



Universiteit Utrecht

Zelfbeeldontwikkeling van jongeren met een autismespectrumstoornis

in de context van het speciaal onderwijs

Universiteit Utrecht

Masteronderzoek Kinder- en Jeugdpsychologie 2013

Begeleider: Dr. A. Oosterwegel

Tweede beoordelaar: Dr. B. Orobio de Castro

Inleverdatum: 8 juli 2013

Marloes Timmen, 3388182

Abstract

In dit onderzoek is gekeken naar het verschil in zelfbeeldontwikkeling tussen jongeren met ASS en een controlegroep. Vanwege de toekomstige veranderingen met betrekking van het Passend Onderwijs en de verwachte groei van het aantal leerlingen met ASS in het reguliere onderwijs, is gekeken naar de relatie tussen aspecten uit de onderwijssetting en de zelfbeeldontwikkeling van jongeren met ASS. De zelfbeeldaspecten zelfbeschrijving, het niveau van de zelfwaardering en de stabiliteit van de zelfwaardering zijn in verband gebracht met de omgevingsfactoren ervaren sociale klassenklimateit en ervaren structuur op school. De participanten hebben de 20x Ik.. test, de Rosenberg Schaal voor Globale Zelfwaardering, de Vragenlijst voor Structuur en Voorspelbaarheid op School en de Klimaatschaal ingevuld. Resultaten wijzen erop dat er geen verschil is tussen jongeren met ASS en de controlegroep wat betreft de zelfbeschrijving. Er lijkt echter wel sprake te zijn van een lagere en instabieler zelfwaardering bij jongeren met ASS. Er zijn aanwijzingen gevonden voor een relatie tussen ervaren fysieke structuur en een hoge zelfwaardering, leerlingen met ASS lijken gebaat bij een hoge fysieke structuur. Bovendien lijkt meer regelstructuur samen te hangen met een meer stabiele zelfwaardering bij ASS. Echter, meer regelstructuur zou tegelijkertijd ook samen kunnen hangen met een lagere zelfwaardering. Het ervaren klassenklimateit blijkt niet samen te hangen met het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering bij jongeren met ASS. Een positiever ervaren klassenklimateit hangt echter wel samen met een lager maximaal niveau van zelfbeschrijving bij deze groep. Jongeren zonder ASS vertonen lagere niveaus van zelfbeschrijving wanneer zij het klassenklimateit als positief ervaren.

Vanwege het kleine aantal participanten van deze steekproef (N=25), kunnen geen globale, generaliseerbare uitspraken worden gedaan. Meer onderzoek is wenselijk, als aanvulling op de beperkte kennis over het zelfbeeld bij ASS en om sterker gefundeerde uitspraken te doen over wenselijke aanpassingen van het onderwijs.

Inhoudsopgave

	Pagina
Abstract	2
Inhoudsopgave	3
Inleiding	
Introductie	4
Zelfbeeldontwikkeling	5
Autismespectrumstoornissen	8
Verklaringen tekortkomingen ASS	9
Verklaringen ASS en zelfbeeldontwikkeling	10
Invloed van de onderwijssetting	11
Onderzoeksvragen en hypothesen	12
Methode	
Participanten	14
Testmateriaal	15
Procedure	17
Beschrijvende analyse	17
Resultaten	
Onderzoeksvraag 1	18
Onderzoeksvraag 2	19
Onderzoeksvraag 3	19
Onderzoeksvraag 4	19
Onderzoeksvraag 5	22
Onderzoeksvraag 6	22
Onderzoeksvraag 7	23
Onderzoeksvraag 8	25
Onderzoeksvraag 9	25
Discussie	25
Referentielijst	28
Bijlage	32

Zelfbeeldontwikkeling van jongeren met een autismespectrumstoornis in de context van het speciaal onderwijs

Het aantal leerlingen met een indicatie voor het speciaal onderwijs is de afgelopen jaren toegenomen. Er is vooral een toename van leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) in het Cluster 4 (van Berckelaer-Onnes, 2012). Op het Cluster 4 onderwijs worden leerlingen geplaatst met psychische en psychiatrische problemen. Inmiddels is meer dan de helft van de leerlingen op dit Cluster gediagnosticeerd met ASS (Onderwijsinspectie, 2012). In 2014 gaat de nieuwe wet Passend Onderwijs in, met als doel alle leerlingen een passend onderwijsaanbod te bieden (www.passendonderwijs.nl). Bovendien is het doel zoveel mogelijk leerlingen in het reguliere onderwijs te houden en zal er minder plaats zijn op het speciaal onderwijs. Te verwachten valt dat met de ingang van het Passend Onderwijs meer zorgleerlingen met ASS in het reguliere onderwijs zullen worden geplaatst (van Berckelaer-Onnes, 2012).

Zowel op het regulier als het speciaal onderwijs probeert men de onderwijssituatie aan te passen aan de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen, zodat ze zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen. Met ingang van het Passend Onderwijs zal hier nog meer nadruk op komen te liggen. Er is echter nog weinig bekend over de invloed van de onderwijssetting op de ontwikkeling van leerlingen met een psychische stoornis. Volgens de *Differential Susceptibility Theory* van Belsky (1997) zijn individuen die 'kwetsbaar' zijn, extra gevoelig voor stressoren uit de omgeving. Er is sprake van een interactie tussen de omgeving en problematiek. Leerlingen met ASS hebben tekortkomingen op het gebied van sociale interactie, communicatie en een beperkte waaier van activiteiten en interesses (Frith, 2003), wat hen mogelijk kwetsbaarder maakt voor stressoren in de onderwijssetting. Bij deze leerlingen is het extra belangrijk om de onderwijssituatie aan te passen aan hun mogelijkheden en beperkingen. Dit is echter gemakkelijker te realiseren als duidelijk is welke factoren uit de onderwijssituatie een rol spelen. Kennis hierover biedt implicaties voor de manier waarop het onderwijs zou moeten worden ingericht en op welk type onderwijs (regulier of speciaal) jongeren met ASS het beste af zijn.

Een factor die van groot belang is voor een optimale ontwikkeling op cognitief en sociaal-emotionele gebied is het zelfbeeld (Harter, 1999). Er is echter weinig bekend over de zelfbeeldontwikkeling bij jongeren met ASS. Voordat we verder ingaan op het zelfbeeld van jongeren met ASS, zullen eerst de relevante aspecten van de normale zelfbeeldontwikkeling

en van ASS apart aan de orde worden gesteld. Vervolgens zal een koppeling worden gemaakt tussen zelfbeeldontwikkeling en ASS.

Zelfbeeldontwikkeling

De zelfbeeldontwikkeling bestaat uit verschillende aspecten die samen een dynamisch geheel vormen. Oosterwegel en Oppenheimer (1993) noemen 4 belangrijke aspecten: de inhoud en de structuur van het zelfconcept en het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering. Deze aspecten zullen worden toegelicht aan de hand van relevante theorieën.

William James was de eerste die het zelf definieerde. Hij maakte onderscheid tussen het inhoudelijke aspect van het zelfbeeld, de *Me-self*, en het zelfstructurend vermogen van het zelfbeeld, de *I-self*. De *I-self* is volgens James een executieve functie die informatie verwerkt, interpreteert en organiseert. Deze bestaat uit vier onderdelen: zelfbewustzijn, zelfagenschap, zelfcontinuïteit en zelfsamenhang. De *I-self* heeft een controlerende functie ten opzichte van de het tweede, inhoudelijke zelfaspect, de *Me-self*. De *Me-self* omschreef James als hetgeen wat een individu ziet als behorende bij zichzelf. Deze bestaat uit het materiële zelf, het sociale zelf en het spirituele zelf. Het onderscheid wat James maakte tussen de inhoud en structuur van het zelfconcept is mogelijk van belang bij de zelfbeeldontwikkeling bij jongeren met ASS, hier komen we nog op terug.

James zag een hechte relatie tussen het zelfconcept en zelfwaardering. Alle aspecten van het zelf zijn volgens James in staat verhoging of verlaging van de zelfwaardering uit te lokken. De zelfwaardering zegt iets over hoe iemand zichzelf evalueert en de waarde die iemand aan zichzelf toekent (Harter, 2003). Een hoge zelfwaardering wordt als wenselijk beschouwd omdat deze samenhangt met psychologisch welbevinden (Harter, 2003). Volgens James wordt de zelfwaardering bepaald door de balans tussen aspiraties en successen. Wanneer een individu de wens heeft om iets goed te kunnen en hier successen mee behaalt, dan resulteert dit in een verhoging van de zelfwaardering. Andersom heeft falen een verlaging van de zelfwaardering tot gevolg. Wanneer men geen waarde hecht aan het behalen van een bepaald succes of het falen, dan heeft dit weinig effect op het niveau van de zelfwaardering.

Epstein (1973) zag het zelf als een zelftheorie dat een individu over zichzelf construeert. De zelftheorie is een inhoudelijk zelfaspect, de *Me-self* van James. In de interactie met de omgeving worden hypothesen over de eigen persoon opgesteld en getoetst, waarbij concepten over het zelf continu worden aangepast en bijgewerkt. Observaties worden georganiseerd in schemata, die vervolgens samen bredere netwerken vormen. Deze netwerken bieden handvaten om met vele verschillende situaties om te gaan. De zelftheorie vormt een

soort houvast in een complexe wereld. Een individu met een uitgebreide zelftheorie is meer flexibel en staat meer open voor nieuwe situaties (Epstein, 1973). Bij een uitgebreide zelftheorie heeft men veel concepten tot zijn of haar beschikking om met een grote verscheidenheid aan situaties om te gaan. Er kunnen vele verschillende zelfbeschrijvingen over zichzelf te worden geformuleerd. Zelfbeschrijvingen zijn waardeneutrale elementen in de theorie over de eigen persoon. Individuen met een beperkte zelftheorie beschikken over minder handvaten, wat resulteert in minder houvast. Een beperkte zelftheorie gaat gepaard met een verarmd zelfbeeld.

