

De CBSA bekeken door een AUTI-bril

Onderzoeksrapport M SEN Autismespecialist
drs. L.I.M. Mijs, 2136382
juni 2010



Begeleid door G. Quak ME
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen, Tilburg (locatie Beek en Donk)

De CBSA bekeken door een AUTI-bril

Onderzoeksrapport M SEN Autismespecialist

M SEN Autismespecialist
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen, Tilburg (locatie Beek en Donk)

Begeleid door G. Quak ME
Onderzoeksbegeleider
Opleidingscoördinator



drs. L.I.M. Mijs
l.mijs@student.fontys.nl
Studentnummer: 2136382
Beek en Donk, 2008 – 2010

Autismebegeleiding.nl

Praktijk voor thuisbegeleiding van mensen met een
Autisme Spectrum Stoornis

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	4
Samenvatting	5
1. Inleiding.....	6
1.1 Praktijksituatie	6
1.2 Centrale onderwerp	7
1.2.1 Onderzoeksvraag	7
1.2.2 Deelvragen	8
1.3 Opbouw van het onderzoek	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Adolescentie	9
2.2 De persoonlijkheidsontwikkeling	9
2.2.1 Ego	10
2.2.2 Identiteit	10
2.2.3 Zelfbeeld	11
2.3 Leeftijdsgenoten en vriendschap	11
2.4 Begeleiding van jongeren met ASS op het gebied van sociale competenties	12
2.5 De cognitieve stijl als uitgangspunt	13
3. De opzet van het praktijkonderzoek	14
3.1 Methode	14
3.2 De onderzoeksgroep	14
3.3 Procedure	15
3.3.1 Fase 1: de voorbereidingsfase	15
3.3.2 Fase 2: de ontwikkelingsfase	16
3.3.3 Fase 3: de implementatiefase	16
4. Resultaten	17
4.1 Fase 1: de voorbereidingsfase	17
4.2 Fase 2: de ontwikkelingsfase	21
4.2.1 Korte instructie voor de afnameleider	22
4.2.2 De vragenlijst HOE IK MEZELF VIND (CBSA-aangepast)	23
4.3 Fase 3: de implementatiefase	24
5. Conclusie en Discussie	27
5.1 Conclusie	27
5.2 Evaluatie en discussie	27

5.2.1	Fase 1: de voorbereidingsfase	27
5.2.2	Fase 2: de ontwikkelingsfase	28
5.2.3	Fase 3: de implementatiefase	28
5.3	Aanbevelingen	28
Nawoord.....		29
Reflectie en evaluatie		30
Literatuur		32
Bijlage A – Inventarisatie van testmateriaal		34
Bijlage B – Competentie belevingsprofielen CBSA		37
Bijlage C – Opmerkingen tijdens de testafname		41
Bijlage D – CBSA		42
Bijlage E – Competentie belevingsprofielen aangepaste CBSA.....		43
Bijlage F – Opmerkingen tijdens de tweede testafname		45
Bijlage G – Aangepaste CBSA: scoring en interpretatie		46

Voorwoord

Voor de opleiding M SEN Autismespecialist heb ik in het afgelopen jaar een praktijkonderzoek uitgevoerd. Het onderzoeksrapport wat nu voor u ligt gaat over het zelfbeeld van jongeren met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS), specifiek ten aanzien van de sociale competenties. In dit onderzoek wordt een gestandaardiseerde vragenlijst, de Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten (CBSA), door een AUTI-bril bekeken.

Natuurlijk kwam dit onderzoek tot stand met de hulp van vele anderen. Mijn grootste dank gaat uit naar de jongeren die meewerkten aan dit onderzoek. Zij hebben vol enthousiasme meegewerkt aan de verschillende vragenlijsten. Mevrouw Quak wil ik bedanken voor de begeleiding en kritische feedback op het onderzoek. De heer Schrurs wil ik bedanken voor het helpen uitzetten van mijn eigen leerproces in het supervisietraject. Als laatste, maar zeker niet als onbelangrijkste wil ik mijn critical friends bedanken, omdat er altijd tijd was om met elkaar mee te kijken, elkaar te ondersteunen en op weg te helpen. Met hun ondersteuning is het mij gelukt de juiste afslag te nemen op de rotonde. Geesje, Martje en Miranda bedankt!

Linda Mijs

Samenvatting

In mijn werk als autismebegeleider begeleid ik jongeren met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) en een normale begaafdheid. Vanuit de ouders en leerkrachten krijg ik informatie over hoe zij de jongere beleven. Zij stellen hulpvragen rondom het aangaan en onderhouden van vriendschappen en geven bijvoorbeeld hun zorg aan rondom de beïnvloedbaarheid van de jongere in de sociale contacten. In de begeleiding van jongeren met ASS ga ik zoveel mogelijk uit van hun mogelijkheden en competenties. Ik probeer dan aan te sluiten bij hun zelfbeleving, ik probeer de jongere te begrijpen op zijn niveau. Maar ik word me er steeds meer bewust van dat ik uit ga van hoe ik denk dat de jongere zichzelf ziet, in plaats van hoe de jongere zichzelf ziet. De begeleiding lijkt dan niet altijd passend.

Ik verwacht dat ik de jongere met ASS beter kan begeleiden wanneer ik hun zelfbeleving goed in kaart kan brengen, zodat ik beter aan kan sluiten bij de begeleidingsvraag van de jongere zelf. Een veel gebruikt instrument hiervoor is de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA). Dit instrument is voldoende tot goed beoordeeld door de Cota. Het instrument meet met andere woorden wat het beoogt te meten (Harinck, 2009). Echter het instrument is niet specifiek ontwikkeld voor personen met ASS.

Met een kwalitatief (ontwikkel)onderzoek wordt, in samenwerking met 12 jongeren met ASS, onderzocht of de CBSA, aangepast aan autisme, kan bijdragen in een beter afgestemde psycho-educatieve begeleiding van jongeren met ASS. Bij de aangepaste schaal is het taalgebruik en de presentatie van de oorspronkelijke CBSA aangepast. De CBSA is, met andere woorden, bekeken door een 'auti-bril'. De afname van de aan autisme aangepaste CBSA geeft vooral met het doorvragen op de antwoorden en het vragen naar voorbeelden een inkijkje in de denkwereld van de jongere met ASS. Er ontstaat een gesprek over sociale competenties. Op deze manier kan de begeleider naast de jongere gaan staan en uitgaan van diens zelfbeleving.

1. Inleiding

In dit eerste hoofdstuk wordt in paragraaf 1.1 de praktijksituatie weergegeven. In paragraaf 1.2 wordt het centrale onderwerp, met de onderzoeksvraag en deelvragen, beschreven.

Tot slot eindigt de inleiding met de opbouw van het onderzoek.

1.1 *Praktijksituatie*

Sinds 2004 werk ik als autismebegeleider bij de organisatie Autismebegeleiding.nl.

Deze organisatie bestaat uit drie onderdelen:

Stichting Autismetotaal.nl	Gespecialiseerd in diagnostiek en behandeling van mensen met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) ¹ .
Autismebegeleiding.nl	Gespecialiseerd in begeleiding, advies en praktische hulp aan mensen met ASS.
Autismewerk.nl	Gespecialiseerd in ondersteuning bij arbeidstoeleiding en arbeidsbegeleiding van mensen met autisme.

Vanuit deze drie onderdelen samen biedt de organisatie een compleet pakket aan zorg in de regio Zuidoost Brabant en Noord Limburg. De visie van de organisatie is: “een pervasieve ontwikkelingsstoornis vereist een pervasieve hulpverlening”. Hulp wordt geboden daar waar nodig en wanneer nodig, dwars door alle schotten van de hulpverlening heen (Autismebegeleiding.nl, 2010). Mijn functie omvat zowel de diagnostiek, behandeling en begeleiding van personen met ASS, als de coaching van hun omgeving (ouders, leerkrachten) en autismebegeleiders.

In mijn werk als autismebegeleider begeleid ik jongeren met ASS en een normale begaafdheid. Literatuur geeft aan dat jongeren in deze levensfase, de adolescentie, bezig zijn een beeld te vormen van zichzelf. Een proces dat voor personen zonder ASS al erg verwarrend is, maar door de ASS komen deze jongeren voor nog extra problemen te staan. Personen met ASS hebben immers moeite om alles wat er om hen heen gebeurt op een betekenisvolle en zinvolle manier te begrijpen. Personen met ASS denken anders: ze denken associatief en koppelen details, er is een probleem in zingeving (o.a. Attwood, 2001, Gilberg & Peeters, 1995). Door hun andere cognitieve stijl ontstaan problemen in de Theory of Mind, het Executief Functioneren en de Centrale Coherentie (Van Berckelaer-Onnes, 2002). Omdat het bij personen met ASS misgaat in de informatieverwerking, kunnen zij moeilijk onderscheid maken in relevante en onbelangrijke details. Zij missen de rode draad en hebben hierdoor moeite om concepten of een referentiekader op te bouwen, laat staan een beeld te vormen van zichzelf.

Vanuit de literatuur komt tevens naar voren dat leeftijdsgenoten in deze levensfase een belangrijke rol spelen in de zelfbeeldontwikkeling en dat vriendschappen belangrijk worden voor de zelfwaardering (ontwikkeling positief, negatief zelfbeeld). Jongeren met ASS missen echter vaak de aansluiting bij hun leeftijdsgenoten (zonder autisme). Ze hebben een andere belevingswereld en begrijpen de sociale wereld van hun leeftijdsgenoten nauwelijks. Ze worden zich op deze leeftijd vaak pijnlijk bewust van hun anders-zijn en hun sociale problemen (Baard, Van der Elst & Van Leijenhorst, 2006, De Wit, Slot & Van Aken, 2007). Vermeulen (2005) geeft aan dat vooral de groep redelijk begaafde jongeren met ASS vatbaar is voor de ontwikkeling van een negatief zelfbeeld. Het vergroten van de sociale competenties is dan ook een belangrijk doel van de individuele begeleiding.

In dit onderzoeksrapport wordt de afkorting ASS gebruikt. Hiermee wordt verwezen naar alle stoornissen binnen het Autisme Spectrum.¹

In mijn praktijksituatie krijg ik vanuit de ouders en leerkrachten informatie over hoe zij de jongere beleven. Zij stellen hulpvragen rondom het aangaan en onderhouden van vriendschappen en geven bijvoorbeeld hun zorg aan rondom de beïnvloedbaarheid van de jongere in de sociale contacten. Zo begeleid ik momenteel een jongere die vooral niet wil opvallen in de sociale situatie op school. Het liefst verstopt zij zich tussen de kapstokken in de pauze omdat zij het gevoel heeft dat zij 'dat sociale' toch niet kan. Een andere jongere probeert met behulp van cognitief beredeneren in zijn gedrag zo sociaal mogelijk afgestemd te zijn op anderen, maar maakt daarbij gevaarlijke keuzes om er bij te mogen horen, zoals vuurwerk afsteken in de tuin van een leerkracht. De omgang met anderen, in het bijzonder met peers (sociale contacten in de leeftijdsgroep), is bij deze jongeren een belangrijk aandachtspunt in de individuele begeleiding. Hoewel de jongeren uit bovenstaande voorbeelden zich in hun gedrag anders uiten, lijken ze beiden vanuit een soortgelijke onzekerheid te handelen.

Ik vraag me af hoe de jongeren die ik begeleid zichzelf zien. Hoe zien zij zichzelf als het gaat over de omgang met peers? In de begeleiding van de jongeren met ASS ga ik zoveel mogelijk uit van hun mogelijkheden en competenties. Ik probeer dan aan te sluiten bij hun zelfbeleving, ik probeer de jongeren te snappen op hun niveau. Maar ik word me er steeds meer bewust van dat ik uit ga van hoe ik denk dat de jongere zichzelf ziet, in plaats van hoe de jongere zichzelf ziet. De begeleiding lijkt dan niet altijd passend. Zo vindt de jongen uit bovenstaand voorbeeld niet dat hij beïnvloedbaar is, hij staat enkel op 'de verkeerde plaats op de verkeerde tijd'. Dit geeft handelingsverlegenheid.

In de begeleiding van jongeren met ASS is het van belang om op zoek te gaan naar de sterke kanten van de jongere, om van daaruit zwakke kanten te leren compenseren (Schrurs, 2009). Ik verwacht dat ik jongeren met ASS beter kan begeleiden wanneer ik hun zelfbeleving ten aanzien van de sociale competenties beter in kaart kan brengen. Door de competentiebeleving (de sterke en zwakke kanten) visueel te maken voor zowel de jongere als mijzelf, verwacht ik dat ik beter afgestemd kan raken op de begeleidingsvraag van de jongere.

1.2 Centrale onderwerp

Vanuit mijn praktijksituatie is het doel van dit praktijkonderzoek ontstaan, namelijk zicht krijgen op hoe jongeren met ASS zichzelf zien als het gaat om de omgang met peers, zodat ik in de begeleiding beter kan aansluiten bij deze zelfbeleving.

Ik richt me hierbij specifiek op het zelfbeeld ten aanzien van de sociale competenties, omdat veel hulpvragen in mijn praktijksituatie gericht zijn op de sociale situaties met leeftijdsgenoten en omdat het functioneren binnen deze situaties van invloed is op de zelfbeeldontwikkeling.

Vragen die ik mezelf stel zijn: Hoe ziet de jongere zichzelf? Hoe is zijn of haar zelfwaardering? Voelt de jongere zich sociaal geaccepteerd en competent in het aangaan en onderhouden van vriendschappen? Heeft de jongere het gevoel dat hij of zij 'erbij hoort'?

1.2.1 Onderzoeksvraag

Om een antwoord te verkrijgen op deze vragen ben ik in de voorbereidingsfase van dit onderzoek op zoek gegaan naar een gestandaardiseerd instrument om de zelfbeleving van sociale competenties in kaart te brengen. Uit deze inventarisatie² komt naar voren dat er geen instrument specifiek ontwikkeld is voor de doelgroep van personen met ASS. Tevens zijn er weinig instrumenten voorhanden die specifiek het zelfbeeld ten aanzien van de omgang met peers meten. De Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA; Treffers, Goedhart, Veerman, Van den Bergh, Ackaert & de Rycke, 2002) lijkt het beste aan te sluiten bij het doel van dit onderzoek, namelijk zicht krijgen op de zelfbeleving van sociale competenties van een

² Deze inventarisatie wordt uitgebreid besproken in hoofdstuk 4.

jongere met ASS. Het instrument is voldoende tot goed beoordeeld door de COTAN (Evers, van Vliet-Mulder & Groot, 2000). Het instrument meet met andere woorden wat het beoogt te meten (Harinck, 2009). Echter het instrument is niet specifiek ontwikkeld voor personen met ASS. Het doel in dit onderzoek is daarom te onderzoeken of de CBSA, aangepast aan autisme, kan bijdragen in een beter afgestemde psycho-educatieve begeleiding van jongeren met ASS.

Hoe kan de aan autisme aangepaste CBSA bijdragen aan een beter afgestemde psycho-educatieve begeleiding van jongeren met ASS?

1.2.2 Deelvragen

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, heb ik de volgende deelvragen opgesteld. Deze deelvragen vormen de leidraad van het onderzoek. Het onderzoek bestaat uit drie fasen:

Vorbereidingsfase:

1. Hoe ontwikkelt het zelfbeeld zich tijdens de adolescentie?
2. Wat is de invloed van leeftijdsgenoten op de ontwikkeling van het zelfbeeld?
3. Wat is de invloed van ASS op de ontwikkeling en het ervaren van een zelfbeeld?
4. Hoe kan de beleving van sociale competenties in kaart gebracht worden bij jongeren met ASS?
5. Wat zijn de ervaringen van de onderzochte jongeren ten aanzien van de CBSA?
6. Welke bewerkingen zijn volgens de onderzochte jongeren nodig om de CBSA aan te passen aan ASS?
7. Welke bewerkingen zijn volgens autismedeskundigen nodig om de CBSA aan te passen aan ASS?

Ontwikkelfase:

8. Is het haalbaar en verantwoord om een op ASS aangepaste versie van de CBSA te ontwikkelen?
9. Welke aanpassingen worden gedaan om de CBSA toepasbaar te maken voor de doelgroep jongeren met ASS?

Implementatiefase:

10. Wat zijn de ervaringen van de onderzochte jongeren ten aanzien van het bewerkte instrument?

1.3 Opbouw van het onderzoek

De opbouw van dit onderzoeksrapport is als volgt: Hoofdstuk 2 staat in het kader van literatuuronderzoek. Hier wordt ingegaan op de eerste drie deelvragen. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het praktijkonderzoek beschreven, waarbij ingegaan wordt op de methode, onderzoeksgroep en de procedure. Vervolgens worden in hoofdstuk 4 de resultaten van het praktijkonderzoek besproken. In hoofdstuk 5 wordt de conclusie van het onderzoek weergegeven en vindt er een kritische evaluatie plaats. Tevens worden aanbevelingen gedaan voor de beroepspraktijk en suggesties gegeven voor verder onderzoek.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur een antwoord gegeven op de eerste deelvragen:

1. Hoe ontwikkelt het zelfbeeld zich tijdens de adolescentie?
2. Wat is de invloed van leeftijdsgenoten op de ontwikkeling van het zelfbeeld?
3. Wat is de invloed van ASS op de ontwikkeling en het ervaren van een zelfbeeld?

