

Zelfbeeld en sociometrische status van kinderen met specifieke en algemene leerproblemen in regulier en speciaal basisonderwijs

SAMENVATTING

In dit onderzoek werd nagegaan of de sociometrische status en het zelfbeeld van leerlingen in het reguliere en speciaal basisonderwijs samenhangen met hun prestatieniveau en diagnostisch label. In het bijzonder werd onderzocht of de sociometrische status en het zelfbeeld van leerlingen met specifieke leerproblemen afwijken van die van leerlingen met algemene leerproblemen. In totaal participeerden 1300 leerlingen aan de studie; 861 uit het reguliere en 439 uit het speciaal onderwijs. Leerlingen, met name meisjes-leerlingen met algemene leerproblemen werden vaker verworpen en hadden een lager zelfbeeld dan (meisjes)leerlingen met specifieke leerproblemen. In het speciaal onderwijs bleek de verdeling naar sociometrische status van de leerlingen niet met het diagnostisch label samen te hangen, wel met hun prestatieniveau. Hun zelfbeeld vertoonde, anders dan in het reguliere onderwijs, geen samenhang met het diagnostisch label of prestatieniveau. De resultaten onderstrepen het belang om ook in de toekomst bij vergelijkbaar onderzoek subgroepen van leerlingen met leerproblemen te onderscheiden.

1 Inleiding

Ruim vijftien jaar geleden zette de Nederlandse overheid met de publicatie van de nota 'Weer samen naar school' (Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1990), de eerste stappen op de weg naar inclusief onderwijs. Vormde stabilisatie, bij voorkeur zelfs terugdringing van de leerlingaantallen in het speciaal basisonderwijs (sbao) het hoofdmotief van het WSNS-beleid (cf., Meijer, Peschar, & Scheerens, 1995;

Ministerie. van O, C & W, 2003; Smeets, 2003), met deze nieuwe integratiepolitiek conformeerde de Nederlandse overheid zich tevens aan ontwikkelingen waartoe internationale organisaties als de OECD (1986) en de UNESCO (1988, 1990) opgeroepen hadden en die op puur ideële gronden in landen als de VS (Crockett & Kauffman, 1999), Italië (Fillipini-Gaudiano, 1991), Australië en Nieuw Zeeland (Forlin & Forlin, 1996, 1998a, 1998b) reeds in de jaren 80 van de vorige eeuw gestalte hadden gekregen. Onder verwijzing naar tal van internationale verdragen, niet in de laatste plaats naar dat van de Rechten van het Kind (UN, 1989), werd de opvang van kinderen in (separate) speciale onderwijsvoorzieningen als een fundamentele aantasting van het recht op volwaardig onderwijs beschouwd (Alston, Parker, & Seymour, 1992; Baehr & Gordenker, 1992). Met name kinderen die, om welke reden ook, problemen bij het leren ervaren zouden er in cognitief en sociaal-emotioneel opzicht bij gebaat zijn onderwijs temidden van hun relatief probleemloos functionerende leeftijdsgenoten te krijgen. Er zijn studies die voeding aan deze zienswijze geven, althans wanneer de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen in ogenschouw wordt genomen (Baker, Wang & Walber, 1995; Cole, Waldron & Majd, 2004; Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001). Studies naar aspecten van het sociaal-emotioneel welzijn van leerlingen – waarvoor doorgaans hun sociometrische status en zelfbeeld indicatief

worden geacht – zetten echter nogal wat vraagtekens bij de veronderstelde heilzame effecten van inclusief onderwijs. Zo werd sedert het baanbrekend sociometrisch onderzoek van Bryan (1974) bij herhaling aangetoond dat kinderen met leerproblemen in het reguliere onderwijs in laag aanzien bij hun groepsgenootjes staan. In tegenstelling tot hun normaal presterende klasgenoten zijn ze oververtegenwoordigd in de genegeerde en verworpen groep maar ondervertegenwoordigd in die van de populaireren (Bakker & Bosman, 2003; Bakker & Van de Griendt, 1999; Frederickson & Furnham, 1998; Kuhne & Wiener, 2000; Le Mare & De la Ronde, 2000; Ochoa & Olivarez, 1995; Stone & La Greca, 1990; Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996; Wiener, Harris & Shirer, 1990).

Onduidelijk blijft voornamelijk wat de oorzaak van deze geringe acceptatie van kinderen met leerproblemen is: is dat het niveau van hun leerprestaties als zodanig, of hun status van 'kind met leerproblemen'? Bevindingen van Bakker en Bosman (2003) kunnen als een ondersteuning van het eerstgenoemde standpunt gelden, die van Wiener et al. (1990) van het tweede. Tegen die achtergrond bezien, lijken, hoe dan ook, kinderen met leerproblemen in het speciaal onderwijs beter af. Uitkomsten van Nederlands onderzoek van Bakker en Bosman (2003) dragen aan die stellingname bij. Binnen het speciaal onderwijs blijkt hun status aanmerkelijk gunstiger dan in het reguliere. Daar moeten evenwel niet al te snel conclusies aan worden verbonden. De auteurs gingen immers niet na of in het speciaal onderwijs vergelijkbare mechanismen werkzaam zijn als in het reguliere, derhalve ook daar de verdeling naar sociometrische status door relatieve prestatieverschillen tussen leerlingen ingegeven is. Bovendien onderzochten Bakker en Bosman niet of er verschillen in status bestaan tussen kinderen met

algemene en kinderen met *specifieke* leerproblemen. Dat onderscheid is niettemin van belang voor een vergelijking met het in de literatuur dominerende Amerikaanse sociometrische onderzoek dat zich vrijwel exclusief op kinderen met specifieke leerproblemen (LD) richt.

Wijzen de uitkomsten van sociometrisch onderzoek consistent op de in het algemeen kwetsbare positie van kinderen met leerproblemen in het reguliere onderwijs, bevindingen uit onderzoek naar een andere indicator van hun sociaal-emotioneel welbevinden, te weten de zelfperceptie of het zelfbeeld van leerlingen, geven daar een minder eenduidige indruk van. Zijn er studies die aantonen dat het zelfbeeld van leerlingen met leerproblemen in het reguliere onderwijs ongunstiger is dan dat van hun normaal presterende groepsgenoten (Bakker & Bosman, 2003; La Greca & Stone, 1990), uitkomsten van ander onderzoek zijn daarmee tot op zekere hoogte in tegenspraak. Zo brachten verschillende onderzoekers aan het licht dat leerlingen met leerproblemen in het reguliere onderwijs, blijkens hun zelfbeeld aangaande hun schoolse competenties, weliswaar een realistische, derhalve negatieve kijk op hun eigen leerprestaties hebben, maar dat dit niet noodzakelijkerwijs hun gevoel van eigenwaarde, noch hun perceptie van hun relatie met klasgenoten hoeft te beïnvloeden. In die opzichten blijkt hun zelfbeeld veelal zelfs van hetzelfde niveau als dat van hun normaal presterende groepsgenootjes (Banerji & Dailey, 1995; Bear, Minke, Griffin & Deemer, 1998; Gans, Kenny & Ghany, 2003; Stiehr Smith & Nagel, 1995). Mogelijk is de vormgeving van het inclusief onderwijs in de VS waar het overgrote deel van het onderzoek naar het zelfbeeld van leerlingen met leerproblemen zijn oorsprong vindt, debet aan deze uitkomsten. Zo'n 60% van de kinderen met leerproblemen ontvangt in de VS binnen de muren van de reguliere school een