Harter (2003) beschrijft de ontwikkeling van een zelftheorie, waarbij ze onderscheid maakt tussen een cognitieve en een sociale constructie. Harter (2003) gebruikt de *skill theory* van Fischer (1980) voor de beschrijving van de cognitieve constructie. Deze theorie houdt in dat vaardigheden en cognitieve structuren gedurende de ontwikkeling complexer worden, waarbij de begrippen contingentie, differentiatie en integratie van belang zijn. Door ervaring leren kinderen contingentie te ontdekken in de omgeving: een handeling heeft een bepaald gevolg. Dit proces begint sensorisch-motorisch, kinderen beschikken dan over sensorisch-motorische vaardigheden. Later in de ontwikkeling komen hier representatievaardigheden en abstracte vaardigheden bij. Kinderen moeten leren te differentiëren: niet elke handeling heeft hetzelfde gevolg en niet elke situatie vraagt om dezelfde handeling. Door differentiatie leert het kind met verschillende situaties om te gaan op verschillende manieren. Integratie speelt een rol bij het onderbrengen van verschillende situaties en vaardigheden onder één noemer. Dit is van belang voor de vorming van een globaal beeld, in plaats van het waarnemen van losse details. Een globaal beeld maakt de wereld makkelijker voorspelbaar. In dit geval is er sprake van een abstracte zelftheorie. Volgens de cognitieve beschrijving van Harter (2003) is de zelftheorie dus uitgebreider wanneer cognitieve structuren verder ontwikkeld zijn.

Harter (2003) past de cognitieve constructie ook toe op de zelfwaardering. Zij stelt net als James dat over zowel de sensorisch-motorische, representatie-, als abstracte vaardigheden een zelfwaardering tot stand kan komen. Een persoon hoeft dus niet abstract te kunnen denken om een zelfwaardering te kunnen vormen. Abstract denken is echter wel nodig voor de vorming van een stabiele zelfwaardering. De stabiliteit van de zelfwaardering heeft betrekking op de zelfcontinuïteit, één van de vier aspecten van de *I-self* van James. Een stabiele zelfwaardering betekent dat de zelfwaardering continu is, een persoon voelt zichzelf altijd dezelfde persoon (Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). Een instabiele zelfwaardering is veranderlijk en kan omslaan van positief naar negatief en andersom. In dit geval is er sprake

van korte termijn fluctuaties in de zelfwaardering, deze hangen af van factoren uit de context (Kernis & Goldman, 2003). Een instabiele zelfwaardering is onwenselijk, dit wordt geassocieerd met een lage zelfwaardering en problemen met het psychologisch welbevinden (Kernis & Goldman, 2003; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

Volgens de cognitieve constructie van de zelfwaardering (Harter, 2003) zijn contingenties van belang voor de vorming van evaluaties van eigen vaardigheden. Kinderen ontdekken waar ze wel of niet goed in zijn. Differentiatie is noodzakelijk voor evaluatie in verschillende contexten. Integratie speelt een rol bij de vorming van een globale zelfwaardering. Het stelt een kind in staat losse zelfwaarderingen onder één noemer onder te brengen. 'Ik kan goed rekenen, lezen, schrijven en spellen' wordt dan: 'ik ben slim'. Deze zelfbeschrijvingen zijn van een hoger cognitief niveau. In plaats van concrete beschrijvingen, zoals 'ik kan goed rekenen', maakt een individu gebruik van algemene en abstracte beschrijvingen, zoals 'ik ben slim'. Wanneer een individu goed kan differentiëren en integreren is er sprake van een stabiele zelfwaardering (Harter, 2003).

Naast de cognitieve constructie van het zelf beschrijft Harter (2003) ook de sociale constructie. Deze constructie veronderstelt dat de ontwikkeling van het zelf gerelateerd is aan sociale interactie. Feedback uit de omgeving wordt geïntegreerd in het zelfbeeld. Cooley (1902) introduceerde het begrip '*looking glass self*'. Dit refereert aan de metafoor dat een individu zichzelf ziet in de 'spiegels' die anderen hem/haar voorhouden. De evaluaties van anderen die een individu in deze 'spiegels' ziet, worden geïntegreerd in het zelfbeeld. Volgens George Mead (1934) groeit het zelfconcept uit de sociale interactie met anderen. Om op reacties van anderen te kunnen anticiperen, leert een individu de wereld en zichzelf te zien zoals anderen dat doen. Door perspectief te nemen vormt het zelfbeeld zich als een '*generalized other*'. Dit is een abstract begrip en kan alleen gevormd worden als men abstract kan denken.

Toegepast op de zelfwaardering noemen Deci en Ryan (1995) het begrip *contingent selfesteem*. Dit houdt in dat zelfwaardering afhankelijk is van verwachtingen. Een hoge contingente zelfwaardering hangt samen met een preoccupatie met prestatie en met het kunnen voldoen aan standaarden van anderen. Individuen met een hoge contingente zelfwaardering hechten veel waarde aan hoe zij worden gezien door anderen (Decy & Ryan, 1995). Hierbij is perspectief nemen van belang, net als bij de '*generalized other*' van Mead.

Volgens de sociale constructie hangt een hoog niveau van zelfwaardering samen met het ontvangen van positieve feedback uit de omgeving en een laag niveau met negatieve

feedback. De stabiliteit van de zelfwaardering hangt af van de consistentie van de feedback uit de omgeving.

Autismespectrumstoornissen

Momenteel komen autismespectrumstoornissen (ASS) naar schatting bij 1% van de bevolking voor (Gezondheidsraad, 2009). ASS wordt getypeerd door een tekortkoming op het gebied van sociale interactie, een tekortkoming in (non-)verbale communicatie en een beperkte waaier van activiteiten en interesses (Frith, 2003). De tekortkomingen van ASS beïnvloeden de ontwikkeling. Andersom beïnvloedt de ontwikkeling ook de manier waarop de tekortkomingen tot uiting komen.

Er zijn theorieën die stellen dat de tekortkomingen van ASS in verband staan met een beperking op het gebied van zelfbeeldontwikkeling (Frith & Happé, 1999; Zahavi, 2010). Volgens Jordan en Powell (1995) zijn mensen met ASS echter wel in staat om een zelfbeeld op te bouwen. Ze redeneren dat het mogelijk is een zelfbeeld op te bouwen vanuit feiten die we kunnen verzamelen op basis van ervaringen en wat anderen ons over onszelf vertellen. Mensen met ASS hebben vaak een talent voor het memoriseren van deze autobiografische feiten. Het waarderende aspect van de zelfbeschrijving is volgens Jordan en Powell (1995) wel beperkt bij ASS. Volgens Vermeulen (2005) weerspiegelt het zelfbeeld, en dus ook het zelfbeeld van mensen met ASS, de stijl van het denken. Het zelfbeeld van mensen met ASS is volgens Vermeulen objectief, absoluut en gekoppeld aan concrete details. De moeilijkheden die zij hebben om zaken vanuit verschillende, veranderende perspectieven te plaatsen, resulteren in zwart-wit denken, ook over henzelf. Gekoppeld aan mislukkingen en negatieve feedback vanuit de omgeving kan dit leiden tot een negatief zelfbeeld (Vermeulen, 2005).

Er is een aantal kleine onderzoeken uitgevoerd op het gebied van zelfbeeldontwikkeling bij ASS. Uit deze studies blijkt dat jongeren met ASS problemen ervaren op dit gebied (Capps, Sigman & Yirimaya, 1995; Williamson, Craig & Slinger, 2008). Lee en Hobson (1998) vonden dat jongeren met ASS evenveel beschrijvingen van zichzelf gaven als jongeren zonder ASS. Zij concludeerden dat er bij jongeren met ASS geen sprake is van een verarmd zelfbeeld. Er waren echter wel minder sociale elementen aanwezig in de zelfbeschrijvingen en de beschrijvingen bevatten voornamelijk concrete gegevens met betrekking tot uiterlijk en activiteiten (Lee & Hobson, 1998). Vermeulen (2005) heeft onderzoek gedaan bij begaafde volwassenen met ASS naar de zelfbeschrijving en het levensverhaal. Hij maakte gebruik van een zinnenaanvultest waarbij één van de zinnen begint met 'Ik...'. De antwoorden bleken betrekking te hebben op concrete activiteiten en fysieke

eigenschappen (Vermeulen, 2005). Bovendien leken veel antwoorden volgens Vermeulen (2005) te wijzen op een negatief zelfbeeld.

De beschikbare kennis over het zelfbeeld van mensen met ASS is echter gebaseerd op onderzoeken met een klein aantal participanten. In het onderzoek van Lee en Hobson (1998) participeerden bijvoorbeeld 12 jongeren. Op basis van deze kennis is het niet mogelijk om globale en generaliseerbare uitspraken te doen over de zelfbeeldontwikkeling bij ASS. Om toch hypothesen te formuleren over de zelfbeeldontwikkeling van jongeren met ASS, beschrijven we eerst verklaringen voor tekortkomingen bij ASS en brengen deze vervolgens in verband met de theorieën over de normale zelfbeeldontwikkeling.

Verklaringen tekortkomingen ASS

Frith (2003) noemt drie begrippen die een verklaring bieden voor de genoemde tekortkomingen behorende bij ASS: *mentalizing*, centrale coherentie en executief functioneren. *Mentalizing* is het vermogen om mentale toestanden aan anderen toe te schrijven (Frith, 2003). Dit stelt ons in staat anderen te voorspellen, vóór, gedurende en na interacties (Frith, 2003). *Mentalizing* houdt in dat men intuïtief en automatisch intenties, gevoelens en kennis aan anderen toeschrijft. Bij ASS verloopt dit proces echter niet intuïtief en automatisch. Dit betekent niet dat mensen met ASS helemaal niet in staat zijn tot *mentalizing*, het proces moet echter meer bewust plaatsvinden. Door middel van compenserend leren kan het vermogen tot *mentalizing* wel ontwikkelen en kan gepast sociaal gedrag aangeleerd worden (Frith, 2003). Wanneer het proces van *mentalizing* niet intuïtief en automatisch verloopt, kan het gedrag van een ander niet goed worden voorspeld (Frith, 2003). Waarom een ander iets zegt of doet wordt zonder expliciete toelichting van die persoon niet duidelijk. Deze beperking van het vermogen tot *mentalizing* noemt Frith als een verklaring voor de tekortkoming op het gebied van sociale interactie en communicatie.

Centrale coherentie stelt mensen in staat vaardigheden op een relevant moment en op de juiste manier toe te passen (Frith, 2003). Men probeert de wereld om zich heen te begrijpen door samenhang te vinden in contingenties. Zo kan een coherent beeld van de wereld worden gevormd. Losse stukjes en observaties moeten samen worden gebracht in één coherent geheel, waarbij de begrippen integratie en veralgemenisering een belangrijke rol spelen (Frith, 2003). Het vermogen tot centrale coherentie is bij mensen met ASS verzwakt. Op sociaal gebied kan een zwak vermogen tot centrale coherentie betekenen dat mensen met ASS meer letten op details in de (non)verbale communicatie, waardoor sociale situaties steeds verschillend lijken. Een algemeen begrip van gedrag maakt het makkelijker anderen te voorspellen dan wanneer

verondersteld wordt dat er talloze manieren zijn waarop een ander kan reageren. Frith (2003) noemt centrale coherentie bovendien als een verklaring voor het stereotiepe en repetitieve gedrag van kinderen met ASS. Gedragingen kunnen, net als waarnemingen, opgedeeld worden in kleine eenheden. Hoe kleiner, hoe makkelijker ze zijn te kopiëren. Bij grotere reeksen gedragingen zullen er meer detailverschillen voorkomen, dit is moeilijker te kopiëren.

