eigen ervaring betreft vond ik het confronterend om met ouders te spreken over de beperkingen van hun kind. Daarbij werden zaken besproken die voorheen niet besproken werden (zoals 'intelligentie'). Het proces van het creëren van deze transparantie heb ik echter als een nieuwe uitdaging ervaren.

Hieronder wordt ter verder illustratie van de resultaten de reflectie weergegeven die de orthopedagoge heeft gegeven op de lessencyclus.

Vanuit de functie van orthopedagoog heb ik vaak te maken met de individuele problematiek van leerlingen. Regelmatig hebben deze problemen te maken met het zelfbeeld van de leerling ten opzichte van de omgeving. Wat opvalt aan de leerlingen die de methodiek 'Ik ben Uniek' al behandeld hebben, is dat ze een groter zelfbesef en realistischer zelfbeeld hebben dan de leerlingen die dit niet gehad hebben. Met een dergelijk groter zelfbesef is het makkelijker verder te werken met leerlingen aan bijvoorbeeld weerbaarheid, acceptatie, sociale situaties etc. Ik heb gemerkt dat de leerlingen zich meer bewust zijn van wat hun sterke en zwakke kanten zijn. Al is het voor sommige

²⁹ Zie Handleiding CBSA.

leerlingen lastig hier een balans in te vinden. Daarom zou ik adviseren deze methodiek (met per leerling duidelijk gestelde doelen) in ieder leerjaar terug te laten komen en hiermee actief met de leerlingen aan de slag te gaan. Een realistisch zelfbeeld is uiteindelijk essentieel om werkelijk actief te kunnen deelnemen aan de maatschappij.

4.3 Data analyse

Hieronder geef ik een analyse van de gevonden data en interpreteer ik deze gegevens. Waar mogelijk breng ik ze met elkaar in verband en kom ik tot conclusies. Allereerst zal ik de onderzoeksvragen beantwoorden waarbij ik begin met de deelvragen en daarna de hoofdonderzoeksvraag beantwoordt.

De eerste deelvragen zijn: *'Kan ik als instrument voor de leerlingen een lessencyclus ontwikkelen?', 'Zo ja, wat voor soort lessen heb ik nodig?', 'Welke elementen moeten deze lessen bevatten?', 'Kan ik ten behoeve van het ontwikkelen van deze lessencyclus ook (deels) gebruikmaken van bestaande methodieken?'*

Mijn interventie heeft bestaan uit het aanbieden van een lessencyclus. Die lessen hebben betrekking gehad op het kijken naar jezelf. Ik heb bij de opzet van die lessencyclus gebruik gemaakt van een programma *'Ik ben speciaal 2'*. Als verdere ondersteuning bij het vormgeven van de lessencyclus heb ik gebruik gemaakt van het *Handboek Oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*, (Roeden & Bannink, 2009). Ik heb tien lessen³⁰ gegeven waarmee ik de leerlingen heb laten kijken naar zichzelf en zij hun beperkingen en kwaliteiten naar voren hebben kunnen brengen.

Het kunnen benoemen van de beperkingen door de leerlingen zelf is volgens mij een belangrijk punt geweest. Daarvoor was de lessencyclus zeker een geschikt instrument. De lessen bouwen zich geleidelijk op naar een punt waarbij de beperkingen duidelijk besproken kunnen worden. Vanuit een vertrouwensrelatie docent–leerling heeft dit instrument een duidelijke functie vervuld. De eerste lessen hebben als een soort van assesment gediend waarbij de mogelijkheid geboden werd om in een vertrouwde omgeving naar jezelf te kunnen gaan kijken en de verschillen tussen de leerlingen te laten opmerken en te bespreken. Op de deelvraag of ik als instrument voor de leerlingen een lessencyclus kan ontwikkelen, kan ik als antwoord geven dat dit inderdaad mogelijk is gebleken.

³⁰ Dit is inclusief een les gewijd aan de evaluatie.

Op de andere deelvragen *'Wat voor soort lessen heb ik nodig?', 'Welke elementen moeten deze lessen bevatten?' en 'Kan ik ten behoeve van het ontwikkelen van deze lessencyclus ook (deels) gebruikmaken van bestaande methodieken?'*, kan het volgende antwoord worden gegeven.

De gehanteerde opbouw van de lessen, zoals die in het programma *'Ik ben speciaal 2'* stond heeft in mijn lessencyclus positief uitpakkt. Het begon heel rustig met een aantal 'assessment-achtige' lessen. Daarna werd meer gefocust op de leerling zelf, waarbij met behulp van het lesmateriaal de leerlingen niet alleen hun kwaliteiten maar ook hun beperkingen moesten benoemen. Ik heb daar het lesonderdeel toegevoegd waarin het begrip 'intelligentie' behandeld wordt. Daarbij zijn vragen gesteld aan de leerlingen over wat intelligentie eigenlijk inhoudt. Dat heb ik gedaan omdat veel leerlingen bleven vasthouden aan de 'externe locus of control' (zie paragraaf 2.5). De oorzaak van hun cognitieve achterstand met betrekking tot hun leeftijdsgenoten lag volgens hen aan de tekortkomingen in het lesaanbod. Verder is het van belang dat de lessen een onderdeel hebben waarbij de leerlingen door anderen kunnen worden beoordeeld. De keuze om een dergelijke externe beoordeling te maken door derden heb ik steeds aan de leerling zelf overgelaten. Ook de keuze wie dat dan mocht doen heb ik daarbij gevoegd. Dit laatste heb ik vooral gedaan omdat er een duidelijke referentie dan wel peer- groep voor deze leerlingen ontbreekt.

De bovenstaande soort lessen en onderdelen moeten volgens mij deel uitmaken van de lessencyclus. Ik heb goed gebruik kunnen maken van een bestaande methodiek bij het vormgeven van de specifieke lessencyclus. Voor de goede orde moet hierbij nogmaals worden aangegeven dat de doelgroep bestaat uit leerlingen met een verstandelijke beperking met een IQ van 50 tot 70. De kans is groot dat leerlingen met een andere IQ verdeling een ander soort lessenaanbod behoeft.

Op de deelvragen 'Hoe kan ik mijn leerlingen bewust maken van hun beperkingen en kwaliteiten en hoe kan ik ervoor zorgen dat mijn leerlingen hun beperkingen leren accepteren?', 'Hoe kan ik vanuit de kennis en acceptatie van hun sterke en zwakke kanten een motivatie bij hen laten ontstaan die de kansen vergroot dat zij een realistisch zelfbeeld verkrijgen?', kan ik als volgt antwoorden:

De lessencyclus is een geschikte methode gebleken om mijn leerlingen bewust te maken van hun beperkingen en hun talenten. Deze methode is een middel om het onderwerp zelfbeeld bespreekbaar te maken.

Acceptatie van beperkingen begint bij het achterhalen wat de beperkingen precies zijn. Ik heb in dit onderzoek een begin gemaakt met het achterhalen en bespreken van de beperkingen in de lessencyclus. Ik ga ervan uit dat een verdere aandacht binnen school maar ook in de thuissituatie nodig is om het zelfbeeld realistisch te laten blijven. Gelet op dit proces dat verder moet gaan plaatsvinden, heb ik in dit onderzoek geen eindpunt van de acceptatie kunnen vaststellen.