vorm van speciaal onderwijs, hetzij in een *resource-room* dan wel in een *special class* (Crocket & Kauffman, 1999). Het is allerm minst uitgesloten dat deze mix van regulier en speciaal onderwijs kinderen met leerproblemen de mogelijkheid biedt om, conform de referentiegroepentheorie van Festinger (1954), zich in sommige opzichten met hun laag presterende, in andere opzichten met hun normaal presterende groepsgenoten te meten, maar tevens om in de relatief beschermde omgeving van de *resource-room* of *special class* wederzijdse vriendschappen te ontwikkelen. Beide mogelijkheden zouden hun weerslag op het zelfbeeld kunnen hebben en daarmee een verklaring kunnen bieden voor de uitkomsten van het zelfbeeldonderzoek bij kinderen met leerproblemen in de VS. Feit is dat auteurs die onderzoek deden in landen als Nederland en Groot-Brittannië waar, ondanks aanzetten tot inclusie, speciaal en regulier onderwijs nog goeddeels gescheiden zijn, rapporteren dat het zelfbeeld van leerlingen met leerproblemen in het reguliere onderwijs niet alleen qua competentiebeleving, maar ook wat het gevoel van eigenwaarde en de relatie met groepsgenoten betreft, in het algemeen laag uitvalt (Bakker, 2002; Bakker & Bosman, 2003; Kelly & Norwich, 2004). Opnieuw laat zich echter de vraag stellen of dit uitsluitend voor de kinderen met leerproblemen geldt, of wellicht voor alle in het reguliere onderwijs laag presterende leerlingen. Hoe het ook zij, een verblijf op een speciale school biedt nog geen garantie voor een gunstiger zelfbeeld, zeker niet in alle opzichten. De kinderen met (algemene) leerproblemen in het Britse onderzoek van Kelly en Norwich (2004) vertonen weliswaar meer vertrouwen in eigen cognitief kunnen wanneer ze op speciale scholen zitten, maar voor het overige wijkt hun zelfbeeld niet fundamenteel af van dat van kinderen met (algemene) leerproblemen in het regu-

liere onderwijs. Nederlandse bevindingen van Bakker en Bosman (2003) zijn daarmee in overeenstemming: binnen het speciaal onderwijs vertonen leerlingen met leerproblemen weliswaar meer zelfvertrouwen, maar hun perceptie van de relatie met groepsgenoten is even negatief als die van een vergelijkbare groep in het reguliere onderwijs. In het bijzonder voor meisjes en de allerjongsten onder hen valt die vergelijking negatief uit.

Doel van deze studie

In Nederland is nog betrekkelijk weinig vergelijkend onderzoek verricht naar de sociometrische status en het zelfbeeld van leerlingen met leerproblemen in het reguliere en speciaal onderwijs. Uitkomsten daarvan zouden welens kunnen verschillen van bevindingen van het Amerikaans onderzoek dat in de internationale literatuur domineert. In de eerste plaats omdat de organisatie van het (speciaal) onderwijs in de VS wezenlijk verschilt van die in Nederland. In de tweede plaats omdat het Amerikaans onderzoek zich gewoonlijk concentreert op de sociometrische status en het zelfbeeld van kinderen met *specifieke* leerproblemen zoals dyslexie. De situatie van kinderen die meer *algemene* problemen bij het leren ervaren, in Nederland doorgaans als leerlingen met leermoeilijkheden aangeduid, valt daarmee veelal buiten het zicht. Dat geldt evenzeer voor de positie van leerlingen die, hoewel niet als 'kind met leerproblemen' gediagnostiseerd, laag presteren en zowel in het reguliere als in het speciaal onderwijs vertegenwoordigd zijn. In onderhavig onderzoek zullen deze drie groepen leerlingen binnen zowel het reguliere als het speciaal onderwijs worden vergeleken. Om behalve het effect van het diagnostisch label (algemeen versus specifiek leerprobleem) ook het effect van het prestatieniveau van de leerlingen op hun sociometrische status en zelfbeeld te kunnen bepalen, zullen

in zowel het reguliere als in het speciaal onderwijs de gemiddeld presterende leerlingen vergeleken worden met hun laag presterende en bovengemiddeld presterende groepsgenoten.

2 Methode

Onderzoeksgroep

Van de 25 aangeschreven basisscholen – 15 voor regulier en 10 voor speciaal onderwijs – zegden de directies van 18 scholen – 11 voor regulier en 7 voor speciaal onderwijs – medewerking aan het onderzoek toe. Alle scholen waren in middelgrote steden in de zuidelijke provincies van Nederland gevestigd. Van de in totaal 1300 leerlingen in de steekproef waren er 861 afkomstig uit het reguliere basisonderwijs (bao) en 439 uit het speciaal basisonderwijs (sbao). Waren binnen het bao jongens en meisjes nagenoeg gelijk vertegenwoordigd (49,5% versus 50,5%), binnen het sbao waren, getrouwd aan de landelijke verhoudingen, de jongens oververtegenwoordigd (65,1% jongens versus 34,9% meisjes). De leerlingen in het bao wier leeftijd varieerde van 7 tot 13 jaar, zaten respectievelijk in de groepen 5 (22%), 6 (23%), 7 (31%) en 8 (24%), terwijl de leerlingen in het sbao die 8 tot 13 jaar oud waren, voornamelijk de zogeheten midden- (40%) en bovenbouw (55%) bezochten. Een klein gedeelte van hen (5%) kreeg in een gecombineerde midden-/bovenbouwgroep les. Gemiddeld zaten er binnen het bao 25 leerlingen in een groep (range: 21 - 31 leerlingen), en binnen het sbao 16 (range: 13 - 19 leerlingen).

Instrumentarium en procedure

Ten behoeve van het onderzoek werd een drietal vragenlijsten ontwikkeld; twee voor de leerlingen, bedoeld om hun sociometrische status en zelfbeeld vast te stellen, en één voor de leerkrachten om informatie in te winnen over het

niveau van de leerprestaties van de leerlingen alsmede over de aard van hun eventuele leerproblemen.

De vragen waarmee het zelfbeeld in kaart werd gebracht – 23 in totaal – werden deels speciaal voor dit onderzoek ontworpen, maar waren voor een ander deel afkomstig uit de Nederlandse versie van de Competentie-Belevingsschaal (CBSK) van Harter (Veerman e.a., 1997) en de Loneliness Scale van Asher, Hymel en Renshaw (1984). Zij werden aangevuld met enkele bewerkte vragen uit de Schoolvragenlijst (SVL) van Smits en Vorst (1991). De vragen werden in de vorm van stellingen gepresenteerd. Op een vierpuntsschaaltje konden de leerlingen aangeven in welke mate zij de stelling op zichzelf van toepassing achtten. Factoranalyse met rotatie volgens het varimaxcriterium bracht aan het licht dat in de antwoorden op de zelfbeeldlijst een viertal dimensies te onderscheiden waren die tezamen 39,5% van de variantie verklaarden: *relatie met klasgenoten* (13,4%), *gevoel van eigenwaarde* (9,7%), *competentiebeleving* (9,6%) en *schooltaken* (6,7%). De betrouwbaarheid van de onderscheiden dimensies, uitgedrukt in Cronbach's alpha, was respectievelijk .93, .89, .92 en .81. Voor een nader inzicht in de dimensies van het zelfbeeld wordt verwezen naar de Bijlage.

Om de sociometrische status van de leerlingen na te kunnen gaan, werd hen een lijstje met 2 x 3 vragen voorgelegd. Conform een nominatieprocedure konden zij daarop aangeven met welke drie kinderen uit hun klas zij in de pauze wel/niet zouden willen spelen, welke drie kinderen zij wel/niet op hun verjaardagsfeestje zouden uitnodigen, en ten slotte, naast welke drie kinderen uit hun klas zij wel/niet zouden willen zitten. Wanneer het een combinatiegroep betrof konden de leerlingen klasgenoten uit de hele combinatiegroep kiezen.

Aan de leerkrachten in het reguliere onderwijs werd verzocht de leerlingen

in hun klas op basis van de meest recente rapportcijfers in te delen naar prestatieniveau, alsmede aan te geven of zij volgens de gegevens in de schooldossiers eventueel leerproblemen vertoonden. Wat dat laatste betreft werden de leerkrachten geacht een onderscheid te maken tussen leerlingen met algemene en leerlingen met specifieke leerproblemen. Binnen het bao resulteerde dit in de volgende indeling: leerlingen met algemene leerproblemen, leerlingen met specifieke leerproblemen, laag presterende leerlingen (zonder [gediagnostiseerde] leerproblemen), gemiddeld presterende leerlingen en leerlingen die bovengemiddeld presteerden.