Het derde begrip wat Frith (2003) als verklaring noemt voor het probleemgedrag behorende bij ASS is het *executief functioneren*. Het gaat in dit geval om verwerking van 'onderaf' en van 'bovenaf'. De verwerking van 'onderaf' is bij kinderen met ASS sterk, dit is de verwerking van sensorische informatie uit de omgeving (Frith, 2003). De verwerking van 'bovenaf' is bij kinderen met ASS echter zwak, dit is de controle van de verwerking van sensorische informatie door vroegere ervaringen (Frith, 2003). Voor kinderen met ASS is het lastig om alle binnenkomende informatie te verwerken aangezien er veel informatie binnen komt door een sterke verwerking van onderaf, terwijl de controle van deze verwerking door eerdere ervaringen zwak is. Kinderen met ASS hebben daarom behoefte aan structuur en rituelen, de verwerking kost dan minder moeite. Het probleem op het gebied van executief functioneren biedt volgens Frith (2003) een verklaring voor het feit dat kinderen met ASS een beperkte waaier aan activiteiten en interesses vertonen. Deze kinderen hebben meer ervaringen nodig dan kinderen zonder ASS, om tot hetzelfde niveau van verwerking te komen. Voor de sociale interactie en communicatie is meer ervaring nodig om gedragsregels aan te leren. Dit kan een deel van de beperking op sociaal gebied verklaren.

Verklaringen ASS en zelfbeeldaspecten

Mentalizing kan in verband worden gebracht met de sociale constructie van het zelfbeeld. Volgens Jordan en Powell (1995) is het mogelijk om een zelfbeeld op te bouwen uit feiten die anderen ons over onszelf vertellen. Expliciete feedback vanuit de omgeving kan geïntegreerd kan worden in het zelfbeeld. Dit geldt echter niet voor impliciete feedback, hier is *mentalizing* voor nodig. Er moeten mentale toestanden aan anderen worden toegeschreven, om te bedenken dat anderen een mening over ons hebben. Wanneer dit vermogen onderontwikkeld is, zullen beelden van anderen over het zelf minder worden geïntegreerd in het zelfbeeld, oftewel de zelftheorie (Epstein, 1973). Mogelijk worden sociale concepten dan niet of beperkt beschreven in de zelfbeschrijving (Farley, Lopez & Saunders, 2010). Er worden dan minder bronnen gebruikt voor feedback over het zelf.

Bij jongeren met ASS is het niet zo dat ze onverschillig zijn ten opzichte van anderen, vanwege problemen op het gebied van *mentalizing*. Uit onderzoek van Bauminger, Schulman

en Agam (2003) bleek dat jongeren met ASS eenzaamheid ervaren. Dit impliceert een behoefte aan sociaal contact. Jongeren met ASS zijn zich bewust van hun sociale en communicatieve beperkingen en dat andere kinderen deze beperkingen niet hebben. Dit maakt hen volgens Myers, Ladner en Koger (2011) gevoelig voor het ontwikkelen van een lage zelfwaardering.

De verklaring met betrekking tot centrale coherentie speelt een rol bij de cognitieve constructie van het zelfbeeld en de zelfwaardering. Een verzwakt vermogen tot centrale coherentie zou voor het zelfbeeld kunnen betekenen dat deze bestaat uit losse details en dat er geen sprake is van een algemeen globaal zelfbeeld. Hetzelfde geldt voor de zelfwaardering. Mogelijk waarderen kinderen met ASS zichzelf op losse gebieden positief of negatief, maar is er geen sprake van een globale zelfwaardering. Voor de stabiliteit van de zelfwaardering zou dit kunnen betekenen dat deze gering is, omdat losse ervaringen en waarderingen niet worden geïntegreerd tot een stabiel geheel.

De verklaring met betrekking tot het executief functioneren kan in verband worden gebracht met de theorieën van James en Epstein over het zelfbeeld. Volgens James is de '*I-self*' een executieve functie die informatie verwerkt, interpreteert en organiseert. Mogelijk is dit zelfstructurend aspect bij ASS verzwakt. In dit geval zou er sprake kunnen zijn van verminderd zelfbewustzijn, zelfagenschap, zelfcontinuïteit en zelfsamenhang. Volgens de theorie van Epstein (1973) moet informatie over het zelf worden georganiseerd in schemata om een uitgebreide zelftheorie te kunnen vormen. Opgeslagen informatie over het zelf kan bij mensen met ASS vanwege een zwakke verwerking van 'bovenaf' echter niet goed worden opgehaald. Dit zou kunnen betekenen dat het zelf minder voorspelbaar en minder stabiel is.

Geconcludeerd kan worden dat jongeren met ASS mogelijk wel in staat zijn om een zelfbeeld (zelftheorie) op te bouwen. Deze vormt naar verwachting geen abstract geheel, maar bestaat uit concrete details. Vanwege de beperking op het gebied van mentalizing is het zelfbeeld mogelijk verarmd, omdat minder bronnen van informatie worden gebruikt. De zelfwaardering bij jongeren met ASS is naar verwachting laag, vanwege het bewustzijn van eigen de beperkingen (Myers, Ladner & Kogel, 2011). Bovendien wordt verwacht dat de zelfwaardering instabiel is, vanwege de beperking op het gebied van cognitieve coherentie en het executief functioneren.

Invloed van de onderwijssetting

In een onderzoek van Oosterwegel, Meij, Zijderlaan en van Aken (2011) is gevonden dat jongeren in het Cluster 4 onderwijs, waar de groep jongeren met ASS een deel van

uitmaakt, een instabiele zelfwaardering vertonen. De steekproef in dit onderzoek van Oosterwegel en collega's (2011) was heterogeen, er was sprake van een variatie aan psychische stoornissen. Het is de vraag of de problemen die in het onderzoek van Oosterwegel et. al (2011) zijn gevonden inherent zijn aan een stoornis, of ze afhankelijk zijn van de factoren uit de setting waarin de jongeren zich bevinden of dat er sprake is van een interactie. Volgens de *Differential Susceptibility Theory* van Belsky (1997) zouden jongeren met ASS gevoeliger zijn voor stressoren uit de omgeving dan jongeren zonder ASS en zou er sprake zijn van een interactie tussen de omgeving en problematiek.

De problemen op het gebied van cognitieve coherentie en executief functioneren impliceren dat jongeren met ASS gevoeliger zijn voor de afwezigheid van structuur in de omgeving. In de literatuur en in het onderwijs wordt over het algemeen aangenomen dat mensen met ASS behoefte hebben aan structuur en duidelijkheid (Van Berckelaer-Onnes, 2012; van Lieshout, 2002, Onderwijsinspectie, 2012). Vanwege de problemen op het gebied van centrale coherentie en executief functioneren is het van belang dat alles in ruimte, tijd, activiteit en begeleidingsstijl overzichtelijk en gestructureerd is. Dit maakt de wereld voor de leerlingen met ASS meer voorspelbaar en veilig (van Lieshout, 2002). Leerlingen worden op dan minder vaak geconfronteerd met nieuwe, onbekende situaties, die bij hen angst of weerstand op kunnen roepen. De leerling met ASS verliest zichzelf op deze manier minder in details van nieuwe situaties en zijn/haar mogelijkheden kunnen geleidelijk aan toenemen (Dawson & Guare, 2010). De ervaren structuur op school lijkt dus van invloed te kunnen zijn op de zelfbeeldontwikkeling van jongeren met ASS. Jongeren met ASS zouden meer risico lopen op een lage en instabiele zelfwaardering dan jongeren onder ASS wanneer zij weinig structuur ervaren op school.

De tekortkoming op het gebied van sociale interactie zou bovendien kunnen betekenen dat jongeren met ASS gevoelig zullen zijn voor stressoren in het sociale klimaat. Vanwege het beperkte vermogen tot *mentalizing* is het voor leerlingen met ASS lastiger om het gedrag van klasgenoten te kunnen voorspellen. Bovendien krijgen leerlingen met ASS vaak te maken met negatieve feedback vanuit de omgeving. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen met ASS een groter risico lopen op pesten (Sofronoff, Dark & Stone, 2011). Leerlingen met ASS lopen dus mogelijk risico op een lage en instabiele zelfwaardering als zij het sociale klassenklimaat als negatief ervaren.

Onderzoeksvragen en hypothesen

In dit onderzoek zal dus worden gekeken of jongeren met ASS verschillen van

jongeren zonder ASS in aspecten van de zelfbeeldontwikkeling. Bovendien zal worden gekeken wat de relatie is met omgevingsfactoren uit de schoolsetting, namelijk de ervaren structuur op school en het ervaren sociale klassenklimaat. Verwacht wordt een interactie effect van ASS en omgeving.

De volgende hoofdvraag centraal staat centraal: *Is er een verschil in zelfbeeldontwikkeling tussen jongeren met ASS en jongeren zonder ASS en wat is de invloed van factoren uit de onderwijssetting op deze zelfbeeldontwikkeling?* De hoofdvraag is opgedeeld in 9 onderzoeksvragen met bijbehorende hypothesen.

Onderzoeksvraag 1. Is er een verschil in het niveau van zelfbeschrijving?

Verwacht wordt dat er sprake is van een lager niveau van zelfbeschrijving bij jongeren met ASS vergeleken met jongeren zonder ASS. Bovendien wordt een verarmd zelfbeeld verwacht bij jongeren met ASS.

Onderzoeksvraag 2. Is er een verschil in het niveau van de zelfwaardering?

Verwacht wordt dat het niveau van de zelfwaardering lager is bij jongeren met ASS vergeleken met jongeren zonder ASS.

Onderzoeksvraag 3. Is er een verschil in de stabiliteit van de zelfwaardering?

Verwacht wordt dat er sprake is van een meer instabiele zelfwaardering bij jongeren met ASS vergeleken met jongeren zonder ASS.

