

De invloed van leeftijd, intelligentie en sociale omgeving op zelfwaardering bij
kinderen in het speciaal basisonderwijs

Universiteit Utrecht

Masterthesis Kinder- en Jeugdpsychologie 2014

Begeleider: A. Oosterwegel

Tweede beoordelaar: M. Raaijmakers

Inleverdatum: 27 juni 2014

Karolien Kroon (3341011)

Samenvatting

Het niveau en mate van stabiliteit in zelfwaardering werden onderzocht bij kinderen in het speciaal basisonderwijs. Hierbij werd gekeken naar de invloeden van leeftijd, intelligentie en de door kinderen ervaren sociale steun van ouders en leerkracht. Zelfwaardering werd gemeten door middel van de CBSK of de CBSJK, welke vijf dagen werden ingevuld door 59 kinderen in de leeftijd van 7 tot 13 jaar. Sociale steun werd gemeten door de subschaal acceptatie van de OKIV-R. Uit de regressieanalyses bleek dat de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht geen voorspeller was voor zelfwaardering. Kinderen met leer- of gedragsproblemen verschilden niet ten opzichte van elkaar. Intelligentie en leeftijd voorspelden samen de instabiliteit van globale zelfwaardering. De resultaten suggereren dat kinderen op het speciaal basisonderwijs meer schommelingen in zelfwaardering vertonen ten opzichte van kinderen op het regulier basisonderwijs en dat naarmate kinderen ouder en of intelligenter zijn het belang steeds groter wordt om aanvaard te worden door leeftijdsgenoten.

Abstract

Level and degree of stability in self-esteem were examined in children in special education. This study focused on the effects of age, intelligence and social support experienced by children from parents and teachers on self-esteem. 59 children aged 7 to 13 in special education completed five days a questionnaire about self-esteem (CBSK or CBSJK). Social support was measured by means of the subscale acceptance of the OKIV-R. The regression analyses showed that the degree of acceptance by mother, father and teacher did not predict self-esteem. Children with learning or behavioural problems did not differ from each other in level and fluctuations of self-esteem. Intelligence and age together predict the level of instability of global self-esteem. The results also show that the children in the special education schools have more fluctuations in self-esteem compared to children in regular primary schools. The results also suggest that the need to belong increases with age in children in special education.

Inleiding

Met de implementatie van ‘passend onderwijs’ zullen kinderen met leer- en of gedragsproblemen vaker onderwijs blijven volgen op het regulier onderwijs. Het speciaal onderwijs zal blijven bestaan voor kinderen die dat echt nodig hebben, aldus het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). Een doelstelling van het passend onderwijs is dat de nadruk meer zal liggen op de individuele leerling om zo voor ieder kind een zo gunstig mogelijk leerklimaat te kunnen creëren. Opvallend is dat de nadruk ook steeds meer komt te liggen op de didactische resultaten, terwijl er in de praktijk steeds minder wordt gekeken naar hoe een kind zich voelt en hoe het kind zichzelf evalueert. Dit terwijl zelfwaardering wel een belangrijke factor is gebleken in de ontwikkeling van het kind (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004) en in de relatie tot schoolse resultaten (Marsh & Martin, 2011). Zelfwaardering is de evaluatie of affectieve component van het zelfbeeld, deze reflectie kan positief of negatief zijn (Harter, 1999; Kernis & Goldman, 2003, Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995). Er is daarnaast weinig onderzoek gedaan naar zelfwaardering bij kinderen binnen het speciaal basisonderwijs, om te achterhalen wat het meest gunstige leerklimaat is voor een kind met leer- en of gedragsproblemen.

Met de aankomende veranderingen in het onderwijs is het belangrijk om in kaart te brengen hoe leer- en of gedragsproblemen zich verhouden tot de zelfwaardering van het kind. Daarnaast is de interactie die het kind heeft met de sociale omgeving zeer belangrijk in de emotionele ontwikkeling van het kind, echter is deze invloed van de sociale omgeving een onderbelicht thema in onderzoek naar zelfwaardering bij kinderen met leer- en of gedragsproblemen in het speciaal basisonderwijs.

Zelfwaardering en het functioneren van het kind

Een positieve zelfwaardering resulteert in een gunstig welbevinden van het kind en komt ten gunste van de sociale, emotionele en cognitieve ontwikkeling (Carr, 2011; Durlak et al., 2011). Lage zelfwaardering is bijvoorbeeld gerelateerd aan lage schoolprestaties en andersom (Huang, 2011). Een logische gevolgtrekking is dat wanneer een kind goed in zijn vel zit, het kind zich positief sociaal-emotioneel en didactisch kan ontwikkelen (Marsh & Martin, 2011). Zelfwaardering hangt ook samen met gedrag. Een lage zelfwaardering correleert hoog met internaliserend gedrag (Sowislo & Orth, 2013), echter bestaat over de relatie tussen

zelfwaardering en agressie nog veel onduidelijkheid (Ostrowsky, 2010). Sommige onderzoekers beweren dat agressief gedrag ontstaat door een bedreigd ego, wat is gerelateerd aan een te hoge zelfwaardering (Baumeister, Bushman, & Campbell, 2000; Thomaes & Bushman, 2011) terwijl andere onderzoekers vinden dat een lage zelfwaardering samenhangt met agressie (Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005). Dit suggereert dat een kind met een lage zelfwaardering zich minder positief kan ontwikkelen op school.

De rol van de sociale omgeving op de ontwikkeling van zelfwaardering bij kinderen

De sociale ontwikkeling van het kind bestaat onder andere uit het ontwikkelen van begrip en een positieve houding ten opzichte van anderen. De emotionele ontwikkeling van het kind uit zich in hoeverre het kind in staat is om van zichzelf en anderen emoties kan herkennen en benoemen. Een aspect van deze ontwikkelingen is het ontwikkelen van het zelfbeeld en de bijbehorende zelfwaardering (Shaffer, 2009).

Het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner (1979) beschrijft de ontwikkeling van het kind in relatie tot zijn omgeving. Zowel het kind zelf, als zijn omgeving en de wederzijdse interacties zijn van invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Bronfenbrenner deelt de omgeving van een kind op in verschillende systemen: het microsysteem (bijvoorbeeld: het kind thuis, in de klas of met leeftijdsgenoten); het mesosysteem (bijvoorbeeld: de interacties thuis op school of in de buurt); het exosysteem (bijvoorbeeld: de werksituatie van de ouders en religie) en het macrosysteem (tijd en cultuur). Over de invloed van interactie tussen het kind en zijn ouders en leerkracht, het mesosysteem, op het gedrag van het kind is al veel bekend (Granic & Patterson, 2006; Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005). Veel interventieprogramma's zijn ook gebaseerd op deze interacties (Thomas & Zimmer-Gembeck, 2007).

De relaties tussen het kind en de sociale omgeving kunnen zowel een risicofactor als beschermende factor zijn voor de zelfwaardering van het kind. De mate van sensitiviteit in de vroege ouder-kind relatie beïnvloedt in hoeverre de kinderen een positief of negatief zelfbeeld ontwikkelen (Shaffer, 2009). Uit een meta-analyse van Khaleque (2012) blijkt dat een ouder-kind relatie die wordt gekenmerkt door warmte en affectie, een positieve invloed heeft op de zelfwaardering van het kind en een negatieve invloed heeft op persoonlijkheidskenmerken zoals vijandigheid en agressie. Opvallend is dat de samenhang tussen zelfwaardering en de

relatie tussen ouder en kind in zowel Taiwan als Amerika is gevonden (Schott, Schott, & McCabe, 1991).

De meest recente literatuur richt zich op de invloed van ouders op de ontwikkeling van zelfwaardering en gedrag bij adolescenten. Een vijandige en afstandelijke houding van een moeder naar haar adolescente kind toe is bijvoorbeeld een sterke voorspeller van externaliserend probleemgedrag bij dit kind in de eerste en tweede klas van het voortgezet onderwijs (Morris, Silk, Steinberg, Sessa, Avenevoli & Essex, 2002).

Daar staat tegenover dat de door kinderen ervaren sociale steun van ouders een beschermende werking heeft op het probleemgedrag van kinderen (Asscher & Paulussen-Hoogeboom, 2005). In families waarbij adolescenten worden aangemoedigd om hun best te doen op school of waarbij zelfstandigheid en discipline worden gestimuleerd en de adolescent zich geliefd voelt, hebben deze factoren een positieve invloed op de zelfwaardering van de adolescent (Schmidt & Padilla, 2003; Bulanda & Majumbar, 2009).

Het probleemgedrag bij kinderen vindt voornamelijk in een sociale context (groep of klas) plaats en daardoor is de school een belangrijke contextfactor waarin dit gedrag vaak tot uiting komt. Hierbij speelt de didactische en pedagogische aanpak van een leraar en de relatie tussen de leraar en de leerling een belangrijke rol. Vanuit de ecologische opvatting van Bronfenbrenner (1979) wordt probleemgedrag niet gezien als te beïnvloeden kindkenmerken, maar als het resultaat van het verstoord sociaal systeem waarbij een discrepantie ontstaat tussen de mogelijkheden van de leerling en de verwachtingen van de omgeving. Het ecologisch model stelt dat de interacties tussen het kind en de sociale omgeving van grotere invloed zijn op het gedrag dan de individuele kindkenmerken (Evans, Harden, Thomas, & Benefield 2003).

Kwetsbare kinderen kunnen van de interactie met de sociale omgeving extra veel last of voordeel hebben. De differentiële ontvankelijkheidtheorie (Belsky & Pluess, 2009) stelt dat kinderen met een reactiever of moeilijker temperament ontvankelijker zijn voor zowel negatieve als positieve omgevingsinvloeden. Door een gevoelige aanleg van genetische kenmerken of andere factoren kan een stressor een bepaalde uitkomst genereren. Negatieve- en positieve factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van het kind kunnen worden onderscheiden op het niveau van kindkenmerken (bijvoorbeeld: moeilijk temperament, internaliserende of externaliserende gedragsproblematiek of intelligentie), ouderkenmerken (bijvoorbeeld: verslaving), sociale omgevingskenmerken (bijvoorbeeld: armoede of sociale

steun naar het kind toe) en institutionele kenmerken (bijvoorbeeld: schoolkeuze). In de lijn met deze theorie zou een kind met leer- of gedragproblemen of een lagere intelligentie kwetsbaarder kunnen zijn voor positieve en negatieve omgevingsinvloeden dan kinderen zonder zulke problemen.

De sociale omgeving van het kind kan een beschermende- of risicofactor zijn. Een steunende school waarin het onderwijs meer wordt aangepast op het hebben van leer- en of gedragsproblemen zou de zelfwaardering positief kunnen beïnvloeden. Een weinig steunende omgeving kan daarnaast de zelfwaardering van het kind met leer- of gedragsproblemen negatief kunnen beïnvloeden.

Ontwikkeling van zelfbeeld en zelfwaardering

Zelfbeeld is een begrip wat uit meerdere domeinen bestaat. Er wordt onderscheid gemaakt tussen een algemeen zelfbeeld en specifieke zelfbeelden (Harter 2003, 2012; Rosenberg et al., 1995). Het eerste beeld wordt bestempeld als een algemeen persoonskenmerk en het tweede beeld wordt gezien als representaties van verschillende domeinen.

Er is sprake van een gefaseerde ontwikkeling in het tot stand komen van zelfwaardering. Kinderen op zeer jonge leeftijd (2 tot 4) kunnen onderscheid maken tussen cognitieve representaties die objectief zichtbaar zijn, bijvoorbeeld: 'Ik kan hard rennen'. Tijdens de eerste jaren van het basisonderwijs (5 tot 7 jaar) maakt het kind echter nog wel overgeneraliserende categoriale representaties, dit betekent dat het kind zichzelf beschrijft als heel goed of heel slecht beschrijft in een domein. Als het kind de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs bereikt (8 tot 12 jaar) kan het kind differentiaties over zichzelf maken die minder diffuus zijn en meerdere domeinen betreffen. Het kind kan dan zichzelf evalueren betreffende de leerprestaties op school (cognitief zelfbeeld), de sociale vaardigheden (sociaal zelfbeeld), fysiek-sportieve vaardigheden en het uiterlijk (Harter, 1999; Marsh & Ayotte, 2003; Shaffer, 2009). De evaluaties van de verschillende domeinen kunnen zowel positief als negatief zijn en worden steeds meer geïntegreerd, waardoor het kind zichzelf op het ene domeinspecifieke aspect van zelfwaardering positief kan evalueren en zich tegelijkertijd op het andere domein negatief kan evalueren.

