

# **Acceptatie van leerlingen in een geïntegreerde onderwijsvoorziening**

*Onderzoek naar de samenhang tussen het gevoel van inclusie en invloed van  
leerlingkenmerken*

Naam en studentnummer: W.E. Bentlage (S4122860)

Thesisbegeleidster/ Eerste beoordelaar: dr. A.A. de Boer

Tweede beoordelaar: prof. dr. A. Lichtwarck-Aschoff

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Orthopedagogiek

Juni 2023

Aantal woorden: 7984

### **Samenvatting**

Inclusief onderwijs is niet alleen een recht van kinderen met extra ondersteuningsbehoeften, maar heeft ook een positieve invloed op hun ontwikkeling en die van de samenleving. In Nederland wordt naar inclusief onderwijs toegewerkt via geïntegreerd onderwijs, waarbij leerlingen van oorspronkelijk speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs cluster 3 en 4 in gemengde groepen worden geplaatst. Uit eerder onderzoek is gebleken dat leerlingen binnen geïntegreerd onderwijs hun gevoel van inclusie positief beoordelen, maar niks bekend is over daadwerkelijke acceptatie in de klas. Het doel van dit onderzoek was om meer inzicht te krijgen in het gevoel van inclusie en de acceptatie van leerlingen in een geïntegreerde onderwijssetting, en invloed van leerlingkenmerken hierop. Binnen dit onderzoek hebben 59 leerlingen van één school hun gevoel van inclusie beoordeeld op drie subschalen: emotionele, sociale en academische inclusie. Daarnaast hebben zij deelgenomen aan een nominatieprocedure waarin zij aangaven met welke leerlingen ze wel en niet graag omgaan. De resultaten laten zien dat leerlingen hun gevoel van inclusie positief beoordelen en, naarmate leerlingen ouder zijn, hun gevoel van inclusie hoger beoordelen. Verder ontvingen leerlingen gemiddeld een neutrale beoordeling op acceptatie. Leerlingen werden niet geaccepteerd, maar ook niet afgewezen. Op individueel leerlingniveau werden echter grote verschillen in acceptatie waargenomen. Zo werden leerlingen met ondersteuningsbehoeften op communicatie meer geaccepteerd dan leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften op dit gebied. Verder onderzoek is nodig om de algehele effecten van geïntegreerd onderwijs in kaart te brengen.

**Kernwoorden:** Geïntegreerd onderwijs; gevoel van inclusie; acceptatie; leerlingkenmerken; ondersteuningsbehoeften

### **Abstract**

Inclusive education is not only a right of children with special educational needs, but also a positive impact on their development and the development of society. In the Netherlands, inclusive education is being realized through integrated education, where students from originally special primary education and special education cluster 3 and 4 are placed in mixed groups. Previous research has shown that students within integrated education rate their sense of inclusion mainly positively, but nothing is known about actual acceptance in the classroom. The aim of this study was to gain more insight into students' perception of inclusion and acceptance in an integrated educational setting and the influence of student characteristics. Within this study, 59 students from one school rated their sense of inclusion on three subscales: emotional, social and academic inclusion. In addition, they participated in a nomination procedure in which they indicated which students they liked and disliked interacting with. The results show that students rated their sense of inclusion positively and, as students got older, they rated their sense of inclusion higher. On average, students received a neutral rating on acceptance. Students were neither accepted nor rejected. At the individual student level, however, large differences in acceptance were observed. For example, students with educational needs in terms of communication were more accepted than students without needs in communication. Further research is needed to identify the overall effects of integrated education.

**Keywords:** Integrated education; sense of inclusion; acceptance, student characteristics, special educational needs

## Inleiding

In het Verdrag voor personen met een beperking (2016) stelt de Verenigde Naties (VN) dat mensen met een beperking, waaronder leerlingen met ondersteuningsbehoeften, recht hebben op inclusief onderwijs. Hierbij staat, volgens de VN, optimale en volledige ontwikkeling van het menselijke potentieel en participatie in de maatschappij centraal. Dit sluit aan bij inclusief onderwijs zoals Booth en Ainscow (2002) dit eerder omschreven. Volgens hen houdt inclusief onderwijs in dat alle leerlingen, met en zonder (extra, oftewel zwaardere) ondersteuningsbehoeften, hetzelfde worden behandeld. Deze behandeling zou zich niet moeten richten op ondersteuningsbehoeften, ook wel de mate waarin de leerling hulp nodig heeft om tot maximale ontwikkeling te komen (Sectorraad gespecialiseerd onderwijs, 2020), maar op kansen en mogelijkheden zodat leerlingen zonder en met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften op dezelfde manier kunnen participeren. Inclusief onderwijs kan op korte termijn positieve gevolgen hebben voor schoolprestaties, sociale interacties en adaptieve vaardigheden van leerlingen (Ruškus, 2021; McDonnell & Hunt, 2014). Op lange termijn draagt inclusief onderwijs bij aan een meer inclusieve samenleving. Immers zijn mensen binnen de samenleving beter ingespeeld op kwetsbaarheden van personen met een beperking en kunnen ze hen helpen hiermee om te gaan (Felder, 2018).

De Onderwijsraad (2020) gaf in een advies weer hoe in Nederland naar inclusief onderwijs toegewerkt kan worden. Volgens hen is inclusief onderwijs vooral het ondersteunen van leerlingen met ondersteuningsbehoeften zodat zij naar school kunnen, maar ook onderwijs waarin leerlingen met en zonder ondersteuningsbehoeften samen in een klas zitten. Momenteel is het primair onderwijs in Nederland in te delen in vier sectoren: basisonderwijs, speciaal basisonderwijs (sbo), speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). Op het sbo zitten leerlingen die niet meekomen in het regulier basisonderwijs vanwege leer-, gedrags- of opvoedingsproblemen. Zij vallen wettelijk gezien onder het regulier onderwijs, wat betekent dat voor hen de hiervoor opgestelde leerdoelen gelden, maar leerlingen krijgen ondersteuning waarin meer rekening wordt gehouden met hun ondersteuningsbehoeften. Het so biedt een onderwijsplek aan leerlingen die niet kunnen deelnemen aan het regulier onderwijs, en hanteert daarom andere leerdoelen. Hierbinnen worden vier clusters onderscheiden, waarvan dit onderzoek zich richt op cluster 3, voor leerlingen met een verstandelijke of lichamelijke beperking, en cluster 4, voor leerlingen met gedragsproblemen of problemen met de geestelijke gezondheid (Het Onderwijsloket, 2020). Deze verschillende typen onderwijs maken het onderwijssysteem in Nederland sterk gesegregeerd. Om tot inclusief onderwijs te komen is het belangrijk om het onderwijssysteem te ‘ontschotten’,

waarbij verschillende typen onderwijs dichterbij elkaar worden gebracht (De Boer & Tenback, 2021). Norwich (2008) noemt verschillende stappen om tot inclusief onderwijs te komen en waarbij het onderwijs steeds meer wordt 'ontschot'. Eén van deze stappen is geïntegreerd onderwijs waarbij binnen één klas onderwijs wordt gegeven aan leerlingen met uiteenlopende ondersteuningsbehoeften.

Op initiatief van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OC&W) is een experimenteerregeling opgesteld, naar aanleiding waarvan sinds 2018 zes verschillende onderwijslocaties samenwerken om geïntegreerd onderwijs te realiseren. Hierbij worden leerlingen van oorspronkelijk sbo, so cluster 3 en so cluster 4 in gemengde groepen geplaatst. Vanwege de recente ontwikkeling van geïntegreerd onderwijs in Nederland was aanvankelijk geen kennis beschikbaar over de impact ervan op school-, klas- en leerlingniveau. Om deze reden wordt, in opdracht van het ministerie van OC&W, vanuit de Rijksuniversiteit Groningen onderzoek gedaan bij onderwijslocaties die deel uitmaken van de experimenteerregeling. De eerste resultaten uit dit onderzoek laten zien dat leraren en ondersteuners binnen geïntegreerd onderwijs een positievere attitude hebben tegenover inclusief onderwijs dan leerkrachten uit de controlegroep. De intensiteit van ondersteuningsbehoeften, en daarmee de belasting van de groep, bleek van invloed op deze attitude. Een hoge belasting kan zorgen voor een minder positieve attitude van de leerkracht tegenover geïntegreerd en inclusief onderwijs. Verder kan geïntegreerd onderwijs bij bepaalde leerlingen zorgen voor didactische ontwikkeling en afname van ondersteuningsbehoeften. Zo profiteren leerlingen die van oorsprong het so bezochten het meest in didactische ontwikkeling en jonge leerlingen in de sociaal-emotionele ontwikkeling (De Boer et al., 2023; De Boer & Tenback, 2021). Momenteel is geen literatuur voorhanden over geïntegreerd onderwijs buiten Nederland. Om deze reden wordt in dit onderzoek voornamelijk gebruik gemaakt van literatuur afkomstig van het terrein van inclusief onderwijs.