Onderzoeksvraag 4. Is de ervaren structuur van de onderwijssetting van invloed op het niveau van de zelfbeschrijving? Er wordt een positieve samenhang verwacht tussen de ervaren structuur en het niveau van de zelfbeschrijving bij jongeren met ASS, deze samenhang wordt niet verwacht bij jongeren zonder ASS.

Onderzoeksvraag 5. Is de ervaren structuur van de onderwijssetting van invloed op het niveau van de zelfwaardering? Er wordt een positieve samenhang verwacht tussen de ervaren structuur en het niveau van de zelfwaardering bij jongeren met ASS, deze samenhang wordt niet verwacht bij jongeren zonder ASS.

Onderzoeksvraag 6. Is de ervaren structuur van de onderwijssetting van invloed op de stabiliteit van de zelfwaardering? Er wordt een positieve samenhang verwacht tussen de ervaren structuur en de stabiliteit van de zelfwaardering bij jongeren met ASS, deze samenhang wordt niet verwacht bij jongeren zonder ASS.

Onderzoeksvraag 7. Is het ervaren sociale klassenklimaat van invloed op het niveau van de zelfbeschrijving? Verwacht wordt dat er sprake is van een positieve

samenhang tussen het ervaren sociale klassenklimaat en het niveau van de zelfbeschrijving bij jongeren met ASS en dat deze samenhang niet wordt gevonden bij jongeren zonder ASS.

Onderzoeksvraag 8. Is het ervaren sociale klassenklimaat van invloed op het niveau van de zelfwaardering? Verwacht wordt dat er sprake is van een positieve samenhang tussen het ervaren sociale klassenklimaat en het niveau van de zelfwaardering bij jongeren met ASS en dat deze samenhang niet wordt gevonden bij jongeren zonder ASS.

Onderzoeksvraag 9. Is het ervaren sociale klassenklimaat van invloed op de stabiliteit van de zelfwaardering? Verwacht wordt dat er sprake is van een positieve samenhang tussen het ervaren sociale klassenklimaat en de stabiliteit van de zelfwaardering bij jongeren met ASS en dat deze samenhang niet wordt gevonden bij jongeren zonder ASS.

Methode

Participanten

Er zijn in dit onderzoek 15 jongeren met ASS (11 jongens, 4 meisjes) onderzocht, met een gemiddelde leeftijd van 14.38 (sd=0.768). Deze jongeren volgen onderwijs op een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Deze school behoort tot het Cluster 4 onderwijs. Jongeren worden hier geplaatst op basis van een diagnose. Van de 15 jongeren met ASS zijn 6 jongeren gediagnosticeerd met PDD-NOS, 1 jongere met MCDD, 4 jongeren met Asperger, 1 jongere met de combinatie van PDD-NOS en ODD, 2 jongeren met de combinatie van PDD-NOS en MCDD en 1 jongere met de combinatie van PDD-NOS en ADHD. Er is dus sprake van een grote diversiteit binnen de groep.

Daarnaast zijn er in dit onderzoek 10 jongeren zonder ASS (5 jongens en 5 meisjes) onderzocht, met een gemiddelde leeftijd van 13.30 (sd=0.483). Deze jongeren volgen onderwijs op een reguliere school. Bij deze jongeren is geen sprake van een diagnose.

Beide groepen jongeren zitten in de 2e en 3e klas van het VMBO. De intelligentiescores van jongeren op dit type onderwijs ligt tussen 80.3 en 103.7 (Kort, Schittekatte, Dekker, Verhaege, Compaan, Bosmans & Vermeir, 2005). Deze intelligentiescores zijn benedengemiddeld tot gemiddeld (Resing & Blok, 2002).

De participanten zijn benaderd via de scholen waar zij onderwijs volgen. De participanten met ASS zijn benaderd via een Cluster 4 school voor voortgezet onderwijs. Deze school richt zich specifiek op de doelgroep leerlingen met ASS. De participanten zonder ASS zijn benaderd via een reguliere school voor voortgezet onderwijs. De scholen zijn benaderd door eerst contact op te nemen via de email, vervolgens is er telefonisch contact opgenomen en heeft er een afspraak plaatsgevonden op de school zelf voor overleg. Na

overeenstemming met de school zijn de leerlingen benaderd. Er is een introductie van het onderzoek gegeven in de klas. Tegelijkertijd zijn er enveloppen uitgedeeld, met daarin een ouderbrief (zie bijlage 1) met informatie voor de ouders over het onderzoek, een toestemmingsstrookje en een *Child Behavior Checklist* (CBCL). Het toestemmingsstrookje en de ingevulde CBCL hebben de participanten in een verzegelde envelop geretourneerd. Alleen de jongeren die het ingevulde toestemmingsstrookje hebben ingeleverd zijn betrokken bij het onderzoek. Om de motivatie van de leerlingen om mee te doen te vergroten, is per school een bedrag van 50 euro verloot onder de participanten.

Testmateriaal

De 20x Ik... test. De zelfbeschrijving is gemeten met de 20x Ik.. test. Dit is een zinaanvultest en bestaat uit 20 items die beginnen met het woord 'Ik' (zie bijlage 2). Deze test is gebaseerd op de *Twenty Statements Test* van Kuhn en McPartland (1954). De aanvullingen worden gecategoriseerd in 4 categorieën: 1. Concreet, 2. Concreet tijdoverstijgend en evaluatief, 3. Abstract, 4. Abstract gedifferentieerd. Bovendien is er sprake van een restcategorie, voor antwoorden die niet te plaatsen vallen binnen deze vier categorieën. Zie bijlage 3 voor een beschrijving van de categorieën. Het onderscheid tussen de categorieën en de bijbehorende kenmerken zijn gebaseerd op cognitieve ontwikkelingstheorieën (Damon & Hart, ...; Harter, 1999; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). Bij de analyses zal worden gekeken naar het aantal items wat is ingevuld (minimaal 5), de modus (de categorie die het vaakst voorkomt) en de maximale score (de maximaal haalbare categorie). De modus kan gebruikt worden om het gebruikelijke functioneringsniveau te meten. De maximale score geeft informatie over het maximale bereik, het optimale niveau van de zelfbeschrijving (Fischer, 1980). Wanneer er bij de modus sprake was van twee categorieën die evenveel beschrijvingen bevatten, is er een tussenmaat opgesteld. Bijvoorbeeld: wanneer de categorieën 'concreet' en 'concreet tijdsoverstijgend en evaluatief' evenveel beschrijvingen bevatten, dan werd de modus getypeerd als 'grens concreet en concreet tijdsoverstijgend en evaluatief'. De Cronbach's alfa voor deze steekproef was $\alpha = 0.69$.

Rosenberg Schaal voor Globale Zelfwaardering. De zelfwaardering en de stabiliteit van de zelfwaardering zijn gemeten met de Rosenberg Schaal voor Globale Zelfwaardering, RSGZ (Rosenberg, 1965). Deze test bestaat uit 10 items met een 4-puntschaal. Zie bijlage 3 voor de items van deze test. Bij de analyses zal de gemiddelde score op de RSGZ van de eerste dag (maandag) worden gebruikt als maat voor het niveau van de globale zelfwaardering. De stabiliteit van de zelfwaardering wordt gemeten door een

standaarddeviatie te berekenen op basis van de scores die vijf dagen achter elkaar verkregen zijn. Hoe groter de standaarddeviatie, hoe instabieler de zelfwaardering (Kernis & Goldman, 2003). In de groep leerlingen zonder ASS heeft maar één leerling de RSGZ volledig ingevuld, op één dag. Data over zelfwaardering ontbreken dus in de controlegroep (jongeren zonder ASS). Waar nodig zal het ontbreken van een controlegroep worden ondervangen met gegevens uit eerder onderzoek (zie bijlage 3).

De Cronbach's alfa voor deze steekproef was $\alpha=.48$. Wanneer het item 'Over het algemeen ben ik tevreden over mezelf' weggelaten wordt, is de Cronbach's alfa $\alpha=.64$. Dit item is de meest globale, algemene uitspraak over de zelfwaardering. Volgens de centrale coherentie verklaring van Frith (2003) is het niet verwonderlijk dat dit item afwijkt, deze verklaring veronderstelt namelijk dat het zelfbeeld bestaat uit losse details in plaats van dat het een globaal beeld vormt. 9 van de 11 jongeren met ASS hebben ingevuld het niet eens te zijn met deze uitspraak. Om een vergelijking te kunnen maken met het gemiddelde niveau van zelfwaardering in de Nederlandse populatie is voor onderzoeksvraag 2 besloten om dit item wel te behouden. Uitspraken over deze onderzoeksvraag moeten dus voorzichtig worden gedaan. Voor de toetsing van de onderzoeksvragen 5, 6, 8 en 9 is het item wel weggelaten.

Vragenlijst naar Structuur en Voorspelbaarheid op School. De mate van ervaren structuur op school is gemeten met de Vragenlijst naar Structuur en Voorspelbaarheid op School, VSVS (Frentrop, 2012). Deze vragenlijst bestaat uit 15 items met een 6-puntschaal. Er worden 3 subschalen onderscheiden: fysieke structuur, structuur met betrekking op regels en structuur met betrekking op klasgenoten. Zie bijlage 4 voor de items van deze test. De Cronbach's alfa voor deze steekproef was $\alpha=.88$ voor de subschaal fysieke structuur, $\alpha=.81$ voor de subschaal regels, $\alpha=.90$ voor de subschaal klasgenoten.

De Klimaatschaal. Het ervaren sociale klassenklimaat is gemeten met de Klimaatschaal (Donkers & Verhulst, 2011). Deze vragenlijst bestaat uit 16 vragen met een 4-puntschaal. Er worden twee subschalen onderscheiden: de sfeer en kwaliteit van het klassenklimaat. Zie bijlage 5 voor de items van de Klimaatschaal. De Cronbach's alfa voor deze steekproef was $\alpha=.64$ voor de subschaal sfeer en $\alpha=.90$ voor de subschaal kwaliteit.

Child Behavior Checklist. De mate van autisme is gemeten met de Nederlandse versie van de Child Behavior Checklist (Achenbach & Rescorla, 2001). Deze vragenlijst wordt ingevuld door ouders en bestaat uit 113 vragen, waarbij wordt aangegeven of gedrag helemaal niet (=0), een beetje of soms (=1) of duidelijk of vaak (=2) voorkomt bij de betreffende jongere gedurende de afgelopen twee maanden. De items 1, 25, 29, 42, 46, 66, 79, 84

en 111 zijn gerelateerd aan ASS (Ooi, Rescorla, Ang, Woo & Fung, 2011; zie bijlage 6). De Cronbach's alfa voor deze items in deze steekproef was $\alpha = .37$. De Cronbach's alfa kwam niet boven de .60 door items te verwijderen. Dit betekent dat de items door de ouders van de jongeren in dit onderzoek niet als coherent geheel opgevat zijn. Deze maat is dus in dit onderzoek niet geschikt om de mate van autisme te meten. In de analyses zal deze maat dus niet worden meegenomen.

