



# Validiteit van het meten van sociale acceptatie bij adolescenten

Leonie van der Werf  
Studentnummer: S4585690

Begeleider: prof. dr. M. J. Warrens  
Tweede beoordelaar: P. Schreuder

Master Orthopedagogiek  
Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen  
Rijksuniversiteit Groningen

Datum: 3 december 2023  
Woord aantal: 7995

## **Abstract**

A substantial portion of our brains is involved in processing social interactions and understanding other individuals (Klapwijk & Crone, 2019). Acceptance is a component of social interaction. Social acceptance refers to the extent to which someone feels loved and belongs to a group (Harter, 2012). The current study investigated the agreement between a student's perception of social acceptance and the perspective of other students. Furthermore, it examined the influence of various types of education, behavioral issues and gender on this agreement.

The research employed a cross-sectional quantitative methodology. The sample comprised N=527 secondary education students within an integrated educational setting for regular students, students with intellectual disabilities and students with behavioral issues. Correlation analyses were conducted to gauge the relationships between the variables and address the research questions.

The results show that social acceptance according to the student consistently correlates positively with social acceptance according to other students. Among the different types of education, the strongest correlation was observed among students with behavioral issues. Specifically, within the spectrum of behavioral problems, this correlation was prominent in internalizing issues, while regarding gender, the highest correlation was seen among boys.

This study has contributed to expanding and deepening our understanding of social acceptance across various educational environments. It can be concluded that a student's social acceptance aligns with the perspectives of other students. Subsequent research could explore social acceptance within separate educational settings to facilitate comparison with the integrated educational setting, utilizing a representative sample across various age groups.

## **Inleiding**

Vanaf de geboorte lijken baby's al voorkeur te vertonen voor soortgenoten (Klapwijk & Crone, 2019). Pasgeborenen hebben een sterke voorkeur voor sociale vormen die lijken op gezichten tegenover niet-sociale vormen (Simion et al., 2008; Valenza et al., 1996). In de jaren die volgen, ontwikkelen zich vele vaardigheden die de omgang met anderen mogelijk maken. Vaardigheden op sociaal vlak zijn onmisbaar voor een goede ontwikkeling van kind tot volwassene (Klapwijk & Crone, 2019). Deze sociale vaardigheden spelen in op de gedachten, acties en activiteiten die ervoor zorgen dat kinderen hun persoonlijke doelen kunnen bereiken, zonder harmonie met sociale partners te verbreken (Shaffer, 2002). Veel van deze vaardigheden worden onbewust gebruikt, maar vereisen enorme cognitieve inspanning (Frith & Frith, 2006). Een aanzienlijk deel van de hersenen is dan ook betrokken bij het verwerken van sociale interacties en het begrijpen van andere mensen (Klapwijk & Crone, 2019).

### **Sociale acceptatie**

Een onderdeel van sociale interactie is acceptatie. Sociale acceptatie is de mate waarin iemand het gevoel heeft geliefd te zijn en bij een groep te horen (Harter, 2012). Bij een groep horen blijkt een van de fundamentele behoeften van de mens (Dunbar, 2018; Baumeister & Leary, 1995). Een verklaring hiervoor kan worden gezocht in de sociometer theorie (Leary & Baumeister, 2000; Leary & Bowns, 1995). Volgens deze theorie hebben mensen de drang om gewaardeerd en geaccepteerd te worden. Deze drang zou voort kunnen komen uit het feit dat onze voorouders meer kans op overleven en reproductie hadden als ze tot een groep behoorden (Ainsworth, 1989; Leary & Baumeister, 2000; Baumeister & Leary, 1995). Sociale acceptatie lijkt samen te hangen met het algeheel schools en psychologisch functioneren (Rubin et al., 2006; Craig & Baucum, 2002). Jongeren die weinig sociaal geaccepteerd worden door leeftijdsgenoten, zijn geen voorkeursmetgezellen voor activiteiten en genieten niet van een populaire status (Wentzel et al., 2021).

