

Intellectueel zelfbeeld bij leerlingen met een verstandelijke beperking

Hoe zelfbeeldtraining kan bijdragen aan het intellectueel zelfbeeld.

Avans Hogeschool, opleiding leraar basisonderwijs

Onderzoeksrapportage in het kader van de kernopgave 'Praktijkonderzoek Schoolontwikkeling' (POS)

Begeleider: Mw. M. van der Kruk-Liebregts en Mw. M. Verhagen

Stageschool: VSO De Kameleon

Breda, 1 mei 2017

Student: Sanne van Oorschot

Studentnummer: 2073088

soorscho3@student.avans.nl

Inhoud

Voorwoord	3
Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding	4
1.1 Inleiding	4
1.2.1 Samenvatting	4
1.2.2 Summary	4
1.3 Situatieschets	6
1.4 Voorlopige onderzoeksvraag	7
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	8
2.1 Literatuuronderzoek	8
2.2 Conceptueel model	14
2.3 Uitwerking conceptueel model	15
Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp	16
3.1 Onderzoeksvraag en hypothese	16
3.2 Onderzoeksgroep	16
3.3 Onderzoeksmethode	16
3.4 Onderzoeksprocedure	19
Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten	21
4.1 Uitvoering	21
4.2 Resultaten	21
4.3 Beperkingen	24
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	25
5.1 Conclusie	25
5.2 Discussie	26
5.3 Aanbevelingen	27
Literatuurlijst	28
Bijlagen	30
Bijlage 1: Schoolplanposter schooljaar 2016-2017 De Kameleon.	30
Bijlage 2: Structure of self-concept	31
Bijlage 3: Uitwerking SEO en ESSEON	32
Bijlage 4: The 'Rope, model'	33
Bijlage 5: Didactische strategieën van Marzano	34
Bijlage 6: Ontwikkelingsleeftijden leerlingen VSO-Red	35
Bijlage 7: Meetinstrument	36
Bijlage 8: Bladzijde uit het persoonlijk dagboek van een leerling.	37
Bijlage 9: Onderzoeksresultaten kwantitatief	38
Bijlage 10: Presentatie-verklaring	40

Voorwoord

Dit onderzoeksverslag is geschreven in het kader van mijn afstudeeropdracht 'Praktijk Onderzoek Schoolontwikkeling' (POS). Het onderzoek is uitgevoerd ter afsluiting van de bachelor Leraar Basisonderwijs (deeltijd) aan Avans Hogeschool te Breda. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op De Kameleon in Bergen op Zoom, een speciaal onderwijs school voor leerlingen met een verstandelijke beperking. De groep waarin de LIO stage en het onderzoek is uitgevoerd is VSO Red, het tweede jaar van het voortgezet speciaal onderwijs.

Vorig jaar ben ik gestart aan het TOPClass traject en stage gaan lopen in het speciaal onderwijs. Ik wilde meer leren over gedrags- en ontwikkelingsstoornissen, dit was op dat moment nog helemaal nieuw voor mij. Vorig schooljaar heb ik het cluster 4 onderwijs mogen ervaren en voor mijn LIO stage heb ik gekozen voor het cluster 3 onderwijs. Op deze manier oriënteer ik mij breed en heb ik de kans gepakt in beide clusters ervaring op te doen. Een keuze waar ik nooit spijt van heb gehad, in tegendeel; ik zou als ik mag kiezen niet meer terug willen naar het regulier onderwijs. Het speciaal onderwijs heeft echt een plaatsje in mij veroverd, ik vind het geweldig deze "speciale" kinderen te begeleiden en helpen zich zo goed mogelijk te ontwikkelen.

Deze scriptie is tot stand gekomen naar aanleiding van de school ontwikkelingsvraag over regie nemen over het eigen leerproces. Dit is echter een te brede vraag voor dit onderzoek en is steeds een stukje kleiner gemaakt. Uiteindelijk is er gekozen om dit onderzoek alleen te richten op het intellectueel zelfbeeld. Speelt het zelfbeeld een rol in het leerproces? Om hier later antwoord op te kunnen geven moest eerst gekeken worden naar het daadwerkelijke intellectuele zelfbeeld van de leerlingen. Welke factoren zijn hiervan op invloed? Hoe is het intellectueel zelfbeeld te verhogen? De Kameleon in Bergen op Zoom gaf mij de kans dit te mogen onderzoeken.

Vanaf het begin van mijn onderzoek ben ik ontzettend goed geholpen door al mijn collega's op De Kameleon, maar vooral door mijn mentor Elfri van Dongen en locatiecoördinator Isabella Geeve. Bij moeilijkheden, vragen of feedback kon ik altijd bij ze terecht, hiervoor veel dank. Tijdens mijn onderzoek en het maken van deze scriptie heb ik veel adviezen en hulp gekregen van mijn begeleidster van Avans Marion Liebrechts en later Mayke Verhagen, dank je wel. Het onderzoek heeft veel tijd en energie gekost, waarvoor ik mijn familie wil bedanken. Mijn moeder en zusje Elke voor de steun en het oppassen op mijn kinderen, zodat ik kon studeren. Mijn vader en zusje Bregje wil ik bedanken voor het voorzien van de geweldige (kritische) feedback op mijn scriptie en hulp bij de lay-out. Als laatste bedank ik mijn kinderen, Mees en Tijn. Regelmatig was ik in het weekend achter mijn laptop te vinden, bedankt voor het begrip hiervoor en fijne afleiding tussendoor.

Sanne van Oorschot

Hoofdstuk 1: Inleiding en aanleiding

1.1 Inleiding

Dit onderzoek gaat over het intellectueel zelfbeeld bij leerlingen met een verstandelijke beperking en de invloed daarvan op het leerproces. In dit eerste hoofdstuk wordt de aanleiding van dit onderzoek gepresenteerd. De Kameleon wil weten of het zelfbeeld van de leerlingen invloed heeft op het nemen van de regie over het eigen leerproces. Om te kunnen bepalen of het zelfbeeld invloed heeft op het leerproces, moet eerst duidelijk worden wat het zelfbeeld van de leerlingen in VSO-Red is. Hoofdstuk twee bevat de theoretisch onderbouwing van factoren die het zelfbeeld kunnen bepalen en een conceptueel model wat de invloed van het zelfbeeld zou kunnen zijn op het leerproces. In hoofdstuk 3 wordt het onderzoeksontwerp, die bestaat uit het formuleren van de definitieve onderzoeksvraag, de hypothese, het innovatief ontwerp en de onderzoeksopzet beschreven. De resultaten van het onderzoek zijn weergegeven in hoofdstuk vier en als laatste zijn de conclusie, discussie en aanbevelingen in hoofdstuk 5 te lezen.

1.2.1 Samenvatting

Dit afstudeeronderzoek is gericht op het intellectueel zelfbeeld van leerlingen met een verstandelijke beperking. Het onderzoek is gestart vanuit de school ontwikkelingsvraag over het nemen van de regie over het eigen leerproces. De leerlingen op De Kameleon zijn nog te weinig eigenaar van hun eigen leerproces en de school wil weten hoe en of het zelfbeeld van de leerlingen hierbij een rol speelt.

Na het bestuderen van de literatuur is besloten het onderzoek te richten op een specifiek gedeelte van het intellectueel zelfbeeld: het self-efficacy, oftewel het geloof in het eigen kunnen. Er wordt gedacht dat leerlingen die positief over zichzelf denken, zich gezonder en productiever gedragen, betere leerresultaten hebben en ook gelukkiger zijn dan kinderen die negatief over zichzelf denken. Verschillende factoren die invloed hebben op het intellectueel zelfbeeld zijn bestudeerd, met als uiteindelijke onderzoeksfocus de leerkrachtfactor. Door als leerkracht te zorgen voor zichtbare, haalbare en uitdagende doelen voor de leerlingen kan het self-efficacy verhoogd worden. Om dit te bereiken is er gekozen voor het bijhouden van een dagboek met persoonlijke doelen van de leerlingen, gedurende 7 weken. Door dagelijkse feedback van de leerkracht op deze persoonlijke doelen werden succeservaringen van de leerlingen zichtbaar. Succeservaringen werden onder andere beloond met stickers in het dagboek. De resultaten zijn positief. Gemiddeld scoren alle leerlingen bij het invullen van de vragenlijst hoger bij de eindmeting dan bij de nulmeting. Ook de scores van de begeleiders zijn verhoogd, al geven begeleiders relatief lagere scores dan de leerlingen zelf. Op basis van dit onderzoek kan er voorzichtig worden geconcludeerd dat het geven van zelfbeeldtraining bijdraagt aan een verhoging van het self-efficacy, onderdeel van het intellectueel zelfbeeld. Verder onderzoek naar andere aspecten van het intellectueel zelfbeeld is nodig deze bevindingen te valideren en de link aan te tonen naar het regie nemen over het eigen leerproces.

1.2.2 Summary

In this study, the intellectual self concept of students with a learning disability is investigated. Special school “de Kameleon” thinks that their students are not sufficient enough in self-directed learning. Therefore, de Kameleon wanted to investigate if and how the self-concept of their students could influence the capability of students to manage their own learning process.

After a literature research, it was decided to focus on a specific part of the intellectual self-concept: self-efficacy. Self-efficacy is a person’s belief in own ability to succeed. It is thought that students with high self-efficacy have a healthier social behavior, are generally more happy and productive, leading to better study results compared to students with a low self-efficacy. This study discussed several factors that influence self-efficacy of students, with the teacher-factor as main focus.

By providing visible, achievable but challenging goals for their students, teacher might stimulate and increase the level of self-efficacy. This was investigated by keeping a diary for every student with their own personal

goals. For 7 weeks, teachers gave daily feedback on these goals enabling the measurement of progress in time. Successes were rewarded with for example stickers.

The results are promising. All students had a higher self-efficacy score at the end of this study compared to the score at the start, using self reported questionnaires. In addition, the self-efficacy score assessed by teachers are also increased. Interestingly, the score of teachers is generally lower than the student's own score.

Based on this study, it seems that the stimulation of the self-concept of students leads to an increase in self-efficacy. Further studies that include other factors and aspects of the intellectual self-concept are necessary to validate these findings and to correlate self-efficacy to self-directed learning.

1.3 Situatieschets

In de huidige maatschappij worden steeds hogere eisen gesteld aan de zelfredzaamheid en sociale vaardigheden van kinderen. Niet alleen bij onderzoekers, maar ook in de maatschappij begint het inzicht te ontstaan dat het hebben van sociale vaardigheden net zo belangrijk is als het hebben van een hoog IQ (Karels, 2014). Het zelfbeeld van kinderen komt hierdoor steeds meer in de belangstelling te staan. Leerlingen die positief over zichzelf denken gedragen zich gezonder, productiever, hebben betere leerresultaten en zijn ook gelukkiger dan kinderen die negatief over zichzelf denken (Cuyvers, 2008; Fredriksson, Villalba & Taube, 2011; Stoel, 2003). Als leerkracht wil je de leerlingen klaarstomen voor de huidige maatschappij en hierbij is het van groot belang rekening te houden met het zelfbeeld. Ook moet er worden gelet op de grote diversiteit tussen de leerlingen, niet alleen op cognitief gebied maar ook op het sociaal-emotionele vlak, waaronder het zelfbeeld (Alblas, 2011).

Onder andere door de wet passend onderwijs moeten leerkrachten hun onderwijs hierdoor op diverse manieren aanbieden (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Het is hierbij belangrijk om voor iedere leerling het onderwijs op een passende wijze aan te bieden, ook wel opbrengstgericht werken genoemd (Beukering, 2015). Een school die opbrengstgericht werkt, zet zich planmatig in voor het verbeteren van de vorderingen van leerlingen (SLO, 2016). Om dit goed te kunnen moet je als leerkracht weten wat een kind bezighoudt, hoe het in elkaar zit en hoe het zelfbeeld is. Het zelfbeeld is de identiteit of de opvattingen die een leerling van zichzelf als persoon heeft (Feldman, 2012). Dit beeld bepaalt voor een groot gedeelte het gedrag van een leerling en welke negatieve of positieve gevoelens overheersen. Het bepaalt ook de manier waarop de leerling de omgeving en de toekomst tegemoet treedt. Er zijn verschillende typen zelfbeelden te onderscheiden. Het intellectueel zelfbeeld, het sociaal zelfbeeld, het emotioneel zelfbeeld en het fysieke zelfbeeld (Marsh & Ayotte, 2003).

Voor het speciaal onderwijs zijn er leergebied overstijgende kerndoelen ontwikkeld, één daarvan is speciaal gericht op het zelfbeeld. Dit is kerndoel 2: *“De leerlingen leren met gevoel voor zelfvertrouwen en zelfwaardering omgaan met de eigen mogelijkheden en grenzen en leren uiting geven aan eigen wensen, gevoelens en opvattingen”* (Projectgroep Passende kwalificaties kerndoelen VSO 2011).

