

# Verklaringen voor de vorming van een laag academisch zelfconcept van zorgleerlingen, ten opzichte van niet-zorgleerlingen binnen het reguliere onderwijs.

Jeanine Enter, Jori van Hardeveld en Janneke van Meeteren

*Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Nederland.*

*Overzicht:* Na invoering van Passend Onderwijs in 2013, kan in de huidige onderwijssituatie al worden vastgesteld dat leerkrachten in het reguliere basisonderwijs moeite zullen gaan ervaren met het afstemmen van onderwijs op zowel zorgleerlingen als niet-zorgleerlingen (Beleidsbrief Passend Onderwijs, 2010). Van Kroesbergen, Sontag, van Steensel, Leseman en van der Ven (2010) tonen aan dat zorgleerlingen binnen het reguliere onderwijs een lager gevoel van competentie in hun schoolse presteren ervaren, dan de gemiddeld tot hoog presterende leerlingen. Wanneer geen veranderingen in deze competentiebeleving worden aangebracht, zullen zorgleerlingen steeds minder vertrouwen gaan krijgen in hun eigen capaciteiten ofwel een steeds lager (academisch) zelfconcept ontwikkelen. Tashie (1993) geeft in het 'New Hampshire model' drie verklaringen voor een laag academisch zelfconcept aan, namelijk ondersteuning, materialen en verwachtingen. Om het academisch zelfconcept van leerlingen in kaart te brengen, is in dit onderzoek een vragenlijst ontworpen ( $\alpha = .85$ ) op basis van de verwachtingen, opgesteld door Tashie (1993), en twee onderdelen van de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen. De vragenlijst is in het reguliere onderwijs zowel bij zorgleerlingen ( $n = 91$ ) als bij niet-zorgleerlingen ( $n = 289$ ) afgenomen. Uit resultaten van een multiële regressie blijkt dat ondersteuning het sterkst samenhangt met de ontwikkeling van het academisch zelfconcept. Leerkrachten kunnen door meer ondersteuning te bieden aan leerlingen met een laag academisch zelfconcept, zorgen voor meer vertrouwen in schoolse prestaties van deze leerlingen in de toekomst.

**Sleutelwoorden:** Passend Onderwijs; zorgleerlingen; zelfconcept; academisch zelfconcept; Pygmalion-effect; Competentiebelevingsschaal voor Kinderen; uitgesproken verwachtingen; aangepaste materialen; ondersteuning van leerkrachten; sociale vergelijkingen.

---

## Inleiding

Het plaatsen of behouden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs, ofwel inclusief onderwijs, staat internationaal gezien in de aandacht. Inclusief Onderwijs is een onderwijsvorm waarin leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, zoals een handicap of leer- en gedragsproblemen, worden opgenomen in een reguliere onderwijsomgeving. Het doel is om deze leerlingen aanvullende hulpmiddelen en diensten aan te bieden zodat zij, naast niet-zorgleerlingen, optimaal succes kunnen beleven binnen het reguliere onderwijs (Tanner, Vaughn & Galis, 1996). In Nederland wordt dit type onderwijs 'Passend Onderwijs' genoemd. Passend Onderwijs Nederland (2011) streeft naar onderwijs waarin maatwerk centraal staat. Onderwijs moet voor elk kind aansluiten bij zijn beperkingen, mogelijkheden en talenten.

Voordat het beleid van Passend Onderwijs in zicht kwam, kende Nederland vanaf 2003 een beleid dat ambieerde het onderwijs aan te passen op iedere leerling, ongeacht de zorgbehoeften. Bij deze onderwijsvorm hoorde de leerling-gebonden financiering, wat als doel had het aantal geïdentificeerde zorgleerlingen in het speciaal onderwijs te stabiliseren. Echter bleek dit aantal in de praktijk juist met 65% te stijgen. Tegenwoordig staat ruim 10% van alle leerlingen in het reguliere basisonderwijs bekend als een zorgleerling (Beleidsbrief Passend Onderwijs, 2010). In 2011 is er als gevolg van het Regeerakkoord een nieuw onderwijsbeleid opgestart waarbij zoveel mogelijk zorgleerlingen in het reguliere onderwijs moeten blijven participeren.

Daarnaast zal er in 2013, wanneer het beleid van Passend Onderwijs wordt ingevoerd, waarschijnlijk een ander probleem naar voren komen, namelijk dat leerkrachten in het reguliere onderwijs het 'optimaal leren' moeten gaan stimuleren door middel van afstemming van onderwijs op zowel leerlingen zonder als met speciale onderwijsbehoeften. Dit probleem is in het huidig onderwijs al aanwezig, gezien de helft van de leerkrachten in het reguliere basisonderwijs aangeeft dat het niet lukt om het onderwijs goed af te stemmen op verschillen tussen leerlingen (Beleidsbrief Passend Onderwijs, 2010).

Een onderzoek dat eveneens een probleem lijkt aan te duiden ten gevolge van het behouden van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs, is het onderzoek van Kroesbergen, Sontag, Van Steensel, Leseman en Van der Ven (2010). De onderzoekers richten zich op het probleem dat zorgleerlingen, binnen het reguliere onderwijs, een laag gevoel van competentie rondom het schoolse presteren ervaren. De onderzoeksresultaten van Kroesbergen et al, betreffende zorgleerlingen in het reguliere onderwijs ( $n = 315$ ) en in het speciaal onderwijs ( $n = 50$ ), tonen aan dat bij zorgleerlingen die zich in het reguliere onderwijs bevinden een lagere competentiebeleving in het schoolse presteren ervaren, dan wanneer zij in het speciaal onderwijs zouden participeren. Tevens toont Kroesbergen et al. (2010) aan dat zorgleerlingen geen lagere zelfperceptie hebben wat

betreft uiterlijk, vriendschapsrelaties en eigenwaarde. Wel worden zorgleerlingen in het reguliere onderwijs doorgaans minder aardig gevonden en hebben ze een lagere zelfperceptie van hun schoolse prestaties dan de gemiddeld en hoog presterende leerlingen. Wanneer geen veranderingen in de competentiebeleving worden aangebracht, zullen zorgleerlingen steeds minder vertrouwen gaan krijgen in hun eigen capaciteiten ofwel een steeds lager (academisch) zelfconcept ontwikkelen.

In dit onderzoek wordt de competentiebeleving in het schoolse presteren bij zorgleerlingen vertaald naar het begrip 'academisch zelfconcept'. Tevens wordt in dit onderzoek aangenomen dat zorgleerlingen een lager academisch zelfconcept hebben dan niet-zorgleerlingen. Verklaringen voor een laag academisch zelfconcept bij zorgleerlingen in het basisonderwijs worden in de wetenschappelijke literatuur nog weinig benoemd, echter lijkt Tashie (1993) enkele specifieke, onderwijskundige verklaringen aan te geven voor een laag academisch zelfconcept. Met deze reden worden zijn verklaringen ter interpretatie van een laag academische zelfconcept in dit onderzoek aangenomen.

Om een bijdrage te leveren aan de wetenschappelijke literatuur en meer helderheid te verschaffen over welke verklaring(en) het meeste van invloed lijken te zijn op het academisch zelfconcept van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs, zal door middel van een vragenlijst het academisch zelfconcept worden gemeten en een uitspraak worden gedaan over de verklaringen die van invloed zijn op het academisch zelfconcept. Vanuit de sterkst samenhangende verklaring met het academische zelfconcept zal een aanbeveling voor leerkrachten worden geschreven. Deze aanbeveling heeft het doel om beter te kunnen inspelen op een lager academisch zelfconcept, zodat zorgleerlingen, binnen het reguliere onderwijs, in de toekomst meer vertrouwen zullen gaan krijgen in hun eigen capaciteiten. Hierbij is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*Welke van de door Tashie (1993) aangewezen verklaringen hangt het sterkst samen met de vorming van een laag academisch zelfconcept van zorgleerlingen ten opzichte van het gemiddeld tot hoog academisch zelfconcept van niet-zorgleerlingen, in de leeftijdscategorie van acht tot twaalf jaar, binnen het reguliere onderwijs?*