Vermeulen (2005) geeft aan dat we nog maar heel weinig weten van hoe personen met ASS naar zichzelf kijken. Wetenschappelijk onderzoek naar zelfbeeld en zelfkennis bij mensen met ASS is schaars. De informatie die we krijgen komt vanuit autobiografieën, of zijn zoals Vermeulen aangeeft 'neurotypische projecties'. Neurotypische projecties ontstaan wanneer wij, personen zonder ASS, (vaak onbewust) de ervaring van de persoon met ASS gaan kaderen en interpreteren naar onze eigen beleving. Om dit te voorkomen is het van belang om je als begeleider in te leven in de denk- en leefwereld van de persoon met ASS.

In dit hoofdstuk worden daarom de belangrijkste begrippen uit het praktijkonderzoek besproken en elk onderwerp zal worden toegespitst op ASS.

2.1 Adolescentie

Dit onderzoek richt zich op jongeren met ASS. De leeftijdsfase waarin deze jongeren zich bevinden wordt volgens De Wit, et al. (2007) aangeduid met het woord adolescentie (leeftijd 12 - 21 jaar). Tijdens deze leeftijdsfase treden er veel veranderingen op. De adolescentie kenmerkt zich door groei op biologisch niveau (lichamelijke veranderingen en veranderingen in de hersenen) en op psychisch-sociaal niveau (de manier waarop de jongere omgaat met anderen en de manier waarop de sociale omgeving op de jongere reageert).

Er is sprake van wederzijdse beïnvloeding. De veranderingen in de jongere beïnvloeden veranderingen in de omgeving en omgekeerd. Om zelfstandig te kunnen worden is het nodig dat de jongere zich van zijn of haar ouders losmaakt en dat beide partijen meer gelijkwaardig met elkaar omgaan. Dit betekent ook dat ouders moeten leren accepteren dat hun positie minder belangrijk wordt (Delfos, 2009).

Leeftijdsgenoten en vooral vrienden krijgen in deze levensfase een belangrijkere rol. Het onderhouden van vriendschappen en sociale contacten wordt dan ook wel gezien als een aparte ontwikkelingstaak (De Wit, et al. 2007). De invloed van leeftijdsgenoten en vriendschap komt in paragraaf 2.3 verder aan bod.

Schrurs (2009) stelt dat jongeren met ASS voor extra problemen komen te staan tijdens de adolescentie. Er vinden uiterlijke veranderingen plaats die kunnen leiden tot verwarring. En door de omgeving worden hogere eisen (gekoppeld aan leeftijd) gesteld, zoals een nieuwe school en ouders die niet overal meer mee naar toe gaan. De jongeren met ASS moeten hun eigen problemen gaan oplossen. De Autisme Spectrum Stoornis maakt dat zij moeite hebben met het integreren van deze nieuwe ervaringen, moeite hebben met het inschatten van gevoelens en moeite ervaren om nieuwe uitdagingen aan te gaan.

2.2 De persoonlijkheidsontwikkeling

Zoals hierboven beschreven, is er sprake van een voortdurende wisselwerking tussen aanleg en ervaring waarin de afzonderlijke eigenschappen in een persoon vorm krijgen. Omdat personen met ASS vaak sociaal emotioneel jonger functioneren dan hun kalenderleeftijd, zullen zij binnen de identiteit- of zelfbeeldontwikkeling ook wat jonger blijven (Schrurs, 2009).

De hoofdtaak in de adolescentie is het ontwikkelen van een persoonlijkheid. Dit houdt in dat een regulerend ego, een zo positief mogelijk zelfbeeld en een integrerend gevoel van identiteit worden gevormd. Jongeren moeten sociale competenties ontwikkelen en sociale normen

internaliseren. Ze moeten een redelijke mate van zelfvertrouwen ontwikkelen en in staat zijn tot zelfreflectie. Daarnaast dient de jongere te oefenen in het loskomen uit afhankelijkheidsrelaties en kunnen oefenen in autonomie (Kohnstamm, 2009; De Wit et.al., 2007). Hieronder worden de begrippen ego, zelfbeeld en identiteit verder uitgewerkt en toegespitst op autisme.

2.2.1 Ego

Het ego is een theoretische constructie, afkomstig uit de psychoanalytische theorie van Freud. Kohnstamm (2009) geeft aan dat het ego te beschrijven is als de menselijke mogelijkheid om afstand van zichzelf te nemen en naar zichzelf te kijken. Dat maakt het mogelijk om over de eigen wensen en het eigen gevoelsleven na te denken, afwegingen te maken met betrekking tot normen en waarden en greep te houden op het eigen gedrag. Het gaat dus om een voortdurende dynamische aanpassing en voortdurend integreren van allerlei tegenstellingen die juist in de adolescentie volop naar voren komen.

Wanneer je de wereld en/of jezelf in losse fragmenten ervaart, is het moeilijk om logische samenhang tussen gebeurtenissen en in de wereld aan te brengen. Zo probeerde Jackson (2004), een persoon met ASS, greep te krijgen op de wereld en zichzelf met behulp van dwanghandelingen, zoals het continu vasthouden van een potlood. Op deze manier had hij letterlijk houvast in zijn wereld.

2.2.2 Identiteit

Het loskomen uit afhankelijkheidsrelaties kan volgens Josselson (1980, in Delfos, 2007) opgedeeld worden in vier fasen van individuatie (tabel 1).

In de laatste fase, de fase van versteviging, wordt een gevoel van identiteit verworven. Dit is volgens Erikson (1968, in de Wit et al., 2007) de centrale ontwikkelingstaak in de adolescentie. De jongere versterkt zijn eigen ideeën en kan eigen onderbouwde beslissingen nemen.

1. Differentiatie	Vroege adolescentie, van 12-14 jaar: de jongere gaat het verschil met ouders benadrukken.
2. Uitvoering	Periode van 14 tot 16 jaar: de jongere gaat uitproberen, denkt alles te kunnen, luistert meer naar vrienden dan volwassenen, ziet geen gevaar
3. Naderbij komen	Midden adolescentie, van 16-19 jaar: angst voor een volledig loskomen, doet weer naar de basis terugkeren.
4. Verstevinging	Einde adolescentie, van 19 tot 21 jaar: gevoel van identiteit.

Tabel 1: Fasen van individuatie (Josselson, 1980, in Delfos, 2007, p.60).

Het opbouwen van een eigen identiteit kan een zware taak voor jongeren zijn. Jongeren moeten de veranderingen op de verschillende gebieden in hun leven integreren en moeten een plaats kiezen in de samenleving. Bovendien wordt er vanuit de omgeving (ouders, leerkrachten) verwacht dat ze duidelijk maken waar ze staan en wat ze willen in hun leven. Dit alles kan leiden tot een gevoel van identiteitsverwarring (Kohnstamm, 2009).

“Ik lees steeds weer in de brieven dat je ‘jezelf’ moet zijn. Ik vraag me dan af: maar wie ben ik dan? Oké, ik weet hoe ik heet, waar ik woon, wie mijn familie is enzovoort. Maar ik weet niet meer zo goed wie ik ben en hoe ik moet doen. Dus vraag ik nu iedereen: mag ik een duidelijke uitleg van ‘jezelf zijn’?” (Meisje, VPRO Achterwerk 20, 2008, in Kohnstamm, 2009, p.103).

Ook jongeren met ASS ervaren dit gevoel. Het is een verwarrend proces, niets lijkt meer veilig. Omdat zij minder nuancering kennen in hun gevoelens en communicatieve vaardigheden missen om deze gevoelens te tonen, worden zij vaak enkel boos of ze trekken zich terug. Ze zoeken hiermee houvast, om zichzelf te beschermen (Schrurs, 2009).

2.2.3 Zelfbeeld

Naast een integrerend gevoel van identiteit is het ontwikkelen van een zo positief mogelijk zelfbeeld een belangrijke ontwikkelingstaak in de adolescentie. Het zelfbeeld omvat volgens De Wit et al. (2007) het beeld dat de persoon van zichzelf heeft; de antwoorden die een persoon geeft op de vraag zichzelf te beschrijven.

In de adolescentie verandert het beeld dat de jongere over zichzelf heeft. De jongere gaat meer over zichzelf nadenken (zelfreflectie) en de eigenschappen komen los van concrete situaties. Het beeld wordt meer gedifferentieerd en onder gebracht onder abstracte noemers (zoals 'ik ben gemakzuchtig'). Het zelfbeeld wordt meer individueel, meer onderscheidend van anderen en meer een beeld van de jongere zelf. De jongere krijgt verschillende zelfbeelden ten aanzien van verschillende gebieden en contexten. Naast differentiatie is het in de adolescentie van belang dat al deze zelfbeelden worden geïntegreerd in een samenhangend beeld. Deze verschillende delen kunnen positief, negatief of neutraal zijn, wat in de zelfwaardering van de persoon blijkt. Jongeren kunnen sterk verschillen in hun zelfwaardering (Kohnstamm, 2009).

Tijdens de puberteit komt het vaak voor dat jongeren met ASS problemen krijgen met zichzelf (Baard, et al., 2006; Vermeulen, 2005). Zij worden zich op deze leeftijd vaak pijnlijk bewust van hun anders-zijn en hun sociale problemen (o.a. Tammet, 2007). Ze worden zich bewust van hun tekorten. Dat bewustzijn duikt vaak op in de puberteit of adolescentie, maar afhankelijk van de intelligentie soms ook vroeger of later. Bij heel wat jongeren met ASS krijgt op dat moment het zelfbeeld een deuk. Het zelfbeeld van personen met ASS is naast negatief ook vaak vertekend. Dat is voornamelijk een gevolg van hun specifieke cognitieve stijl. Vermeulen (2005) stelt dat de moeilijkheden met betrekking tot 'mindreading' ook gevolgen hebben op de wijze waarop personen met ASS hun eigen 'mind' kennen en begrijpen.

Schrurs (2009) benadrukt dat zelfkennis (kennis van sterke kanten en ontwikkelpunten) belangrijk is in de ontwikkeling tijdens de adolescentie. Jongeren met ASS worden zich dan meer bewust van hun oplossingsstrategieën en kunnen deze bewuster gaan hanteren, de autonomie wordt vergroot. Als er geen volledig, geen positief of een niet reëel zelfbeeld is, dan is de kans op psychische problemen groot. Schrurs (2009) geeft aan dat een groot deel hiervan zou kunnen verminderen wanneer een positiever zelfbeeld ontstaat.

2.3 Leeftijdsgenoten en vriendschap

In de adolescentie neemt de jongere meer afstand van zijn ouders. Leeftijdsgenoten en vooral vrienden gaan een belangrijkere rol spelen. Bij het denken over zichzelf gaat de jongere steeds meer relationele aspecten meewegen, dus hoe hij of zij is in de ogen van anderen. Door de mening van vriendjes en vriendinnetjes gaat de jongere een beeld vormen van de betekenis die de jongere voor anderen heeft en hoe de jongere wordt ervaren (Delfos, 2009).

Baard, et al. (2006) geven aan dat de jongere met ASS aansluiting mist bij zijn of haar eigen subcultuur, omdat de jongere met ASS sociaal emotioneel vaak jonger functioneert en een andere belevingswereld heeft. Hierdoor ontbreekt vaak een sociaal netwerk. Maar ook jongeren met ASS hebben de behoefte 'erbij te horen' (Baard, et al., 2006). Dit komt naar voren in verschillende autobiografische verhalen. Zo geeft Jackson (2004) aan dat hij weinig gemeen heeft met de meeste andere jongens. Hij vindt het prettig om alleen te zijn, maar vindt het ook leuk om iemand te hebben met wie hij kan lachen op school. Tammet (2007) geeft aan dat hij zich steeds meer bewust werd van zijn eenzaamheid en naar een vriend begon te verlangen. Om het gebrek aan vrienden te compenseren, bedacht hij er zelf een stel.

Vriendschappen worden tijdens deze leeftijdsfase anders dan op de basisschool. Er wordt steeds meer gebouwd op wederzijds begrip en inlevingsvermogen, wat ingewikkeld en onbegrijpelijk is voor een jongere met ASS. Leguijt (2006) beschrijft in zijn autobiografie hoeveel energie het kost voor een persoon met Asperger om vriendschappen aan te gaan en onderhouden. In de tweede klas van de middelbare school wilde Leguijt graag contact, maar hij wist niet hoe hij aansluiting bij klasgenoten kon zoeken. Ook Jackson (2004) beschrijft zijn moeite met het begrijpen van anderen, zelfs wanneer de ander aangeeft hoe hij zich voelt is het zelden duidelijk genoeg.

In veel autobiografische literatuur (o.a. Dumortier, 2008; Leguijt, 2006) komt naar voren dat ook personen met ASS graag vrienden hebben. Maar het lukt hen niet om op een ontspannen manier contacten op te bouwen of aan te gaan. Ze begrijpen de ander niet, of weten niet hoe ze contact kunnen leggen. Dit geeft frustratie en angst. Baard et al. (2006) geven aan dat het steeds maar weer misgaan van contacten vaak verdriet en stress geeft. Als gevolg van dit falen ontwikkelen veel personen met ASS een lage zelfwaardering. Sociale factoren, in het bijzonder de omgang met leeftijdsgenoten, spelen een belangrijke rol in de zelfwaardering (gevoel van eigenwaarde).

Psycho-educatie is een belangrijk onderdeel in de begeleiding van jongeren met ASS. Het gaat daarbij mijns inziens niet enkel om kennis geven over de stoornis ASS, maar vooral om bewustwording van zichzelf. Van diens sterke en zwakke kanten. Omdat deze bewustwording zich ontwikkelt gedurende verschillende levensfase, is ook psycho-educatie een voortdurend proces en niet zoals nog vaak gezien wordt een product. In dit hoofdstuk wordt gesproken over zelfbeeld en sociale competenties. Deze twee begrippen zijn (vooral in de adolescentie) nauw met elkaar verbonden. Het zelfbeeld ontwikkelt zich namelijk in interactie met de omgeving en in deze levensfase worden leeftijdsgenoten belangrijk. Jongeren met ASS ervaren problemen in het aangaan en onderhouden van contacten, wat negatieve gevolgen heeft voor hun zelfbeeld.

2.4 Begeleiding van jongeren met ASS op het gebied van sociale competenties

In de begeleiding van personen met ASS wordt vaak gewerkt vanuit TEACCH. TEACCH staat voor *“Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children”*. TEACCH is een interventieprogramma voor de behandeling en begeleiding van personen met ASS, waarbij de centrale gedachte is dat voor elke persoon een afzonderlijke ondersteuningswijze kan worden gevonden, zonder de persoon vast te leggen in kant-en-klare structuren en (picto-)systemen.

De individuele vaardigheden, interesses en behoeften van de persoon met ASS staan centraal en worden ingezet om de ontwikkeling te stimuleren. Om dit te bereiken wordt de omgeving optimaal gestructureerd en visualisering en voorspelbaarheid staan centraal. Het TEACCH interventieprogramma kent een curriculum ten behoeve van de sociale ontwikkeling. Hierbij worden vanuit informeel onderzoek naar de sociale ontwikkeling leerdoelen geformuleerd voor de specifieke context (Mesibov, Shea & Schopler, 2005).

Ook Bartels (2001, in Schrurs, 2009) geeft aan dat het van belang is om uit te gaan van de individuele vaardigheden en interesses en van daaruit een sociaal competentieprofiel op te stellen. Met andere woorden: in de begeleiding van jongeren met ASS op zoek te gaan naar de sterke kanten van de jongere om van daaruit zwakke kanten te leren compenseren.

Bartels stelt dat een persoon met ASS competent is wanneer er een balans is tussen zijn vaardigheden en de eisen die gesteld worden vanuit de omgeving.

Delfos (2009) benadrukt daarnaast dat het belangrijk is om naast de persoon te gaan staan. Zet de hersenen van de jongeren op 'aan', door gericht bevragen, waardering uit te spreken en oprechte nieuwsgierigheid te tonen. Daarnaast is het voor de motivatie van de jongere belangrijk om het doel van de begeleiding te kennen.

2.5 De cognitieve stijl als uitgangspunt

Een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) is een pervasieve ontwikkelingsstoornis die van invloed is op de gehele persoon en zijn totale ontwikkeling. Personen met ASS hebben een andere cognitieve stijl, zij kunnen moeilijk onderscheid maken in relevante en onbelangrijke details, missen daardoor de rode draad en hebben dan ook moeite om concepten of een referentiekader op te bouwen (Van Berckelaer-Onnes, 2002). Deze andere cognitieve stijl is een belangrijk uitgangspunt binnen dit onderzoek. De andere manier van informatieverwerking verplicht ons tot een andere manier van informeren. Dit geldt zeker ook voor onderwerpen als zelfbeeld en sociale competenties. Deze onderwerpen zijn namelijk abstract, terwijl personen met ASS behoefte hebben aan concrete informatie, zodat zij deze kunnen toepassen in het dagelijkse leven. Abstracte begrippen kunnen verhelderd worden door samen in gesprek te gaan over de betekenis. Wat verstaat iemand bijvoorbeeld onder een begrip als 'vriendschap'? Ook het verduidelijken van de context is belangrijk. Door verbanden te leggen tussen onderwerpen, wordt de rode draad helder. Door daarbij gebruik te maken van schriftelijke informatie voorkom je dat de taal vervliegt (Vermeulen, 2005).