De wet passend onderwijs heeft behalve bovenstaand doel ook het doel de ondersteuning aan kinderen met speciale zorgbehoeften te verbeteren (OCW, 2015). De Kameleon, waar dit onderzoek wordt uitgevoerd, doet dit door te werken met vier verschillende leerroutes (de Hoon, 2016). De onderzoeksgroep, VSO Red, bestaat uit 12 leerlingen van 13, 14 en 15 jaar oud die leerroute 2 of 3 volgen. Leerroute 2 is voor leerlingen die uitstromen naar arbeidsmatige dagbesteding. Leerroute 3 is voor leerlingen die uitstromen naar (gesubsidieerde) arbeid. Ondanks dat de leerlingen vanwege hun verstandelijke beperking in een andere ontwikkelingsleeftijd zitten dan hun daadwerkelijke kalenderleeftijd is, is er duidelijk pubergedrag te zien in de klas. Er wordt veel gemopperd en geklaagd, maar er is ook veel humor. In eerste instantie lijkt het zelfbeeld wat negatief, er wordt bijvoorbeeld regelmatig gezegd: “weet ik toch niet”. Dit kan echter ook horen bij de onzekerheid van de puberteit (Feldman, 2012).

De Kameleon is een onderdeel van de stichting Katholiek Primair Onderwijs (KPO) Roosendaal. KPO is een koepelorganisatie die het onderwijs voor 4.600 leerlingen verzorgt, verdeeld over 20 scholen. De Kameleon biedt speciaal en voortgezet speciaal onderwijs aan leerlingen tussen de vier en twintig jaar. Leerlingen met een IQ lager dan 70 en met een indicatie voor ZMLK-onderwijs komen in aanmerking om op De Kameleon onderwijs te volgen. De hoofdlocatie in Roosendaal heeft een leerlingenaantal van 156 en de nevenvestiging in Bergen op Zoom verzorgt onderwijs voor 102 leerlingen. De school biedt een geborgen omgeving waarin de leerlingen op doelgerichte wijze worden gestimuleerd en uitgedaagd hun mogelijkheden en talenten te ontwikkelen (Geeve, 2016). Er wordt gewerkt met vier pijlers; speciaal, geborgen, uitdagend en opbrengstgericht. Hiermee wordt het uiteindelijke doel bereikt: de leerlingen voorbereiden op een zo volwaardig mogelijk functioneren in de maatschappij, arbeidsmarkt of op een dagbesteding. Dit sluit aan bij de

gezamenlijke missie van KPO: *Ontwikkeling voor jou!* De vier pijlers hebben veel raakvlakken met het zelfbeeld van kinderen, maar vooral pijler 1 (speciaal) sluit hierbij aan. Onder speciaal verstaat de school het volgende: Ieder kind heeft zijn eigen speciale kwaliteiten en kansen. Onze leerkrachten passen hun gedrag aan op dat van de individuele leerling. Zo wordt ieder kind echt 'gezien' en krijgt het de aandacht die het verdient en waarvan het opbloeit. In de klas is dit bijvoorbeeld terug te zien tijdens het binnenkomen 's ochtends, iedere leerkracht ontvangt de leerling in zijn of haar klas persoonlijk. Of een leerling een positief of negatief zelfbeeld heeft, hangt onder andere af van het zelfvertrouwen en die wordt positief gestimuleerd door deze pijler (Neef, 2010).

Belangrijk voor dit onderzoek is te weten dat de leerlingen de kalenderleeftijd hebben van een puber, maar dat ze veel lager functioneren op cognitief en sociaal-emotioneel gebied. Hierdoor moet er rekening worden gehouden met een andere ontwikkelingsfase (Piaget, 2013). Gezien de kalenderleeftijd zouden de leerlingen in de formeel operationele fase horen, maar door de lagere ontwikkelingsleeftijd vallen ze nu in de preoperationele of de concreet operationele fase (Feldman, 2012). Door een aantal observaties van de onderzoeker en mentor, lijkt het zelfbeeld van de leerlingen in deze groep in eerste instantie negatief te zijn. Zo wordt er bijvoorbeeld vaak 'saai' of 'stom' geroepen bij aanvang van een nieuwe les. De leerlingen noemen regelmatig negatieve dingen over zichzelf en de school. Dat ze op een stomme school zitten en niet op een normale middelbare school zoals hun vrienden. Dit ervaren ze als heel vervelend en hierdoor voelen een aantal leerlingen zich ook dom. Later kwam echter de vraag naar voren hoe het werkelijk zelfbeeld is van de leerlingen. Met de orthopedagoog (R. van Alphen) en intern begeleider (Y. Rommens) is er gesproken over het zelfbeeld van leerlingen op De Kameleon. In eerste instantie werd er over een negatief zelfbeeld gesproken, maar later kwam de vraag naar boven of deze leerlingen wel een zelfbeeld hebben? Niet iedere leerling in de groep zit in de ontwikkelingsfase waarin het al kan reflecteren en zonder reflectie is het vormen van een zelfbeeld heel moeilijk (Zaal, 2008).

Na een gesprek met mw. I. Geeve, locatiecoördinator Kameleon Bergen op Zoom, komt naar voren dat het leren leren op school een ontwikkelpunt is. De leerlingen zijn nog te weinig eigenaar van hun eigen leerproces en De Kameleon wil weten hoe en of het zelfbeeld van de leerlingen hierbij een rol speelt. Door als leerling meer regie te hebben over het eigen leerproces, zal dit de leerprestaties ten goede komen (Boekaerts & Simons, 1995). Dit sluit aan bij speerpunt 1 van het schoolplan (2016-2020) die staat voor goed onderwijs, waarbij het kind centraal staat in de eigen ontwikkeling. In bijlage 1 is dit schema te zien en het daarbij horende speerpunt voor dit onderzoek. Momenteel wordt er door een aantal collega's onderzoek gedaan naar het eigenaarschap van de leerlingen op De Kameleon, dit zal volgend schooljaar worden gepubliceerd door middel van een scriptie.

Hoe staat het met het zelfbeeld de leerlingen? Speelt dit een rol bij het leerproces? En op welke wijze kan daar invloed op worden uitgeoefend? Daar richt dit onderzoek zich op en sluit aan bij het speerpunt goed onderwijs van het schoolplan 2016-2017.

1.4 Voorlopige onderzoeksvraag

Welke factoren zijn van invloed op het zelfbeeld van leerlingen met een verstandelijke beperking? De vraagstelling die hierbij hoort is: Waardoor kan het intellectueel zelfbeeld verbeterd worden.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

2.1 Literatuuronderzoek

Welke factoren zijn van invloed op het zelfbeeld van leerlingen met een verstandelijke beperking? In dit hoofdstuk worden de leerling-factoren, de omgevingsfactoren en de school- en leerkrachtfactoren besproken. Om de factoren specifiek te houden worden eerst de verschillende typen van het zelfbeeld besproken en de keuze voor het te onderzoeken type zelfbeeld bepaald.

Schoolkinderen zijn op zoek naar een eigen identiteit. Dit begint met vergelijking van externe en cognitieve eigenschappen en verschuift later naar interne, psychische eigenschappen (Vonk, 2013). Het beeld dat kinderen van zichzelf hebben wordt gedifferentieerder en bestaat uiteindelijk uit 4 domeinen; 3 persoonlijke domeinen en een intellectueel domein. In de volgende domeinen is het zelfbeeld te onderscheiden:

- Intellectueel zelfbeeld. Deze is weer onder te verdelen in taal, rekenen, geschiedenis en natuurwetenschappen.
- Sociaal zelfbeeld. Deze bestaat uit 2 delen; leeftijdsgenoten en naasten.
- Emotioneel zelfbeeld. Over specifieke emotionele stemmingen.
- Fysiek zelfbeeld. Deze bestaat uit fysieke vermogens en het uiterlijk.

Onderzoek (Marsh & Ayotte, 2003) heeft uitgewezen dat de afzonderlijke zelfbeelden niet altijd op elkaar aansluiten. Een leerling kan zichzelf heel goed vinden in taal, maar zal niet altijd automatisch denken ook goed te zijn in rekenen. Na overleg met de school is besloten dit onderzoek te richten op het intellectuele zelfbeeld. Dit type zelfbeeld kan worden gekoppeld aan het missen van de regie over het eigen leerproces, wat gericht is op het cognitieve aspect. Het nemen van regie over het eigen leerproces vraagt immers een bepaald cognitief vermogen, waardoor het idee bestaat dat het intellectueel zelfbeeld invloed heeft op het vertrouwen en de vermogens die een leerling zich daarbij toedicht. Het emotionele, sociale en fysieke zelfbeeld valt voor een deel buiten de school en speelt zich meer thuis en in de omgeving af. Nu de keuze voor het intellectuele zelfbeeld is genomen, zullen de hierna beschreven factoren gericht zijn op dit specifieke domein.

De eerste factor die van belang is voor het intellectueel zelfbeeld is de leerling-factor.

Ontwikkeling en vorming van het zelfbeeld

Een kind maakt in zijn eerste levensjaren nog geen onderscheid tussen zichzelf en de sociale omgeving. Hij kent zichzelf niet als afzonderlijk persoon en kan dus geen eigenschappen aan zichzelf toekennen (Alblas, Heinstra & Sande, 2001). Naarmate een kind zichzelf beter leert onderscheiden van zijn sociale omgeving kan het een vollediger zelfbeeld ontwikkelen. Psycholoog Lewis (1987) heeft drie stadia beschreven voor de ontwikkeling van het zelfbeeld:

- Zelfherkenning; deze ontstaat aan het einde van het eerste levensjaar. Een kind herkent zichzelf in de spiegel.
- Versterking zelfbeeld; ontwikkeling van het ik-besef, je weet wie je bent.
- Besef eigenschappen; Ontstaan van het besef dat 'ik' bepaalde eigenschappen heeft, dit ontwikkelt zich tussen de achttiende en dertigste maand.

Na deze drie stadia volgt, tussen het 3^e en 6^e levensjaar, het stadium dat ook wel wordt beschreven als de Theory of mind (Flavell, 1982). Dit is het vermogen om een beeld te kunnen vormen van het perspectief van een ander en indirect ook van zichzelf. Het kind beseft dan dat iemand anders andere ideeën kan hebben dan hij zelf (Feldman, 2012). De sociale omgeving van een kind breidt zich snel uit, het maakt kennis met andere kinderen op school, opvang of in de familie. Deze kinderen en volwassenen laten het kind meer kanten van

zichzelf zien en daardoor wordt het zelfbeeld steeds complexer. Het zelfbeeld kan hierdoor in drie niveaus worden verdeeld (Alblas, 2011). Het eerste niveau betreft de algemene en moeilijk te veranderen eigenschappen. Hieronder vallen algemene kenmerken zoals traag, slim, terughoudend, driftig of energiek. Vaak zijn dit aangeboren persoonseigenschappen. Het tweede niveau bestaat uit de wat specifiekere eigenschappen. Dit zijn de meer veranderlijke eigenschappen die deels kunnen worden aan- of afgeleerd. Deze zijn weer te verdelen in schoolse en niet-schoolse eigenschappen van het zelfbeeld (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Bijvoorbeeld sporten, specifieke vaardigheden, houdingen en het bespelen van een muziekinstrument. Op het derde niveau volgt vervolgens een groot aantal zeer specifieke eigenschappen die men zichzelf toekent. Deze zijn te onderscheiden in schoolse en niet-schoolse vaardigheden. Kinderen kunnen, door de verschillen in schoolse en niet schoolse eigenschappen, twee verschillende zelfbeelden ontwikkelen. Als er een groot verschil is tussen de sociale omgeving (school en thuis) kan een kind op twee verschillende manieren functioneren en zal het zelfbeeld waarschijnlijk ook twee varianten kennen (Alblas et al., 2011). Een leerling kan zich bijvoorbeeld op school heel veilig voelen en daar een positief zelfbeeld hebben, terwijl het zich thuis onveilig voelt en daardoor daar een negatief zelfbeeld kan hebben. In bijlage 2 is het complete schema 'structure of self-concept' (Shavelson et al., 1976) weergegeven. Hoe lager iemand in het schema komt (niveau 3, subares of self-concept), hoe makkelijker de eigenschappen te veranderen zijn. Voor dit onderzoek is het van belang rekening te houden met deze niveaus van eigenschappen. Het zou niet realistisch en haalbaar zijn, gezien de korte onderzoeksperiode, aan de slag te gaan met een moeilijk veranderbare eigenschap uit het 1^e of 2^e niveau.

In het zelfbeeld worden al deze verschillende eigenschappen uit het schema samengebracht, ze gaan dan een samenhangend geheel vormen. Het zelfbeeld als samenhangend geheel is te beschouwen als een zelfschema. (Vonk, 2013). Een zelfschema wordt opgeslagen in het geheugen en bevat informatie over hoe iemand zelf is en wat hij wil. Een zelfschema bestaat uit een abstract stukje kennis over jezelf, bijvoorbeeld de eigenschap intelligentie. In dit schema wordt dan weergegeven waarin die intelligentie in bepaalde situaties tot uiting komt. Een zelfschema fungeert als een soort kapstok bij het verwerken van informatie, waarbij bovenin abstracte kennis is opgeslagen en onderin meer de specifieke kennis. Wanneer een zelfschema eenmaal gevormd is, kan het niet meer zo makkelijk veranderen, omdat het zelfschema de informatieverwerking over jezelf stuurt en op die manier zichzelf in stand houdt (Swann, 1987). Psycholoog Higgins (1987) heeft echter een andere theorie over het zelfschema. Volgens hem bestaan er twee vormen van zelfschema's: het ideal self (de persoon die we willen zijn) en het ought self (de persoon zoals we zouden moeten zijn). Het ideale zelf en het eigenlijke zelf worden tegen elkaar afgemeten. De discrepantie tussen deze twee kan leiden tot motivatie bij het kind om zichzelf te verbeteren, maar kan ook een bron voor stress zijn en het kind ontmoedigen. Volgens zijn theorie is het zelfschema daarom wel (deels) veranderbaar; het beeld over wie je zou willen zijn is te veranderen (Gray, 2010). Voor dit onderzoek zal de onderzoeker aansluiten bij de theorie van Higgins (1987), deze richt zich op de wel veranderbare zelfschema's.