Binnen het speciaal basisonderwijs werd de leerkrachten in eerste instantie gevraagd om op basis van de dossiergegevens van de school hun leerlingen naar diagnostisch label te onderscheiden: leerlingen met algemene leerproblemen, leerlingen met specifieke leerproblemen en leerlingen (zonder [gediagnostiseerde] leerproblemen). Daarnaast werd de leerkrachten gevraagd om diezelfde leerlingen op grond van hun schoolvorderingen louter naar prestatieniveau in te delen: laag presterend, gemiddeld presterend en bovengemiddeld presterend. Resultaten van de categorisering staan naar sekse gespecificeerd voor wat betreft het bao in Tabel 1 en voor wat betreft het sbao in Tabel 2 weergegeven.

Analyse

Voor de bepaling van de sociometrische status van de leerlingen werd gebruikgemaakt van de door Coie, Dodge en Coppotelli (1982) ontwikkelde methode. Met behulp daarvan kon voor elke leerling, behalve diens acceptatie-, respectievelijk afwijzingsscore, tevens diens sociale invloedsscore (de optelsom van acceptatie- en afwijzingsscore) worden bepaald. De drie scores tezamen leidden in beginsel tot een indeling van de leerlingen in vier sociometrische status-

groepen: de populaire, de controversiële, de genegeerde en de verworpen groep. Leerlingen die niet eenduidig onder een van die groepen gecategoriseerd konden worden, werden geacht een 'gemiddelde' status te hebben.

Acceptatie- en afwijzingsscores zijn relatieve gegevens, immers ook altijd afhankelijk van groeps- of klasgrootte. Reden waarom besloten werd om van een hoge score te spreken wanneer het aantal positieve dan wel negatieve nominaties van een leerling uitkwam boven het 80e percentiel van diens groep, en van een lage score wanneer dit aantal beneden het 20e percentiel van de groep bleek te liggen.

Vanwege het nominale karakter van de sociometrische statusscores werd met behulp van χ^2 toetsen nagegaan of en in hoeverre in zowel het reguliere als speciaal onderwijs de sociometrische status van de leerlingen samenhang met hun diagnostisch label en prestatieniveau. Tevens werd nagegaan of dit voor jongens en meisjes in dezelfde mate gold. Om mogelijke leeftijdseffecten op de samenhang tussen sociometrische status en diagnostisch label, respectievelijk prestatieniveau, te kunnen onderzoeken, werden er twee leeftijdsgroepen onderscheiden: leerlingen van 7-9 jaar en leerlingen van 11-13 jaar. Met eenvoudige variantie-analyses werd vervolgens nagegaan in hoeverre het diagnostisch label, respectievelijk het prestatieniveau van de leerlingen in zowel het reguliere als speciaal onderwijs samenhang met hun zelfbeeld vertoonde. In deze analyses is tevens nagegaan in hoeverre eventuele effecten van prestatieniveau en diagnostisch label al naargelang de sekse en leeftijd van de leerlingen verschilden. Met specifieke deviatiecontrasttoetsingen werd onderzocht in hoeverre geconstateerde effecten specifiek voor bepaalde groepen opgingen. Daartoe werden telkens de verschillen tussen de gemiddelde scores van de onderscheiden groepen en het

TABEL 1 De categorisering van de leerlingen in het regulier basisonderwijs onderscheiden naar sekse en diagnostisch label respectievelijk prestatieniveau, in absolute aantallen en percentages

		M		V		Totaal	
		N	%	N	%	N	%
prestatie-niveau en diagnostisch label	II. met algemene leerproblemen	36	8.5	38	8.8	74	8.6
	II. met specifieke leerproblemen	63	14.8	36	8.3	99	11.5
	laag presterende leerlingen	65	15.3	71	16.4	136	15.8
	gemiddeld presterende leerlingen	147	34.5	193	44.6	340	39.6
	beter dan gemiddeld prest. leerlingen	115	27.0	95	21.9	210	24.4
	totaal	426	49.6	433	50.4	859	100.0

TABEL 2 De categorisering van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs onderscheiden naar sekse, diagnostisch label en prestatieniveau in absolute aantallen en percentages

		M		V		Totaal	
		N	%	N	%	N	%
diagnostisch label	II. met algemene leerproblemen	134	47.3	79	51.6	213	48.9
	II. met specifieke leerproblemen	112	39.6	53	34.6	165	37.8
	laag presterende leerlingen	37	13.1	21	31.7	58	13.3
	totaal	283	64.9	153	35.1	436	100.0
prestatie-niveau	laag presterende leerlingen	71	24.9	43	28.1	114	26.0
	gemiddeld presterende leerlingen	151	53.0	84	54.9	235	53.7
	bovengemiddeld presterende II.	63	22.1	26	17.0	89	20.3
	totaal	285	65.1	153	34.9	438	100.0

gemiddelde van alle leerlingen tezamen getoetst. Voor de contrasten werden effectgroottes berekend (Cohens d), die als volgt kunnen worden geïnterpreteerd: een d -coëfficiënt tussen .20 tot .50 duidt op een klein effect, tussen .50 en .80 op een middelgroot, en groter dan .80 op een groot effect (zie Cohen, 1988). Voor de invloed van leeftijd (als

een continue variabele opgevat) op de zelfbeeldscores is steeds de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (β) getoetst. Alle analyses werden afzonderlijk uitgevoerd voor de leerlingen in het reguliere basisonderwijs en voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Voor de analyses werd een significantieniveau van 5% gehanteerd.

3 Resultaten

Sociometrische status in het reguliere basisonderwijs

De sociometrische classificatie van jongens en meisjes in het reguliere onderwijs wordt in Tabel 3 gepresenteerd. Uit de tabel kan afgelezen worden dat, met uitzondering van de leerlingen die volgens de dossiergegevens met algemene leerproblemen te kampen hadden, nagenoeg de helft van de leerlingen in het reguliere basisonderwijs een 'gemiddelde' status toebedeeld kreeg, ongeacht prestatieniveau, diagnostisch label en sekse. Die leerlingen vielen zogezegd bij hun klasgenoten niet bijzonder op, noch in positieve, noch in negatieve zin, waren niet bijster populair, maar konden evenmin tot de verworpen, genegeerde of controversiële leerlingen worden gerekend.

Uit de χ^2 toets (waarbij de leerlingen met een controversiële status vanwege geringe frequenties buiten beschouwing werden gelaten) bleek er, globaal gesproken, een samenhang te bestaan tussen het prestatieniveau, respectievelijk het diagnostisch label van de leerlingen en hun sociometrische status ($\chi^2(12) = 66.45, p < .001$). Die samenhang bleek overigens geheel op het conto van de meisjes te moeten worden geschreven. Want, wanneer de jongens apart in ogenschouw werden genomen, was er van samenhang tussen sociometrische status en prestatieniveau, respectievelijk diagnostisch label geen sprake ($\chi^2(12) = 11.49, p = .55$). Werden de bovengemiddeld presterende meisjes verhoudingsgewijs veel in de populaire statusgroep aangetroffen (28%), de laag presterende meisjes verhoudingsgewijs veel in de verworpen groep (31%). Dit laatste gold trouwens ook voor de meisjes met leerproblemen van algemene aard. Tegen die achtergrond was de positie van meisjes met specifieke leerproblemen opmerkelijk: hun status bleek duidelijk anders dan

van die van meisjes met algemene leerproblemen: ruim 19% van hen kreeg de populaire status toebedeeld. Nadere analyses wezen uit dat er naast verschillen in sekse, eveneens leeftijdsverschillen in het geding waren. Met name bij de oudere leeftijdsgroep (11-13 jaar) werd de samenhang tussen prestatieniveau, respectievelijk diagnostisch label en sociometrische status aangetroffen ($\chi^2(16) = 32.02, p = .01$). Bij de jongere leerlingen (7-9 jaar) bleek die samenhang minder geprononceerd ($\chi^2(16) = 24.49, p = .07$).