## **Theoretisch kader**

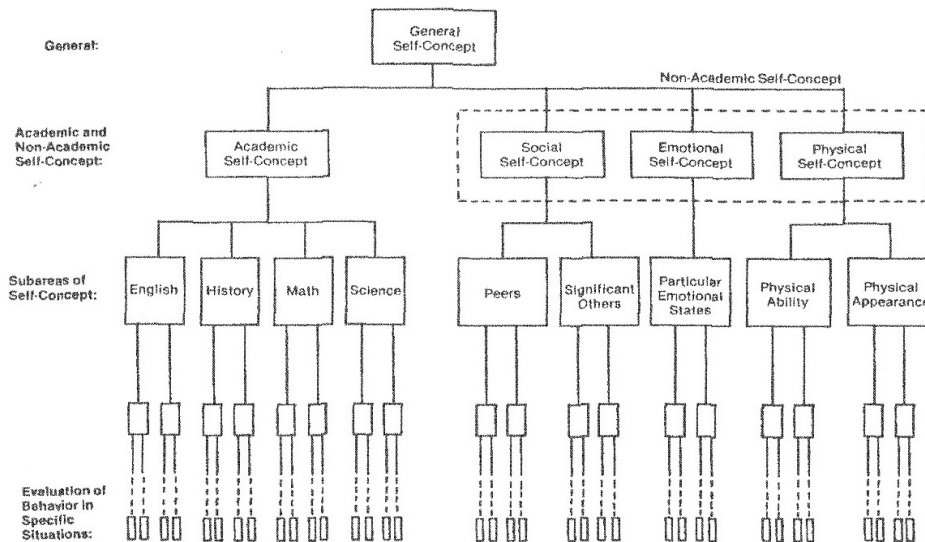
### ***Zorgleerlingen***

De definitie van het begrip zorgleerlingen, leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, is een breed begrip waar onmogelijk een eenduidige definitie aan is toe te kennen. Volgens Brophy (1985) kunnen zorgleerlingen worden onderscheiden in twaalf soorten probleemleerlingen die onder te verdelen zijn in vier groepen. Binnen de eerste groep gaat het om leerlingen met prestatieproblemen, faalangst of perfectionisme. Onder de tweede groep vallen de leerlingen met gedragsproblemen, waarbij het gaat om vijandig, passief, agressief en opstandig gedrag.. De derde onderscheidt leerlingen met aanpassingsproblemen, waarbij hyperactieve of concentratieproblemen zijn vastgesteld. Bij de laatste groep gaat het om leerlingen met sociale problemen die zich vaak terugtrekken of voelen afgewezen. De definitie zoals deze door Zigmond en Baker (1995) wordt toegekend is niet specifiek gericht op een van bovenstaande soorten, maar is kenmerkend voor de gehele groep zorgleerlingen. Het begrip zorgleerlingen verwijst volgens hen naar leerlingen die door een leermoeilijkheid of handicap worden beperkt in hun manier van leren. De definitie zoals die door van Dijk, Verheul en Klompe (2003) wordt gegeven sluit hier grotendeels op aan, maar voegt hier nog aan toe dat het gaat om leerlingen die aanzienlijk meer zorg en aandacht nodig hebben dan de overige leerlingen in de groep. Om op een systematische manier tegemoet te komen aan deze onderwijsbehoeften en hier op de juiste manier begeleiding aan te geven, wordt er gebruik gemaakt van een handelingsplan. Dit is eveneens een kenmerk dat door de Inspectie van Onderwijs (2005) wordt toegewezen aan een zorgleerling. De definitie zoals deze door Smeets en Rispons (2008) wordt gegeven kan worden gezien als een allesomvattende beschrijving van de definities en staat daarom centraal in dit onderzoek. Volgens Smeets en Rispons (2008) kunnen zorgleerlingen worden gezien als leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, zoals leer- en gedragsproblemen of beperkingen van lichamelijke of zintuiglijke aard, die het onderwijs voor deze leerlingen complexer maakt. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat deze zorgleerlingen een lager zelfconcept rondom schoolse prestaties hebben dan niet-zorgleerlingen.

### ***Zelfconcept***

Een positief zelfconcept is een wenselijke uitkomst in veel onderwijskundige en psychologische situaties. Het wordt vaak gezien als een mediërende variabele die het bereiken van andere gewenste uitkomsten, zoals het presteren en de vasthoudendheid van een leerling op school, vergemakkelijkt (Marsh, 1990a). Kihlstrom en Stanley (1999) zien het zelfconcept als de kennis die iemand van zichzelf heeft. Kohnstamm (2002) geeft aan dat het zelfconcept wordt ontwikkeld door het nadenken over wie je bent en het toekennen van bepaalde kenmerken aan jezelf. Marsh en Shavelson (1985)

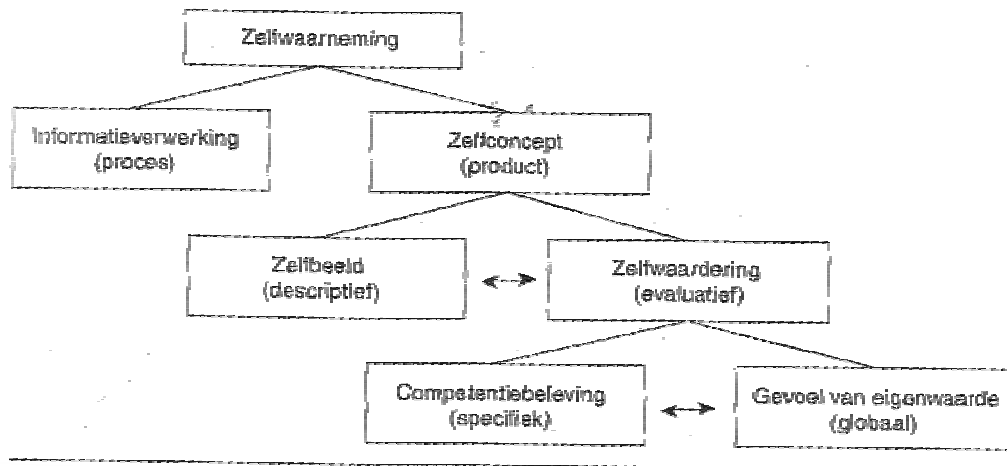
zien het zelfconcept als een duidelijk onder te verdelen begrip. Zij maken binnen hun onderzoek gebruik van het model, ontwikkeld door Shavelson, Hubner en Stanton in 1976, zoals in figuur 1 te zien is. Dit hiërarchische, veelzijdige model verdeelt het zelfconcept onder in het academisch, sociaal, emotioneel en fysiologisch zelfconcept. In de top van de hiërarchie staat het algemene zelfconcept



Figuur 1. De structuur van het zelfconcept (Marsh & Shavelson, 1985).

weergegeven, waarna het model wordt onderverdeeld in een academisch en een niet academisch zelfconcept. Het academisch zelfconcept wordt gevormd door schoolse prestaties waarin voor verschillende vakgebieden, zelfconcepten kunnen worden gevormd. Reacties van anderen uit de omgeving vormen het sociale zelfconcept, het emotionele zelfconcept construeert zich door persoonlijke emotionele status. De laatste in de rij, het fysiologische zelfconcept, is afhankelijk van fysieke prestaties en iemand zijn persoonlijke verschijning. Het model wordt van boven naar beneden steeds specifieker, waardoor de componenten onder in het model meer overeen komen met iemand zijn werkelijke gedrag of zijn prestatie en de componenten in de top minder specifieke facetten van het zelfbeeld aantonen (Byrne & Shavelson, 1996). Het model laat op deze manier, volgens Byrne en Shavelson, zien dat personen een beeld over zichzelf vormen door hun eigen gedrag of prestatie en de reacties en evaluaties die zij hierover van anderen krijgen.

Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh en Ten Brink (1997) hanteren een ander model binnen het formuleren van hun definitie over het zelfconcept, zie figuur 2. Het gevoel 'iets waard te zijn' zorgt volgens hen voor een positieve zelfwaardering. Tevens kan het gevoel 'ergens niet goed in te zijn' leiden tot een negatieve zelfwaardering.



Figuur 2. Schematisch overzicht van begrippen (Veerman et al, 1997).

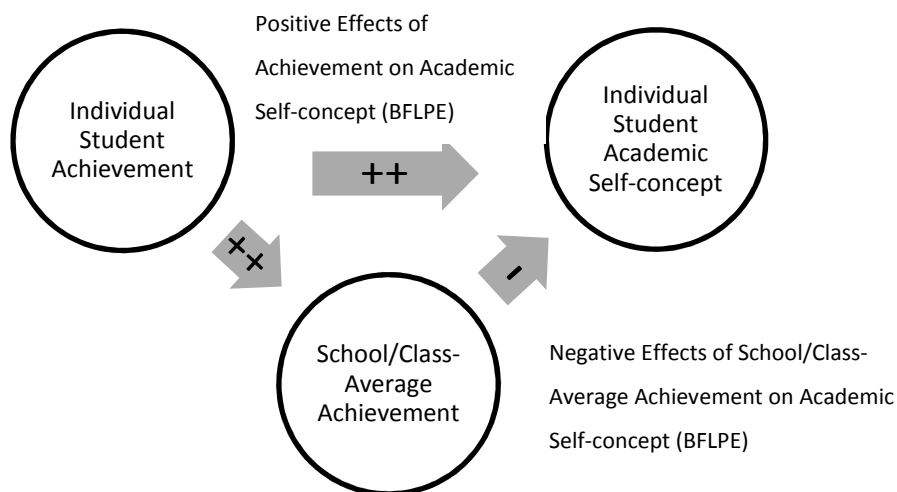
De zelfwaardering geeft volgens Veerman et al. (1997) een globalere weergave van het eigen functioneren, terwijl competentiebeleving zich specifiek richt op het functioneren binnen verschillende domeinen of gebieden: school, sociale relaties of sport. Zij omschrijven hierin competentiebeleving als een gevoel 'ergens goed in te zijn'. Zoals binnen dit model naar voren komt is de zelfwaardering onderdeel van het zelfconcept; het algemene beeld dat iemand over zichzelf heeft.

Naast zichtbare verschillen tussen het model van Marsh en Shavelson (1985) en het model van Veerman et al. (1997) zijn er overeenkomsten te vinden binnen hun definities van het zelfconcept. Zo gaan beiden uit van een zelfconcept dat zich vormt door het functioneren binnen verschillende specifieke domeinen, waarna deze samen bijdragen aan de vorming van een globale weergave van het functioneren. Veerman et al. noemen deze globale weergave 'zelfwaardering', terwijl Marsh en Shavelson dit zien als het 'academisch zelfconcept'. Het verschil hierbij is echter dat Veerman et al. de invloed van sociale relaties rangschikken onder de competentiebeleving, en dat Marsh en Shavelson dit ziet als een apart onderdeel binnen het zelfconcept.

De ontwikkeling van de verschillende domeinen binnen het algemene zelfconcept van leerlingen binnen het basisonderwijs is binnen verschillende onderzoeken nader geanalyseerd. Met de steeds grotere integratie van zorgleerlingen in het basisonderwijs wordt de focus binnen dit onderzoek gelegd op de ontwikkeling van het zelfconcept bij zorgleerlingen. Onderzoeken van Zeleke (2004), Al Zyoudi (2010) en Browell (1997) tonen aan dat het academische zelfconcept van zorgleerlingen zich minder positief ontwikkelt dan het zelfconcept van niet-zorgleerlingen. Tevens laten deze onderzoeken zien dat het sociale zelfconcept van zorgleerlingen over het algemeen niet veel verschilt van het sociale zelfconcept van niet-zorgleerlingen. Ook Stanovich, Jordan en Perot (1998) vonden, in hun onderzoek naar de ontwikkeling van het zelfconcept rondom leerprestaties en

de sociale integratie van leerlingen ( $n = 2011$ ) binnen passend onderwijs, dat zorgleerlingen lager scoren op het zelfconcept rondom leerprestaties dan niet-zorgleerlingen maar dat dit verschil in zelfconcept tussen zorgleerlingen en niet-zorgleerlingen zich niet voordoet binnen sociale situaties. Kroesbergen et al. (2010) geven aan dat het zelfconcept rondom schoolse prestaties van zorgleerlingen binnen het passend onderwijs, ten opzichte van dat van niet-zorgleerlingen en zorgleerlingen binnen het speciaal onderwijs, zich ongunstig ontwikkelt. Bovenstaande uitkomsten komen overeen met de manier waarop Marsh (2005) in zijn model omschrijft op welke manier het academische zelfconcept wordt gevormd. Binnen dit model, waarin het 'Big Fish Little Pond Effect' (BFLPE) wordt weergegeven (figuur 3), is te zien dat leerlingen hun eigen prestaties vergelijken met de prestaties van medeleerlingen, waardoor zij komen tot het ontwikkelen van een academisch zelfconcept.