Om de motivatie verder te blijven ontwikkelen is het van belang dat de leerlingen accepteren dat ze bepaalde doelen niet kunnen halen en dat ze daarnaast andere doelen kunnen stellen die wel haalbaar zijn. Op deze manier blijven zij niet focussen op de beperking, maar op de vooruitgang. Aan de ene kant gaat het hier om een 'realistische' haalbare vooruitgang. Tijdens de lessen kwam het volgende voorbeeld ter sprake. Een leerling heeft de wens om af te kunnen studeren aan de universiteit. Dat is een onrealistisch toekomstbeeld. Maar deze leerling wil ook graag alleen met de fiets naar school komen in plaats van met de taxi. Dit zelfstandig reizen is wel een realistische haalbare mogelijkheid. Als die mogelijkheid wordt gerealiseerd, ontstaat er een groter gevoel van eigenwaarde (empowerment en zelfbeeld). Door deze haalbare mogelijkheden te realiseren kun je ook zien hoe een leerling op een 'geschiktere manier' kan deelnemen aan de maatschappij. De leerling is dan ook meer onderdeel van de maatschappij (inclusie). Omdat deze leerling nu met de fiets reist is hij meer zichtbaar. Maar vooral heeft hij geleerd te uiten wat hij eigenlijk wil. Het is niet wat hij voor ogen had (universiteit halen) maar hij is wel een stukje meer autonomie gekregen. Hij is een stapje dichterbij zelfstandigheid gekomen. Aan de andere kant is het ook van belang om juist ook het niet haalbare met de leerling te bespreken. Hierdoor wordt namelijk de grens tussen wat niet realistisch is en wel realistisch is voor wat betreft het zelfbeeld duidelijk. Ook de toekomstkansen kunnen op deze manier realistischer worden ingeschat.

Op de deelvraag *'Hoe kan ik een inventarisatie van het huidige zelfbeeld van mijn leerlingen verkrijgen?'* kan ik aangeven dat ik met het gebruik van de CBSA schalen een goede eerste inventarisatie heb kunnen maken.

Op de vraag *'Heb ik expertise van buiten en van binnen (school) nodig bij het opzetten en invullen van die lessen en zo ja, welke expertise heb ik dan nodig en hoe maak ik optimaal gebruik van die kennis en ervaring?'* kan ik het volgende antwoorden:

Tijdens het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van diverse deskundigen van binnen en buiten de school. De twee orthopedagogen binnen de school heb ik kunnen bevragen over welk instrument ik kon inzetten. Daarnaast waren zij betrokken bij de ontwikkelingen tijdens de lessen. Omdat de lessen veel impact hadden op het gedrag van sommige leerlingen zijn

er individuele gesprekken ingezet waarbij ik de expertise van de orthopedagogen heb ingezet. Daarnaast hebben we maatschappelijk werk ingezet bij een bepaalde leerling om tot oplossingen te komen binnen het gezin. Beide interventies zijn succesvol gebleken en hebben de leerlingen verder geholpen.

Naast het gebruik van de expertise van orthopedagogen en maatschappelijk werk heb ik ook veel contact gehad met ouders. Door hun medewerking en openstelling om te komen tot oplossingen heb ik een aantal problemen goed kunnen oplossen en ga ik ervan uit dat in enkele gevallen een gedeeltelijke bewustwording over realistisch zelfbeeld binnen de gezinssituatie is ontstaan.

Op de laatste deelvraag *'Hoe veranker ik het theoretische gedeelte van dit onderzoek in de op te zetten lessencyclus?* is het volgende antwoord te geven:

Na bestudering van de informatie en literatuur, en na de gesprekken met collega's en leerlingen en ouders heb ik uitgaande van het psycho-educatie programma *'Ik ben speciaal 2'* de lessencyclus over het zelfbeeld verder ontwikkeld en aangegeven waar mogelijke aanpassingen nog zouden moeten plaatsvinden voor een volwaardige methode specifiek voor leerlingen met een verstandelijke beperking. Er zal onder andere nog een docentenhandleiding worden opgezet die ten dele gebaseerd zal zijn op mijn praktijkonderzoek.

Nadat het onderzoek grotendeels was afgerond is in gesprekken met de directie besloten dat het volgende schooljaar wordt gesproken met een uitgeverij - die al lesmateriaal maakt voor onze school - om een werkboek uit te geven voor onze leerlingen. Dit werkboek wordt gebaseerd op de ontwikkeling van het zelfbeeld.

Voor wat betreft de beantwoording van mijn hoofdonderzoeksvraag: *'Kan ik een theoretische en praktische manier van handelen (methodiek) ontwikkelen waardoor ik ZML-leerlingen kan helpen om een reëel zelfbeeld te krijgen?'*, kan ik aangeven dat dit inderdaad het geval is geweest. Ik heb met behulp van collega's ouders en niet in de laatste plaats met behulp van mijn leerlingen een goede voorzet kunnen maken voor een methodiek die mijn leerlingen kan helpen om een reëel zelfbeeld te krijgen.

4.4 Resultaten

De belangrijkste resultaten van mijn onderzoek zijn:

- Dat ik erachter ben gekomen dat er geen beschikbare methode op school was om ZML-leerlingen te helpen een reëel zelfbeeld te laten krijgen.
- Dat er voor het opzetten en gebruik van een dergelijke methode een duidelijk draagvlak bestaat binnen de school.
- Dat de als concept gehanteerde methodiek '*Ik ben speciaal 2*' een goede basis heeft gevormd voor het onderzoek.
- Dat er geen significante achterstand van het gevoel van eigenwaarde is ontstaan bij de leerlingen naar aanleiding van de lessen. (Er is geen 'schade' ontstaan bij de leerlingen doordat ik deze lessen ben gaan geven).
- Dat er bij de enkele problemen die er ontstonden naar aanleiding van de lessen bleek dat we als school probleemoplossend genoeg zijn bezig geweest . Er is voldoende expertise op school voorhanden om met deze problemen om te kunnen gaan en oplossingen ervoor te vinden.
- Dat het 'confronterende ' onderwerp zelfbeeld en het hebben van een beperking binnen de school en tussen school en leerlingen en ouders bespreekbaar is gemaakt.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden allereerst de conclusie uit het onderzoek op een rij gezet. Daarna worden deze waar mogelijk aan de literatuur gerelateerd en gevalideerd.