Binnen inclusief, maar ook geïntegreerd onderwijs, is sociale inclusie een belangrijk thema (zie de meta-review van Van Mieghem et al., 2018). Sociale inclusie wordt door Koster et al. (2009) beschreven aan de hand van vier kernthema's die iets zeggen over sociale interacties van leerlingen met hun klasgenoten. Het eerste thema is vriendschap, waarbij een leerling een netwerk heeft van wederzijdse vrienden. Ten tweede speelt interactie een rol, waarbij het gaat om contact met verschillende leerlingen binnen en buiten de klas. Het derde thema van inclusie wordt gevormd door acceptatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in de klas. Tot slot speelt zelfconcept van leerlingen met extra

ondersteuningsbehoeften een rol. Bij zelfconcept gaat het om het beeld dat de leerling van zichzelf heeft, waaronder het gevoel van inclusie in de klas.

Bij acceptatie van leerlingen wordt gekeken in welke mate een leerling sympathiek, populair of positief wordt gevonden door de rest van de klas (Antonopoulou et al., 2019; Coie et al., 1982; Berk, 2000). Acceptatie uit zich in een positieve relatie tussen twee leerlingen, terwijl bij afwijzing sprake is van een negatieve relatie. Uit klassieke literatuur is bekend dat leerlingen op basis van gedeelde persoonlijke eigenschappen hun klasgenoten accepteren en vriendschappen sluiten (Aboud & Mendelson, 1996). Dit betekent dat leerlingen hun klasgenoten sneller accepteren wanneer ze in geslacht, leeftijd en ondersteuningsbehoefte op hen lijken, maar ook sneller afwijzen wanneer ze hierin verschillen. Een extreme vorm van afwijzing is pesten, waarbij systematisch en doelgericht kwetsend gedrag wordt vertoond naar een slachtoffer (Olweus, 1993; Volk et al., 2014). Uit onderzoek blijkt dat afwijzing negatieve gevolgen kan hebben voor de emotionele en cognitieve ontwikkeling van leerlingen, terwijl acceptatie juist positieve gevolgen kan hebben op ontwikkeling van deze gebieden (De Boer et al., 2012; Adibsereshki & Salehpour, 2014; Arseneault, 2018). Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften lopen meer risico op pesten en buitensluiting (Eilts & Koglin, 2022). Wanneer er sprake is van ondersteuningsbehoeften gaat acceptatie niet alleen over het sympathiek vinden van een leerling, maar ook om het rekening houden met de mogelijkheden van de leerling en deze bijstaan (Koster et al., 2011). In een inclusieve klas blijken leerlingen met ondersteuningsbehoeften over het algemeen minder te worden geaccepteerd dan klasgenoten zonder ondersteuningsbehoeften (De Boer et al., 2013; Bossaert et al., 2015).

Zelfconcept wordt door Koster et al. (2009) verder uitgewerkt aan de hand van een aantal aspecten. Deze aspecten richten zich op hoe leerlingen met ondersteuningsbehoeften de eigen sociale vaardigheden en gevoelens op dat moment beoordeelt. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen met ondersteuningsbehoeften hun zelfconcept hoger beoordelen dan op basis van hun relaties in de klas werd verwacht (Avramidis, 2018; Koster et al., 2010).

Eén van de aspecten van zelfconcept is gevoel van inclusie, waarbij gevraagd wordt hoe leerlingen de emotionele, sociale en academische inclusie beoordelen. Uit onderzoek blijkt dat er een zwakke tot verwaarloosbare relatie is tussen daadwerkelijke acceptatie in de klas en het zelfconcept van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften binnen inclusief onderwijs (Bakker & Bosman, 2003; Vaughn et al., 1996). Mogelijke verklaringen voor de hogere beoordeling van zelfconcept zijn dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften niet altijd begrijpen in welke mate ze worden geaccepteerd door klasgenoten (e.g. Pijl & Frostad, 2010), maar ook dat deze leerlingen zich richten op positieve in plaats van negatieve aspecten

in de relatie met klasgenoten (Avramidis, 2013). Dat leerlingen een positiever beeld hebben van de mate waarin ze worden opgenomen in de klas dan daadwerkelijk het geval is, werkt beschermend tegen eventuele negatieve gevolgen van afwijzing in de klas (Grütter et al., 2017; Schwab, 2017). Binnen het praktijkonderzoek, waar dit onderzoek deel van uitmaakt, lieten eerdere metingen zien dat leerlingen binnen geïntegreerd onderwijs hun gevoel van inclusie (gematigd) positief beoordelen (De Boer & Tenback, 2021; De Boer et al., 2023). Onderzoek naar de relatie tussen gevoel van inclusie en daadwerkelijke acceptatie in de klas binnen geïntegreerd onderwijs is echter nog niet uitgevoerd.

De variabelen acceptatie en gevoel van inclusie in de klas worden mogelijk beïnvloed door verschillende variabelen. In dit onderzoek wordt gekeken naar invloed van de variabelen geslacht, leeftijd en intensiteit van ondersteuningsbehoefte. Hierboven is reeds behandeld dat geslacht en leeftijd van invloed kunnen zijn op acceptatie van een leerling. Immers accepteren leerlingen hun klasgenoten sneller als ze op hen lijken. Uit onderzoek van De Boer et al. (2013) blijkt dat weinig leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften een wederzijdse vriendschap hebben met iemand van het andere geslacht, zelfs niet als bij deze leerling ook sprake is van extra ondersteuningsbehoeften. Hierbij ging het voornamelijk om leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op het gebied van gedrag en leren. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van De Boer et al. (2013) dat nog geen concreet bewijs is gevonden voor de invloed van leeftijd op acceptatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Verder toont onderzoek aan dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften over het algemeen minder geaccepteerd worden door klasgenoten zonder extra ondersteuningsbehoeften (De Boer et al., 2013; Bossaert et al., 2015). Echter is nog geen onderzoek gedaan naar de invloed van het type ondersteuningsbehoefte op acceptatie van de leerling.

Voor de invloed van geslacht op het gevoel van inclusie worden wisselende resultaten gevonden. Zo laat onderzoek van Schwab et al. (2018) zien dat jongens en meisjes twee subschalen, sociale en emotionele inclusie, hetzelfde beoordelen. Later onderzoek van Schwab et al. (2020) toont echter aan dat meisjes het gevoel van emotionele inclusie hoger beoordelen dan jongens. Rondom de invloed van leeftijd op het gevoel van inclusie zijn ook nog geen eenduidige resultaten gevonden. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen vanaf 10 jaar hun sociale en emotionele inclusie ongeveer gelijk beoordelen (Schwab et al., 2018), terwijl ander onderzoek laat zien dat meisjes vanaf deze leeftijd hun emotionele en academische inclusie lager beoordelen dan op jonge leeftijd (Schwab, 2015; DeVries et al., 2022). Uit onderzoek blijkt dat ondersteuningsbehoeften van invloed kunnen zijn op gevoel van inclusie. Zo beoordelen leerlingen met ondersteuningsbehoeften het gevoel van inclusie lager dan

leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften (Schwab et al., 2020). Of leerlingen met verschillende typen en verschillende intensiteit van ondersteuningsbehoeften het gevoel van inclusie anders beoordelen is nog niet eerder onderzocht.

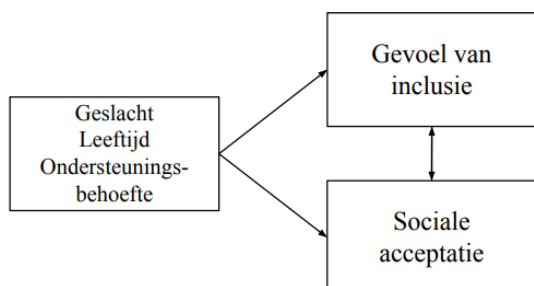
Al met al blijkt dat leerlingen met extra, oftewel zwaardere, ondersteuningsbehoeften niet als vanzelfsprekend worden geaccepteerd in de klas of het gevoel hebben dat ze erbij horen. Aangezien afwijzing en buitensluiting mogelijk schadelijke gevolgen hebben voor de leerling, is het volgens Broomhead (2019) noodzakelijk om te onderzoeken in welke mate leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften worden geaccepteerd. Leerlingen ervaren voornamelijk negatieve invloeden op hun ontwikkeling wanneer zij zelf doorhebben dat ze worden afgewezen (e.g. Grütter et al., 2017; De Boer et al., 2012). Om deze reden is het van belang om te bekijken in welke mate de leerling een gevoel van inclusie ervaart, en zich dus prettig voelt in de klas. Hoewel er al veel kennis is over acceptatie en gevoel van inclusie in een inclusieve setting, is hier nog amper iets over bekend binnen het terrein van geïntegreerd onderwijs. In het huidige onderzoek wordt gekeken hoe acceptatie van leerlingen eruitziet, hoe zij het gevoel van inclusie beoordelen en of dit met elkaar samenhangt. Daarnaast wordt gekeken of geslacht, leeftijd en ondersteuningsbehoefte van invloed zijn op deze variabelen. Binnen dit onderzoek staan daarom de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. *Hoe ziet de acceptatie van leerlingen eruit en hoe beoordelen zij het gevoel van inclusie binnen een geïntegreerde onderwijsvoorziening?*
2. *In hoeverre is er samenhang tussen de acceptatie en het gevoel van inclusie in een klas van een geïntegreerde onderwijsvoorziening?*
3. *In hoeverre hebben de leerlingkenmerken leeftijd, geslacht en ondersteuningsbehoefte invloed op de samenhang tussen acceptatie en gevoel van inclusie?*

In Figuur 1 is een conceptueel model opgesteld aan de hand van de onderzoeksvragen die binnen dit onderzoek worden behandeld.