Gezien vanuit bovenstaande studiën blijkt dat de uitkomsten van meerdere onderzoeken over het algemeen overeen komen, wordt er vanuit gegaan dat het academisch zelfconcept van zorgleerlingen lager is dan dat van niet-zorgleerlingen.

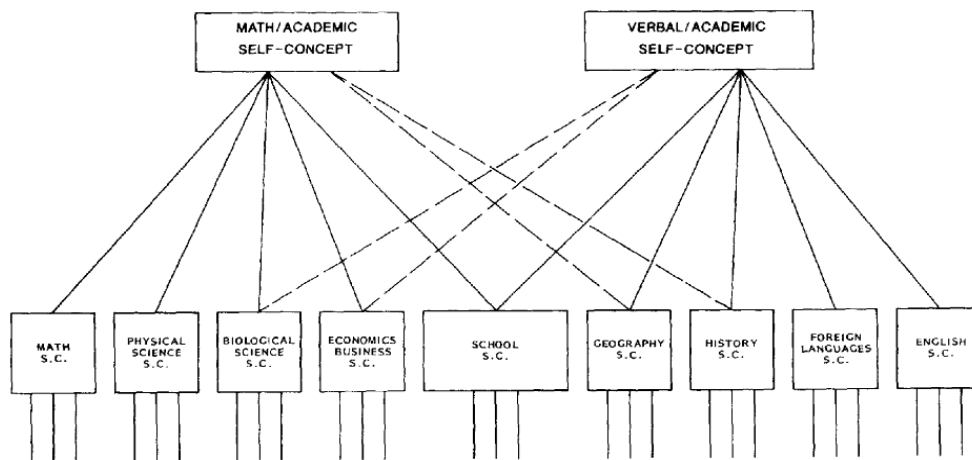


Figuur 3. The Big Fish Little Pond Effect (BFLPE) (Marsh, 2005).

### Academisch zelfconcept

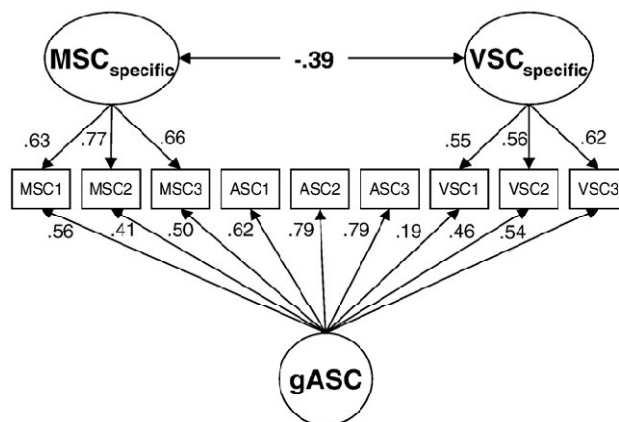
Het Shavelson-model, te zien figuur 1, is in verschillende studiën (Marsh, 1990a, 1990b, 2003; Fletcher, Marshall, Nielsen, & Hattie, 2004; Brunner, Keller, Hornung, Reichert, & Martin, 2009; Brunner, Keller, Dierendonck, Reichert, Ugen, Fischbach, & Martin, 2010) verder onderzocht. Binnen het onderzoek van Marsh (1990b) wordt verder ingegaan op de structuur van het academisch zelfconcept dat is verbeterd ten opzichte van het oorspronkelijke Shavelson-model. In figuur 4 is te zien dat er in plaats van één factor (het algemene academische zelfconcept), sprake is van twee factoren, namelijk het academisch zelfconcept rond exacte vakken en voor taalvakken.

Dit betekent dat er meerdere factoren van invloed zijn op de domeinspecifieke gebieden binnen het zelfconcept (Marsh, 1990b).



Figuur 4. De structuur van het academisch zelfconcept (Marsh, 1990b).

Brunner et al. (2009) zijn verder ingegaan op de ontwikkeling van het Marsh/Shavelson model door onderscheid te maken in het algemene academische zelfconcept (gASC), het zelfconcept rondom exacte vakken (MSC) en het zelfconcept ontwikkelt door taalvakken (VSC).



Figuur 5. De structuur van het academisch zelfconcept (Brunner et al., 2009).

Het algemene academisch zelfconcept geeft aan hoe het beeld van een leerling is binnen alle gebieden. Het academische zelfconcept rondom taal of exacte vakken geeft aan hoe een leerling naar zichzelf kijkt binnen het domeinspecifieke gebied. Het algemene zelfconcept van leerlingen hangt dus samen met één van de twee domeinspecifieke zelfconcepten en niet met beide tegelijk (Brunner et al. 2009, Marsh 1990b).

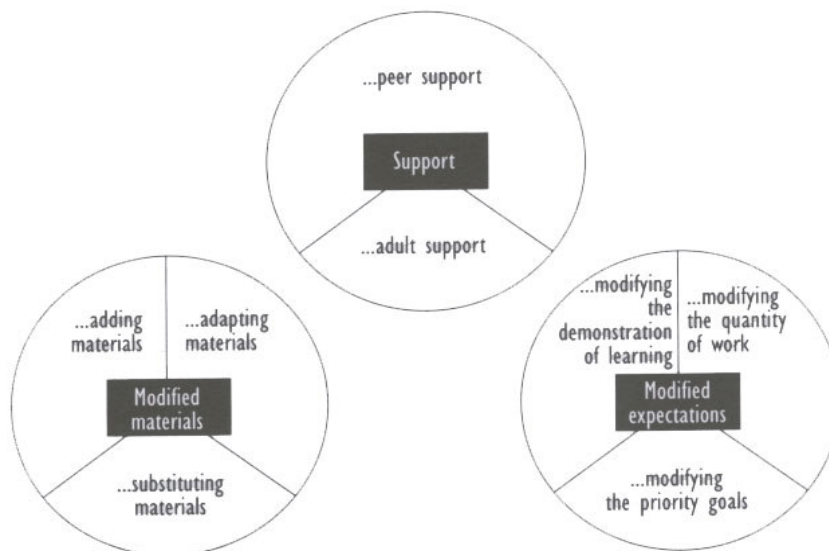
Ondanks de verbeteringen binnen het model van Marsh (1990b) en het model van Brunner et al. (2009), ten opzichte van het model van Marsh en Shavelson (1985), wordt er binnen dit onderzoek uitgegaan van het oudste model. De reden hiervoor is dat het zelfconcept dat wordt



gevormd door exacte- of taalvakken, binnen dit onderzoek een minder belangrijke rol inneemt, dan de invloed van verschillende factoren op het academisch zelfconcept. In het model van Marsh en Shavelson is de eventuele invloed van anderen via het sociale zelfconcept terug te halen. Omdat er binnen dit onderzoek op zoek wordt gegaan naar verklaringen voor een lager academisch zelfconcept bij zorgleerlingen in vergelijking met die van niet-zorgleerlingen binnen het passend onderwijs, biedt het oudste model de meeste steun.

### **Mogelijke verklaringen**

Tashie (1993) duidt met onderzoek naar de overstap van zorgleerlingen uit het speciaal onderwijs naar het reguliere onderwijs aan welke verklaringen mogelijk een effect kunnen hebben op de ontwikkeling van het academisch zelfconcept, zie figuur 6. In dit onderzoek wordt geprobeerd om vast te stellen welke verklaring het meeste effect heeft op een laag academisch zelfconcept van zorgleerlingen, ten opzichte van niet-zorgleerlingen met een gemiddeld tot hoog academisch zelfconcept.



*Figuur 6.* New Hampshire model: from special to regular (Tashie, 1993).

### **Verklaringen vanuit verwachtingen leerkracht**

Een van de mogelijke verklaringen is gericht op de verwachtingen die leerkrachten uitspreken. Volgens Rosenthal en Jacobson (1965) lijken deze verwachtingen positief samen te hangen met de intellectuele ontwikkeling van leerlingen, ook wel het Pygmalion-effect genoemd. Echter toont Chang (2011) aan dat het Pygmalion-effect niet als enige kan worden aangewezen als effect op betere prestaties van leerlingen, gezien enkele tekortkomingen aan het onderzoek van Rosenthal en Jacobson (1968), zoals het onderzoeken van leerlingen met leerresultaten, die geen intellectuele groei weergeven.

Tashie (1993) splitst de verwachtingen die leerkrachten uitspreken over de schoolse vaardigheden van hun leerlingen op in drie delen, namelijk het maken van aanpassingen in de onderwijsdoelen, in de kwantiteit van de leerprestatie en de demonstraties in aspecten van de leerstof. Aanpassingen die leerkrachten maken in de leerstof worden gezien als transfer van kennis naar nieuwe leertaken, wat aannemelijk tot hogere prestaties zal leiden (Schaal, 1997).

Brophy (1985) onderzocht welk effect negatieve verwachtingen hebben op de prestaties van leerlingen en duidt aan dat onterechte positieve verwachtingen schadelijk zijn voor de motivatie om te presteren. Chang (2011) stemt hiermee in door binnen het Pygmalion-effect zowel positieve als negatieve verwachtingen te onderscheiden. Wanneer leerkrachten geregeld positieve verwachtingen uitspreken, complimenten geven voor succeservaringen of verbetering van gemaakte fouten, meer uitdagende leermogelijkheden aanbieden en gedetailleerd feedback geven, is er sprake van een positief effect op het schoolse presteren. Een negatief effect op prestaties zal optreden wanneer leerkrachten systematisch negatieve verwachtingen uitspreken.