5.1 Conclusies

De conclusies zijn:

- De lessencyclus is een geschikte methode gebleken om de leerlingen bewust te laten worden van hun beperkingen en hun talenten en daarmee het onderwerp zelfbeeld bespreekbaar te maken.
- Het gebruik van een methode om het zelfbeeld bespreekbaar te maken bij ZML leerlingen in het kader van een vertrouwensrelatie docent-leerling is mogelijk gebleken.
- Het is belangrijk gebleken dat de leerlingen zelf hun beperkingen kunnen benoemen.
- De ZML-leerlingen blijven relatief vaak vasthouden aan de 'externe locus of control'.
- De oorzaak van de cognitieve achterstand van de leerlingen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten lag volgens de leerlingen aan de tekortkomingen in het lesaanbod.
- Omdat de ZML-leerlingen geen duidelijke referentie dan wel peer-groep hebben, moet de lessencyclus een onderdeel hebben waarbij de leerlingen door anderen kunnen worden beoordeeld. (De leerlingen zagen wel bij elkaar de verschillen door dit in de lessen te behandelen.)
- Een methode over zelfbeeld moet een geleidelijke opbouw kennen en aansluiten bij de beleavingswereld van ZML-leerlingen.
- De ZML-leerlingen moeten in dit proces van herkenning van het zelfbeeld duidelijk structuren en strategieën aangereikt krijgen (door middel van de lessen).
- De leerlingen moeten accepteren dat ze bepaalde doelen niet kunnen halen en dat ze daarnaast andere doelen kunnen stellen die wel haalbaar zijn. Het is van belang om niet te focussen op de beperking, maar op de vooruitgang. Op deze manier is de kans groter dat er een verdere 'groei' van deze leerlingen wordt gerealiseerd.
- Door met een realistisch zelfbeeld ook naar realistisch haalbare ontwikkelmogelijkheden te kijken, leert de leerling zich niet alleen te uiten wat hij eigenlijk wil, maar komt hij ook een stapje dichterbij zelfstandigheid aan de ene kant en maatschappelijke inclusie aan de andere kant.

- Het is van belang om ook het niet-haaltbare met de leerling te bespreken. Hierdoor wordt de grens tussen wat niet- realistisch is en wat wel realistisch is voor wat betreft het zelfbeeld duidelijk.
- Verdere aandacht binnen de school maar ook in de thuissituatie lijkt nodig te zijn om het zelfbeeld realistisch te laten worden dan wel te laten blijven. In dit onderzoek heb ik geen 'eindpunt' van de acceptatie kunnen vaststellen.
- De lessen hebben veel impact hadden op het gedrag van sommige leerlingen. Naar aanleiding van de lessencyclus zijn bij enkele leerlingen problemen ontstaan. De daarop gedane interventies door orthopedagogen en maatschappelijk werk zijn succesvol gebleken en hebben de leerlingen en ouders verder geholpen.

5.2 Conclusies in relatie tot literatuur

De conclusies en de antwoorden op de onderzoeksvragen zullen hieronder waar mogelijk aan de door mij bestudeerde literatuur worden gerelateerd .

Door de opgedane kennis vanuit de literatuur ben ik erachter gekomen dat de opbouw van het gebruikte programma '*Ik ben speciaal 2*' grotendeels overeenkomt met de ontwikkelingsopbouw van het zelfbeeld van een 'normaal' persoon. Hoewel deze opbouw in principe goed lijkt te werken moet er mijns inziens wel rekening worden gehouden met de cognitieve beperking van de groep leerlingen. Daarom is het van belang dat je deze groep leerlingen met behulp van deze lessen duidelijke structuren en strategieën aanbiedt waardoor ze wel tot oplossingen lijken te kunnen komen. De eerste basislessen zouden in die zin voor iedere leerling moeten beginnen met het behandelen van de eerste ontwikkelingsmomenten (baby fase). Als daarbij een gepaste stap in de bewustwording plaatsvindt dan kun je doorschakelen naar de volgende ontwikkelingsfasen van het zelfbeeld en de daaropvolgende les geven. Ik ben van mening dat de lessencyclus eigenlijk per klas moet worden afgestemd op de cognitieve vermogens. Wat betreft deze ontwikkelingsfasen ben ik met behulp van de literatuur tot de conclusie gekomen dat je niet geboren wordt met een zelfbeeld maar dat je dat ontwikkelt tijdens je leven. Erikson³¹ schets acht fasen van baby tot de ouderdom waarin je persoonlijkheid ontwikkelt door te reflecteren op het voorafgaande. Door het ondergaan van al deze fasen doorsta je steeds een crisis waaruit je een sterker mens wordt. Volgens de theorieën van Erikson (1950) en Došen (2005) gaat de groei en verandering het hele leven door. Dit zou bijvoorbeeld ook kunnen betekenen dat mijn leerlingen later aan de adolescentie fase toe komen. Mijn leerlingen lijken echter de fase

³¹ Zie paragraaf 2.2 (Erikson, (1950).

van de adolescent niet geheel te doorlopen. Dit heeft te maken met diverse oorzaken. Mijn leerlingen hebben bijvoorbeeld door het gebrek van een peer-groep minder te maken met reflectie op hun eigen gedrag (zie Ponsioen (2001) over metacognitie, paragraaf 2.6).

Met deze wetenschap in mijn achterhoofd is tijdens dit onderzoek de vraag bij mij gerezen of het zo is dat bij een cognitieve achterstand en een andere sociale context (gebrek aan peergroep³²) je als ZML-leerling dezelfde ontwikkelingsfases doormaakt als een persoon met een normale ontwikkeling? Op deze vraag ten aanzien van het zelfbeeld heb ik vanuit mijn literatuuronderzoek geen eenduidig antwoord kunnen krijgen in die zin dat ik er geen wetenschappelijk onderbouwing voor heb kunnen vinden. Bij het bestuderen van de ontwikkelingsfases die een 'normaal' persoon ondergaat, zie ik wel overeenkomsten in de ontwikkeling bij mijn eigen leerlingen. Zo viel mij op dat sommige leerlingen bij de eerste lessen - waarin concreet wordt gevraagd jezelf te vergelijken met anderen in de zin van lengte, gewicht, en haarkleur - moeite hadden verschillen te onderscheiden tussen henzelf en de ander.

In mijn onderzoek ben ik er verder achter gekomen dat mijn leerlingen zichzelf zien op een manier die niet altijd overeenstemt met de werkelijkheid. Tijdens de lessen kwam regelmatig naar voren dat de leerlingen over een externe *locus of control* (Rotter, 1966 in Van der Ploeg 2010) beschikten en daardoor het idee hadden dat zij de situatie waarin zij zich bevonden moesten aanvaarden en niet het idee hadden op die situatie zelf invloed te kunnen uitoefenen. Een voorbeeld hiervan is de leerling die naar aanleiding van de lessencyclus een laag gevoel van eigenwaarde bleek te hebben en waar via het stellen van de juiste vragen door de orthopedagoge en mij we erachter kwamen dat deze leerling meer *empowerment* / *zelfbeschikking* (Van Gennep, (2000) in Terbank (2001)) nodig bleek te hebben (zelfstandigheid door zelf met de fiets naar school te mogen komen).

De conclusie dat de leerlingen moeten accepteren dat ze bepaalde doelen niet kunnen halen en dat ze daarnaast andere doelen kunnen stellen die wel haalbaar zijn en dat het van belang is om niet te focussen op de beperking, maar op de vooruitgang, komt overeen met de ideeën van Harter (1988)³³ die stelt dat het begrip zelfwaardering voor een belangrijk deel berust op successen en pretenties in specifieke domeinen van het leven.