Sociometrische status in het speciaal basisonderwijs

Net als in het reguliere basisonderwijs, had in het speciaal onderwijs nagenoeg de helft van de leerlingen een 'gemiddelde' status en waren er maar weinig kinderen die tot de controversiële statusgroep konden worden gerekend (zie Tabel 4). Genegeerd werden er daarentegen veel meer; naar verhouding ongeveer evenveel als in het reguliere onderwijs (15,4%). Uit de χ^2 -toets (waarbij opnieuw de leerlingen met een controversiële status vanwege geringe frequenties buiten beschouwing zijn gelaten) bleek dat er in het speciaal onderwijs geen samenhang bestond tussen het diagnostisch label en de sociometrische status van de leerlingen ($\chi^2(6) = 6.13, p = .41$). Om het even of de leerlingen tot de laag presterenden of tot de groep leerlingen met algemene dan wel specifieke leerproblemen werden gerekend, waren ze min of meer gelijk over de statusgroepen verdeeld. Dat gold voor zowel jongens als meisjes, het gold eveneens voor de onderscheiden leeftijdsgroepen. Wanneer evenwel louter het niveau van de schoolvorderingen van de sbao-leerlingen als uitgangspunt werd genomen (vgl. Tabel 5), viel er een naar significantie neigende samenhang tussen het prestatieniveau en de sociometrische status waar te nemen ($\chi^2(6) = 12.24, p = .06$).

TABEL 3

		N	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
jongens	algemene leerproblemen	5	13.9	3	8.3	5	13.9	10	27.8	13	36.1	36	100																																																																																					
	specifieke leerproblemen	9	14.3	3	4.8	11	17.5	10	15.9	30	47.6	63	100																																																																																					
	laagpresterend	7	10.8	3	4.6	8	12.3	18	27.7	29	44.6	65	100																																																																																					
	gemiddeld presterend	22	15.0	10	6.8	21	14.3	24	16.3	70	47.6	147	100																																																																																					
	bovengemiddeld presterend	16	13.9	3	2.6	19	16.5	14	12.2	63	54.8	115	100																																																																																					
totaal jongens		59	13.8	22	5.2	64	15.0	76	17.8	205	48.1	426	100																																																																																					
meisjes	algemene leerproblemen	1	2.6	1	2.6	12	31.6	13	34.2	11	28.9	38	100																																																																																					
	specifieke leerproblemen	7	19.4	1	2.8	5	13.9	5	13.9	18	50.0	36	100																																																																																					
	laagpresterend	4	5.6	0	0.0	10	14.1	22	31.0	35	49.3	71	100																																																																																					
	gemiddeld presterend	32	16.6	3	1.6	33	17.1	14	7.3	111	57.5	193	100																																																																																					
	bovengemiddeld presterend	27	28.4	0	0.0	22	23.2	3	3.2	43	45.3	95	100																																																																																					
totaal meisjes		71	16.4	5	1.2	82	18.9	57	13.2	218	50.3	433	100																																																																																					
totaal	algemene leerproblemen	6	8.1	4	5.4	17	23.0	23	31.3	24	32.4	74	100																																																																																					
	specifieke leerproblemen	16	16.2	4	4.0	16	16.2	15	15.2	48	48.5	99	100																																																																																					
	laagpresterend	11	8.1	3	2.2	18	13.2	40	24.4	64	47.1	136	100																																																																																					
	gemiddeld presterend	54	15.9	13	3.8	54	15.9	38	11.2	181	53.2	340	100																																																																																					
	bovengemiddeld presterend	43	20.5	3	1.4	41	19.5	17	8.1	106	50.5	210	100																																																																																					
totaal		130	15.1	27	3.1	146	17.0	133	15.5	423	49.2	859	100																																																																																					

TABEL 4 Kruistabel van geslacht, sociometrische status en diagnostisch label van leerlingen in het speciaal basisonderwijs

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>jongens</i>														
	12	9.0	8	6.0	25	18.7	19	14.2	70	52.2	134	100		
algemene leerproblemen														
specifieke leerproblemen	19	17.0	4	3.6	18	16.1	8	7.1	63	56.3	112	100		
laagpresterend	2	5.4	1	2.7	5	13.5	5	13.5	24	64.9	37	100		
totaal jongens	33	11.7	13	4.6	48	16.9	32	11.3	157	55.5	283	100		
<i>meisjes</i>														
	12	15.2	1	1.3	5	6.3	13	16.5	48	60.8	79	100		
algemene leerproblemen														
specifieke leerproblemen	7	13.2	1	1.9	9	17.0	7	13.2	29	54.7	53	100		
laagpresterend	3	14.3	0	0.0	5	23.8	5	23.8	8	38.1	21	100		
totaal meisjes	22	14.4	2	1.3	19	12.4	25	16.3	85	55.6	153	100		
<i>totaal</i>														
	24	11.3	9	4.2	30	14.1	32	15.0	118	55.4	213	100		
algemene leerproblemen														
specifieke leerproblemen	26	15.8	5	3.0	27	16.4	15	9.1	92	55.8	165	100		
laagpresterend	5	8.6	1	1.7	10	17.2	10	17.2	32	55.2	58	100		
totaal	55	12.6	15	3.4	67	15.4	57	13.1	242	55.5	436	100		

Nadere analyses wezen uit dat die samenhang met name de meisjes was toe te schrijven ($\chi^2(6) = 12.97, p = .04$). Van de bovengemiddeld presterenden onder hen, had bijna 27% een populaire en slechts een kleine 4% een verworpen status. Bij de laag presterende meisjes was een omgekeerde trend merkbaar: ruim 25% had de verworpen en ruim 11% de populaire status. De leeftijd van de leerlingen in het speciaal onderwijs bleek overigens geen enkele samenhang met hun sociometrische status te hebben.

Zelfbeeld in regulier onderwijs

Zoals uit Tabel 6 af te leiden valt, tekenden zich bij leerlingen in het reguliere basisonderwijs verschillen af op de onderscheiden dimensies van het zelfbeeld al naargelang hun prestatieniveau, respectievelijk diagnostisch label. In de eerste plaats bleek het zelfbeeld van de leerlingen aangaande de *relatie met klasgenoten* met het prestatieniveau en diagnostisch label te variëren ($F(4, 846) = 3.00, p = .02$). Uit een vergelijking van de gemiddelde scores van de onderscheiden groepen, getoetst door middel van deviatiecontrasten, bleek dat de leerlingen met algemene leerproblemen in vergelijking met het gemiddelde van de totale groep een lager zelfbeeld hadden aangaande de relatie met klasgenoten ($t(846) = -2.12, p = .03, d = -0.20$), terwijl de bovengemiddeld presterende leerlingen zich in dit opzicht juist gunstig onderscheidde ($t(846) = 2.81, p = .005, d = -0.20$). De gemiddelden van de overige groepen – derhalve met inbegrip van de groep leerlingen met specifieke leerproblemen – bleken niet significant te verschillen van het gemiddelde van de totale groep. Ook de leeftijd van de leerlingen bleek in het geding: ongeacht hun prestatieniveau of diagnostisch label, hadden ze een hoger zelfbeeld inzake hun relatie met klasgenoten naarmate ze ouder waren ($\beta = .10, t = 3.00, p = .02$). Tussen jongens en meisjes kwam er geen verschil aan het licht

($F(1, 846) = 1.62, p = .20$).