Verwachtingen lijken volgens Harris, Rosenthal en Snodgrass (1986) het meeste effect op schoolse prestaties te hebben wanneer zij in vorm van non-verbale, positieve signalen naar leerlingen worden geuit. Tevens bevestigen Harris et al. dat dit effect zal vergroten wanneer verwachtingen worden uitgesproken in een warm sociaal-emotioneel klimaat, waarin veel complimenten worden gegeven, een enthousiaste communicatie tussen leerkracht en leerlingen plaatsvindt en de leerkracht bereid is om zijn leerlingen te ondersteunen.

### **Verklaringen vanuit de ondersteuning**

De ondersteuning van enerzijds de leerkracht en anderzijds de medeleerlingen, wordt als tweede mogelijke verklaring aangeduid. Gezien het verschil in grootte tussen het modelvak van 'peer support' in vergelijking tot het vak van de 'ondersteuning door volwassenen', kan worden geconcludeerd dat de invloed van leeftijdgenoten een grotere rol speelt in de ontwikkeling van het academisch zelfconcept. Dit hangt grotendeels samen met het feit dat de ondersteuning die leerlingen ontvangen van medeleerlingen, grotendeels in vorm van complimenten, een positief effect heeft op de waardering en acceptatie. Leerlingen die waardering van medeleerlingen ervaren, ontwikkelen een positief gevoel van eigenwaarde en competentie. Zij zijn tevreden met zichzelf, durven actie te ondernemen en hebben vertrouwen in wat zij kunnen. Een leerling zal zich ondanks verandering vastbijten en doorgaan om het doel na te streven (Goossens, 2004).

Ook de sociale vergelijkingen spelen volgens Kohnstamm (2002) een belangrijke rol wanneer het gaat om de ontwikkeling van het academisch zelfconcept. Datgene wat leerlingen al beheersen, wordt vaak afgemeten aan de competenties van anderen. Het zelfbeeld ontstaat doordat een kind zijn eigen competenties afzet tegen het beeld dat het heeft over de competenties van anderen.

Als leerkracht is het van belang door aanmoediging, vertrouwen en bevestiging ook de leerlingen met een laag gevoel van eigenwaarde een positief zelfbeeld te laten ontwikkelen (Behets, 2005). Door als leerkracht de nadruk te leggen op datgene wat leerlingen al kunnen, in plaats van wat zij nog niet kunnen, en daarnaast de vooruitgang van een leerling centraal te zetten, kan hij inspelen op de ontwikkeling van een positief zelfconcept (Kuiper & de Haan, 2008). Leerlingen krijgen hierdoor meer vertrouwen in hun schoolse capaciteiten.

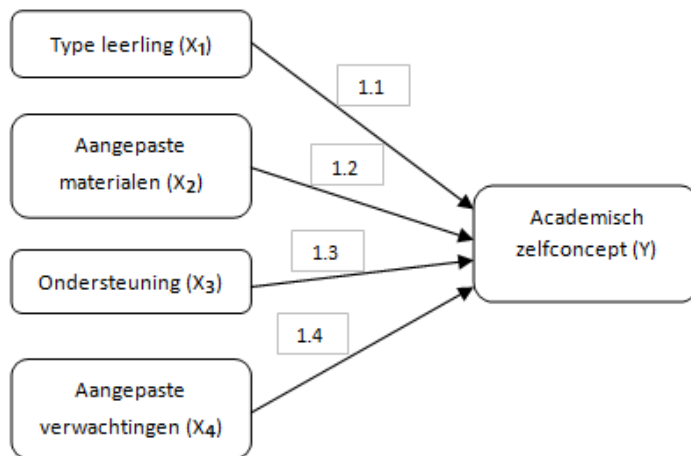
### **Verklaringen vanuit het materiaal**

De derde mogelijke verklaring die vanuit de literatuur wordt gegeven richt zich voornamelijk op de differentiatie die mogelijk is in het aanbieden van lesstof, namelijk de toevoeging, aanpassing of vervanging van het materiaal. Deze differentiatie heeft als doel zorgleerlingen op het gewenste niveau te brengen en maakt het mogelijk dat leerlingen beter zullen gaan presteren in hun schoolse activiteiten (O'Rourke & Houghton, 2008). Het succes dat door leerlingen wordt ervaren heeft naast de ontwikkeling in competentie ook een positief effect op de ontwikkeling van het academisch zelfconcept (Deci & Ryan, 2000).

O'Rourke en Houghton (2008) hebben onderzoek gedaan naar de opvattingen van zorgleerlingen, binnen het reguliere onderwijs, over de materiële ondersteuning die hen wordt geboden. Vanuit hun onderzoek blijkt dat het ondersteunen van zorgleerlingen door middel van verschillende materialen, een positief effect heeft op het academisch zelfconcept. Echter heeft het bieden van deze ondersteuning vaak een ongunstig effect op het sociale zelfconcept van leerlingen. Volgens O'Rourke en Houghton is de ontwikkeling van het zelfconcept grotendeels afhankelijk van het aanbieden van de ondersteuning op een interessante en plezierige manier. Indien hier rekening mee wordt gehouden, zal dit een positieve uitwerking hebben op de schoolse prestaties (Jenkins & Heinen, 1989).

### Onderzoek naar verklaringen

Met de verzamelde verklaringen voor de vorming van het academisch zelfconcept uit de theorie van Tashie (1993) kunnen de verschillende samenhangen in dit onderzoek worden gemeten, zie figuur 7.



Figuur 7. Pad-diagram; invloed van verklaringen op de vorming van het academisch zelfconcept.

Binnen het pad-diagram worden vier hypothesen aangeduid. Hypothese 1.1 staat voor de samenhang tussen het type leerling en het academisch zelfconcept. De verwachting is dat zorgleerlingen een lager academisch zelfconcept hebben in vergelijking met niet-zorgleerlingen. Hypothese 1.2 staat voor een samenhang tussen materialen die zijn aangepast aan het niveau van een leerling en het academisch zelfconcept. De verwachting is dat hoe meer de materialen zijn aangepast aan het niveau van een leerling, hoe hoger het vertrouwen is in eigen schoolse competenties. Hypothese 1.3 staat voor de samenhang tussen ondersteuning, aangeboden door de leerkracht en medeleerlingen, en het academisch zelfconcept. De verwachting is dat een leerling die veel ondersteuning ontvangt, een hoog academisch zelfconcept heeft. Hypothese 1.4 staat voor de samenhang tussen de verwachtingen die worden uitgesproken door een leerkracht en het academisch zelfconcept van de leerlingen. De verwachting is dat passende en hoge verwachtingen positief zullen samenhangen met het academisch zelfconcept. Het type leerlingen, de materialen, ondersteuning en verwachtingen zullen in de multiële regressie fungeren als de onafhankelijke variabelen. De totaalscore van de onderdelen, afkomstig uit de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen, wordt gezien als de afhankelijke variabele; ofwel het academisch zelfconcept. Binnen de afhankelijke variabele wordt onderscheid gemaakt in een lage, gemiddelde en hoge score, dat overeenkomt met de normering van de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen.

De hierbij behorende onderzoeksvraag luidt: 'Welke van de door Tashie (1993) aangewezen verklaringen hangt het sterkst samen met de vorming van een laag academisch zelfconcept van zorgleerlingen ten opzichte van het gemiddeld tot hoog academisch zelfconcept van niet-zorgleerlingen, in de leeftijdscategorie van acht tot twaalf jaar, binnen het reguliere onderwijs?'

## Methoden

Het onderzoeken van de samenhang tussen verklaringen voor een laag academisch zelfconcept van Tashie (1993) en het academisch zelfconcept van zorgleerlingen, kent een kwantitatieve aard.

### *Participanten*

Het belang van schoolse vaardigheden en de prestaties krijgen binnen de bovenbouw van het primaire onderwijs een steeds grotere betekenis. Met deze reden is bewust gekozen om leerlingen uit de groepen 6, 7 en 8 in dit onderzoek te betrekken. De leerlingen zijn afkomstig van scholen uit de provincies Gelderland ( $n = 133$ ,  $n = 69$ ) en Zeeland ( $n = 178$ ). Zowel niet-zorgleerlingen als leerlingen met speciale onderwijsbehoeften hebben aan dit onderzoek deelgenomen, zoals tevens is weergegeven in tabel 1. De betrokken leerlingen bevinden zich in de leeftijdscategorie van acht tot twaalf jaar. De definitie 'zorgleerling' is aan een leerling toegekend, wanneer de kenmerken overeenkomen met de definitie zoals deze door Smeets en Rispens (2008) wordt gegeven.

Tabel 1 *Leerlingaantallen*

Type leerling	Frequentie
Niet-zorgleerling	289
Zorgleerling	91

### *Instrumentarium*

In dit onderzoek naar invloeden op het academisch zelfconcept is onderscheid gemaakt in vier schalen, namelijk het type leerling, materialen, ondersteuning en verwachtingen.

#### **Type leerling**

De schaal 'type leerling' wordt opgesplitst in leerlingen met en zonder speciale onderwijsbehoeften. Gezien het aantal zorgleerlingen verspreid over vijftien klassen, kan worden vastgesteld dat in elke klas zich gemiddeld zes zorgleerlingen bevinden. Het gemiddeld aantal niet-zorgleerlingen per klas zijn negentien leerlingen.

#### **Materialen**

De schaal 'materialen' betreft de materialen die leerlingen op school krijgen aangeboden, al dan niet aangepast aan het gewenste niveau. De schaal is opgebouwd uit tien items met een betrouwbaarheidsniveau van  $\alpha = .68$ . Een voorbeeld van een item, behorende bij de schaal, is te zien in onderstaand figuur.

De opdrachten die ik maak zijn net zo leuk als de opdrachten die andere kinderen maken.	0	0	0	0
-----------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

Figuur 8. Voorbeelditem van de schaal 'Materialen'.

### Ondersteuning

De schaal 'ondersteuning' kan worden gezien als de ondersteuning die een leerkracht en medeleerlingen aan een leerling kunnen geven. De schaal is opgebouwd uit tien items, waarvan vier items zijn verwijderd om een betrouwbaarheidsniveau van  $\alpha = .70$  te behalen. Een voorbeelditem van de schaal 'ondersteuning' is te zien in onderstaand figuur.