Hersenontwikkeling

Een belangrijke leerling-factor die van invloed is op het zelfbeeld, is de specifieke hersenontwikkeling van een leerling met een (licht) verstandelijke beperking. De 'American Association on Mental Retardation (AAMR, 1992) definieert verstandelijke beperkingen als de groep van stoornissen gekenmerkt door:

- Onvoldoende sociale aanpassing,
- Verminderd leervermogen,
- Vertraagde snelheid van rijping en ontwikkeling,
- Subnormale intelligentie vanaf de geboorte of op zeer jonge leeftijd.

Door het lagere IQ (<70) wordt benadrukt dat het gaat om een beperking in de ontwikkeling van het intellectuele gebied, die zich vooral uit in de vaardigheden die nog ontwikkeld moeten worden. Doordat het IQ

erg wisselend is gedurende de kinderjaren, ontstaat er soms onzekerheid over de aard en soms zelfs het bestaan van de verstandelijke beperking (Aldenkamp, Renier & Smit, 2006). Hoe lager het IQ is hoe stabielere de metingen zullen zijn, maar ook de soort aandoening heeft hier invloed op. Uit onderzoek is gebleken dat kinderen met een verstandelijke beperking dezelfde stadia van cognitieve ontwikkeling (sensomotorisch, preoperationeel, concreet en abstract) doorlopen als kinderen met een normale intelligentie (Huygen, 2015; Došen, 1990). Ze zijn alleen trager en ze blijven vaak op een lager ontwikkelingsstadium steken.

De verstandelijke beperking is het gevolg van een trager proces met lager eindniveau en niet van andere ontwikkelingsstadia of een andere volgorde hiervan (Došen, 1990). Er is wel sprake van 'similar structure' als een kind met een verstandelijke beperking wordt vergeleken met een kind met een normale intelligentie. Met dezelfde mentale leeftijd zijn er toch verschillen die komen door de specifieke cognitieve zwaktes die samenhangen met de verstandelijke beperking. Het uiteindelijke cognitieve profiel is dus wel verschillend, deze verschillen zijn vooral te merken aan: alertheid, reactietempo, metacognitieve vaardigheden, abstract denken en problemen oplossen. Een groot deel van de verstandelijk beperkten is bovendien meervoudig beperkt, wat tot extra complicaties kan leiden in de ontwikkeling. Twintig tot veertig procent zou behalve de verstandelijke beperking ook autisme/PDD-NOS hebben (Huygens, 2015). Dit percentage lijkt overeen te komen met de onderzoeksgroep, waar ongeveer 30 % van de leerlingen een bijkomende gedragsstoornis heeft.

Gelet op de hersenontwikkeling van kinderen met een verstandelijke beperking zijn er meer dan 1000 verschillende organische oorzaken en meer dan 500 genetische oorzaken voor een verstandelijke beperking, maar meestal is er sprake van een congenitale stoornis (een aangeboren afwijking). Meest voorkomend is hierbij de perinatale pathologie, de periode van de 22ste zwangerschapsweek tot de 7ste dag na de geboorte (20%). Daarna volgt de chromosomale afwijking (10%), de erfelijke afwijking (7-10%) en als laatste vroegkinderlijke hersenziekten (7-10%). Bij ongeveer 30% van de kinderen met een verstandelijke beperking blijft de oorzaak onduidelijk (Aldenkamp et al., 2006).

Naast intelligentie is de sociale en emotionele ontwikkeling van een kind van groot belang op het zelfbeeld. Ondanks dat er gekozen is voor het intellectuele zelfbeeld, is het zinvol hier kort aandacht aan te besteden. De verschillende aspecten hebben immers wel invloed op elkaar en het is van belang dit goed in beeld te krijgen in verband met de te maken keuzes bij het onderzoek.

De sociale- en emotionele ontwikkeling ligt bij leerlingen met een verstandelijke beperking vaak achter op de cognitieve ontwikkeling en is lager dan bij hun kalenderleeftijd verwacht kan worden (Vonk & Hosmar, 2009). Om meer zicht te krijgen in welke ontwikkelingsfase een leerling zich bevindt kan de leerkracht gebruik maken van de theorie van Došen (Twint & Veenstra, 2014). Hierin staan de fasen van de emotionele ontwikkeling beschreven. Dit is nodig om de leerlingen op het juiste niveau te begeleiden voor dit onderzoek. Als hier geen rekening mee wordt gehouden is er bijvoorbeeld kans op overschatting van de leerlingen. Hierdoor kunnen ze op een verkeerde manier worden aangesproken of geholpen en zullen de resultaten lager zijn. Om te weten hoe dit wordt gemeten zijn de methodes SEO en ESSEON bestudeerd. In bijlage 2 is de uitwerking hiervan beschreven. De Kameleon werkt met de SEO methode, dit blijkt na een overleg met de orthopedagoog (R. van Alphen, persoonlijke communicatie, november 2016). Het zelfbeeld komt zowel in het SEO als in het ESSEON model aan de orde. De leerlingen uit de onderzoeksgroep bevinden zich vooral in fase 4 van de SEO.

Als 2^e factor op het intellectueel zelfbeeld wordt er gekeken naar de omgevingsfactor.

Volgens Pfeiffer (2008) hebben ouders een zeer belangrijke rol als het gaat om (positieve) stimulering en betrokkenheid van leerlingen. Hierdoor zijn ouders één van de belangrijkste factoren op het zelfbeeld van hun kind. Uit ander onderzoek (de Vries, 2014) blijkt juist dat (social) media juist een grote invloed heeft op het zelfbeeld. Het verschil in sekse lijkt ook een factor te zijn die samenhangt met het zelfbeeld. Jongens zijn voornamelijk bang om fouten te maken, terwijl meisjes zich laten beïnvloeden door hun omgeving doordat zij behoefte hebben aan bewondering (Rice, Kubal & Preusser 2004). Angst voor het maken van fouten gaat

volgens Rice et al (2004) bij jongens gepaard met een negatiever zelfbeeld. Meisjes die veel bewondering krijgen zullen volgens hem juist een positiever zelfbeeld vertonen. Volgens Kohnstamm (2002) maakt het voor het zelfbeeld verschil of je een jongen of een meisje bent. Meisje schatten gemiddeld hun mogelijkheden lager in dan jongens, ook wanneer zij even goed en soms beter presteren. Uit een Vlaams onderzoek onder 800 kinderen uit de bovenbouw van de basisschool bleek dit niet alleen op te gaan voor de schoolvaardigheden, maar ook voor de manier waarop kinderen sociaal geaccepteerd worden door medeleerlingen, voor de sportieve vaardigheden, het uiterlijk en het algemene gevoel van eigenwaarde. Alleen als het op houding en gedrag aankomt, gaven de jongens zichzelf gemiddeld een lager cijfer dan de meisjes (Kohnstamm, 2002).

Het zelfbeeld bestaat niet alleen uit kennis van eigenschappen, maar ook de waarderingen daarvan (Beukering, 2015). Deze waarderingen worden vaak aangeleerd vanuit de omgeving, in het gezin of in een vriendengroep. Ze vormen een belangrijke factor van het zelfbeeld: de zelfwaardering of het zelfrespect. Het hebben van een positief zelfbeeld ten aanzien van de eigen vaardigheden leidt tot self-efficacy, de overtuiging van een persoon dat hij over voldoende capaciteiten beschikt om succesvol te kunnen handelen (Cuyvers, 2008). Hoe komt een kind zoiets te weten over zichzelf? Dit is een proces dat 'sociale vergelijking' heet (Festinger, 1954). Een belangrijk onderwerp volgens deze theorie is de keuze van een vergelijkingpersoon. De meeste kinderen, maar ook volwassenen, kiezen vaak onbewust een bepaald persoon voor vergelijking als ze willen weten hoe goed ze in een bepaald iets zijn. De behoefte aan een positief zelfbeeld zorgt ervoor dat we zeer selectief een vergelijkingpersoon kiezen, aldus de vergelijkingstheorie van Festinger. Het vermijden van een negatief zelfbeeld kan er voor zorgen dat kinderen zich gaan vergelijken op vaardigheden, waarvan ze weten dat die redelijk goed zijn en zich niet vergelijken op eigenschappen waarvan ze weten daar slecht vanaf te komen. Behalve een vergelijkingpersoon zoeken, kan er ook worden vergeleken met een referentiegroep. Dit is vaak een primaire groep, zoals familie of een vriendengroep. Vooral voor pubers kan deze vriendengroep zeer bepalend zijn voor hun opvattingen en gedragingen (Feldman, 2012). Schachter (1959) gaat tegen de theorie van Festinger (1954) in en zegt dat sociale vergelijking meer gericht is op emoties, the Two-factor theory of emotion. Hier wordt er vanuit gegaan dat emoties starten als een lichamelijke respons op een situatie. Het brein geeft vervolgens betekenis aan die situatie en op basis daarvan krijgen we een gevoel, waaronder het zelfbeeld (Heuvelman, Gutteling & Drossaert, 2004).

Bij de vorming van het zelfbeeld hoort het kijken naar de eigen gedragingen en gevoelens en de effecten hiervan. Het zoeken naar de oorzaak van ons gedrag noemen we attributie (Chansky, 2012). Als een kind er door sociale vergelijking achter komt dat hij een goede of juist slechte leerling is, dan moet er nog iets gebeuren voordat dit in het zelfbeeld wordt opgenomen. Een kind moet beslissen of het goed of slecht zijn in iets aan hem zelf ligt (interne attributie) of gewoon geluk of pech was (externe attributie). Als het kind de prestatie aan zichzelf toekent dan is dat van invloed op het zelfbeeld, als de oorzaak in de omgeving wordt gezocht dan heeft het niet veel gevolgen op het zelfbeeld. Het streven naar een positief zelfbeeld zal van invloed op zijn op de manier waarop de attributie plaatsvindt (Neef, 2010).

De volgende factor die in beeld wordt gebracht is die van de leerkracht. In het kader van de zoektocht naar de invloed van het intellectueel zelfbeeld op het leren is die factor zeker van groot belang.

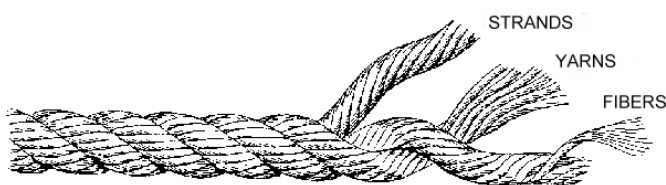
Als basis wordt uiteraard het welbevinden van de leerling aangehouden en hierdoor kom je vrijwel direct bij de theorie van Steven (1996) uit. Castelijns en Stevens (1996) noemen drie voorwaarden voor het welbevinden en een actieve en gemotiveerde houding van kinderen. Dit zijn: relatie, competentie en autonomie. Onder relatie wordt verstaan dat leerlingen zich geaccepteerd voelen, erbij horen, het gevoel te hebben welkom te zijn. Kinderen hebben behoefte aan een veilige (leer) omgeving. Een kind moet er vanuit kunnen gaan dat er altijd iemand beschikbaar is om te helpen als een kind deze hulp nodig heeft. Onder competentie wordt verstaan dat leerlingen ontdekken dat ze de taken die ze moeten doen aankunnen; dat ze ontdekken dat ze steeds meer aankunnen, het geloven in jezelf en hier ook plezier in hebben. Hiervoor gebruiken ze hun kennis,

vaardigheden en energie. Als iets lukt, geeft dit veel voldoening. Dit is op De Kameleon nog een ontwikkelpunt wat verbeterd mag worden. De leerlingen hebben dit geloof en vertrouwen vaak niet (genoeg). Autonomie betekent niet alleen zelfstandigheid, maar ook eigen verantwoordelijkheid. Dat leerlingen leren dat hun leergedrag (deels) zelf te sturen is. Het zelfstandig uitwerken en oplossen van taken geeft veel voldoening en vertrouwen in het eigen kunnen, wat weer leidt tot een positiever zelfbeeld (Stevens, 2013).