De ontwikkeling van zelfwaardering wordt in deze leeftijdscategorie steeds realistischer, aangezien er binnen de verschillende domeinen van zelfwaardering steeds meer differentiatie plaats vindt. Ook vindt er steeds meer verfijning en onderscheid plaats binnen het cognitieve zelfbeeld. Het kind beoordeelt in hoeverre het vindt dat hij of zij goed is in

bijvoorbeeld rekenen als lezen. Of het kind beoordeelt zich binnen het sociale zelfbeeld tussen de relaties met leerkracht, ouders en klasgenoten, binnen het fysiek-sportieve zelfbeeld tussen de sportieve prestaties op het gebied van gym of sport en binnen de uiterlijke kenmerken zoals het bijvoorbeeld hebben van een bril of sproeten. De eigen competenties worden daarnaast ook meer beoordeeld aan de hand van hoe de omgeving deze competenties evalueert (Harter, 2003, 2012). Kinderen die bijvoorbeeld vaak als een teamlid worden gekozen tijdens de gym beoordelen zich hoger op de domeinspecifieke zelfwaardering voor sportieve vaardigheden, dan kinderen die zichzelf een lager niveau van zelfwaardering op sportieve vaardigheden toekennen.

Bij het ontwikkelen van het zelfbeeld spelen cognitieve en sociale componenten een grote rol. De cognitieve component bestaat uit de opvattingen die het kind heeft over haar of zijn persoonlijke eigenschappen, de theorie die het kind over de wereld en zichzelf heeft. Naarmate het kind de bovenbouw van het basisonderwijs bereikt, nemen de cognitieve mogelijkheden toe. Deze bieden het kind de mogelijkheid toe om bij het kind hogere orde generalisaties te ontwikkelen over zichzelf, in de vorm van labels die bij een bepaalde groep kenmerken passen (hiërarchische integratie). Bijvoorbeeld als het kind hoge cijfers behaalt voor rekenen, wetenschap en taal dan worden deze resultaten gekoppeld aan de opvatting dat hij slim is (Harter, 2003).

De sociale component van het zelfbeeld bestaat uit de feedback die het kind ontvangt vanuit zijn of haar interactie met de sociale omgeving. In de leeftijdsgroep 8 tot 12 jaar wordt het kind bewuster van de verschillen tussen het kind en leeftijdsgenoten. Door sociale vergelijking krijgt het kind vrijwel direct feedback in hoeverre het beter of slechter presteert op domeinspecifieke zelfwaardering. Dit lijkt erop dat naarmate het kind ouder wordt de invloed van sociale vergelijking steeds groter wordt (Altermatt, Pomerantz, Ruble, Frey, & Greulich, 2002; Harter, 2012; Robins & Trzesniewski, 2005).

Stabiliteit van zelfwaardering

De loop van de ontwikkeling van zelfwaardering wordt in toenemende mate bepaald door interne normen die het kind van zichzelf heeft en de wensen waaraan het kind wil voldoen. Dit proces wordt internalisatie genoemd (Shaffer, 2009; Wenar & Kerig, 2011). Een gezonde balans van zelfwaardering hangt af van de kwaliteit van het kind in de discrepantie tussen het huidige zelfbeeld en het ideale zelfbeeld (Harter, 2012; Straathof, Treffers, Siebelink, & Goedhart, 1991). De veronderstelling vanuit het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner

(1979) is dat het ideale zelfbeeld wordt beïnvloed door de sociale omgeving. Een kind dat zich gesteund en geaccepteerd voelt door zijn ouders en leerkracht, heeft een gezonde balans van zelfwaardering. Deze balans is meetbaar in de stabiliteit van zelfwaardering. De stabiliteit van zelfwaardering heeft betrekking op de veranderingen in de zelfwaardering en geeft de kwetsbaarheid van het zelfbeeld weer (Bos, Muris, & Huijding, 2011; Kernis & Goldman, 2003). Stabiliteit en de hoogte van zelfwaardering correleren matig negatief met elkaar, wat betekent volgens Okada (2010) dat het twee onafhankelijke aspecten van zelfwaardering zijn.

In de literatuur wordt er onderscheid gemaakt tussen lange termijn en korte termijn schommelingen in zelfwaardering. Als er gekeken wordt naar instabiliteit over een langere periode, de baseline instabiliteit, is er een zichtbare dalende trend als kinderen de adolescentie bereiken (Kernis, 2013, Kernis & Goldman, 2003; Shaffer, 2009). Korte termijn schommelingen, genaamd de barometrische instabiliteit, uiten zich in het feit dat kinderen de ene dag tevreden met zich zelf zijn, maar op een andere dag een negatiever gevoel van eigenwaarde kunnen benoemen. Een instabiele zelfwaardering wordt veelal gezien als een negatieve eigenschap (Kernis & Goldman, 2003; Wise, 2010). Onderzoek naar de korte termijn instabiliteit van zelfwaardering is hoofdzakelijk bij adolescenten en volwassenen uitgevoerd. Uit een van de weinige onderzoeken naar instabiliteit van zelfwaardering bij kinderen komt naar voren dat kinderen (Waschull & Kernis, 1996) met een instabiele zelfwaardering meer prikkelbare symptomen vertonen. Het kind interpreteert gebeurtenissen sneller in relatie tot zichzelf, ook al zijn deze gebeurtenissen niet relevant voor hem (Kernis, 2005).

Naar voorspellende factoren van instabiliteit van zelfwaardering is bij kinderen nog weinig onderzoek gedaan. Kernis, Brown en Brody (2000) hebben gevonden dat bij kinderen van 11 en 12 jaar de communicatie tussen ouder en kind, voornamelijk met vader van invloed is op instabiliteit van zelfwaardering. Kinderen die ervaren dat hun vaders vaak kritisch zijn, of hun kinderen schuldgevoelens geven, vertonen vaker een instabiele zelfwaardering. Opvallend is dat de perceptie van het kind over zijn of haar moeder meer gerelateerd is aan het niveau van zelfwaardering dan aan de stabiliteit (Kernis & Goldman, 2003).

Zelfwaardering in het onderwijs

Ondanks dat kinderen gemiddeld zes uur per dag op school zijn, is de invloed van de schoolsituatie op zelfwaardering bij kinderen met leer- en of gedragsproblemen amper onderzocht. Dit terwijl zelfwaardering ook belangrijk is voor het functioneren op school (Huang, 2011). Uit onderzoek van Bakker en Bosman (2003) blijkt dat kinderen met leerproblemen op het speciaal basisonderwijs een hoger niveau van zelfwaardering behalen dan wanneer deze kinderen onderwijs volgen op het regulier basisonderwijs. Sontag en collega's (zoals geciteerd in Sontag, Reitsma, Schipper, 2012) volgden een schooljaar lang kinderen met leerling gebonden financiering, de zogenoemde 'rugzakleerlingen'. Hieruit bleek dat de cognitieve ontwikkeling van deze kinderen gunstiger was ten opzichte van vergelijkbare kinderen in het speciaal basisonderwijs. Wat betreft de ontwikkeling van zelfbeeld bleken rugzakleerlingen in het regulier basisonderwijs zich ongunstiger te ontwikkelen ten opzichte van klasgenoten en leerlingen met een rugzakje in het speciaal basisonderwijs.

Een verklaring voor deze twee bevindingen zou het mechanisme van sociale vergelijking kunnen zijn (Altermatt et al., 2002; Harter, 2012; Marsh & Hau, 2003). Zoals eerder beschreven blijkt dat kinderen hun eigen competenties steeds meer gaan vergelijken met die van hun klasgenoten. Op het regulier basisonderwijs is er veel verschil tussen de intelligentieniveaus van kinderen. Kinderen met leer- en of gedragsproblemen zouden op het regulier basisonderwijs eerder geneigd kunnen zijn om zich negatief te beoordelen op het gebied van schoolse vaardigheden, dan in een onderwijssetting waarbij meerdere kinderen zitten met leer- en of gedragsproblemen. Kinderen met speciale onderwijsbehoeften in het regulier basisonderwijs zouden daarnaast een negatieve zelfwaardering kunnen vertonen, omdat ze meer moeite hebben met sociale interactie met hun klasgenoten. De kinderen met leer- of gedragsproblemen worden bijvoorbeeld minder vaak gekozen als speelkameraden in het regulier basisonderwijs (Guralnick, Hammond, Connor, & Neville, 2006). Harter (2012) beschrijft in haar boek dat kinderen met leerproblemen op het speciaal basisonderwijs vanaf groep 7 zich aanzienlijk negatiever beschrijven op het gebied van schoolse vaardigheden dan kinderen met leerproblemen op het regulier basisonderwijs. Harter (2012) verklaart deze discrepantie doordat deze jonge pubers zich steeds meer cognitief bewust worden van het feit dat ze onderwijs volgen op een school voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften en dat zij ten opzichte van leeftijdsgenoten anders zijn.

Vanuit de differentiële ontvankelijkheidtheorie (Belsky & Pluess, 2009) kan dit ook betekenen dat kinderen met leer- en of gedragsproblemen in het regulier basisonderwijs kwetsbaarder zijn tot het ontwikkelen van een lager of instabieler niveau van zelfwaardering, aangezien deze kinderen ontvankelijk zijn voor negatieve sociale vergelijking. Kinderen op het speciaal basisonderwijs zouden volgens deze theorie minder kwetsbaar zijn voor het ontwikkelen van een lager of instabieler niveau van zelfwaardering omdat de verschillen tussen henzelf en de andere kinderen in de klas klein zijn.

Zelfwaardering bij kinderen met leer- of gedragsproblemen

Kinderen met leer- of gedragsproblemen verschillen doorgaans in het niveau van zelfwaardering ten opzichte van kinderen zonder zulke problemen. Zo hebben kinderen met een aandachtstekortstoornis met of zonder hyperactiviteit (ADHD) doorgaans aanvankelijk een laag zelfbeeld, wat mede komt door slechte schoolprestaties en moeite met sociale interactie (Mazzone et al., 2013). Onder invloed van veelvuldige botsingen met leeftijdsgenoten breidt het lage niveau van zelfwaardering op het cognitieve domein uit naar andere aspecten van het zelfbeeld. Hyperactieve kinderen worden al vanaf jongs af aan negatief behandeld vanwege hun ongecontroleerde gedrag en hierdoor zijn ze minder in staat om op een gewaardeerde wijze te kunnen deelnemen aan sociale interacties. Van kinderen met agressiviteitsproblemen is er geen eenduidig beeld vastgesteld dat zij gebukt gaan onder een negatief zelfbeeld (Ostrowsky, 2010).

Voor kinderen met leerproblemen zoals dyslexie, is bekend dat zij een negatief zelfbeeld hebben wat mede wordt veroorzaakt door het domeinspecifieke zelfwaardering op schoolse vaardigheden. Dit negatieve niveau van zelfwaardering ontstaat doordat er vanuit de directe omgeving, leerkracht en leeftijdsgenoten, wordt bevestigd dat deze kinderen met dyslexie minder goed presteren op lezen en spelling (Singer, 2005). Wanneer kinderen met leerproblemen worden geplaatst op het speciaal basisonderwijs is de verwachting dat ook hier sprake is van een negatieve zelfwaardering ten opzichte van kinderen met gedragsproblemen. De verwachting is namelijk dat kinderen met gedragsproblemen minder negatieve feedback krijgen op het gebied van schoolse vaardigheden, maar dat zij eerder gedragsmatige feedback krijgen.