Andere kinderen in de klas willen graag met mij samenwerken omdat zij weten dat ik dit goed kan.	0	0	0	0
--------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

Figuur 9. Voorbeelditem van de schaal 'Ondersteuning'.

### Verwachtingen

De schaal 'verwachtingen' heeft te maken met de verwachtingen die een leerkracht uitspreekt over de leerprestaties van leerlingen. De schaal is opgebouwd uit tien items, waarvan een item is verwijderd om een betrouwbaarheidsniveau van  $\alpha = .70$  te behalen. Een voorbeelditem van de schaal 'verwachtingen' is te zien in het onderstaand figuur.

Ik krijg wel eens een teken van de leraar (zoals een pluim, sticker, schouderklopje, duim of knipoog) wanneer ik iets goed doe.	0	0	0	0
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---

Figuur 10. Voorbeelditem van de schaal 'Verwachtingen'.

De complete vragenlijst, ontstaan uit samenvoeging van bovenstaande onderdelen bestaat, na verwijdering van enkele vragen, uit 24 items en kent een betrouwbaarheid van  $\alpha = .85$ .

## Procedure

### Fase 1

In de eerste fase van het onderzoek is, na instemming van deelname door vier scholen, op elke school een bijeenkomst georganiseerd van ongeveer tien minuten, waarbij de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 aanwezig waren. In deze bijeenkomst heeft een korte toelichting over de inhoud van het onderzoek plaatsgevonden, een instructie over het afnemen van de vragenlijsten en is gezamenlijk de geïntroduceerde datum vastgelegd, waarop de vragenlijsten zullen worden af- en ingenomen. Voor toelichting op de inhoud van het onderzoek is een korte samenvatting geschreven (zie bijlage 1), die door de leerkrachten is gelezen. Na de toelichting is onderstaand schema aan de leerkrachten voorgelegd. In dit schema wordt de definitie van zorgleerlingen, die in dit onderzoek is aangenomen, helder gemaakt. De leerkrachten konden deze definitie vergelijken met de zorgleerlingen binnen hun onderwijs, om vast te stellen welke leerlingen onder deze definitie vallen.

<b>Definitie van een zorgleerling</b>	<b>Aantal leerlingen die vragenlijst hebben ingevuld: ____</b>
<i>Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, zoals behoeften aan zorg in leer-, psychische en gedragsproblemen of beperkingen van lichamelijke of zintuiglijke aard, die aan de hand van een handelingsplan het onderwijsproces doorlopen.</i>	<i>De nummers van zorgleerlingen zijn:</i>

Figuur 11. Schema bij afname vragenlijsten.

Zowel de deelname van een school als het afnemen van de vragenlijsten bij leerlingen ( $n=380$ ) is geheel anoniem verlopen. Alle leerlingen hebben in elke klas door de leerkracht een nummer toegekend gekregen; uitsluitend de nummers van de zorgleerlingen in de klas zijn in het schema, zie figuur 8, genoteerd. Daarnaast is gevraagd om het aantal leerlingen, waarbij de vragenlijsten zijn afgenomen, te noteren.

### Fase 2

Voor het bevestigen van resultaten uit verschillende onderzoeken, waaronder die van Kroesbergen et al. (2010), die betrekking hebben op het laag academisch zelfconcept van zorgleerlingen in het reguliere basisonderwijs, kan in de praktijk aan de hand van de 'Competentiebelevingsschaal voor Kinderen' (CBSK) (Veerman et al., 1997) een meting worden verricht. Dit instrument richt zich op leerlingen in de leeftijdscategorie van acht tot twaalf jaar, waarbij het algemeen zelfconcept wordt gemeten. Binnen het algemeen zelfconcept worden vijf domeinspecifieke competenties

onderscheiden, namelijk schoolvaardigheden, sociale acceptatie, sportieve vaardigheden, gedragshouding en het gevoel van eigenwaarde. In dit onderzoek is gekozen om twee domeinspecifieke competenties te hanteren, namelijk het onderdeel 'schoolvaardigheden', omdat dit onderzoek zich richtte op het academisch zelfconcept. Daarnaast is gekozen voor het onderdeel 'sociale acceptatie', om reden dat binnen de verklaringen die Tashie (1993) aanwijst voor een laag academisch zelfconcept, sociale vergelijkingen een belangrijke rol innemen. De twee onderdelen zijn afgenomen in vorm van een vragenlijst, zie bijlage 2. Dankzij de hoge beoordeling van 'De Commissie Testaangelegenheden' Nederland over de psychometrische kwaliteiten van dit instrument (Verschuieren & Koomen, 2007), werd in dit onderzoek verondersteld dat de onderdelen 'schoolvaardigheden' en 'sociale acceptatie' solide uitspraken doen over het academisch zelfconcept van leerlingen.

De onderdelen zijn letterlijk overgenomen uit de 'Competentiebelevingsschaal' en bestonden beide uit vijf stellingen, ter behouding van de door Veerman et al. ontworpen normering. Beide scores vormen, in dit onderzoek, gezamenlijk de score op het academisch zelfconcept. De antwoorden werden aangegeven op een vierpuntschaal, waarop de scores konden verschillen van 1 (lage competentiebeleving) tot en met 4 (hoge competentiebeleving). In figuur 12 worden enkele vragen weergegeven die voor het onderdeel 'schoolvaardigheden' en 'sociale acceptatie' zijn gevormd.

#### Onderdeel schoolvaardigheden

Helemaal waar voor mij	Een beetje waar voor mij				Een beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen vinden, dat ze erg goed zijn in hun schoolwerk.	maar	Andere kinderen maken zich er soms zorgen over of ze hun schoolwerk wel goed doen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zijn lang bezig met hun schoolwerk.	maar	Andere kinderen krijgen hun schoolwerk snel af.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Onderdeel sociale acceptatie

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen zouden graag meer vrienden willen hebben.	maar	Andere kinderen hebben zoveel vrienden als ze maar willen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sommige kinderen doen altijd allerlei dingen met een heleboel andere kinderen.	maar	Andere kinderen doen de dingen meestal in hun eentje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figuur 12. Enkele vragen uit de Competentiebelevingsschaal.



### **Fase 3**

Gelijktijdig met het invullen van de vragenlijst over 'schoolvaardigheden' en 'sociale acceptatie', zijn bij alle leerlingen ( $n = 380$ ) de vragenlijst over 'verklaringen' afgenomen (zie bijlage 3). Deze vragenlijst is ontwikkeld op basis van het theoretisch kader, met als doel om verklaringen voor een laag academisch zelfconcept te achterhalen. De vragenlijst bevat 24 stellingen, verdeelt onder de drie verklaringen die Tashie (1993) aanduidt, namelijk verklaringen binnen verwachtingen, materialen en ondersteuning. Na het afnamemoment werden de vragenlijsten door de leerkrachten ingenomen.

### **Analyse**

Om vast te stellen welke verklaring de sterkste invloed heeft op de vorming van het academisch zelfconcept van (zorg)leerlingen in het reguliere onderwijs, zijn enkele hypothesen opgesteld (figuur 7). Om de invloed van de verklaringen te meten is gebruik gemaakt van een multiële regressieanalyses met als onafhankelijke variabelen ondersteuning, materialen, verwachtingen en type leerling.

De afhankelijke variabele, het academisch zelfconcept, wordt gevormd door de totaalscore van leerlingen op beide Competentiebelevingsschaal-onderdelen, namelijk schoolse vaardigheden en sociale acceptatie. De originele onderdelen bestaan uit zes items, in dit onderzoek zijn vijf items per schaal opgenomen.

De normering die door de ontwerpers van de schaal is vastgesteld houdt in dat leerlingen met een cumulatieve score van 85 tot 100 het meest vertrouwen hebben in hun eigen schoolse capaciteiten. De laagst scorende leerlingen hebben een cumulatieve score van 0 tot 15 en behoren bij de groep die minimaal vertrouwen hebben in hun eigen schoolse capaciteiten. De overige scores van leerlingen worden gezien als 'een gemiddelde score', wat inhoudt dat zij redelijk tot voldoende vertrouwen hebben in hun eigen schoolse prestaties. In dit onderzoek wordt dezelfde manier van normeren aangenomen. Door middel van de scores zijn de respondenten onderverdeeld in vier groepen, zowel alle leerlingen als leerlingen met een laag, gemiddeld of hoog academisch zelfconcept. Vervolgens is per groep een multiële regressieanalyse uitgevoerd zodat het verschil tussen de verschillende groepen, met betrekking tot de mate van invloed van de onafhankelijke variabele op het academisch zelfconcept, kon worden vergeleken.

Vanuit de verschillende analyses zijn alleen de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten weergegeven wanneer zij significant bleken ( $\alpha = .05$ ).

## Resultaten

De resultaten uit het onderzoek naar welke van de door Tashie (1993) aangewezen verklaringen het sterkst samen hangt met de vorming van een laag academisch zelfconcept van (zorg)leerlingen binnen het reguliere onderwijs zijn hieronder weergegeven.

### *De verklaring voor de vorming van het academisch zelfconcept*

De beschrijvende statistieken betreffende dit onderzoek worden in tabel 2 weergegeven. Voor elke variabele staat het gemiddelde, de minimum en maximum behaalbare en behaalde score en de standaarddeviatie weergegeven. In het onderzoek zijn in totaal 380 respondenten opgenomen waarvan over tien respondenten geen uitspraak kan worden gedaan, gezien zij de vragenlijsten niet volledig hebben ingevuld ( $n = 370$ ).

In tabel 2 is af te lezen dat de maximaal en minimaal score, zoals deze is behaald op de verklaring materiaal, grotendeels overeenkomt met de mogelijke behaalde scores. Binnen de verklaring materiaal liggen de minimum en maximum score het meest uiteen, wat betekent dat binnen deze verklaring het meeste sprake is van spreiding.