Deze drie basisbehoeften samen bepalen het pedagogisch klimaat dat aan adaptief onderwijs ten grondslag ligt. Voor de leerkracht betekent dit dat hij zijn gedrag afstemt op deze basisbehoeften. Dat geldt zowel voor het didactisch en organisatorisch handelen als voor het pedagogisch optreden. Op die manier wordt onderwijs vormgegeven waarin leerlingen gemotiveerd zijn om aan het werk te gaan en waarvan ze uiteindelijk optimaal profiteren. Dit leidt weer tot voldoening, zelfvertrouwen en een hoger zelfbeeld. Als leerkracht is het belangrijk te zorgen voor deze drie basisbehoeften. Zo niet dan gaan de leerlingen zich onzeker voelen en niet meer op zoek naar uitdagingen en zal de ontwikkeling stil gaan staan (Feldman, 2012).

Als leerkracht in het speciaal onderwijs moet er, om te zorgen voor een goed pedagogische klimaat, extra worden gelet op de communicatie met de leerlingen. Communiceren met leerlingen met een beperking is vaak lastiger, vanwege het lagere denk- en leer niveau, tragere snelheid en soms moeilijkheden met praten. Hierdoor kan je elkaar snel verkeerd begrijpen en komen opmerkingen niet altijd goed over. Kinderen met een beperking nemen dingen vaak letterlijk en hebben moeite met het begrijpen van grapjes. Doordat er aan het uiterlijk vaak weinig te zien is, bestaat er ook een grotere kans op overschatting van de leerlingen (Lieshout, 2009). Hierom is het belangrijk bij deze leerlingen te zorgen voor duidelijkheid, structuur en visualisatie. Visualiseren kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door het gebruik van pictogrammen en veel tastbaar materiaal. Door de communicatie en lessen visueel te maken zorgt dit niet alleen voor meer duidelijkheid en structuur, maar ook voor een betere zelfredzaamheid (Rijdt, 2007).

Leerkrachten hebben veel invloed op het leerproces van de leerlingen (Hattie, 2015; Marzano, 2014). Hattie (2015) heeft onderzoek gedaan naar wat een school succesvol maakt en de leerkracht scoort hierbij hoog. Het resultaat van zijn onderzoek wordt uitgedrukt in effectgrootte en alles boven een effectgrootte van 0.40 is de moeite waard volgens Hattie (2015). De leerkracht heeft volgens Hattie een effectgrootte van 0.47 en hij ziet de leerkracht als hoofdrolspeler in het onderwijsproces. Het grootste effect op het verbeteren van het leervermogen van leerlingen, wordt verkregen als leraren leren van hun manier van lesgeven en leerlingen zichzelf onderwijzen. Als leerlingen hun eigen leermeester worden, gebruiken zij de zelfregulerende eigenschappen die voor het leren zeer gewenst zijn: ze controleren, evalueren, testen en onderwijzen zichzelf. De Kameleon wil dit doel bereiken, maar wat heeft het intellectueel zelfbeeld hier voor invloed op? Hattie en Jaeger (2015) hebben onderzoek gedaan naar de verschillen tussen expert-leraren (hoog kennisniveau) en ervaren leraren en hebben vijf dimensies ontwikkeld van expertise voor de leraren. Hierin staat onder andere dat de expertise leraar moet zorgen voor een optimaal leerklimaat in de klas en moet geloven dat al de leerlingen de succescriteria kunnen behalen. Om dit te kunnen bereiken is het van groot belang rekening te houden met het zelfbeeld en leermotivatatie van de leerlingen, het vertrouwen in het leren (Hattie, 1992). Hiervoor heeft Hattie een model bedacht; het 'rope model' (vlechtmodel) van het zelfbeeld, te zien in figuur 1. In bijlage 5 zijn de verschillende niveaus en uitleg hiervan te lezen.



Figuur 1: An Illustration of the Levels of the Rope Model(Hattie, 1992)

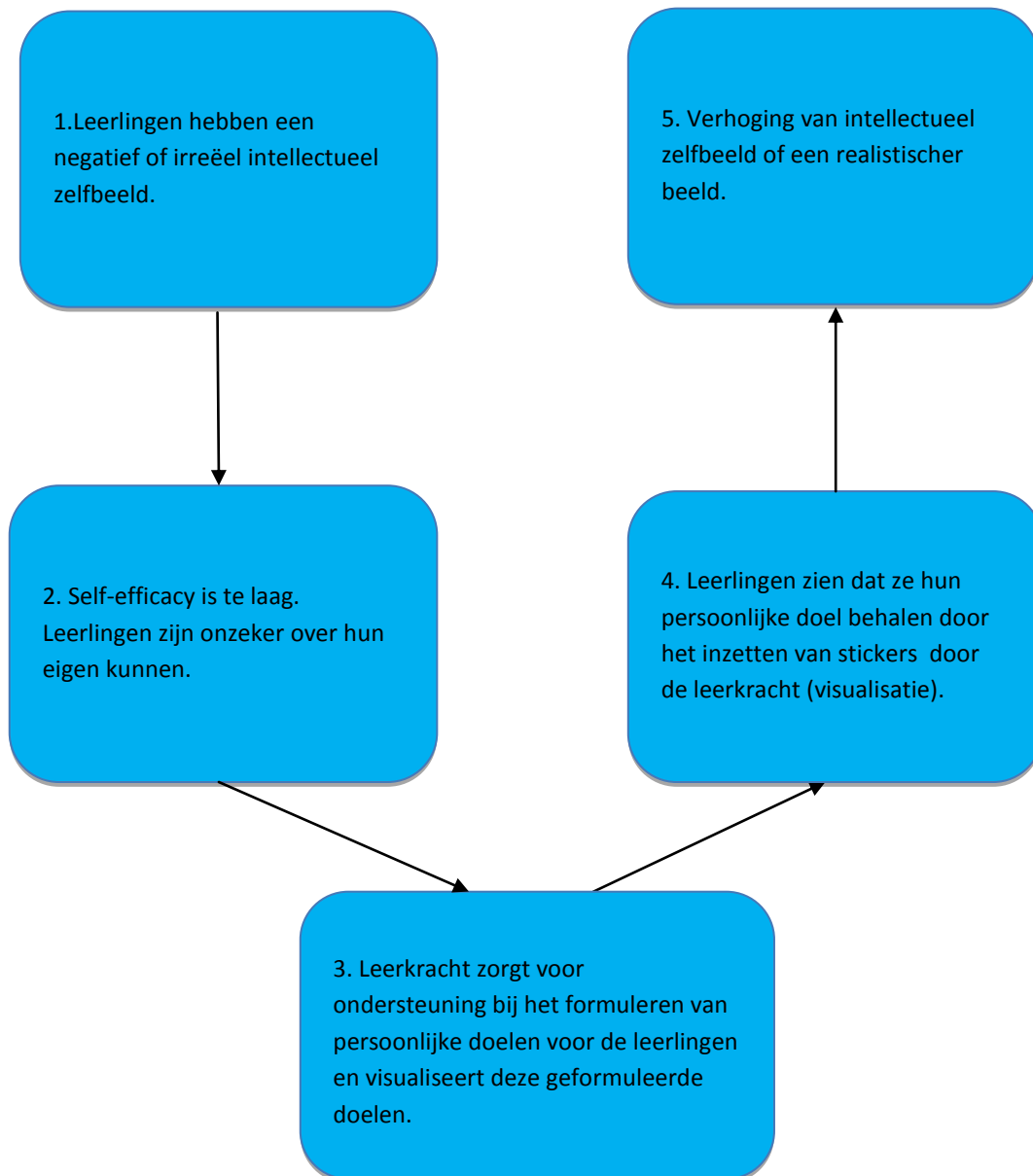
Dit model benadrukt dat er niet één lijn is voor ons zelfbeeld, maar dat de kracht zit in het samengaan van de verschillende strengen van de vlecht. De leerkracht moet weten hoe de opbouw van deze strengen is, zodat hij het zelfvertrouwen van de leerlingen kan versterken. Een belangrijke uitgangspunt van het rope model is dat leerlingen 'kiezers' zijn en dat ze een bepaalde structuur willen, een samenhang en voorspelbaarheid. Er moeten keuzes worden gemaakt en die keuzes zijn bedoeld om ons zelfbeeld te beschermen, aan te bieden, te bewaren en te bevorderen om zo zichzelf positief te zien en dus onze eigenwaarde te behouden (Hattie, 2015). Iedere leerling, al dan niet met een verstandelijke beperking, heeft ontwikkelde strategieën voor het leren, hoe ze succes kunnen hebben op terreinen waarbij ze zichzelf positief zien als lerende mensen. Deze theorie biedt handvatten voor het onderzoek op De Kameleon.

Leraren en scholen moeten zorgen voor een uitdagende en veilige plaats waar dingen worden geleerd die ze waardevol vinden. Hierbij zijn processen als eigenwaarde, zelfbeperking, self-efficacy, zelfmotivatie, eigen doelstellingen, afhankelijkheid, sociale vergelijking en zelfbeeld van groot belang (Kuin & Peters, 2014). Over self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) zijn Marzano en Hattie het eens; bij leerlingen die hierbij hoog scoren zijn de prestaties hoger. Oprechte feedback is hierbij van groot belang, door goede feedback (complimenten) kan je als leerkracht zorgen voor een opwaarts spiraal. Meer self-efficacy zorgt voor meer leren, want leerlingen gaan moeilijkere taken als uitdaging zien en als iets mislukt zien ze het juist als kans iets te leren en meer hun best te doen (Hattie, 2015; Marzano, 2014).

Zoals eerder genoemd zegt Marzano (2014) dat de leerkracht de belangrijkste factor is in het leer- en ontwikkelingsproces van een kind. Hij beschrijft negen didactische principes die de leerkracht kan inzetten om de ontwikkeling van leerlingen te bevorderen (bijlage 4). Kijkend naar het bevorderen van het zelfbeeld sluit hier factor 7 goed bij aan: doelen stellen en feedback geven.

Gezien de duur van het onderzoek en het feit dat leerlingen met een verstandelijke beperking zich minder snel ontwikkelen is er voor gekozen om het onderzoek te richten op de mogelijkheid tot de ontwikkeling van één aspect van het intellectueel zelfbeeld, het self-efficacy (het vertrouwen in eigen kunnen). Dit hangt grotendeels samen met de basisbehoefte '*autonomie*' en ook een deel met de basisbehoefte '*competentie*' (Stevens, 2013). Het doel van het onderzoek zal zijn, het geloof in het eigen kunnen van de leerlingen te bevorderen. Zoals eerder beschreven doorlopen leerlingen met een verstandelijk beperking dezelfde fasen in hun ontwikkeling als leerlingen zonder beperking. Echter heeft dit veel meer tijd nodig en blijven ze eerder steken in een ontwikkelingsstadium. (Huygen, 2015). De hoofdfactor die daarom gekozen is om dit proces te verbeteren is de leerkrachtfactor. Dit zal naar verwachting op korte termijn het grootste effect hebben. Dit gebaseerd op de theorie van Marzano (2014) en Hattie (2015). Kijkend naar de SEO schaal van Došen (Twint & Veenstra, 2014) zal er worden getracht de leerlingen door het onderzoek vaker in fase vijf, dan in vier te kunnen plaatsen. Fase 5 is de realiteitsbewustwordingfase (7-12 jaar) en fase 4 de eerste identificatiefase (3-7 jaar).

2.2 Conceptueel model



2.3 Uitwerking conceptueel model

Stap 1

Leerlingen lijken door verschillende factoren een negatief of irreëel zelfbeeld te hebben. Dit blijkt uit observaties van mentor, onderzoeker en gesprekken met de orthopedagoog en directie van De Kameleon. Uit de verschillende soorten zelfbeelden (Feldman, 2013) is er in overleg met de school gekozen om dit onderzoek te richten op het intellectueel zelfbeeld. Dit wordt verkleind, door te kiezen voor een specifiek gedeelte van het intellectueel zelfbeeld: het self-efficacy.

Stap 2

Het self-efficacy bij de leerlingen in VSO-Red is te laag. Dit is het vertrouwen of het geloof in het eigen kunnen en is onderdeel van het intellectueel zelfbeeld (Kuin & Peters, 2014). Doordat dit geloof er te weinig is in de onderzoeksgroep, raken de leerlingen sneller gedemotiveerd en hebben moeite met het uitvoeren of voltooien van moeilijke taken. Dit is in de klas te horen aan gemopper en geklaag bij aanvang van een nieuwe les. Hierdoor doen ze weinig (bewuste) succeservaringen op. Door een te laag self-efficacy is het zelfvertrouwen en intellectueel zelfbeeld laag (Hattie, 2015).

Stap 3

Door als leerkracht te zorgen voor zichtbare, haalbare en uitdagende doelen voor de leerlingen kan het self-efficacy verhoogd worden (Lieshout, 2008). Kinderen met een beperking hebben behoefte aan visualisering van doelen en taken (Rijdt, 2007). De leerkracht gaat oprechte en zichtbare feedback geven op kleine persoonlijke doelen van de leerlingen. Dit zal gebeuren door het plakken van stickers in een dagboek, aan de hand van de voorafgestelde persoonlijke doelen. Volgens Hattie (2015) heeft het stellen van heldere doelen, uitdaging bieden en goede feedback geven als leerkracht een groot effect op de prestaties van leerlingen.

Stap 4

Doordat de leerlingen zien dat de persoonlijke doelen worden behaald ervaren ze succes, met als gevolg dat het gevoel van onzekerheid zal verminderen. Het kan ook een bijdrage leveren aan de toename van het vertrouwen om de regie bij het leren meer in eigen hand te nemen.