³² Vaak worden mijn leerlingen beschermd opgevoed, hebben ze weinig contact met leeftijdsgenoten. Ze zijn niet vaak lid van een vereniging en als ze dit al zijn, is dat vaak een verenigingen speciaal voor mensen met een beperking. Ze maken deel uit van een beschermde schoolsituatie, vervoer naar school op een beschermde manier. Lessituaties worden op niveau van de leerling aangeboden waardoor er makkelijker naar een succes ervaring toegewerkt kan worden

³³ Dit is de oorspronkelijke opsteller van de Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten (CBSA). Harter, S. (1988) *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, Co: University of Denver.

Voor de validering van de conclusies en de antwoorden op de onderzoeksvragen verwijs ik naar de uitkomsten van de vragenlijst, de CBSA gegevens (grafieken) en de gesprekken en observaties zoals die in hoofdstuk 4 zijn uitgewerkt en in bijlage 2 zijn opgenomen.

5.3 Aanbevelingen

Mijn aanbevelingen naar de school toe zijn:

- Om een onderdeel in de schoolloopbaan op te nemen waarin wordt behandeld dat de leerling naar zichzelf en zijn beperking kijkt.
- Een dergelijk onderdeel moet worden aangepast aan de diverse ontwikkelingsniveaus van de leerlingen op de school. Daarbij moet onder andere rekening worden gehouden met het aanreiken van meer praktische onderdelen in de lessencyclus.
- De lessen moeten in samenwerking met orthopedagogen, leerkrachten maatschappelijke werk, ouders en leerlingen worden opgesteld.
- Het belang van een vangnet (bestaande uit schoolteam, orthopedagogen, zorgcoördinator en maatschappelijk werk) om leerlingen te kunnen begeleiden in dit proces is van groot belang.
- De lessen moeten met de nodige voorzichtigheid worden aangeboden om te voorkomen dat er een te grote confrontatie bij de leerlingen kan ontstaan met betrekking tot het hebben van een beperking.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Wie ben ik!

Hebben we er niet allemaal mee te maken tegenwoordig? Wie ben ik? Wat wil ik? Wat kan ik? Functioneringsgesprekken, Persoonlijk Ontwikkelingsplan, wat zijn je competenties en je kwaliteiten? Waar sta je over vijf jaar? Wat vind je van me?

We hebben er inderdaad allemaal dagelijks mee te maken. Reflecteren lijkt een modewoord. Is het niet op het gebied van je cognitieve vermogens dan wel op het gebied van je fysieke vermogens. Ben je nog wel tevreden met waar je mee bezig bent en hoe ga je dat dan veranderen als dat niet zo is?

Ik heb gemerkt dat ik tijdens dit onderzoek me vaker dan normaal heb afgevraagd wat mijn kwaliteiten maar zeker ook wat mijn beperkingen zijn. Ik ben er bijvoorbeeld door toedoen van mijn leerlingen achter gekomen dat ik moeilijk namen onthoud en daarom geef ik vaak aan leerlingen twee namen. Eerst die van een ander en daarna de juiste naam! We hebben er hartelijk om gelachen en ik wordt er dagelijks mee geplaagd en zal waarschijnlijk moeten leren leven met deze tekortkoming van mij.

Dit onderzoek en dan met name de literatuurstudie heeft me veel inzichten gegeven waardoor ik nog dichter bij mijn leerlingen en uiteraard ook bij hun ouders ben komen te staan. Door dit inzicht ben ik de leerlingen nog beter gaan begrijpen. Ik heb ook ingezien dat er nog een hoop werk ligt dat gedaan moet worden om dit onderzoek verder vorm te geven en de lessencyclus ook werkelijk te kunnen implementeren binnen onze school. Ik heb zeker gezien dat het noodzakelijk is het onderwerp zelfbeeld te behandelen .

Het onderwerp was niet makkelijk om te behandelen en leerlingen waren niet altijd blij met de confrontatie. Het onderzoek heeft het een en ander losgemaakt bij leerlingen, ouders en collega's. Uiteindelijk is er een hoop werk verzet door iedereen, met name de leerlingen.

Ik wil besluiten met het commentaar van een leerling die, volgens de theorie van Erikson een crisis heeft doorstaan en hieruit sterker is gekomen:

'Juf ik ben natuurlijk niet blij dat ik een beperking heb, maar ik vind het wel fijn dat ik het nu weet'.

Literatuurlijst

Boeken

Alblas, G., Heinstra, R., Sande, van de, H. (2006). *Praktische psychologie voor leren en onderwijzen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Bolsenbroek, A., Houten, van D. (2010). *Werken aan een inclusieve samenleving; Goede praktijken*. Amsterdam: Nelissen.

Cuyvers, G. (2008). *Het zelfbeeld; De mens in dialoog met zichzelf en de wereld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Delfos, M. (2009). *Ontwikkeling in vogelvlucht; ontwikkeling van kinderen en adolescenten*. Amsterdam: Pearson.

Didden, R. (2006). *In perspectief; Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Duker, P., Didden, R., Seys, D. (1993). *Probleemgedrag bij zwakzinnigen; Analyse en behandeling*. Utrecht: de Tijdstroom.

Durinck, K., Racquet, L. (2003). *Opvoedingsondersteuning; Een leidraad voor ouderbegeleider*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Došen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap; Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Elias, C. (2005). *The development of perceived competence in children with mild intellectual disabilities*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Fraiberg, S. (2009). *De Magische Wereld Van Het Kind*. Houten: Spectrum.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, Co: University of Denver.

Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie Deel I, II & III*. Houten: Bohn, Stafleu Van Loghum.

Nieuwenhuijzen, van, M. (2010). *De (h)erkenning van jongeren met een licht verstandelijke beperking*. Amsterdam: SWP.

Pfeiffer, J. (1997). *Licht verstandelijk gehandicapte jongeren in een gezinsvervangend tehuis*. Afstudeerscriptie, Sociaal pedagogische hulpverlening, Hogeschool van Amsterdam.

Ploeg, van der, J.D. (2011). *Gedragsproblemen; Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam : Lemniscaat.

Ponsioen, A. J. G. B. (2001). *Cognitieve vaardigheden van licht verstandelijk gehandicapte kinderen en jongeren*. Amsterdam: Academisch proefschrift.