Tabel 2 Beschrijvende statistieken van de variabelen in de analyse

Variabelen	M	SD	Minimum te behalen	Maximum te behalen	Minimum behaald	Maximum behaald
1. Academisch zelfconcept						
2. Verwachtingen	25.51	4.02	10	40	15.00	35.00
3. Materiaal	28.46	4.27	10	40	13.00	40.00
4. Ondersteuning	13.11	2.71	10	40	5.00	20.00
5. Type leerling	1.24	0.44				
6. Schoolvaardigheden	14.05	2.81	5	20	6.00	20.00
7. Sociale vaardigheden	11.43	2.71	5	20	4.00	16.00

\*Noot:  $N=380$ .

Zoals te zien is in tabel 3 zijn de respondenten binnen de analyse onderverdeeld in de volgende vier groepen: alle (zorg)leerlingen ( $n = 370$ ); de groep (zorg)leerlingen met een laag academisch zelfconcept ( $n = 64$ ); de groep (zorg)leerlingen met een gemiddeld academisch zelfconcept ( $n = 231$ ); en de groep (zorg)leerlingen met een hoog academisch zelfconcept ( $n = 75$ ). Voor al deze groepen afzonderlijk is een multiple regressieanalyse uitgevoerd. De resultaten uit deze analyses staan hieronder omschreven.

Tabel 3 Leerlingaantal zorgleerlingen

Groep zorgleerlingen	Frequentie (n)
Totaal aantal zorgleerlingen	370
Zorgleerlingen laag academisch zelfconcept	64
Zorgleerlingen gemiddeld academisch zelfconcept	231
Zorgleerlingen hoog academisch zelfconcept	75

### Alle (zorg)leerlingen

De samenhang tussen de verschillende variabelen binnen de analyse waarin de gegevens uit de vragenlijsten van alle leerlingen zijn meegenomen, staan weergegeven in tabel 4 en blijken allen significant. De correlaties tussen de onafhankelijke variabele 'type leerling' en de andere variabelen laat een negatieve samenhang zien. De grootste samenhang bevindt zich tussen de verwachtingen, die een leerkracht of zijn medeleerlingen over een leerling hebben, en de materialen die een leerling op school krijgt aangeboden. De ondersteuning die leerlingen ervaren binnen de klas hangt het sterkst samen met de vorming van het academisch zelfconcept.

Tabel 4 *Correlaties tussen variabelen bij alle respondenten*

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Academisch zelfconcept					
2. Verklaring verwachtingen	.35**				
3. Verklaring materialen	.31**	.63**			
4. Verklaring ondersteuning	.44**	.52**	.48**		
5. Type leerling	-.21**	-.21**	-.18**	-.17**	

Noot: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tevens is, aan de hand van de regressiecoëfficiënten, weergegeven welke verklaring de grootste samenhang kent met de vorming van het academisch zelfconcept. In tabel 5 wordt de invloed van de verschillende variabelen op het academisch zelfconcept weergegeven, aan de hand van  $\beta$ -waarden. Vanuit de gegevens in tabel 5 blijkt dat de ondersteuning die een leerling ervaart 19% ( $R^2 = .19$ ) van de vorming van het academisch zelfconcept verklaart. Wanneer deze ondersteuning, met daarbij de verwachtingen die een leerkracht volgens een leerling lijkt te hebben samen worden opgenomen, ongeacht het een zorgleerling of een niet-zorgleerling betreft, blijkt dat deze variabelen samen 23% ( $R^2 = .23$ ) van de samenhang met het academisch zelfconcept kunnen verklaren. De variabele die het type leerling betreft wordt hierbij niet als significant gezien.

Tabel 5  $\beta$ -waarden vanuit de uitgevoerde multiële regressieanalyses

Variabelen	Academisch zelfconcept			Laag academisch zelfconcept		Gemiddeld academisch zelfconcept	Hoog academisch zelfconcept
	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 3</i>	<i>Model 1</i>	<i>Model 2</i>	<i>Model 1</i>	<i>Model 1</i>
Ondersteuning	.44**	.35**	.34**	.35**	.47**	.23**	.27*
Verwachtingen		.17**	.15**				
Type leerling			-.12				
Materiaal					-.35**		
<i>R</i>	.44	.46	.48	.35	.48	.23	.27
<i>R</i> <sup>2</sup>	.19	.21	.23	.12	.23	.05	.07
<i>R</i> <sup>2</sup> change	.19	.02	.01	.12	.11	.05	.07
F voor <i>R</i> <sup>2</sup> change	87.58**	9.46**	6.62*	8.50**	8.36**	12.75**	5.67*

Noot: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

**(Zorg)leerlingen met een laag academisch zelfconcept**

Uit de gegevens in tabel 5, vanuit de multiële regressie bij leerlingen met een laag academisch zelfconcept, blijkt de ondersteuning die leerlingen ervaren voor 12% ( $R^2 = .12$ ) samen te hangen met de vorming van het academisch zelfconcept. De samenhang tussen de materialen die leerlingen krijgen aangeboden en de vorming van het academisch zelfconcept blijkt niet significant. Beide variabelen samen, 'materialen' en 'ondersteuning', verklaren 23% ( $R^2 = .23$ ) van de vorming van het academisch zelfconcept, wat relatief meer is dan de verklaring van alleen de ondersteuning die leerlingen ervaren. Gezien de samenhang tussen de vorming van het academisch zelfconcept en de te ontvangen aangepaste materialen niet significant is, maar de verklaarde variantie wel significant vergroot na toevoeging van 'materialen', blijkt 'materiaal' het effect dat de 'ondersteuning' heeft, te vergroten.

Tabel 6 *Correlaties tussen variabelen bij respondenten met een laag academisch zelfconcept*

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Academisch zelfconcept					
2. Verklaring verwachtingen	-.09				
3. Verklaring materialen	-.18	.71**			
4. Verklaring ondersteuning	.35**	.34**	.35**		
5. Type leerling	.01	-.25*	-.20	-.16	

Noot: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Tevens is voor deze groep leerlingen de correlatie met de andere variabelen weergegeven in tabel 6. De samenhang tussen de vorming van het academisch zelfconcept en de verklaringen voor de vorming hiervan, hangen afgezien van de verklaring vanuit de ondersteuning die leerlingen ervaren, niet met elkaar samen en blijken niet significant. Daarnaast wordt duidelijk dat de aangeboden materialen en de verwachtingen die een leerkracht volgens een leerling lijkt te hebben, ook binnen deze groep leerlingen, het sterkst met elkaar samenhangen.

**(Zorg)leerlingen met een gemiddeld academisch zelfconcept**

Binnen deze groep leerlingen blijkt dat, naast de ondersteuning die leerlingen ervaren, de verwachtingen van de leerkracht en de materialen die de leerlingen krijgen aangeboden samenhangen met de vorming van het academisch zelfconcept. In tabel 7 is de mate van samenhang te zien tussen de verschillende variabelen. Alle samenhangingen kunnen, afgezien van de variabele 'type leerling' als significant worden gezien.

De gegevens in tabel 5 laten zien dat de onafhankelijke variabele 'ondersteuning' voor 5% ( $R^2 = .05$ ) significant samenhangt met de vorming van het academisch zelfconcept.

Tabel 7 *Correlaties tussen variabelen bij respondenten met een gemiddeld academisch zelfconcept*

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Academisch zelfconcept					
2. Verklaring verwachtingen	.21**				
3. Verklaring materialen	.14*	.57**			
4. Verklaring ondersteuning	.23**	.49**	.42**		
5. Type leerling	-.09	-.14*	-.07	-.08	

Noot: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

### **(Zorg)leerlingen met een hoog academisch zelfconcept**

Ten slotte is de multiële regressieanalyse uitgevoerd voor leerlingen met een hoog academisch zelfconcept. Vanuit de gegevens in tabel 5 blijkt dat de ondersteuning die leerlingen krijgen 7% ( $R^2 = .07$ ) van de vorming van het academisch zelfconcept verklaart. Ondanks de positieve correlatie tussen aangepaste materialen en het academisch zelfconcept ( $r = .14$ ) wordt de verklaarde variantie, door toevoeging van 'materialen', niet significant hoger dan de verklaarde variantie door 'ondersteuning' alleen (tabel 5).

Gekeken naar de correlaties tussen de verschillende variabelen binnen deze groep leerlingen is te zien dat alleen de variabelen 'materialen' en 'ondersteuning' significant correleren met de vorming van het academisch zelfconcept.

Tabel 8 *Correlaties tussen variabelen bij respondenten met een hoog academisch zelfconcept*

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Academisch zelfconcept					
2. Verklaring verwachtingen	.18				
3. Verklaring materialen	.21*	.56**			
4. Verklaring ondersteuning	.27*	.51**	.45**		
5. Type leerling	-.16	-.07	-.32**	-.12*	

Noot: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

## Conclusie

### *Hypothesen*

In dit onderzoek zijn vier hypothesen opgesteld, om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: *'Welke van de door Tashie (1993) aangewezen verklaringen hangt het sterkst samen met de vorming van een laag academisch zelfconcept van zorgleerlingen ten opzichte van het gemiddeld tot hoog academisch zelfconcept van niet-zorgleerlingen, in de leeftijdscategorie van acht tot twaalf jaar, binnen het reguliere onderwijs?'*