Stap 5

Het doel is het self-efficacy en daardoor ook het intellectueel zelfbeeld te verhogen. De leerlingen krijgen hierdoor meer geloof in hun eigen kunnen, hun self-efficacy zal worden verhoogd en het intellectueel zelfbeeld zal positiever worden.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksontwerp

3.1 Onderzoeksvraag en hypothese

Op basis van het literatuuronderzoek en het conceptueel model, luidt de uiteindelijke onderzoeksvraag: Wordt het intellectueel zelfbeeld positiever door middel van het inzetten van zelfbeeldtraining?

Deze vraag heeft geleid tot de volgende hypothese: doordat leerlingen door middel van zelfbeeldtraining succeservaringen op doen, zal het self-efficacy en intellectueel zelfbeeld bij de leerlingen positiever worden.

3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit 12 leerlingen van VSO-Red, locatie De Kameleon in Bergen op Zoom. Hierin zitten 6 jongens en 6 meisjes van gemiddeld 14 jaar oud, die allemaal een licht verstandelijke beperking hebben (IQ tussen de 55-70). Hierbij zijn er nog andere diagnoses gesteld, zoals autisme en ADHD. Deze diagnoses zijn gesteld aan de hand van de DSM-IV-TR of DSM-5-TR door een geregistreerd kinder- en jeugdpsychiater. De groep staat bekend als een complexe groep op het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling. De thuissituaties van het merendeel van de leerlingen is ingewikkeld, waardoor veel leerlingen moeite hebben zich veilig te voelen in de klas (Alphen, 2016). Binnen de school is het niet mogelijk een controlegroep vast te stellen. Er is geen groep met een vergelijkbare populatie.

3.3 Onderzoeksmethode

Meetinstrument

Om tot een overwogen keuze te komen voor het meten van het intellectueel zelfbeeld is er literatuur bestudeerd en overleg geweest met de orthopedagoge van De Kameleon (Van Alphen, 2017). Hieruit kan worden geconcludeerd dat er geen gevalideerde zelfbeeldtest bestaat voor deze doelgroep waardoor je in één keer goed het zelfbeeld kunt vaststellen. Een overzicht van de ontwikkelingsleeftijden van de leerlingen in de onderzoeksgroep is te zien in bijlage 6, deze is gemaakt vanuit de eerder genoemde SEO methode (Došen, 2010). Hieruit kan worden geconcludeerd dat de gemiddelde ontwikkelingsleeftijd in VSO-Red te laag is om een bestaande zelfbeeldtest af te nemen. Er bestaan wel een aantal zelfbeeldtesten, maar die zijn voor leerlingen of volwassene met een hogere ontwikkelingsleeftijd. Een voorbeeld is de COMET zelfbeeldtest (Neef, 2010) en de faalangst/zelfbeeldtest (Koning, 2016). Deze zijn wel onderzocht, maar bleken niet bruikbaar voor dit onderzoek vanwege de lage ontwikkelingsleeftijd van de onderzoeksgroep.

De enige geschikte zelfbeeldtest die geschikt is voor deze onderzoeksgroep is de zin aanvullende test (ZAT). Deze test werd in 1947 gepubliceerd onder de naam "The incomplete sentences test as a method of studying personality" door Rotte & Willerman. De leeftijdscategorie voor de ZAT ligt tussen de 6 en 65 jaar, er bestaat een speciale kinderversie en een versie voor (jong) volwassenen. In de ZAT test wordt gevraagd om zinnen aan te vullen. Het eerste deel van de zin is gegeven en de bedoeling is dat deze aangevuld wordt door de deelnemers. Deze ZAT test heeft echter geen score analyse, waardoor er moeilijk verschil kan worden gemeten tussen de nul- en eindmeting. Om deze reden is er voor gekozen een wijziging aan te brengen in de ZAT en deze aangepaste variant te gebruiken als meetinstrument. De basisvragen van de ZAT zijn aangehouden, maar zonder open uiteinde. De open vragen zijn omgezet tot uitspraken. De leerlingen geven nu door het inkleuren van een bolletje aan hoe sterk zij het eens zijn met de uitspraak. De test is verkort door alleen de uitspraken gericht op het intellectueel zelfbeeld te gebruiken, de vragen met betrekking tot de andere typen zelfbeelden zijn eruit gehaald. Dit om de betrouwbaarheid van de test te verhogen. De volgende uitspraken zijn opgesteld:

1. Ik vind het fijn op school
2. Ik vind het leuk als ik zelf mag kiezen met keuzewerk
3. Moeilijke werkjes sla ik liever over
4. Ik durf iets te vragen als ik een werkje niet snap
5. Ik vind het leuk om een beurt te krijgen in de klas
6. Ik ben erg blij als een werkje goed gaat op school
7. Ik ben net zo slim als de anderen kinderen in de klas
8. Ik voel me verdrietig als ik een fout maak
9. Ik kan goed zelf werken in mijn eigen map
10. Ik vind het vervelend als ik iets niet snap op school

Een belangrijk risico om in gedachten te houden is het gevaar van sociaal wenselijke antwoorden. Om daar rekening mee te houden is er voor gekozen de test niet alleen door de leerlingen te laten invullen, maar ook door de onderzoeker, leerkracht en klassenassistent. Zo kunnen de resultaten op verschillende manier worden vergeleken en zijn de resultaten niet alleen afhankelijk van de scores van de leerlingen. Zo is te ontdekken of er een discrepantie is tussen wat de leerlingen denken en de leerkrachten. Er is gekozen voor een 4 punt schaalverdeling, om te voorkomen dat overal het middelste antwoord wordt gekozen, wat vaak bij een 3 of 5 punt verdeling wordt gedaan.

Scoreverwerking

Per vraag wordt er een score toegekend. Per leerling wordt over de 10 vragen de totaal score berekend. Dit zal plaatsvinden voor de nul- en de eindmeting. Per leerling wordt de score vergeleken en wordt er gekeken naar de verschillen. Hieruit zal blijken wat het effect van de zelfbeeldtraining is geweest.

Vanzelfsprekend wordt deze techniek ook toegepast op de gemiddelde scores van de begeleiders samen.

De vragen zijn zo opgesteld dat hoe meer punten een leerling scoort, hoe positiever het intellectueel zelfbeeld is. Maximaal kunnen er 40 punten worden gescoord, minimaal 10. De vragen zijn bewust op verschillende manieren gesteld (positief en negatief door elkaar heen) om te voorkomen dat leerlingen snel het meest rechtse bolletje in kleuren in de veronderstelling dat dit het beste is. Per vraag wordt de score dus apart bepaald, niet bij iedere vraag is het meest rechtse bolletje automatisch meer punten waard dan het meest linkse bolletje. In bijlage 7 is de complete test en bijbehorend scoreformulier geplaatst. Per vraag en per leerling zal er van de 3 leerkrachten een gemiddelde score worden berekend, deze kan dan vergeleken worden met de gemiddelde score van de individuele leerling. Uiteraard wordt er gekeken naar de scores per leerling versus de gemiddelde score van de klas.

Het doel van de zelfbeeldtraining is de gemiddelde score van de leerlingen te laten stijgen.

De onderzoeker zal zich richten op de procentuele verandering van de score van het intellectueel zelfbeeld.

Interpretatie score

De volgende klassenverdeling is gemaakt om de stijging of daling van het intellectuele zelfbeeld te categoriseren:

Categorie A: de gemiddelde score stijgt met 25 % of meer

Categorie B: de gemiddelde score stijgt met 5 % tot 25 %

Categorie C: de gemiddelde score stijgt of daalt binnen de 5 %

Categorie D: de gemiddelde score daalt met 5 % tot 25 %

Categorie E: de gemiddelde score daalt met 25 % of meer

Dit wordt berekend voor zowel de leerling-scores als voor de scores van de begeleiders samen.

Het lijkt gerechtvaardigd om een positief antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen geven als 40 % of meer van de leerlingen in categorie A of B vallen. Welke leerkracht zou immers niet tevreden zijn met een dergelijk stijging van leerprestaties. Dit moet gelden voor zowel de begeleiders als de leerlingen zelf.

Bij een (grote) discrepantie tussen begeleiders en leerlingen is dat aanleiding voor een discussie.

Nul en eindmeting

De nul en eindmeting zal in een kleine groep (6 leerlingen) worden afgenomen. De onderzoeker zal iedere vraag voorlezen en toelichten. Dit is aanbevolen door de orthopedagoog wegens het feit dat leerlingen mogelijk de vraagstelling anders kunnen interpreteren, het niveau voor begrijpend lezen ligt in de onderzoeksgroep laag. De leerlingen kleuren zelf het bolletje inkleuren bij iedere vraag.

Tussenmeting

Om het proces nauwkeurig bij te houden en de resultaten betrouwbaarder te maken is er voor gekozen halverwege het proces een tussenmeting te doen. Zo is het geen momentopname meer en zullen de resultaten meer valide zijn. Op deze manier wordt geprobeerd zo goed mogelijk de opbrengst(en) van dit onderzoek vast te stellen.

3.4 Onderzoeksprocedure

Het soort onderzoek dat wordt uitgevoerd is een ontwerp/ ontwikkelingsonderzoek. Dit soort onderzoek is gericht op de kwalitatieve verbetering van de (leer) omgeving (Van der Donk & Van Lanen, 2009). Dit sluit aan bij het schoolplan (2016-2020) van De Kameleon. Speerpunt 1 staat voor goed onderwijs, waarbij het kind centraal staat in de eigen ontwikkeling.

Tijdsplanning

De planning van het onderzoek is als volgt:

Week 1: 20 februari t/m 24 februari	Nulmeting, invullen van de vragenlijst Introductie en start dagboek 3x per dag stickermoment.
Week 2: 6 maart t/m 10 maart	Dagelijks invullen van dagboek 3x per dag stickermoment.
Week 3: 13 maart t/m 17 maart	Dagelijks invullen van dagboek 3x per dag stickermoment.
Week 4: 20 maart t/m 24 maart	Dagelijks invullen van dagboek 3x per dag stickermoment.
Week 5: 27 maart t/m 31 maart	Dagelijks invullen van dagboek 3x per dag stickermoment.
Week 6: 3 april t/m 7 april	Dagelijks invullen van dagboek 3x per dag stickermoment.
Week 7: 10 april t/m 14 april	Dagelijks invullen van dagboek 3x per dag stickermoment.
Week 8: 17 april t/m 21 april	Eindmeting, invullen van de vragenlijst. Afsluiten dagboek.

Dagboek

John Hattie onderzocht hoe leraren meer impact kunnen hebben op het leren van hun leerlingen. Heldere doelen stellen, uitdaging bieden en goede feedback geven blijken een groot effect te hebben (Hattie, 2015). Hattie pleit voor uitnodigend onderwijs, wat vraagt om een transparante betrokkenheid om het leren voor iedereen te stimuleren, rekening houdend met wat de leerling heeft geleerd en wat de mogelijkheden zijn per leerling. Het vraagt om gevoel voor eerlijkheid en openheid om leerlingen te laten leren, fouten te laten maken en samen te werken in het succes van het leren. Het zelfbeeld speelt hierbij een belangrijke factor, voor de leerkracht is het van belang kennis te hebben van de opbouw hiervan. Het eerder genoemde 'rope model' kan hierbij worden gebruikt als hulpmiddel (Hattie, 1992). Eén streng hiervan kan het self-efficacy zijn, het geloof in eigen kunnen. Voor de onderzoeksgroep is het doel deze te verhogen.

Door visualisatie en concretisering van persoonlijke leerdoelen van de leerlingen zal worden getracht dit doel te bereiken. Visualisatie is van groot belang voor leerlingen met een beperking (Lieshout, 2009). Om het visueel te maken is er gekozen voor het bijhouden van een dagboek. Wekelijks zal iedere leerling een persoonlijk leerdoel krijgen, dit doel zal in overleg worden bepaald. Het moet haalbaar, maar ook uitdagend zijn om zo

steeds een hoger doel te kunnen bereiken. Als leerkracht is het van belang de leerling te laten merken dat je er vertrouwen in hebt het leerdoel te bereiken, dat je in ze gelooft (Marzano, 2014).

Bijvoorbeeld: een leerling heeft moeite met het leren van de tafels. Een doel voor de eerste week kan bijvoorbeeld zijn om de tafel van 6 te leren. Voor week 2 kan er worden gestreefd om dit uit te breiden naar 2 tafels, die van 6 en 7. Het doel wordt in het dagboek geschreven en hier zal meerdere malen per dag kort naar gekeken worden. Door middel van stickers te plakken in het dagboek gaan de leerlingen zien hoe vaak ze hun doel hebben bereikt. De stickers zijn op 3 momenten per dag te verdienen, op woensdag op 2 momenten. Een voorbeeld van het dagboek is te bekijken in bijlage 8. Het zal niet alleen gaan om didactische doelen, maar ook om bijvoorbeeld gedragsdoelen. Dit om het voor iedereen haalbaar te maken succeservaringen op te doen. Buiten dit, is bepaald gedrag (niet) vertonen een voorwaarde om tot leren te komen. Door zichtbaar succeservaringen op te doen, zal het self-efficacy groeien. Succeservaringen opdoen stimuleert weer om verder te gaan, om meer uitdaging aan te gaan. Wekelijks zullen de dagboeken worden geëvalueerd, om het nog concreter en zichtbaarder te maken voor de leerlingen. Tijdens de evaluatie zal gelijk het nieuwe doel voor de volgende week worden bepaald.