## **Figuur 1**

### *Conceptueel model*





Op basis van eerdere metingen binnen het praktijkonderzoek naar geïntegreerd onderwijs wordt verwacht dat binnen dit onderzoek gevoel van inclusie over het algemeen positief wordt beoordeeld. Aangezien nog geen onderzoek is gedaan naar acceptatie van leerlingen binnen geïntegreerd onderwijs kunnen hier geen verwachtingen over worden uitgesproken. Verder is onduidelijk welke relatie verwacht kan worden tussen acceptatie en gevoel van inclusie. Uit eerder onderzoek blijkt dat er een zwakke tot verwaarloosbare relatie is tussen deze variabelen in een inclusieve setting. Binnen dit onderzoek wordt daarom een licht positieve relatie tussen acceptatie en gevoel van inclusie verwacht. Verder wordt verwacht dat gevoel van inclusie wordt beïnvloed door ondersteuningsbehoefte, en acceptatie door ondersteuningsbehoefte en geslacht. Voor de invloed van andere factoren laat eerder onderzoek wisselende resultaten zien waardoor deze invloed niet wordt verwacht.

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign en procedure**

Dit onderzoek is onderdeel van het landelijke onderzoek dat wordt uitgevoerd vanuit de Rijksuniversiteit Groningen, naar de experimenteerregeling geïntegreerd onderwijs. De ethische commissie van Pedagogische- en Onderwijswetenschappen heeft dit onderzoek goedgekeurd. In het kader van het landelijke onderzoek is een longitudinaal praktijkonderzoek gestart om meer kennis op te doen over geïntegreerd onderwijs, de ontwikkeling ervan en de invloed op betrokkenen als leerkrachten, ondersteuners, leerlingen en ouders. Voorafgaand aan het onderzoek is binnen deelnemende scholen een contactpersoon aangesteld die toestemming van ouders heeft verzameld om, onder andere, informatie uit het ontwikkelingsperspectiefplan (OPP) te gebruiken en hun kind een vragenlijst in te laten vullen (De Boer & Tenback, 2021; De Boer et al., 2023). De gegevens uit het onderzoek zijn geanonimiseerd en worden tot tien jaar na publicatie veilig opgeslagen.

Het huidige kwantitatieve onderzoek is een deelonderzoek van bovengenoemd landelijk praktijkonderzoek. In het kader van dit onderzoek heeft een cross-sectionele meting bij leerlingen van één van de deelnemende scholen van het landelijke onderzoek plaatsgevonden. In februari 2023 werd de data verzameld bij leerlingen die voldeden aan de inclusiecriteria.

## **Participanten**

Binnen het huidige onderzoek werd aan leerlingen van zes verschillende groepen binnen één school gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Voor deelname aan het onderzoek werd toestemming gevraagd aan de ouders van de leerlingen die voldeden aan de drie inclusiecriteria. Leerlingen moesten voor deelname 1) in een gemengde groep van de aan het onderzoek deelnemende school zitten, 2) de Nederlandse taal voldoende beheersen en 3) voldoende cognitieve capaciteiten hebben om de vragen te beantwoorden.

Binnen dit onderzoek werd onder andere een nominatieprocedure uitgevoerd waarvoor minimaal 60% respons binnen een klas nodig was (Cillessen & Marks, 2011). Op basis van gegevens uit 2021 bleek één school geschikt voor dit onderzoek. In combinatie met inclusiecriteria ontstond een doelgerichte steekproef van 59 leerlingen. Hiervan zijn van 58 leerlingen gegevens bekend over acceptatie en van 33 leerlingen over gevoel van inclusie. Van 32 leerlingen zijn gegevens over beide variabelen bekend en bij 29 van deze leerlingen zijn ook gegevens bekend over geslacht, leeftijd en ondersteuningsbehoefte.

De 59 respondenten (43 jongens, 16 meisjes) werden onderverdeeld in twee leeftijdsgroepen: middenbouw (6 tot 8 jaar, 32 leerlingen) en bovenbouw (9 tot 12 jaar, 27 leerlingen). Van 56 leerlingen waren ondersteuningsbehoeften bekend, welke zijn ingedeeld in drie groepen: geen, lichte en zware ondersteuningsbehoeften. Voor leren en ontwikkelen had het merendeel, 36 leerlingen, zware ondersteuningsbehoeften tegenover 20 leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften. Op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling werd dezelfde verdeling gezien met 43 leerlingen tegenover 13 leerlingen. Voor communicatie waren er 43 leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften, gevolgd door 9 leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften op dit gebied. Er waren 2 leerlingen met een zware ondersteuningsbehoefte op communicatie en voor 1 leerling was deze ondersteuningsbehoefte onbekend.

## **Instrumenten**

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen werd informatie over de leerlingen verzameld uit hun OPP. Verder is een vragenlijst ingezet die, naast vragen over algemene leerlingkenmerken, ingaat op twee variabelen: gevoel van inclusie en acceptatie van de leerling in de klas.

### ***Leerlingkenmerken***

Het OPP van de leerling is geraadpleegd voor informatie over leerlingkenmerken. Hieruit werd informatie gehaald over geslacht, leeftijd en intensiteit van de ondersteuningsbehoeften. Voor ondersteuningsbehoeften van de leerling werd gekeken naar drie domeinen: leren en ontwikkelen, sociaal-emotionele ontwikkeling en communicatie. Om de ondersteuningsbehoeften op deze gebieden in te schalen werd gebruik gemaakt van het Landelijk Doelgroepenmodel. Hierbij werden ondersteuningsbehoeften van leerlingen gescoord op een 7 puntsschaal: 1) leeftijdsadequaat, 2) op afroep, 3) incidenteel, 4) regelmatig, 5) voortdurend, 6) intensief en 7) zeer intensief. Een hogere score op deze schaal betekent dat er sprake is van een hogere intensiteit van ondersteuningsbehoefte (LECSO, 2018; De Boer & Tenback, 2021).

### ***Gevoel van inclusie***

Voor het gevoel van inclusie werd de Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ) van Zurbriggen et al. (2017) opgenomen in de vragenlijst. Deze bepaalt het gevoel van inclusie van de leerling aan de hand van twaalf vragen, verdeeld over drie subschalen: emotionele inclusie, sociale inclusie en academische inclusie. Emotionele inclusie richt zich op het emotionele welzijn van de leerling, sociale inclusie op de relaties met klasgenoten en academische inclusie op de beoordeling van de eigen academische vaardigheden (Schwab et al., 2020; Venetz et al., 2014). De vragen hebben de vorm van een 3 punts-Likertschaal: 1) niet waar, 2) beetje niet waar/beetje waar en 3) waar. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de PIQ een acceptabele betrouwbaarheid heeft met een Cronbach's Alpha van .77. De subschalen laten een betrouwbaarheid zien van respectievelijk  $\alpha=.69$ ;  $\alpha=.47$  en  $\alpha=.66$  (De Boer & Tenback, 2021). Binnen dit onderzoek is, vanwege een nieuwe, specifieke doelgroep, opnieuw gekeken naar de betrouwbaarheid van de PIQ. Hieruit komt naar voren dat de PIQ binnen dit onderzoek een goede betrouwbaarheid heeft met een Cronbach's Alpha van .82. De subschalen laten een betrouwbaarheid zien van respectievelijk  $\alpha=.92$ ,  $\alpha=.69$ ,  $\alpha=.40$  op emotionele, sociale en academische inclusie. Aangezien de subschaal academische inclusie onvoldoende betrouwbaar is gebleken, is in dit onderzoek niet individueel over deze subschaal gerapporteerd.

### ***Acceptatie***

Acceptatie en afwijzing van klasgenoten werd gemeten via de nominatieprocedure, waarbij leerlingen aangeven met wie ze wel of niet graag omgaan. Deze procedure wordt vaak

gebruikt om acceptatie van klasgenoten te meten en kan worden ingezet in het primair onderwijs (Bukowski & Hoza, 1989). Binnen deze procedure werden drie positieve nominaties gezien als gemiddelde acceptatie van een leerling (Slade, 2008), en drie negatieve nominaties als gemiddelde afwijzing. In het kader van deze procedure werden binnen dit onderzoek twee vragen gesteld over met wie de leerling graag omgaat en met wie de leerling niet graag omgaat. De leerling kon in dit geval kiezen uit klasgenoten die deelnamen binnen dit onderzoek. Deze data is omgezet naar SPSS waarin het aantal positieve en negatieve nominaties werden weergegeven. Daarnaast is de sociale voorkeur berekend waarbij positieve en negatieve nominaties tegen elkaar werden afgewogen.

Tabel 1 geeft een overzicht weer van voorbeeldvragen uit de vragenlijst.

**Tabel 1**

*Overzicht vragenlijst voor leerlingen*

Variabele	Items	Voorbeelditem
Gevoel van inclusie	12	
Emotionele inclusie	4	Voel je je alleen in de klas?
Sociale inclusie	4	Heb je veel vrienden in de klas?
Academische inclusie	4	Kun je snel leren?
Acceptatie van de leerling	2	
Positief	1	Met wie ga je graag om?
Negatief	1	Met wie ga je niet graag om?