3. De opzet van het praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het praktijkonderzoek beschreven. In paragraaf 3.1. wordt de onderzoeksmethode besproken. Vervolgens gaat paragraaf 3.2 in op de onderzoeksprocedure.

3.1 Methode

Het doel van dit onderzoek is zicht krijgen op hoe jongeren met ASS zichzelf zien als het gaat om de omgang met peers, zodat ik in de begeleiding beter kan aansluiten bij deze zelfbeleving. Daarvoor is het van belang om je als begeleider in te leven in de denk- en leefwereld van de persoon met ASS. Een gestandaardiseerde vragenlijst kan hierbij een hulpmiddel zijn.

Ik verwacht dat ik beter afgestemd kan raken op de begeleidingsvraag van de jongere, wanneer ik de competentiebeleving (de sterke en zwakke kanten) visueel kan maken voor zowel de jongere als mijzelf. In dit onderzoek wordt gekeken hoe de CBSA hiervoor gebruikt kan worden.

Het onderzoek richt zich op het leveren van kennis voor het aanpassen van een vragenlijst. Een kwalitatief ontwikkelingsonderzoek (Migchelbrink, 2008) is de meest geschikte onderzoeksoptzet om een geldig antwoord te vinden op de onderzoeksvraag, omdat deze onderzoeksmethode innovatie, vernieuwing, als primair doel heeft. Ontwikkelingsonderzoek bestaat uit drie fasen:

- voorbereidingsfase
- ontwikkelingsfase
- implementatiefase

Ook in dit praktijkonderzoek wordt gewerkt aan de hand van deze fasen. In elke fase staat triangulatie centraal. Triangulatie wil zeggen dat er meerdere gegevensbronnen worden gebruikt ten behoeve van de betrouwbaarheid en validiteit (Harinck, 2009). In dit onderzoek wordt gewerkt met verschillende informatiebronnen (literatuur, vragenlijst en observatie, bij zowel jongeren als autismedeskundigen) om te komen tot het uiteindelijke antwoord op de onderzoeksvraag.

3.2 De onderzoeksgroep

Op dit moment begeleid ik 12 jongeren met ASS. Ik heb aan hen vooraf gevraagd om deel te nemen aan dit onderzoek, zij hebben hiermee ingestemd. De ouders hebben ook toestemming gegeven voor deelname van hun kind.

De jongeren zijn gediagnosticeerd met ASS en hebben allen een normale begaafdheid. De leeftijd van de jongeren varieert van 13 tot 18 jaar. Op één jongere na, volgen de jongeren op dit moment onderwijs. Een overzicht van de onderzoeksgroep is te vinden in tabel 2.

Leeftijd	Diagnose	Sekse	Onderwijs
13 jaar	Autistische stoornis	Man	VMBO-T
14 jaar	Autistische stoornis	Man	VMBO-T
14 jaar	Autistische stoornis	Man	VMBO (VSO)
14 jaar	Autistische stoornis	Vrouw	VMBO (VSO)
14 jaar	Syndroom van Asperger	Man	VMBO (VSO)
15 jaar	Syndroom van Asperger	Man	VWO
16 jaar	Syndroom van Asperger	Vrouw	ROC
16 jaar	PDD-NOS	Vrouw	Dagbehandeling
16 jaar	PDD-NOS	Man	VMBO (VSO)
17 jaar	Syndroom van Asperger	Man	HAVO
18 jaar	Autistische stoornis	Man	ROC
18 jaar	Syndroom van Asperger	Vrouw	HBO

Tabel 2: Onderzoeksgroep.

3.3 Procedure

Zoals hierboven aangegeven bestaat ontwikkelingsonderzoek meestal uit drie fasen: een fase van voorbereiding, van ontwikkeling en van implementatie. In deze paragraaf zal de procedure van het onderzoek per fase beschreven worden.

3.3.1 Fase 1: de voorbereidingsfase

In de voorbereidingsfase staan analyseren en beschrijving van het uitgangsprobleem centraal (Migchelbrink, 2008). Allereerst is literatuurstudie verricht om de eerste drie deelvragen, zoals beschreven in hoofdstuk 1, te beantwoorden. In hoofdstuk 2 zijn deze deelvragen al besproken. In deze fase zal daarom een antwoord gegeven worden op de volgende deelvragen:

4. Hoe kan de beleving van sociale competenties in kaart gebracht worden bij jongeren met ASS?
5. Wat zijn de ervaringen van de onderzochte jongeren ten aanzien van de CBSA?
6. Welke bewerkingen zijn volgens de onderzochte jongeren nodig om de CBSA aan te passen aan ASS?
7. Welke bewerkingen zijn volgens autismedeskundigen nodig om de CBSA aan te passen aan ASS?

Voor beantwoording van deze deelvragen wordt een inventariserend onderzoek ingezet, om van daaruit meer onderbouwd en gericht te kunnen handelen in de ontwikkelfase (Migchelbrink, 2008). Dit inventariserend onderzoek bestaat uit twee gedeelten:

Stap 1: Inventarisatie van testmateriaal

Allereerst wordt onderzocht welke gestandaardiseerde vragenlijsten met betrekking tot zelfbeeld ten aanzien van de omgang met peers geschikt zijn.

Dit wordt gedaan aan de hand van de COTAN (Evers, et al., 2000). COTAN staat voor de Commissie Testaangelegenheden Nederland. Deze commissie beoordeelt psychologische tests op vijf eigenschappen, te weten: meetpretentie, kwaliteit van testmateriaal, kwaliteit van afname en verwerkingsvoorschriften, betrouwbaarheid en validiteit (Harinck, 2009).

Er zal daarnaast gekeken worden of er onderzoek is gedaan naar gebruik (afname en opbrengst) in de populatie personen met ASS.

Stap 2: Inventarisatie van eisen voor instrument

In het tweede gedeelte van het inventariserend onderzoek wordt bekeken wat de invloed is van de cognitieve stijl van jongeren met ASS op de afname en opbrengst bij het gekozen instrument. Hierbij wordt gekeken naar de presentatie, de opbouw van het instrument, de leesbaarheid, de antwoordmogelijkheden, de duur van afname en het aantal vragen, tevens wordt gekeken naar de verkregen opbrengst.

Voor deze inventarisatie wordt allereerst de vragenlijst, de CBSA, voorgelegd aan de onderzoeksgroep. De afname vindt plaats binnen de begeleidingssituatie. Samen met de onderzoeker wordt het voorbeeld van de vragenlijst gelezen, waarna de jongere zelfstandig aan de slag gaat. De onderzoeker is aanwezig bij de afname om vragen te beantwoorden en opmerkingen en/of moeilijkheden tijdens de afname te registreren.

Daarna wordt het instrument voorgelegd aan twee autismedeskundigen, dit zijn twee collega's die momenteel ook de opleiding M SEN Autismespecialist volgen (critical friends). Zij worden gevraagd kritisch mee te denken over de eisen voor een op ASS toegesneden versie van de CBSA.

3.3.2 Fase 2: de ontwikkelingsfase

In de ontwikkelingsfase worden de volgende deelvragen beantwoord:

8. Is het haalbaar en verantwoord om een op ASS aangepaste versie van het gekozen instrument te ontwikkelen?
9. Welke aanpassingen worden gedaan om het gekozen instrument toepasbaar te maken voor de doelgroep jongeren met ASS?

In deze fase wordt allereerst een inschatting gemaakt van de realiseerbaarheid. Belangrijke vragen zijn volgens Migchelbrink (2008): Hoe staan betrokkenen ertegenover, wat zijn de kosten en wat zijn de opbrengsten? Maar ook, in hoeverre is het ethisch verantwoord om een vragenlijst aan te passen aan autisme. In hoeverre meet deze vragenlijst dan nog wat de vragenlijst beoogt te meten?

Daarna is het belangrijkste onderdeel van deze fase aan de beurt, namelijk het ontwerpen van de uiteindelijke vragenlijst. Bij het formuleren van de beweringen zijn naast de opmerkingen van de onderzoeksgroep en autismedeskundigen ook de eisen van Swanborn (2002) in acht genomen, gericht op leesbaarheid en helderheid van de vraagstelling.

3.3.3 Fase 3: de implementatiefase

In de implementatiefase wordt antwoord gegeven op de laatste deelvraag:

10. Wat zijn de ervaringen van de onderzochte jongeren ten aanzien van het bewerkte instrument?

Het aangepaste instrument wordt binnen de onderzoeksgroep uitgetoetst (Migchelbrink, 2008). In deze fase wordt allereerst een proef genomen met het instrument (pilot). Wederom wordt samen met de onderzoeker het voorbeeld van de vragenlijst gelezen, waarna een inschatting gemaakt wordt of de jongere de vragenlijst zelfstandig kan invullen.

De onderzoeker is ook nu aanwezig bij de afname om eventuele vragen te beantwoorden en opmerkingen te registreren.

Daarna worden de jongeren gevraagd het instrument te beoordelen op presentatie, opbouw van het instrument, de leesbaarheid, de antwoordmogelijkheden, de duur van afname en het aantal vragen. Ten slotte wordt gekeken naar de verkregen opbrengst.

4. Resultaten

Om de deelvragen uit hoofdstuk 1 te beantwoorden, is een ontwikkelingsonderzoek ingezet. In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek worden weergegeven aan de hand van de drie fasen binnen het praktijkonderzoek.

4.1 Fase 1: de voorbereidingsfase

In deze paragraaf worden de resultaten van de voorbereidingsfase per deelvraag besproken.

4. Hoe kan de beleving van sociale competenties in kaart gebracht worden bij jongeren met ASS?

Zoals in de inleiding al beschreven ben ik op zoek gegaan naar een instrument dat het zelfbeeld ten aanzien van de omgang met peers in kaart brengt. Uit de inventarisatie (zie bijlage A) komt naar voren dat de COTAN geen instrument kent dat specifiek ontwikkeld is voor de doelgroep personen met ASS. Tevens zijn er weinig instrumenten voorhanden die specifiek het zelfbeeld ten aanzien van de omgang met peers meten. Vaker wordt het bredere zelfbeeld in kaart gebracht, bijvoorbeeld door in te gaan op de persoonlijkheid, zoals bij de Nederlandse Persoonlijkheds Vragenlijst (NPV) het geval is, of op karakter, zoals bij de Temperament en Karakter Vragenlijst (TCI) wordt gedaan. Of er worden angsten en problemen in kaart gebracht, zoals bij de Youth Self Report (YSR) en de Vragenlijst Zelfbeeld en Zelf-Evaluatie (ZEZ). De beleving van sociale competenties komt enkel naar voren bij de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CBSK), de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA) en bij de Groninger Identiteits ontwikkelings Schaal (GIDS). Er is niet gekozen voor de GIDS, omdat dit instrument een onvoldoende COTAN-beoordeling heeft.

De Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA; Treffers, Goedhart, Veerman, Van den Bergh, Ackaert & de Rycke, 2002) komt uit deze inventarisatie als meest geschikt instrument naar voren. Deze vragenlijst is afgeleid van de Self Perception Profile for Adolescents (SPPA; Harter, 1988). Met de CBSA wordt de competentiebeleving van de jongere gemeten op verschillende dimensies, waaronder specifieke sociale competenties. De vragenlijst geeft tevens een indruk van het globale gevoel van eigenwaarde (zelfwaardering) zoals beoordeeld door de jongere zelf.

De vragenlijst bestaat uit zeven subschalen die elk uit vijf items bestaan. In elk item worden twee alternatieven gepresenteerd, waarbij de jongere dient aan te geven of die zin helemaal waar is, of een beetje waar is voor hem/haar. Bijvoorbeeld: "Sommige jongeren zijn populair bij hun leeftijdsgenoten, maar... Andere jongeren zijn niet erg populair bij hun leeftijdsgenoten."

Aansluitend bij het doel van het praktijkonderzoek worden voor dit onderzoek de volgende subschalen gebruikt:

- Sociale acceptatie: Vindt de jongere van zichzelf dat hij erbij hoort?
- Gedragshouding: Denkt de jongere dat hij zich gedraagt zoals van hem verwacht wordt?
- Hechte vriendschap: Vindt de jongere dat hij hechte vriendschappen kan onderhouden?
- Gevoel van eigenwaarde: Hoe is zijn gevoel van eigenwaarde?

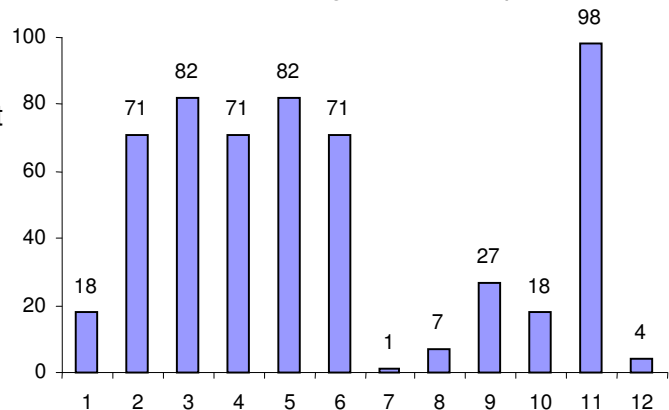
5. Wat zijn de ervaringen van de onderzochte jongeren ten aanzien van de CBSA?

6. Welke bewerkingen zijn volgens de onderzochte jongeren nodig om de CBSA aan te passen aan ASS?

Bij de onderzoeksgroep is in de periode maart/april 2010 de CBSA afgenomen. De vragenlijsten zijn gescoord aan de hand van de Nederlandse normering (Treffers, et al., 2002, bijlage 1). Vanuit de ruwe scores zijn percentielscores bepaald. Met deze percentielscores wordt een competentie belevingsprofiel opgesteld. De competentieprofielen van de jongeren zijn terug te zien in Bijlage B (Competentie belevingsprofielen CBSA).

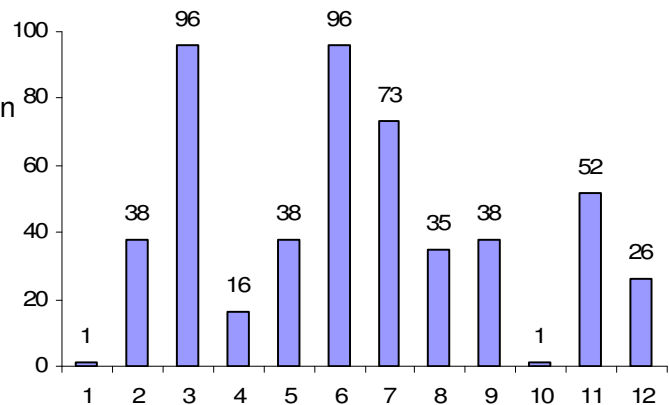
De percentielscore geeft het percentage jongeren aan dat lager scoorde. Vanuit een normatieve interpretatie wordt gesteld dat een normale score ligt tussen het 15^e en 85^e percentiel. Een score buiten dit gebied wordt aangeduid met een afwijkende score. Treffers, et al. (2002) geven aan dat afwijkend lage scores kunnen ontstaan vanuit een gevoel van tekortschieten. Afwijkend hoge scores kunnen verklaard worden vanuit sociale wenselijkheid of wensgedachten van de respondent. Deze verklaringen zijn algemeen, niet autismespecifiek. Hieronder worden de resultaten besproken aan de hand van de drie gemeten competenties en het gevoel van eigenwaarde.

Op het gebied van de Sociale Acceptatie geeft 75 % van de onderzoeksgroep aan het gevoel te hebben erbij te horen. Er zijn vier afwijkende scores, drie jongeren behalen een zeer lage score, één behaalt een zeer hoge score. Deze scores dienen dus met enige mate van voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.



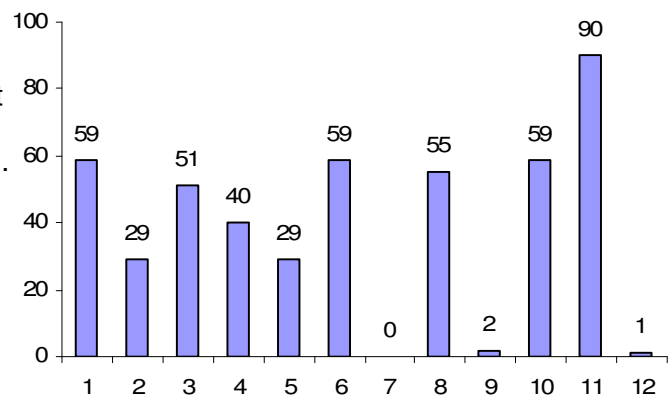
Grafiek 1: Percentielscores Sociale Acceptatie.

Twee jongeren behalen een lage score op de subschaal Gedragshouding. Zij geven aan dat zij dingen doen die moreel niet mogen. Zij hebben het gevoel dat zij zich niet gedragen zoals van hen verwacht wordt. De overige jongeren (83 %) vinden van zichzelf dat zij zich netjes gedragen. Ook hier zijn vier afwijkende scores, twee extreem hoge scores, twee extreem lage scores.