Procedure

Het onderzoek maakte deel uit van een groter onderzoek ('Mijn school en ik'; zie ouderbrief in bijlage 1). Het onderzoek duurde in totaal 5 dagen voor elke participant. De participanten hebben elke dag op school vragenlijsten ingevuld via de computer. Deze vragenlijsten waren via een website te bereiken. Voor dit deel van het onderzoek is gebruik gemaakt van vier meetinstrumenten: de Rosenberg Schaal voor Globale Zelfwaardering (RSGZ), de 20x Ik... test, de Klimaatschaal en de Vragenlijst naar Structuur en Voorspelbaarheid op School (VSVS). Bovendien is de Child Behavior Checklist (CBCL) van tevoren door ouders ingevuld. De participanten hebben elke dag de RSGZ ingevuld. De andere drie testen zijn, verspreid over de week, in totaal 1 keer ingevuld. De 20x Ik... test is als eerste test op de eerste testdag ingevuld. Voor de 20x Ik... test is het belangrijk dat opgeschreven wordt waar men zelf eerst aan denkt, zonder primes. De andere vragenlijsten bevatten namelijk vragen die met het zelfbeeld te maken hebben.

Beschrijvende analyse

Vanwege het kleine aantal participanten, zijn alle analyses die zijn uitgevoerd non-parametrisch. Omdat non-parametrische testen niet veronderstellen dat er sprake is van een normaalverdeling, is er geen toets voor normaliteit uitgevoerd. Met behulp van de Mann-Whitney-U toets is gevonden dat de groep jongeren met ASS niet verschilt van de groep jongeren zonder ASS wat betreft de ervaren fysieke structuur en de ervaren structuur met betrekking op klasgenoten ($p > 0.05$). De twee groepen verschillen echter wel wat betreft de ervaren structuur met betrekking op regels ($p < 0.05$). Jongeren zonder ASS ervaren op school een hogere structuur wat betreft regels (gemiddelde score = 20.00, sd = 4.44), vergeleken met jongeren met ASS op het Cluster 4 onderwijs (gemiddelde score = 15.27, sd = 2.24). Met behulp van de Mann-Whitney-U toets is bovendien gevonden dat de groep jongeren met ASS niet verschilt van de groep jongeren zonder ASS wat betreft de ervaren sfeer in de klas en de ervaren kwaliteit van het klassenklimaat ($p > 0.05$).

Resultaten

Onderzoeksvraag 1. Is er een verschil in het niveau van zelfbeschrijving? De

Mann-Whitney U-toets is uitgevoerd om de vergelijking tussen de twee groepen wat betreft het aantal ingevulde items op de 20x ik... test te toetsen. De Chi-kwadraattoets is uitgevoerd om de vergelijking tussen de twee groepen wat betreft de meest voorkomende categorie en de hoogste categorie op de 20x ik... test te toetsen.

Er is geen verschil gevonden tussen de twee groepen wat betreft het aantal ingevulde items ($p > 0.05$). Dit betekent dat jongeren met ASS gemiddeld evenveel items hebben ingevuld als jongeren zonder ASS. Er is geen verschil gevonden tussen de twee groepen wat betreft de meest voorkomende categorie ($\text{Chi}^2 = 1.74$; $df = 3$; $p > 0.05$). Dit betekent dat de zelfbeschrijvingen van de jongeren met ASS gemiddeld in dezelfde categorie vallen als de zelfbeschrijvingen van jongeren zonder ASS (zie tabel 1). Er is bovendien geen verschil gevonden tussen de twee groepen wat betreft de hoogste categorie ($\text{Chi}^2 = 0.06$; $df = 1$; $p > 0.05$). Dit betekent dat de zelfbeschrijvingen van het hoogste niveau van jongeren met ASS gemiddeld in dezelfde categorie vallen als jongeren zonder ASS (zie tabel 1).

Tabel 1. Aantallen en percentages van de meest voorkomende categorie (modus) en hoogste categorie (maximaal) bij leerlingen met en zonder ASS.

	Jongeren met ASS		Jongeren zonder ASS	
	Modus	Maximaal	Modus	Maximaal
Concreet	0	0	0	0
Grens concreet/concreet tijdoverstijgend evaluatief	0	-	0	-
Concreet tijdoverstijgend evaluatief	2 (15,4%)	0	2 (22,2%)	0
Grens concreet tijdoverstijgend evaluatief/abstract	2 (15,4%)	-	0	-
Abstract	7 (53,8%)	5 (38,5%)	6 (66,7%)	3 (33,3%)
Grens abstract/abstract gedifferentieerd	0	-	0	-
Abstract gedifferentieerd	2 (15,4%)	8 (61,5%)	1 (11,1%)	6 (66,7%)

Onderzoeksvraag 2. Is er een verschil in het niveau van de zelfwaardering? Bij de jongeren met ASS uit deze onderzoeksgroep is een gemiddelde totaalscore op de RSGZ voor de jongeren met ASS gevonden van 27.45, met een standaarddeviatie (sd) van 3.48 (N=11). Het meest geschikte vergelijkingsonderzoek is het onderzoek van Schmitt en Allik (2005). In dit onderzoek is in een Nederlandse populatie van studenten een gemiddelde totaalscore op de RSGZ gevonden van 31.60, met een sd van 4.48 (N=239). Er kan een vergelijking worden gemaakt tussen de gemiddelde totaalscores van deze twee groepen door een eenzijdige t-toets uit te voeren, waarbij de gemiddelde totaalscore van het onderzoek van Schmitt en Allik (2005) kan worden ingevoerd als testwaarde.¹ Er lijkt sprake te zijn van een verschil tussen de gemiddelde totaalscores op de RSGZ, de groep jongeren met ASS scoort gemiddeld lager dan de controlegroep, $t = -3.957$, $df=10$, $p < 0.01$.

Wanneer het item 'Over het algemeen ben ik tevreden over mezelf' weggelaten wordt, wordt bij de groep jongeren met ASS een gemiddelde score van 2.71 gevonden op de RSGZ, met een sd van 0.43 (N=11). In het onderzoek van Meier, Orth, Denissen & Kühnel (2011) is een gemiddelde score van 3.58 gevonden op de RSGZ, met een sd van 0.90 (N=1383, gemiddelde leeftijd = 29.1 jaar, range leeftijd = 13-72 jaar). Er lijkt een verschil te zijn tussen de gemiddelde scores op de RSGZ, de groep jongeren met ASS scoort gemiddeld lager dan de controlegroep, $t = -6.678$, $df=10$, $p < 0.01$.

Onderzoeksvraag 3. Is er een verschil in de stabiliteit van de zelfwaardering? Er is een gemiddelde standaarddeviatie van 1.34 gevonden bij de jongeren met ASS (N=12). In het onderzoek van Meier et al. (2011) is een gemiddelde standaarddeviatie op de RSGZ gevonden van 0.61 (N=1383, gemiddelde leeftijd = 29.1 jaar, range leeftijd = 13-72 jaar). Er is een eenzijdige t-toets uitgevoerd om deze twee standaarddeviaties met elkaar te vergelijken. Er lijkt een verschil te zijn tussen de gemiddelde standaarddeviaties van deze twee groepen, de jongeren met ASS vertonen een meer instabiele zelfwaardering dan de controlegroep, $t = 2.755$, $df=11$, $p < 0.05$.

Onderzoeksvraag 4. Is de ervaren structuur van de onderwijssetting van invloed op de zelfbeschrijving? Er zijn Spearman-rho correlaties berekend voor de subschalen

¹ De t-toets is een parametrische test, die eigenlijk niet geschikt is voor de kleine steekproef van dit onderzoek. Er is echter geen non-parametrische toets beschikbaar voor deze analyse. De resultaten op basis van de t-toets moeten dus met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd en worden alleen gebruikt als voorzichtige indicatie.

fysieke structuur, structuur met betrekking op regels en structuur met betrekking op klasgenoten van de VSVS en het aantal ingevulde items op de 20x ik, de meest voorkomende categorie (modus) en de hoogste categorie (maximaal). In tabel 2 zijn de correlaties weergegeven van de hele onderzoeksgroep, in tabel 3 de correlaties van de groep jongeren met ASS en in tabel 4 de correlaties van de groep jongeren zonder ASS.

Tabel 2. *Correlaties aspecten zelfbeschrijving en ervaren structuur*

		Fysiek	Regels	Klasgenoten
Aantal keer ik	Spearman's rho	-,245	-,148	-,399
	p-waarde	,163	,279	,051
	N	18	18	18
Modus	Spearman's rho	-,412	-,084	-,433*
	p-waarde	,056	,378	,047
	N	16	16	16
Maximaal	Spearman's rho	-,439*	-,225	-,690**
	p-waarde	,044	,201	,002
	N	16	16	16

* = significant bij 0.05, ** = significant bij 0.01

Voor de gehele onderzoeksgroep is een negatieve samenhang gevonden tussen de mate van ervaren fysieke structuur en de hoogste categorie van de zelfbeschrijving ($\rho = -.439$, $p < 0.05$). Een hogere mate van fysieke structuur blijkt samen te hangen met een lager maximaal niveau van de zelfbeschrijving.

Er is daarnaast een negatieve samenhang gevonden tussen de ervaren structuur wat betreft leeftijdsgenoten en de hoogte van de meest voorkomende categorie van de zelfbeschrijving ($\rho = -.433$, $p < 0.05$). Een hogere mate van ervaren structuur hangt dus samen met een lager functioneringsniveau van de zelfbeschrijving.

Bovendien is er een negatieve samenhang gevonden tussen de ervaren structuur wat betreft klasgenoten en de hoogste categorie van de zelfbeschrijving ($\rho = -.690$, $p < 0.01$). Een hogere mate van structuur wat betreft klasgenoten hangt samen met een lager maximaal niveau van de zelfbeschrijving.