### **Data-analyse**

De eerste onderzoeksvraag is beantwoord aan de hand van beschrijvende statistiek, uitgevoerd in SPSS. Hierbij werd gekeken naar de gemiddelde totaalscore op de PIQ, maar ook naar de subschalen om te kijken hoe de gemiddelde totaalscore op de PIQ tot stand is gekomen. Daarnaast is aan de hand van de standaarddeviaties gekeken naar de spreiding van de scores. Om de scores van subschalen met elkaar te vergelijken moet eerst worden bekeken of de subschalen normaal verdeeld zijn. Hiervoor is de Shapiro-Wilk toets toegepast met daaropvolgend de Wilcoxon rangtekentoets. De rangtekentoets kon worden toegepast aangezien er sprake is van continue data, meerdere metingen bij dezelfde respondent en data die niet normaal verdeeld is. In dit geval kunnen de verschillende subschalen worden gezien als meerdere metingen. Er werd een significantieniveau aangehouden van 0.05. Verder is gekeken naar het gemiddeld aantal positieve en negatieve nominaties, maar ook de sociale

voorkeur. Bij een sociale voorkeur van +3 wordt de leerling geaccepteerd, bij -3 wordt de leerling afgewezen en bij een score hier tussenin heeft de leerling een neutrale status. Verder is gekeken naar de standaarddeviaties om de spreiding van de scores vast te stellen.

Voor de tweede onderzoeksvraag is, aan de hand van Spearmans correlatie ( $r_s$ ), de samenhang tussen acceptatie en gevoel van inclusie berekend. In dit geval kon deze toets worden uitgevoerd omdat was voldaan aan de assumpties van ordinale en niet normaal verdeelde data. De grootte van de relatie werd geïnterpreteerd middels de richtlijnen van Prion en Hearling (2014). Daarnaast werd een significantieniveau aangehouden van 0.05. De correlatie zegt in dit geval iets over de samenhang tussen de mate van acceptatie en het gevoel van inclusie in de klas, niets over causaliteit hiertussen. Uit de data is gebleken dat er geen samenhang bestaat tussen gevoel van inclusie en acceptatie. Om die reden is binnen dit onderzoek niet gekeken naar de invloed van leerlingkenmerken op de samenhang tussen de variabelen, maar naar de invloed van leerlingkenmerken op de twee variabelen apart van elkaar.

## Tabel 2

*Richtlijn voor interpretatie Spearmans correlatie  
(Prion & Hearling, 2014)*

Range Spearmans correlatie	Sterkte relatie
0.00 – 0.20	Verwaarloosbaar
0.21 – 0.40	Zwak
0.41 – 0.60	Matig
0.61 – 0.80	Sterk
0.81 – 1.00	Zeer sterk

Bij onderzoeksvraag drie werd gekeken naar de invloed van leerlingkenmerken op sociale voorkeur en de gemiddelde totaalscore op de PIQ. Om deze vraag te beantwoorden werd beschrijvende statistiek uitgevoerd om te kijken hoe verschillende leerlingen met verschillende leerlingkenmerken de PIQ beoordeelden en scoorden op sociale voorkeur in de klas. Hiervoor werd per leerlingkenmerk gekeken naar gemiddelden, standaarddeviaties en zijn deze met elkaar vergeleken. Hiervoor is de Shapiro-Wilk toegepast, met hierop volgend de Mann-Whitney toets. De Mann-Whitney toets kan worden toegepast bij continue data, het vergelijken van twee onafhankelijke groepen en data die niet normaal verdeeld is. Daarnaast is een boxplot gemaakt om de gemiddelde scores op gevoel van inclusie en acceptatie van

leerlingen met verschillende ondersteuningsbehoeften visueel in kaart te brengen. Verder is, aan de hand van Spearmans correlatie ( $r_s$ ), voor leeftijd en ondersteuningsbehoefte gekeken in hoeverre er sprake was van samenhang met de PIQ of sociale voorkeur. Deze toets kon worden uitgevoerd aangezien voor alle combinaties van variabelen waarvoor deze toets is uitgevoerd sprake was van ordinale en niet normaal verdeelde data. Vervolgens is middels een enkelvoudige regressieanalyse gekeken welke voorspellende variabelen de meest significante resultaten lieten zien. Hierbij werden de leerlingkenmerken gezien als onafhankelijke variabelen en de gemiddelde totaalscore op de PIQ en sociale voorkeur als afhankelijke variabelen. Op basis van deze regressieanalyse is gerapporteerd in hoeverre de voorspellende variabelen invloed hadden op de gemiddelde beoordeling van de PIQ, dan wel sociale voorkeur. Om enkelvoudige regressieanalyse uit te voeren moet voldaan zijn aan de assumpties: lineariteit, een willekeurige steekproef, geen multicollineariteit, exogeniteit en homoscedasticiteit. Bij het testen van de assumpties bleek dat voor zowel PIQ als sociale voorkeur niet volledig voldaan werd aan de assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit. Daarom zijn deze resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd.

## **Resultaten**

### **Beschrijving resultaten gevoel van inclusie en acceptatie**

De gemiddelde totaalscore op de PIQ laat zien dat leerlingen het totale gevoel van inclusie overwegend positief beoordelen ( $M = 2.48$ ,  $SD = .44$ ). Hierbinnen wordt emotionele inclusie het laagst beoordeeld ( $M = 2.33$ ,  $SD = .81$ ). Opvallend is dat binnen deze subschaal veel spreiding is tussen scores. Dit komt ook terug in de individuele items binnen deze subschaal. De subschaal sociale inclusie wordt door leerlingen het hoogst beoordeeld ( $M = 2.64$ ,  $SD = .48$ ). Zowel de subschaal emotionele als sociale inclusie zijn niet normaal, maar linksscheef verdeeld. Om deze reden is de Wilcoxon rangtekentoets toegepast, waaruit blijkt dat gemiddelde emotionele inclusie en gemiddelde sociale inclusie significant van elkaar verschillen ( $Z = -2.55$ ,  $p = .01$ ). Hierbij wordt sociale inclusie significant positiever beoordeeld dan emotionele inclusie.

**Tabel 3***Gemiddelde totaalscores PIQ en subschalen<sup>ab</sup>*

	N	Gemiddelde ( <i>M</i> )	Standaarddeviatie ( <i>SD</i> )
Subschaal 1: emotionele inclusie	33	2.33	.81
Subschaal 2: sociale inclusie	33	2.64	.48
Totale PIQ	33	2.48	.44

<sup>a</sup> Beoordeling op 3-punts Likertschaal<sup>b</sup> Vanwege onvoldoende betrouwbaarheid wordt niet individueel op subschaal 3 gerapporteerd

Gemiddeld ontvangen leerlingen één positieve ( $M = 1.79$ ,  $SD = 1.20$ ) en één negatieve nominatie ( $M = 1.45$ ,  $p = 1.78$ ). Hierdoor komt sociale voorkeur gemiddeld op nul uit ( $M = .34$ ,  $SD = 2.50$ ). Opvallend is de spreiding van de scores en daarmee grote verschillen in het aantal ontvangen nominaties. De range van sociale voorkeur lag tussen -6 en 5.

**Tabel 4***Gemiddelde positieve en negatieve nominaties*

	N	Gemiddelde ( <i>M</i> )	Standaarddeviatie ( <i>SD</i> )
Ontvangen positieve nominaties	56	1.79	1.20
Ontvangen negatieve nominaties	56	1.45	1.78
Sociale voorkeur	56	.34	2.50

**Samenhang tussen gevoel van inclusie en acceptatie**

Tussen de gemiddelde totaalscore op de PIQ en het gemiddeld aantal positieve nominaties bestaat een negatieve en verwaarloosbare relatie ( $r_s(32) = -.115$ ,  $p = .532$ ). Daarnaast is sprake van een zwakke relatie tussen de gemiddelde totaalscore op de PIQ en het gemiddeld aantal ontvangen negatieve nominaties ( $r_s(32) = -.127$ ,  $p = .490$ ). De samenhang tussen de gemiddelde totaalscore op de PIQ en sociale voorkeur bleek negatief en verwaarloosbaar ( $r_s(32) = -.014$ ,  $p = .940$ ).

**Gevoel van inclusie en verschillende leerlingkenmerken***Geslacht*

Binnen de PIQ beoordelen jongens ( $M = 2.54$ ,  $SD = .44$ ) het gevoel van inclusie gemiddeld iets hoger dan meisjes ( $M = 2.36$ ,  $SD = .45$ ). Aangezien niet volledig aan de assumpties van de ongepaarde t-toets wordt voldaan is de Mann-Whitney toets uitgevoerd

waaruit blijkt dat er geen significant verschil is tussen jongens en meisjes op het gebied van de PIQ ( $U = 82.00, p = .18$ ).