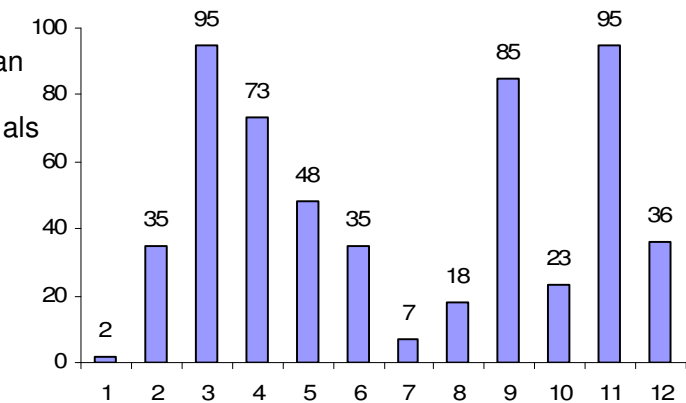
Grafiek 2: Percentielscores Gedragshouding.

Op het gebied van de Hechte Vriendschap geeft 75 % van de onderzoeksgroep aan het gevoel te hebben in staat te zijn een vriendschap aan te gaan en te onderhouden. Er zijn vier afwijkende scores, drie jongeren behalen een zeer lage score, één behaalt een zeer hoge score.



Grafiek 3: Percentielscores Hechte Vriendschap.

Het Gevoel van Eigenwaarde is bij 83 % van de jongeren gemiddeld tot hoog. Slechts twee jongeren beoordelen zichzelf als persoon negatief. Deze scores zijn tevens afwijkend te noemen. Er zijn hier vier afwijkende scores. De scores van deze respondenten dienen met voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.



Grafiek 4: Percentielscores Gevoel van Eigenwaarde.

Tijdens de afname van de CBSA zijn opmerkingen en vragen van de jongeren genoteerd. Een overzicht van deze opmerkingen en vragen is te vinden in bijlage C (Opmerkingen tijdens de testafname).

De ervaringen van de onderzoeksgroep ten aanzien van de CBSA zijn hieronder geclusterd onder presentatie, opbouw van het instrument, leesbaarheid, antwoordmogelijkheden, afnameduur en opbrengst.

Presentatie

Met betrekking tot de presentatie van het instrument komt bij twee jongeren naar voren dat zij het nodig hebben dat de antwoordcategorieën voor de vragen van de volgende bladzijden afgeschermd worden (Bijlage D: CBSA).

Opbouw van het instrument

Per gemeten competentie worden vijf vragen gesteld. Drie jongeren hebben deze opbouw snel door, maar dit lijkt geen verwarring te geven. De jongeren gaan niet terug kijken naar wat ze eerder hebben ingevuld.

Leesbaarheid

Vier jongeren geven aan dat de manier van vraagstelling niet prettig is. Er worden twee alternatieven tegelijk aangeboden, terwijl de jongere slechts één van beide kan kiezen. Dit lijkt verwarrend (of teveel informatie) te zijn, aangezien deze jongeren slechts één van de twee alternatieven lezen. Een jongere stelt vragen over de betekenis van uitdrukkingen, zoals 'teleurgesteld zijn in jezelf' en 'de manier van leven'.

De antwoordalternatieven beginnen met 'sommige jongeren' en 'andere jongeren'. Twee jongeren geven aan dit verwarrend te vinden. Zo vraagt een jongere zich na een aantal vragen af of de vragenlijst over hem gaat. Een andere jongere vraagt zich af wie die jongeren zijn. Als tip wordt door deze jongere gegeven dat deze woorden beter vervangen zouden kunnen worden met 'ik'. Een jongere geeft aan dat ze het moeilijk vindt om te kiezen welk antwoord bij haar past, omdat het antwoord afhankelijk is van waar ze is. Zij gedraagt en voelt zich anders op school, dan thuis.

De antwoordmogelijkheden

Drie jongeren geven aan moeite te ervaren bij een keuze te maken tussen antwoordcategorieën. Zo beoordeelt een jongere zichzelf 'hetzelfde' als andere jongeren, of wil niet arrogant overkomen, deze jongere kiest dan ook niet voor de buitenste antwoordcategorieën. Ook wordt aangegeven dat het moeilijk is om jezelf te vergelijken, omdat alle situaties anders zijn.

Afnameduur

Er worden geen opmerkingen gemaakt over de lengte van het instrument en de tijd die het kost om de vragenlijst in te vullen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer tien minuten.

Opbrengst

Zoals al werd aangegeven zijn er veel afwijkende normscores. Volgens Treffers, et al. (2002) ontstaan lage scores vanuit een gevoel van tekort schieten, hoge scores kunnen verklaard worden vanuit sociale wenselijkheid of wensgedachten van de respondent. Daarnaast komt in de normering niet naar voren of de populatie jongeren met ASS voldoende is vertegenwoordigd binnen de normgroep.

Vanuit de opmerkingen van de onderzoeksgroep kan daarbij aangegeven worden dat de scores beïnvloed worden door woordkeuze en taalgebruik en gebrek aan voorstellingsvermogen en perspectiefneming. Hiermee wordt duidelijk dat de CBSA niet autismevriendelijk is. De vraag is of deze test bij deze doelgroep meet wat de test beoogt te meten.

7. Welke bewerkingen zijn volgens autismedeskundigen nodig om de CBSA aan te passen aan ASS?

Het instrument, de CBSA, is voorgelegd aan twee autismedeskundigen met de vraag: “waar loopt een jongere met ASS tegen aan bij invullen van deze vragenlijst?”

De opmerkingen van de autismedeskundigen zijn hieronder geclusterd onder presentatie, opbouw van het instrument, leesbaarheid, antwoordmogelijkheden, afnameduur en opbrengst.

Presentatie

De autismedeskundigen geven aan dat het werken met twee alternatieven onduidelijk is. Zij stellen voor te werken met stellingen, waarbij de jongere dient aan te geven of de stelling helemaal klopt, klopt, niet klopt of helemaal niet klopt.

Opbouw van het instrument

Geen opmerkingen.

Leesbaarheid

De autismedeskundigen geven aan dat termen zoals ‘niet gauw’, ‘meestal’, ‘over het algemeen’, ‘vaak’, ‘veel’ en ‘dingen’ abstract zijn. Het is voor een jongere met ASS niet direct duidelijk wat er bedoeld wordt.

Daarnaast vragen zij zich af hoe jongeren met ASS de vragen kunnen invullen wanneer zij moeite hebben met zich inbeelden in een ander, of een situatie.

De uitdrukkingen ‘een vriendschap bewaren’ en ‘op iemand kunnen rekenen’ kunnen gemakkelijk letterlijk genomen worden (bewaren in een doosje, rekensommen op je arm).

Uitdrukkingen zoals ‘teleurgesteld zijn in jezelf’ en ‘tevreden zijn met jezelf’ zijn onduidelijk, omdat de uitdrukking op verschillende zaken betrekking kan hebben, zoals uiterlijk, gedrag en karakter.

De antwoordmogelijkheden

De antwoordmogelijkheden kunnen verduidelijkt worden door gebruik te maken van de vierpuntsschaal: JA! Klopt helemaal, JA Klopt, NEE Klopt niet, NEE! Klopt helemaal niet.

Vanuit een gebrek aan TOM-vaardigheden hebben de jongeren mogelijk moeite met invullen van de antwoordmogelijkheden, want hoe weten zij wat van hen verwacht wordt, of zij zich goed gedragen en wie al die leeftijdsgenoten zijn.

De duur van afname en het aantal vragen

Er worden geen opmerkingen gemaakt over de lengte van het instrument en de tijd die het kost om het instrument in te vullen.

Opbrengst

Beide autismedeskundigen vinden het een meerwaarde om bij de items door te vragen. Wat is de betekenis van de (abstracte) term voor de jongere? Zoals: Wat is voor jou een ‘vriend’ of ‘vriendschap’? Wat betekent voor jou teleurgesteld zijn in jezelf en waarover ben je dan teleurgesteld in jezelf? Wat voor dingen doe je die je in de problemen brengen? Waarom vind je dat? Ook kunnen voorbeeldsituaties gevraagd worden.

Hiermee kan enerzijds gecheckt worden of de jongere vanuit eenzelfde begripskader denkt als de afnameleider en andersom. Anderzijds wordt op deze manier het inleven in een ander, of in een situatie gestimuleerd bij de jongere met ASS.

4.2 Fase 2: de ontwikkelingsfase

In deze paragraaf worden de resultaten van de ontwikkelingsfase per deelvraag besproken. Ten slotte zal in deze paragraaf de geconstrueerde vragenlijst worden weergegeven.

8. Is het haalbaar en verantwoord om een op ASS aangepaste versie van het gekozen instrument te ontwikkelen?

Het is naar mijn mening verantwoord om een op ASS aangepaste versie van de CBSA te ontwikkelen. Want de andere manier van informatieverwerking van personen met ASS vraagt van ons een andere manier van informeren. Ik ben me ervan bewust dat dit ten koste gaat van de betrouwbaarheid en validiteit van dit instrument. Echter de opbrengst van een vragenlijst is niet enkel de normscore. In de praktijk merk ik dat het bij personen met ASS vaak veel meer gaat om 'hoe' de vragenlijst wordt ingevuld, dan 'wat' de vragenlijst scoort.

Het is haalbaar om een op ASS aangepaste versie van het gekozen instrument te ontwikkelen. Zowel de onderzoeksgroep als de twee bevraagde autismedeskundigen hebben met motivatie meegewerkt aan het inventarisatieonderzoek dat is uitgevoerd in de voorbereidingsfase. Uit de voorbereidingsfase komen duidelijke eisen naar voren waaraan een aangepaste vragenlijst dient te voldoen, zodat deze geschikt wordt voor gebruik bij jongeren met ASS. Daarnaast zijn er geen verdere kosten verbonden aan het ontwerpen van de vragenlijst, omdat deze vragenlijst ontwikkeld is in het kader van de opleiding.

9. Welke aanpassingen worden gedaan om het gekozen instrument toepasbaar te maken voor de doelgroep jongeren met ASS?

Het belangrijkste onderdeel van de implementatiefase is het ontwerpen van de vragenlijst. Een vragenlijst die aangepast is aan ASS. Deze vragenlijst is gebaseerd op de CBSA, autismevriendelijk gemaakt met de verzamelde informatie vanuit de voorbereidingsfase.

Voor de aangepaste vragenlijst is gekozen om de items in de vorm van een bewering te stellen. Hierbij worden woorden als 'niet gauw', 'vaak' en 'meestal' zoveel mogelijk vermeden en beginnen de beweringen met 'ik vind' om te ondervangen dat jongeren enkel afgaan op wat zij weten.

De jongeren met ASS worden gevraagd in hoeverre de bewering voor hen klopt. Er is gekozen om de vragenlijst te laten bestaan uit gesloten vragen. Dit betekent dat de jongere een aantal antwoordmogelijkheden aangeboden wordt. Hierbij hoeft de jongere niet zelf een antwoord te formuleren, wat voor jongeren met ASS gemakkelijker is.

De antwoordmogelijkheden staan in de vorm van een vier-puntsschaal, wat gebruikelijk is voor het beantwoorden van beweringen (Swanborn, 2002). De antwoordcategorieën zijn eenvoudig en geordend. De jongere kan zijn antwoord met een kruisje duidelijk maken. Ook staan de antwoordcategorieën van de volgende vragen nu niet op dezelfde pagina.

Naast de wijzigingen in de vragenlijst is ook de instructie aangepast. Zo wordt aangegeven dat de afnameleider dient te controleren of bepaalde woorden en uitdrukkingen begrepen worden. Door de jongere te vragen zijn keuze toe te lichten en te vragen naar voorbeeldsituaties kan een inschatting gemaakt worden of er vanuit een zelfde begripskader wordt gewerkt. Daarnaast wordt hiermee het inleven in een ander, of in een situatie, gestimuleerd.

Hieronder zal de geconstrueerde vragenlijst met korte instructie voor de afnameleider worden weergegeven.

4.2.1 Korte instructie voor de afnameleider

Met deze aan autisme aangepaste CBSA kan een indruk worden verkregen van zowel de competentiebeleving op het gebied van de sociale acceptatie, gedragshouding en hechte vriendschap, als van het globale gevoel van eigenwaarde zoals beoordeeld door de jongere met ASS zelf. Daartoe worden scores berekend op de vier subschalen die elk uit vijf items bestaan. De items verwijzen naar de mate waarin specifieke competenties meer of minder aanwezig zijn dan bij andere jongeren. De aangepaste versie van de CBSA is bestemd voor jongeren van twaalf tot achttien jaar met ASS.

Het verdient de voorkeur de vragenlijst individueel af te nemen. De volgende richtlijnen kunnen hierbij worden gehanteerd:

- Laat de jongere het voorbeeld aandachtig doorlezen.
- Lees dit indien nodig voor.
- Maak samen het voorbeeld en controleer of de jongere de instructie begrepen heeft.
- Gebruik eventueel het eerste item van de lijst voor een tweede controle.
- Bevestig nog eens dat het niet om goede of foute antwoorden gaat, maar om hoe de jongere zichzelf ziet.
- Bekijk per individu in hoeverre de jongere de vragenlijst zelfstandig kan invullen, of de steun van het voorlezen en samen doen langer nodig heeft.
- Controleer of bepaalde woorden en uitdrukkingen worden begrepen, stimuleer de jongere om verduidelijking te vragen bij woorden of uitdrukkingen die hij niet begrijpt.
- Bevraag de jongere waarom een bepaald antwoord aangekruist wordt, of vraag naar voorbeeldsituaties. Op deze manier kan een inschatting gemaakt worden of er vanuit een zelfde begripskader wordt gewerkt en het inleven in een ander, of in een situatie, wordt gestimuleerd (met een * staat aangegeven op welke vragen doorgevraagd kan worden).
- De CBSA kent een vier-puntsschaal. Hierdoor moeten de jongeren kiezen. Voor sommige jongeren is dit lastig. Probeer het dan zo te formuleren: "het is ook moeilijk om te kiezen, maar ga toch maar die kant op die *net* iets meer bij je past".

Voor scoring en interpretatie verwijs ik naar bijlage G.

4.2.2 De vragenlijst HOE IK MEZELF VIND (CBSA-aangepast)

De vragenlijst HOE IK MEZELF VIND gaat over de mening die je hebt over hoe jij bent in de omgang met anderen.

Zet hieronder steeds een kruisje bij het antwoord dat het beste weergeeft hoe het voor jou is. Vul alle stellingen in en geef eerlijk antwoord.

Het gaat om hoe jij jezelf ziet, er zijn dus geen goede of foute antwoorden.

Hier is een voorbeeld dat je samen met je begeleider mag invullen:

		JA! Klopt helemaal	JA Klopt	NEE Klopt niet	NEE! Klopt helemaal niet
	Ik ga graag naar de film.				

Dan begint hier de vragenlijst. De vragenlijst bestaat uit 20 stellingen.

		JA! Klopt helemaal	JA Klopt	NEE Klopt niet	NEE! Klopt helemaal niet
1	Ik vind dat ik niet snel aardig gevonden word.				
2*	Ik vind dat ik me aan de regels houd.				
3*	Ik vind dat ik voor lange tijd (bijv. twee jaar) een goede vriendschap kan behouden.				
4	Ik ben teleurgesteld in hoe ik ben.				
5*	Ik vind dat ik veel vrienden heb.				
6*	Ik vind dat ik vaak dingen doe die me in de problemen brengen.				
7	Ik vind dat ik een goede vriend of vriendin heb met wie ik een geheim kan delen.				
8	Ik ben niet tevreden over de manier waarop ik leef.				
9	Ik vind dat ik door weinig mensen aardig gevonden word.				
10	Ik vind dat ik me goed gedraag.				

		JA! Klopt helemaal	JA Klopt	NEE Klopt niet	NEE! Klopt helemaal niet
11	Ik vind dat ik geen echte goede vriend of vriendin heb om samen activiteiten mee te ondernemen.				
12*	Ik ben tevreden met mijzelf.				
13	Ik ben populair bij mijn klasgenoten.				
14	Ik doe dingen waarvan ik weet dat ik die niet zou moeten doen.				
15	Ik vind het moeilijk om vrienden te krijgen, die ik echt kan vertrouwen.				
16*	Ik zou vaak liever iemand anders zijn.				
17	Ik vind dat ik door veel klasgenoten geaccepteerd word.				
18	Ik vind dat ik me gedraag zoals van mij verwacht wordt.				
19	Ik vind dat ik geen vriend of vriendin heb met wie ik persoonlijke gedachten kan delen.				
20	Ik ben tevreden met hoe ik ben.				

4.3 Fase 3: de implementatiefase

In deze paragraaf worden de resultaten van de implementatiefase per deelvraag besproken.

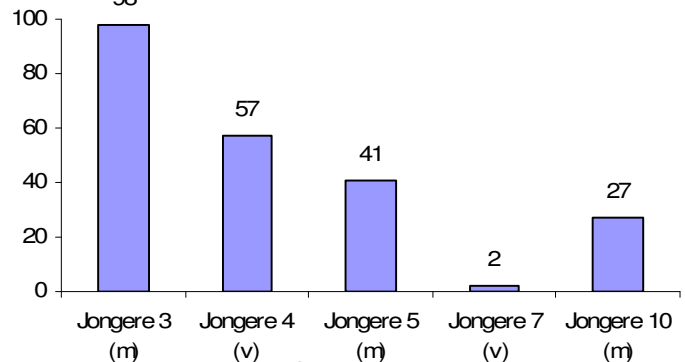
10. Wat zijn de ervaringen van de onderzochte jongeren ten aanzien van het bewerkte instrument?