Tabel 3. *Correlaties aspecten zelfbeschrijving en ervaren structuur bij jongeren met ASS*

		Fysiek	Regels	Klasgenoten
Aantal keer ik	Spearman's rho	,112	,075	-,321
	p-waarde	,372	,413	,183
	N	11	11	10
Modus	Spearman's rho	-,372	-,255	-,217
	p-waarde	,145	,239	,273
	N	10	10	10
Maximaal	Spearman's rho	-,321	-,217	-,613*
	p-waarde	,183	,273	,030
	N	10	10	10

* = significant bij 0.05

In de groep jongeren met ASS is er een negatieve samenhang gevonden tussen de ervaren structuur wat betreft klasgenoten en de maximale categorie van de zelfbeschrijvingen: hoe hoger de ervaren structuur wat betreft klasgenoten, hoe lager het maximale niveau is van de zelfbeschrijvingen ($\rho = -.613$; $p < 0.05$).

Tabel 4. *Correlaties aspecten zelfbeschrijving en ervaren structuur bij jongeren zonder ASS*

		Fysiek	Regels	Klasgenoten
Aantal keer ik	Spearman's rho	-,795*	-,692*	-,433
	p-waarde	,016	,042	,166
	N	7	7	7
Modus	Spearman's rho	-,507	-,429	-,338
	p-waarde	,152	,198	,256
	N	6	6	6
Maximaal	Spearman's rho	-,621	-,630	-,828*
	p-waarde	,094	,090	,021
	N	6	6	6

* = significant bij 0.05

In de groep jongeren zonder ASS is een negatieve samenhang gevonden tussen de ervaren fysieke structuur en het aantal zelfbeschrijvingen: hoe hoger de ervaren fysieke structuur, hoe lager het aantal zelfbeschrijvingen bij leerlingen zonder ASS ($\rho = -.795$; $p = 0.01$). Daarnaast is een negatieve samenhang gevonden tussen de ervaren structuur wat betreft

regels en het aantal zelfbeschrijvingen: hoe hoger de ervaren structuur wat betreft regels, hoe lager het aantal zelfbeschrijvingen ($\rho = -.692$; $p < 0.05$). Bovendien is er een negatieve samenhang gevonden tussen de ervaren structuur wat betreft klasgenoten en de maximale categorie van zelfbeschrijvingen: hoe hoger de ervaren structuur wat betreft klasgenoten, hoe lager het maximale niveau van de zelfbeschrijvingen ($\rho = -.828$; $p < 0.05$).

Onderzoeksvraag 5. Is de ervaren structuur van de onderwijssetting van invloed op het niveau van de zelfwaardering? Er zijn Spearman-rho correlaties berekend voor de subschalen van de VSVS en het niveau van zelfwaardering, deze zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 5. *Correlaties zelfwaardering en ervaren structuur bij jongeren met ASS*

	Fysiek	Regels	Klasgenoten
Spearman's rho	,492	-,215	-,441
p-waarde	,108	,304	,137
N	8	8	8

Er is bij dit aantal participanten geen samenhang gevonden tussen de ervaren structuur van de onderwijssetting en het niveau van de zelfwaardering bij jongeren met ASS. De Spearman-rho correlatie tussen de ervaren fysieke structuur en het niveau van de zelfwaardering is bij dit kleine aantal participanten echter wel hoog, ondanks dat deze niet significant is ($\rho = .492$, $p > 0.05$). Mogelijk wordt er bij een grotere steekproef wel een significante positieve samenhang gevonden tussen de ervaren fysieke structuur en het niveau van de zelfwaardering, waarbij een hogere mate van ervaren fysieke structuur samenhangt met een hoger niveau van zelfwaardering. Bovendien is bij dit kleine aantal participanten de Spearman-rho correlatie van de ervaren structuur wat betreft klasgenoten hoog ($\rho = -.441$, $p > 0.05$). Mogelijk hangt een hogere mate van ervaren structuur wat betreft klasgenoten samen met een lagere zelfwaardering.

Onderzoeksvraag 6. Is de ervaren structuur van de onderwijssetting van invloed op de stabiliteit van de zelfwaardering? Er zijn Spearman-rho correlaties berekend voor de subschalen van de VSVS en de stabiliteit van zelfwaardering (zie tabel 6).

Tabel 6. *Correlaties stabiliteit zelfwaardering en ervaren structuur bij jongeren met ASS*

	Fysiek	Regels	Klasgenoten
Spearman's rho	,193	-,385	,004
p-waarde	,310	,153	,496
N	9	9	9

Er is geen samenhang gevonden tussen de ervaren structuur van de onderwijssetting en de stabiliteit van de zelfwaardering bij jongeren met ASS. De correlatie van de structuur met betrekking tot regels is bij dit kleine aantal participanten echter wel hoog, ondanks dat deze niet significant is ($\rho = -.385$, $p > 0.05$). Mogelijk hangt een hogere mate van ervaren structuur wat betreft regels samen met een meer stabiele zelfwaardering.

Onderzoeksvraag 7. Is het ervaren sociale klassenklimaat van invloed op de zelfbeschrijving? Er zijn Spearman-rho correlaties berekend voor de subschalen sfeer en kwaliteit van de Klimaatschaal en het aantal ingevulde items op de 20x ik, de meest voorkomende categorie (modus) en de hoogste categorie (maximaal). In tabel 7 zijn de correlaties weergegeven van de gehele onderzoeksgroep, in tabel 8 de correlaties van de groep jongeren met ASS en in tabel 9 de correlaties van de groep jongeren zonder ASS.

Tabel 7. *Correlaties zelfbeschrijving en ervaren sociale klassenklimaat*

		Sfeer	Kwaliteit
Aantal keer ik	Spearman's rho	-,288	-,248
	p-waarde	,091	,127
	N	23	23
Modus	Spearman's rho	-,004	-,145
	p-waarde	,493	,271
	N	20	20
Maximaal	Spearman's rho	-,274	-,393*
	p-waarde	,121	,043
	N	20	20

* = significant bij 0.05

Bij de gehele onderzoeksgroep is er sprake van een negatieve samenhang tussen de ervaren kwaliteit van het klassenklimaat en de maximale categorie van de zelfbeschrijving (ρ

= $-.393$, $p < 0.05$). Een hogere ervaren kwaliteit van het klassenklimaat hangt samen met een lager maximaal niveau van de zelfbeschrijving.

Tabel 8. *Correlaties zelfbeschrijving en ervaren sociale klassenklimaat bij jongeren met ASS*

		Sfeer	Kwaliteit
Aantal keer ik	Spearman's rho	-,151	,246
	p-waarde	,605	,397
	N	14	14
Modus	Spearman's rho	-,076	-,091
	p-waarde	,815	,778
	N	12	12
Maximaal	Spearman's rho	-,025	,074
	p-waarde	,939	,819
	N	12	12

Er is geen samenhang gevonden tussen het ervaren sociale klassenklimaat en het niveau van zelfbeschrijving bij jongeren met ASS.

Tabel 9. *Correlaties zelfbeschrijving en ervaren sociale klassenklimaat bij jongeren zonder ASS*

		Sfeer	Kwaliteit
Aantal keer ik	Spearman's rho	-,503	-,733*
	p-waarde	,168	,025
	N	9	9
Modus	Spearman's rho	,165	-,276
	p-waarde	,697	,508
	N	8	8
Maximaal	Spearman's rho	-,634	-,765*
	p-waarde	,092	,027
	N	8	8

* = significant bij 0.05

Er is een samenhang gevonden tussen de ervaren kwaliteit van het klassenklimaat en het aantal zelfbeschrijvingen bij jongeren zonder ASS: een hogere ervaren kwaliteit van het klassenklimaat hangt samen met een lager aantal zelfbeschrijvingen ($\rho = -.733$; $p < 0.05$).

Bovendien hangt een hogere ervaren kwaliteit van het klassenklimaat samen met een lager maximaal niveau van de zelfbeschrijving ($\rho = -.765$; $p < 0.05$). Bij dit kleine aantal participanten is de samenhang tussen de ervaren sfeer binnen de klas en het aantal zelfbeschrijvingen wel hoog maar niet significant ($\rho = -.503$, $p > 0.05$). Mogelijk wordt er bij een grotere steekproef wel een significante samenhang gevonden tussen de ervaren sfeer in de klas en het aantal zelfbeschrijvingen, waarbij een beter ervaren sfeer samenhangt met een kleiner aantal zelfbeschrijvingen. Bovendien hangt een beter ervaren sfeer mogelijk samen met een lager maximaal niveau van de zelfbeschrijving ($\rho = -.634$, $p > 0.05$).

Onderzoeksvraag 8. Is het ervaren sociale klassenklimaat van invloed op het niveau van de zelfwaardering? Er zijn Spearman-rho correlaties berekend voor de subschalen van de Klimaatschaal en het niveau van de zelfwaardering.

Er is geen samenhang gevonden tussen de ervaren sfeer in de klas en het niveau van de zelfwaardering ($\rho = .102$; $p > 0.05$). Er is bovendien geen samenhang gevonden tussen de ervaren kwaliteit van het klassenklimaat en het niveau van de zelfwaardering ($\rho = -.163$; $p = 0.05$).

Onderzoeksvraag 9. Is het ervaren sociale klassenklimaat van invloed op de stabiliteit van de zelfwaardering? Er zijn Spearman-rho correlaties berekend voor de subschalen van de Klimaatschaal en de stabiliteit van de zelfwaardering.

Er is geen samenhang gevonden tussen de ervaren sfeer in de klas en de stabiliteit van de zelfwaardering ($\rho = -.314$; $p > 0.05$). De correlatie is bij dit kleine aantal participanten wel aan de hoge kant. Mogelijk wordt er bij een grotere steekproef wel een significante negatieve samenhang gevonden tussen de ervaren sfeer in de klas en de standaarddeviatie van de zelfwaardering, waarbij een meer positief ervaren sfeer in de klas samenhangt met een meer stabiele zelfwaardering.

Er is geen samenhang gevonden tussen de ervaren kwaliteit van het klassenklimaat en de stabiliteit van de zelfwaardering ($\rho = -.129$; $p > 0.05$)

Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar het verschil in zelfbeeldontwikkeling tussen jongeren met ASS en een controlegroep. Bovendien is gekeken naar de invloed van een aspecten uit de onderwijssetting op de zelfbeeldontwikkeling van deze jongeren. De zelfbeeldaspecten

zelfbeschrijving, het niveau van de zelfwaardering en de stabiliteit van de zelfwaardering zijn in verband gebracht met de omgevingsfactoren ervaren sociale klassenklimaat en ervaren structuur op school.

