

# Zelfconcept, acceptatie en vriendschap als indicatoren voor sociale inclusie van leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften in een geïntegreerde schoolsetting

Ivonne Douma

---

## SAMENVATTING

Inclusief onderwijs kent in Nederland vele vormen, waaronder geïntegreerd onderwijs, waarbij leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoefte (EO) in hetzelfde gebouw worden onderwezen. Dit beoogt bij te dragen aan de sociale inclusie voor alle leerlingen. Voor sociale inclusie zijn een positief zelfconcept, acceptatie door klasgenoten en vriendschappen van belang. Dit onderzoek beoogt zicht te krijgen op hoe deze concepten eruitzien bij reguliere VMBO-leerlingen, leerlingen uit het Praktijkonderwijs (PRO) en leerlingen in het VSO met ofwel een verstandelijke beperking (VB) ofwel gedragsproblematiek (GP) in een geïntegreerde schoolsetting. Ook is onderzocht of de leerlingen op deze variabelen onderling van elkaar verschillen. De resultaten laten zien dat de sociale aspecten van het zelfconcept door alle groepen het laagst worden beoordeeld, leerlingen van het VMBO minder worden geaccepteerd door hun klasgenoten dan leerlingen met een VB en dat de vier groepen leerlingen onderling niet verschillen in aantal vriendschappen. De beoogde doelstellingen van geïntegreerd onderwijs op de sociale inclusie van leerlingen lijkt nog niet zichtbaar in zelfconceptscores, maar de mate van acceptatie en de hoeveelheid vriendschappen lijken over de groepen heen positief te zijn. Een geïntegreerde onderwijssetting lijkt dan ook niet nadelig te zijn voor leerlingen in relatie tot sociale inclusie.

**Kernwoorden:** zelfconcept, acceptatie, vriendschappen, geïntegreerd onderwijs, sociale inclusie, verstandelijke beperking, gedragsproblematiek

## OVER DE AUTEUR

Ivonne Douma, MSc., is als onderzoekscoördinator verbonden aan het Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland, cluster 4 (RENN4), een onderwijsorganisatie voor gespecialiseerd onderwijs. Daarnaast is zij promovendus bij de Rijksuniversiteit Groningen. Haar onderzoek richt zich op de sociale aspecten van inclusief onderwijs. E-mail: i.douma@renn4.nl.

## 1. Inleiding

Langzamerhand wordt er binnen Nederland steeds intensiever gewerkt aan het realiseren van een inclusief onderwijsaanbod voor alle leerlingen, zowel voor leerlingen met als voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte (EO). Dit is in lijn met internationale ontwikkelingen, gestimuleerd door verdragen zoals de Salamanca-verklaring (UNESCO, 1994), terwijl op nationaal niveau de wet Passend Onderwijs (2014) hieraan heeft bijgedragen. De wijze waarop inclusief onderwijs in Nederland wordt ingericht, laat een grote diversiteit zien, van de inclusie van enkele leerlingen met extra onderwijsondersteuning in een reguliere klas tot de samenvoeging van verschillende vormen van onderwijs in één schoolgebouw. Deze laatste vorm, ook wel geïntegreerd onderwijs genoemd, is gerealiseerd in de onderwijssetting Eduwiek, waar leerlingen van het speciaal voortgezet onderwijs en regulier voortgezet onderwijs in één onderwijssetting zijn gehuisvest. Door leerlingen van het reguliere VMBO en het Praktijkonderwijs (PRO) in dezelfde omgeving te onderwijzen als leerlingen uit het speciaal onderwijs met ofwel een verstandelijke beperking (VB) ofwel ernstige gedragsproblematiek (GP) wordt er hier invulling gegeven aan inclusief onderwijs. Hoewel geïntegreerd onderwijs in het primair onderwijs vaker voorkomt, wordt dit binnen het voortgezet onderwijs in Nederland nog zelden gerealiseerd.