### **Sociale acceptatie in relatie tot het zelfbeeld en zelfwaardering**

De mate waarin een persoon sociaal geaccepteerd wordt, hangt samen met zowel de omgeving als persoonskenmerken (Dunbar, 2018) en lijkt onlosmakelijk verbonden met het zelfbeeld en zelfwaardering. Het zelfbeeld speelt in op de cognitieve representatie die een persoon van zichzelf heeft. Wanneer sprake is van lage mate van sociale acceptatie, wordt de ontwikkeling van het zelfbeeld negatief beïnvloed (Harter, 1999; Rubin et al., 2006). Personen met een laag zelfbeeld hebben meer angst, zorgen, onzekerheden en depressieve gevoelens tegenover personen met een hoger zelfbeeld (Freeston et al, 1994; Ladouceur et al, 2000; Butzer en Kuiper, 2005). Ook blijkt dat een laag zelfbeeld samenhangt met het ontstaan van depressieve stoornissen, angststoornissen en middelenmisbruik (Trzesniewski et al., 2006; Mannuzza & Kein, 2000).

Zelfwaardering speelt in op het oordeel dat een persoon van zichzelf heeft en de mate waarin een persoon tevreden is met zichzelf (Thomaes et al., 2010). Gevoelens met betrekking tot de zelfwaardering helpen om succesvolle aanpassingen in gedrag aan te brengen om afwijzing te voorkomen. Positieve gevoelens vormen een belangrijke basis: het voorkomt emotionele problematiek en daarnaast reduceert zelfwaardering negatieve gevoelens (DuBois

et al., 2002). Personen die in lage mate sociaal geaccepteerd worden door leeftijdsgenoten, ervaren een lagere zelfwaardering tegenover personen die in hoge mate sociale acceptatie ervaren (Donders & Verschueren, 2004).

Naast de relatie tussen sociale acceptatie en afwijzing op het zelfbeeld en zelfwaardering, zijn er meer aspecten waar het mee samen lijkt te gaan. Afwijzing door anderen vergroot het risico op psychologische problemen (Bowker et al., 2006) en kan problematiek op sociaal-emotioneel gebied voorspellen op de lange termijn (Pijl et al., 2008). Afgewezen worden door anderen kan een deel van de eenzaamheid onder jongeren verklaren ((Rubin & Asendorpf, 2014). Sociale isolatie en depressieve klachten lijken ook tot de gevolgen van afwijzing te behoren (Mellor et al., 2008; Baumeister & Leary, 1995; Besser & Priel, 2007; Friedman et al., 2005). Depressieve klachten blijven aanhouden of kunnen verergeren wanneer geen steun wordt ervaren door leeftijdsgenoten. Daarnaast kan buitensluiting op sociaal gebied leiden tot agressiviteit (Twenge et al., 2001).

### **Sociale acceptatie in relatie tot geslacht en de adolescentie**

Er bestaat geen eenduidig antwoord op de vraag of sociale acceptatie meer van belang is voor jongens of meisjes. Enerzijds komt naar voren dat mogelijk geen verschillen in geslacht bestaan als het gaat om de mate waarin sociale acceptatie voor adolescenten van belang is (Birkeland et al., 2014; Daniels & Leaper, 2006; Sentse et al., 2010). Anderzijds blijkt dat sociale relaties mogelijk belangrijker zijn voor meisjes dan voor jongens en meisjes gevoeliger zijn voor afwijzing en acceptatie door leeftijdsgenoten (Hergovich et al., 2004; Ponsoda et al., 2008). Daarnaast komt naar voren dat sociale acceptatie met name van belang is in de vroege adolescentie (Klapwijk & Crone, 2019). De adolescentie is een vormende periode waarin jongeren zich kunnen ontwikkelen tot sociaal-betrokken volwassenen. Sociale acceptatie door leeftijdsgenoten is van belang tijdens de sociale en persoonlijke ontwikkeling tijdens de adolescentie (Brown & Larson, 2009). De hechtingstheorie van Bowlby (1982) stelt dat relaties met leeftijdsgenoten steeds belangrijker worden tijdens de adolescentie. Adolescenten lijken tijdens deze fase meer waarde te hechten aan meningen en verwachtingen van leeftijdsgenoten ten opzichte van de kindertijd (Perry-Parrish & Zeman, 2011). Sociale acceptatie kan het behoud van zelfvertrouwen ondersteunen in de adolescentie (Rubin et al., 2006). Het belang van sociale acceptatie kan blijven toenemen tot de late adolescentie. Na deze periode lijken jongeren zich meer te richten op eigen toekomstige doelen en verschuift de aandacht voor sociale acceptatie meer naar de achtergrond (Verboom et al., 2014).