Hypothese 1.1 houdt de samenhang tussen het type leerling en het academisch zelfconcept in. De verwachting was dat zorgleerlingen een lager academisch zelfconcept hebben, in vergelijking met niet-zorgleerlingen. In dit onderzoek kan worden vastgesteld dat het type leerling, binnen de analyse over alle respondenten, een negatieve invloed lijkt te hebben op het academisch zelfconcept ( $r = -.21$ ), ofwel zorgleerlingen hebben niet altijd een lager academisch zelfconcept dan gemiddeld tot hoog presterende leerlingen. Hypothese 1.2 duidt de samenhang aan tussen materialen en het academisch zelfconcept. Het aanbieden van aangepaste materialen lijkt, bij het uitvoeren van de analyse over alle respondenten, een positieve samenhang te kennen met de vorming van het academisch zelfconcept. Het gevoel van vertrouwen in schoolse prestaties kent, bij leerlingen met een laag academisch zelfconcept, geen significante samenhang. De samenhang tussen de groep leerlingen met een hoog academisch zelfconcept en het aangepaste materiaal lijkt wel positief en significant te zijn ( $r = .21$ ). Voor deze leerlingen geldt dat zij hun academisch zelfconcept positief ontwikkelen wanneer zij aangepaste materialen krijgen aangeboden. Dit geldt eveneens voor de groep leerlingen met een gemiddeld academisch zelfconcept ( $r = .14$ ). Hypothese 1.3 heeft betrekking op de samenhang tussen de ondersteuning en het academisch zelfconcept. De ondersteuning, aangeboden door zowel een leerkracht als medeleerlingen, lijkt het sterkst samen te hangen met een laag academisch zelfconcept van leerlingen ( $r = .35$ ). Leerlingen met een laag academisch zelfconcept zullen zich positief gaan ontwikkelen, wanneer zij voldoende ondersteuning krijgen aangeboden. De samenhang tussen leerlingen met een gemiddeld ( $r = .23$ ) en hoog academisch zelfconcept ( $r = .27$ ) en de ondersteuning lijkt minder hoog te zijn. Dit zou betekenen dat hoe hoger het academisch zelfconcept is ontwikkeld, hoe minder de behoefte aan ondersteuning is. Hypothese 1.4 staat voor de samenhang tussen de verwachtingen, uitgesproken door een leerkracht, en het academisch zelfconcept. De verwachtingen lijken in dit onderzoek matig samen te hangen met een laag ( $r = -.09$ ), gemiddeld ( $r = .21$ ) en een hoog academisch zelfconcept ( $r = .18$ ) van leerlingen. Dit betekent dat verwachtingen die door leerkrachten worden uitgesproken, geen aanzienlijke invloed hebben op de ontwikkeling van het academisch zelfconcept.

### ***Verklaringen***

In dit onderzoek wordt vastgesteld dat het type leerling; zorgleerling of niet-zorgleerling, geen invloed lijkt te hebben op het academisch zelfconcept. Dit betekent dat een zorgleerling niet per definitie minder vertrouwen in zijn schoolse prestaties hoeft te hebben dan een niet-zorgleerling, gezien Kohnstamm (2002) aanduidt dat het zelfconcept afhangt van de kenmerken die iemand aan zichzelf toekent. Zodoende kan in dit onderzoek niet worden vastgesteld dat leerlingen met een lage score op het academisch zelfconcept, uitsluitend zorgleerlingen betreft. Dit in tegenstelling tot de resultaten van meerdere onderzoeken, waarbij wordt aangegeven dat de ontwikkeling van het academisch zelfconcept van zorgleerlingen minder succesvol verloopt, dan de ontwikkeling die gemiddeld tot hoog presterende leerlingen doorlopen (Kroesbergen et al., 2010; Zeleke, 2004; Al Zyoudi, 2010; Browell, 1997; Stanovich et al., 1998). Een verklaring voor dit verschil zou kunnen zijn dat zorgleerlingen in het huidige onderwijs meer ondersteuning krijgen, dan de onderwijssituatie waarin het onderzoek van Kroesbergen et al. is uitgevoerd. Het onderwijs zou zich op dit aspect in verloop van tijd al kunnen hebben verbeterd. Tevens zou een verklaring kunnen zijn dat leerkrachten zich afgelopen tijd beter hebben kunnen voorbereiden op de invoering van Passend Onderwijs, gezien dit onderwerp vaak in de media voorkomt. Dit zou betekenen dat zij beschikking hebben over meerdere handvatten in de praktijk, om hun onderwijs beter af te stemmen op het niveau van zowel niet-zorgleerlingen als van zorgleerlingen. Naast de bovenstaande verklaring is het mogelijk dat het ontbrekende verschil in het academisch zelfconcept tussen zorgleerlingen en niet-zorgleerlingen te maken kan hebben met het hanteren van twee onderdelen uit de Competentiebelevingsschaal voor Kinderen. Het zou mogelijk zijn dat enkel de gehele schaal een betrouwbare uitspraak kan doen over het gehele academisch zelfconcept.

De ondersteuning die door zowel leerkrachten als medeleerlingen wordt aangeboden, die in dit onderzoek het sterkst lijkt samen te hangen met het academisch zelfconcept, komt overeen met het model van Byrne en Shavelson (1996). In dit model wordt aangegeven dat het academisch zelfconcept wordt gevormd door het eigen gedrag en prestaties te vergelijken met de reacties en evaluaties die door anderen hierover worden gegeven.

### ***Implicaties vervolgonderzoek***

Ondanks de zorg en aandacht die is besteed aan de uitvoering van dit onderzoek, kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Allereerst is aan te bevelen onderzoek te doen naar het verschil in academisch zelfconcept van zowel zorgleerlingen als niet-zorgleerlingen. In dit onderzoek wordt niet bevestigd dat zorgleerlingen een lager academisch zelfconcept hebben dan niet-zorgleerlingen. Daarnaast kan worden gerecommandeerd om te controleren of enkele onderdelen, of juist de gehele schaal pas een voldoende en betrouwbare uitspraak kunnen doen



over het gehele academisch zelfconcept. In vervolgonderzoek zou kunnen worden overwogen de uitslag van de vragenlijst aan te vullen met informatie uit meerdere bronnen, gezien het hanteren van een bron eenzijdige informatie zou kunnen geven. Voorbeelden van mogelijke aanvullende informatiebronnen zijn; observaties, interviews met leerkrachten en gesprekken met leerlingen. Tevens zou een longitudinaal onderzoek een mogelijke oplossing kunnen zijn voor het verkrijgen van meer informatie over de ontwikkeling van academisch zelfconcept, omdat leerlingen op deze manier een langere tijd kunnen worden gevolgd.

Bij een herhaling van dit onderzoek zou een hogere betrouwbaarheid kunnen worden gecreëerd door meer zorgleerlingen in het onderzoek te betrekken. Hierbij zou tevens het geslacht en de leeftijd van leerlingen kunnen worden betrokken. Wat betreft de hoge correlatie tussen de verklaringen over materialen en verwachtingen ( $r = .71$ ), zou in vervolgonderzoek kunnen worden nagegaan welke mogelijke oorzaken hiervoor zijn aan te wijzen. Hierbij is het van belang in te gaan op de vraag waarom materiaal het effect van ondersteuning op de vorming van het academisch zelfconcept vergroot.

Ten slotte is aan te bevelen om de items die zijn opgenomen in de eerste drie delen van de vragenlijst, gebaseerd op de verklaringen van Tashie (1997), met een factoranalyse te controleren. Uit een factoranalyse zal blijken of de items daadwerkelijk onder de drie factoren van Tashie kunnen worden onderscheiden, of dat naast de verklaringen in ondersteuning, materialen en verwachtingen nog meer factoren kunnen worden onderscheiden.

### ***Aanbeveling***

Vanuit dit onderzoek kan worden aanbevolen dat leerkrachten in het reguliere onderwijs met behulp van voldoende ondersteuning op het gebied van schoolse vorderingen, de ontwikkeling van het academisch zelfconcept van hun leerlingen kunnen stimuleren. Wanneer leerlingen deze ondersteuning als positief ervaren, zullen leerlingen met meer plezier naar school komen. Daarnaast biedt dit onderzoek de mogelijkheid leerkrachten een aanbeveling te geven om de ondersteuning binnen hun onderwijs te bevorderen. Zo is het voor een leerkracht van belang om tijdens zijn lessen in te gaan op wat leerlingen al kunnen, leerlingen erop wijzen wanneer een opdracht te moeilijk voor hen is, met hierbij de juiste begeleiding, en complimenten geven over de inzet die de leerlingen op school tonen. Onder de ondersteuning valt enerzijds de begeleiding die een leerkracht leerlingen biedt, maar anderzijds het gedrag van een leerkracht. Het gedrag van een leerkracht heeft invloed op de ontwikkeling van het academisch zelfconcept, dit beter zal verlopen wanneer een leerkracht laat merken dat hij open staat voor het bespreken van zowel leuke als minder leuke dingen met zijn leerlingen. Ten slotte zullen zowel verbale als nonverbale complimenten, zoals een duim,

schouderklopje, een pluim of sticker, een positieve invloed hebben op het vertrouwen dat een leerling heeft in zijn eigen schoolse competenties.