De verschuiving naar inclusief onderwijs wordt niet alleen verondersteld een positieve invloed te hebben op de schoolse prestaties van alle leerlingen, maar wordt ook steeds meer gezien als een vorm van onderwijs die gunstig is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Als zodanig is inclusief onderwijs sterk gerelateerd aan sociale participatie (Bottrell & Goodwin, 2011). Sociale participatie wordt gekenmerkt door vier thema's, namelijk interactie, acceptatie, vriendschap en een positief (sociaal) zelfconcept (Koster et al., 2009). Sociale participatie is echter niet eenvoudig te realiseren en vele studies hebben laten zien dat leerlingen met

extra ondersteuningsbehoeften (EO) moeilijkheden ervaren in het vormen van vriendschappen (Pijl et al., 2008) en de acceptatie door medeleerlingen (de Boer & Pijl, 2016; Pijl & Frostad, 2010). En ook onderzoek gericht op het zelfconcept van leerlingen met EO laat een wisselend beeld zien, waarin leerlingen met een EO soms een negatiever zelfconcept rapporteren dan hun medeleerlingen zonder EO (Douma et al., 2022; Maïano et al., 2019).

Uit vele onderzoeken is naar voren gekomen dat het hebben van een positief zelfconcept, het geaccepteerd worden door medeleerlingen en het hebben van vrienden belangrijke determinanten zijn voor de (sociaal-emotionele) ontwikkeling van leerlingen. Zo hebben positieve sociale relaties met anderen een gunstig effect op (schoolse) motivatie (e.g. Guay et al., 2003; Valentine et al., 2004) en het algeheel welzijn (Harter, 2012), terwijl leerlingen met een negatief zelfconcept, die niet geaccepteerd worden en geen vrienden hebben meer risico lopen op het ontwikkelen van externaliserende problemen (Laird et al., 2001; Rubin et al., 2008), depressie, angst en eenzaamheid (Boivin et al., 1995; Montague et al., 2008).

Zelfconcept, acceptatie en vriendschap zijn constructen die in hoge mate met elkaar samenhangen. Dit komt onder meer naar voren uit de welbekende Looking Glass-Self theorie van Cooley (1902). Cooley stelt dat het zelfconcept wordt ontwikkeld in interactie met belangrijke personen in de eigen omgeving, zoals klasgenoten. De Looking Glass-Self theorie is niet de enige toonaangevende zelfconcepttheorie die het belang van de schoolse context benadrukt voor de ontwikkeling van het zelfconcept. Zo stelt de Social Comparison Theory (Festinger, 1954) dat leerlingen door middel van interactie met anderen zichzelf kunnen vergelijken met hun medeleerlingen, waardoor ze vervolgens een mening kunnen vormen over zichzelf die zich weer kan vertalen naar hun zelfconcept.

Voorgaande theorieën maken inzichtelijk wat het belang is van medeleerlingen voor de ontwikkeling van het zelfconcept, de mate van acceptatie en het maken van vriend-

schappen voor alle leerlingen, zowel voor leerlingen met als zonder EO. Dit betekent ook dat de schoolse setting hierin een grote rol speelt. Immers, een op zichzelf staande reguliere onderwijssetting geeft een andere populatie van medeleerlingen dan een geïntegreerde onderwijssetting zoals Eduwiek. En daarmee ook een andere sociale context voor het maken van vrienden en voor het maken van vergelijkingen om te komen tot een eigen zelfconcept. Hoewel er vanuit eerder onderzoek wel meer bekend is over het zelfconcept, de acceptatie en vriendschappen van leerlingen met en zonder EO in op zichzelf staande reguliere of speciale schoolsettings, is er tot op heden vrijwel geen onderzoek gedaan naar deze constructen in een geïntegreerde setting en hoe dit zich verhoudt tot de sociale inclusie van leerlingen. Het doel van de huidige studie is dan ook meer inzicht te verschaffen over het zelfconcept, de mate van acceptatie en de vriendschappen van alle leerlingen binnen deze geïntegreerde schoolsetting. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Hoe zien het zelfconcept, de acceptatie en de vriendschappen eruit bij leerlingen uit het VMBO, leerlingen uit het PRO, leerlingen met een VB en leerlingen met GP in een geïntegreerde onderwijssetting?
2. In welke mate zijn er verschillen tussen de vier verschillende groepen leerlingen met betrekking tot het zelfconcept, de mate van acceptatie en het aantal vriendschappen?

## 2. Methode

### 2.1 Participanten en procedure

Alle leerlingen die onderwijs volgen binnen de geïntegreerde onderwijssetting Eduwiek zijn benaderd voor deelname aan het onderzoek. In totaal hebben 527 leerlingen uit 46 klassen toestemming gegeven en deelgenomen aan het onderzoek. Deze leerlingen zijn verspreid over vier verschillende groepen, namelijk het reguliere VMBO, het Praktijkonderwijs (PRO), het speciaal voortgezet onderwijs voor leerlingen met ernstige gedragsproblematiek (GP) en het speciaal onderwijs voor leerlingen met een verstandelijke beperking (VB). Een overzicht van de participanten is weergegeven in Tabel 1.