### **Gedragsproblematiek**

Adolescenten kunnen opstandig gedrag vertonen, iets wat passend is bij de normale ontwikkeling van jongeren in de adolescentie fase (Berk, 2009). Zo is vaker sprake van een instabiele stemming, zetten adolescenten zich af tegen hun ouders en gaan ze discussies niet uit de weg. Het vertonen van dergelijk gedrag helpt bij het verwerven en het vormen van een identiteit (Berk, 2009). Er zijn jongeren die dermate opstandig of agressief gedrag vertonen, dat er kan worden gesproken over gedragsproblematiek. Jongeren met gedragsproblematiek kunnen bestraffende en afwijzende reacties ontvangen van leeftijdsgenoten op het gedrag dat ze vertonen (Van Wijk-Herbrink et al., 2018). Deze jongeren hebben daarentegen wel behoefte aan acceptatie, ondanks dat het gedrag wat ze laten zien een tegenovergesteld effect kan

veroorzaken. Jongeren met gedragsproblematiek behoren vaker tot de categorie van afgewezen kinderen door leeftijdsgenoten ten opzichte van kinderen waarbij geen sprake is van gedragsproblematiek (Berk, 2009). Ook blijkt dat Nederlandse leerlingen met gedragsproblemen significant verschillen in acceptatie door leeftijdsgenoten in vergelijking met reguliere leerlingen en leerlingen met andere specifieke onderwijsbehoeften zoals leerstoornissen of zintuiglijke beperkingen (Bossaert et al., 2015).

Jongeren kunnen verschillende vormen van probleemgedrag vertonen. Grofweg kan dit worden ingedeeld in twee categorieën: internaliserend en externaliserend probleemgedrag. Wanneer jongeren hun problemen vooral naar binnen keren, is er sprake van internaliserende problematiek (Santrock, 2004; Wicks-Nelson & Israel, 2006). Jongeren die naar binnen keren met hun problemen, uiten gevoelens niet expliciet en hebben de neiging om hun problemen voor zichzelf te houden. Hierdoor lijken ze mogelijk stil en teruggetrokken. Dit kan zich uiten in gedragingen en gevoelens van angst, verlegenheid, teruggetrokkenheid en depressiviteit (Santrock, 2004; Wicks-Nelson & Israel, 2006). Internaliserende problematiek wordt geassocieerd met beperkte kwaliteit van vriendschappen en verminderde mate van sociale acceptatie (Kim et al., 2003; Schwartz-Mette & Rose, 2009; Berg & Klinger, 2009). Bij externaliserende problematiek keren jongeren hun problemen vooral naar buiten (Santrock, 2004; Wicks-Nelson & Israel, 2006). Wanneer jongeren hun problemen naar buiten keren, uiten ze gevoelens op een duidelijke en directe manier. Voorbeelden van gedragingen en gevoelens die in deze context kunnen optreden zijn: vechten, woede-uitbarstingen, vernielzucht en ongehoorzaamheid. Externaliserende problematiek is de meest voorkomende vorm van probleemgedrag en wordt gerelateerd aan negatieve gevolgen. Antisociaal gedrag tot in de volwassenheid en afwijzing door leeftijdsgenoten zijn voorbeelden van deze mogelijke gevolgen (De Haan et al., 2012). Er zijn jongeren die beperkingen ervaren in zowel hun intelligentie als adaptief gedrag, wat bekend staat als een verstandelijke beperking (Schalock et al., 2010). Adaptief gedrag kan worden onderverdeeld in conceptuele, praktische en sociale vaardigheden. Vooral de ontwikkeling van sociaal-adaptieve vaardigheden krijgt steeds meer aandacht in de benadering van jongeren met een verstandelijke beperking (Douma, 2018). Wanneer sprake is van een verstandelijke beperking bij jongeren, is het risico op gepest worden en ook sociale afwijzing groter in vergelijking met leeftijdsgenoten zonder verstandelijke beperking (Wijnroks, 2019).