Wat het *gevoel van eigenwaarde* betreft, deden zich tussen de naar prestatieniveau en diagnostisch label onderscheiden groepen in het reguliere onderwijs geen significante verschillen voor ($F(4, 846) = .86, p = .49$). Het gevoel van eigenwaarde van de meisjes bleek overigens, ongeacht hun prestatieniveau of diagnostisch label, lager uit te vallen dan dat van de jongens ($M_{\text{meisjes}} = 2.26, SD = .58, M_{\text{jongens}} = 2.41, SD = .50$; $F(1, 846) = 13.81, p < .001, d = -0.28$). Verschillen in leeftijd deden zich daarentegen nauwelijks voor ($\beta = .07, t(846) = 1.92, p = .06$).

Qua *competentiebeleving* traden er wel significante verschillen tussen de leerlingen, al naargelang hun prestatieniveau, respectievelijk diagnostisch label aan het licht: ($F(4, 846) = 11.81, p < .001$). Bij nader inzien bleek dat met name toegeschreven te moeten worden aan het verschil tussen de leerlingen met algemene leerproblemen en de overige groepen, met inbegrip dus van de leerlingen met specifieke leerproblemen ($t(846) = -3.36, p = .001, d = -0.42$). De competentiebeleving van meisjes bleef overigens, ongeacht hun prestatieniveau en diagnostisch label, achter bij die van de jongens ($M_{\text{meisjes}} = 1.54, SD = .45, M_{\text{jongens}} = 1.69, SD = .44$; $F(1, 846) = 20.73, p < .001, d = -0.33$). Ook naar leeftijd bleek de competentiebeleving van de leerlingen te variëren: ongeacht hun prestatiepositie viel die voor de oudere leerlingen lager uit ($\beta = -.10, t = -2.92, p = .004$).

Het zelfbeeld aangaande de *schooltaken* van de leerlingen in het reguliere onderwijs verschildte eveneens al naargelang hun prestatieniveau en diagnostisch label ($F(4, 846) = 16.85, p < .001$). Uit een vergelijking van de gemiddelde scores van de onderscheiden groepen, getoetst door middel van deviatiecontrasten, bleken zowel de leerlingen met algemene leerproblemen ($t(846) = -4.67, p < .001, d = -0.58$) als de leerlin-

TABEL 5 Kruistabel van geslacht, sociometrische status en prestatieniveau van leerlingen in het speciaal basisonderwijs

		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
jongens	minder dan gemiddeld presterend	5	7.0	2	2.8	14	19.7	14	19.7	36	50.7	71	100
	gemiddeld presterend	20	13.2	7	4.6	21	13.9	13	8.6	90	59.6	151	100
	beter dan gemiddeld presterend	8	12.7	4	6.3	13	20.6	6	9.5	32	50.8	63	100
totaal jongens		33	11.6	13	4.5	48	16.8	33	11.5	158	55.4	285	100
meisjes	minder dan gemiddeld presterend	5	11.6	0	0.0	2	4.7	11	25.6	25	58.1	43	100
	gemiddeld presterend	10	11.9	2	2.4	15	17.9	13	15.5	44	52.4	84	100
	beter dan gemiddeld presterend	7	26.9	0	0.0	2	7.7	1	3.8	16	61.5	26	100
totaal meisjes		22	14.3	2	1.3	19	12.4	25	16.3	85	55.5	153	100
totaal	minder dan gemiddeld presterend	10	8.8	2	1.8	16	14.0	25	21.9	61	53.3	114	100
	gemiddeld presterend	30	12.8	9	3.8	36	15.3	26	11.1	134	57.0	235	100
	beter dan gemiddeld presterend	15	16.9	4	4.5	15	16.9	7	7.9	48	53.9	88	100
totaal		55	12.5	15	3.4	67	15.2	58	13.2	243	55.5	438	100

TABEL 6 Gemiddelde scores op de zelfbeelddimensies van jongens en meisjes in het reguliere basisonderwijs, onderscheiden naar prestatie-niveau, respectievelijk diagnostisch label

N											
		N	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
jongens	algemene leerproblemen	36	2.23	.49	2.39	.54	1.56	.47	1.83	.67	
	specifieke leerproblemen	60	2.30	.41	2.39	.48	1.59	.48	2.04	.62	
	laagpresterend	64	2.23	.53	2.40	.56	1.66	.42	2.11	.54	
	gemiddeld presterend	145	2.28	.45	2.40	.51	1.67	.41	2.26	.43	
	bovengemiddeld presterend	114	2.29	.50	2.46	.43	1.82	.43	2.33	.43	
totaal jongens		419	2.27	.47	2.41	.50	1.69	.44	2.19	.52	
meisjes	algemene leerproblemen	38	2.06	.41	2.28	.60	1.30	.42	1.93	.43	
	specifieke leerproblemen	36	2.20	.52	2.21	.56	1.47	.39	1.94	.62	
	laagpresterend	71	2.13	.56	2.21	.60	1.47	.49	2.07	.55	
	gemiddeld presterend	190	2.21	.60	2.27	.58	1.54	.43	2.22	.48	
	bovengemiddeld presterend	95	2.35	.41	2.32	.57	1.74	.43	2.33	.41	
totaal meisjes		430	2.21	.54	2.27	.58	1.55	.45	2.17	.51	
totaal	algemene leerproblemen	74	2.14	.45	2.33	.57	1.43	.46	1.88	.56	
	specifieke leerproblemen	96	2.26	.46	2.32	.52	1.54	.45	2.01	.62	
	laagpresterend	135	2.18	.55	2.30	.59	1.56	.46	2.09	.55	
	gemiddeld presterend	335	2.24	.54	2.33	.56	1.60	.42	2.24	.46	
	bovengemiddeld presterend	209	2.32	.47	2.40	.51	1.78	.43	2.33	.42	
totaal		849	2.24	.51	2.34	.55	1.62	.45	2.18	.51	

gen met specifieke leerproblemen ($t(846) = -2.33, p = .020, d = -0.33$) in vergelijking met de totale groep een lager zelfbeeld aangaande de schooltaken te hebben. De leerlingen die bovengemiddeld presteerden scoorden in dit opzicht daarentegen hoger dan de totale groep ($t(846) = 6.72, p < .001, d = 0.29$), net als de leerlingen die gemiddeld presteerden ($t(846) = 4.54, p < .001, d = 0.12$). Verschillen naar sekse deden zich in dit verband niet voor ($F(1, 846) = .43, p = .513$), verschillen naar leeftijd evenmin ($\beta = .02, t = 0.59, p = .56$).

Zelfbeeld in speciaal onderwijs

In het speciaal onderwijs bleek, mede gelet op de in de Tabellen 7 en 8 gepresenteerde resultaten, het zelfbeeld van de leerlingen aangaande de *relatie met klasgenoten* niet samen te hangen met het diagnostisch label ($F(2, 418) = .46, p = .63$), noch met het prestatieniveau ($F(2, 418) = .18, p = .83$). Sekseverschillen konden in dit verband nauwelijks worden geconstateerd ($F(1, 418) = 3.14, p = .08$). Wel bleek leeftijd een positief effect te hebben op het zelfbeeld inzake de relatie met klasgenoten ($\beta = .13, t = 2.62, p = .009$). Oudere leerlingen vertoonden in dit opzicht een positiever zelfbeeld dan jongere leerlingen.