Zelfwaardering is belangrijk voor het functioneren van het kind. Daarbij kan de context of de sociale omgeving een beschermende of risicofactor zijn. Daarom staan de volgende

hoofdvragen centraal in dit onderzoek: Voorspelt de ervaren sociale steun, intelligentie en leeftijd van het kind de stabiliteit en het niveau van zelfwaardering bij kinderen op het speciaal basisonderwijs? Is er een verschil in de stabiliteit en het niveau van zelfwaardering tussen kinderen op het speciaal- en regulier basisonderwijs? Tenslotte wordt ook gekeken of er verschillen in zelfwaardering zijn tussen kinderen met leer- en gedragsproblemen binnen het speciaal basisonderwijs.

De hoofdvragen kunnen vervolgens worden uitgesplitst in de volgende onderzoeksvragen met bijbehorende hypothesen:

1. Is de hoeveelheid acceptatie die het kind ervaart een voorspeller van het niveau van zelfwaardering?

De verwachting is dat kinderen die zich meer geaccepteerd voelen door hun ouders en leerkracht, een hoger niveau hebben op elk van de verschillende domeinen van zelfwaardering dan kinderen die deze relaties negatiever ervaren.

2. Is de hoeveelheid acceptatie die het kind ervaart een voorspeller van het niveau van stabiliteit van zelfwaardering?

Er wordt verwacht dat kinderen die zich minder geaccepteerd voelen door hun ouders en leerkracht meer instabiliteit vertonen op elk van de verschillende domeinen van zelfwaardering ten opzichte van kinderen die zich meer geaccepteerd voelen.

3. Is intelligentie van invloed op het niveau van zelfwaardering?

Verwacht wordt dat kinderen met een lage intelligentie een lager niveau hebben op elk van de verschillende domeinen van zelfwaardering dan kinderen met een hogere intelligentie.

4. Is intelligentie van invloed op het niveau van stabiliteit van zelfwaardering?

Kinderen met een hoge intelligentie hebben naar verwachting een stabielere zelfwaardering op elk van de verschillende domeinen van zelfwaardering dan kinderen met een lagere intelligentie.

5. Zijn er verschillen tussen kinderen op het speciaal- en regulierbasisonderwijs betreft het niveau van zelfwaardering?

De verwachting is dat kinderen op het speciaal basisonderwijs een lager niveau van zelfwaardering vertonen op elk van de domeinen van zelfwaardering dan kinderen op het reguliere basisonderwijs.

6. Zijn er verschillen tussen kinderen op het speciaal- en regulierbasisonderwijs betreft het niveau van stabiliteit van zelfwaardering?

Er wordt verwacht dat de kinderen op het speciaal basisonderwijs een instabieler zelfwaardering vertonen op elk domein van zelfwaardering ten opzichte van de kinderen op het reguliere basisonderwijs.

7. Is er een verschil in het niveau van zelfwaardering tussen kinderen met externaliserende gedragsproblematiek en kinderen met leerproblemen op het speciaal basisonderwijs?

Verwacht wordt dat kinderen op het speciaal basisonderwijs met externaliserend probleemgedrag een hoger niveau hebben op elk van de verschillende domeinen van zelfwaardering dan kinderen met leerproblemen.

8. Is er een verschil in het niveau van stabiliteit van zelfwaardering tussen kinderen met externaliserende gedragsproblematiek en kinderen met leerproblemen op het speciaal basisonderwijs?

De verwachting is dat de kinderen op het speciaal basisonderwijs met externaliserend probleemgedrag een instabieler zelfwaardering hebben ten opzichte van kinderen met leerproblemen die naar verwachting een stabielere zelfwaardering hebben op elk van de verschillende domeinen van zelfwaardering.

Methoden

Procedure en participanten

De deelnemende basisschool voor speciaal onderwijs in Nieuwegein was persoonlijk benaderend door de onderzoeker die daar ten tijde van het onderzoek stagiair was. Het onderzoek vond na toestemming van de directie, leerkrachten en ouders plaats onder schooltijd aan het begin van de dag en duurde ongeveer een lesuur. Het onderzoek bestond uit het invullen van twee soorten vragenlijsten. De kinderen vulden allereerst gedurende elke dag van de week een variant van de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK) of de

Competentie Belevingsschaal voor Jonge Kinderen (CBSJK). Deze schalen meten zelfwaardering in verschillende domeinen. Daarnaast werd op maandag, dinsdag en woensdag nog een tweede vragenlijst ingevuld die de interactie meet met moeder, vader en leerkracht (Ouder-Kind Interactie Vragenlijst-Revised). Kinderen die geen moeder of vader hadden, of tijdens de instructies zo emotioneel reageerden dat de afname werd gehinderd, hoefden de vragenlijst niet in te vullen. Dit betrof ongeveer 7 kinderen. Er zijn tijdens invullen van de OKIV-R ook kinderen opgehaald vanwege leesondersteuning, fysiotherapie of andere onderwijsbegeleiding. Zie Tabel 2 voor de exacte aantallen kinderen die de OKIV-R hebben ingevuld.

De kinderen vulden de vragenlijsten klassikaal in, waarbij de tafels uit elkaar werden geschoven om een betrouwbaar resultaat te krijgen. Afhankelijk van de (lage) intelligentie kregen kinderen een CBSJK of een CBSK toegewezen. De kinderen die een CBSJK kregen werden meegenomen naar een aparte ruimte om daar de vragenlijst individueel in te vullen. Het verschil tussen beide versies was dat de CBSK een verbale variant is bestaande uit stellingen, waarbij de CBSJK een figuratieve variant is die wordt ondersteund met afbeeldingen (zie *meetinstrumenten*).

De algemene instructie was voor beide groepen hetzelfde: De kinderen moesten allereerst kiezen uit twee categorieën kinderen, welke ze vonden op die dag het meest toe behoorden. Vervolgens moesten ze aankruisen of de stelling voor hen een beetje waar, of helemaal waar was.

Voorafgaand aan het invullen van de vragenlijsten werd er door middel van dossieranalyse per kind individueel de intelligentiegegevens en de psychodiagnostische classificaties zoals beschreven in de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-IV-TR (DSM-IV-TR) achterhaald.

De onderzoeksgroep bestond uit 61 kinderen, waarbij één kind uit de onderzoeksgroep is gehaald vanwege comorbide problematiek (zowel een leerstoornis als ADHD) en een kind uit de onderzoeksgroep is gehaald vanwege het invullen van slechts eenmaal de CBSK. Zodoende bestond de onderzoeksgroep uit 59 kinderen (64.41 % jongens, 35.59 % meisjes) variërend van 7 tot 13 jaar ($M = 9.88$, $SD = 1.30$). De kinderen waren op school verdeeld over 4 groepen die deelnamen aan een pilot om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de klas te verbeteren, waarbij de metingen van dit onderzoek voorafgaand aan de pilot zijn afgerond.

Om een vergelijking te kunnen maken met het regulier basisonderwijs is er gebruik gemaakt van bestaande databestanden. De kinderen van het regulier basisonderwijs zijn gesorteerd op leeftijd, geslacht en type vragenlijst. De vergelijkingsgroep bestaat uit 59 kinderen (64.41 % jongens, 35.59 % meisjes) variërend in de leeftijd van 7 tot 12 jaar ($M = 9.34$, $SD = 1.51$). Bij zowel het speciaal- als regulier basisonderwijs hebben 21 kinderen de CBSJK ingevuld en 38 kinderen de CBSK.

Meetinstrumenten

Niveau van zelfwaardering. Een verkorte versie van de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK) en de Competentie Belevingsschaal voor Jonge Kinderen (CBSJK, Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance, Harter & Pike, 1984) werden gebruikt om verschillende domeinen van zelfwaardering en een globaal gevoel van zelfwaardering te meten. De CBSK was een bewerking van het Self Perception Profile for Children van Harter (SPCC, 1985) en gaf een beeld hoe kinderen hun eigen vaardigheden op een aantal belangrijke levensgebieden inschatten en hoe zij hun globaal gevoel van zelfwaardering beoordeelden. De CBSK bestond uit 20 items die onderverdeeld werden over 4 subschalen: 1. Schoolse Vaardigheden, 2. Sociale Acceptatie, 3. Fysieke Verschijning en 4. Gevoel van Eigenwaarde. De CBSJK was ook een bewerking van de SPCC en bestond uit 24 items die ieder onderverdeeld konden worden over 4 subschalen: 1. Cognitieve Competentie, 2. Fysieke Competentie, 3. Acceptatie door Leeftijdsgenoten en 4. Acceptatie door Moeder. In dit onderzoek is de acceptatie door moeder als indicator gebruikt voor het gevoel van globale zelfwaardering.

Waarbij in de CBSK elke item werd beschreven, werd elke item in de CBSJK visueel ondersteund met twee afbeeldingen: één afbeelding stelt een competent, respectievelijk sociaal aanvaard kind voor, de andere afbeelding stelt een respectievelijk minder aanvaard kind voor. Het kind moest kiezen tussen beide afbeeldingen in de CBSJK of kiezen tussen twee beschreven categorieën in de CBSK en nadien aangeven of het kind 'heel veel' of 'een beetje' op de gekozen afbeelding of categorie leek.

De Cronbach's α voor schalen van de CBSK werden allen beoordeeld als goed, Schoolse Vaardigheden $\alpha = .88$, Sociale Acceptatie $\alpha = .78$, Fysieke Verschijning $\alpha = .79$ en Gevoel van Eigenwaarde $\alpha = .80$. Voor de CBSJK werden de Cronbach's α beoordeeld als goed voor de schalen: Cognitieve Competentie $\alpha = .83$ en Acceptatie door Leeftijdsgenoten α

= .78. De Cronbach's α voor de schaal Acceptatie door Moeder werd beoordeeld als uitstekend $\alpha = .92$. Fysieke Competentie $\alpha = .61$ had een acceptabele betrouwbaarheid.

Er is gekozen om de schalen van de CBSK en de CBSJK samen te voegen. Schoolse Vaardigheden en Cognitieve Competentie meten hetzelfde construct, aangezien het samen een uitstekende betrouwbaarheid had, Cronbach's $\alpha = .91$. Gevoel van Eigenwaarde en Acceptatie door Moeder hadden samen een goede betrouwbaarheid, Cronbach's $\alpha = .84$. Deze schaal zal nu worden benoemd als globale zelfwaardering. Sociale Acceptatie en Acceptatie door Leeftijdsgenoten hadden samen een acceptabele, tegen de grens aan van een goede betrouwbaarheid, Cronbach's $\alpha = .79$. Fysieke Verschijning en Fysieke Competentie hadden ook een acceptabele betrouwbaarheid, Cronbach's $\alpha = .76$.

Stabiliteit van zelfwaardering. De kinderen vulden vijf dagen achtereenvolgens de vragenlijsten betreffende competentiebeleving en zelfwaardering in. Om de stabiliteit van zelfwaardering te meten is er gebruik gemaakt van standaard deviaties over de verschillende dagen per subschaal van de CBSK of de CBSJK (zie Tabel 1).

Tabel 1. *Aantal kinderen uitgesplitst per aantal dagen dat zij de vragenlijst hebben ingevuld*

	5 dagen	4 dagen	3 dagen	2 dagen	1 dag
Aantal kinderen	44	11	3	2	1

Sociale steun. Om de mate van ervaren sociale steun in kaart te brengen is er gebruik gemaakt van de subschaal acceptatie van de Ouder-Kind Interactie Vragenlijst-Revised (OKIV-R). Er werden 21 beschrijvingen aan de kinderen voorgelegd die betrekking hadden op de door het kind voelbare onvoorwaardelijkheid van het positieve basisgevoel voor het kind, hetgeen zich uitte in een liefdevolle houding van de ouder in tegenstelling tot een verwerpende, geïrriteerde houding (Lange, 2001). Hierbij moest het kind aangeven op een vijfpunt Likertschaal (0 = helemaal niet van toepassing, 4 = precies van toepassing) in hoeverre de stelling betreffende aanwezige sociale steun op hem of haar van toepassing was. Er was naast de vader en moeder versie ook een versie gemaakt voor de leerkracht. De Cronbach's α voor de schaal acceptatie door moeder werd beoordeeld als goed, $\alpha = .83$. De betrouwbaarheid voor de andere twee schalen werd beoordeeld als uitstekend, acceptatie door vader $\alpha = .90$ en acceptatie door leerkracht $\alpha = .93$.