Problemen op het gebied van sociale relaties in de adolescentie worden ook vaak waargenomen bij jongeren met ADHD (Ros & Graziano, 2018) en hangt samen met afwijzing door leeftijdsgenoten (McQuade & Hoza, 2015) en de relatie met ouders en docenten (Bagwell et al., 2001; Mrug et al., 2012; Sibley et al., 2010). Jongeren met ADHD vertonen een verminderd vermogen om risico's waar te nemen, een hogere kans als kwetsbaar te worden beschouwd door leeftijdsgenoten en ervaren minder sociale bescherming van leeftijdsgenoten (Seward et al., 2018). Deze factoren dragen bij aan een hogere mate van sociale kwetsbaarheid bij jongeren met ADHD in vergelijking met leeftijdsgenoten zonder deze diagnose. Vriendschappen van jongeren met ADHD hebben meer negatieve aspecten zoals instabiliteit, hoge mate van conflicten en beperkte betrokkenheid ten opzichte van jongeren zonder ADHD (Blachman & Hinshaw, 2002; Hoza et al., 2005; Normand et al., 2011). Wanneer deze resultaten vertaald worden naar sociale acceptatie, hebben jongeren met ADHD sterker de

neiging meer afwijzing en verwaarlozing te ervaren van hun leeftijdsgenoten (Hoza, 2007; Hoza et al., 2005; Bagwell et al., 2001).

### **Het onderzoek naar sociale acceptatie**

Zowel in de literatuur als in het huidige onderzoek wordt sociale acceptatie gezien als één construct, wat op verschillende manieren geoperationaliseerd (gemeten) kan worden. Zelfrapportages, sociometrische metingen en peer-nominatieprocedures zijn veelgebruikte methoden om sociale acceptatie te meten (Cillessen & Marks, 2017). Bij zelfrapportages wordt de betrokkene zelf gevraagd om de perceptie van sociale acceptatie te rapporteren. Bij gebruik van sociometrische metingen en peer-nominaties worden deelnemers gevraagd om leeftijdsgenoten te benoemen die ze als vrienden zouden kiezen of met wie ze graag tijd doorbrengen (Kingery et al., 2011; Wentzel et al., 2021; Cillessen & Marks, 2017). Observaties van sociale interacties worden ook ingezet om sociale acceptatie te meten (Cillessen & Marks, 2017). Wanneer observatiemethoden worden vergeleken met sociometrische metingen en peer-nominatieprocedures, valt op dat de twee laatstgenoemde methoden minder kostbaar zijn en het mogelijk maken om adolescenten te beoordelen. Het verkrijgen van natuurlijke observaties van adolescenten op middelbare scholen blijkt namelijk een enorme uitdaging (Cillessen & Marks, 2017). Daarnaast kunnen beoordelingen van status, sympathie richting anderen of ‘geheim’ gedrag moeilijk of niet direct worden waargenomen tijdens observaties.