Wat het *gevoel van eigenwaarde* betreft, bleken interactie-effecten van leeftijd en het prestatieniveau ($F(2, 418) = 4.74, p = .009$) alsmede van geslacht en diagnostisch label significant ($F(2, 418) = 3.14, p < .05$). De interactie van leeftijd en prestatieniveau wees uit dat de ouderen onder de laagpresterende leerlingen een negatiever gevoel van eigenwaarde hadden dan de jongeren ($\beta = -.09, t = -2.07, p = .04$). Voor de gemiddeld presterende leerlingen gold het omgekeerde: oudere leerlingen vertoonden meer gevoel van eigenwaarde dan jongere leerlingen ($\beta = .08, t = 2.23, p = .03$). Voor de bovengemiddeld presterende

leerlingen speelde leeftijd geen rol ($\beta = .04, t = .85, p = .40$). Sekseverschillen deden zich eveneens voor. De interactie van geslacht en diagnostisch label wees uit dat van de leerlingen met algemene leerproblemen de jongens een positiever gevoel van eigenwaarde hadden dan de meisjes ($M_{\text{meisjes}} = 2.16, SD = .67, M_{\text{jongens}} = 2.43, SD = .57; t = -3.18, p = .002, d = -0.44$). Voor de leerlingen met specifieke leerproblemen gold dit sekseverschil niet ($M_{\text{meisjes}} = 2.33, M_{\text{jongens}} = 2.31, t = .16, p = .87, d = .03$), evenmin voor de laagpresterende leerlingen ($M_{\text{meisjes}} = 2.32, M_{\text{jongens}} = 2.30, t = .08, p = .94, d = .04$).

Qua *competentiebeleving* traden er eveneens significante verschillen tussen de leerlingen aan het licht, weliswaar niet naar diagnostisch label ($F(1, 418) = .26, p = .76$) maar wel naar prestatieniveau ($F(2, 418) = 3.60, p < .001$). Scoorden de leerlingen die gemiddeld presteerden iets lager dan de totale groep ($t(418) = -2.05, p = .041, d = 0.12$), de leerlingen die beter dan gemiddeld presteerden scoorden in vergelijking daarmee hoger ($t(418) = 2.48, p = .014, d = 0.25$). Opvallend was dat de laagpresterende leerlingen op het niveau van het gemiddelde van de totale groep scoorden ($t(418) = -.90, p = .368, d = -0.02$). De competentiebeleving van meisjes bleef, net als in het reguliere basisonderwijs, ongeacht hun prestatieniveau achter bij die van de jongens ($M_{\text{meisjes}} = 1.62, SD = .49, M_{\text{jongens}} = 1.74, SD = .48; F(1, 418) = 5.58, p = .02, d = -0.25$). Leeftijdverschillen in competentiebeleving lieten zich overigens niet vaststellen ($F(1, 418) = 1.36, p = .24$).

Het zelfbeeld aangaande de *schooltaken* bleek voor geen van de onderscheiden groepen in het speciaal onderwijs te verschillen, niet naar leeftijd ($F(1, 418) = .68, p = .41$), niet naar sekse ($F(1, 418) = 2.63, p = .105$), noch naar prestatieniveau ($F(1, 418) = .82, p = .44$) of diagnostisch label: $F(1, 418) = .96, p = .38$).

[illegible][illegible]

TABEL 8 Gemiddelde scores op de zelfbeelddimensies van jongens en meisjes onderscheiden naar prestatieniveau in het speciaal basisonderwijs

2.5.5. zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										
zelfbeelddimensies										

4 Discussie

In deze studie werden de sociometrische status alsmede het zelfbeeld van verschillende groepen leerlingen in zowel het reguliere als in het (separate) speciaal onderwijs met elkaar vergeleken. De bevindingen zijn tot op zekere hoogte verrassend en lijken als zodanig een nieuw licht op de positie van kinderen met leerproblemen in beide vormen van onderwijs te werpen.

Wat de sociometrische statusverdeling in het reguliere onderwijs betreft, springen een drietal uitkomsten in het oog. In de eerste plaats dat die alleen voor de wat oudere leerlingen duidelijk met het prestatieniveau, respectievelijk het diagnostisch label samenhangt. Jongere leerlingen laten zich in hun acceptatie van groepsgenootjes klaarblijkelijk door andere aspecten dan het niveau van hun leerprestaties leiden. Er zijn sterke aanwijzingen dat op jonge leeftijd de veelal met leerproblemen gepaard gaande (externaliserende) gedragsproblematiek, leerlingen ongeliefd bij hun groepsgenoten doet maken (Bakker, Denessen & Bosman, 2006). Eerst met het vorderen van de leeftijd lijken leerlingen oog voor de leerprestaties van anderen te krijgen, misschien wel omdat ze dan tevens een correcter inzicht in hun eigen cognitief functioneren hebben verworven – een gegeven dat in de literatuur uitgebreid is gedocumenteerd (cf., Renick & Harter, 1989).

In de tweede plaats blijken jongens en meisjes met een verschillende maat gemeten te worden. Hangt het sociaal aanzien van jongens niet met hun niveau van presteren, noch met hun eventuele status als 'kind met leerproblemen' samen, voor meisjes is die samenhang daarentegen evident. Kistner en Gatlin (1989a, 1989b), alsmede La Greca en Stone (1990) constateerden eveneens dat meisjes veel meer dan jongens door hun klasgenoten louter op hun prestaties afgerekend worden.

Kistner en Gatlin schrijven dat toe aan de verwachtingen die er in de samenleving over het schools presteren van meisjes bestaan. Omdat die volgens de auteurs veel eenduidiger uitgekristalliseerd zijn dan die over jongens, zou afwijking daarvan meer in het oog vallen en hen bijgevolg ook meer aangerekend worden.

Een derde opvallende uitkomst betreft het verschil in statusverdeling binnen het reguliere onderwijs tussen de meisjesleerlingen met algemene en de meisjesleerlingen met specifieke leerproblemen. Komt het sociaal aanzien van meisjes met algemene leerproblemen nog het meest overeen met dat van meisjes wier lage prestaties niet aan enigerlei vorm van leerproblematiek wordt toegeschreven, het aanzien van meisjes met specifieke leerproblemen laat zich nog het best vergelijken met dat van de gemiddeld, zelfs bovengemiddeld presterende leerlingen. Hun specifieke leerproblematiek staat hun acceptatie door medeleerlingen klaarblijkelijk niet in de weg. Deze uitkomst laat zich moeilijk rijmen met uitkomsten van met name Amerikaans onderzoek naar de sociale status van kinderen met leerproblemen in het inclusieve onderwijs (Kuhne & Wiener, 2000; Le Mare & De la Ronde, 2000; Ochoa & Olivarez, 1995; Stone & La Greca, 1990; Vaughn e.a., 1996; Vaughn, Hogan, Haager, & Kouzekanani, 1992; Wiener e.a., 1990). Komt uit dat onderzoek consistent naar voren dat leerlingen met specifieke leerproblemen (LD) veelal verworpen worden, die status is in onderhavig Nederlands onderzoek voor leerlingen, en dan ook nog alleen maar voor meisjesleerlingen met *algemene* leerproblemen weggelegd, kortom voor kinderen die in de VS te boek staan als leerlingen met mentale retardatie (EMR) of als leerlingen met 'generally low achievement' (Scrugs & Mastopieri, 2002). Het valt moeilijk uit te maken of hier verschillen in definities van leerproblemen, respectievelijk verschillen in diagnostische praktijken

tussen Nederland en de VS in het geding zijn (cf., Dumont, 1990; Scruggs & Mastropieri, 2002). Maar het ligt in de rede te veronderstellen dat kinderen die, naar de letter, *specifieke* leerproblemen hebben, bijvoorbeeld alleen met lezen en spellen, of alleen met rekenen onder hun verondersteld kunnen presteren, ten aanzien van andere prestatiedomeinen zich heel wel met hun normaal presterende groepsgenoten laten vergelijken. Reden wellicht waarom meisjes met specifieke leerproblemen beduidend meer geaccepteerd worden dan de over de hele linie laag presterende meisjes met algemene leerproblemen. Hoe het ook zij, de uitkomsten van onderhavige studie stipuleren het belang om ook in toekomstig onderzoek naar het welbevinden van leerlingen met leerproblemen een onderscheid tussen algemene en specifieke problemen te blijven maken.