Tabel 2. Aantal leerlingen (*N*) die de subschaal acceptatie van de OKIV-R hebben ingevuld voor moeder, vader en leerkracht en de bijbehorende gemiddeldescores (*M*) en standaarddeviatiescores (*SD*)

Informant: Kind	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Acceptatie moeder	44	53.03	22.81
Acceptatie vader	50	68.40	18.08
Acceptatie leerkracht	53	61.79	19.85
Listwise overeenstemming	36		

Intelligentie. De intelligentiegegevens werden verkregen door middel van dossieranalyse, aangezien er bij alle kinderen intelligentieonderzoeken zoals de Wechsler Intelligence Scale for Children-III-Nederlandse Editie (WISC-III-NL) of de Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-III-Nederlandse Editie (WPPSI-III-NL) al eerder zijn afgenomen. Beide testen zijn instrumenten waarmee onder andere het totale intelligentieniveau kan worden bepaald. De WISC-III-NL is bedoeld voor kinderen van 6 tot 17 jaar en de WPPSI-III-NL is bedoeld voor kinderen van 2.6 tot 8 jaar. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de gestandaardiseerde scores op het totale intelligentieniveau. Kinderen waarbij de gestandaardiseerde score op het totale intelligentieniveau lager was 76 kregen de CBSJK toegewezen, kinderen die een score hoger dan 75 hadden kregen de CBSK toegewezen.

Probleemgedrag. Door middel van dossieranalyse is er gekeken naar de aanwezigheid van DSM-IV-TR classificaties betreffende leerstoornissen, ADHD, of een oppositioneel-opstandige gedragsstoornis (ODD). Mocht er in het verleden een leerstoornis geïdentificeerd zijn dan werd dit gebruikt in dit onderzoek om leerproblemen aan te duiden. De aanwezigheid van ADHD- of ODD-classificatie werd gebruikt om gedragsproblemen aan te duiden. Met de DSM-IV-TR worden psychische stoornissen geïdentificeerd, waaronder ook leerstoornissen zoals: leesstoornis, rekenstoornis (dyscalculie), stoornis in het schrijven (dysgrafie) en leerstoornis niet anderszins omschreven. Op basis van in het verleden toegewezen DSM-IV-TR classificaties, zijn de kinderen categoriaal ingedeeld. Hierbij zijn stoornissen in het autisme spectrum, angstproblematiek of de afwezigheid van een DSM-IV-TR classificatie beoordeeld als één groep met overige problemen (0 = overig, 1= gedragsproblemen en 2= leerproblemen).

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Voor de data-analyse is gebruik gemaakt van het statistische computerprogramma SPSS 22. Allereerst is er door middel van een univariate variantie analyse gekeken of er verschillen zijn tussen geslacht, type vragenlijst en DSM-IV-TR classificaties voor intelligentie (afhankelijke variabele). De Levene's Test voor deze analyse is niet significant, zodat geconcludeerd kan worden dat alle varianties gelijk zijn, $F(11, 47) = 1.81, p = ns$. Uit de analyses van de between subjects blijkt wel een significant effect van type vragenlijst, $F(1, 57) = 23.94, p < .001$. De kinderen die de CBSK hebben ingevuld hebben significant een hogere intelligentie ($M = 89.41, SD = 12.21$) dan de kinderen die de CBSJK hebben ingevuld ($M = 69.23, SD = 5.85$). Dit effect was te verwachten aangezien er bewust is gekozen om de kinderen met een lage intelligentie de CBSJK toe te wijzen en kinderen met een hogere intelligentie de CBSK.

Vervolgens is er een univariate variantie analyse uitgevoerd waarbij leeftijd als afhankelijke variabele is ingevoerd. De fixed factors zijn wederom geslacht, type vragenlijst en DSM-IV-TR classificaties. Uit de Levene's Test komen geen significante verschillen naar voren, $F(11, 47) = 1.13, p = ns$. Uit de analyses van de between subjects komt wederom een significant effect naar voren voor het type vragenlijst $F(1, 57) = 4.58, p < .05$. De kinderen die de CBSJK kregen toegewezen zijn significant jonger ($M = 9.18, SD = .77$) dan de kinderen die de CBSK ($M = 10.07, SD = 1.35$) hadden ingevuld.

Alles bij elkaar kan dus geconcludeerd worden dat de kinderen in de onderzoeksgroep bij wie een CBSJK is afgenomen significant jonger en/of minder intelligent zijn dan de kinderen die een CBSK hebben ingevuld. Deze resultaten komen overeen met de criteria waarop deze vragenlijsten zijn toegewezen. De gemiddelden en standaard deviaties voor alle scores van zelfwaardering opgesplitst naar leeftijd, intelligentie, type vragenlijst en problematiek zijn te vinden in Tabel 3.

Tabel 3. Aantallen leerlingen (*N*), gemiddelde (*M*) en standaarddeviaties per leeftijd en intelligentie (*IQ*) uitgesplitst voor type vragenlijst en DSM-IV-TR classificaties

		Leeftijd			IQ	
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
CBSK	Gedragsproblemen	20	9.71	1.31	90.00	13.63
	Leerstoornis	15	10.65	1.32	89.53	13.76
	Overig	11	9.95	1.29	88.18	7.17
	Totaal	46	10.07	1.35	89.41	12.21
CBSJK	Gedragsproblemen	7	8.88	.59	70.57	3.87
	Leerstoornis	4	9.65	.82	67.75	8.34
	Overig	2	9.29	1.16	67.50	9.19
	Totaal	13	9.18	.77	69.23	5.85

Onderzoeksvraag 1. *Is de hoeveelheid acceptatie die het kind ervaart een voorspeller van het niveau van zelfwaardering?*

Er zijn meervoudige lineaire regressieanalyses uitgevoerd om te achterhalen of de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht voorspellers zijn van het niveau van zelfwaardering voor elk van de verschillende domeinen apart. Bij deze analyses wordt eerst gecorrigeerd voor intelligentie en leeftijd, aangezien er eerder verschillen in intelligentie en leeftijd zijn gevonden. Zodoende zijn telkens in het eerste blok de intelligentiescores ingevoerd, in het tweede blok de leeftijden ingevoerd en in het derde blok stapsgewijs de scores op acceptatie door moeder, vader en leerkracht ingevoerd. De afhankelijke variabelen zijn de scores gemeten op de eerste dag op steeds een van de vier verschillende domeinen van zelfwaardering.

Schoolse vaardigheden. Tegen de verwachting in laten meervoudige lineaire regressieanalyses zien dat het model waarin leeftijd en intelligentie als voorspellers zijn ingevoerd voor het niveau van schoolse vaardigheden niet significant is, $R^2 = .08$, $F(2, 36) = 1.63$, $p = ns$. Uit de regressie analyses blijkt ook dat de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht geen significant effect heeft op de resterende variantie van het niveau van zelfwaardering voor schoolse vaardigheden, $p = ns$ (zie Tabel 4 voor toetswaarden).

Sociale acceptatie. Het model waarin leeftijd en intelligentie als voorspellers worden ingevoerd voor het niveau van zelfwaardering op sociale acceptatie blijkt ook niet significant te zijn, $R^2 = .04$, $F(2, 36) = .66$, $p = ns$. Uit de regressie analyses blijkt de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht ook geen significant effect te hebben op de

resterende variantie in het niveau van zelfwaardering op sociale acceptatie, $p = ns$ (zie Tabel 4 voor de toetswaarden).

Fysieke verschijning. De effecten van leeftijd en intelligentie worden ook niet gevonden voor het niveau van zelfwaardering op fysieke verschijning, $R^2 = .01$, $F(2, 36) = .01$, $p = ns$. Uit de regressie analyses blijkt de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht geen significant effect heeft op de resterende variantie in het niveau van zelfwaardering op fysieke verschijning, $p = ns$ (zie Tabel 4 voor toetswaarden).

Globale zelfwaardering. Tenslotte blijkt intelligentie wel een significant effect te hebben voor het niveau van globale zelfwaardering, $R^2 = .12$, $F(1, 37) = 4.80$, $p < .05$. Het model waarin intelligentie en leeftijd samen zijn ingevoerd als voorspellers voor het niveau van globale zelfwaardering is niet significant, $R^2 = .15$, $F(2, 36) = 3.06$, $p = ns$. Wederom worden er geen effecten gevonden op de resterende variantie voor de acceptatie door moeder, vader en leerkracht op het niveau van globale zelfwaardering, $p = ns$ (zie Tabel 4 voor toetswaarden).

Tabel 4. *Regressiecoëfficiënten (b), t-test waardes (t) en significanties (p) per acceptatie door moeder, vader, leerkracht en het domein van zelfwaardering.*

		<i>b</i>		<i>t</i>		<i>p</i>	
Acceptatie		niveau	stabiliteit	niveau	stabiliteit	niveau	stabiliteit
Schoolse vaardigheden	moeder	-.09	-.28	-.44	-.137	.62	.18
	vader	-.05	-.17	-.25	-.98	.84	.34
	leerkracht	-.20	.13	-.99	.78	.95	.44
Sociale acceptatie	moeder	-.13	-.07	-.60	-.35	.55	.73
	vader	-.17	-.22	-.94	-1.20	.35	.24
	leerkracht	-.08	-.24	-.45	-1.50	.66	.14
Fysieke verschijning	moeder	.34	-.36	1.63	-1.75	.11	.09
	vader	-.15	.28	-.79	1.60	.43	.12
	leerkracht	.22	-.23	1.23	-.138	.21	.18
Gevoel van eigenwaarde	moeder	.13	-.31	.68	-1.71	.50	.10
	vader	-.23	.17	-1.38	1.08	.18	.29
	leerkracht	.09	.02	.58	.11	.56	.92

Onderzoeksvraag 2. *Is de hoeveelheid acceptatie die het kind ervaart een voorspeller van het niveau van stabiliteit van zelfwaardering?*

Er zijn ook meervoudige lineaire regressieanalyses uitgevoerd om te achterhalen of de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht een voorspeller is op het niveau van

stabiliteit op elk van de verschillende domeinen van zelfwaardering. Bij deze analyses werd ook eerst gecorrigeerd voor intelligentie en leeftijd. Zodoende zijn telkens in het eerste blok de intelligentiescores ingevoerd, in het tweede blok de leeftijden ingevoerd en in het derde blok stapsgewijs acceptatie door moeder, vader en leerkracht ingevoerd. De afhankelijke variabelen zijn de standaarddeviaties van de vier verschillende domeinen van zelfwaardering per proefpersoon en over vijf dagen.

Schoolse vaardigheden. Tegen de verwachting in is het model waarin leeftijd en intelligentie als voorspellers zijn ingevoerd voor het niveau van stabiliteit van zelfwaardering op schoolse vaardigheden niet significant bevonden, $R^2 = .08$, $F(2, 36) = 1.47$, $p = ns$. Uit de regressie analyses blijkt wederom dat de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht geen significante effect heeft op de resterende variantie op het niveau van stabiliteit van zelfwaardering voor schoolse vaardigheden, $p = ns$ (zie Tabel 4 voor toetswaarden).

Sociale acceptatie. Ten tweede is het model waarin leeftijd en intelligentie als voorspellers zijn ingevoerd voor het niveau van stabiliteit van zelfwaardering op sociale acceptatie niet significant, $R^2 = .02$, $F(2, 36) = .34$, $p = ns$. Uit de regressie analyses blijkt dat de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht ook hier geen significant effect heeft op de resterende variantie in het niveau van stabiliteit van zelfwaardering op sociale acceptatie, $p = ns$ (zie Tabel 4 voor toetswaarden).

Fysieke verschijning. Ten derde wordt wederom gevonden dat het model waarin leeftijd en intelligentie als voorspellers zijn ingevoerd voor het niveau van stabiliteit van zelfwaardering op fysieke verschijning niet significant is, $R^2 = .01$, $F(2, 36) = .16$, $p = ns$. Uit de regressie analyses blijkt ook dat de hoeveelheid acceptatie door moeder, vader en leerkracht geen significante effect heeft op de resterende variantie in het niveau van zelfwaardering op fysieke verschijning, $p = n.s$ (zie Tabel 4 voor toetswaarden).