In de huidige studie worden twee vormen van sociale acceptatie met elkaar vergeleken: of de leerling het gevoel heeft bij een groep te horen en geliefd te zijn en het perspectief van andere leerlingen. Het perspectief van andere leerlingen verwijst naar hoe leerlingen leeftijdsgenoten beoordelen op het gebied van sociale acceptatie binnen een groep. De overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en het perspectief van anderen wordt in de huidige studie bestudeerd. Daarnaast kunnen mogelijk patronen worden geïdentificeerd die leiden tot verschillen in de overeenstemming tussen de twee vormen van sociale acceptatie. Eerder onderzoek naar de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en het perspectief van andere leerlingen laat zien dat met name een mindere overeenstemming wordt gezien bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Bossaert et al., 2013). Discrepancie tussen de zelfbeoordeling van leerlingen in sociale situaties en hoe leeftijdsgenoten hen beoordelen, lijkt verband te houden met gedragsproblemen, psychische gezondheid en sociale interacties (Pardini et al., 2006). Ook komt naar voren dat de ernst van gedragsproblematiek invloed kan hebben op de inschatting van een bepaalde positie binnen een groep (Pijl & Frostad, 2010).

De resultaten uit het huidige onderzoek zijn afkomstig uit een geïntegreerde onderwijssetting die zich richt op regulier onderwijs, onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek en een verstandelijke beperking dat onder één dak samen wordt gebracht. Dit type onderwijs is gericht op leerlingen tussen de 12 en 20 jaar in het voortgezet onderwijs. Tot op heden is in Nederland weinig onderzoek verricht naar de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en het perspectief van anderen. Met het huidige onderzoek wordt beoogd om onderzoeksresultaten aan te vullen voor alle onderwijssettings op het gebied van de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en het perspectief van anderen.

De hoofdvraag van het onderzoek luidt: *“Wat is de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling en volgens andere leerlingen?”* Voortbouwend op de hoofdvraag, zullen de volgende onderzoeksvragen worden meegenomen in het onderzoek:

1. *In hoeverre is deze mate van overeenstemming verschillend voor reguliere leerlingen, leerlingen met gedragsproblemen en leerlingen met een verstandelijke beperking?*

Verwacht wordt dat verschillen bestaan in de mate van overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling en volgens andere leerlingen als het gaat om reguliere leerlingen, leerlingen met gedragsproblematiek en leerlingen met een verstandelijke beperking. Deze verwachting komt voort uit literatuur waaruit blijkt dat een mindere mate van overeenstemming wordt gezien bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (Bossaert et al., 2013). In het huidige onderzoek zou dit samen kunnen hangen met een mindere overeenstemming tussen de vormen van sociale acceptatie bij leerlingen met gedragsproblematiek en een verstandelijke beperking ten opzichte van reguliere leerlingen.

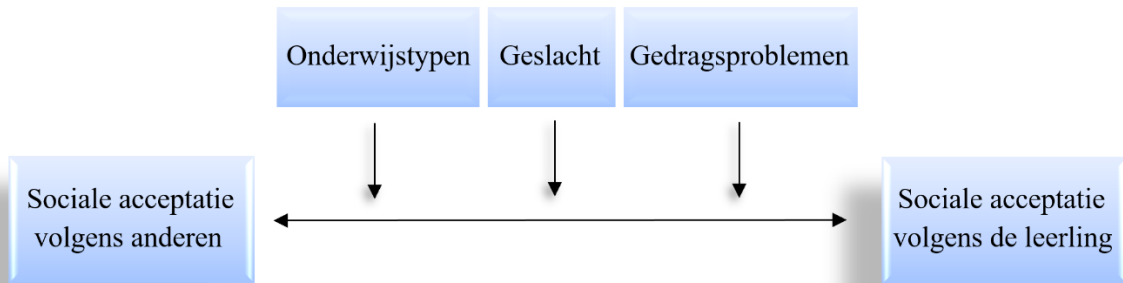
2. *In hoeverre is deze mate van overeenstemming verschillend voor jongens en meisjes, leerlingen met externaliserende of internaliserende gedragsproblematiek en leerlingen met ADHD?*