### ***Leeftijd***

Bovenbouwleerlingen beoordelen gevoel van inclusie gemiddeld hoger ( $M = 2.76, SD = 0.27$ ) dan middenbouwleerlingen ( $M = 2.29, SD = .45$ ). Opvallend is dat bovenbouwleerlingen de subschaal emotionele inclusie hoger beoordelen dan middenbouwleerlingen. Aangezien niet volledig is voldaan aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is de Mann-Whitney toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat scores voor midden- en bovenbouwleerlingen significant van elkaar verschillen ( $U = 47.00, p < .01$ ). Tussen gevoel van inclusie en leeftijd bestaat een matige samenhang ( $r_s(33) = .56, p < .01$ ).

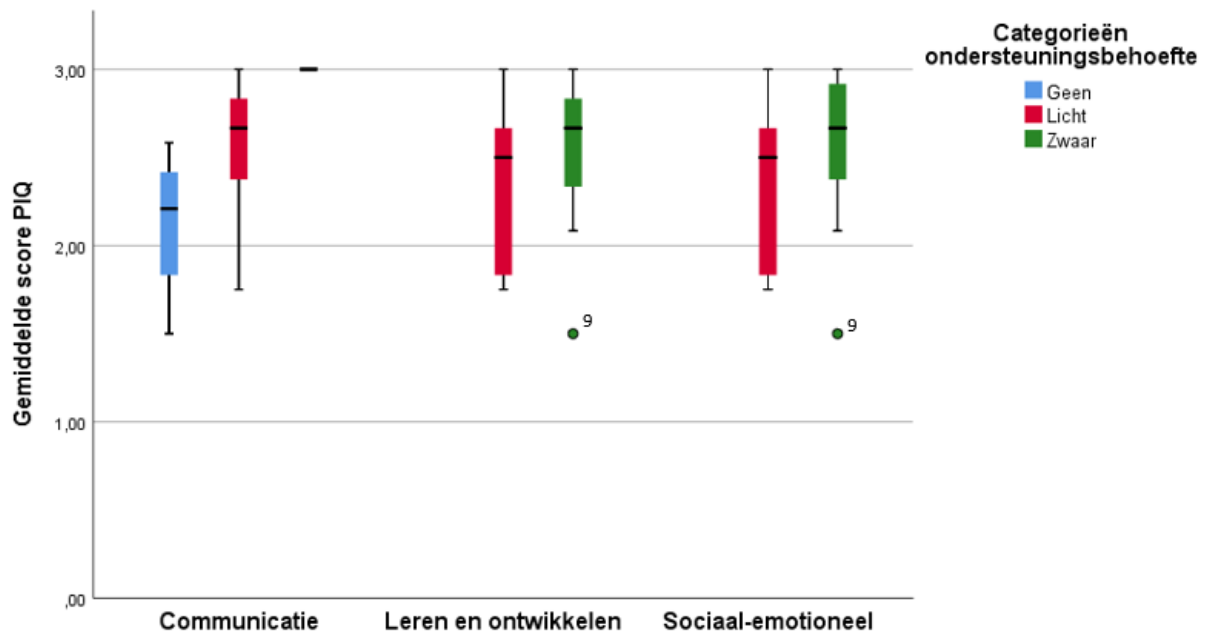
### ***Ondersteuningsbehoeften***

Leerlingen met zware ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ontwikkelen beoordelen hun gemiddelde gevoel van inclusie hoger ( $M = 2.58, SD = 0.38$ ) dan leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften op dit gebied ( $M = 2.29, SD = 0.49$ ). Hierbinnen vormt, zoals in Figuur 2 te zien is, respondent 9 een uitzondering. Deze respondent met zware ondersteuningsbehoeften haalt een lage gemiddelde score op de PIQ. Aangezien niet aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is voldaan, is een Mann-Whitney toets toegepast om de twee gemiddelden met elkaar te vergelijken. Hieruit komt naar voren dat er geen significant verschil is tussen de gemiddelde scores op de PIQ van leerlingen met lichte en zware ondersteuningsbehoefte op leren en ontwikkelen ( $U = 62.00, p = .14$ ). Tussen gevoel van inclusie en ondersteuningsbehoeften op leren en ontwikkelen bestaat een zwakke samenhang ( $r_s(30) = .27, p = .14$ ).



**Figuur 2**

*Boxplot gemiddelde beoordeling PIQ en ondersteuningsbehoeften op verschillende gebieden*



Voor ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling geldt dat leerlingen met zware ondersteuningsbehoeften hun gemiddelde gevoel van inclusie gemiddeld hoger beoordelen ( $M = 2.59$ ,  $SD = 0.41$ ) dan leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften ( $M = 2.37$ ,  $SD = 0.43$ ). In Figuur 2 valt respondent 9 weer op. Deze respondent, met een hoge ondersteuningsbehoefte op sociaal-emotionele ontwikkeling, beoordeelt het gevoel van inclusie lager dan andere respondenten. Aangezien niet volledig aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is voldaan, is de Mann-Whitney toets toegepast om de gemiddelden met elkaar te vergelijken. Hieruit blijkt dat leerlingen met lichte en zware ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling niet significant verschillend scoren op de PIQ ( $U = 75.50$ ,  $p = 0.13$ ). Tussen gevoel van inclusie en ondersteuningsbehoeften op gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat een zwakke samenhang ( $r_s(30) = .28$ ,  $p = .13$ ).

Leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften op het gebied van communicatie beoordelen over het algemeen hun gevoel van inclusie hoger ( $M = 2.51$ ,  $SD = 0.41$ ) dan leerlingen zonder ondersteuningsbehoeften op het gebied van communicatie ( $M = 2.13$ ,  $SD = 0.45$ ). In Figuur 2 is te zien dat één leerling met zware ondersteuningsbehoeften op het gebied van communicatie de PIQ heeft ingevuld. Deze respondent scoort de maximaal haalbare score op de PIQ. Deze leerling is niet meegenomen in het onderzoek omdat hiervoor geen groep kan worden gevormd. Wel kunnen de scores van leerlingen zonder en met lichte

ondersteuningsbehoeften worden vergeleken. Aangezien niet volledig aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is voldaan is hiervoor de Mann-Whitney toets gebruikt. Hieruit komt naar voren dat er geen significant verschil is tussen de scores op de PIQ voor deze twee groepen ( $U = 21.50, p = .08$ ). Tussen het gevoel van inclusie en ondersteuningsbehoeften op het gebied van communicatie bestaat een zwakke relatie ( $r_s(33) = .37, p = .06$ ).

### **Acceptatie en verschillende leerlingkenmerken**

#### ***Geslacht***

Voor acceptatie behalen meisjes gemiddeld een hogere score op sociale voorkeur ( $M = 0.87, SD = 2.47$ ) dan jongens ( $M = 0.15, SD = 2.50$ ). Aangezien niet volledig is voldaan aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is de Mann-Whitney toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat er geen significant verschil is tussen de acceptatie van jongens en meisjes in de klas ( $U = 238.50, p = .20$ ).

#### ***Leeftijd***

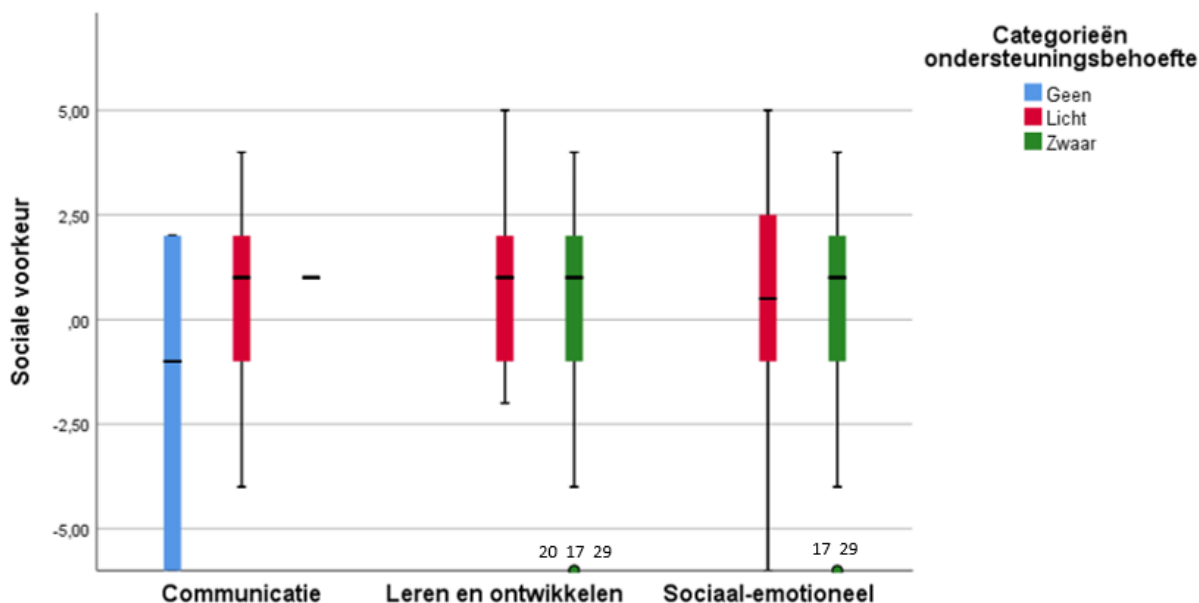
Middenbouwleerlingen scoren gemiddeld hoger op sociale voorkeur ( $M = 0.52, SD = 2.82$ ) dan bovenbouwleerlingen ( $M = 0.12, SD = 2.07$ ). Aangezien niet volledig is voldaan aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is de Mann-Whitney toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat er geen significant verschil is tussen de verschillende leeftijdsgroepen in de scores op acceptatie ( $U = 327.00, p = .31$ ). Tussen acceptatie en leeftijd bestaat een negatieve en verwaarloosbare relatie ( $r_s(52) = -.14, p = .32$ ).