Globale zelfwaardering. Tenslotte blijkt het model waarin intelligentie en leeftijd als voorspellers zijn ingevoerd voor het niveau van stabiliteit van globale zelfwaardering wel significant te zijn, $R^2 = .21$, $F(2, 36) = 4.90$, $p < .05$. Hoe ouder en/of intelligenter het kind hoe instabieler het niveau van globale zelfwaardering. Wederom worden er geen effecten gevonden op de resterende variantie voor de acceptatie door moeder, vader en leerkracht op het niveau van stabiliteit van globale zelfwaardering, $p = ns$ (zie Tabel 4 voor toetswaarden).

Onderzoeksvraag 3. *Is intelligentie van invloed op het niveau van zelfwaardering?*

Eerder is beschreven dat uit de analyses van de between subjects naar voren kwam dat de intelligentiescores tussen de type vragenlijsten significant verschillen, $F(1, 57) = 23.94, p < .01$, waarbij kinderen die de CBSJK hebben ingevuld een significante lagere intelligentiescore hebben ($M = 69.23, SD = 5.85$) dan de kinderen die CBSK hebben ingevuld ($M = 89.41, SD = 12.21$). Als covariaat bleek intelligentie alleen van invloed te zijn op de scores op het niveau van globale zelfwaardering, $F(1, 51) = 4.79, p < .05$. Hoe hoger de intelligentie, hoe lager het niveau van globale zelfwaardering.

Om de hypothese dat intelligentie van invloed is op het niveau van zelfwaardering eenduidige en direct te toetsen zijn meervoudige lineaire regressieanalyses uitgevoerd, waarbij gecontroleerd is voor het type vragenlijst. Deze variabele is ingevoerd in het eerste blok als onafhankelijke variabele. In het tweede blok is vervolgens intelligentie als tweede onafhankelijke variabele ingevoerd. De afhankelijke variabelen zijn telkens de scores op de eerste dag van de verschillende domeinen van zelfwaardering.

Schoolse vaardigheden. Meervoudige regressie analyses laten zien dat een model significant is waarin intelligentie en het type vragenlijst voorspellers zijn voor het niveau van zelfwaardering op het gebied van schoolse vaardigheden, $R^2 = .22, F(1, 56) = 7.95, p < .01$. Er is gevonden dat intelligentie geen significante effect heeft op het niveau van zelfwaardering op het domein van schoolse vaardigheden, $b = .01, t(56) = 1.19, p = ns$. Het type vragenlijst heeft daarentegen wel een significant effect op het niveau van zelfwaardering op het gebied van schoolse vaardigheden, $b = .78, t(56) = 3.75, p < .01$. Op het gebied van schoolse vaardigheden beoordelen kinderen die de CBSJK hebben ingevuld zich hoger ($M = 3.29, SD = .45$) ten opzichte van de kinderen die de CBSK hebben ingevuld ($M = 2.66, SD = .55$). Dit verschil is bij hypothese 3 ook gevonden.

Sociale acceptatie. Voor het niveau van zelfwaardering op het gevoel van sociale acceptatie blijken intelligentie en het type vragenlijst geen significante effecten te hebben, $R^2 = .02, F(1, 56) = .61, p = ns$.

Fysieke verschijning. Type vragenlijst en intelligentie blijken wederom geen significante effecten te hebben op niveau van zelfwaardering op het gebied van fysieke verschijning, $R^2 = .02, F(1, 56) = .53, p = ns$.

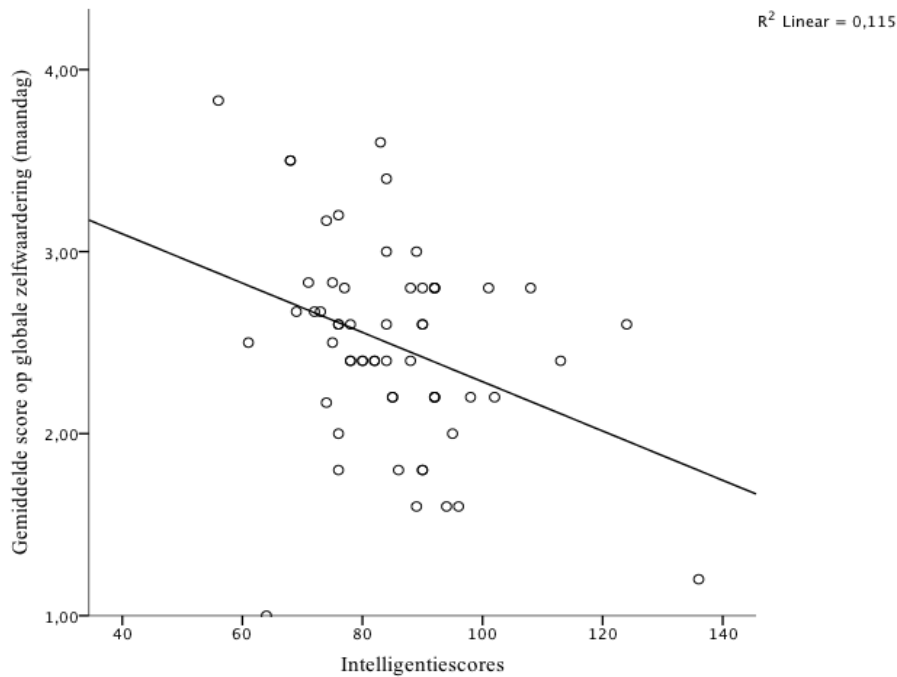
Globale zelfwaardering. Het blijkt dat een model significant is waarin intelligentie en het type vragenlijst samen voorspellers zijn voor het niveau van globale zelfwaardering, $R^2 = .12$,

$F(2, 56) = 3.80, p < .05$. Afzonderlijk is het type vragenlijst geen significante voorspeller, $b = .11, t(56) = .53, p = ns$. Intelligentie bepaalt afzonderlijk in deze analyse ook niet het niveau van globale zelfwaardering, $b = -.01, t(56) = -1.83, p = ns$. Wanneer intelligentie en het type vragenlijst stapsgewijs worden ingevoerd, blijkt intelligentie wel een significante voorspeller te zijn voor het niveau van globale zelfwaardering, $R^2 = .12, F(1, 57) = 7.40, p < .01$. Op het niveau van globale zelfwaardering lijkt intelligentie een belangrijkere voorspeller te zijn dan het type vragenlijst, waarbij intelligentie significant is en 12% van de variantie verklaart, $b = -.01, t(57) = -2.72, p < .05$. Opvallend is dat deze relatie negatief is, hoe hoger de intelligentie bij het kind hoe lager het niveau van eigenwaarde (zie figuur 1).

Wanneer er naar figuur 1 wordt gekeken zijn er vier uitschieters zichtbaar. Wanneer deze leerlingen uit het databestand worden gehaald, blijkt het model waarin intelligentie en type vragenlijst voorspellers zijn voor het niveau van zelfwaardering op gevoel van eigenwaarde niet significant te zijn, $R^2 = .21, F(2, 52) = 1.15, p = ns$. Er kan geconcludeerd worden dat de gevonden relatie tussen intelligentie en het niveau van globale zelfwaardering bepaald lijkt te worden door de vier meest extreme scores.

Tabel 5. *Regressiecoëfficiënten (b), t-test waardes (t) en significanties (p) per voorspeller en het domein van zelfwaardering. Deze resultaten horen bij hypothesen 5 en 6.*

	Voorspellers	Niveau			Stabiliteit		
		<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Schoolse vaardigheden	Type vragenlijst	.88	3.75	.00	-.13	-1.68	.10
	Intelligentie	.01	1.19	.24	-.01	-.52	.61
Sociale acceptatie	Type vragenlijst	.07	.31	.76	-.08	-.89	.37
	Intelligentie	.01	1.03	.31	-.01	-.88	.38
Fysieke verschijning	Type vragenlijst	.25	1.01	.32	-.08	-.85	.40
	Intelligentie	.01	.76	.45	-.01	-.90	.38
Gevoel van eigenwaarde	Type vragenlijst	.11	.53	.60	-.18	-2.14	.04
	Intelligentie	-.01	-1.83	.07	.01	1.42	.16



Figuur 1. Intelligentiescores uitgezet tegenover de gemiddelde score op globale zelfwaardering.

Onderzoeksvraag 4. *Is intelligentie van invloed op het niveau van stabiliteit van zelfwaardering?*

Er zijn wederom gebruik gemaakt van meervoudige lineaire regressieanalyses om te achterhalen of intelligentie van invloed is op de stabiliteit van de verschillende domeinen van zelfwaardering. Ook hier is eerst gecontroleerd voor type vragenlijst door deze in het eerste blok in te voeren als onafhankelijke variabele. In het tweede blok is vervolgens intelligentie ingevoerd als onafhankelijke variabele. De afhankelijke variabelen zijn telkens de score van de standaarddeviatie per persoon over vijf dagen van telkens een van de vier verschillende domeinen van zelfwaardering.

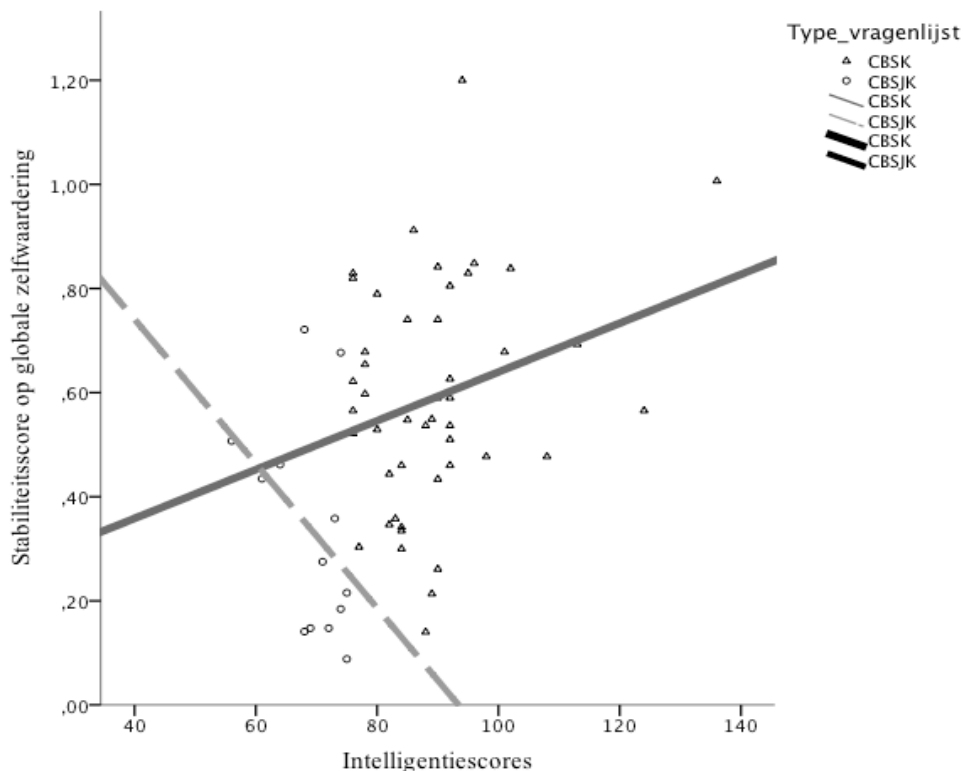
Schoolse vaardigheden. Het model waarin type vragenlijst en intelligentie als voorspellers zijn ingevoerd voor de stabiliteit op zelfwaardering op het gebied van schoolse vaardigheden is niet significant, $R^2 = .05$, $F(1, 56) = 1.60$, $p = ns$.

Sociale acceptatie. Daarnaast blijkt dat het model waarin type vragenlijst en intelligentie als voorspellers zijn ingevoerd ook niet significant is voor de stabiliteit op zelfwaardering voor het domein van sociale acceptatie, $R^2 = -.02$, $F(1, 56) = .49$, $p = ns$.