- Roeden, J., Bannink, F. (2009). *Handboek Oplossingsgericht werken met licht verstandelijke beperkte cliënten*. Amsterdam: Pearson.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1994). *Adolescent psychology; A developmental view*. New York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., (2002). *Adolescent*. New York: McGraw-Hill.
- Switzky, H. (2008). *Personality and Motivational Differences in Persons with Mental Retardation*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Tali, E. (2004). *Functies van werk; een literatuurstudie naar de invloed van werk op zelfwaardering en probleemgedrag bij jeugdigen met een lichte verstandelijke handicap en zwakbegaafdheid*. Amsterdam : Literatuurscriptie, Universiteit van Amsterdam.
- Terbank, M. (red.) .(2001). *Ruimte geven! Praktijkvoorbeelden van hulpverlening aan kinderen en jongeren met een verstandelijke handicap en hun omgeving*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Treffers, Ph., Goedhart, A., Veerman, J., Bergh, van den, B., Ackaert, L., Rycke, de, L. (2002). *Competentiebelevingsschaal voor adolescenten (CBSA); Handleiding*. Amsterdam: Pearson.
- Veerman, J., Straathof, M., Treffers, Ph., Bergh, van den, B & Ten Brink L. (1997). *Handleiding; Competentiebelevingsschaal voor Kinderen*. (CBSK) Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verheij, F. & Doorn, van, E. (2002). *Ontwikkeling & leren; Psychiatrie op school*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vermeulen, P. (red.) (2010). *Ik ben speciaal, 2, Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem: EPO.
- Vries, de, S. (2010). *Basismethodiek psychosociale hulpverlening*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.
- Werff, van der J.J. (2000). *Persoonlijkheidsontwikkeling; Gedrag, eigenschappen, innerlijk, rijpen, leren, kiezen*. Bussum: Coutinho.
- Wielen, van der, H. (2006). *Een paar apart*. Spreekbeurt bij de werkconferentie 'Samenhang en Kwaliteit ondersteuning', georganiseerd door MEE Noordwest-Holland, 24 januari 2006, Hoorn.

Artikelen

- Baumeister, R. e.a. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, (blz. 5-33).
- Didden, R. (2006). Gedragsanalyse en cognitieve gedragstherapie bij mensen met een verstandelijke beperking: een tussenbalans. In R. Didden (ed.), *In perspectief Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*, (blz.101-126). Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Donders, W. & Verschuere, K. (2004). Zelfwaardering en acceptatie door leeftijdgenoten. Een longitudinaal onderzoek bij basisschoolkinderen. *Kind en Adolescent*, 25, (blz. 74-90).

Donkers, L., (2008). Zelfwaargenomen competentiebeleving bij jongvolwassenen met een licht verstandelijke beperking met en zonder een autismespectrumstoornis. *Onderzoek & Praktijk*, 6, (1), (blz.13-23).

Embregts, P. (2000). Gedragsproblemen bij licht verstandelijk gehandicapten. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 39 (12), (blz. 65-72).

Evans, D. (1998). Development of self-concept in children with mental retardation. Organisme and contextual factors. In A., Burack, R., Hodapp, E., Zigler (1998). *Handbook of mental retardation and development*. Cambridge: University Press.

Gaag, van der, R. (2007). Kinderen en jongeren met een lichte verstandelijke beperking: wiens zorg? *Kind en Adolescent*, 28, (blz. 173–174).

Gresham, F. & MacMillan, D. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Development Disabilities*, 14, (blz. 189-205).

Harter, S. (1990). Development differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment and treatment of maladaptive behaviour. *Cognitive Therapy and Research*, 14, (blz. 113-142).

Hughes, J. e.a. (1997). A Positive view of self: Risk or protection for aggressive children? *Development and Psychopathology*, 9, (blz. 75-94).

Koning, de, N., Collin, P. (2007). Behandeling van jeugdigen met een psychiatrische stoornis en een verstandelijke beperking. *Kind en Adolescent*, 28, (blz. 138–147).

Lewis, M. (1987). Social development in infancy and early childhood, in J. Osofski (Ed.) *Handbook of infancy development*. New York: Plenum.

Linde, I. van der (2007). Acht joints per dag. *Markant*, 12 (3), (blz. 14-17).

Marsh, H. e.a. (1998). Structure, stability, and development of Young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, (blz. 1030-1053).

Meijden, van der, S., Stegen, van der, B. (2009). 'Ik heb iets van autisme of zo...'; Psycho-educatie voor slimme jongeren met ASS. *Kind en Adolescent*, 4, (blz. 187-197).

Mulder, M., Didden, R., Lenderink, A., Enserink, J. (2006). Behandeling van gedragsproblemen en psychiatrische stoornissen bij adolescenten en volwassenen; Een aanzet tot deeltijdbehandeling. In R. Didden (ed.), *In perspectief; Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*, (blz. 225-248). Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Nieuwenhuijzen, van, M. & Elias, C. (2006). Probleemoplossingsvaardigheden en competentiebeleving van kinderen met een lichte verstandelijke beperking. In R. Didden (ed.), *In perspectief; Gedragsproblemen, psychiatrische stoornissen en licht verstandelijke beperking*, (blz. 85-100). Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum.

Nieuwenhuijzen, van, M., Bijman, E., Lamberix, I., Wijnroks, L. Orobio de Castro, B., Vermeer, A., Matthys, W. (2007). Sociale informatieverwerking van kinderen met lichte verstandelijke beperkingen; Validering van twee meetmethoden. *Kind en Adolescent*, 28, (blz. 97–103).

Oyserman, D., & Markus, H., (1990). Possible selves in balance: implications for delinquency. *Journal of Social Issues*, 46, (blz. 141-157)

Ruble, D., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., Garcia Coll. C, et al. (2004). The development of a sense of 'we': The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett, F. Sani (eds.). *The development of the social self*. Psychology Press, (blz. 29–76).

Verder heb ik <http://books.google.nl/> gebruikt ter ondersteuning en ter aanvulling van de literatuurlijst.

Bijlage 1: Gebruikte lessen

De door mij samengestelde lessencyclus heb ik de titel '*Ik ben uniek*' gegeven. Met name heb ik voor deze lessen het werkboek '*Ik ben speciaal 2*' gebruikt. Bij dit boek zit een cd-rom met diverse werkbladen. Omdat er copyright op zit, zijn de werkbladen niet in deze bijlage opgenomen³⁴. Hieronder geef ik een korte beschrijving van de lessen die ik mijn leerlingen heb aangeboden:

Les 1:

Ik heb een blad gemaakt met afspraken waar we ons aan houden tijdens deze lessen.

Voorblad met de tekst: Ik ben uniek- en ruimte om een foto van de leerling op te plakken.

Persoonlijke gegevens: naam, adres, etc.

Uitleg over je buitenkant, jongen/ meisje, we hebben allemaal twee ogen enz.

Tekening van een persoon waarbij in te vullen vakjes staan die gaan over de lengte, het gewicht, de kleur ogen etc.

Les 2:

Ik zie er anders uit.

Wie is er langer/ korter dan jij bent?

Wie is er zwaarder/ lichter dan jij bent?

Wie heeft er een kleinere/ grotere schoenmaat dan jij hebt?

Wie heeft er dezelfde kenmerken als jij hebt? (ogen, haarkleur, schoenmaat e.d.)

Mijn buitenkant is uniek, afgerond met het plaatsen van een vingerafdruk.

Ik heb tijdens deze les een raadspel gedaan en de leerlingen moesten raden welke leerling uit de klas ik omschreef.

³⁴ De werkbladen zijn met behulp van wachtwoorden te openen en te gebruiken.

Les 3:

Mijn binnenkant.

Karakter/innerlijke kenmerken. Uitleg wat voor karaktereigenschappen iemand kan hebben. Waar ben ik goed in? Waar ben ik minder goed in? Sporten, koken, op kinderen passen ed.

Les 4:

Mijn interesses en voorkeuren.

Voorkeur voor: tv-programma, eten, land, boek, sport enz.