## Literatuurlijst

- Al Zyoudi, M. (2010). Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in Al Karak district in Jordan. *International Journal of Special Education*, 50(2), 72-77.
- Behets, D. (2005). Bewegingsopvoeding: een vakconcept als uitnodiging om te leren. Leuven: Acco.
- Bijsterveldt-Vliegenthart, M., van. (2010). Beleidsbrief Passend Onderwijs. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Brophy, J. E. (1985). Teachers expectations, motives and goals for working with problem students. *Academic Press Orlando*, 175-214.
- Browell, E. P. (1997) Self-concept of learning disabled students as a correlate of inclusion versus resource placement. *The Sciences and Engineering*, 57(8), 53-56.
- Brunner, M., Keller, U., Hornung, C., Reichert, M., & Martin, R. (2009). The cross-cultural generalizability of a new structural model of academic self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 19, 387-403, doi: 10.1016/j.lindif.2008.11.008.
- Brunner M., Keller U., Dierendonck C., Reichert M., Ugen S., Fischbach A., & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited the nested Marsh/Shavelon model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981, doi: 10.1037/a0019644.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton model 1976. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613, doi: 10.1037//0022-3514.70.3.599.
- Chang, J. (2011). A case study of the 'Pygmalion Effect': Teacher expectations and student achievement. *International Education Studies*, 4(1).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Dijk, W. van, Verheul, I., & Klompe, M. (2003). *Zorgleerlingen en de PCL. Een onderzoek naar het functioneren van de PCL en de kenmerken van zorgleerlingen*. Utrecht, CLU.
- Fletcher, R. B., Marshall, D., Nielsen, B., & Hattie, A. (2004). Validity of Test Score Interpretations For Three Self-Concept Measures Based on Differing Theoretical Models. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 565-574, doi: 10.2466/PMS.99.5.565-574.
- Goossens, L. (2004). Ontwikkeling en levensloop. *Universitaire pers Leuven*, 1-473.
- Harris, M. J., Rosenthal, R., & Snodgrass, S. E. (1986). The effects of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic performance and self-concept. *Journal of Educational Research*, 79.
- Jenkins, J. R., & Heinen, A. (1989). Students' preferences for service delivery: Pull-out, in-class, or integrated models. *Exceptional Child*, 55, 516-523.
- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie II, de schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Kroesbergen, E. H., Sontag, L., Steensel, R. C. M. van, Leseman, P. P. M., & Ven, S. H. G. van der (2010). Plaatsing van leerlingen in het reguliere onderwijs: De ontwikkeling van schoolvaardigheden, competentiebeleving en probleemgedrag. *Pedagogische Studieën*, 87, 350-366.
- Marsh, H. W. (1988). *Self-description Questionnaire-I: Manual and research monograph*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Marsh H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172, doi: 10.1007/BF01322177.
- Marsh H. W. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (2003). *A Reciprocal Effects Model of the Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement. Self-concept Enhancement and Learning Facilitation*. Auckland: Research Centre of the University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (2005). 'Big Fish Little Pond Effect on Academic Self-concept: Cross-cultural and Cross-Disciplinary Generalizability'. Auckland: Research Centre of the University of Western Sydney. doi: 10.1037//0022-0663.79.3.280.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R.(1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123, doi: 10.1207/s15326985ep2003\_1.
- Tanner, K. C., Vaughn-Linscott, D. J., & Galis, S. A. (1996). Inclusive education in the United States: beliefs and practices among middle school principals and teachers. *Education policy analysis archives*, 4(19), 1-18.
- Onderwijsinspectie, verkregen op 8 maart, 2011, van <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2010/Hoofdstuk+12.pdf>.
- O'Rourke, J., & Houghton, S. (2006). Perceptions of secondary school students with mild disabilities to the academic and social support mechanisms implemented in regular classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237, doi: 10.1080/10349120802268321.
- Passend Onderwijs Nederland, verkregen op 19 februari, 2011, van <http://www.passendonderwijs.nl/20/welkom.html>.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20, doi: 10.1007/BF02322211.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychological Association*, 55(1), 68-87, doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Schaal, S. (1997). Learning from demonstration. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 9, 1040-1046.
- Smeets, E., & Rispen, J. (2008). *Op zoek naar Passend Onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: ITS.

- Stanovich, P. J., Jordan, A. & Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms, *Remedial and Special Education*, 19(2), 120-126, doi: 10.1177/074193259801900206.
- Tashie, C., Shapiro-Barnard, S., Schuh, M., Jorgensen, C. M., Dillon, A., & Nisbet, J. (1993). *From special to regular: From ordinary to extraordinary*. Durham: University of New Hampshire.
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, P. D. A., Bergh, B. R. H. van den, & Brink, L. T. ten (1997). *De Competentiebelevingsschaal voor Kinderen*. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Verschueren, K. (2007). *De diagnostiek van het zelfconcept*. Leuven: Universiteit Leuven.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2007). *Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers, a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170, doi: 10.1080/08856250410001678469.

## Bijlagen

### Bijlage 1: Informatieve brief voor deelnemende scholen

Beste leerkracht van groep 6/7/8,

Namens de Universiteit Utrecht, ter uitvoering van de opleiding 'Onderwijskundig Ontwerp en Advisering', moeten wij als studenten het studiejaar 2011 afsluiten met het doen van een onderzoek en het schrijven van een bachelorthesis.

Het onderzoek waarvoor wij uw deelname vragen bevindt zich binnen de context Passend Onderwijs. Vanaf 2013 verwacht het kabinet in Nederland van alle leerkrachten dat zij binnen het reguliere onderwijs 'Passend Onderwijs' gaan aanbieden. Dit beleid streeft ook naar het zoveel mogelijk behouden van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, ofwel zorgleerlingen, in het reguliere onderwijs. Echter toont wetenschappelijke literatuur aan dat Passend Onderwijs ook enkele nadelen kent, waaronder het nadeel voor zorgleerlingen dat zij zich weinig tot niet competent voelen in hun schoolse prestaties. Dit gevoel van competentie wordt ook wel het academicsich zelfconcept genoemd.

Het onderzoek dat wij willen uitvoeren richt zich op de relatie tussen verklaringen vanuit de literatuur en een laag academisch zelfconcept bij (zorg)leerlingen in het reguliere onderwijs, in de leeftijdscategorie van acht tot twaalf jaar. Om deze relatie te kunnen vaststellen is er informatie nodig vanuit de praktijk, in dit geval informatie die voortkomt uit twee korte vragenlijsten, ingevuld door ongeveer 300 leerlingen. Deze vragenlijsten zijn ontworpen op een manier dat ze gelijktijdig anoniem door leerlingen zijn in te vullen en een afnametijd kennen van maximaal 15 minuten. Met de verzamelde anonieme informatie kan er uiteindelijk een uitspraak worden gedaan over welke verklaring het beste valt aan te wijzen voor een laag academisch zelfconcept. Hieruit volgt een aanbeveling voor leerkrachten om, rekening houdend met de verklaringen, het academisch zelfconcept bij (zorg)leerlingen in de toekomst stabiel te houden of te verhogen. Wenselijk is om de vragenlijsten in week 15 (11-04 tot 15-04) te laten invullen. Vrijdag 15 april, na schooltijd, zullen de vragenlijsten dan weer worden ingenomen.

Met deze korte samenvatting, hopen wij u voldoende op de hoogte te hebben gebracht over ons onderzoek. Daarnaast willen we u alvast hartelijk bedanken voor het overwegen en mogelijk deelnemen aan het onderzoek.

Met vriendelijke groet,

Jeanine Enter

Jori van Hardeveld

Janneke van Meeteren

**Bijlage 2: Vragenlijst 'Competentiebelevingsschaal'**

**SCHOOLVAARDIGHEDEN**

Helemaal waar voor mij	Een beetje waar voor mij		Een beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij		
<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen vinden, dat ze erg goed zijn in hun schoolwerk.	maar	Andere leerlingen maken zich er soms zorgen over of ze hun schoolwerk wel goed doen.	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen zijn lang bezig met hun schoolwerk.	maar	Andere leerlingen krijgen hun schoolwerk snel af.	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen vergeten vaak wat ze geleerd hebben.	maar	Andere leerlingen kunnen alles gemakkelijk onthouden.	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen doen het erg goed op school.	maar	Andere leerlingen doen het niet zo goed op school.	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen vinden het moeilijk op school het antwoord op een vraag te bedenken.	maar	Andere leerlingen weten bijna altijd wel een antwoord.	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 40px;" type="checkbox"/>

<b>SOCIALE ACCEPTATIE</b>
---------------------------

Helemaal waar voor mij	Een beetje waar voor mij		Een beetje waar voor mij	Helemaal waar voor mij		
<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen hebben een heel stel vrienden.	maar	Andere leerlingen hebben niet zo veel vrienden.	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen zouden graag meer vrienden willen hebben.	maar	Andere leerlingen hebben zoveel vrienden als ze maar willen.	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen doen altijd allerlei dingen met een heleboel andere leerlingen.	maar	Andere leerlingen doen de dingen meestal in hun eentje.	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen zouden willen dat meer leeftijdgenoten hen aardig vonden.	maar	Andere leerlingen denken dat de meeste leeftijdgenoten hen wel aardig vinden.	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>
<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	Sommige leerlingen zijn geliefd bij hun leeftijdgenoten.	maar	Andere leerlingen zijn niet zo geliefd.	<input style="width: 30px; height: 30px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 40px; height: 30px;" type="checkbox"/>

**Bijlage 3: Vragenlijst 'Verklaringen'**

VERKLARINGEN VANUIT VERWACHTINGEN				
	Niet waar	Een beetje waar	Wel waar	Helemaal waar
Ik vind het leuk om naar school toe te gaan.	0	0	0	0
Ik heb het gevoel dat ik leuke en minder leuke dingen met de leerkracht kan bespreken.	0	0	0	0
De leerkracht zegt tegen mij dat ik goed werk op school.	0	0	0	0
Ik weet dat de leerkracht van mij denkt dat ik heel veel dingen op school goed kan.	0	0	0	0
Ik geloof het wanneer de leerkracht zegt dat ik iets goed kan.	0	0	0	0
Ik krijg wel eens een teken van de leerkracht (zoals een pluim, sticker, schouderklopje, duim of knipoog) wanneer ik iets goed doe.	0	0	0	0
Ik doe extra mijn best, wanneer de leerkracht zegt dat hij gelooft dat ik mijn schoolwerk goed kan maken.	0	0	0	0
Ik vind de mening van de leerkracht over mijn gemaakte werk belangrijk.	0	0	0	0
Ik krijg een complimentje wanneer ik mijn werk foutloos heb gemaakt of wanneer ik mijn fouten goed heb verbeterd.	0	0	0	0



VERKLARINGEN VANUIT DE ONDERSTEUNING
--------------------------------------

	<b>Niet waar</b>	<b>Een beetje waar</b>	<b>Wel waar</b>	<b>Helemaal waar</b>
Andere leerlingen vinden mij aardig.	0	0	0	0
Andere leerlingen willen graag met mij samen werken, omdat ze weten dat ik het goed kan.	0	0	0	0
Andere leerlingen zeggen vaak dat ik iets goed kan.	0	0	0	0
ik wil graag hogere cijfers halen dan andere leerlingen.	0	0	0	0
Ik kijk naar de cijfers die de andere leerlingen halen.	0	0	0	0
Ik ben tevreden met wat ik kan.	0	0	0	0
Ik krijg veel complimenten van de leerkracht.	0	0	0	0
Ik mag wel eens wat fout doen van de leerkracht.	0	0	0	0
De leerkracht helpt me vaak.	0	0	0	0
Als ik een opdracht niet goed heb gemaakt, legt de leerkracht mij uit wat er niet goed is gegaan en hoe ik het beter kan doen.	0	0	0	0
Ik vind het fijn als de leerkracht mij andere opdrachten geeft dan andere leerlingen.	0	0	0	0
De opdrachten die ik krijg zijn leuk en interesssant.	0	0	0	0