Fysieke verschijning. Ten derde blijkt wederom dat het model waarin type vragenlijst en intelligentie als voorspellers zijn ingevoerd voor de stabiliteit op zelfwaardering op het gebied van fysieke verschijning niet significant is, $R^2 = -.02$, $F(1, 56) = .48$, $p = ns$.

Globale zelfwaardering. Zoals verwacht blijkt het model waarin type vragenlijst en intelligentie voorspellers zijn voor de stabiliteit voor globale zelfwaardering significant te zijn, $R^2 = .22$, $F(1, 56) = 8.09$, $p < .05$. Hierbij lijkt het type vragenlijst een sterkere voorspeller te zijn $b = -.18$, $t(57) = -2.14$, $p < .05$, dan intelligentie $b = -.04$, $t(57) = 1.42$, $p = ns$. Opvallend is dat de relatie tussen de stabiliteit op gevoel van eigenwaarde en het type vragenlijst negatief is, waarbij kinderen die de CBSK meer schommelingen vertonen in hun globale zelfwaardering ($M = .59$, $SD = .22$) ten opzichte van kinderen die de CBSJK hebben ingevuld ($M = .35$, $SD = .21$). Dit verband is weergegeven in figuur 2.

Wanneer er weer gebruik wordt gemaakt van het databestand waar de vier uitschieters uit zijn gehaald, wordt er nog steeds gevonden dat het model waarin type vragenlijst en intelligentie als voorspellers zijn voor de stabiliteit voor globale zelfwaardering significant is, $R^2 = .47$, $F(1, 52) = 13.82$, $p < .05$. Type vragenlijst lijkt wederom een sterkere voorspeller te zijn, $b = -.22$, $t(53) = -2.31$, $p < .05$, dan intelligentie $b = .01$, $t(53) = .81$, $p = ns$.



Figuur 2. Relatie tussen stabiliteitscore op globale zelfwaardering en intelligentiescore.

Onderzoeksvraag 5. *Zijn er verschillen tussen kinderen op het speciaal- en regulierbasisonderwijs betreft het niveau van zelfwaardering?*

Voor het toetsen van deze hypothese is nogmaals gebruik gemaakt van een univariate variantieanalyse, waarbij telkens de afhankelijke variabele de scores zijn op de eerste dag op de vier verschillende domeinen van zelfwaardering. Naast type onderwijs, is ook het type vragenlijst ingevoerd als fixed factor, aangezien er eerder een verschil in type vragenlijst is gevonden.

Schoolse vaardigheden. Allereerst is er is een significant effect gevonden voor het type onderwijs op het niveau van zelfwaardering voor schoolse vaardigheden, $F(1, 114) = 5.53, p < .05$. Op het regulier basisonderwijs behalen de kinderen een hogere score op de zelfwaardering op het domein van schoolse vaardigheden ($M = 3.12, SD = .61$) dan de kinderen die onderwijs volgen op het speciaal basisonderwijs ($M = 2.80, SD = .59$). Daarnaast is er ook een effect gevonden voor het type vragenlijst, $F(1, 114) = 22.15, p < .01$, waarbij de kinderen die de CBSJK hebben toegewezen een hoger niveau van zelfwaardering scoren op het gebied van schoolse vaardigheden dan de kinderen die de CBSK kregen toegewezen. Zie Tabel 6 voor de gemiddelden en standaard deviaties voor alle scores van elk domein van zelfwaardering opgesplitst naar type vragenlijst en type onderwijs.

Sociale acceptatie. Ten tweede heeft het type onderwijs geen significant effect op het niveau van zelfwaardering voor het gevoel van sociale acceptatie, $F(1, 114) = 1.14, p = ns$. Type vragenlijst heeft ook geen significant effect op het niveau van zelfwaardering voor sociale acceptatie, $F(1, 114) = 1.05, p = ns$.

Fysieke verschijning. Daarnaast is er ook geen effect gevonden voor type onderwijs op het niveau zelfwaardering op het domein van fysieke verschijning, $F(1, 114) = 1.45, p = ns$. Ook het type vragenlijst heeft geen significant effect op het niveau van zelfwaardering voor fysieke verschijning, $F(1, 114) = .18, p = ns$.

Globale zelfwaardering. Tenslotte is er wel een significant effect gevonden voor het type onderwijs op het niveau van globale zelfwaardering, $F(1, 114) = 11.67, p < .01$, waarbij kinderen die onderwijs volgen op het reguliere basisonderwijs een hoger niveau van globale zelfwaardering hebben ($M = 3.21, SD = .63$) ten opzichte van kinderen die onderwijs volgen op het speciaal basisonderwijs ($M = 2.49, SD = .56$). Type vragenlijst heeft geen significant effect op het niveau van globale zelfwaardering, $F(1, 114) = 2.42, p = ns$.

Elk domein van zelfwaardering heeft invloed op het niveau van globale zelfwaardering. Daarom is er een aanvullende univariate variantieanalyse gedaan om te achterhalen of het niveau van zelfwaardering op het domein van schoolse vaardigheden effect heeft op het niveau van globale zelfwaardering. Hierbij is wederom de afhankelijke variabele de scores op de eerste dag van globale zelfwaardering. Naast type onderwijs en type vragenlijst zijn ook de scores op de eerste dag op het domein van schoolse vaardigheden ingevoerd als fixed factors. Uit de analyses blijkt het niveau van schoolse vaardigheden een significant effect heeft op het niveau van globale zelfwaardering, $F(25, 114) = 1.76, p < .05$.

Onderzoeksvraag 6. *Zijn er verschillen tussen kinderen op het speciaal- en regulierbasisonderwijs betreft het niveau van stabiliteit van zelfwaardering?*

Voor het toetsen van deze hypothese is wederom gebruik gemaakt van een univariate variantieanalyse, waarbij telkens de afhankelijke variabele telkens de score is van de standaarddeviatie per persoon over vijf dagen van telkens een van de vier verschillende domeinen van zelfwaardering. Naast type onderwijs, is ook hier het type vragenlijst ingevoerd als fixed factor, aangezien er eerder een verschil in type vragenlijst is gevonden.

Wanneer er wordt gekeken naar de verschillen in stabiliteit tussen het type onderwijs voor elk domein van zelfwaardering (ANOVA), blijkt dat de varianties tussen het type onderwijs significant van elkaar afwijken voor zelfwaardering op schoolse vaardigheden, $F(3, 114) = 4.41, p < .01$, en fysieke verschijning $F(3, 114) = 3.85, p < .05$. Daarom is er voor deze twee domeinen gekozen om non-parametrische analyses uit te voeren door middel van Mann-Whitney testen.

Schoolse vaardigheden. Er is een significant effect gevonden voor type onderwijs op de stabiliteit van zelfwaardering op het domein van schoolse vaardigheden, $U = 892.50, z = -4.47, p < .01$. Bij kinderen op het speciaal basisonderwijs is de zelfwaardering op het gebied van schoolse vaardigheden instabieler ($M = .35, SD = .19$) dan voor kinderen op het regulier basisonderwijs ($M = .20, SD = .12$).

Sociale acceptatie. Ook voor de stabiliteit van zelfwaardering op het gevoel van sociale acceptatie is er significant effect gevonden voor type onderwijs, $F(1, 114) = 16.60, p < .01$. Ook voor dit domein geldt dat de kinderen op het speciaal basisonderwijs een instabielere zelfwaardering vertonen ($M = .40, SD = .22$) dan de kinderen op het regulier basisonderwijs

($M = .22$, $SD = .16$). Er is geen effect gevonden voor type vragenlijst op het niveau van stabiliteit op zelfwaardering voor het gevoel van sociale acceptatie, $F(1, 114) = .16$, $p = ns$.

Fysieke verschijning. Ook voor de stabiliteit voor zelfwaardering op het gebied van fysieke verschijning is er een significant effect gevonden voor type onderwijs, $U = 795.00$, $z = -5.10$, $p < .01$. Kinderen op het speciaal basisonderwijs vertonen een instabieler zelfwaardering op het domein van fysieke verschijning ($M = .37$, $SD = .22$) dan kinderen op het reguliere basisonderwijs ($M = .17$, $SD = .15$).

Globale zelfwaardering. Tenslotte is voor de stabiliteit voor globale zelfwaardering een significant effect gevonden voor type onderwijs, $F(1, 114) = 33.23$, $p < .01$. Daarnaast is er ook een verschil gevonden in type vragenlijst voor het niveau van stabiliteit voor globale zelfwaardering, $F(1, 114) = 5.98$, $p < .05$. De resultaten wijzen erop dat de stabiliteitsscores op het regulier basisonderwijs lager liggen ten opzichte van het speciaal basisonderwijs in het domein van schoolse vaardigheden, sociale acceptatie, fysieke verschijning en voor globale zelfwaardering (zie Tabel 6) en dat er meer instabiliteit is in zelfwaardering op het speciaal basisonderwijs.

Tabel 6. Gemiddeldescores (*M*) en standaarddeviaties (*SD*) uitgesplitst per niveaus- en stabiliteitscores voor de domeinen van zelfwaardering, type vragenlijst en type onderwijs

			Speciaal basisonderwijs		Regulier basisonderwijs	
			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Niveau	Schoolse vaardigheden	CBSK	2.66 ^{ac}	.55	3.00 ^{bc}	.58
		CBSJK	3.29 ^{ad}	.45	3.53 ^{bd}	.54
		Totaal	2.80 ^a	.59	3.12 ^b	.61
	Sociale acceptatie	CBSK	3.05	.54	3.24	.59
		CBSJK	2.97	.67	3.05	.55
		Totaal	3.03	.57	3.20	.59
	Fysieke verschijning	CBSK	3.06	.60	3.29	.66
		CBSJK	3.18	.74	3.27	.54
		Totaal	3.07	.63	3.29	.63
Globale zelfwaardering	CBSK	2.41 ^a	.49	3.37 ^b	.57	
	CBSJK	2.76 ^a	.71	2.64 ^b	.54	
	Totaal	2.49 ^a	.49	3.21 ^b	.63	
Stabiliteit	Schoolse vaardigheden	CBSK	.37 ^a	.20*	.19 ^b	.12
		CBSJK	.27 ^a	.14	.23 ^b	.12
		Totaal	.35 ^a	.19	.20 ^b	.12
	Sociale acceptatie	CBSK	.41 ^a	.23	.22 ^b	.16
		CBSJK	.38 ^a	.21	.21 ^b	.19
		Totaal	.40 ^a	.22	.22 ^b	.16
	Fysieke verschijning	CBSK	.37 ^a	.21	.16 ^b	.14
		CBSJK	.34 ^a	.28**	.21 ^b	.17
		Totaal	.37 ^a	.22	.17 ^b	.15
	Globale zelfwaardering	CBSK	.59 ^{ac}	.22	.19 ^{bc}	.18
		CBSJK	.34 ^{ad}	.21	.23 ^{bd}	.12
		Totaal	.53 ^a	.22	.21 ^b	.17

Noot. * Levene's test: $p < .01$, ** Levene's test: $p < .05$

Onderzoeksvraag 7. *Is er een verschil in het niveau van zelfwaardering tussen kinderen met externaliserende gedragsproblematiek en kinderen met leerproblemen op het speciaal basisonderwijs?*

Om deze hypothese te toetsen is er gebruik gemaakt van univariate variantieanalyses waarbij de afhankelijke variabele telkens de score is ingevoerd van de eerste dag op de vier verschillende domeinen van zelfwaardering. Naast de DSM-IV-TR classificaties is ook het type vragenlijst ingevoerd als fixed factors, aangezien er eerder een verschil in type

vragenlijst is gevonden. Tenslotte zijn leeftijd en intelligentie ingevoerd als covariabelen, om voor deze twee variabelen te corrigeren.

Schoolse vaardigheden. De DSM-IV-TR classificaties hadden geen significant effect op het niveau van zelfwaardering op schoolse vaardigheden, $F(2,51) = 1.32, p = ns$. Het type vragenlijst heeft wel een significant effect op het niveau van schoolse vaardigheden, $F(1,51) = 7.70, p < .05$. Bij de kinderen die de CBSJK hebben ingevuld is het niveau van schoolse vaardigheden hoger ($M = 3.29, SD = .45$) dan de kinderen die de CBSK hebben ingevuld ($M = 2.66, SD = .55$). De covariabelen leeftijd en intelligentie hebben tenslotte geen significant effect op het niveau van zelfwaardering op schoolse vaardigheden, $F(1, 51) = .66, p = ns$ en $F(1, 51) = .76, p = ns$.