Les 5:

Mijn karakter.

Een tekening met de contouren van een lichaam daarnaast de mogelijkheid om in vakjes karakter eigenschappen te schrijven. Hierbij hebben we karakter eigenschappen besproken en van elkaar karakter eigenschappen benoemt.

Les 6:

Mijn talenten (volgens de leerling zelf).

Mijn talenten (volgens anderen, ouders, vrienden, leerkrachten, sportbegeleiders e.d.)

De leerlingen kozen zelf de personen aan wie ze deze vraag wilde stellen, dit geldt ook voor het onderdeel 'mijn minder sterke kanten'.

Les 7:

Mijn minder sterke kanten (volgens de leerling zelf).

Mijn minder sterke kanten (volgens anderen, ouders, vrienden, leerkrachten, sportbegeleiders e.d.)

Les 8:

Mijn hersenen.

Intelligentie

Anders zijn: hulpmiddelen en oplossingen.

We hebben hier gesproken over de intelligentie quotiënt en wat een beperking inhoudt.

Leerlingen hebben zelf voorbeelden gegeven van taken waar ze wat meer tijd nodig hadden dan een ander persoon om die taak uit te voeren. Vergelijkingen gemaakt met leeftijdsgenoten e.d.

Les 9 :

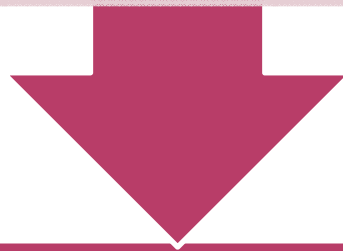
Anders zijn (nogmaals ingegaan op talenten en beperkingen).

Les 10:

Evaluatie. Door alle lesbladen in een mapje te doen ontstaat er een boekje met alle gegevens over de leerling. Ik heb een eindblad gemaakt met de verschillende onderdelen en de leerlingen konden op dit blad invullen wat zij het belangrijkste vonden waar ze achter waren gekomen tijdens de lessen. Op de volgende bladzijde staat een voorbeeld van het gebruikte evaluatieformulier. Aan het eind van de cyclus heb ik alle leerlingen symbolische een spiegelkje cadeau gedaan.

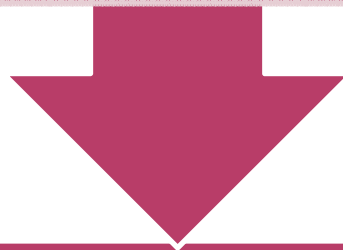
Mijn buitenkant

Hoe zie ik
eruit?



Mijn binnenkant

Wat is mijn IQ?
Mijn karakter ?



Dit ben ik

Mijn beperkingen

Mijn kwaliteiten

Bijlage 2: Observaties

Les 1: Bij het onderdeel 'adres invullen' hebben sommige leerlingen moeite. Niet iedere leerling kent zijn adres uit het hoofd. We hebben de leerlingmap gebruikt om de juiste gegevens te vinden.

Les 2: Leerlingen zijn actief bezig en er wordt zelfs een weegschaal gehaald om alles precies op te schrijven. Een leerling heeft moeite met te bedenken wie er langer zijn dan zij is. Met behulp van een spiegel komt ze erachter dat ik langer ben dan dat zij is.

Les 3: De buitenkant van iemand kan hetzelfde zijn. Bij een tweeling bijvoorbeeld is dat het geval, maar dan kunnen de karakters toch verschillen. Karakter eigenschappen besproken. Leerlingen komen met voorbeelden van nichtjes en neefjes. 'Ik heb twee nichtjes die tweeling zijn maar hebben niet dezelfde naam'.

Les 4: Wat vindt ik interessant? Leerlingen maken de vragen in groepjes en komen er soms achter dat ze dezelfde interesse hebben.

Les 5: Karakter. Bij de opsomming van de positieve karaktertrekken kunnen de meeste leerlingen er makkelijk een paar opnoemen. Sommige leerlingen vinden het moeilijk om hun persoonlijke eigenschappen op te noemen. Ik zoek dan een leerling die ze vertrouwen en vraag die leerling om iets te zeggen, de leerling die eigenlijk zelf een antwoord moest verzinnen kan zo beamen of hij/zij dat herkent van zichzelf.

Les 6: Wat zijn mijn talenten. De leerlingen hadden huiswerk gekregen om aan personen die ze belangrijk, waardevol, leuk, vinden op te laten op schrijven wat hun talenten volgens deze personen zijn. Niet alle leerlingen hebben deze opdracht uitgevoerd. Sommige leerlingen vonden hem 'stom'. Ik ga toch niet zomaar iets over mezelf vragen! De leerlingen hebben de

opdracht verder binnen school uitgevoerd. Sommige leerlingen hebben wel aan tien collega's hun mening gevraagd. Dit ondanks dat ze de opdracht eerder als 'stom' betitelden.

Drie leerlingen hebben zichtbaar moeite met de lessen. Zodra er over beperkingen gesproken wordt komen er negatieve opmerkingen zoals: 'Ik vind het saai', 'Kunnen we niet iets anders gaan doen?'

Les 7 : Minder sterke kanten. Leerlingen hebben nu een formulier ingevuld met wat zij hun minder sterke kanten vinden. De leerlingen hadden huiswerk gekregen om aan personen die ze belangrijk, waardevol, leuk, vinden op te laten schrijven wat hun minder sterke kanten zijn volgens deze personen.

Opvallend is dat personen in de directe omgeving over het algemeen op een 'positieve' manier de vraag beantwoorden. 'Ze moet wat vaker haar kamer opruimen maar verder is het een lieve meid', of bijvoorbeeld : 'Ze heeft geen minder sterke kanten'.

Les 8: De weerstand bij drie leerlingen wordt groter op de momenten dat ze het te confronterend vinden om over hun beperking te spreken. Door naar de verhalen van andere leerlingen te luisteren en daarbij een oplossing te verzinnen hoe te handelen als ze dat nog eens overkomt, raken de leerlingen weer enigszins betrokken.

Een voorbeeld van een moment waar je ergens moeite mee had door je beperking: Een leerling schetst de situatie dat ze in een supermarkt niet wist welk biljet ze moest geven om af te rekenen. Zij vroeg de caissière om hulp. De caissière, draaiend met haar ogen en een met diepe zucht zei: 'Oh ,nee zo simpel !'. De leerling in kwestie durfde niets meer te zeggen.

Oplossingen uit de klas:

Leerling 1: 'Dan moet je naar de servicebalie om te zeggen dat je onbeschoft behandeld bent.'

Leerling 2: 'Ja dat kan je wel doen maar die mevrouw kan toch niet weten waarom je dat niet kan. Je kunt dan ook uitleggen dat het te maken heeft met je verstandelijke beperking. Maar dat is wel lastig want bij ons zie je het niet aan de buitenkant. Al mijn klasgenoten zien er perfect uit. Het is aan de buitenkant niet zichtbaar het zit namelijk van binnen, in onze hersenen.'

Juf: 'Waarom is het dan belangrijk dat het bij andere mensen bekend wordt?'