Vanwege tegenstrijdigheden in de literatuur met betrekking tot de invloed van geslacht op sociale acceptatie en het ontbreken van literatuur over de overeenstemming op het gebied van sociale acceptatie, worden geen verwachtingen uitgesproken over de mate van overeenstemming tussen sociale acceptatie en de mogelijke geslachtsverschillen. Internaliserende problematiek wordt in verband gebracht met de onnauwkeurigheid van de waargenomen sociale acceptatie, wat zich richt op de overtuiging van een leerling of hun leeftijdsgenoten hen accepteren of afwijzen (Portillo & Fernández-Baena, 2020). Mogelijk zorgt dit voor een mindere mate van overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling en het perspectief van anderen op het gebied van internaliserende problematiek. Er worden geen verwachtingen uitgesproken over de invloed van externaliserende problematiek op de mate van overeenstemming. Verwachtingen worden achterwege gelaten vanwege het ontbreken van literatuur specifiek gericht op externaliserende problematiek in relatie tot de overeenstemming van sociale acceptatie volgens de leerling zelf en het perspectief van anderen. Daarnaast wordt in de geraadpleegde literatuur externaliserende problematiek vaak geassocieerd met ADHD (Knorth, 2008), waardoor het lastig is om verwachtingen uit te spreken over de specifieke invloed van externaliserende problematiek.

Onderzoek naar sociale acceptatie op het gebied van ADHD toont aan dat jongeren met ADHD een hogere zelfwaargenomen sociale acceptatie kunnen ervaren dan daadwerkelijk het geval is (McQuade et al., 2014) en zichzelf overschatten op het gebied van sociale acceptatie (Knorth, 2008; Hoza et al., 2004). De overschatting kan zorgen voor bescherming van het zelfbeeld of kan toegeschreven worden aan cognitieve deficiënties van executieve functies. Het overschatten wijst mogelijk op discrepantie tussen hoe kinderen met ADHD zichzelf zien in sociale situaties en hoe deze situaties door anderen worden waargenomen, wat maakt dat sprake kan zijn van een mindere mate van overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling en volgens anderen bij jongeren met ADHD.

## **Figuur 1**

### *Conceptueel model*



## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

De onderzoeksvragen zijn aan de hand van een cross-sectioneel kwantitatief onderzoek bestudeerd. De beschikbare data zijn verzameld in het kader van een promotieonderzoek. Het onderzoek heeft plaatsgevonden tussen oktober 2018 en mei 2019. Toestemming voor het onderzoek is gegeven op 8 oktober 2018 door de ethische commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (RUG). Er was geen sprake van random toewijzing. In het onderzoek waar de beschikbare data uit voort is gekomen, lag de focus op het zelfconcept van leerlingen, acceptatie, vriendschappen en de invloed van peer-gereleerde factoren hierop.

### **Procedure**

De data zijn verzameld met behulp van digitale vragenlijsten die zijn afgenomen bij leerlingen. De vragenlijst is een samenstelling van de CBSA (Treffers et al., 2002) en een nominatielijst. Het instrument is bij de leerlingen groepsgewijs afgenomen tijdens een mentoruur tussen januari en mei 2019. De leerlingen konden niet bij elkaar kijken of luisteren tijdens het invullen van de vragenlijst. Leerlingen van het regulier onderwijs en van het speciaal voortgezet onderwijs hebben de vragenlijst zelfstandig op één moment ingevuld. Leerlingen van het praktijkonderwijs hebben de vragenlijst met ondersteuning van de docent ingevuld op verschillende momenten. Omdat gebruik is gemaakt van bestaande data, kan niet precies worden achterhaald of de afname van de vragenlijst bij alle leerlingen op de juiste manier heeft plaatsgevonden. Tevens is door het gebruik van bestaande data onduidelijk of bepaalde leerlingen systematisch zijn uitgesloten van afname van de vragenlijst. Onbewuste uitsluiting kan voorkomen wanneer leerlingen worden uitgesloten van deelname aan de vragenlijst door afwezigheid op het moment van afname of logistieke problemen. Bewuste uitsluiting kan plaatsvinden om de integriteit van de gegevens te waarborgen, bijvoorbeeld wanneer er vermoedens zijn van onoprechte antwoorden of als gevolg van ethische overwegingen, zoals ouders die bezwaar maken tegen deelname aan het onderzoek.