Bij vijf jongeren uit de onderzoeksgroep is in de periode mei 2010 de aangepaste versie van het instrument uitgeprobeerd. Vanuit het tijds criterium konden helaas niet alle jongeren worden bevraagd. Deze jongeren, jongere 3, 4, 5, 7 en 10, werkten ook in de voorbereidingsfase mee aan het onderzoek.

Vanuit de ruwe scores zijn met behulp van de Nederlandse normering percentielscores bepaald (Treffers, et al., 2002). Met deze percentielscores is een competentie belevingsprofiel opgesteld. De competentieprofielen van de jongeren zijn terug te zien in Bijlage E (Competentie belevingsprofielen aangepaste CBSA). Hieronder worden de resultaten besproken aan de hand van de drie gemeten competenties en het gevoel van eigenwaarde. Deze resultaten dienen met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

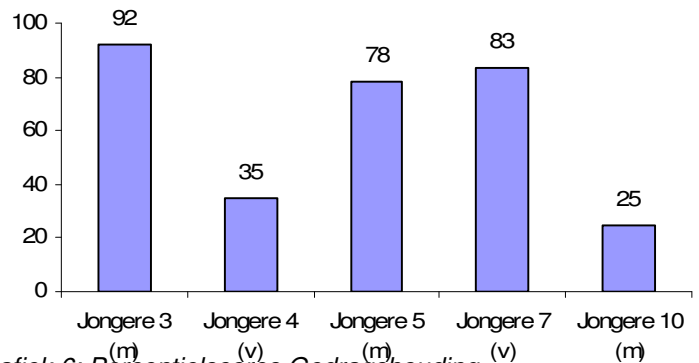
Deze resultaten dienen met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Dit omdat onvoldoende duidelijk is of de jongeren met ASS voldoende gerepresenteerd worden binnen de normgroep. Daarnaast gaat het aanpassen van de vragenlijst ten koste van de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst.

Op het gebied van de Sociale Acceptatie geven vier van de vijf jongeren aan het gevoel te hebben erbij te horen. Er zijn twee afwijkende scores, één jongere behaalt een erg hoge score, één jongere behaalt een zeer lage score.



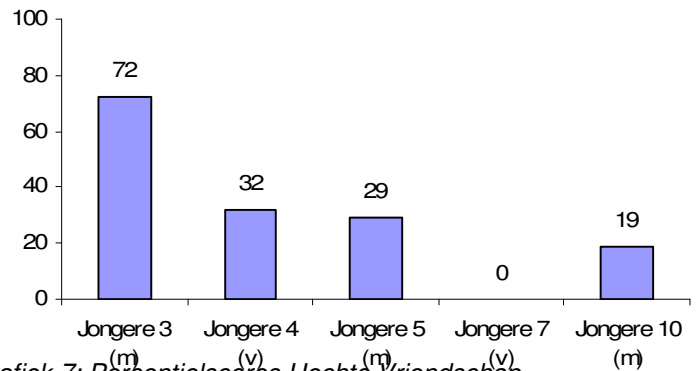
Grafiek 5: Percentielscores Sociale Acceptatie.

Op het gebied van de Gedragshouding geven de vijf jongeren aan dat zij geen dingen doen die moreel niet mogen. Ze hebben het gevoel dat zij zich netjes gedragen. Er is hier één, afwijkende, hoge score.



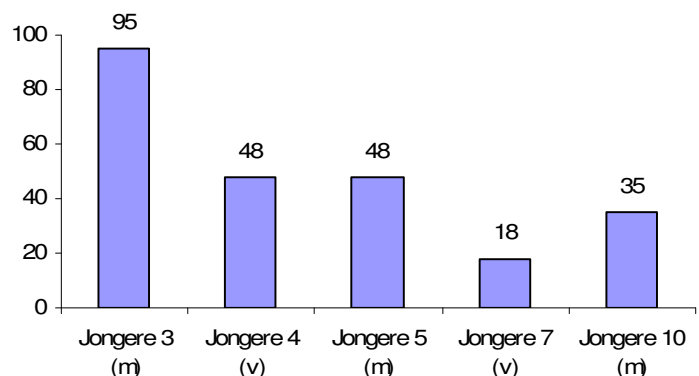
Grafiek 6: Percentielscores Gedragshouding.

Op het gebied van de Hechte Vriendschap geven vier van de vijf jongeren aan het gevoel te hebben in staat te zijn een vriendschap aan te gaan en te onderhouden. Er is één afwijkend lage score.



Grafiek 7: Percentielscores Hechte Vriendschap.

Het Gevoel van Eigenwaarde is bij alle vijf de jongeren gemiddeld tot hoog. Er is een afwijkende score, jongere 3 behaalt een zeer hoge score vergeleken met de normgroep.



Grafiek 8: Percentielscores Gevoel van Eigenwaarde.

Na de afname is aan deze jongeren gevraagd hoe zij dit instrument ervaren. Een overzicht van deze opmerkingen is te vinden in bijlage F (Opmerkingen tijdens de tweede testafname).

De ervaringen van de onderzoeksgroep zijn, net als in paragraaf 4.1, geclusterd onder presentatie, opbouw van het instrument, leesbaarheid, antwoordmogelijkheden, afnameduur en opbrengst.

Presentatie

De presentatie wordt door alle jongeren als eenvoudig en duidelijk ervaren. Twee jongeren vinden het daarnaast prettig dat de vragenlijst kort is.

Opbouw van het instrument

Per gemeten competentie worden ook nu vijf vragen gesteld. Een paar jongeren herkennen de structuur. Zij geven dit aan na het invullen van de vragenlijst.

Leesbaarheid

Het invullen van de vragenlijst geeft bij twee jongeren moeilijkheden. Een jongere geeft aan niet “in het hoofd van iemand anders” te kunnen kijken. Een andere jongere kan geen keuze maken en blokkeert tijdens het invullen van de vragenlijst. Op dat moment is besloten een middencategorie toe te voegen. Dit gaat ten koste van de betrouwbaarheid van de vragenlijst, echter het aanpassen aan ASS (hier individueel) zodat je als begeleider erachter kunt komen hoe een jongere denkt, is mijns inziens van groter belang, dan dat er een normscore bepaald kan worden. Dit zal worden toegevoegd aan de korte instructie voor de afnameleider.

De antwoordmogelijkheden

De antwoordmogelijkheden zijn duidelijk. De antwoordmogelijkheden staan weergegeven in een vier-puntsschaal. Een jongere vindt de buitenste antwoordcategorieën overbodig. Drie jongeren geven aan een middencategorie te missen.

Afnameduur

De afnameduur is kort. Dit wordt door twee jongeren als erg prettig ervaren.

Opbrengst

Ook bij afname van het aangepaste instrument zijn er afwijkende normscores. Dit is niet verwonderlijk, omdat de normscores vergeleken worden met de totale populatie jongeren, in plaats van met vergelijking met jongeren met ASS. De vraag is in hoeverre jongeren met ASS voldoende vertegenwoordigd worden binnen deze normgroep. Daarnaast dient de opbrengst met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden, aangezien het aanpassen van de vragenlijst ten koste gaat aan de betrouwbaarheid en validiteit.

Als grote meerwaarde in de opbrengst wordt door de onderzoeker het doorvragen gezien. Hiermee ontstaat een gesprek over vriendschap, sociale acceptatie en beïnvloedbaarheid nu vanuit de jongere zelf, in plaats van aangestuurd door ouders en/of leerkrachten. Als onderzoeker krijg ik een inkijkje in de denkwereld van de jongere met ASS.

5. Conclusie en Discussie

In dit hoofdstuk wordt allereerst ingegaan op de onderzoeksvraag. Hierna zal het onderzoek kritisch worden geëvalueerd. Dit zal gebeuren aan de hand van de genomen stappen van het onderzoek. Ter afronding worden aanbevelingen en suggesties voor een vervolgtraject gedaan.

5.1 Conclusie

Het doel in dit onderzoek was onderzoeken of de CBSA, aangepast aan autisme, kan bijdragen in een beter afgestemde psycho-educatieve begeleiding van jongeren met ASS.

Dit gaf de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan de aan autisme aangepaste CBSA bijdragen aan een beter afgestemde psycho-educatieve begeleiding van jongeren met ASS?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden is een ontwikkelingsonderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek bestond uit een fase van voorbereiding, van ontwikkeling en van implementatie.

Vanuit de fase van voorbereiding en ontwikkeling is een vragenlijst geconstrueerd. Deze aangepaste versie van de CBSA is in de implementatiefase uitgeprobeerd.

Geconcludeerd kan worden dat de CBSA door aan te passen aan ASS autismevriendelijk wordt voor deze doelgroep en geschikt om te gebruiken als een middel bij de psycho-educatieve begeleiding. De in het praktijkonderzoek geconstrueerde vragenlijst is gebaseerd op de CBSA. Bij de aangepaste schaal is het taalgebruik en de presentatie van de oorspronkelijke CBSA aangepast. De CBSA is met andere woorden bekeken door een 'auti-bril'.

De afname van de aan autisme aangepaste CBSA geeft vooral met het doorvragen op de antwoorden en het vragen naar voorbeelden en betekenis van (abstracte) begrippen een inkijkje in de denkwereld van de jongere met ASS. Er ontstaat een gesprek over begripsvorming van sociale competenties.

5.2 Evaluatie en discussie

In deze paragraaf zullen de drie fasen van het onderzoek worden geëvalueerd en zonodig wordt er een kritische kanttekening geplaatst.

5.2.1 Fase 1: de voorbereidingsfase

De eerste stap van het onderzoek was het verzamelen van literatuur voor het theoretisch kader. Voor dit kader is een selectie gemaakt vanuit de literatuur. Er wordt een breed beeld geschetst van de zelfbeeldontwikkeling, toegespitst op ASS. Echter de informatie over ASS en zelfbeeld is beperkt. Zoals Vermeulen (2005) stelt, is wetenschappelijk onderzoek op dit gebied schaars.

Na de literatuurstudie is een inventariserend onderzoek uitgevoerd, bestaande uit twee gedeelten. Hierbij kan een kanttekening geplaatst worden bij de inventarisatie van testmateriaal. Er is namelijk enkel gekeken naar gestandaardiseerde instrumenten en niet naar de meer vrijere testvormen, zoals het maken van een tekening of collage.

Bij het samenstellen van de onderzoeksgroep is niet gelet op representativiteit. De jongeren zijn geselecteerd omdat zij (toevallig) door mij begeleid worden. Generalisatie naar de doelgroep jongeren met ASS is daardoor minder mogelijk.

Met betrekking tot de inventarisatie van de beginsituatie en de eisen voor het instrument kan geëvalueerd worden dat het werken met de jongeren en de twee autismedeskundigen zeer waardevol was. Juist met deze samenwerking heeft dit onderzoek tot concrete resultaten geleid.

5.2.2 Fase 2: de ontwikkelingsfase

In de ontwikkelingsfase is de verzamelde informatie vanuit de voorbereidingsfase verwerkt in de vragenlijst. Migchelbrink (2008) geeft aan dat het in deze fase aankomt op denkvermogen, intuïtie en creativiteit. De uiteindelijke vragenlijst heeft een neutraal, autismevriendelijk, karakter gekregen. Het aanpassen van de vragenlijst bleek een stuk moeilijker te zijn dan dat ik vooraf had gedacht. Vooral met betrekking tot het autismevriendelijk maken van de formuleringen van de stellingen. Wat gebruiken wij, neurotypicals, toch veel abstracte woorden!

5.2.3 Fase 3: de implementatiefase

De aangepaste vragenlijst is uitgetoetst bij vijf jongeren. Vanuit het tijds criterium konden helaas niet alle jongeren worden bevestigd. De jongeren beoordelen deze vragenlijst als helder en duidelijk. Dit in tegenstelling tot de oorspronkelijke CBSA, waar de onderzoeksgroep kritisch was met betrekking tot de vraagstelling, antwoordcategorieën en vraagstelling.

De jongeren hebben opmerkingen gemaakt over de vier-puntsschaal. Op dit moment staan de stellingen zowel positief als negatief geformuleerd, ook dit kan een punt voor aanpassing zijn. Ik zie de geconstrueerde vragenlijst als een product in ontwikkeling. Deze opmerkingen en ervaringen met de vragenlijst in de toekomst kunnen het product verbeteren.

Zoals in hoofdstuk 4 al werd aangegeven zijn de normen niet (meer) betrouwbaar. De vraag is of de normgroep passend is voor de populatie jongeren met ASS. Daarnaast maakt het aanpassen van de vragenlijst de normen niet meer betrouwbaar en valide. Het is daarom van belang om van te voren goed na te gaan wat de reden voor afname zal zijn. Gaat het om de normscores, dan is de oorspronkelijke CBSA op dit moment het meest betrouwbaar. Wordt de CBSA ingezet als middel in de begeleiding, dan kan bij de doelgroep jongeren met ASS de aangepaste CBSA afgenomen worden.

5.3 Aanbevelingen

De in dit onderzoek geconstrueerde vragenlijst is uitgetoetst met een aantal jongeren. Onvoldoende wordt duidelijk of deze vragenlijst ook daadwerkelijk meet wat hij beoogt te meten. Vermeulen (2005) geeft aan dat het goed mogelijk is dat jongeren met ASS antwoord geven op basis van wat zij terughoren vanuit de omgeving, in plaats van op basis van wat zij zelf ervaren. "Zelfbeeld wordt opgebouwd vanuit de spiegel die anderen ons voorhouden" (p.32).

Het is belangrijk om eerst het technische gedeelte van de vragenlijst met een uitgebreide pilotstudie in orde te maken. Het gaat dan voornamelijk om normgroepen, deze dienen opnieuw te worden vastgesteld, waarbij de populatie jongeren met ASS de normgroep dient te zijn.

Het doel in het onderzoek is in de onderzoeksperiode bijgesteld. Een belangrijke leerervaring is hierdoor echter onderbelicht gebleven in het onderzoeksverslag. Namelijk het gevaar van de 'neurotypische' projecties. Zoals in het theoretisch kader al beschreven, ontstaan 'neurotypische projecties' wanneer wij, neurotypicals, (vaak onbewust) de ervaring van de persoon met ASS gaan kaderen en interpreteren naar onze eigen beleving. Om dit te voorkomen is het van belang om je als begeleider in te leven in de denk- en leefwereld van de persoon met ASS.

De afname van de aan autisme aangepaste CBSA geeft vooral met het doorvragen op de antwoorden en het vragen naar voorbeelden een inkijkje in de denkwereld van de jongere met ASS. Er ontstaat een gesprek over begripsvorming van sociale competenties. Op deze manier kun je naast de persoon gaan staan, kun je uitgaan van diens zelfbeleving en worden de hersenen van zowel de jongere als de begeleider op 'aan' gezet (Delfos, 2009). Het dient de aanbeveling om na de technische pilotstudie, met behulp van een inventariserend (praktijk)onderzoek te bekijken of de afname van de aan autisme aangepaste CBSA door begeleiders inderdaad bijdraagt aan afstemming op de zelfbeleving van de jongere. De gespreksvaardigheden van de begeleider en van de jongere zullen hierin een belangrijke rol spelen.

Nawoord

“Nieuwsgierigheid naar en verwondering over elkaars wereld brengen hen wel dichterbij elkaar: het wederzijdse begrip groeit.” (p.8).

Dit schrijft Vermeulen in het voorwoord van het boek ‘Dubbelklik’ (Landship & Modderman, 2004), een mailwisseling tussen een persoon met ASS en een neurotypical.

Zoals ik in hoofdstuk 1 aangaf, werd ik me er tijdens de opleidingsperiode steeds meer bewust van dat ik uit ga van hoe ik denk dat de jongere zichzelf ziet, in plaats van hoe de jongere zichzelf ziet.

In deze opleiding heb ik geleerd om Open, Eerlijk & Nieuwsgierig begeleidingssituaties in te stappen. Ik laat me verwonderen door te luisteren met mijn oren in plaats van met mijn hoofd.

“Verwondering is het begin van wijsheid.” (Socrates).

Reflectie en evaluatie

Tijdens het onderzoekstraject voelde het alsof ik op een rotonde reed, zonder duidelijk te weten welke afslag ik moest nemen. Hierdoor is de onderzoeksopzet meerdere malen veranderd en aangepast. Steeds wanneer ik dacht: dit wordt de afslag die ik ga nemen, kwam ik bij een doodlopende straat uit of werd ik teruggestuurd naar de rotonde door een verkeersregelaar.



Eén van de gekozen afslagen leidde mij naar een onderzoeksopzet waarin ik ben gaan kijken in hoeverre mijn beeld van de zelfbeleving van de jongere, overeenkwam met de zelfbeleving van de jongere. Hieruit kwam naar voren dat dit bij een groot deel van de onderzoeksgroep overeen kwam, echter bij een aantal jongeren ook helemaal niet. Dan dacht ik bijvoorbeeld dat de jongere zichzelf onzeker zou voelen over zijn plek in de groep, maar dit was dan niet het geval. Voor mij een belangrijk leermoment, want mijn begeleiding sloot hier op dat moment niet op aan. Het was voor mij een eyeopener, ik ging er veel te veel vanuit dat ik wel wist hoe de jongere zich voelde.