Hoofdstuk 4: Onderzoekresultaten

4.1 Uitvoering

De uitvoering van het onderzoek is grotendeels verlopen zoals gepland. De start van het onderzoek is op de geplande datum begonnen en in de volgende aaneensluitende weken uitgevoerd.

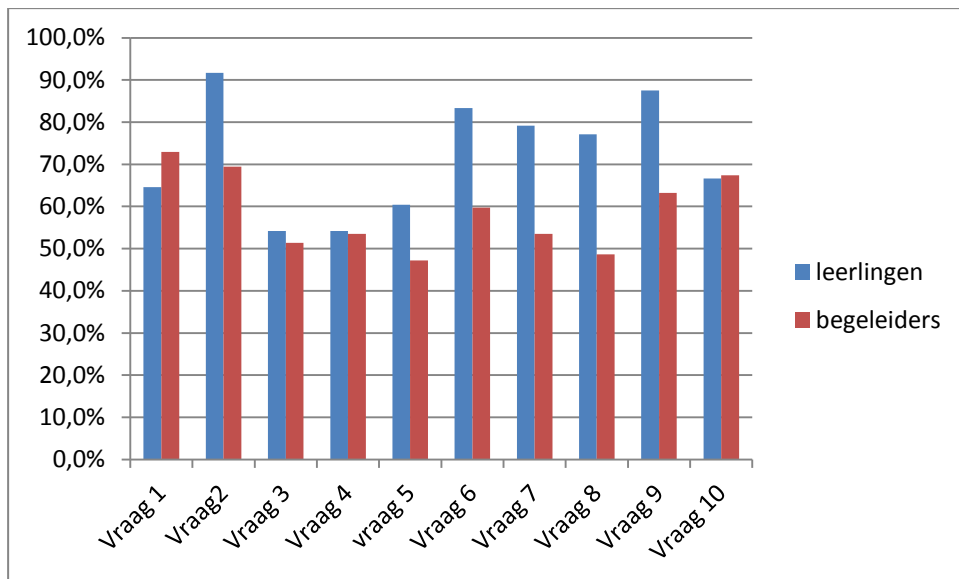
Het wekelijks formuleren van de persoonlijke doelen is zowel voor de leerlingen, als voor de onderzoeker als het meest lastig ervaren. De eerste week van het onderzoek bleek dat de opgestelde doelen te groot waren. Hierdoor was het moeilijk haalbaar en voor de leerkracht lastig feedback op te geven. Daarom is er na de eerste week, iedere maandagochtend, tijd vrijgemaakt om met iedere leerling persoonlijk het doel op te kunnen stellen. Door er samen rustig en zonder merkbare tijdsdruk over te praten, zijn er concretere en kleinere doelen geformuleerd. Deze werden daarna door de leerlingen zelf in het dagboek geschreven. Door het doel samen te bedenken en formuleren zorgde dit voor een grote betrokkenheid van de leerlingen. Tijdens het onderzoek bleek dat leerlingen behoefte hadden aan een soort van beloning, ze zochten een doel waarvoor ze werkten. Om de leerlingen tegemoet te komen en het onderzoek soepel te laten verlopen is er door de onderzoeker een beloningssysteem ontworpen. Als de leerlingen aan het einde van de week 10 stickers hadden verzameld, kregen ze op maandag hiervoor een beloning. Deze beloning was steeds verschillend en varieerde van iets lekkers krijgen in de pauze tot 10 minuten vrije tijd verdienen tijdens een les. Na het inzetten van het beloningssysteem was er verschil merkbaar qua motivatie van de leerlingen, ze waren enthousiaster en waren kritischer in het stellen van de doelen en bij het uitdelen van de stickers.

Het geven van feedback door middel van de stickers plakken was een leuk moment, voor een aantal leerlingen ook wel eens spannend. Over het algemeen werden er veel stickers geplakt, als dit een keer niet gebeurde waren de reacties verschillend. Het merendeel van de leerlingen baalde ervan, een enkeling riep dat het hem/haar niet uitmaakte. Toch was hierna te merken dat er hard gewerkt werd voor het halen van de volgende sticker. Leerlingen gingen stiekem in de dagboeken tellen hoeveel stickers er al waren gehaald en of ze de 10 stickers aan het eind van de week nog konden halen. Er was één leerling die het plakken van stickers kinderachtig vond en wilde hierdoor niet meewerken aan het onderzoek. Na een gesprek met haar hierover, is besloten voor haar geen stickers meer te plakken. In plaats hiervan is het in woorden beschreven, zoals bijvoorbeeld; gehaald, top, goed gedaan of het zetten van een krul. Gezien de ontwikkelingsleeftijd van de leerlingen was dit onverwacht, maar door het zo op te lossen heeft het onderzoek er geen hinder van ondervonden. Het realiseren van de beloningen was mooi om te zien, leerlingen waren super trots op de behaalde stickers. De dagboeken werden enthousiast omhoog gehouden om te laten zien hoeveel stickers ze hadden verdiend. Een enkele keer kwam het voor dat een leerling het niet gehaald had, dit zorgde niet voor verdriet of vervel, maar juist voor motivatie het de volgende week wel te halen.

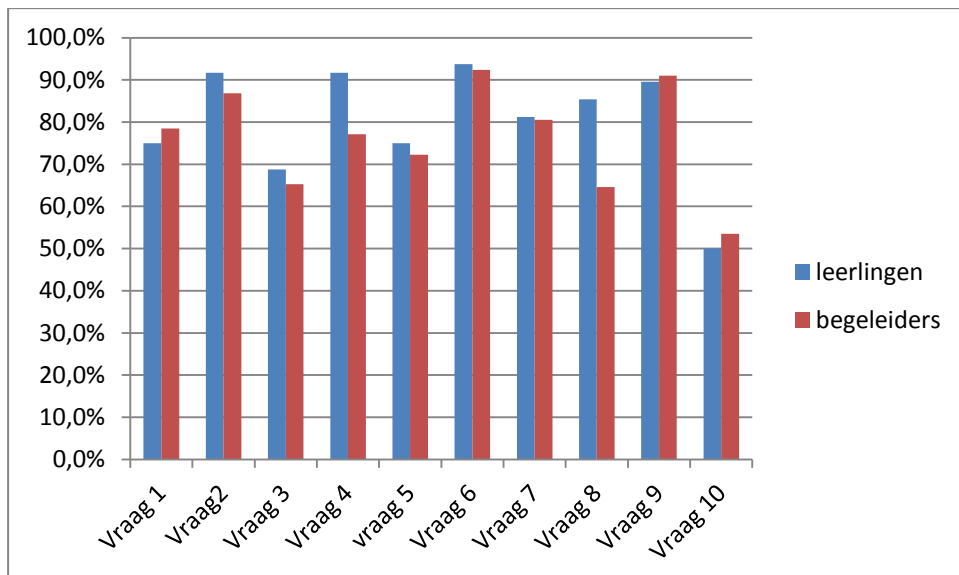
4.2 Resultaten

Onderzocht is of zelfbeeldtraining het intellectueel zelfbeeld van de leerlingen kan verhogen. De hypothese luidde: "doordat leerlingen door middel van zelfbeeldtraining succeservaringen op doen, zal het self-efficacy en intellectueel zelfbeeld bij de leerlingen positiever worden."

De zelfbeeldtraining was gericht op het visueel maken van succeservaringen, door het behalen van persoonlijke doelen. De onderzoeksvraag wordt beantwoord door het vergelijken van de nul-en eindmeting, zowel die van de leerlingen als die van de begeleiders. Omdat de metingen zijn ingevuld door drie begeleiders is voor het vergelijken van de resultaten het gemiddelde hiervan genomen. Om de resultaten duidelijk te maken en de eventuele verschillen goed zichtbaar te krijgen is er gekozen om dit schematisch weer te geven in een staaf- en cirkeldiagram. In figuur 1 zijn de resultaten van de nulmeting weergegeven en in figuur 2 die van de eindmeting. Figuur 3 en 4 geven de hoeveelheid stijgingen en dalingen aan van het self-efficacy en intellectueel zelfbeeld, gesplitst in een figuur voor de leerlingen en voor de begeleiders.

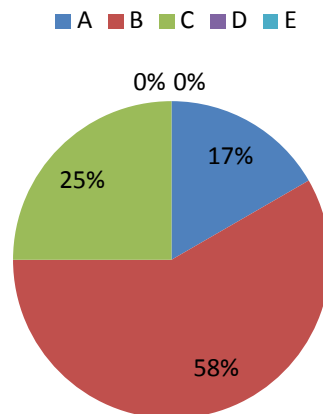


Figuur 1: Resultaten nulmeting 20 februari 2017.



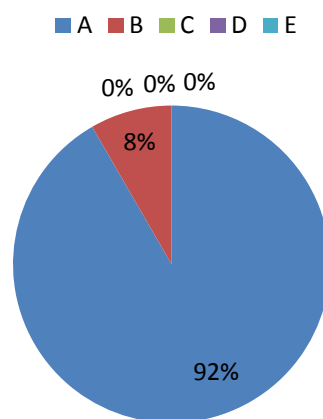
Figuur 2: Resultaten eindmeting 18 april 2017.

Verdeling categorieën leerlingen



Figuur 3: Resultaat van de leerlingen

Verdeling categorieën begeleiders



Figuur 4: Resultaat van de begeleiders

Als geheugensteun met betrekking tot de categorieën:

Categorie A: de gemiddelde score stijgt met 25 % of meer

Categorie B: de gemiddelde score stijgt met 5 % tot 25 %

Categorie C: de gemiddelde score stijgt of daalt binnen de 5 %

Categorie D: de gemiddelde score daalt met 5 % tot 25 %

Categorie E: de gemiddelde score daalt met 25 % of meer

De exacte gegevens en behaalde punten per vraag en per leerling zijn in bijlage 9 te bekijken.

4.3 Beperkingen

De uitkomsten van het onderzoek dienen met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. De onderzoeksgroep is klein, 12 leerlingen. Tijdens de nulmeting bleek dat het invullen van de vragenlijst voor een aantal leerlingen moeilijk was. Ze hadden soms moeite met de vraagstelling of met het kiezen van een antwoord. Hoewel de metingen in een halve klas zijn uitgevoerd en mondeling zijn toegelicht, was dit niet voldoende voor iedere leerling. Bij twee leerlingen was er meer hulp nodig om de vragenlijst in te kunnen vullen. De onderzoeker heeft bij deze twee leerlingen iedere vraag extra moeten toelichten en uiteindelijk is samen de lijst ingevuld. Hierdoor is de betrouwbaarheid van de vragenlijsten van deze twee leerlingen minder en komt het feitelijk aantal deelnemers nog lager uit. Door het beperkt aantal deelnemers van dit onderzoek kan men veronderstellen dat er onvoldoende draagkracht is om dit onderzoek als valide te beschouwen. Voor een grotere validiteit zouden er meer leerlingen moeten deelnemen aan het onderzoek, een controlegroep zou de validiteit zeker verhogen. Helaas was dit niet mogelijk omdat er op De Kameleon geen groep was met een vergelijkbare populatie leerlingen. Omdat het invullen van de vragenlijst voor de leerlingen lastiger was dan verwacht en hierdoor veel tijd in beslag nam, is er voor gekozen geen tussenmeting halverwege het onderzoek te doen. Alleen de onderzoeker heeft na 3 weken de vragenlijst nog een keer ingevuld. Dit om de voortgang van het onderzoek bij te houden en eventueel opvallende resultaten zichtbaar te krijgen. Hieruit zullen geen conclusies worden getrokken, omdat hiervoor de andere begeleiders de tussenmeting hadden moeten invullen.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

In dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag gesteld:

Wordt het intellectueel zelfbeeld positiever door middel van het inzetten van zelfbeeldtraining?

Hiertoe is een onderzoek gedaan aan de hand van 10 vragen, die zowel aan de leerlingen als aan hun begeleiders zijn voorgelegd. De veronderstelling was en is dat de antwoorden op die 10 vragen een betrouwbare weergave geven van het self-efficacy en intellectueel zelfbeeld uitgedrukt in een totaalscore. De verandering van de totaalscore is ingedeeld in procentcategorieën. De twee categorieën (A en B) welke een significante stijging weergegeven zijn bepalend of er een positief antwoord op de onderzoeksvraag kan worden gegeven.

Zowel de resultaten van de leerlingen, als die van de begeleiders laten een duidelijke stijging zien van het self-efficacy. 9 van de 12 leerlingen komen in categorie A of B uit, dat staat voor een stijging tussen de 5 en 25% (B) of meer dan 25% (A). De overige 3 leerlingen komen in categorie C uit, dat staat voor een gemiddelde score. De begeleiders komen samen uit op een nog hogere score, 92% in categorie A en 8 % in categorie B. In de overige categorieën werd niet gescoord. Naar aanleiding van deze resultaten kan de onderzoeksvraag zonder twijfel met ja worden beantwoord.