#### ***Ondersteuningsbehoeften***

Leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ontwikkelen scoren gemiddeld hoger op sociale voorkeur ( $M = 1.08, SD = 2.02$ ) dan leerlingen met zware ondersteuningsbehoeften ( $M = 0.20, SD = 2.58$ ). In Figuur 3 vallen respondenten 20, 17 en 29 op. Deze leerlingen met zware ondersteuningsbehoeften scoren aanzienlijk lager op sociale voorkeur dan andere leerlingen met zware ondersteuningsbehoeften op dit gebied. Aangezien niet volledig aan de assumpties van de ongepaarde t-toets voldaan is, is de Mann-Whitney toets toegepast. Deze toets wijst uit dat er geen significant verschil is in de acceptatie van leerlingen met verschillende mate van ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ontwikkelen ( $U = 226.50, p = .41$ ). Tussen acceptatie en ondersteuningsbehoeften op leren en ontwikkelen bestaat een negatieve en verwaarloosbare relatie ( $r_s(54) = -.11, p = .42$ ).

**Figuur 3**

*Boxplot gemiddelde acceptatie en ondersteuningsbehoeften op verschillende gebieden*



Voor sociaal-emotionele ontwikkeling scoren leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften hoger op sociale voorkeur ( $M = 0.60$ ,  $SD = 2.48$ ) dan leerlingen met zware ondersteuningsbehoeften ( $M = 0.29$ ,  $SD = 2.49$ ). Opvallend in Figuur 3 zijn de eerder benoemde respondenten 17 en 29. Aangezien niet volledig aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is voldaan is de Mann-Whitney toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat de verschillen op sociale voorkeur voor leerlingen met lichte en zware ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling niet significant zijn ( $U = 330.50$ ,  $p = .86$ ). Tussen acceptatie en ondersteuningsbehoeften in de sociaal-emotionele ontwikkeling bestaat een negatieve en verwaarloosbare relatie ( $r_s(54) = -.02$ ,  $p = .87$ ).

Leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften op communicatie scoren hoger op sociale voorkeur ( $M = 0.81$ ,  $SD = 2.05$ ) dan leerlingen zonder ondersteuningsbehoefte op dit gebied ( $M = -1.67$ ,  $SD = 3.54$ ). Uit de boxplot komt één leerling naar voren met zware ondersteuningsbehoeften en waarvoor de nominatieprocedure is uitgevoerd. Deze leerling is niet meegenomen in het onderzoek naar acceptatie. Hier is enkel gekeken naar leerlingen zonder en met lichte ondersteuningsbehoeften. Aangezien niet volledig aan de assumpties van de ongepaarde t-toets is voldaan, is de Mann-Whitney toets uitgevoerd. Hieruit blijkt dat leerlingen zonder en met lichte ondersteuningsbehoeften gemiddeld niet significant verschillend worden geaccepteerd in de klas ( $U = 116.50$ ,  $p = .07$ ). Tussen acceptatie en ondersteuningsbehoeften op communicatie bestaat een zwakke samenhang ( $r_s(52) = .26$ ,  $p = .07$ ).

## **Leerlingkenmerken als voorspellers van gevoel van inclusie en acceptatie**

### ***Gevoel van inclusie***

De enkelvoudige regressieanalyse laat zien dat leeftijd 28.4% van de variantie in de gemiddelde totale beoordeling van de PIQ verklaart. Hiermee is leeftijd een significante voorspeller voor het gemiddelde totale gevoel van inclusie ( $F(1.32) = 12.28, p < .01$ ).

Geslacht verklaart 3.6% van de variantie in de gemiddelde totale beoordeling van de PIQ. Hiermee is geslacht geen significante voorspeller voor het gemiddelde totale gevoel van inclusie ( $F(1.31) = 1.17, p = .29$ ).

Ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ontwikkelen verklaren voor 9.8% de variantie in de gemiddelde totale beoordeling van de PIQ. Hiermee is het geen significante voorspeller voor het gemiddelde totale gevoel voor inclusie ( $F(1.28) = 3.05, p = .09$ ).

Ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling verklaren voor 7.1% de variantie in de gemiddelde totale beoordeling van de PIQ. Hiermee is het geen significante voorspeller voor de gemiddelde totaalscore van de PIQ ( $F(1.28) = 2.13, p = .16$ ). Tot slot blijken ondersteuningsbehoeften op communicatie voor 13.8% de variantie in de gemiddelde totaalscore op de PIQ te verklaren. Hiermee is deze variabele geen significante voorspeller voor de gemiddelde score op de PIQ ( $F(1.25) = 4.00, p = .06$ ).

Wanneer leeftijd, geslacht en de verschillende ondersteuningsbehoeften tegelijkertijd worden bekeken verklaren zij samen 33.7% van de variantie in de gemiddelde totaalscore van de PIQ. Echter blijkt dit model niet significant ( $F(5.22) = 2.23, p = .09$ ).

### ***Acceptatie***

Leeftijd verklaart 0.6% van de variantie in de sociale voorkeur. Het is daarmee geen significante voorspeller voor acceptatie ( $F(1.54) = 0.35, p = .56$ ).

Geslacht verklaart 1.7% van de variantie in sociale voorkeur. Hiermee is het geen significante voorspeller voor acceptatie ( $F(1.54) = 0.91, p = .34$ ).

Ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ontwikkelen verklaren 2.4% van de variantie in de sociale voorkeur. Hiermee is het geen significante voorspeller voor de acceptatie van leerlingen binnen de klas ( $F(1.52) = 1.27, p = .27$ ). Ondersteuningsbehoeften in de sociaal-emotionele ontwikkeling verklaren 0.4% van de variantie in de sociale voorkeur. Hiermee is het geen significante voorspeller voor de acceptatie van leerlingen binnen de klas ( $F(1.52) = 0.19, p = .66$ ). Ondersteuningsbehoeften op communicatie verklaren 14% van de sociale voorkeur. Hiermee is dit een significante voorspeller voor acceptatie van leerlingen in de klas ( $F(1.49) = 7.96, p = .01$ ).

Wanneer naar de gezamenlijke invloed van leeftijd, geslacht en verschillende ondersteuningsbehoeften wordt gekeken dan verklaren deze variabelen 23.3% van de sociale voorkeur van leerlingen. Dit model is significant, waarmee de variabelen gezamenlijk als goede voorspellers gezien kunnen worden ( $F(5,46) = 2.80, p = .03$ ).

### **Conclusie**

Dit onderzoek had als doel om meer inzicht te krijgen in het gevoel van inclusie en de acceptatie van leerlingen binnen geïntegreerd onderwijs en om te kijken of leerlingkenmerken hier invloed op hebben. Hiervoor stonden drie onderzoeksvragen centraal. In de eerste onderzoeksvraag is gekeken naar de acceptatie van leerlingen en de beoordeling van het gevoel van inclusie binnen geïntegreerd onderwijs. De tweede onderzoeksvraag richtte zich op de samenhang tussen acceptatie en het gevoel van inclusie binnen geïntegreerd onderwijs. In de derde onderzoeksvraag lag de focus op de invloed van de leerlingkenmerken in de beoordeling van gevoel van inclusie en de acceptatie.

Binnen het huidige onderzoek kan worden geconcludeerd dat leerlingen hun algeheel gevoel van inclusie over het algemeen positief beoordelen. Op het gebied van acceptatie wordt gezien dat leerlingen over het algemeen een neutrale status hebben in de klas. Gemiddeld kreeg een leerling net zoveel positieve als negatieve nominaties. Binnen sociale voorkeur is echter veel spreiding tussen het aantal ontvangen positieve en negatieve nominaties. Tussen gevoel van inclusie en acceptatie van de leerling bleek geen significante relatie te bestaan. Om deze reden is niet naar de invloed van leerlingkenmerken op de samenhang tussen deze twee variabelen gekeken, maar naar de invloed van leerlingkenmerken op de twee variabelen apart van elkaar.

Van de variabelen leeftijd, geslacht en ondersteuningsbehoeften bleek enkel leeftijd een goede voorspeller voor gevoel van inclusie. Hierbij beoordeelden oudere leerlingen het gevoel van inclusie hoger dan jongere leerlingen. Voor acceptatie was ondersteuningsbehoefte op communicatie een goede voorspeller. Naarmate de leerling extra ondersteuningsbehoeften had op dit gebied, werd deze meer geaccepteerd in de klas. Wanneer naar de variabelen leeftijd, geslacht en ondersteuningsbehoeften werd gekeken bleken dit gezamenlijk ook goede voorspellers voor acceptatie.