Voorafgaand aan het onderzoek is van alle leerlingen en, indien nodig, van ouders toestemming verkregen voor deelname aan het onderzoek. Het onderzoek heeft goedkeuring verkregen van de ethische commissie van de Rijksuniversiteit Groningen. De leerlingen hebben onder schooltijd dezelfde digitale vragenlijst ingevuld, waarbij ondersteuning op maat is geboden indien nodig, met name voor de leerlingen met een VB.

### 2.2 Instrumenten

*Zelfconcept* is onderzocht met behulp van de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA) (Treffers et al., 2004). Deze

TABEL 1. Beschrijving van de steekproef (N = 527)

	<i>n</i> leerlingen	Jongens (%)	Leeftijd ( <i>SD</i> )	<i>n</i> per klas
Leerlingen VMBO	329	57.4	14.5 (1.0)	22
Leerlingen PRO	72	63.9	15.3 (1.5)	9
Leerlingen met GP	58	79.3	15.4 (1.5)	9
Leerlingen met VB	68	69.1	15.9 (2.1)	6
<b>Totaal</b>	<b>527</b>	<b>62.2</b>	<b>14.9 (1.4)</b>	<b>46</b>

*Noot.* PRO = praktijkonderwijs; GP = gedragsproblematiek; VB = verstandelijke beperking.

vragenlijst, geschikt voor leerlingen tussen twaalf en achttien jaar, brengt het zelfconcept in kaart op zeven verschillende dimensies, namelijk *schoolvaardigheden*, *sociale acceptatie*, *sportieve vaardigheden*, *fysieke verschijning*, *gedragshouding*, *hechte vriendschap* en *gevoel van eigenwaarde*. Een hogere score op een bepaalde dimensie betekent een positiever zelfconcept op deze dimensie. De normering van de CBSA geeft percentielscores per dimensie, waardoor behaalde scores te vergelijken zijn met de normgroep. Binnen het huidige onderzoek laat de CBSA een hoge mate van betrouwbaarheid zien ( $\alpha = .76$ ).

*Vriendschap en acceptatie* is in kaart gebracht met behulp van een nominatieprocedure. Nominatieprocedures worden traditioneel gebruikt voor het in kaart brengen van acceptatie en vriendschappen en worden gekenmerkt door een hoge mate van betrouwbaarheid (Cillessen & Bukowski, 2000; Cillessen & Marks, 2011; Terry, 2000). Alle leerlingen binnen het onderzoek zijn gevraagd naar hun vrienden en vriendinnen binnen de eigen klas. Uit een gealfabetiseerd overzicht van hun klasgenoten konden de participanten ongelimiteerd hun vrienden nomineren. Er is zowel informatie over het aantal inkomende (indegrees) als uitgaande nominaties (outdegrees) verzameld. Enkelvoudige nominaties geven aan in welke mate een leerling zelf wordt geaccepteerd (aantal indegrees), dan wel een andere leerling accepteert (aantal outdegrees). Bij een wederkerige nominatie tussen twee leerlingen is er sprake van vriendschap.

### 2.3 Statistische analyses

*Zelfconcept*. De individuele scores per item van de CBSA zijn samengevoegd tot een dimensiescore. Vervolgens zijn voor de vier groepen leerlingen de dimensiescores omgezet naar een bijbehorende percentielscore voor de vergelijking met de normgroep. Een multivariate variantieanalyse (MANOVA) is uitgevoerd om te onderzoeken of de vier groepen leerlingen verschillen in zelfconcept.

*Vriendschap en acceptatie*. In lijn met de richtlijnen voor het gebruik van sociometrische data zijn in de analyses alleen de klassen geïncludeerd waarvan 70% van de leerlingen participeerde aan het onderzoek. De sociometrische nominaties zijn geanalyseerd met behulp van het programma UCINET (Borgatti et al., 2002). Voor alle leerlingen zijn zowel de indegrees als de wederkerige vriendschappen berekend. Rekening houdend met de grote verschillen tussen het aantal leerlingen in de klassen zijn vervolgens alle scores gecorrigeerd voor klassengrootte. Univariate analyses (ANOVA's) zijn uitgevoerd om te onderzoeken of leerlingen in de vier groepen verschillen in de mate van acceptatie van klasgenoten en de hoeveelheid vriendschappen die zij hebben binnen de eigen klas.