In de begeleiding ben ik naar de jongeren gaan luisteren met mijn oren, in plaats van met mijn hoofd. In plaats van te 'denken naar' wat de jongere bedoelt, ben ik bewust gaan 'vragen naar' wat de jongere bedoelt. Hiermee is ook mijn zelfinzicht vergroot, ik ben meer bewust geworden van mijn competentie 'inleven in de ander'. Door echt naar de jongere te luisteren, zijn we gaan werken aan zijn doel, in plaats van mijn doel. Het supervisietraject heeft hier een belangrijke bijdrage in gehad. Deze afslag had een belangrijke betekenis voor mij, maar was minder goed te vangen in een onderzoeksopzet.

Teruggekomen op de rotonde, waren de bordjes helaas niet beter leesbaar. Dit gaf gevoelens van onzekerheid. Want in de onderzoeksplanning leken de maanden enkel te verschuiven, zonder dat er concrete informatie op papier kwam. De rotonde leek eindeloos, met vragen zoals: wat wil je nu echt onderzoeken, wat is nu echt je praktijkprobleem?

Gelukkig kon ik terugvallen op drie ontzettend goede critical friends die letterlijk met mij op de rotonde zijn gaan staan. In deze opleiding staat samenwerking met collega's centraal. Voorafgaand aan het onderzoekstraject heb ik het formulier 'samenwerken als critical friends in de leer- en onderzoekslijn', van J. Siebelink, ingevuld. Op het gebied van samenwerken nam ik me voor om op de hoogte te zijn van het onderzoek van de critical friends. Ik nam mij dit voor, omdat ik bang was dat ik, door het bezig zijn met mijn eigen leer- en onderzoekstraject en daarnaast mijn fulltime baan, mogelijk een 'slechte' critical friend zou zijn. We hebben hierover in de onderzoeksgroep duidelijke afspraken gemaakt, zoals het tijdig insturen van documenten. Met deze afspraken, maar vooral ook door de interesse en inzet die van beide kanten kwam, kan ik terugkijken op mezelf als waardevolle critical friend.

Een andere vaardigheid die ik wilde ontwikkelen was het stellen van (oplossingsgerichte) vragen aan de ander, in plaats van het geven van tips. Ik ben me er namelijk van bewust geworden dat ik graag het probleem voor de ander wil oplossen (zowel in interactie met collega's, als cliënten), in plaats van het probleem bij de ander te laten en helpen verhelderen. Dit was een vaardigheid waarin we alle vier wilden groeien. In de vele onderzoeksbijeenkomsten kwam dit dan ook vaak terug. We corrigeerden en hielpen elkaar bij het formuleren van de juiste vraag. Maar eerlijkheidshalve dien ik ook aan te geven dat hoe verder we kwamen in het onderzoekstraject we deze stijl ook weer wat meer loslieten. Want verwarring is goed, maar op een gegeven moment dient verheldering te komen.

De intensieve samenwerking in de onderzoeksgroep en het vertrouwen dat we aan elkaar gaven dat we op de juiste weg zaten, heeft uiteindelijk geleid tot die juiste afslag op de rotonde.

De verwarring op de rotonde gaf onzekerheid, maar heeft uiteindelijk geleid tot een uitgebreide fase van voorbereiding. Hiermee werd het fundament gelegd voor dit onderzoek. Want zoals het spreekwoord zegt: 'een goed begin is het halve werk', na de fase van voorbereiding kon het onderzoek goed en snel verder gaan.

Verwarring is een sleutelbegrip geworden voor mijn ontwikkeling als beroepsbeoefenaar en autismespecialist. Want juist door verwarring blijf je op zoek gaan. Op zoek gaan naar de sterke kanten van de persoon met ASS, naar diens oplossingsmogelijkheden.

Met de persoon met ASS gaan we samen op weg, op weg naar de toekomst.

Einde rotonde.



Literatuur

Attwood, T. (2001). *Het syndroom van Asperger. Een gids voor ouders en hulpverleners*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Autismebegeleiding.nl. (2010). *Wat is Autismebegeleiding.nl?* Verkregen op 17-10-2009: www.autismebegeleiding.nl.

Baard, M., Van der Elst, D. & Van Leijenhorst, M. (2006). *Ongewild lastig in de puberteit en adolescentie. Inzicht in veelvoorkomende (ontwikkelings)stoornissen*. Huizen: Uitgeverij Pica.

De Wit, J., Slot, W. & Van Aken, A. (2007). *Psychologie van de adolescentie*. Baarn: HB uitgevers.

Delfos, M.F. (2009). *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Dumortier, D. (2008). *Van een andere planeet. Autisme van binnen uit*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.

Evert, A., Groot, C.J. & Van Vliet-Mulder, J.C. (2000). *Documentatie van Tests en Testresearch in Nederland* (deel 1 & deel 2). Assen: Van Gorcum & Comp.

Gillberg, C. en Peeters, T. (1995). *Autisme. Medisch en educatief*. Berchem: Janssen Cilag.

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

Jackson, L. (2004). *Mafkezen en het Asperger-syndroom. Een handleiding voor de puberteit*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie III*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Landship & Modderman, L. (2004). *Dubbelklik. Autisme bevraagd en beschreven*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Leguijt, J. (2006). *Mijn eigen wereld. Het verhaal van een 16-jarige jongen met autisme*. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum.

Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.

Migchelbrink, F. (2008). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Schrurs, J. (2009). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Meijel: Uitgeverij VIA.

Swanborn, P.G. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek*. Meppel: Boom.

Tammet, D. (2009). *Op een blauwe dag geboren. Een geschiedenis*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Treffers, P.D.A., Goedhart, A.W., Veerman, J.W., Van den Bergh, B.R.H., Ackaert, L., & De Rycke, L. (2002). *Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten Handleiding*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V..

Van Berckelaer-Onnes, I. (2002). Autisme in een notendop. *Logopedie en Foniatrie*, jaargang 9, 225-229.

Van der Velde, C. (2007). *Pubergids autisme, een praktische handleiding*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Vermeulen, P. (2005). *Ik ben speciaal 2. Werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Bijlage A – Inventarisatie van testmateriaal

Testnaam	Auteurs	COTAN beoordeling		Meetpretentie	Populatie
Adolescenten Temperament Lijst ATL	Feij et al., 1984	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Eigenschappen van temperament. Schalen: extraversie, emotionaliteit, impulsiviteit en spanningsbehoefte.	13 tot 18 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Voldoende		
		Betrouwbaarheid:	Voldoende		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Voldoende		
Competentie Belevingsschaal Voor Adolescenten CBSA	Treffers et al., 2002 Bewerking van het Self-Perception Profile for Children	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Competentiebeleving en Eigenwaarde. Schalen: gedragshouding, sportieve vaardigheden, schoolvaardigheden, sociale acceptatie, fysieke verschijning en gevoel van eigenwaarde.	12 tot 18 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Goed		
		Betrouwbaarheid:	Voldoende		
		Begripsvaliditeit:	Goed		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		
Competentie Belevingsschaal Voor Kinderen CBSK	Treffers et al., 1997 Bewerking van het Self-Perception Profile for Children	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Aspecten van zelfwaardering. Schalen: gedragshouding, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, school vaardigheden, fysieke verschijning, gevoel van eigenwaarde.	8 tot 12 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Voldoende		
		Betrouwbaarheid:	Voldoende		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		
Groninger Identiteits Ontwikkelings Schaal GIDS	Bosma, 1985 (researchinstrument)	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Actuele bindingen op zes gebieden: 1e milieu, 2e milieu, levensbeschouwing, vriendschappelijke relaties, persoonlijke kenmerken, verkering.	Adolescenten
		Kwaliteit testmateriaal:	Voldoende		
		Kwaliteit handleiding:	Onvoldoende		
		Normen:	Onvoldoende		
		Betrouwbaarheid:	Onvoldoende		
		Begripsvaliditeit:	Onvoldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		
Inventarisatielijst Omgaan met Anderen IOA	Dam-Baggens et al., 2000	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Problemen in de omgang met anderen. Schalen: kritiek geven, aandacht vragen voor eigen mening, waardering uitspreken voor de ander, initiatief nemen tot contact, jezelf waarderen.	Vanaf 16 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Onvoldoende		
		Betrouwbaarheid:	Voldoende		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Goed		

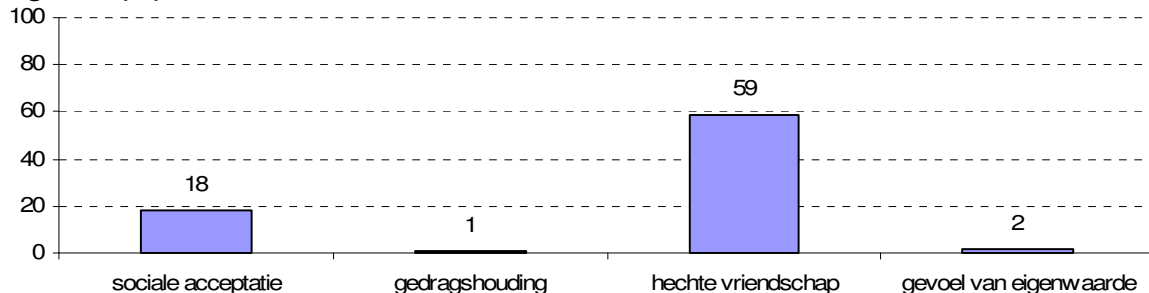
Testnaam	Auteurs	COTAN beoordeling		Meetpretentie	Populatie
Nederlandse Persoonlijkheds Vragenlijst NPV	Luteijn, et al., 1985	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Persoonlijkhedsaspecten. Schalen: inadequatie, sociale inadequatie, rigiditeit, verongelijkheid, zelfgenoegzaamheid, dominantie en zelfwaardering.	Vanaf 15 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Goed		
		Betrouwbaarheid:	Voldoende		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Voldoende		
NEO Persoonlijkheds Vragenlijsten, NEO PI-R en NEO FFI	Hoekstra et al., 1996	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Big Five: neuroticisme, extraversie, openheid, altruïsme, conscentieusheid.	Volwassenen
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Voldoende		
		Betrouwbaarheid:	Voldoende		
		Begripsvaliditeit:	Goed/		
		Criteriumvaliditeit:	Voldoende		
			Onvoldoende		
Temperament en Karakter Vragenlijst TCI	Duijsens, et al., 2000 Bewerking van de Temperament and Character Inventory	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Persoonlijkhedsaspecten, temperament en karakter. Schalen: novelty seeking, harm avoidance, reward dependance, persistence, self-directedness, cooperativeness, self-transcendence.	Vanaf 15 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Voldoende		
		Betrouwbaarheid:	Voldoende		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		
Vier Dimensionale Persoonlijkheds Test 4DPT	Van Kampen, 1996	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Persoonlijkhedsdimensies. Schalen: intensiteit, extraversie, neuroticisme, ordelijkheid.	Volwassenen
		Kwaliteit testmateriaal:	Voldoende		
		Kwaliteit handleiding:	Onvoldoende		
		Normen:	Onvoldoende		
		Betrouwbaarheid:	Goed		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		
Vijf Persoonlijkheds Factoren Test 5PFT	Elshout, et al., 1975	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Dimensies in de beoordeling van eigen persoonlijkheid. Schalen: extraversie, vriendelijkheid, gewetensvolheid, neuroticiteit en ontwikkeling.	Volwassenen
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Voldoende		
		Normen:	Onvoldoende		
		Betrouwbaarheid:	Goed		
		Begripsvaliditeit:	Goed		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		

Testnaam	Auteurs	COTAN beoordeling		Meetpretentie	Populatie
Vrije Zelf- beschrijvings Methode VZM	S.P.O.L.A.P. Leuven 1987	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Persoonlijkheidsdimensies. Schalen: extraversie, vriendelijkheid, gewetensvolheid, neuroticiteit, ontwikkeling, leiderschap, creativiteit, sociale wenselijkheid.	Vanaf 16 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Voldoende		
		Kwaliteit handleiding:	Voldoende		
		Normen:	(On)voldoende		
		Betrouwbaarheid:	Onvoldoende		
		Begripsvaliditeit:	Onvoldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		
Vragenlijst Zelfbeeld en Zelf-Evaluatie ZEZ	Meijer, 1998	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Test angst. Schalen: zorgniveau, emotionaliteit, zelfvertrouwen.	Leerlingen voortgezet onderwijs
		Kwaliteit testmateriaal:	Voldoende		
		Kwaliteit handleiding:	Onvoldoende		
		Normen:	Onvoldoende		
		Betrouwbaarheid:	Goed		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Onvoldoende		
Youth Self Report YSR	Verhulst et al., 1997	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Vaardigheden en probleemgedrag. Twee delen: vaardigheids- of competentiedeel en gedragsprobleemdeel.	11 tot 18 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Goed		
		Betrouwbaarheid:	Goed		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Voldoende		
Zelf Beoordelings Vragenlijst ZBV	Van der Ploeg et al., 2000 Bewerking van de Spielberger State- Trait Anxiety Inventory	Uitgangspunten testconstructie:	Goed	Toestandsangst en angstdispositie. Schalen: toestandsangst en angstdispositie.	Vanaf 12 jaar
		Kwaliteit testmateriaal:	Goed		
		Kwaliteit handleiding:	Goed		
		Normen:	Voldoende		
		Betrouwbaarheid:	Goed		
		Begripsvaliditeit:	Voldoende		
		Criteriumvaliditeit:	Voldoende		

Bijlage B – Competentie belevingsprofielen CBSA

Hieronder wordt per jongere het competentie belevingsprofiel weergegeven. Hierbij wordt naast een normatieve interpretatie ook een relatieve interpretatie gegeven. Bij een relatieve interpretatie gaat het om de scores op de verschillende competenties ten opzichte van elkaar. Voor deze interpretatie kan het beste gekeken worden naar een significant verschil (1sd) in ruwe scores. De resultaten dienen met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden!

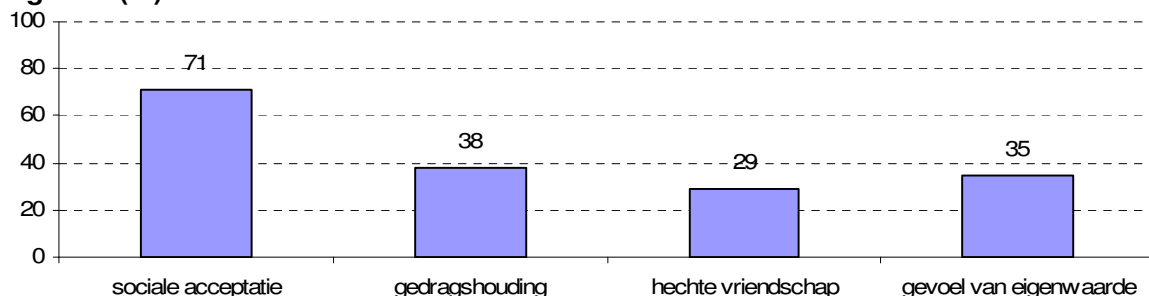
Jongere 1 (m)



Uit de vragenlijst blijkt dat de jongere een beneden gemiddelde tot lage percentielscore behaalt op de schalen 'Sociale Acceptatie', 'Gedragshouding' en 'Gevoel van Eigenwaarde'.

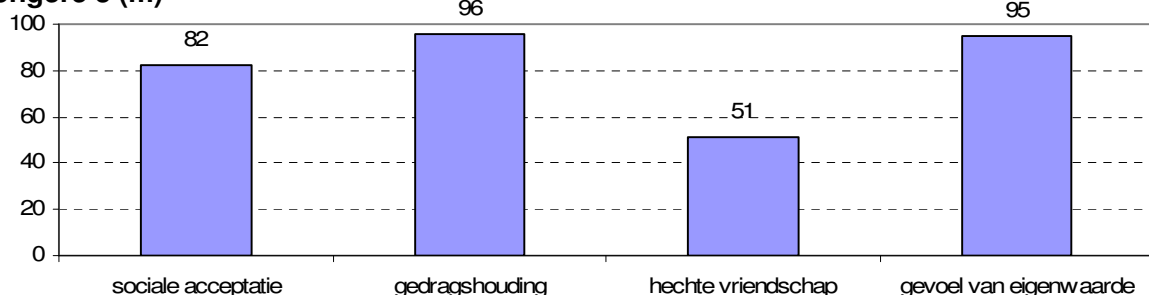
Treffers, et al. (2002) geven aan dat lage scores kunnen ontstaan vanuit een gevoel van tekort schieten. De score op de schaal 'Hechte vriendschap' is gemiddeld. Vanuit een relatieve interpretatie komt deze score significant hoger uit. Deze scores laten zien dat deze jongere het gevoel heeft dat hij er niet bij hoort, een zeer gering gevoel van eigenwaarde heeft en van zichzelf vindt dat hij zich niet netjes gedraagt en dingen doet die (moreel) niet mogen. Daarnaast vindt deze jongere dat hij in staat is om hechte vriendschappen aan te gaan of te onderhouden.

Jongere 2 (m)



De percentielscores zijn gemiddeld. Dit betekent dat deze jongere zichzelf gemiddeld waardeert. Hij heeft het gevoel dat hij erbij hoort, dat hij in staat is vriendschappen aan te gaan en te onderhouden en dat hij zich goed gedraagt. Vanuit een relatieve interpretatie kan gesteld worden dat de score op sociale acceptatie significant hoger uitkomt.