N.B. Hiermee kan echter niet gezegd worden dat het complete intellectueel zelfbeeld verbeterd is, daarvoor zullen ook de andere strengen van de vlecht uit the rope model moeten worden onderzocht (Hattie,1992).

Kijkend naar de verschillen tussen leerlingen en begeleiders zijn er een aantal opvallende resultaten te benoemen.

Zo blijkt dat bij de nulmeting de leerlingen zichzelf gemiddeld een duidelijk hogere score (punten) geven dan de begeleiders gemiddeld doen (28,8 tegenover 23,5). In figuur 1 van hoofdstuk 4 is dit verschil goed in beeld te zien. Het treedt op bij vrijwel alle vragen en is derhalve wel een trend te noemen. Dit is een interessant gegeven met de onderliggende vraag wie nu het beste beeld van de leerling heeft: de leerling zelf of de begeleiders?

Kijkend naar de eindmeting (figuur 2) is te zien dat de resultaten per vraag dichter bij elkaar liggen, de verschillen zijn duidelijk kleiner geworden. De resultaten van de leerlingen laten een stijging zien, maar veel minder dan de stijging van de begeleiders. Hierbij komt nog een kritische vraag naar voren:

Zou het kunnen dat het onderzoek er voor gezorgd heeft dat de begeleiders zich meer bewust zijn geworden van het intellectueel zelfbeeld van de leerlingen, of hebben de leerlingen een reëler intellectueel zelfbeeld gekregen door de training? In deze zin kan de haast ethische vraag gesteld worden: Wie heeft nou de waarheid in pacht... de leerlingen of de begeleiders? Wellicht geven deze vragen inspiratie voor een vervolg onderzoek.

Buiten deze cijfermatige resultaten is er met de leerlingen na afloop van het onderzoek gesproken over de onderzoeksperiode. Leerlingen gaven aan het jammer te vinden dat het voorbij was. Ze hebben het als zeer prettig ervaren en waren zichtbaar blij met het zien van hun eigen succeservaringen. Ze gaven aan de afgelopen periode veel geleerd te hebben (tijdens het bekijken van het dagboek) en waren duidelijk trots. Op basis hiervan kan ook worden geconcludeerd dat het onderzoek (volgens de leerlingen) succesvol is geweest.

Volgend op de onderzoeksvraag is er een hypothese gevormd: *“doordat leerlingen door middel van zelfbeeldtraining succeservaringen op doen, zal het self-efficacy en intellectueel zelfbeeld bij de leerlingen positiever worden.”* De innovatieve oplossing heeft mogelijk geleid tot een positiever intellectueel zelfbeeld en self-efficacy van de leerlingen in VSO-Red. Hattie (2015) stelde dat heldere doelen stellen, uitdaging bieden en goede feedback geven door de leerkracht een groot effect heeft op het leren van leerlingen. Deze stellingname lijkt bevestigd te worden door het resultaat van de metingen. Het onderzoek lijkt ook de theorie van Lieshout

(2009) te bevestigen, die zegt dat zichtbaar succeservaringen op doen, het self-efficacy zal verhogen. Tijdens de literatuurstudie was er een discussiepunt over de vorming van zelfschema's, waarin informatie wordt opgeslagen over hoe iemand zelf is of wil zijn. Volgens Swann (1987) zouden deze niet, of bijna niet veranderbaar zijn, Higgins (1987) sprak dit juist tegen en zeg dat het (deels) veranderbaar is. Kijkend naar dit onderzoek sluit de onderzoeker zich aan bij de theorie van Higgins (1987), deze richt zich op de wel veranderbare zelfschema's.

Het geheel overziend kan de conclusie getrokken worden dat het self-efficacy en intellectueel zelfbeeld op basis van dit onderzoek wel degelijk beïnvloedt wordt door middel van zelfbeeldtraining. Het heeft er alle schijn van dat dit intellectueel zelfbeeld hoger wordt door de training. In ieder geval toont het bij zowel de leerlingen zelf, als bij de begeleiders, een significante stijging aan. Elke leerkracht zou wensen dat de activiteiten die hij of zij uitvoert zo'n stijging van de resultaten laat zien.

5.2 Discussie

Bij het vaststellen van de onderzoeksvraag is impliciet verondersteld dat de inschatting van het intellectueel zelfbeeld door de kinderen aan de negatieve kant zou zijn. Deze aanname was gedaan op basis van observaties en gesprekken van de onderzoeker met verschillende collega's, waaronder de orthopedagoog en IB'er. Na de nulmeting blijkt dat het intellectueel zelfbeeld helemaal niet zo negatief is als gedacht werd. Als eerste discussiepunt kan de genoemde aanname worden genoemd. Het is hierdoor zelfs de vraag of de formulering van de onderzoeksvraag wel een juiste is geweest.

Een tweede punt is de meetmethode: de aangepaste ZAT. Zoals eerder beschreven bleek het invullen lastig voor deze doelgroep en hierdoor is de betrouwbaarheid van de leerling-resultaten lager. Een aantal stellingen zouden beter anders geformuleerd kunnen worden en de keuzemogelijkheden kunnen vergemakkelijkt worden. Vraag 7 is discutabel, deze is door een aantal leerlingen anders geïnterpreteerd dan verwacht. De stelling 'ik ben net zo slim dan de andere leerlingen in de klas' werd aan de reacties van de leerling te horen anders bekeken dan gepland. Een tweetal leerlingen vond zichzelf slimmer dan de rest en vulde de vraag daardoor negatief in. In deze zin is vraag 10 ook een mooi voorbeeld. Geheel tegen de lijn van alle andere vragen in veranderde de score hier juist in negatieve zin. Deze vraag is blijkbaar multi-interpretabel en de interpretatie is bij de nulmeting anders geweest dan bij de eindmeting. Dit is opvallend te noemen. Zonder deze vraag zou de stijging echter nog hoger zijn geweest.

Tot slot wil de onderzoeker opmerken dat het aantal vragen wellicht erg klein is geweest. Hierdoor is er nauwelijks ruimte geweest om controlevragen in te bouwen om interpretatieverschillen te nivelleren. De keerzijde is dat deze doelgroep niet in staat is om een uitgebreidere vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst was voor hen echt het maximaal haalbare. Het is een duidelijk discussiepunt of deze manier van gegevens verzamelen bij deze doelgroep wel de juiste is. Wellicht dat veelvoudige observaties en interviews aan dit onderzoek toegevoegd zou moeten worden. Ook nu weer interessant voor een vervolg?

5.3 Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft zich gericht tot een specifiek deel van het intellectueel zelfbeeld: het self-efficacy.

Voor de toekomst zou ik, in willekeurige volgorde, de volgende aanbevelingen willen doen:

- Voor een volgend onderzoek een ander deel van het intellectueel zelfbeeld te kiezen, om deze onderzoeksvraag uit te breiden en meer valide te maken. Er kan bijvoorbeeld worden gedacht aan zelfwaarde, zelfbeperking of zelfmotivatie. Hierna kan de link worden gelegd naar het regie nemen op het eigen leerproces. Het is nu nog te vroeg hier al een conclusie uit te trekken.
- Bij een herhaling van het onderzoek de meetmethode verfijnen door bijvoorbeeld een aantal observaties en interviews toe te voegen. In ieder geval moeten de vragen bijgesteld worden en mogelijk ook een uitbreiding van het aantal vragen.
- Een zeer interessant onderzoek zou een bijproduct van dit onderzoek kunnen zijn: worden de begeleiders zich door een training als deze meer bewust van het intellectueel zelfbeeld van de leerlingen en gaan zij daardoor positiever kijken naar de leerlingen?
- Een andere is een onderzoek naar de vraag: Wie heeft nou de waarheid in pacht..... de leerlingen of de begeleiders?
- Tot slot de belangrijkste: De Kameleon is aan te bevelen het dagboek verder te gebruiken in VSO-Red. Leerlingen zijn er enthousiast en gemotiveerd over en wilden er niet mee stoppen. Eigenlijk kan het in andere groepen ook worden ingezet. Zoals uit de meetresultaten blijkt, heeft het niet alleen effect bij leerlingen met een negatief of irreëel intellectueel zelfbeeld, maar voor iedereen. Ook voor de leerkrachten...

Literatuurlijst

Alblas, G., Endeman, A., Heinstra, R. (2011). *Praktische psychologie voor leren en onderwijs*. Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Alblas, G., Heinstra, R. & Sande, H. van de. (2001). *Sociale psychologie voor het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Aldenkamp, A.P., Renier, W.O & Smit, L.M.E. (2006). *Neurologische aspecten van ontwikkelingsproblemen bij kinderen*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

Beukering, N. & Pameijer, T. (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek in het onderwijs*. Den Haag: Uitgeverij Acco.

Chansky, T. (2012). *Het lukt toch niet... effectieve en praktische strategieën om negatief denken bij kinderen te verminderen*. Amsterdam: Hofgrete Uitgevers.

Cuyvers, G. (2008). *Psychologie, van ervaring tot gedrag*. Leuven: Alta.

Došen, A. (2010). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap*. Assen: Van Gorcum.

Dösen, A. (1990). *Psychologische en gedragsstoornissen bij zwakzinnigen*. Meppel, Amsterdam.

Heuvelman, A., Gutteling, J. & Drossaert, S. (2004). *Psychologie*. Boom Lemma Uitgevers.

Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Benelux.

Fredriksson, U., Villalba, E., & Taube, K. (2011). *Do Students Correctly Estimate Their Reading Ability? A Study of Stockholm Students in Grades 3 and 8*. Reading Psychology, p. 301–321.

Gray, P. (2010). *Psychology*. Worth Publishers Inc.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Abingdon: Taylor & Francis Group.

Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.

Hoon, J. de. (2016). *Schoolplan 2012-2016 KPO VSO De Kameleon*. Bergen op Zoom: De Kameleon.

Huygen, S. (2015). *Cognitieve en fijn- motorische stimulatie bij jonge kinderen met autisme en een verstandelijke beperking Aangepaste en constructieve begeleiding aangepaste en constructieve begeleiding*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers.

Karels, M. (2014). *Sociaal emotionele vaardigheden - uitgebreid overzicht*. Geraadpleegd op 20-11-2016, van <http://wij-leren.nl/sociaal-emotionele-vaardigheden.php>

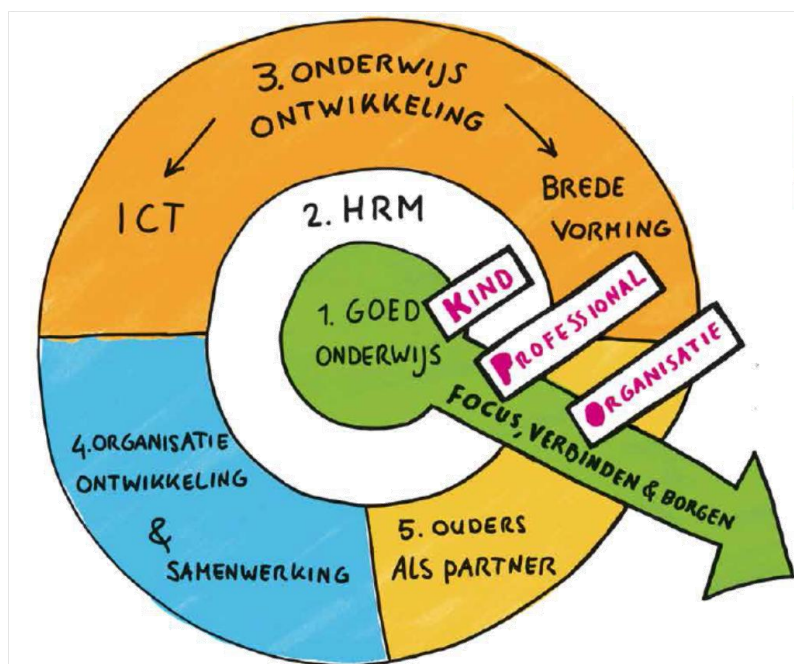
Koning, L (2010). *Praktijkboek orthodidactische technieken*. Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Kuin, M., Peters, P. (2014). *Zelfbeeldtraining voor kinderen en jongeren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