## 3. Resultaten

### 3.1 Zelfconcept

Uit de resultaten komt naar voren dat leerlingen met een VB hun zelfconcept het meest positief beoordelen wanneer de scores worden vergeleken met de populatienormen van de CBSA. Met name meisjes met een VB beoordelen de meerderheid van de dimensies van de CBSA positief. Daarentegen zijn jongens met GP en jongens in het PRO het minst positief wanneer gekeken wordt naar de percentielscores. Opvallend is dat met name de dimensie *hechte vriendschap* door alle groepen en door zowel jongens als meisjes het laagst wordt beoordeeld. Ook de dimensie *sociale acceptatie* wordt door leerlingen met GP en specifiek door meisjes met een VB of binnen het VMBO negatiever beoordeeld. In Tabel 2 zijn de scores op de verschillende dimensies van zelfconcept weergegeven per groep en uitgesplitst naar jongens en meisjes.

Om te onderzoeken of de vier groepen leerlingen verschillen in hun zelfconceptscores, is er een MANOVA uitgevoerd. Hieruit komt naar voren dat er een significant ver-

TABEL 2. Ruwe scores en percentielscores van zelfconcept

Subschalen	VMBO						Praktijkonderwijs					
	Totaal (n = 329)		Jongens (n = 189)		Meisjes (n = 140)		Totaal (n = 72)		Jongens (n = 46)		Meisjes (n = 26)	
	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.
SV	13.19 (2.91)	57	13.57 (3.12)	57	12.80 (2.60)	57	13.17 (3.21)	42	13.49 (3.33)	42	12.64 (3.00)	57
SA	15.51 (3.20)	57	15.65 (3.12)	57	15.35 (3.31)	41	15.56 (3.34)	57	15.54 (3.42)	57	15.60 (3.27)	57
SP	13.82 (3.83)	45	14.82 (3.78)	45	12.69 (3.57)	55	14.33 (4.00)	45	14.51 (3.92)	45	14.04 (4.19)	66
FV	14.59 (3.94)	64	15.73 (3.40)	64	13.29 (4.17)	50	14.77 (4.21)	52	14.63 (4.07)	52	15.00 (4.50)	75
GH	14.33 (3.35)	52	13.80 (3.16)	52	14.92 (3.49)	60	13.62 (3.77)	38	13.41 (3.53)	38	13.96 (4.20)	48
HV	16.66 (3.26)	41	16.41 (3.37)	41	16.94 (3.12)	32	16.35 (3.54)	41	16.29 (3.25)	41	16.44 (4.04)	23
GE	16.22 (3.45)	60	16.91 (3.05)	60	15.44 (3.71)	48	16.12 (4.04)	60	16.68 (3.42)	60	15.20 (4.81)	48
Leerlingen met een VB												
Subschalen	Totaal (n = 58)		Jongens (n = 46)		Meisjes (n = 12)		Totaal (n = 68)		Jongens (n = 47)		Meisjes (n = 21)	
	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.
	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.	Gem. (SD)	Perc.
SV	13.88 (2.64)	57	13.77 (2.74)	57	14.27 (2.33)	72	15.06 (2.91)	71	15.09 (2.71)	71	15.00 (3.37)	82
SA	14.84 (3.98)	41	15.08 (4.11)	41	14.00 (3.55)	27	15.70 (3.46)	57	15.95 (3.09)	57	15.15 (4.17)	41
SP	14.66 (4.39)	45	15.23 (4.15)	45	12.64 (4.80)	55	15.19 (4.20)	45	14.84 (4.16)	45	15.95 (4.29)	85
FV	15.04 (3.87)	52	15.00 (4.01)	52	15.18 (3.49)	75	16.51 (3.21)	75	16.65 (2.61)	75	16.20 (3.49)	83
GH	14.18 (3.14)	52	14.10 (3.03)	52	14.45 (3.64)	48	13.17 (2.90)	52	14.23 (3.94)	52	16.15 (2.40)	72
HV	15.36 (3.98)	41	15.62 (3.94)	41	14.51 (4.18)	16	16.35 (3.57)	41	16.07 (3.83)	41	16.95 (2.93)	32
GE	16.14 (3.61)	48	16.21 (3.69)	48	15.91 (3.48)	60	16.81 (2.82)	60	17.00 (2.68)	60	16.40 (3.14)	60