Sociale acceptatie. Er blijken ook geen significante effecten te zijn voor de DSM-IV-TR classificaties op het niveau van zelfwaardering op het gebied van sociale acceptatie, $F(2, 51) = 2.93, p = ns$. Er is daarnaast ook geen effect van type vragenlijst op het niveau van zelfwaardering op het gebied van sociale acceptatie, $F(1, 51) = .16, p = ns$. De covariabelen leeftijd en intelligentie hebben bij deze analyse ook geen significant effecten op het niveau in het gevoel van sociale acceptatie, $F(1, 51) = .64, p = ns$ en $F(1, 51) = 1.48, p = ns$.

Fysieke verschijning. Ook voor het niveau van zelfwaardering op het gebied van fysieke verschijning blijken er geen significante effecten te zijn van de DSM-IV-TR classificaties, $F(2, 51) = 2.17, p = ns$. Er is daarnaast ook geen significante effect gevonden van type vragenlijst op het niveau van zelfwaardering betreffende fysieke verschijning, $F(1,51) = .45, p = ns$. Tenslotte zijn er ook geen significante effecten gevonden voor de covariabelen leeftijd en intelligentie op het gebied van fysieke verschijning, $F(1, 51) = .26, p = ns$ en $F(1, 51) = .62, p = ns$.

Globale zelfwaardering. Uit de analyses komen tenslotte geen significante effecten naar voren voor de DSM-IV-TR classificaties op het niveau van globale zelfwaardering, $F(2, 51) = 2.93, p = ns$. Het type vragenlijst heeft daarnaast ook geen significant effect voor het niveau van globale zelfwaardering, $F(1, 51) = .04, p = ns$. Intelligentie blijkt daarentegen wel van significante invloed te zijn op het niveau globale zelfwaardering, $F(1, 51) = 4.79, p < .05$. Hoe hoger de intelligentie, hoe lager het niveau van globale zelfwaardering. De andere covariabele, leeftijd, heeft hier ook geen significant effect, $F(1,51) = 2.66, p = ns$.

Onderzoeksvraag 8. *Is er een verschil in het niveau van stabiliteit van zelfwaardering tussen kinderen met externaliserende gedragsproblematiek en kinderen met leerproblemen op het speciaal basisonderwijs?*

Om deze hypothese te toetsen is er tenslotte gebruik gemaakt van univariate variantieanalyse waarbij de afhankelijke variabele de score is van de standaarddeviatie over de scores per persoon over vijf dagen van telkens een van de vier verschillende domeinen van zelfwaardering. De DSM-IV-TR classificaties en de type vragenlijsten zijn ingevoerd als fixed factor. Leeftijd en intelligentie zijn weer ingevoerd als covariabelen om voor deze twee variabelen te corrigeren.

Schoolse vaardigheden. Er blijken geen significante verschillen te zijn tussen de DSM-IV-TR classificaties voor de stabiliteit van zelfwaardering op schoolse vaardigheden, $F(2, 51) = .96, p = ns$. Het type vragenlijst heeft ook geen significant effect op de stabiliteit op schoolse vaardigheden, $F(1, 51) = 1.19, p = ns$. Leeftijd en intelligentie blijken ook geen significant effect te hebben op de stabiliteit van schoolse vaardigheden, $F(1, 51) = 1.62, p = ns$ en $F(1, 51) = .02, p = ns$.

Sociale acceptatie. De DSM-IV-TR classificaties blijken geen significant effect te hebben op de stabiliteit van zelfwaardering op het gebied van sociale acceptatie, $F(2, 51) = .41, p = ns$. Er is daarnaast ook geen effect gevonden van type vragenlijst op de stabiliteit van zelfwaardering op het gebied van sociale acceptatie, $F(1, 51) = .92, p = ns$. Wederom blijken intelligentie en leeftijd ook geen significante effecten te hebben op de stabiliteit in het gevoel van sociale acceptatie, $F(1, 51) = 2.17, p = ns$ en $F(1, 51) = 1.44, p = ns$.

Fysieke verschijning. In de stabiliteit van zelfwaardering in het domein van fysieke verschijning zijn geen significante verschillen gevonden tussen de DSM-IV-TR classificaties, $F(2, 51) = 2.26, p = ns$. Er zijn daarnaast ook geen effect gevonden van type vragenlijst op de stabiliteit van zelfwaardering op het gebied van fysieke verschijning, $F(1, 51) = .39, p = ns$. Intelligentie en leeftijd hebben tenslotte ook geen effect op de stabiliteit van zelfwaardering op het gebied van fysieke verschijning, $F(1, 51) = .40, p = ns$ en $F(1, 51) = 1.44, p = ns$.

Globale zelfwaardering. Tenslotte blijken de DSM-IV-TR classificaties ook geen significante effecten te hebben op de stabiliteit van globale zelfwaardering, $F(2, 51) = .06, p = ns$. Het type vragenlijst had ook geen significant effect op de stabiliteit van globale zelfwaardering, $F(1, 51) = 2.14, p = ns$. Wederom zijn er geen effecten gevonden voor leeftijd

en intelligentie op de stabiliteit van globale zelfwaardering, $F(1, 51) = 1.34, p = ns$ en $F(1, 51) = 2.79, p = ns$.

Samenvatting resultaten

In dit onderzoek is tegen de verwachting in geen effect gevonden van de door kinderen in het speciaal basisonderwijs ervaren steun door ouders en leerkracht op het niveau en stabiliteit van zelfwaardering. Daarnaast lijken de vier meest extreme scores op intelligentie de gevonden relatie met niveau van globale zelfwaardering te bepalen. Intelligentie lijkt echter in combinatie met leeftijd wel de stabiliteit van globale zelfwaardering te bepalen. Hoe ouder en/of intelligenter kinderen in het speciaal basisonderwijs, hoe instabieler hun globale zelfwaardering.

Wanneer de leerlingen van het speciaal basisonderwijs worden vergeleken met kinderen van het reguliere basisonderwijs blijken de kinderen op het speciaal onderwijs significant lager te scoren op het domein van schoolse vaardigheden. Deze lage score op schoolse vaardigheden werkt door in het niveau van globale zelfwaardering. Ook vertonen de kinderen op het speciaal basisonderwijs significant meer instabiliteit op de drie verschillende domeinen van zelfwaardering en op de globale zelfwaardering ten opzichte van de kinderen op het reguliere basisonderwijs.

Tenslotte zijn er binnen het speciaal basisonderwijs geen verschillen gevonden tussen de kinderen met leer- of gedragsproblemen in het niveau en de stabiliteit van zelfwaardering.

Discussie

Zelfwaardering is een belangrijke factor gebleken in de ontwikkeling van het kind (Durlak et al., 2011; Zins et al., 2004). Wanneer een kind een positieve en stabiele zelfwaardering heeft wordt dit als gunstig beschouwd (Harter, 2012; Kernis & Goldman, 2003; Wise, 2010). Huidig onderzoek richt zich op de invloeden van ervaren sociale steun, intelligentie en leeftijd op het niveau van zelfwaardering en de stabiliteit van zelfwaardering bij kinderen in het speciaal basisonderwijs. Daarnaast is de onderzoeksgroep ook vergeleken met kinderen die onderwijs volgden in het regulier basisonderwijs. Tenslotte is er ook gekeken of er binnen het speciaal basisonderwijs verschillen zijn tussen kinderen met leer- en gedragsproblemen betreffende het niveau en stabiliteit van zelfwaardering.

Het doel van dit onderzoek is om meer zicht te krijgen op de zelfwaardering van kinderen tussen het speciaal- en regulier basisonderwijs.

Tegen de verwachting in heeft de hoeveelheid acceptatie die door het kind wordt ervaren voor moeder, vader en leerkracht geen invloed op het niveau en de mate van stabiliteit op zelfwaardering bij kinderen op het speciaal basisonderwijs. Dit is tegenstrijdig met de literatuur waarbij de relatie tussen hoeveelheid sociale steun door ouders en de hoogte van zelfwaardering eerder hoofdzakelijk bij adolescenten is gevonden (Bulanda & Majumdar, 2009; Schmidt & Padilla, 2003). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de zelfwaardering bij kinderen van 8 tot 12 jaar nog vaak in ontwikkeling is en de invloed van leeftijdsgenoten steeds belangrijker wordt (Harter, 2012). Dit suggereert dat de acceptatie door ouders en leerkracht geen allesomvattende voorspellende factor is voor de hoogte en stabiliteit van zelfwaardering.

Een andere alternatieve verklaring zou kunnen zijn dat de hoeveelheid acceptatie en steun die kinderen in het speciaal basisonderwijs van ouders en leerkrachten ervaren te homogeen is om statistische effecten te kunnen verwachten. Binnen het speciaal onderwijs staat namelijk het samenwerken tussen ouders en leerkracht en sociale acceptatie hoog in het vaandel (Pameijer, van Beukering, Schulpen, & van de Veire, 2007). Hierdoor is de kans aanwezig dat de hoeveelheid sociale steun voor ouders en leerkracht dermate hetzelfde zijn dat de mate van acceptatie in dit onderzoek niet als duidelijke voorspellende factor naar voren komt.

Uit huidig onderzoek komt echter naar voren dat naarmate de kinderen op het speciaal basisonderwijs ouder en/of intelligenter zijn, ze meer schommelingen vertonen in hun globale zelfwaardering. Instabiliteit in zelfwaardering op dagelijkse basis kan ontstaan in reacties op externe gebeurtenissen, zoals goedkeuring of afwijzing door een ander (Leary & Guadagno, 2004). Tegenstrijdige feedback uit diverse inter-persoonlijke relaties die het kind ontvangt, zorgen voor discrepanties tussen de interne normen die het kind over zichzelf heeft en de wensen vanuit de sociale omgeving waaraan het kind moet voldoen. Zulke tegenstrijdige feedback kan zorgen voor instabiliteit in zelfwaardering (Harter, 2012). Tegengestelde signalen die uit de directe en bredere context voortkomen zouden ook kunnen zorgen voor de dagelijkse schommelingen die zijn gevonden in dit onderzoek op de drie domeinen en de globale zelfwaardering bij kinderen op het speciaal basisonderwijs.

Ten tweede is uit de literatuur bekend dat naarmate de kinderen ouder worden hun sociale positie in de groep een steeds grotere rol speelt in het niveau van zelfwaardering (Harter, 2012). Het belang om er bij te horen en om geaccepteerd te worden, met name door leeftijdsgenoten, wordt dus steeds groter. Dit terwijl de kinderen op het speciaal basisonderwijs vanuit de bredere sociale context (bijvoorbeeld: leeftijdsgenoten in de buurt, op een sportclub, in de familie die het reguliere onderwijs bezoeken) de bevestiging krijgen dat zij anders zijn. Dit suggereert dat naarmate de kinderen ouder worden, of intelligenter zijn, zij zich meer bewust zijn van het feit dat ze onderwijs volgen op een school voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften en dat zij in dat opzicht anders dan hun leeftijdsgenoten zijn.

Uit de literatuur komt eveneens naar voren dat naarmate kinderen ouder worden een steeds realistischer zelfbeeld gaan ontwikkelen (Harter, 1999, 2003, 2012). Kinderen worden hoofdzakelijk op het speciaal basisonderwijs geplaatst vanwege problemen op schoolse vaardigheden en dit benadrukt bij de kinderen het feit dat ze minder goed presteren op het schoolse domein in vergelijking met kinderen op het reguliere onderwijs. Dit suggereert dat oudere kinderen meer het besef hebben dat zij in vergelijking met leeftijdsgenoten op het reguliere basisonderwijs minder goed presteren op het schoolse domein en naar aanleiding hiervan zichzelf een realistischer niveau van zelfwaardering op schoolse vaardigheden toekennen.