De verdeling naar sociometrische status in het speciaal onderwijs bleek, anders dan in het reguliere, in het geheel niet met het diagnostisch label samen te hangen. Maar dat betekent nog niet dat leerlingen in het speciaal onderwijs geen oog hebben voor prestatieverschillen in hun groep. Net als in het reguliere onderwijs blijkt met name de acceptatie van meisjes in het speciaal onderwijs afhankelijk van hun niveau van presteren. De welomschreven verwachtingen die er ten aanzien van meisjesleerlingen over hun schools presteren bestaan (Kistner & Gatlin, 1989), zijn blijkbaar niet slechts tot de context van het reguliere onderwijs beperkt.

Wat de zelfperceptie of het zelfbeeld van de leerlingen aangaat, kwamen er tussen het reguliere en speciaal onderwijs opvallende verschillen, maar evenzeer opvallende overeenkomsten aan het licht. Voor zowel jongens als meisjes in het reguliere onderwijs geldt dat hun perceptie van de relatie met klasgenoten – de belangrijkste gebleken dimensie van het zelfbeeld –, een zekere samenhang met hun prestatieniveau en diagnostisch

label vertoont. Voor de bovengemiddeld presterenden onder hen pakt die in vergelijking met de andere onderscheiden groepen het gunstigst, voor de leerlingen met algemene leerproblemen het ongunstigst uit. Twee kanttekeningen zijn daarbij te maken. In de eerste plaats dat niet slechts qua sociometrische status, maar ook in hun eigen beleving de leerlingen met specifieke leerproblemen geen uitzonderingspositie in de groep innemen. In tegenstelling tot de leerlingen met algemene leerproblemen worden ze niet alleen meer geaccepteerd, maar lijken ze zich ook meer geaccepteerd te *weten*. In de tweede plaats blijkt zelfperceptie en werkelijkheid niet altijd met elkaar te stroken. Mogen de algemene leerproblemen van jongens acceptatie door groepsgenoten niet in de weg staan, in hun eigen perceptie blijkt niettemin aan die acceptatie het nodige te schorten. In dit verband dringt zich een vergelijking op met de uitkomsten van onderzoek van Le Mare en De la Ronde (2000) en van Vaughn et al. (1992). Ook uit die onderzoeken kwam naar voren dat de zelfperceptie van de relatie met groepsgenoten van leerlingen met leerproblemen lang niet altijd samenhangt met hun feitelijke acceptatie. Dit zou erop kunnen wijzen dat sommige leerlingen met leerproblemen zichzelf gestigmatiseerd weten en dat dat stigma voor hen een belangrijker referentiecriterium vormt dan de houding die hun groepsgenoten jegens hen innemen (cf., Jenkins & Heinen, 1989). Voor de meisjes met algemene leerproblemen in ons onderzoek gaat dat echter niet op. Hun negatieve zelfbeeld is een adequate weerslag van hun ongunstige positie in de groep.

In het speciaal onderwijs blijkt, anders dan in het reguliere, de perceptie van leerlingen aangaande hun relatie met klasgenoten op geen enkele wijze te variëren al naargelang hun diagnostisch label. Hun prestatieniveau blijkt daar evenmin mee samen te hangen.

Niettemin is er in één opzicht een overeenkomst met de bevindingen in het reguliere onderwijs: de wat jongere leerlingen percipiëren hun relatie met groepsgenoten aanmerkelijk ongunstiger dan de oudere leerlingen, en dat onafhankelijk van hun prestatieniveau of diagnostisch label. Bakker en Van de Griendt (1999) wijten dat aan hun relatief korte verblijf in het speciaal onderwijs. Ook na plaatsing in het speciaal onderwijs blijven zij zich wellicht spiegelen aan hun voormalige groepsgenoten in het reguliere onderwijs; dit in tegenstelling tot de wat oudere leerlingen wier referentiegroep inmiddels uit overwegend leeftijdsgenoten in het speciaal onderwijs is gaan bestaan.

Het gevoel van eigenwaarde – de tweede belangrijke dimensie van het zelfbeeld –, vertoont in het reguliere onderwijs geen enkele samenhang met het prestatieniveau of diagnostisch label. Dat zou erop kunnen wijzen dat het gevoel van eigenwaarde van leerlingen niet aangetast wordt door hun schools falen, noch door hun diagnostisch label. Gans et al. (2003), benevens Stiehr Smith en Nagle (1995) en Cosden, Elliott, Noble en Kelemen (1999) kwamen tot vergelijkbare resultaten. De auteurs suggereren in navolging van Grolnick en Ryan (1990) dat leerlingen met leerproblemen, maar mogelijk alle (laag presterende) leerlingen, hun gevoel van eigenwaarde aan andere levensdomeinen dan het puur cognitieve ontleen. Gans et al. en Cosden et al. wijzen in dit verband op prestaties in het sportieve vlak, maar ook op fysiek voorkomen. Met name dit laatste aspect trekt de aandacht, omdat dat wellicht ook een verklaring biedt voor het opmerkelijk resultaat dat, althans de meisjes uit het reguliere onderwijs in ons onderzoek, minder eigenwaarde vertonen dan de jongens, en dat ongeacht hun prestatieniveau en diagnostisch label. Ook dit resultaat is in de onderzoeksliteratuur vaker terug te vinden (Harter, Whitesell

& Junkin, 1998; Kling, Hyde, Showers & Buswell, 1999). Frost en McKelvie (2004) suggereren dat het regelmatig gesignaleerde verschil in eigenwaarde tussen jongens en meisjes terug te voeren is op de betekenis die er in de samenleving aan het uiterlijk van vrouwen wordt gehecht. In de basisschoolleeftijd zouden, aldus Frost en McKelvie, meisjes zich daar reeds van bewust zijn.

Een mogelijke andere verklaring voor de mindere eigenwaarde van meisjes is in onze eigen studie te vinden. Want ook qua competentiebeleving – de derde dimensie van het zelfbeeld – blijven de meisjes achter bij de jongens, wederom ongeacht hun prestatieniveau en diagnostisch label. Dat geldt trouwens voor zowel de meisjes in het reguliere als voor de meisjes in het speciaal onderwijs. Hoewel dat vooralsnog speculeren blijft, is het niet uitgesloten dat voor veel meisjes het gebrek aan competentiebeleving een bron voor gevoelens van minderwaardigheid is.

Ook in andere opzichten worden er verschillen in competentiebeleving tussen leerlingen aangetroffen. In het speciaal onderwijs lijken die tamelijk willekeurig, althans niet met het diagnostisch label of met de prestatiehiërarchie geassocieerd. In het reguliere onderwijs onderscheidt alleen de competentiebeleving van de leerlingen met algemene leerproblemen zich negatief van die van alle andere onderscheiden groepen. In dit verband valt er dus opnieuw een verschil tussen leerlingen met algemene en leerlingen met specifieke leerproblemen te constateren in het voordeel van laatstgenoemde groep. Tegen deze achtergrond bezien is het des te opmerkelijker dat er in het reguliere onderwijs helemaal geen verschillen tussen deze twee groepen leerlingen bestaan als hun zelfbeeld aangaande de schooltaken in ogenschouw wordt genomen. Beide groepen leerlingen met leerproblemen onderscheiden zich in dit opzicht even negatief van de overige

leerlingen in het reguliere onderwijs. Een realistische kijk op de eigen (lage) schoolprestaties gaat klaarblijkelijk niet per definitie gepaard met een geringe competentiebeleving. Men zou kunnen stellen dat het zelfbeeld-profiel van de leerlingen met specifieke leerproblemen in het reguliere onderwijs een treffende illustratie is van hetgeen in gangbare definities van specifieke leerproblemen, naar de letter, over hen wordt gesteld: ze presteren onder het niveau van hun competenties (cf., Dumont, 1990; Scruggs & Mastropieri, 2002).