*Nota:* GP = gedragsproblematiek; VB = verstandelijke beperking; SV = schoolvaardigheden; SA = sociale acceptatie; SP = sportieve vaardigheden; FV = fysieke verschijnning; GH = gedragshouding; HV = hechte vriendschap; GE = gevoel van eigenwaarde.

schil is tussen de vier groepen, Wilks' Lambda = .888,  $F(21, 1198) = 2.413$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .039$ . Post-hoc analyses laten zien dat de vier groepen leerlingen significant van elkaar verschillen in zelfconcept op de dimensies *schoolvaardigheden* ( $F(3,423) = 7.335$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .049$ ) en *fysieke verschijning* ( $F(3,423) = 4.212$ ,  $p = .006$ ;  $\eta^2 = .029$ ). Hierbij beoordelen leerlingen met een VB hun zelfconcept op deze twee dimensies positiever dan leerlingen van het VMBO of leerlingen van de PRO, met significantieniveaus variërend tussen  $p = .035$  en  $p < .001$ . Op de overige dimensies van zelfconcept zijn geen statistisch significante verschillen gevonden.

### 3.2 Acceptatie

In Tabel 3 zijn de indegrees en outdegrees weergegeven. Hieruit komt naar voren dat leerlingen in het VMBO de minste nominaties

geven aan of ontvangen van hun klasgenoten in vergelijking met de overige drie groepen leerlingen. Bij de groep VMBO-leerlingen is er ook een klein verschil zichtbaar tussen het aantal gegeven nominaties aan medeleerlingen en het aantal nominaties die leerlingen zelf ontvangen van hun klasgenoten. Binnen de overige drie groepen leerlingen is hierin geen verschil zichtbaar.

De resultaten van de ANOVA laten een significant verschil tussen de vier groepen zien op acceptatie (indegrees) ( $F(3,340) = 8.864$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .073$ ), met een gemiddelde effect size. De post-hoc analyses laten zien dat Eduwiek leerlingen in het VMBO ( $M = .280$ ) significant minder geaccepteerd worden door hun klasgenoten dan leerlingen met een VB ( $M = .391$ ) ( $p < .001$ ) of leerlingen in het PRO ( $M = .385$ ) ( $p = .003$ ). Dit betekent dat de VMBO leerlingen in hun eigen klas minder geaccepteerd worden dan leerlingen met een VB of leerlingen in het PRO in hun eigen klas.

TABEL 3. Aantal nominaties voor acceptatie en vriendschap gecorrigeerd voor klassengrootte

	Acceptatie		Vriendschap
	Aantal indegrees	Aantal outdegrees	Aantal wederkerige nominaties
	Gem. (SD)	Gem. (SD)	Gem. (SD)
Leerlingen VMBO ( $n = 199$ )	.280 (.167)	.273 (.197)	.184 (.122)
Leerlingen PRO ( $n = 49$ )	.385 (.185)	.385 (.235)	.283 (.160)
Leerlingen met GP ( $n = 28$ )	.336 (.236)	.336 (.233)	.269 (.229)
Leerlingen met VB ( $n = 68$ )	.391 (.315)	.391 (.193)	.227 (.204)

Noot. PRO = praktijkonderwijs; GP = gedragsproblematiek; VB = verstandelijke beperking.

### 3.3 Vriendschap

De resultaten van het aantal vriendschappen van leerlingen, gecorrigeerd voor klassengrootte, zijn weergegeven in Tabel 3. Hierbij is het aantal vriendschappen binnen de klas in het VMBO het laagste en rapporteren

leerlingen in het PRO de meeste vriendschappen binnen hun eigen klas. Om te onderzoeken of de vier groepen verschillen in het aantal wederkerige vriendschappen is een ANOVA uitgevoerd. Hieruit blijkt dat de vier groepen significant van elkaar verschillen met een gemiddelde effectgrootte in het aantal

vriendschappen die leerlingen hebben binnen de eigen klas,  $F(3,327) = 6.581, p < .001; \eta^2 = .057$ ). Vergelijkbaar met acceptatie, komt uit de post-hoc test naar voren dat leerlingen in het VMBO minder vriendschappen hebben in vergelijking met de leerlingen in het PRO ( $p = .001$ ). Tussen de andere groepen werden geen significante onderlinge verschillen in het aantal vriendschappen gevonden.