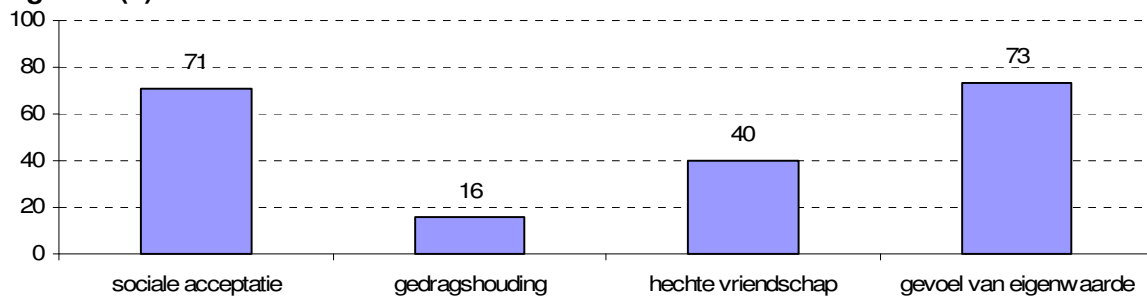
Jongere 3 (m)



Uit de vragenlijst blijkt dat de jongere een boven gemiddelde tot hoge percentielscore behaalt op de schalen 'Sociale Acceptatie', 'Gedragshouding' en 'Gevoel van Eigenwaarde'.

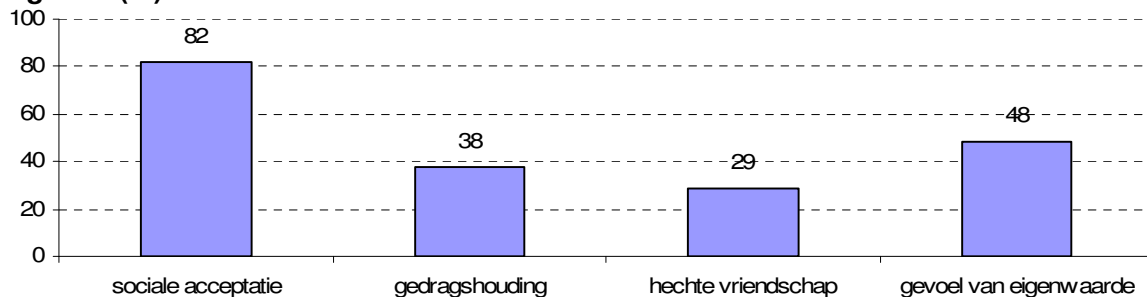
Hoge scores kunnen volgens Treffers, et al. (2002) verklaard worden vanuit wensgedachten van de respondent of sociale wenselijkheid. De score op de schaal 'Hechte vriendschap' is gemiddeld. Deze scores laten zien dat deze jongere het gevoel heeft dat hij er bij hoort, een zeer hoog gevoel van eigenwaarde heeft en van zichzelf vindt dat hij zich heel netjes gedraagt en geen dingen doet die (moreel) niet mogen. Daarnaast vindt deze jongere dat hij in staat is om hechte vriendschappen aan te gaan of te onderhouden.

Jongere 4 (v)



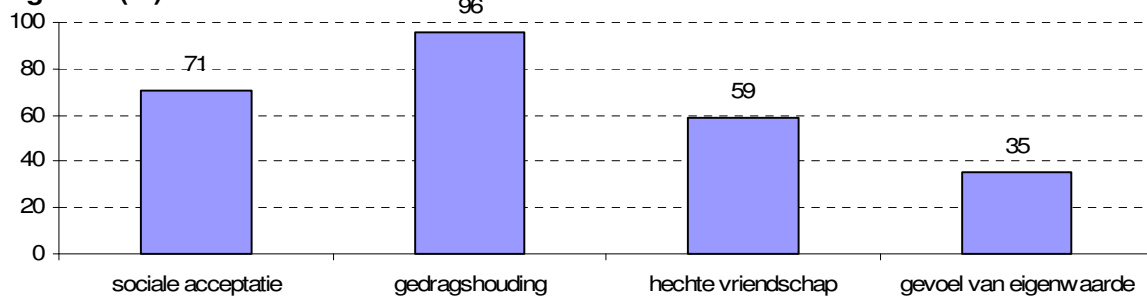
Uit de vragenlijst blijkt dat deze jongere gemiddelde percentielscores behaalt. Dat wil zeggen dat deze jongere zichzelf gemiddeld waardeert. Zij heeft het gevoel dat zij erbij hoort, dat zij in staat is vriendschappen aan te gaan en te onderhouden en dat zij zich goed gedraagt. Vanuit een relatieve interpretatie kan gesteld worden dat de score op gedragshouding significant lager uitkomt.

Jongere 5 (m)



De percentielscores zijn gemiddeld. Deze jongere behaalt een significant hoge score op de schaal sociale acceptatie. Zoals eerder aangegeven kan dit te maken hebben met een bepaalde mate van sociale wenselijkheid of wensgedachten van de respondent.

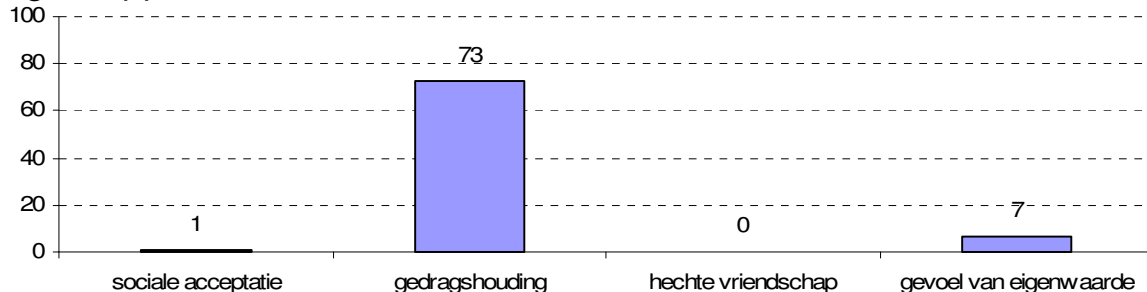
Jongere 6 (m)



Uit de vragenlijst blijkt dat deze jongere wisselende, doch gemiddelde, percentielscores behaalt, met een significant hoge score op de schaal gedragshouding en een significant lage score op de

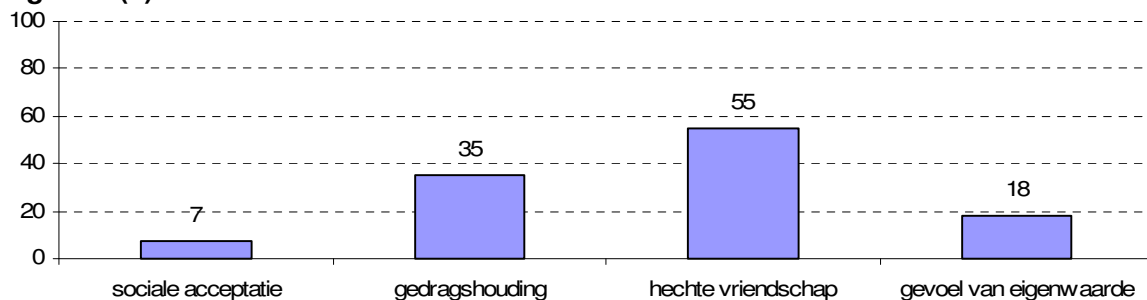
schaal gevoel van eigenwaarde. De scores geven aan dat deze jongere zichzelf gemiddeld waardeert. Hij heeft het gevoel dat hij erbij hoort, dat hij in staat is vriendschappen aan te gaan en te onderhouden en dat hij zich goed gedraagt.

Jongere 7 (v)



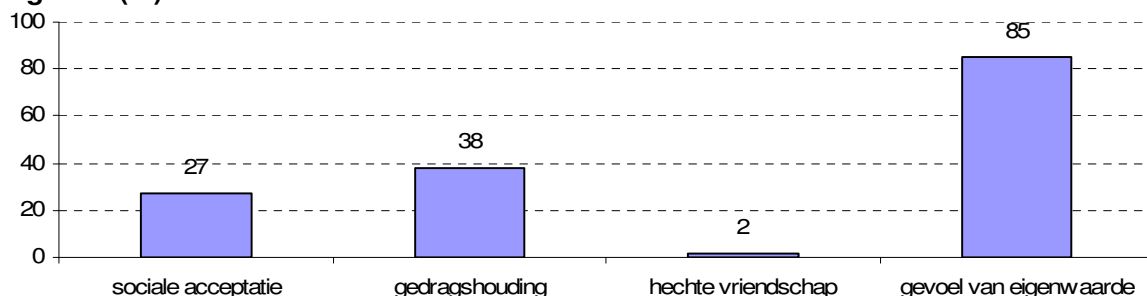
Uit de vragenlijst blijkt dat de jongere een beneden gemiddelde tot lage percentielscore behaalt op de schalen 'Sociale Acceptatie', 'Hechte Vriendschap' en 'Gevoel van Eigenwaarde'. De score op de schaal 'Gedragshouding' is gemiddeld en wijkt significant af. Deze scores laten zien dat de jongere het gevoel heeft dat ze er niet bij hoort, vindt dat ze niet in staat is om hechte vriendschappen aan te gaan of te onderhouden en een zeer gering gevoel van eigenwaarde heeft. Daarnaast vindt ze van zichzelf dat ze zich netjes gedraagt en geen dingen doet die (moreel) niet mogen.

Jongere 8 (v)



Op de schaal sociale acceptatie na, zijn de percentielscores gemiddeld. Dat betekent dat deze jongere zichzelf gemiddeld waardeert. Het gevoel heeft dat zij in staat is vriendschappen aan te gaan en onderhouden en dat zij zich goed gedraagt. De lage score op sociale acceptatie geeft aan dat zij niet het gevoel heeft dat ze erbij hoort. Vanuit een relatieve interpretatie kan gesteld worden dat de score op hechte vriendschap significant hoger uitkomt.

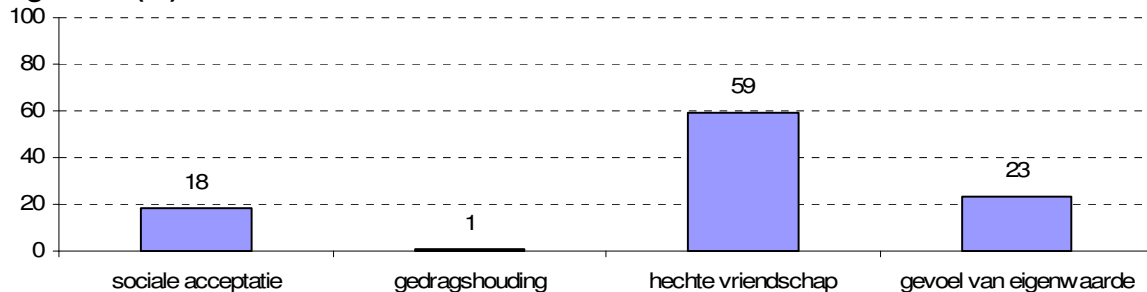
Jongere 9 (m)



Er worden wisselende percentielscores behaald met een significante uitschieter naar boven. De jongere heeft het gevoel dat hij erbij hoort en dat hij zich goed gedraagt. Hij waardeert zichzelf

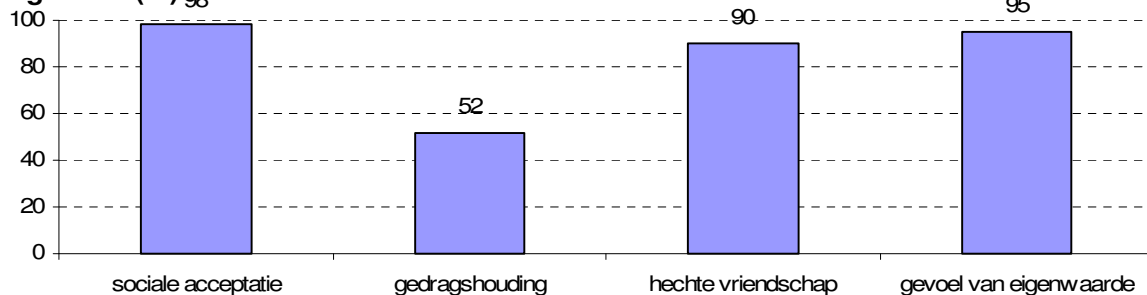
hoog, echter heeft niet het gevoel dat hij in staat is vriendschappen aan te gaan en onderhouden.

Jongere 10 (m)



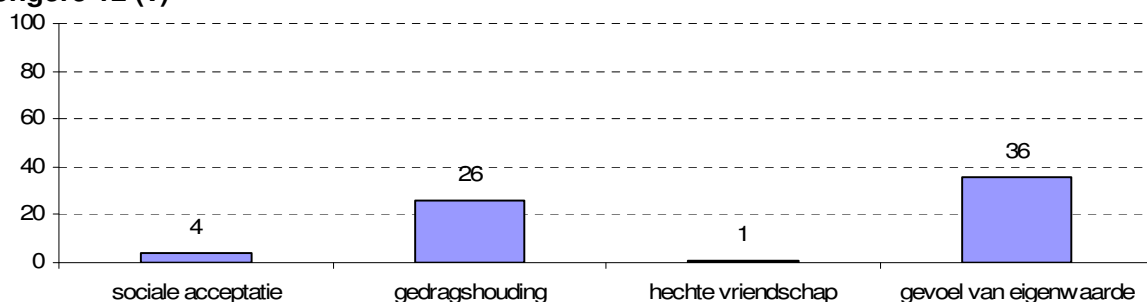
Deze jongere behaalt een significant lage score op de schaal gedragshouding, hij heeft het gevoel dat hij soms dingen doet die (moreel) niet mogen. De overige schalen scoren gemiddeld, de jongere waardeert zichzelf gemiddeld, heeft het gevoel dat hij erbij hoort en voelt zich in staat vriendschappen aan te gaan en onderhouden. Deze laatste schaal scoort significant hoger.

Jongere 11 (m)⁹⁸



Uit de vragenlijst blijkt dat de jongere boven gemiddelde percentielscores behaalt op de schalen. Dit betekent dat deze jongere zichzelf (boven)gemiddeld waardeert. Hij heeft het gevoel dat hij erbij hoort, dat hij in staat is vriendschappen aan te gaan en te onderhouden en dat hij zich goed gedraagt. Vanuit een normatieve interpretatie kan gesteld worden dat de scores op de schalen gevoel van eigenwaarde, sociale acceptatie en hechte vriendschap afwijkend zijn. Vanuit een relatieve interpretatie wijkt de lage score op gedragshouding significant af.

Jongere 12 (v)



Deze jongere behaalt gemiddelde percentielscores op de schalen gedragshouding en gevoel van eigenwaarde. Ze waardeert zichzelf gemiddeld en heeft het gevoel dat zij zich goed gedraagt. De scores op de schalen sociale acceptatie en hechte vriendschap zijn laag. Ze heeft het gevoel dat ze er niet bij hoort en onvoldoende in staat is vriendschappen aan te gaan en onderhouden.

Bijlage C – Opmerkingen tijdens de testafname

1	Jongere 1 vindt de manier van vraagstelling irritant. Hij moet beide zinnen lezen, terwijl hij de zinnen liever één voor één zou willen doen. Bij de vraag: 'Sommige jongeren zouden vaak liever iemand anders zijn. Maar, andere jongeren zijn meestal tevreden met wie ze zijn', geeft deze jongere aan dat hij wel Brad Pitt zou willen zijn.
2	Jongere 2 zegt: "Dat zeg je toch niet over jezelf!" bij een vraag over populair zijn. Hij geeft aan vaak te kiezen voor de antwoordcategorie 'een beetje', omdat hij toch niet door iedereen zo wordt beoordeeld.
3	Jongere 3 geeft aan dat hij zichzelf net zo goed vindt. Hij lijkt zich te vergelijken met de 'jongeren', in plaats van aan te geven hoe hij zichzelf ziet.
4	Het antwoordvel is bij alle vragen zichtbaar. Bij vraag 1 staan dus de hokjes voor vraag 1, maar ook voor de vragen op de volgende pagina's. Jongere 4 heeft het nodig dat deze hokjes afgedekt worden. Bij de vraag: 'Sommige jongeren doen dingen waarvan ze weten dat ze die niet zouden moeten doen. Maar, andere jongeren doen bijna nooit dingen waarvan ze weten dat ze die niet zouden moeten doen' geeft deze jongere aan dat ze vaak boeren laat.
5	Jongere 5 vindt de manier van vraagstelling lastig. Hij zegt moeite te hebben met onthouden welke zin bij welke vraag hoort. Bij vraag 21 begrijpt hij de antwoordcategorieën niet (meer). Er dient telkens een keuze gemaakt te worden tussen de zin 'sommige jongeren' en 'andere jongeren'. Maar jongere 5 geeft aan niet te weten wie die andere jongeren zijn. Bij de vraag: 'Sommige jongeren doen dingen waarvan ze weten dat ze die niet zouden moeten doen. Maar, andere jongeren doen bijna nooit dingen waarvan ze weten dat ze die niet zouden moeten doen', zegt de jongere "af en toe wel een beetje meer", hij lacht daarbij.
6	Jongere 6 valt het op dat vragen ongeveer hetzelfde gesteld werden, dat vindt hij raar. Jongere 6 vraagt na vraag 4: "gaan deze vragen over mij?"
7	Jongere 7 heeft moeite met bepaalde uitdrukkingen, zoals 'teleurgesteld zijn in jezelf' en 'de manier waarop ze leven'.
8	Jongere 8 vindt het moeilijk om keuzes te maken binnen de antwoordcategorieën. Want op school is het anders dan bijvoorbeeld bij de badmintonclub.
9	Jongere 9 heeft het nodig dat de overige hokjes worden afgedekt.
10	Jongere 10 vraagt wat bedoeld wordt met 'sommige jongeren'. Hij leest slechts een van de twee zinnen. Jongere 10 vraagt of zijn moeder de antwoorden te lezen krijgt bij een vraag over gedragshouding. Hij vindt het opschepperig om de buitenste antwoordcategorie te kiezen, want "dan vind je dat je er altijd bij hoort enzo". Jongere 10 geeft aan de vragenlijst moeilijk te vinden, want "wat vind je van jezelf?". Daarnaast ziet deze jongere dat vragen over dezelfde thema's gaan.
11	Jongere 11 heeft geen zin om de instructie te lezen en het voorbeeld te maken. Bij het invullen geeft hij aan dat ze 'andere jongeren' weg moeten laten, "waarom niet gewoon ik?". Hij vraagt zich af wat het verschil is tussen de middelste antwoordcategorieën. Jongere 11 geeft aan dat 'vinden' beter vervangen kan worden door 'weten', want volgens hem kun je het anders niet beoordelen. Vinden moet dus wel gebaseerd zijn op feiten en dan is het weten. Aan het einde van de vragenlijst geeft hij aan dat de onderzoeker er bij de scoring rekening mee moet houden dat hij vragen wellicht niet goed heeft gelezen.
12	Jongere 12 ziet de structuur van de vragenlijst direct.