In dit onderzoek is, tegen de verwachting in, geen verschil gevonden tussen jongeren met ASS en de controlegroep wat betreft het aantal zelfbeschrijvingen. Het lijkt zo te zijn dat het vermogen tot *mentalizing* niet nodig is om een zelfbeeld te kunnen vormen. Deze bevinding ondersteunt de conclusie van Lee en Hobson (1998) dat er bij jongeren met ASS geen sprake is van een verarmd zelfbeeld. Ook sluit het aan bij Jordan en Powell (1995), die redeneerden dat mensen met ASS in staat zijn een zelfbeeld op te bouwen op basis van autobiografische feiten.

Er is bovendien geen verschil gevonden tussen de groepen wat betreft het functioneringsniveau en maximale niveau van zelfbeschrijving. Deze resultaten sluiten niet aan bij de bevindingen uit eerder onderzoek, waaruit bleek dat de zelfbeschrijvingen van jongeren met ASS betrekking hebben op concrete activiteiten en fysieke eigenschappen (Lee & Hobson, 1998; Vermeulen, 2005). De zelfbeschrijvingen van de jongeren met ASS vallen namelijk voor het grootste deel in de abstracte categorie. Dit betekent dat de jongeren met ASS uit deze steekproef, ondanks hun beperkingen op het gebied van cognitieve coherentie en executief functioneren, net zo goed in staat zijn tot differentiatie en integratie als jongeren zonder ASS. De *I-self* van de jongeren met ASS uit deze steekproef lijkt dus niet beperkt te zijn door de problemen op het gebied van executief functioneren. Bovendien lijkt de zelftheorie (Epstein, 1973) van deze jongeren niet beperkt te zijn. De bevindingen sluiten dus niet aan op de theorieën die stellen dat er bij mensen met ASS sprake is van een beperkt zelfbeeld (Frith & Happé, 1999; Zahavi, 2010).

In dit onderzoek is een lager niveau van de zelfwaardering gevonden bij jongeren met ASS vergeleken met een controlegroep. Deze bevinding sluit aan bij onderzoek waaruit blijkt dat jongeren met ASS problemen ervaren op het gebied van zelfwaardering (Capps, Sigman & Yirimaya, 1995; Williamson, Craig & Slinger, 2008). Wat betreft de stabiliteit van de zelfwaardering, deze blijkt instabieler te zijn bij jongeren met ASS. Deze bevinding lijkt de resultaten van het onderzoek van Oosterwegel et. al. (2011) te ondersteunen.

De resultaten met betrekking tot het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering moeten echter met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Ten eerste is het aantal participanten van deze onderzoeksgroep te klein om generaliseerbare uitspraken te kunnen doen. Daarnaast zijn, vanwege een gebrek aan een controlegroep, bevindingen uit eerdere

onderzoeken gebruikt om het verschil in zelfwaardering te onderzoeken (Schmitt & Allik, 2005; Meier et al, 2011). De populaties uit deze onderzoeken verschillen van de groep jongeren uit dit onderzoek wat betreft leeftijd. De controlegroepen bestaan voornamelijk uit studenten en volwassenen. Uit onderzoek is gebleken dat het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering gedurende de adolescentie over het algemeen lager zijn dan in de volwassenheid (Meier et al, 2011). Er is dus sowieso een verschil te verwachten in niveau en stabiliteit van de zelfwaardering op basis van leeftijd. In vervolgonderzoek zou er een controlegroep moeten zijn die beter aansluit bij de onderzoeksgroep qua leeftijd.

In deze onderzoeksgroep is geen significante samenhang gevonden tussen het niveau en de stabiliteit van de zelfwaardering en de ervaren structuur op school. Echter, er zijn wel hoge correlaties gevonden die kunnen wijzen op een samenhang. Een hoge fysieke structuur lijkt samen te hangen met een hoge zelfwaardering. Leerlingen met ASS lijken dus gebaat te zijn bij meer structuur in de fysieke omgeving op school.

Echter, een hoge structuur met betrekking tot regels en klasgenoten lijken samen te hangen met een lagere zelfwaardering. Wat betreft de stabiliteit van de zelfwaardering, lijkt een hogere regelstructuur (externe regulatie) samen te hangen met een meer stabiele zelfwaardering. Voor de aanpassing van de onderwijssetting zou dit het volgende betekenen: door meer regels te stellen zal de zelfwaardering van jongeren met ASS stabiel worden. De prijs die hiervoor betaald moet worden is echter dat de zelfwaardering lager zal zijn. Het is echter meer wenselijk om een stabiele zelfwaardering te hebben dan een hoge zelfwaardering (Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

Er is wel een relatie gevonden tussen de ervaren structuur en het niveau van de zelfbeschrijving, waarbij een hogere ervaren structuur samenhangt met een lager niveau van zelfbeschrijving. Dit geldt zowel voor de leerlingen met ASS als voor de leerlingen zonder ASS. Deze samenhang is bij leerlingen zonder ASS sterker. Deze resultaten zijn lastig te interpreteren en sluiten niet aan bij de verwachting van dit onderzoek. Vervolgonderzoek zou uit kunnen wijzen of deze bevinding gerepliceerd wordt en/of mogelijke verklaringen kunnen bieden voor deze bevinding.

Tegen de verwachting in, is in dit onderzoek geen samenhang gevonden tussen het ervaren sociale klassenklimaat de drie zelfbeeldaspecten bij jongeren met ASS. De gevoeligheid op het gebied van sociale interactie lijkt dus niet samen te hangen met problemen op het gebied van zelfbeeld. Voor jongeren zonder ASS geldt echter wel dat hoe negatiever de kwaliteit van het klassenklimaat wordt ervaren, hoe lager het aantal

zelfbeschrijvingen. Een mogelijke verklaring voor deze bevinding is dat de jongeren het erg gezellig hebben met hun klasgenoten en daarom tijdens de testafname meer aandacht besteedden aan deze klasgenoten in plaats van aan de taak.

Alle resultaten van dit onderzoek moeten met grote voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. De steekproef van dit onderzoek is zeer klein, op basis van dit kleine aantal participanten kunnen geen globale en generaliseerbare uitspraken worden gedaan. Het kleine aantal participanten lijkt een probleem te zijn bij onderzoek naar zelfbeeldontwikkeling bij ASS. Bij de eerder genoemde onderzoeken die zijn gedaan op dit gebied is ook sprake van een kleine steekproef. In dit onderzoek participeerden in totaal maar 25 leerlingen, ondanks dat er veel meer leerlingen zijn benaderd. Er zijn een aantal verklaringen te bedenken voor het feit dat er sprake is van een kleine steekproef. Mogelijk zijn de leerlingen met ASS niet bereid om te participeren, omdat het participeren bij een onderzoek een afwijking is van de normale gang van zaken. Bovendien kan het zijn dat ze het belang niet zien van hun participatie, ze hebben er zelf geen baat bij. Daarnaast kan het zijn dat het onderwerp voor deze leerlingen lastig is en dat ze hier liever niet mee geconfronteerd willen worden. Bovendien maakte dit onderzoek deel uit van een groter onderzoek 'mijn school en ik', waarbij nog meer vragenlijsten in moesten worden gevuld. Mogelijk was het voor de jongeren een te grote belasting om zoveel vragenlijsten te moeten invullen. Daarnaast is toestemming van ouders nodig, mogelijk zijn zij niet bereid om toestemming te geven omdat ze hun kinderen niet willen blootstellen aan extra spanning vanwege een onderzoek. Omdat op basis van de resultaten van dit onderzoek geen generaliseerbare uitspraken kunnen worden gedaan en de steekproef te klein is om significante verschillen te vinden, is het aan te raden om dit onderzoek te repliceren bij een grotere steekproef. Adviezen over aanpassingen voor het onderwijs zijn dan sterker gefundeerd.

Referentielijst

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Bauminger, N., Schulman, C. & Agam, G. (2003). Peer interaction and Loneliness in High-Functioning Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 489-507

- Belsky, J. (1997). Variation in susceptibility to rearing influence: An evolutionary argument. *Psychological Inquiry*, 8, 182–186.
- Capps, L., Sigman, M. & Yirimaya, N. (1995). Self-competence and emotional understanding in high-functioning children with autism. *Development of Psychopathology*, 7, 137-149
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner
- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Hogrefe.
- Donkers, A., Vermulst, A. A. (2011). *Klimaatschaal. Meetinstrument voor het vaststellen van het klimaat in de klas voor de bovenbouw van het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het middelbaar onderwijs*. Oss/Uden.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human agency: The basis of true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem* (pp 31-50). New York: Plenum.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, 404-416.
- Farley, A., Lopez, B. & Saunders, G. (2010). Self-conceptualisation in autism. *Autism*, 14, 519-530.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Frentrop, M. (2012).
- Frith, U. (2003). *Autisme: verklaringen voor het raadsel*. Berchem: EPO.
- Frith, U. & Happé, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: what is it like to be autistic? *Mind and Language*, 14, 1-22.
- Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. London: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M.R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp.610-642). New York, NY: The Guilford Press.

- Jordan, R. R. & Powell, S. D. (1995). *Understanding and teaching children with autism*. New York: Wiley
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M. R. Leary, & J. P. Tangley (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp.106-127). New York, NY: The Guilford Press.
- Kort, W., Schittekatte, M., Dekker, P. H., Verhaeghe, P., Compaan, E. L., Bosmans, M., & Vermeir, G. (2005). *WISC-III NL Wechsler Intelligence Scale for Children. Derde Editie NL. Handleiding en Verantwoording*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers/Nederlands Instituut voor Psychologen.
- Kuhn, M.H. & McPartland, T.S. (1954). An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19(1), 68-76
- Lee, A. & Hobson, R. P., (1998). On developing self-concepts: a controlled study of children and adolescents with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1131-1144
- Lombardo, M.V. & Baron-Cohen, S., (2011). The role of the self in mindblindness in autism. *Consciousness and cognition*, 20, 130-140
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meier, L. L., Orth, U., Denissen, J. J. A. & Kühnel, A. (2011). Age differences in instability, contingency, and level of self-esteem across the life-span. *Journal of Research in Personality*, 45, 604-612
- Myers, J. A., Ladner, J. & Koger, S. M. (2011). More than a passing grade: fostering positive psychological outcomes for mainstreamed students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 515-526
- Ooi, Y.P., Rescorla, L, Ang, R.P., Woo, B. & Fung, D.S.S. (2011). Identification of Autism Spectrum Disorders using the Child Behavior Checklist in Singapore. *Journal of autism and developmental disorders*, 41, 1147-1156
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. (1993). *The self-system: developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates
- Oosterwegel, A., Meij, M., Zijderlaan, E., & van Aken, M (2011). *Scaffolding the adolescent self in terms of education or emotional support: Instability in state self-esteem as a function of self and social context*. University of Utrecht
- Onderwijsinspectie (2012). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2011-2012*. Verkregen via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderwijsverslag-2011-2012>

- Resing, W. & Blok, J. (2002). De classificatie van intelligentiescores: voorstel voor een eenduidig systeem. *De Psycholoog*, 244-249
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 2, pp. 107-136), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmitt, D. & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 623-642
- Sofronoff, K., Dark, E. & Stone, V. (2011). Social vulnerability and bullying in children with Asperger syndrome. *Autism*, 15, 355-372
- Van Berckelaer-Onnes, I. (2012). *Autisme op school: een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Van Lieshout, T. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vermeulen, P. (2005). *Ik ben speciaal 2: werkboek psycho-educatie voor mensen met autisme*. Berchem: EPO.
- Williamson, S., Craig, J. & Slinger, R., (2008). Exploring the relationship between measures of self-esteem and psychological adjustment among adolescents with Asperger Syndrome. *Autism*, 12, 391-402.
- Zahavi, D. (2010) Complexities of self. *Autism*, 14, 547-551.