## 4. Discussie

Met de toenemende focus op en overgang naar inclusief onderwijs in Nederland is in dit onderzoek geprobeerd om inclusief onderwijs te belichten vanuit het perspectief van sociale participatie voor leerlingen, waarbij is gekeken naar het zelfconcept, de acceptatie en de vriendschappen van leerlingen met en zonder EO in een geïntegreerd onderwijssetting. Vergelijken met een reguliere onderwijssetting biedt dit type onderwijssetting meer ruimte voor sociale interacties tussen leerlingen onderling, terwijl tegelijkertijd wordt voldaan aan de specifieke EO die leerlingen hebben. Uit de resultaten komt naar voren dat de vier verschillende groepen leerlingen over het algemeen een neutraal tot positief zelfconcept hebben op een meerderheid van de dimensies en dit geldt voor zowel jongens als meisjes. Dit is opvallend, aangezien de adolescentie vaak gepaard gaat met veel sociale, emotionele en fysieke veranderingen welke veelal kunnen resulteren in een negatievere beoordeling van het zelfconcept (Harter, 2012).

Wat daarnaast opvalt, is dat de scores op de sociale dimensies, *sociale acceptatie* en *hechte vriendschap*, door vrijwel alle leerlingen minder gunstig worden beoordeeld. Dit betekent dat, ondanks het beoogde doel van de geïntegreerde setting om meer (positieve) sociale interacties te faciliteren, dit zich niet uit in een positieve beoordeling van de sociale aspecten van het zelfconcept door de leerlingen binnen deze setting. Het is dan ook aan te raden om binnen de geïntegreerde setting gericht in te steken op een interventie gericht op het ont-

wikkelen van de sociale vaardigheden van leerlingen in het aangaan en onderhouden van vriendschappen.

Ten slotte valt met betrekking tot het zelfconcept op dat leerlingen met een VB veel zelfconceptdimensies positief beoordelen, met name de meisjes, en hun zelfconcept ook significant positiever beoordelen dan leerlingen in het VMBO op enkele dimensies. Hiervoor zijn twee verklaringen mogelijk. Allereerst is het mogelijk dat leerlingen met een VB een minder realistisch beeld hebben van zichzelf en een positieve vertekening in hun zelfconcept rapporteren, ook wel bekend als de *positive illusory bias* (Hoza et al., 2002). Een alternatieve, meer positieve verklaring, is dat leerlingen meer gericht zijn op mogelijkheden dan op hun beperkingen. Binnen het speciaal onderwijs wordt ook sterk de nadruk gelegd op wat leerlingen wel goed kunnen. Aangezien het zelfconcept zich vormt door feedback uit de omgeving, kan dit tevens bijdragen aan hogere zelfconceptscores (Avramidis, 2013; Bear et al., 1993; Cooley, 1902; Festinger, 1954).

De resultaten met betrekking tot acceptatie en vriendschap laten zien dat er sprake is van meer acceptatie binnen de klassen dan van vriendschappen. Aangezien acceptatie voorwaardelijk is om te komen tot vriendschap, ligt het in de lijn der verwachting dat er meer acceptatie wordt gerapporteerd dan vriendschappen. Opvallend is dat leerlingen in het VMBO minder geaccepteerd worden door hun klasgenoten dan leerlingen binnen het PRO of leerlingen met een VB. Daarnaast hebben leerlingen in het VMBO ook minder vriendschappen dan leerlingen binnen het PRO. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de groepen binnen het PRO en het speciaal onderwijs veelal meer heterogeen zijn en dat de omgang met verschillende medeleerlingen leidt tot een positievere attitude en toename van acceptatie (Pettigrew & Tropp, 2008). Naast het belang van de bewustwording van de verminderde acceptatie binnen de VMBO-klassen, wordt leerkrachten in het regulier onderwijs geadviseerd om interprofessioneel samen te werken met de collega's van het speciaal onderwijs om de acceptatie van mede-

leerlingen ook binnen de reguliere VO-school te bevorderen.

Naast de inzichten die het huidige onderzoek heeft opgeleverd, kent het onderzoek ook zijn beperkingen. Allereerst betreft dit de scheve verdeling van de steekproef, waarbij jongens oververtegenwoordigd zijn. Dit is een bekende belemmering binnen onderzoek naar leerlingen met EO, omdat jongens oververtegenwoordigd zijn binnen het speciaal onderwijs.