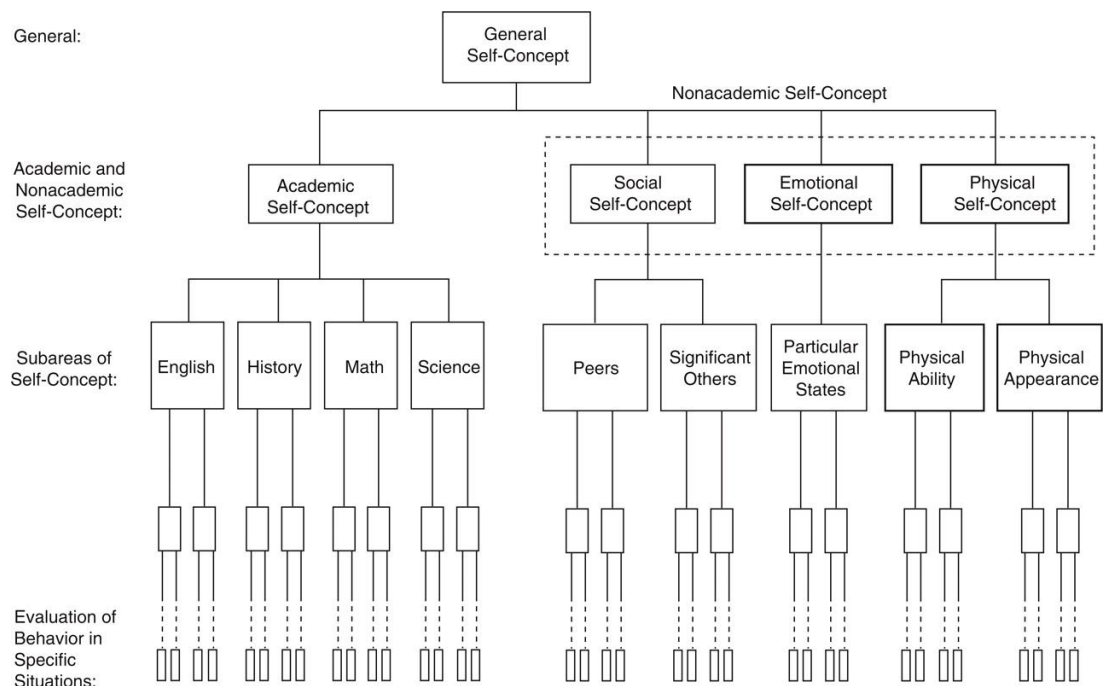
- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie II. De schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Lieshout, van, T. (2009). *pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Marzano, R.J. (2014). *Wat werkt op school*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Marsh, H & Ayotte, V. (2003). *Do Multiple Dimensions of Self-Concept Become More Differentiated With Age? The Differential Distinctiveness Hypothesis*. Journal of Educational Psychology.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Passend onderwijs in het kort*. Geraadpleegd op 19 oktober 2016 van <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/>
- Neef, M. de, (2010). *Negatief zelfbeeld*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Neef, N. de, (2010). *Cognitief gedragstherapeutische behandeling van een negatief zelfbeeld*. Psychopraktijk tijdschrift , uitgave 4, 2010.
- Pfeiffer, S.I. (2008). *Handbook of giftedness in children. Psycho-educational theory, research, and best practices*. New York: Springer.
- Projectgroep Passende kwalificaties - kerndoelen vso (2011). Enschede: SLO. Geraadpleegd op 17 januari, 2017 van <http://www.slo.nl/speciaal/so/nl-ml/kerndoelen/kerndoelen-speciaal-onderwijs.pdf>
- Rice, K. G., Kubal, A. E., & Preusser, K. J. (2004). *Perfectionism and Children's self-concept: a further validation of the adaptive/maladaptive perfectionism scale*. Psychology in the Schools, 41, 279-290.
- Rijdt, C. (2007). *Werken met visualisaties*. Garant Uitgevers.
- Rotter, J., & Willerman, B. (1947). *The Journal of consulting psychology* 11, p. 8-43.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stanton, G.C. (1976). *Self-concept: Validation of construct interpretations*. Review of Educational Research. P. 407-441.
- Stevens, L. (2013). *Zin in leren*. Antwerpen: Maklu.
- Twint, B., & Veenstra A. (2014). *Begeleiden met inzicht: over kunnen en aankunnen bij mensen met een verstandelijke beperking*. Amsterdam: Boom Psychologie.
- Vonk, R. (2013). *Sociale psychologie*. Noordhoff Uitgevers BV.
- Vries, D.A. (2014). *Social Media and Online Self-Presentation: Effects on How We See Ourselves and Our Bodies*. Universiteit Amsterdam.
- Zaal, S. (2008). *Sociaal-emotionele ontwikkeling, omschrijving fasen en bijbehorende begeleidingsstijl*.

Bijlagen

Bijlage 1: Schoolplanposter schooljaar 2016-2017 De Kameleon.



Bijlage 2: Structure of self-concept (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976)



Bijlage 3: Uitwerking SEO en ESSEON

SEO staat voor “Schatting voor Emotionele Ontwikkeling”. De SEO is opgebouwd volgens de eerste vijf fasen van de emotionele ontwikkeling zoals de theorie van Došen beschrijft. Per fase komen de volgende kenmerkende aspecten voor:

- Omgaan met het eigen lichaam;
- Omgaan met volwassenen;
- Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving;
- Ontwikkelen van permanentie van object;
- Angsten;
- Omgaan met leeftijdsgenoten;
- Omgaan met materiaal;
- Verbale communicatie;
- Affectdifferentiatie;
- Agressieregulering.

De SEO is een observatieschaal die gebruikt kan worden om een leerling te plaatsen in één van de vijf fasen:

1. Eerste adaptatiefase (0-6 maanden)
2. Eerste Socialisatie fase (6-18 maanden)
3. Eerste individuatiefase (18-36 maanden)
4. Eerste identificatiefase (3-7 jaar)
5. Realiteitsbewustwording (7-12 jaar)

De ESSEON is een Experimentele Schaal voor de beoordeling van het Sociaal-Emotionele Ontwikkelingsniveau. Het is een schaal waarbij het niveau van het sociaal-emotioneel functioneren van een leerling wordt vergeleken met de ontwikkeling van een “normaal begaafd kind” en uitgedrukt wordt in een ontwikkelingsleeftijd. De ESSEON bestaat uit de twee domeinen: sociale ontwikkeling en de emotionele ontwikkeling. Het verschil tussen de SEO en de ESSEON is dat er bij de SEO uitgegaan wordt van fasen terwijl er bij de ESSEON uitgegaan wordt van een continue verloop. De twee verschillende domeinen van de ESSEON zijn:

Domein van de sociale ontwikkeling:

- contactlegging;
- sociale onafhankelijkheid;
- morele ontwikkeling;
- impulscontrole;
- ik-bewustzijn in een sociale context;
- sociaal inschattingsvermogen;
- sociale vaardigheden;
- relatie tot autoriteit;
- sociale aspecten van seksuele ontwikkeling

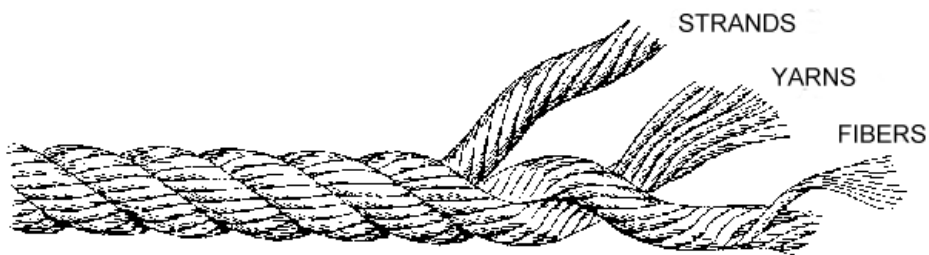
Domein van de emotionele ontwikkeling:

- Zelfbeeld;
- Emotionele onafhankelijkheid;
- Realiteitsbesef;
- Morele ontwikkeling;
- Angsten;
- Impulscontrole;
- Regulatie van emoties.

Bijlage 4: The 'Rope, model'

The Various Levels of the Rope Model of Self-Concept (Hattie, 1992).

ROPE	STRANDS	YARNS	FIBRES
A. Our very being/ life/ existence/ who we are/ self-concept/ self identity	B. Primary motives	C. Situation-specific orientations/dispositions	D. Strategies
	Examples: Self-verification Self-enhancement Self-protection	Examples: Self-efficacy Performance or learning orientation Uncertain personal control Fear of failure Anxiety	Examples: Self-handicap Regulation of expectations (e.g. defensive pessimism) Discounting/distortion Perfectionism Social comparison Self-monitoring



Marzano framework best practices

Beste werkvormen Marzano	Percentage winst
1. Identificeren van overeenkomsten en verschillen	45
2. Samenvatten en er met een ander over praten	39
3. Inspanning versterken en erkenning geven	29
4. Huiswerk en oefeningen	28
5. Non-verbale representaties	27
6. Samenwerkend leren	27
7. Doelen stellen en feedback geven	23
8. Vragen formuleren, generaliseren en hypothesen testen	23
9. Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen, formats, helpen organiseren en kapstokken	22

Bijlage 6: Ontwikkelingsleeftijden leerlingen VSO-Red

Naam leerling	Emotionele ontwikkeling. (Leeftijd in jaren)	Sociale ontwikkeling. (Leeftijd in jaren)
A.	6	Niet bekend
An.	7	9
Ab.	5	8
B.	3-7 *	Niet bekend
Ba.	Niet bekend	Niet bekend
Bi.	3-7*	8
D.	2,5	4
Da.	3-7*	8
D.S	3-5*	8
J.	3-4	2,5-3
S.	3-7	
T.	18-36 mnd	Niet bekend

*Geen officiële gegevens van, op basis van observaties door orthopedagoog ingedeeld in categorie volgens SEO (schatting voor sociale ontwikkeling) op basis van de theorie van Dosen.

Bijlage 7: Meetinstrument, afgeleid van de ZAT (inclusief scoreverdeling)

	Hele maal niet waar		Een beetj e niet waar		Een beetj e waar		Hele maal waar	
1. Ik vind het fijn op school	☐		☐		☐		☐	
2. Ik vind het leuk als ik zelf mag kiezen met keuzewerk	☐		☐		☐		☐	
3. Moeilijke werkjes sla ik liever over	☐		☐		☐		☐	
4. Ik durf iets te vragen als ik een werkje niet snap	☐		☐		☐		☐	
5. Ik vind het leuk om een beurt te krijgen in de klas	☐		☐		☐		☐	
6. Ik ben erg blij als een werkje goed gaat op school	☐		☐		☐		☐	
7. Ik ben net zo slim als de anderen kinderen in de klas	☐		☐		☐		☐	
8. Ik voel me verdrietig als ik een fout maak	☐		☐		☐		☐	
9. Ik kan goed zelf werken in mijn eigen map	☐		☐		☐		☐	
10. Ik vind het vervelend als ik iets niet snap op school	☐		☐		☐		☐	

Bijlage 8: Bladzijde uit het persoonlijk dagboek van een leerling.

Ik schrijf iedere dag 5 Engelse woorden!

	Ochtend	Middag	Extra
Maandag			
Dinsdag			
Woensdag			
Donderdag			
Vrijdag			

Bijlage 9: Onderzoeksresultaten kwantitatief

Overzicht totaalscores leerlingen

lIn nummer	score nulmeting	score eindmeting		stijgings- percentage
1	25	27		8,0%
2	23	27		17,4%
3	31	37		19,4%
4	31	32		3,2%
5	33	36		9,1%
6	31	34		9,7%
7	28	35		25,0%
8	30	31		3,3%
9	23	31		34,8%
10	24	26		8,3%
11	34	35		2,9%
12	32	34		6,3%

Indeling categorieën leerlingen

categorie	aantal
A: de gemiddelde score stijgt met 25 % of meer	2
B: de gemiddelde score stijgt met 5 % tot 25 %	7
C: de gemiddelde score stijgt of daalt binnen de 5 %	3
D: de gemiddelde score daalt met 5 % tot 25 %	0
E: de gemiddelde score daalt met 25 % of meer	0

Overzicht totaalscores begeleiders

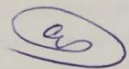
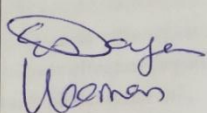
score	onderzoeker		mentor		assistent		gemiddeld		Stijgings- percentage
ln nummer	nul	eind	nul	eind	nul	eind	nul	eind	
1	23	32	26	34	28	36	25,7	34,0	32,5%
2	28	30	27	28	24	30	26,3	29,3	11,4%
3	28	32	19	30	24	37	23,7	33,0	39,4%
4	22	29	21	29	27	30	23,3	29,3	25,7%
5	21	31	27	32	29	34	25,7	32,3	26,0%
6	25	30	25	31	25	34	25,0	31,7	26,7%
7	24	28	23	32	17	25	21,3	28,3	32,8%
8	21	29	18	27	26	26	21,7	27,3	26,2%
9	21	28	22	29	23	29	22,0	28,7	30,3%
10	17	32	18	27	19	26	18,0	28,3	57,4%
11	25	32	25	31	24	30	24,7	31,0	25,7%
12	26	31	22	33	25	33	24,3	32,3	32,9%

Indeling categorieën begeleiders

categorie	aantal
A: de gemiddelde score stijgt met 25 % of meer	11
B: de gemiddelde score stijgt met 5 % tot 25 %	1
C: de gemiddelde score stijgt of daalt binnen de 5 %	0
D: de gemiddelde score daalt met 5 % tot 25 %	0
E: de gemiddelde score daalt met 25 % of meer	0

Bijlage 10: Presentatie-verklaring

Verklaring over gerealiseerde presentaties:

	Handtekening	Eventueel (kort) commentaar
presentatie 1 oktober 2015		
presentatie 2 januari 2016		
presentatie 3 april 2016		Prima uitleg. Je hebt collega's enthousiast gemaakt.