Leerling 3: 'Als zij het weten, kunnen ze ons accepteren en dan kunnen zij rekening ermee houden'.

Les 9: De vorige les heeft een hoop los gemaakt bij de leerlingen. Ik schets een situatie waarin een leerling een taak moet uitoefenen op een stageplaats die waarschijnlijk te moeilijk zal zijn voor de leerling. 'Je moet de kas tellen aan het eind van een werkdag'. Leerling 1 geeft aan dit te gaan proberen. Ik vraag haar of ze weet wat de taak inhoudt. Zij kan niet direct uitleggen wat ze dan eigenlijk zou moeten doen. Ik vraag: 'Hoe kan je de taak dan uitvoeren?' Met behulp van andere leerlingen die betrokken worden bij het 'probleem' zal ze om hulp vragen. Ik vraag: 'Kan je de opdracht uitvoeren?' 'Waarschijnlijk niet' zegt leerling 1 en vult aan: 'Maar ik ga niet zeggen dat ik het niet kan, ik blijf proberen!' Leerling 2 zegt: 'Ja, ik zou het wel moeilijk vinden maar toch zeggen dat ik het niet kan. Ik ben niet goed in rekenen. Ik zou een andere taak vragen.' Leerling 1 weet zich hierbij moeilijk een houding te geven en geeft aan de les saai te vinden en iets anders te willen gaan doen.

We gaan toch verder met het onderwerp aangeven waar je beperkingen liggen. Ik vraag aan de leerlingen wat je kunt doen als je weet dat je een beperking hebt. Leerling 4 antwoordt: 'Je moet ermee leren leven'. Ik vraag of een ander weet wat hij daarmee bedoelt. Leerling 5 : 'Dat betekent dat je moet leren hoe je ermee om kunt gaan!'

Les 10: De leerlingen krijgen het vel waarop ze de onderdelen die ze over zichzelf ontdekt hebben tijdens de lessen kunnen verwerken. Ze vergelijken zichzelf met de anderen en we spreken de lessen nog na. Sommige leerlingen geven aan het niet altijd prettige lessen te hebben gevonden. De confrontatie was niet altijd plezierig. Een leerling die wat weerstand bood geeft aan zulke lessen toch nog wel eens te willen hebben maar dan meer gericht op de toekomst.

Bijlage 3: Vragenlijst collega's

(begeleidende brief)

Beste collega's,

Zoals jullie waarschijnlijk nog weten ben ik bezig met een opleiding. Hiervoor moet ik een praktijkonderzoek doen. In mijn klas wil ik gaan onderzoeken hoe het gesteld is met het zelfbeeld van onze leerlingen.

Ik zal hiervoor een lessenreeks ontwikkelen. Daarvoor gebruik ik de lessen uit het boek '*Ik ben speciaal 2*'. Het is de bedoeling dat de leerlingen hierdoor over zichzelf (en hun beperking) gaan nadenken. Ze krijgen dan - hopelijk- een reëler beeld van zichzelf.

Ik ben benieuwd of jullie al lessen hebben gegeven op dit gebied? Hoe vaak jullie die geven en welke methode je hiervoor gebruikt? Om daar achter te komen wil ik jullie vragen om de volgende lijst in te vullen. Ik zou het fijn vinden als jullie hem digitaal aanleveren. (Mocht je meer ruimte nodig hebben om de vragen te beantwoorden doe dat dan op een extra vel, je kunt de nummering van de vragen gebruiken bij je antwoorden). Handgeschreven mag natuurlijk altijd ook!

Ik wil jullie vragen om de gegevens voor 25 februari 2011 bij me in te leveren

Hartelijk dank voor je medewerking, Hilde

VRAGENLIJST**Opmerkingen/ toelichting**

1	Ik geef les aan de :	a) Onderbouw b) Middenbouw c) Bovenbouw d) Alle bouwen	
2	Ik besteed tijdens mijn lessen aandacht aan het zelfbeeld van onze leerlingen:	a) Nee, nooit b) Ik heb in het verleden hierover les gegeven c) Ja, ik geef hier een aantal keer per jaar les over (.....keer) d) Ja, als het ter sprake komt. e) Ja, ik gebruik daar speciale lessen voor.	
3	Ik gebruik de volgende methode:		
4	Ik gebruik diverse spelmaterialen:		
5	Ik maak aantekeningen over de leerlingen op dit gebied in:	a) De klassenmap b) Het OVM c) Anders nl:	
6	Ik bespreek dit onderwerp met ouders:	a) Nooit b) Soms, als: c) Altijd tijdens:	
7	Ik vind het een belangrijk onderwerp om te behandelen	Ja/ nee ,omdat:	
8	Ik vind het een moeilijk onderwerp.	Ja/ nee ,omdat:	
9	Ik vind het een taak voor de zorgcoördinator of de orthopedagoge om dit te doen.	Ja/ nee ,omdat:	
10	Ik houd me er helemaal niet mee bezig.	Ja/ nee ,omdat:	

Antwoorden op de vragenlijst

Vraag 1:

Antwoord	Opmerkingen/ toelichting
4x Onderbouw. 2x Middenbouw. 2x Bovenbouw. 1x Alle bouwen.	-Ben stagebegeleider, dus heb alleen te maken met de bovenbouwleerlingen. -Tijdens de lessen seksuele vorming. -In de branchegroep.

Vraag 2:

Antwoord	Opmerkingen/ toelichting
4x Ja, als het ter sprake komt. 2x Ja, ik geef hier een aantal keer per jaar les over (.....keer). 1x Ja, ik gebruik daar speciale lessen voor.	-Maar is dus een beetje hap snap zonder lijn of planning. -Eigenlijk ben je daar aldoor mee bezig en ja, ik benader de leerling individueel en houd daar rekening met het zelfbeeld van de leerling. -Het staat in het leerplan is bijgevoegd Lichaamsbeeld. -Geen lessen, meer aandachtspunten. -Ja, dit komt in iedere les op de een of ander manier aan de orde; de ene keer meer expliciet dan de andere. -Tijdens individuele overleg over de stage. -Zelfbedachte lessen. Soms iets uit STIP. Op dit moment hebben de leerlingen allemaal een groot vel met foto's van zichzelf vanaf baby tot nu. Eenmaal per week.

Vraag 3:

Antwoord	Opmerkingen/ toelichting
-4x geen methode. -2x (niets ingevuld). -Ik gebruik mijn jarenlange onderwijservaring die ik verweef in alle lessen omdat ik het belang onderken van het hebben van een reëel zelfbeeld.	-STIP. -STIP/Leefstijl. -Totaalcommunicatie (zorggroepen). -Geen kind meer, Lief & Lijf. -Ontdek wie je bent. -Ik gebruik dus geen methode. -STIP minimaal. Vooral zelf bedachte lessen.

Vraag 4:

Antwoord	Opmerkingen/ toelichting
-Hangt van het thema af. -4x (niets ingevuld). -Alle aanleidingen binnen de les- of schoolsituatie situatie waarmee kinderen een mogelijkheid tot reflectie op zichzelf hebben grijp ik indien mogelijk aan.	-Gezelschapsspelletjes, energizers. -Rollenspelen, dansen, toneel etc. -Foto's.