## Discussie

Uit eerdere metingen binnen het landelijke onderzoek naar geïntegreerd onderwijs blijkt dat leerlingen over het algemeen hun gevoel van inclusie overwegend positief beoordelen (De Boer & Tenback, 2021; De Boer et al., 2023). In het huidige onderzoek komt hetzelfde resultaat naar voren. Opvallend is de hoge beoordeling van de subschaal sociale inclusie, wat laat zien dat leerlingen tevreden zijn over hun sociale contacten in de klas. Dit is een positieve waarneming omdat sociaal contact kan leiden tot geluk en stressvermindering (Holt-Lunstad et al., 2010, 2015). Interactie met klasgenoten kan daarom ook worden gezien als een voorwaarde voor het emotioneel en sociaal welzijn van leerlingen (Singh et al., 2020).

Leeftijd blijkt een significante voorspeller te zijn voor het gevoel van inclusie in de klas. Jongere leerlingen beoordelen gevoel van inclusie lager dan oudere leerlingen, wat laat zien dat zij zich minder opgenomen voelen in hun klas. Dit kan worden verklaard doordat jonge leerlingen zich in reflecties richten op enkele gebeurtenissen, terwijl oudere leerlingen in staat zijn om in bredere zin te reflecteren (Epstein, 2003). Wanneer een jongere leerling zich richt op negatieve gebeurtenissen zal een negatief gevoel van inclusie worden gevormd. Ondersteuningsbehoeften op het gebied van leren en ontwikkelen en communicatie bleken geen significante voorspellers voor gevoel van inclusie op een significantieniveau van 0.05, maar wel op een significantieniveau van 0.10. Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op leren en ontwikkelen beoordelen hun gevoel van inclusie hoger dan leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften op dit gebied. Daarnaast beoordelen ook leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op communicatie hun gevoel van inclusie hoger dan leerlingen zonder ondersteuningsbehoefte op dit gebied. Deze uitkomsten komen niet overeen met verwachtingen op basis van eerder onderzoek, waaruit bleek dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften hun gevoel van inclusie lager beoordelen dan leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften (Schwab et al., 2020).

Op het gebied van acceptatie wordt gezien dat leerlingen over het algemeen een neutrale status hebben in de klas. Echter kunnen op individueel leerlingniveau grote verschillen worden waargenomen. Waar de ene leerling veel positieve en weinig negatieve nominaties kreeg, heeft een andere leerling juist veel negatieve en weinig positieve nominaties ontvangen. Uit deze bevindingen blijkt dat hoewel er leerlingen zijn die wel worden geaccepteerd, er ook leerlingen zijn die niet worden geaccepteerd. In de praktijk geeft 11 procent van de Nederlandse leerlingen aan dat ze gepest worden (Nederlands Jeugdinstuut, 2023).

Als verklaring voor de spreiding binnen sociale voorkeur zijn verschillende variabelen onderzocht. Hiervan bleek enkel ondersteuningsbehoeften op het gebied van communicatie een goede voorspeller. Naarmate een leerling een hogere ondersteuningsbehoefte had op communicatie werd deze meer geaccepteerd in de klas. Deze bevinding is in strijd met eerder onderzoek naar de invloed van taalproblemen op acceptatie van leerlingen. Hierin werd gevonden dat leerlingen met een taalprobleem minder vaak geaccepteerd en vaker gepest werden (Durkin, 2010; Lindsay, 2007). Binnen het huidige onderzoek werd aanvankelijk, op basis van onderzoek van De Boer et al. (2013), verwacht dat ondersteuningsbehoeften op leren en ontwikkelen een negatieve invloed zou hebben op acceptatie. Hoewel leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften op leren en ontwikkelen wel meer werden geaccepteerd dan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften op dit gebied, bleek dit geen significante verklaring te bieden voor acceptatie. Uit onderzoek blijkt dat er nog andere leerlingkenmerken een rol kunnen spelen in de acceptatie van leerlingen die niet in dit onderzoek zijn opgenomen, bijvoorbeeld etniciteit, sociaaleconomische status, uiterlijke kenmerken, externaliserend gedrag en zelfvertrouwen (Ahmed et al., 2022).

Aanvankelijk werd een kleine positieve relatie verwacht tussen gevoel van inclusie en acceptatie van leerlingen. Echter is binnen het huidige onderzoek geen samenhang tussen deze twee variabelen gevonden. Zo waren er verschillende leerlingen die hun gevoel van inclusie hoog beoordeelden maar tegelijkertijd weinig positieve nominaties of veel negatieve nominaties kregen vanuit de klas, of andersom. Dit laat zien dat de beleving van de leerling rondom acceptatie en inclusie niet altijd overeenkomt met de werkelijke acceptatie en inclusie in de klas. Deze bevinding komt overeen met resultaten uit eerder onderzoek (Bakker & Bosman, 2003; Vaughn et al., 1996). Een verklaring hiervoor is dat leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften niet altijd goed begrijpen of ze door klasgenoten worden geaccepteerd (Pijl & Frostad, 2010). Daarnaast zouden leerlingen zich vooral richten op positieve aspecten in de relatie met klasgenoten (Avramidis, 2013). Aangezien het merendeel van de leerlingen gevoel van inclusie te hoog inschatte zou dit een verklaring kunnen zijn. Uit onderzoek blijkt dat dit een beschermende werking heeft tegen eventuele negatieve gevolgen van afwijzing die zij in de klas ervaren (Grütter et al., 2017; Schwab, 2017). Echter werd bij een aantal leerlingen ook een lagere beoordeling van het gevoel van inclusie waargenomen vergeleken met de mate waarin zij geaccepteerd werden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij zich richten op de negatieve aspecten in de relatie met hun klasgenoten. Dit werkt negatief op hun zelfbeeld binnen de klas en heeft negatieve gevolgen voor hun ontwikkeling (Grütter et al., 2017; De Boer et al., 2012).

### **Beperkingen van het onderzoek**

Vanwege het gebrek aan literatuur over geïntegreerd onderwijs is binnen dit onderzoek gebruik gemaakt van literatuur die betrekking heeft op het inclusief onderwijs. Geïntegreerd onderwijs kan worden gezien als een stap in de richting van inclusief onderwijs (Norwich, 2008; De Onderwijsraad, 2020), waardoor deze literatuur ter onderbouwing gebruikt kan worden. Toch is het goed om de gebruikte kennis met voorzichtigheid te interpreteren voor het gebied van geïntegreerd onderwijs.

In de dataverzameling kon binnen één school slechts een kleine groep respondenten worden verzameld voor wie zowel data beschikbaar was rondom het gevoel van inclusie als over de acceptatie. Hierdoor moeten uitspraken over de relatie tussen deze twee variabelen met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Daarnaast was het in de nominatieprocedure niet altijd mogelijk om alle klasgenoten mee te nemen die de voorkeur hadden van de leerling, bijvoorbeeld doordat ouders geen toestemming gaven voor het onderzoek of leerlingen recent van klas waren gewisseld. Hierdoor kon een leerling in de nominatieprocedure niet altijd leerlingen nomineren die de eerste keus waren. Het is belangrijk om deze informatie mee te nemen, en resultaten rondom acceptatie voorzichtiger te interpreteren.

Binnen de analyse van de resultaten is een enkelvoudige regressieanalyse toegepast terwijl niet volledig is voldaan aan de assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit. Hierdoor moeten uitspraken over significantie met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Het kan zijn dat variabelen die significant bleken in werkelijkheid toch geen voorspeller zijn, en variabelen die niet significant waren in werkelijkheid wel voorspeller zijn.

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Een eerste aanbeveling luidt om het onderzoek nogmaals uit te voeren met een grotere steekproef waarbij zo veel mogelijk leerlingen binnen een klas kunnen participeren (Cillessen & Marks, 2011). Daarnaast is het gunstig wanneer er voor zo veel mogelijk leerlingen gegevens beschikbaar zijn over zowel het gevoel van inclusie als de acceptatie. Hierdoor kunnen betere uitspraken worden gedaan over de relatie tussen gevoel van inclusie en de acceptatie van leerlingen. Verder zijn leerlingen binnen dit onderzoek afkomstig van dezelfde school. Voor vervolgonderzoek wordt geadviseerd om meer diversiteit in de steekproef aan te brengen door verschillende scholen in dit onderzoek te betrekken.

Verder is met het huidige onderzoek gekeken naar de variabelen gevoel van inclusie en acceptatie in de klas. Hiermee is geprobeerd om een bijdrage te leveren aan de kennis rondom de effecten van geïntegreerd onderwijs op leerlingen. Dit onderzoek belicht echter



een beperkt deel van de effecten van geïntegreerd onderwijs, en kan geen uitspraken doen over de effecten van geïntegreerd onderwijs voor de gehele ontwikkeling van de leerling. Daarom wordt aanbevolen om breder onderzoek te doen naar de effecten van geïntegreerd onderwijs op het welzijn en de ontwikkeling van leerlingen.

Binnen dit onderzoek zijn de variabelen gevoel van inclusie en acceptatie tegenover elkaar gezet. Dit onderzoek is nog niet veel toegepast binnen het onderwijs, maar levert interessante resultaten op over de perceptie van de leerling versus de werkelijkheid rondom inclusie en acceptatie. Om deze reden wordt aanbevolen om ook binnen andere vormen van onderwijs, bijvoorbeeld het inclusief onderwijs, dit soort onderzoek uit te voeren. Tot wordt aanbevolen om de verklarende variabelen zo specifiek mogelijk te maken. Binnen het huidige onderzoek werd de ondersteuningsbehoefte ‘leren en ontwikkelen’ onderzocht. Dit zou echter specifiekier worden geoperationaliseerd naar bijvoorbeeld ‘cognitieve ontwikkeling’ en ‘gedrag’ om betere uitspraken te doen over het effect van de leerlingkenmerken op de beoordeling van het gevoel van inclusie en acceptatie.