Bijlage 1: Ouderbrief**Faculteit Sociale Wetenschappen****Capaciteitsgroep
Ontwikkelingspsychologie****Universiteit Utrecht**

Bezoekadres
Heidelberglaan 1
De Uithof, Utrecht

Telefoon: (030) 253 1470
Fax: (030) 253 4718
E-mail: mijn.school.en.ik@gmail.com
Website : www.mijnschoolenik.simp-site.nl

Onderwerp:
Deelname aan het onderzoek
"Mijn School en Ik"

Datum: xxxx 2012

Beste ouders/verzorgers,

De komende weken zullen wij, 3 studenten van de Universiteit Utrecht, op de school van uw kind een onderzoek doen. Wij willen onderzoeken of de school biedt wat haar leerlingen nodig hebben en of de leerlingen met plezier naar school gaan.

Waarom dit onderzoek?

In dit onderzoek kunnen leerlingen zelf aangeven hoe zij het vinden op hun school. Het onderzoek richt zich op de ontwikkeling van het zelfbeeld, sociale angst, het klassenklimaat en de structuur op school. Daarnaast vergelijkt dit onderzoek reguliere scholen met scholen voor speciaal onderwijs, hierover is nu nog weinig bekend. En omdat leerlingen veel tijd doorbrengen op school hopen we met dit onderzoek vooral het onderwijs nog beter te maken, zodat leerlingen zich zo goed mogelijk kunnen blijven ontwikkelen.

Hoe ziet het onderzoek eruit?

Om het onderzoek te kunnen doen moet er informatie worden verzameld, dit gebeurt in drie delen. Ten eerste worden de leerlingen gevraagd om vragenlijsten in te vullen. Deze vragenlijsten kunnen zij thuis of op school invullen door in te loggen op de website. Ten tweede is er een korte vragenlijst die vijf achtereenvolgende dagen moet worden ingevuld. Deze vragenlijst zal op school worden afgenomen. Tot slot worden de ouders gevraagd een gedragsvragenlijst in te vullen en terug te sturen naar school.

Wat gebeurt er met de resultaten?

De verkregen informatie is anoniem. Ouders of docenten kunnen niet op de hoogte gebracht worden van individuele uitkomsten. Daarnaast worden de verkregen resultaten alleen gebruikt voor dit onderzoek. Ouders zullen naderhand een beknopt verslag krijgen met de uitkomsten van het onderzoek.

Toestemming

De school wil graag weten hoe het met haar leerlingen gaat, vandaar dat zij aan het onderzoek mee wil doen. De leerlingen kunnen alleen meedoen als de ouders daar schriftelijk toestemming voor geven. Vandaar dat wij u via deze brief vragen toestemming te geven voor de deelname van uw kind aan het onderzoek "Mijn School en Ik". Dit kunt u doen door het bijgevoegde toestemmingsformulier en de bijgaande vragenlijst in te vullen. Het toestemmingsformulier en de vragenlijst kunt u teruggeven via de leerkracht van uw kind. Mocht u vragen of opmerkingen hebben, dan kunt u contact met ons opnemen.

Met vriendelijke groet,
Michelle Frentrop, Lonneke van der Laan en Marloes Timmen
o.l.v. mw. dr. Annerieke Oosterwegel



Universiteit Utrecht

TOESTEMMINGSFORMULIER

Naam ouder/ verzorger:.....
Naam leerling:.....
Naam school:.....
Klas:.....
Gestelde diagnose*.....

Hierbij verleen ik wel/geen** toestemming voor mijn kind om mee te doen aan het onderzoek "Mijn School en Ik" van de Universiteit Utrecht (2012).

Handtekening:.....
Plaats:.....
Datum:.....

** wanneer van toepassing: DSM-VI diagnose vastgesteld door een daarvoor bevoegde professional/instelling*

*** doorhalen wat niet van toepassing is.*

Bijlage 2. De 20x Ik... test

Vul de zin aan achter ik...

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

Categorieën 20x Ik... test

Concreet	Concreet: tijdoverstijgend en evaluatief	Abstract	Abstract gedifferentieerd
Naam, leeftijd, gezin/afkomst, observeerbare kenmerken, fysieke kenmerken, gedrag, bezittingen, in het heden.	Concrete kenmerken, vaardigheden en observeerbare voorkeuren: - tijdoverstijgend in plaats van in het nu zoals 'vaak', 'altijd' - met een evaluatief aspect zoals 'veel' of 'heel erg'	Niet-observeerbare kenmerken, vaardigheden en voorkeuren, generalisaties, abstracte begrippen, tijdoverstijgend, sociale kenmerken, toekomst	Differentiaties, zoals 'soms', 'ik kan ... zijn'. Onderscheid tussen verschillende situaties.

Bijlage 3. Rosenberg Schaal voor Globale Zelfwaardering

In hoeverre ben je het eens met de volgende uitspraken?

1= helemaal mee eens

2= eens

3= oneens

4= helemaal mee oneens

1. Ik ben van mening dat ik een waardevol persoon ben, minstens even waardevol als anderen.	1 – 2 – 3 – 4
2. Ik vind dat ik een aantal goede eigenschappen heb.	1 – 2 – 3 – 4
3. Ik ben geneigd om mezelf een mislukkeling te vinden.	1 – 2 – 3 – 4
4. Ik ben in staat om dingen even goed te doen als anderen.	1 – 2 – 3 – 4
5. Ik vind dat ik niet veel heb om trots op te zijn.	1 – 2 – 3 – 4
6. Ik heb een positieve houding tegenover mezelf.	1 – 2 – 3 – 4
7. Over het algemeen ben ik tevreden over mezelf.	1 – 2 – 3 – 4
8. Ik wou dat ik meer zelfrespect had.	1 – 2 – 3 – 4
9. Ik voel mezelf af en toe waardeloos.	1 – 2 – 3 – 4
10. Soms denk ik dat ik nergens goed voor ben.	1 – 2 – 3 – 4

Overzicht scores op de Rosenberg Schaal voor Globale Zelfwaardering.

	Onderzoeksgroep	Schmitt & Alik (2005)	Meier et al. (2011)
Aantal participanten (N),	11	239	1383
Gemiddelde leeftijd,	14.36 jaar	onduidelijk,	29.1 jaar
range	13 - 15 jaar	overwegend studenten	13 - 72 jaar
Gemiddelde totaalscore	27.45	31.60	35.8
Gemiddelde score	2.71 (item 7 deleted)	3.16	3.58
Gemiddelde standaarddeviatie	1.34	n.v.t.	0.61

Bijlage 4. Vragenlijst naar Structuur en Voorspelbaarheid op School

Frentrop, 2012

1 = helemaal niet mee eens

2 = niet mee eens

3 = een beetje niet mee eens

4 = een beetje mee eens

5 = mee eens

6 = helemaal mee eens

Nr.	Vraag	1	2	3	4	5	6
1	Ik weet wanneer ik waar moet zijn.						
2	De lokalen zijn gemakkelijk te vinden.						
3	Ik weet wat ik tijdens een les moet doen.						
4	Ik weet wat ik aan het eind van de les af moet hebben.						
5	Ik weet wanneer de rapportbesprekingen / evaluatiemomenten zijn.						
6	Ik weet wat de regels van de school zijn.						
7	Ik weet welk gedrag docenten van mij verwachten.						
8	Ik weet wat de gevolgen zijn van regelovertredend gedrag.						
9	Als ik een schoolregel overtreed krijg ik straf.						
10	Docenten houden zich aan hun afspraken.						
11	Ik kan samenwerken met mijn klasgenoten.						
12	Ik weet wat ik van mijn klasgenoten kan verwachten.						
13	Klasgenoten helpen mij als ik een probleem heb.						
14	Ik kan mijn klasgenoten vertrouwen.						
15	Ik heb een leuke klas.						

Bijlage 5. De Klimaatschaal

A. Donkers & A. Vermulst, 2008

Algemeen gedeelte over je klas		(bijna) nooit	soms	regelma tig	vaak
1	Ik vind mijn klas leuk	1	2	3	4
2	Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3	Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	1	2	3	4
4	Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	1	2	3	4
6	Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	1	2	3	4
7	Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8	In deze klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9	In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10	Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
11	Ik voel me in deze groep op mijn gemak	1	2	3	4
12	Ik voel dat ik bij deze groep hoor	1	2	3	4
13	Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	1	2	3	4
14	Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	1	2	3	4
15	In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	1	2	3	4
16	Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	1	2	3	4

Bijlage 6: De Child Behavior Checklist: items voor mate van ASS

De items 1, 25, 29, 42, 46, 66, 79, 84 en 111 zijn gerelateerd aan ASS (Ooi, Rescorla, Ang, Woo & Fung, 2011).

Item 1: Doet te jong voor zijn/haar leeftijd

Item 25: Kan niet opschieten met andere jongens of meisjes

Item 29: Is bang voor bepaalde dieren, situaties of plaatsen anders dan school (schrijf op)

Item 42: Is liever alleen dan met anderen.

Item 46: Zenuwachtige bewegingen of zenuwtrekken (schrijf op)

Item 66: Herhaalt bepaalde handelingen steeds maar weer, dwanghandelingen (schrijf op)

Item 79: Spraakprobleem (schrijf op)

Item 84: Vreemd gedrag (schrijf op)

Item 111: Teruggetrokken, gaat niet met anderen om