Vraag 5:**Antwoord****Opmerkingen/ toelichting**

1x de Klassenmap. 3x Het OVM. 1x Anders, nl: 1x Anders, nl: ik maak hier geen aantekeningen van. Indien van belang dan maak ik een notitie in het IOP in het deel waarin ik mijn commentaren en bevindingen kan aanleveren. Bij pregnante situaties draag ik zaken over aan de betreffende collega die de leerling in de groep heeft.	-Soms in de stageverslaggeving. -Bij bijzonderheden noteer ik het in het OVM. -Eigen administratie. -Mocht er een probleem, iets opvallends zijn. -Ik maak er geen aantekeningen van.
--	--

Vraag 6:**Antwoord****Opmerkingen/ toelichting**

1x Soms, als dit nodig lijkt, meestal dus bij een negatief of irreëel zelfbeeld. 2x Soms, als: 1x Nooit. 1x Soms, als: ik word gevraagd aan te schuiven bij een IOP-gesprek of als ik zelf actie onderneem om daarbij aan te schuiven.	-Soms, vaak is het meer nodig het beeld van ouders bij te stellen en daarmee ook indirect dat van de leerlingen. -Soms, als het ter sprake komt. -Er iets opvallends is. -Ik heb weinig contact met ouders. -Bij bijzonderheden via schrift of bij een enkeling bij een ontmoeting wanneer de leerling wordt gebracht/gehaald.
--	---

Vraag 7:**Antwoord****Opmerkingen/ toelichting**

-1x Ja, omdat: het heel belangrijk is dat leerlingen een reëel zelfbeeld hebben. Zodoende kan er op hun kwaliteiten ingezet worden en kunnen ze optimaal functioneren. -6x Ja, omdat: -Ja/nee omdat: een reëel zelfbeeld uitermate belangrijk is zodat een leerling niet zal denken dierenarts te kunnen worden maar een reëel beeld heeft van de eigen kwaliteiten, (latente) talenten en onmogelijkheden. -Ja, omdat:het voor iedereen van belang is dat je weet wat je wel of niet kan en dat je daar je keuzes op aan kunt passen.	-Zeer belangrijk. Het zou veel problemen kunnen voorkomen, zeker als het om uitstroom gaat. -Het is belangrijk! In het verleden speelde dit veel meer mee. De huidige leerlingen zijn tevreden over de school en schamen zich er niet voor. De leerlingen zitten goed in hun vel. -Zonder goed zelfbeeld is het moeilijk om je grenzen te kennen, etc. -Je krijgt meer informatie over hoe de leerling zichzelf ziet/kent. -Zelfbeeld is mijns inziens een voorwaarde om je goed te kunnen ontwikkelen op allerlei gebied.
--	---

Vraag 8:**Antwoord****Opmerkingen/ toelichting**

-Ja ,omdat er vaak geen sprake is van een reëel beeld en het ook heel moeilijk duidelijk te maken is. -Nee, omdat: Sociale vaardigheden en zelfbeeld zijn van belang op een dergelijke school. -2x Nee, omdat: -Nee ,maar wel om daar een les in te geven. -Ja, soms is het moeilijk om naar mijzelf te kijken en mijzelf aan onderzoek onderhevig te laten zijn. Het is namelijk in mijn ogen een basisvoorwaarde om als leerkracht een goed zelfbeeld te hebben. Zeker wanneer je er met kinderen expliciet mee aan de slag gaat; Nee, ik vind het geen moeilijk onderwerp en	-Ja, omdat ik niet goed weet hoe het aan te pakken en welke koers je moet volgen. We zijn erg gewend om alleen maar positief te zijn met niet altijd de realiteit in ons achterhoofd. -Ik het een leuk onderwerp vind. -Het juist een item is wat binnen onze doelgroep zo ontzettend belangrijk is. Hierdoor ontstaan juist spanningen. Die moeten bespreekbaar worden gemaakt om verder te kunnen met z'n allen.
--	---

juist leuk om met leerlingen aan te werken of over te hebben. -Nee ,maar wel om daar een les in te geven. -Nee, omdat: het voor de leerling van belang is waar hij werkelijk uit kan kiezen Het is voor een leerling ook van belang, dat hij zijn kwaliteiten en beperkingen kent. Staat in onze schoolvisie omschreven.	
---	--

Vraag 9:

Antwoord

Opmerkingen/ toelichting

-Ja/nee ,omdat het moet overal aan bod komen en niet maar een enkele keer in een gesprek. Ik denk wel dat het goed is 'van bovenaf' hier een plan op te zetten zodat het ook aan bod komt. -6x Nee, omdat: -Ja/nee, omdat: Natuurlijk mogen zij hun steentje bijdragen en het is de taak van ons allen de leerlingen te stimuleren een positief reeel zelfbeeld te laten hebben. -Nee, omdat: het de verantwoording van ons professionals is.	-Misschien wel het uitdenken van de lijn maar zeker niet de uitvoering. -In de groep is het heel belangrijk om dit bespreekbaar te maken en het lukt aardig. -Er zou elke dag meer geïntegreerd in het lesprogramma aan gewerkt moeten worden. -Ik denk dat het gemakkelijker is voor de leerling om er in een 'gewone' klassituatie over te praten. -Het begint bij de groepsleiding. Bij uitzonderingen wordt de zorgcoördinator of orthopedagoge ingeschakeld. Dat kan dan een oplossing zijn.
---	--

Vraag 10:

Antwoord

Opmerkingen/ toelichting

-Ik hou me er wel mee bezig, maar niet structureel genoeg. -1x Ja/nee, omdat: -Ja/nee, omdat: Ik houd me er wel mee bezig. Het is belangrijk om te weten hoe de leerlingen in elkaar zitten. Je kunt daarmee aan de slag. -1x Nee. -1x Ja. -Ik me er mee bezig houd. -Ja, ik hou me er wel mee bezig, omdat: Het van belang is dat je jezelf kent en dat je je daar niet voor hoeft te schamen maar juist trots op jezelf moet zijn.	-Veel te weinig. Dat heeft alles te maken met het feit dat ik niet goed weet hoe ik het moet aanpakken. -Door gesprekken dagelijks worden dergelijke onderwerpen goed aangekaart -Maar niet veel. -Natuurlijk hou ik me hier wel mee bezig.
---	---

Algemene opmerkingen

- Ik ben wel benieuwd naar de methode: 'ik ben speciaal'. We hebben het in de klas vaak over onderwerpen als: Met wie speel ik in de mijn buurt? Hoe kijken de leeftijdsgenoten naar mij (in mijn buurt). Je ontdekt dan toch dat ze geïsoleerd zijn. De mensen in de buurt weten doordat je met de taxi komt dat je op een speciale school zit. In de groep durven leerlingen zich te uiten en dan kom je een heel eind. Van belang is dat er een goede sfeer in de groep is waarin iedereen erover durft te praten. Leerlingen voelen zich veilig. - Ik ben erg benieuwd naar methodes die er voor zijn. Ik ken alleen methodes waarin het aan de orde komt maar geen methode die alleen dit onderwerp behandelen.