Anders dan in het reguliere, zijn er in het speciaal onderwijs in geen enkel opzicht verschillen in het zelfbeeld aangaande de schooltaken tussen leerlingen waar te nemen. Kelly en Norwich (2004) die in Groot Brittannië tot identieke uitkomsten kwamen, achten die consistent met de referentiegroepentheorie van Festinger (1954). Leerlingen met leerproblemen in het reguliere onderwijs ontkomen er niet aan zichzelf ook te vergelijken met leerlingen die aanzienlijk beter presteren, wat hen minder opgewassen tegen de schooltaken doet voelen. Leerlingen in het speciaal onderwijs daarentegen kunnen zichzelf slechts meten met leerlingen van een overeenkomstig prestatieniveau, hetgeen aan een gunstige zelfperceptie aangaande de schooltaken bijdraagt. Dan blijft het niettemin bevreemden dat leerlingen in het speciaal onderwijs bij hun zelfperceptie andere maatstaven lijken te hanteren dan bij de perceptie van hun groepsgenoten. Uit de sociometrische bevindingen bleek immers dat leerlingen in het speciaal onderwijs, net als leerlingen in het reguliere onderwijs, wel degelijk oog hebben voor prestatieverschillen in hun groep. Rest een andere, eveneens door Kelly en Norwich (2004), maar tevens door Renick en Harter (1989) gesuggereerde verklaring dat kinderen met leerproblemen in de beschermende, misschien zelfs overbeschermende omgeving van het speciaal

onderwijs de neiging krijgen de ernst van hun eigen leerproblematiek te onderschatten. Gevolg daarvan zou kunnen zijn dat zij onvoldoende intrinsiek gemotiveerd raken hun leerproblemen te boven te komen.

Hoe men ook in beginsel tegenover inclusief onderwijs in zijn algemeenheid, het Nederlandse WSNS-beleid in het bijzonder staat, de resultaten van dit onderzoek lenen zich amper voor een nadere standpuntbepaling. Eigenlijk laat zich maar één heldere conclusie trekken: dat meisjes met specifieke leerproblemen in het reguliere basisonderwijs geen hinder van hun deviante status ondervinden. Ze worden niet alleen door hun groepsgenoten geaccepteerd, zo ervaren ze het ook zelf. Voor andere leerlingen met leerproblemen in het reguliere onderwijs – meisjes en jongens – valt het beeld aanmerkelijk gecompliceerder uit. Als er sprake van een geringe acceptatie is, lijkt die niet zozeer aan de leerproblematiek toegeschreven te moeten worden, maar meer aan de daarmee gepaard gaande lage schoolprestaties. Als zodanig delen de kinderen met algemene leerproblemen in ons onderzoek hun lot met de kinderen wier geringe prestaties niet door enigerlei vorm van leerproblematiek wordt verklaard. Niettemin heeft het er alle schijn naar dat leerlingen zelf hun leerproblematiek wel degelijk als een hindernis voor hun acceptatie ervaren. Met name de meisjes met algemene leerproblemen tonen zich in dit verband nog het meest kwetsbaar. Anders dan jongens paren zij immers hun lage sociale status in de groep niet alleen aan een negatief zelfbeeld dienaangaande, maar ook, welhaast per definitie, aan geringere gevoelens van eigenwaarde en een geringere competentiebeleving. Als zodanig lijken deze meisjes in een vicieuze cirkel gevangen. Juist hun mindere gevoelens van eigenwaarde en geringere competentiebeleving zouden hen ertoe

kunnen brengen zich nog meer van hun groepsgenoten te isoleren (cf., Boivin & Bégin, 1989; Santos & Lopes, 2003). Maar of het speciaal onderwijs daarom een 'veiliger' plek voor hen biedt, valt nog te bezien. Mag het zelfbeeld aangaande de relatie met klasgenoten daar in het algemeen niet naar diagnostisch label of prestatieniveau variëren, meisjes met algemene leerproblemen tonen ook daar minder eigenwaarde en een geringere competentiebeleving dan jongens. Bovendien lopen ze ook daar het risico om vanwege hun over de hele linie geringere schoolprestaties door groepsgenoten afgewezen te worden.

Competitie is niet uit het schoolleven te bannen; daarvoor is de samenleving er in zijn geheel te zeer van doordrenkt. Kinderen zullen zich dus in tal van

opzichten met elkaar blijven meten, niet in de laatste plaats naar het niveau van presteren. De rigiditeit waarmee ze de meetlat hanteren, lijkt echter ten dele van school en leerkracht afhankelijk. Ofschoon meer en vooral gericht onderzoek daarnaar geboden is blijken simpele zaken als de kwaliteit van de feedback op onjuiste antwoorden al van invloed op de competitieve sfeer in een klas en daarmee – indirect – op de sociale acceptatie van leerlingen die, om welke reden ook, moeilijkheden bij het leren ervaren (Bear e.a., 1998; Larrivee, 1985). Maar ook de overheid zou zich in dit verband aangesproken moeten weten. Immers, een overheid die het competitiestreven tussen scholen aanjaagt, maar tegelijk Weer Samen Naar School wil realiseren, is met zichzelf in tegenspraak.

ADRES VAN DE AUTEURS

e-mail: J. Bakker@pwo.ru.nl

N.B. De omvangrijke literatuurlijst bij dit artikel kan door belangstellenden worden aangevraagd bij de eindredacteur van dit tijdschrift via orthopedagogiek@xs4all.nl.

BIJLAGE

Resultaten van de factoranalyse van de zelfbeeldschaal na varimax-rotatie

	factor I**	factor II**	factor III**	factor IV**	h2
Ik voel me buitengesloten. (11) *	-.67	-.13	-.09	-.16	.50
Ik word vaak gepest door anderen uit de klas. (17)	-.66	-.02	.04	-.11	.45
Ik heb veel vrienden. (14)	.63	.21	.33	-.08	.55
Ik voel me alleen. (7)	-.58	-.16	-.06	-.19	.40
Ik zou meer vrienden willen hebben. (19)	-.55	-.10	.14	-.21	.37
Ik heb meestal wel iemand om mee te spelen. (22)	.54	.22	.26	-.18	.45
Ik vind het moeilijk om vrienden te maken. (8)	-.53	-.06	.02	-.19	.32
Ik vind dat we met aardige jongens en meisjes in de klas zitten. (4)	.47	.28	.11	-.17	.34
Ik ben erg blij met hoe ik ben. (16)	.23	.75	.16	.08	.65
Ik ben gelukkig met het soort kind dat ik ben. (21)	.16	.74	.11	.03	.59
Ik ben best wel tevreden over mezelf. (6)	.06	.64	.26	.07	.48
Ik wil vaak liever iemand anders zijn. (3)	-.29	-.50	.10	-.25	.40
Ik vind de manier waarop mijn leven gaat niet zo fijn. (10)	-.27	-.44	.06	-.26	.33
Ik weet bijna altijd wel een antwoord op een vraag te bedenken. (18)	.05	.01	.67	.15	.48
Ik ben goed in het spelen van spelletjes. (1)	-.02	.05	.56	.03	.31
Ik vind mezelf net zo slim als andere kinderen van mijn leeftijd. (20)	.06	.18	.53	.27	.39
Ik krijg mijn schoolwerk snel af. (13)	.16	-.06	.53	.25	.37
Ik kan andere mensen aan het lachen maken. (12)	.12	.05	.48	-.13	.26
Ik kan alles, wat de leerkracht me ook vraagt. (9)	-.16	.10	.45	-.08	.24
Ik doe het niet zo goed op school. (15)	-.11	-.16	-.13	-.65	.47
Ik maak me vaak zorgen of ik mijn schoolwerk wel goed doe. (2)	-.10	.12	-.01	-.62	.42
Ik vind dat ik niet zo goed kan sporten. (5)	-.10	-.19	-.04	-.38	.19
Ik ben niet zo goed in rekenen of taal. (23)	-.01	-.12	-.11	-.42	.13
Verklaarde variantie	13.21%	10.14%	9.24%	6.97%	39.56%

* Nummer tussen haakjes = de plaats van het item in de vragenlijst.

** Factor I: relatie klasgenoten; Factor II: eigenwaarde; Factor III: competentiebeleving; Factor IV: schooltaken