### **Aanbevelingen voor de praktijk**

Dit onderzoek wil aan de praktijk meegeven dat het van belang is om oog te hebben voor het gevoel van inclusie van individuele leerlingen. Het gevoel van inclusie is immers van invloed op het zelfbeeld en daarmee welzijn en ontwikkeling van de leerling. Binnen dit onderzoek is gebleken dat het niet vanzelfsprekend is dat een leerling wordt geaccepteerd, of zich opgenomen voelt in de klas. Daarnaast kan ook een verschil bestaan in de werkelijke acceptatie en het gevoel van inclusie dat de leerling ervaart. Een eerste aanbeveling luidt daarom om binnen een klas regelmatig het gevoel van inclusie te monitoren.

Verder blijkt dat leerlingen met lichte ondersteuningsbehoeften in mindere mate worden geaccepteerd dan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Een tweede aanbeveling luidt daarom om in de klas niet alleen alert te zijn op acceptatie van leerlingen die extra ondersteuning vragen, zoals op basis van eerder onderzoek verwacht kan worden, maar ook voor leerlingen die lichtere ondersteuningsbehoeften hebben.

### Referenties

- Aboud, F.E., & Mendelson, M.J. (1996). Determinants of friendships selection and quality: Developmental perspectives. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb, & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87-112). Cambridge University Press.
- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of tehran. *Education*, 42(6), 575–588. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.745890>
- Ahmed, G.K., Metwaly, N.A., Elbeh, K., Galal, M.S., & Shaaban, I. (2022). Risk factors of school bullying and its relationship with psychiatric comorbidities: a literature review. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 58(16), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41983-022-00449-x>
- Antonopoulou, K., Chaidemenou, A., & Kouvava, S. (2019). Peer acceptance and friendships among primary school pupils: associations with loneliness, self-esteem and school engagement. *Educational psychology in practice*, 35(3), 339-351. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604324>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405-421. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, Social Position, and Social Participation of Students with SEN in Mainstream Primary Schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Avramidis, E., Avgeri, G., Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221-234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Bakker, J.T.A. & Bosman, A.M.T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disabilities Quarterly*, 26(1), 5-14. <https://doi.org/10.2307/1593680>
- Berk, L.E. (2000). *Child development* (5e editie). Allyn and Bacon.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

- Broomhead, K.E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education*, 47(8), 877-888. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610>
- Bossaert, G., de Boer, A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34, 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bukowski, W.M., & Hoza, B. (1989) Popularity and friendship: issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). Wiley.
- Cillessen, A.H.N., & Marks, P.E.L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A.H.N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). Guilford Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- De Boer, A.A., Pijl, S.J., Post, W.J., & Minnaert, A.E.M.G. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x>
- De Boer, A.A., Pijl, S.J., & Minnaert, A.E.M.G. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: a review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379–392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Boer, A.A., & Tenback, C. (2021). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tweede tussenrapportage over het beleids- en praktijkonderzoek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- De Boer, A.A., Tenback, C., & Bijstra, J.O. (2023). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen: Tussenrapportage over de tweede meting van het praktijkonderzoek*. Rijksuniversiteit Groningen.
- DeVries, J.M., Knickenberg, M., & Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender: evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 511-525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>

- Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: A review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), 105-121. <https://doi.org/10.1177/0265659010368750>
- Eilts, J. & Koglin, U. (2022). Bullying and victimization in students with emotional and behavioural disabilities: a systematic review and meta-analysis of prevalence rates, risk and protective factors. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(2), 133-151. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2092055>
- Epstein, A.S. (2003). How planning and reflection develop young children's thinking skills. *Young Children*, 58(5), 28-36.
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/1467-9752.12280>
- Grütter, J., Gasser, L., Malti, T. (2017). The role of cross-group friendship and emotions in adolescents' attitudes towards inclusion. *Research in Developmental Disabilities*, 62(1), 137-147. <http://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.004>
- Het Onderwijsloket. (2020). *Het Nederlandse onderwijssysteem*. <https://www.onderwijsloket.com/kennisbank/artikel-archief/hoe-zit-het-nederlandse-onderwijssysteem-in-elkaar/>
- Holt-Lunstad J., Smith T. B., Baker M., Harris T., Stephenson D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Holt-Lunstad J., Smith T. B., Layton J. B. (2010). Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review. *PLoS Medicine*, 7(7), 1-20 <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000316>
- Koster, M., Minnaert, A.E.M.G., Nakken, H., Pijl, S.J., van Houten, E.J., & van Houten-van den Bosch, E.J. (2011). Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: validation of the social participation questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 199–213. <https://doi.org/10.1177/0734282910384065>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S.J., & Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>

- Koster, M., Pijl, S.J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.  
<https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- LECSO. (2018). *Landelijk Doelgroepenmodel*. Sectorraad voor gespecialiseerd onderwijs.
- Lindsay, G., Dockrell, J.E., & Strand, S. (2007). Longitudinal patterns of behaviour problems in children with specific speech and language difficulties: Child and contextual factors. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 811-828.
- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136-143.  
<https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2023). Cijfers over pesten: Slachtoffers. <https://www.nji.nl/cijfers/pesten-slachtoffers#aantal-kinderen-en-jongeren-dat-wordt-gepest>
- McDonnell, J. and Hunt, P. (2014) Inclusive Education and Meaningful School Outcomes. In M. Agran, F. Brown, C. Hughes, C. Quirk, D. Ryndak (eds.), *Equity and Full Participation for Individuals with Significant Disabilities. A Vision for the Future* (pp 155–176). Brookes.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Wiley-Blackwell.
- Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Onderwijsraad.
- Pijl, S.J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93–105.  
<https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Prion, S., & Hearling, K.A. (2014). Making Sense of Methods and Measurement: Spearman-Rho Ranked-Order Correlation Coefficient. *Clinical Simulation in Nursing*, 10(10), 535-536. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2014.07.005>
- Ruškus, J. (2021). Inclusive education as the turning point for the dignified life course of children with disabilities. In M.A. Brown (Red.), *International perspective on inclusion within society and education* (pp. 117-130). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003016090>
- Schwab, S. (2015). Evaluation of a short version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a sample of students with and without special educational needs. *British Journal of Special Education*, 42, 257–278. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12089>

- Schwab, S. (2017). The impact of contact of students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 62*(1), 160-165.  
<http://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>
- Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are We Included? Secondary Students' Perception of Inclusion Climate in Their Schools. *Teaching and Teacher Education, 75*(1), 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Schwab, S., Zurbriggen, C.L.A., & Venetz, M. (2020). Agreement among student, parent and teacher ratings of school inclusion: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of School Psychology, 82*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.003>
- Sectorraad gespecialiseerd onderwijs. (2020). *Informatie Landelijk Doelgroepenmodel*.  
<https://gespecialiseerdonderwijs.nl/kennisbank/informatie-landelijk-doelgroepenmodel/>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research, 293*(1), 1-10,  
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Slade, M. (2008). A study of the interrelationship between the behaviour and social status of a class of Year 2 pupils. *Support for learning, 23*(2), 63-70.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00372.x>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic research and meta review. *International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Vaughn, S., Elbaum, B.E., & Schumm, J.S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(6), 598-608. <https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Venetz, M., Zurbriggen, C., & Eckhart, M. (2014). Entwicklung und erste Validierung einer Kurzversion des "Fragebogens zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern (FDI 4-6) " von Haeberlin, Moser, Bless und Klaghofer. *Empirische Sonderpädagogik, 6*(2), 99-113. <https://doi.org/10.25656/01:9247>
- Verenigde Naties. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.  
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- Volk, A.A., Dane, A.V., & Marini, Z.A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*, 327-343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>

Zurbriggen, C.L.A., Venetz, M., Schwab, S., & Hessels, M.G.P. (2017). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European Journal of Psychological Assessment, 35*(5), 641-649.  
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000443>

### Bijlage 1: Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)

**Oefenvraag:** Ben je er klaar voor om met de vragen te beginnen?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 1:** Hoe oud ben je?

\_\_\_\_\_

**Vraag 2:** Ben je een jongen of een meisje?

1. Jongen	2. Meisje
-----------	-----------

**Vraag 3:** Ga jij graag naar school?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 4:** Heb je veel vrienden in jouw klas?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 5:** Leer jij snel?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 6:** Heb jij zin om naar school te gaan?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 7:** Kan jij goed omgaan met kinderen in jouw klas?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 8:** Kan jij moeilijke opdrachten maken?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 9:** Vind jij het fijn op school?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------



**Vraag 10:** Voel jij je alleen in jouw klas?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 11:** Kan jij goed leren?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 12:** Vind jij school leuk?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 13:** Vind jij veel dingen op school te moeilijk voor jou?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------

**Vraag 14:** Vind jij het leuk om met kinderen in jouw klas om te gaan?

1. Nee	2. Beetje wel, beetje niet	3. Ja
--------	----------------------------	-------