Bijlage D – CBSA

HOE IK MEZELF VIND

Kies wat het **meest waar** is voor jou:

☐ een beetje waar voor mij
☐ helemaal waar voor mij

1	Sommige jongeren vinden dat ze minstens zo slim zijn als hun leeftijdgenoten.	☐	☐	☐
1	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren twijfelen er aan of ze wel even slim zijn als hun leeftijdgenoten.	☐	☐	☐
2	Sommige jongeren worden niet gauw aardig gevonden.	☐	☐	☐
2	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren worden gauw aardig gevonden.	☐	☐	☐
3	Sommige jongeren zijn erg goed in allerlei sporten.	☐	☐	☐
3	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren vinden dat ze niet goed in sport zijn.	☐	☐	☐
4	Sommige jongeren zijn niet tevreden over hoe ze eruit zien.	☐	☐	☐
4	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren zijn tevreden over hoe ze er uit zien.	☐	☐	☐
5	Sommige jongeren houden zich meestal aan de regels.	☐	☐	☐
5	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren doen vaak dingen waarbij ze weten dat ze fout zitten.	☐	☐	☐
6	Sommige jongeren kunnen voor lange tijd een goede vriendschap bewaren.	☐	☐	☐
6	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren vinden het moeilijk voor lange tijd een goede vriendschap te bewaren.	☐	☐	☐
7	Sommige jongeren zijn vaak teleurgesteld in zichzelf.	☐	☐	☐
7	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren zijn haast nooit teleurgesteld in zichzelf.	☐	☐	☐
8	Sommige jongeren doen er lang over om hun huiswerk af te maken.	☐	☐	☐
8	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren krijgen hun huiswerk snel af.	☐	☐	☐
9	Sommige jongeren hebben veel vrienden.	☐	☐	☐
9	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren hebben niet zo veel vrienden.	☐	☐	☐
10	Sommige jongeren denken dat ze elke nieuwe sport gemakkelijk zullen kunnen.	☐	☐	☐
10	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren zijn bang dat ze in een nieuwe sport niet goed zullen zijn.	☐	☐	☐
11	Sommige jongeren zouden willen dat hun lichaam anders was.	☐	☐	☐
11	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren zijn tevreden met hun lichaam zoals het is.	☐	☐	☐
12	Sommige jongeren doen vaak dingen die hen in de problemen brengen.	☐	☐	☐
12	maar	☐	☐	☐
	Andere jongeren doen meestal geen dingen die hen in de problemen brengen.	☐	☐	☐

Bijlage E – Competentie beleavingsprofielen aangepaste CBSA

Hieronder wordt per jongere het tweede competentie beleavingsprofiel weergegeven. Hierbij wordt naast een normatieve interpretatie ook een relatieve interpretatie gegeven. Bij een relatieve interpretatie gaat het om de scores op de verschillende competenties ten opzichte van elkaar. Voor deze interpretatie kan het beste gekeken worden naar een significant verschil (1sd) in ruwe scores. De resultaten dienen met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden!

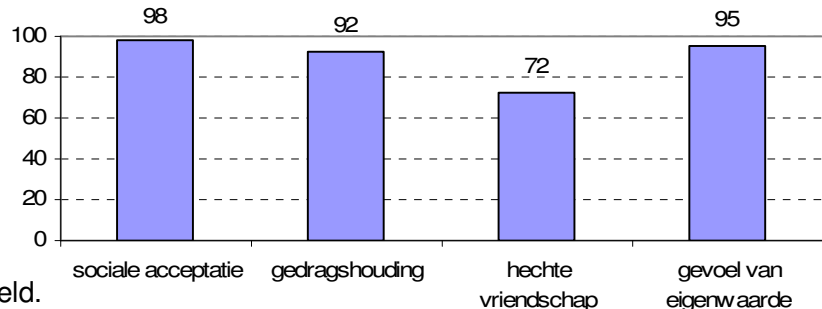
Jongere 3 (m)

Uit de vragenlijst blijkt dat de jongere een boven gemiddelde tot hoge percentielscore behaalt op de schalen 'Sociale Acceptatie', 'Gedragshouding' en 'Gevoel van Eigenwaarde'.

De score op de schaal 'Hechte vriendschap' is gemiddeld.

Deze scores laten zien dat deze jongere het gevoel heeft dat hij er bij hoort, een zeer hoog gevoel van eigenwaarde heeft en van zichzelf vindt dat hij zich heel netjes gedraagt en geen dingen doet die (moreel) niet mogen. Daarnaast vindt deze jongere dat hij in staat is om hechte vriendschappen aan te gaan of te onderhouden.

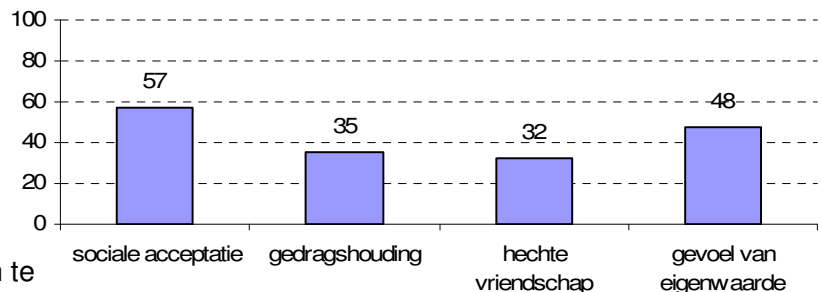
Bij het doorvragen op het begrip vriendschap geeft deze jongere aan dat vriendschap betekent dat je goede vrienden bent. Een vriend is iemand met wie je iets gaat doen. De jongere geeft aan tevreden te zijn over zichzelf, over hoe hij is, over "alles een beetje".



Jongere 4 (v)

Uit de vragenlijst blijkt dat deze jongere gemiddelde percentielscores behaalt. Dat wil zeggen dat deze jongere zichzelf gemiddeld waardeert. Zij heeft het gevoel dat zij erbij hoort, dat zij in staat is vriendschappen aan te gaan en te onderhouden en dat zij zich goed gedraagt.

Bij doorvragen op het begrip gedragshouding geeft deze jongere aan dat ze soms boeren laat. Een vriend is voor haar iemand die je vaak ziet en leuke dingen mee doet. Deze jongere zou soms liever een jongen zijn, want die vindt zij stoerder.

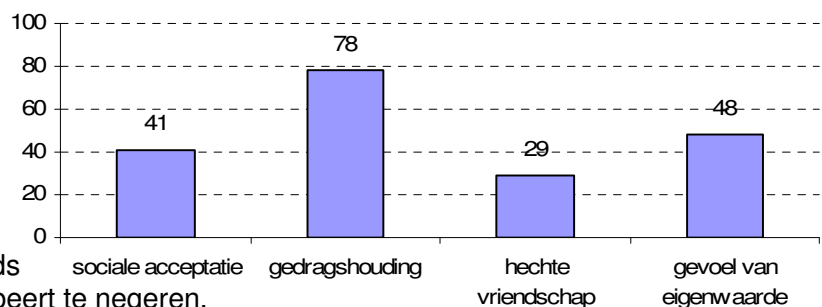


Jongere 5 (m)

De percentielscores zijn gemiddeld.

Ook deze jongere waardeert zichzelf en de sociale competenties gemiddeld. Er zijn geen uitschieters.

De jongere geeft als voorbeeld bij gedragshouding dat hij steeds vaker uitdagende jongeren probeert te negeren.



Hierop volgt een goed gesprek over beïnvloedbaarheid. De jongere geeft aan dat het steeds een beetje beter met hem gaat. Een jaar geleden zou hij de vragenlijst anders hebben ingevuld. Vriendschap betekent voor deze jongere dat je met elkaar omgaat, dat je de ander goed kent en de ander ook bij je thuis komt. De jongere is tevreden met zichzelf, zo zegt hij dat het goed met hem gaat, dat hij een goede gezondheid heeft en geen kwaaltjes. "Behalve dan misschien mijn ASS, maar daar merk ik niks van en anderen ook niet". De vragenlijst geeft bij deze jongere veel mogelijkheden voor gesprek.

Jongere 7 (v)

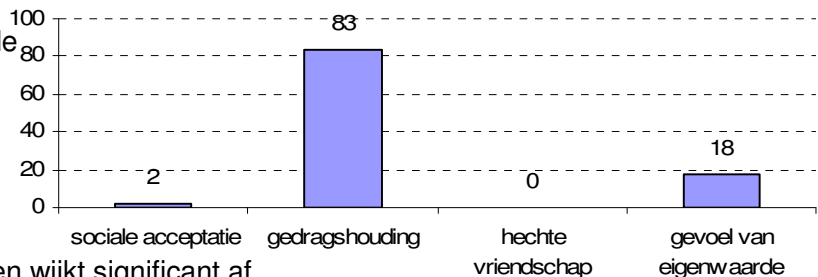
Uit de vragenlijst blijkt dat de jongere een beneden gemiddelde tot lage percentielscore behaalt op de schalen

'Sociale Acceptatie',
'Hechte Vriendschap' en
'Gevoel van Eigenwaarde'.

De score op de schaal

'Gedragshouding' is gemiddeld en wijkt significant af.

Deze scores laten zien dat de jongere het gevoel heeft dat ze er niet bij hoort, vindt dat ze niet in staat is om hechte vriendschappen aan te gaan of te onderhouden en een zeer gering gevoel van eigenwaarde heeft. Daarnaast vindt ze van zichzelf dat ze zich netjes gedraagt en geen dingen doet die (moreel) niet mogen. Vanuit een relatieve interpretatie komt naar voren dat haar competentie belevingsprofiel disharmonisch is.



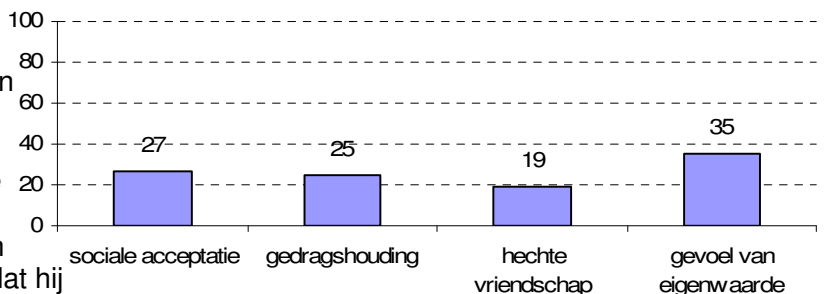
Jongere 10 (m)

Deze jongere behaalt gemiddelde percentielscores. Dat wil zeggen dat deze jongere zichzelf gemiddeld waardeert. Hij heeft het gevoel dat hij erbij hoort, dat hij in staat is vriendschappen aan te gaan en te onderhouden en dat hij zich goed gedraagt.

Een vriend is voor deze jongere iemand die je aardig vindt.

Hij vindt dit een lastig begrip om uit te leggen. De jongere vindt dat hij

zich niet altijd goed gedraagt, bijv. wel op school, maar op stap is hij soms dronken. Ook zegt hij dat zijn moeder vindt dat hij zich niet altijd goed gedraagt.



Bijlage F – Opmerkingen tijdens de tweede testafname

3	Jongere 3 vindt de presentatie duidelijk. Hij begreep alles. Het instrument is gewoon goed. Ook de lengte van het instrument is goed. Hij geeft aan dat hij het wel raar vindt dat vragen over hetzelfde onderwerp gaan.
4	De jongere vindt het instrument duidelijk. Van haar mogen de buitenste antwoordmogelijkheden wel weg, want iets klopt, of klopt niet. Ook deze jongere ziet de structuur van de vragenlijst.
5	Deze jongere geeft tijdens de afname aan dat hij niet “in het hoofd van iemand anders kan kijken”. Met betrekking tot de antwoordcategorieën geeft deze jongere aan dat het goed zou zijn wanneer er een vijfde categorie zou worden toegevoegd. Een middencategorie voor jongeren die twijfelen. Hij zegt dat die twijfel piekergedachten geeft en dat hij dat vroeger ook had. De jongere geeft daarnaast aan dat hij het prettig vindt dat de vragenlijst kort gehouden is.
7	Jongere 7 heeft moeite met de manier van vraagstelling. Deze jongere heeft in de praktijk ook veel moeite met waaromvragen, vooral wanneer het om haar mening gaat. De jongere heeft moeite met het maken van een keuze. Het geven van en vragen naar voorbeelden helpt haar daarbij. Bij enkele vragen heeft de jongere een middencategorie nodig omdat ze geen keuze kan maken en hierin vastloopt. Ook zijn een aantal vragen tijdens de afname aangepast. Zoals “Ik vind dat ik door veel klasgenoten geaccepteerd wordt”, de jongere gaat momenteel niet naar school, maar naar dagbehandeling. Het woord klasgenoten is aangepast in groepsgenoten.
10	De jongere ziet direct dat de vragenlijst is vereenvoudigd. Hij vindt het daarnaast fijn dat de vragenlijst kort is. De jongere ziet dat bij vraag 7 het woordje ‘heb’ is vergeten. De vragen zijn eenvoudig en duidelijk gesteld. Als tip geeft hij om ervoor te kiezen een middencategorie te hanteren, omdat je gedrag afhankelijk is van situaties. Daarmee zou dan ondervangen kunnen worden dat een jongere zich thuis goed gedraagt, maar op school niet.

Bijlage G – Aangepaste CBSA: scoring en interpretatie

Scoring

Elk antwoord krijgt een score op een vier-puntsschaal. Het meest competente antwoord krijgt een waarde van 4 toegekend, het minst competente antwoord een waarde van 1.

1		1	2	3	4
2		4	3	2	1
3		4	3	2	1
4		1	2	3	4
5		4	3	2	1
6		1	2	3	4
7		4	3	2	1
8		1	2	3	4
9		1	2	3	4
10		4	3	2	1
11		1	2	3	4
12		4	3	2	1
13		4	3	2	1
14		1	2	3	4
15		1	2	3	4
16		1	2	3	4
17		4	3	2	1
18		4	3	2	1
19		1	2	3	4
20		4	3	2	1

Om de ruwe subschaalscores te kunnen berekenen worden de antwoorden van de volgende vragen opgeteld:

Sociale Acceptatie:

1-5-9-13-17 Ruwe score ... Rangepercentielscore ...

Gedragshouding:

2-6-10-14-18.1 Ruwe score ... Rangepercentielscore ...

Hechte Vriendschap:

3-7-11-15-19 Ruwe score ... Rangepercentielscore ...

Gevoel van Eigenwaarde:

4-8-12-16-20 Ruwe score ... Rangepercentielscore ...

Met de verkregen ruwe subschaalscore kan met behulp van de Nederlands normen (Treffers, et al., 2002) de rangepercentielscore bepaald worden. De gevonden rangepercentielscores kunnen dan in het Competentie belevingsprofiel worden uitgezet.



Interpretatie

Een rangepercentielscore kan als volgt geïnterpreteerd worden (Treffers, et al., 2002, p.51): de gevonden waarde geeft het percentage jongeren aan die lager scoorden.

Bij een normatieve interpretatie, waarbij wordt gelet op de afwijking van scores ten opzichte van een normale populatie, kunnen percentielscores van 15 of lager en van 85 of hoger als afwijkend geïnterpreteerd worden. Let op: de percentielscores worden dan vergeleken met de totale doelgroep jongeren, niet enkel jongeren met ASS.

Bij een relatieve interpretatie gaat het om de scores op de verschillende competenties ten opzichte van elkaar. Voor deze interpretatie kan het beste gekeken worden naar een significant verschil (1sd) in ruwe scores.