Uit huidig onderzoek komt tenslotte ook naar voren dat er binnen het speciaal onderwijs geen verschillen zijn gevonden op het niveau en stabiliteit van zelfwaardering tussen kinderen met leer- of gedragsproblemen. De homogeniteit tussen de leerlingen suggereert dat er binnen het speciaal onderwijs geen sprake is van onderlinge sociale vergelijking (Harter, 2012). Sociale vergelijking hangt namelijk af van welke norm de omgeving hanteert (Kunnen, 1993). Op het speciaal basisonderwijs wordt de nadruk gelegd om vooruitgang in bijvoorbeeld schoolprestaties te baseren op persoonlijke ontwikkeling ('Je hebt nu twee sommen meer goed in vergelijking met vorige keer') in plaats van om de vergelijking te maken met de sociale groep ('Je bent nu de beste van de klas!'). Hierdoor worden de onderlinge verschillen geminimaliseerd tussen kinderen met leer- of gedragsproblemen en draagt dit bij aan de homogeniteit van de klas.

Sterke aspecten, beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De huidige studie geeft meer inzicht op het niveau en de stabiliteit van zelfwaardering binnen het speciaal onderwijs, waarbij gekeken is naar de invloed intelligentie en leeftijd. Zelfwaardering binnen het speciaal basisonderwijs is een onderbelicht thema in de wetenschappelijke literatuur, ondanks dat dit een belangrijk aspect is gebleken voor de ontwikkeling van kinderen (Durlak et al, 2011; Marsh & Martin, 2011; Zins et al, 2004). Dit onderzoek is daarom een passende aanvulling in de huidige literatuur. Daarnaast geeft dit onderzoek ook de beleving van het kind weer betreffende de ervaring van steun door ouders en leerkracht, waarbij andere onderzoeken hoofdzakelijk het perspectief van de ouders wordt gemeten om sociale steun te operationaliseren (Asscher & Paulussen-Hoogeboom, 2005; Khaleque, 2013).

Er kan voorzichtig worden geconcludeerd dat kinderen op het speciaal basisonderwijs kwetsbaarder zijn voor het ontwikkelen van een instabiele zelfwaardering. Bij dit onderzoek is echter onbekend of de kinderen op het reguliere basisonderwijs ook dezelfde mate van leer- of gedragsproblemen vertonen. Met het oog op 'passend onderwijs' dient verder onderzoek uit te wijzen of het hebben van leer- en of gedragsproblemen een voorspellende factor is tot het ontwikkelen van een instabiele zelfwaardering, of dat er ook andere risicofactoren hierbij een rol spelen.

Een tweede beperking is dat de kinderen de enige informatie bron zijn geweest. Om een goed beeld te krijgen van de invloed van sociale interactie zou er eigenlijk gebruik gemaakt moeten worden van meerdere informanten. Ook is de invloed van sociale interactie met leeftijdsnoten binnen de schoolse setting en in de bredere context niet meegenomen als voorspellende factor voor de ontwikkeling van niveau en stabiliteit van zelfwaardering.

De laatste beperking betreft het testmateriaal. Het type vragenlijst lijkt van invloed te zijn op het niveau van zelfwaardering. De variant die met afbeeldingen wordt ondersteund, lijkt positievere resultaten te geven dan de talige variant. Toekomstig onderzoek dient uitsluitel te geven of dit aan het type vragenlijst ligt of dat naarmate kinderen ouder worden zij een steeds realistischer zelfbeeld ontwikkelen.

Conclusie

In dit onderzoek wordt er tegen de verwachting in geen effect gevonden voor de door kind hoeveelheid ervaren sociale steun van ouders en leerkracht op het niveau en de mate van

stabiliteit van zelfwaardering op de verschillende domeinen en globale zelfwaardering bij kinderen op het speciaal basisonderwijs in de leeftijd van 7 tot 13 jaar. Wel wordt er een effect gevonden voor intelligentie in combinatie met leeftijd. Hoe ouder en intelligenter het kind, hoe lager en instabieler de globale zelfwaardering. De resultaten uit dit onderzoek wijzen er ook op dat kinderen op het speciaal basisonderwijs meer instabiliteit vertonen in de onderzochte domeinen en globale zelfwaardering en zich lager beoordelen op het domein van schoolse vaardigheden en globale zelfwaardering ten opzichte van kinderen op het reguliere onderwijs. De schommelingen in zelfwaardering kunnen verklaard worden doordat het kind tegenstrijdige feedback ontvangt uit diverse inter-persoonlijke relaties. Zulke tegenstrijdige feedback kan zorgen voor discrepanties tussen de interne normen die het kind over zichzelf heeft en de wensen vanuit de sociale omgeving waaraan het kind moet voldoen. Naarmate kinderen ouder worden wordt het belang om er bij te horen en om geaccepteerd te worden, met name door leeftijdsgenoten, ook steeds groter. Kinderen op een school voor speciaal onderwijs worden steeds bewuster dat zij ten opzichte van peers op het reguliere onderwijs anders zijn. Tenslotte ontwikkelen naarmate kinderen een steeds realistischer zelfbeeld. Binnen het speciaal basisonderwijs lijken er geen verschillen te zijn tussen kinderen met leer- of gedragsproblemen op het niveau en de mate van stabiliteit op zelfwaardering. De resultaten suggereren dat kinderen op het speciaal basisonderwijs kwetsbaarder zijn tot het ontwikkelen van instabiliteit op zelfwaardering.

Literatuurlijst

- Altermatt, E. R., Pomerantz, E. M., Ruble, D. N., Frey, K. S., & Greulich, F. K. (2002). Predicting changes in children's self-perceptions of academic competence: A naturalistic examination of evaluative discourse among classmates. *Developmental Psychology*, *38*, 903-917. doi: 10.1037/0012-1649.38.6.903
- Asscher, J. J., & Paulussen-Hoogbeem, M. C. (2005). De invloed van protectieve en risicofactoren op de ontwikkeling en opvoeding van jonge kinderen. *Kind en adolescent*, *26*, 16-24. doi: 10.1007/BF03060934
- Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, *26*, 5-14. doi: 10.2307/1593680
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current directions in psychological science*, *9*, 26-29. doi: 10.1111/1467-8721.00053
- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, *135*, 885-908. doi: 10.1037/a0017376.
- Bulanda, R. E., & Majumdar, D. (2009). Perceived parent-child relations and adolescent self-esteem. *Journal of Child and Family Studies*, *28*, 203-212. doi: 10.1007/s10826-008-9220-3
- Bos, A. E., Muris, P., & Huijding, J. (2011). Preventie van psychopathologie bij kinderen en adolescenten: het belang van zelfwaarderinginterventies. *Psychologie & gezondheid*, *39*, 232-240. doi: 10.1007/s12483-011-0044-2
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge USA: Harvard University Press. ISBN: 0-674-2245606
- Carr, A. (2011). Social and emotional development in middle childhood. In D. Skuse, H. Bruce, L. Dowdney & D. Mrazek (Eds.), *Child Psychology and Psychiatry* (pp. 56-61). Oxford: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781119993971.ch10
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*, 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behaviour, and delinquency. *Psychological science*, *16*, 328-335. doi: 10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x
- Evans, J., Harden, A., Thomas, J., & Benefield, P. (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions*. London: EPPI-Centre and NFER.

- Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: a dynamic systems approach. *Psychological review*, *113*, 101-131. doi: 10.1037/0033-295X.113.1.101
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, *77*, 312-324. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00872.x
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York/London: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). Development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *The Handbook of Self and Identity* (pp. 610-643). New York/London: The Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York/London: Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, *55*, 1969-1983. doi: 10.1111/1467-8624.ep7304596
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, *49*, 505-528. doi: 10.1016/j.jsp.2011.07.001
- Kernis, M. H., Brown, A. C., & Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of Personality*, *68*, 225-252. doi: 10.1111/1467-6494.00096
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*, 106-127. New York: The Guilford Press.
- Kernis, M. H. (2005). Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. *Journal of Personality*, *73*, 1-34. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00359.x
- Khaleque, A. (2013). Perceived parental warmth, and children's psychological adjustment, and personality dispositions: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, *22*, 297-306. doi:10.1007/s10826-012-9579-z
- Kunnen, S. (1993). Ervaren controle en waargenomen competentie op de basisschool. *Kind en adolescent*, *14*, 149-156. doi: 10.1007/BF03060519
- Lange, A. (2001). *De ouder-kind interactie vragenlijst-revised: Verantwoording en handleiding*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Leary, M. R., & Guadagno, J. (2004). The sociometer, self-esteem, and the regulation of interpersonal behavior. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications* (pp. 373–391). New York: Guilford Press.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.687
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist, 58*, 364-376. doi: 10.1037/0003-066X.58.5.364
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 59-77. doi: 10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Köller, O. (2008). Social comparison and big-fish-little-pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology, 100*, 510-524. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.510
- Mazzone, L., Postorino, V., Reale, L., Guarnera, M., Mannino, V., Armando, M., Fatta, L., Peppo, De, L., & Vicari, S. (2013). Self-esteem evaluation in children and adolescents suffering from ADHD. *Clinical practice and epidemiology in mental health, 9*, 96-102. doi: 10.2174/1745017901309010096
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Beleidsbrief Passend onderwijs*.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Sessa, F. M., Avenevoli, S., & Essex, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting of child adjustment. *Journal of Marriage and Family, 64*, 461-471. doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00461.x
- Okada, R. (2010). A meta-analytic review of the relation between self-esteem level and self-esteem instability. *Personality and Individual Differences, 48*, 243-246.
- Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior, 15*, 69-75. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.004
- Pameijer, N. K., Beukering, van, T., Schulpen, Y., & Veire, van de, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Patterson, T. G., & Joseph, S. (2013). Unconditional positive self-regard. In M. E. Bernard (Ed.), *The Strength of Self-Acceptance: Theory, Practice and Research* (pp. 93-106). Philadelphia: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4614-6806-6_6
- Riggs, S. A., & Han, G. (2009). Predictors of anxiety and depression in emerging adulthood. *Journal of Adult Development, 16*, 39-52. doi: 10.1007/s10804-009-9051-5
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 158-162. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x

- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centred framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (pp. 184–256). New York: McGraw-Hill.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, *60*, 141-156. doi: 10.2307/2096350
- Schmidt, J. A., & Padilla, B. (2003). Self-esteem and family challenge: An investigation of their effects on achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, *32*, 37-46. doi: 10.1023/A:1021080323230
- Scott, W. A., Scott, R., & McCabe, M. (1991). Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, *30*, 1-20. doi: 10.1111/j.2044-8309.1991.tb00919.x
- Shaffer, D. R. (2009). *Social and personality development*. Belmont: Cengage Learning.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behaviour: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, *43*, 39-60. doi: 10.1016/j.jsp.2004.11.003
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, *38*, 411-423. doi: 10.1177/00222194050380050401
- Sontag, L., Reitsma, M., Schipper, A. (2012). *Van speciaal naar regulier onderwijs: Kenmerken van succesvolle plaatsing van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *139*, 213-240. doi: 10.1037/a0028931
- Straathof, M. A. E., Treffers, D. A., Siebelink, B., & Goedhart, W. A. (1991). Eigenwaarde en competentiebeleving: een onderzoek bij 8-12 jaar oude kinderen op een polikliniek kinderpsychiatrie. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, *33*, 375-390.
- Thomaes, S., & Bushman, B. J. (2011). Mirror, mirror, on the wall, who's the most aggressive of them all? Narcissism, self-esteem, and aggression. In P. R. Shaver & M. Mikulincer (Eds.), *Human aggression and violence. Causes, manifestations, and consequences* (pp. 203-219). Washington DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/12346-011
- Thomas, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Behavioral outcomes of parent-child interaction therapy and Triple P-Positive Parenting Program: A review and meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, *35*, 475-495. doi: 10.1007/s10802-007-9104-9

- Waschull, S. B., & Kernis, M. H. (1996). Level and stability of self-esteem as predictors of children's intrinsic motivation and reasons for anger. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 4–13. doi: 10.1177/0146167296221001
- Wenar, C. & Kerig, P. (2011). *Developmental Psychopathology: From Infancy through Adolescence*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Wiese, S. L. (2010). *The downside of self-esteem stability: Does stability impede flexibility?* Florida Atlantic University.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.