Een andere beperking van het onderzoek is dat er binnen het reguliere VO soms variatie kan zijn in de groepssamenstelling per vak. In het onderzoek is uitgegaan van de mentorklas van een leerling, waardoor leerlingen mogelijk een vriend(in) buiten deze mentorklas niet hebben kunnen nomineren. Aange-

zien de wijzigingen in groepssamenstelling overwegend gering zijn, is de verwachting dat dit de uitkomsten van het onderzoek niet opvallend heeft beïnvloed (Marks et al., 2013).

Dit onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen met en zonder EO op enkele sociale indicatoren meer op elkaar lijken dan soms wordt aangenomen. De resultaten laten zien dat leerlingen met een EO in de geïntegreerde setting, wat betreft acceptatie en vriendschappen, niet in negatieve zin verschillen van leerlingen zonder EO. Een geïntegreerde onderwijssetting lijkt dan ook niet nadelig te zijn voor leerlingen met EO in relatie tot sociale inclusie. Het kan daarmee voor leerlingen juist een bijzonder gunstige sociale omgeving bieden voor het continueren van hun schoolloopbaan.

## Referenties

- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Bear, G.G., Juvonen, J., & Mcinerney, F. (1993). Self-perceptions and peer relations of boys with and boys without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. *Learning Disability Quarterly*, 16(2), 127–136. <https://doi.org/10.2307/1511135>
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W.M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7(4), 765–785. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006830>
- Borgatti, S.P., Everet, M.G., & Freeman, L.C. (2002). *UCINET 6 for Windows: Software for social network analysis*. Analytic Technologies.
- Bottrell, D., & Goodwin, S. (2011). *Schools, communities and social inclusion*. Palgrave Macmillan.
- Cillessen, A.H.N., & Bukowski, W.M. (2000). Conceptualizing and measuring peer acceptance and rejection. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(88), 3–10. <https://doi.org/10.1002/cd.23220008803>
- Cillessen, A.H.N., & Marks, P.E.L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A.H.N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25–56). Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9781315861104-4>
- Cooley, C.H.H. (1902). *Human nature and the social order*. Schribners.
- de Boer, A., & Pijl, S.J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *Journal of Educational Research*, 109(3), 325–332. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.958812>
- Douma, I., de Boer, A., Minnaert, A., & Grietens, H. (2022). The I of students with ID or SEBD: A systematic literature review of the self-concept of students with ID or SEBD. *Educational Research Review*, 36, 100449. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100449>



- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Guay, F., Marsh, H.W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124>
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.
- Hoza, B., Pelham Jr., W.E., Dobbs, J., Owens, J.S., & Pillow, D.R. (2002). Do boys with attention-deficit/hyperactivity disorder have positive illusory self-concepts? *Journal of Abnormal Psychology*, 111(2), 268–278. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.268>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Laird, R.D., Jordan, K.Y., Dodge, K.A., Pettit, G.S., & Bates, J.E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, 13(2), 337–354. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002085>
- Maïano, C., Coutu, S., Morin, A.J.S., Tracey, D., Lepage, G., & Moullec, G. (2019). Self-concept research with school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 238–255. <https://doi.org/10.1111/jar.12543>
- Marks, P.E.L., Babcock, B., Cillessen, A.H.N., & Crick, N.R. (2013). The effects of participation rate on the internal reliability of peer nomination measures. *Social Development*, 22(3), 609–622. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9507.2012.00661.X>
- Montague, M., Enders, C., Dietz, S., Dixon, J., & Cavendish, W.M. (2008). A longitudinal study of depressive symptomology and self-concept in adolescents. *The Journal of Special Education*, 42(2), 67–78. <https://doi.org/10.1177/0022466907310544>
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922–934. <https://doi.org/10.1002/EJSP.504>
- Pijl, S.J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pijl, S.J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Rubin, K., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future directions in ... friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, 17, 1085–1096. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00445.x>
- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(88), 27–53. <https://doi.org/10.1002/CD.23220008805>
- Treffers, P.D.A., Goedhart, A.W., Veerman, J.W., Van den Bergh, B.R.H., Ackaert, L., & De Rycke, L. (2004). *Competentiebelevingschaal voor Adolescenten (Self-perception profile for adolescents)*. Swets & Zeitlinger.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Auteurs.
- Valentine, J.C., DuBois, D.L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3)