## **Participanten**

De steekproef bestaat uit N=527 leerlingen van het voortgezet onderwijs binnen een geïntegreerde onderwijssetting. Binnen dit onderwijsconcept maken 401 leerlingen deel uit van het regulier voortgezet onderwijs, 58 leerlingen behoren tot onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek en 68 leerlingen behoren tot onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking. De steekproef bestaat voor 62,2% uit mannen en voor 37,8% uit vrouwen. De minimumleeftijd is 12,4 jaar en de maximumleeftijd 19,9 jaar ( $M=14,9$ ;  $SD=1,43$ ).

## **Onderzoekspopulatie**

De data zijn afkomstig van een school die deel uitmaakt van een experiment dat is opgezet door het Ministerie van Onderwijs. Het doel van het experiment is om de ontwikkeling naar meer geïntegreerd onderwijs te stimuleren (De Boer, 2020). Naast de huidige school maken zes andere scholen deel uit van het experiment. Echter zijn er verschillen op het gebied van type ondersteuningsbehoeften, leeftijden van leerlingen en de omvang van de scholen op te merken. De steekproef is mogelijk in zekere mate representatief voor specifiek dit onderwijsconcept. Het specifieke onderwijsconcept waarover wordt gesproken richt zich op regulier onderwijs, onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek en een verstandelijke beperking dat onder één dak samen wordt gebracht. Daarnaast is het gericht op leerlingen tussen de 12 en 20 jaar binnen het voortgezet onderwijs.

## **Variabelen en onderzoeksinstrumenten**

### Sociale acceptatie volgens de leerling zelf

De subschaal sociale acceptatie, afkomstig uit de Competentie Beleving Schaal voor Adolescenten (CBSA), wordt gebruikt om sociale acceptatie volgens de leerling zelf te meten. De CBSA is een vragenlijst geschikt voor personen van 12 t/m 18 jaar. De betrouwbaarheid van deze test is voldoende, de begripsvaliditeit is goed en de criteriumvaliditeit is onvoldoende (COTAN, 2003). Er zijn vijf vragen gebruikt voor de subschaal sociale acceptatie en er is met gemiddelde scores gewerkt. Een voorbeelditem van de schaal is '*Ik ben populair bij leeftijdsgenoten*' met vier antwoordopties (1) 'Helemaal niet waar', (2) 'Beetje niet waar', (3) 'Beetje waar' en (4) 'Helemaal waar'. De overige items hebben dezelfde vier antwoordopties zoals hierboven beschreven.

### Sociale acceptatie volgens andere leerlingen

Sociale acceptatie volgens andere leerlingen uit de klas is gemeten met het aantal nominaties en daarnaast met het aantal nominaties gecorrigeerd voor de klasgrootte van de leerling. Er is gekozen om zowel met de ongecorrigeerde maat als met de gecorrigeerde maat voor klasgrootte berekeningen en analyses uit te voeren. Dit construct is gemeten aan de hand van één vraag waarin leerlingen is gevraagd om klasgenoten te nomineren die volgens hen sociaal geaccepteerd worden.

### Onderwijstype

De variabele onderwijstype is meegenomen in de analyse om inzicht te krijgen in de mogelijke invloed van de verschillende onderwijstypen op de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens andere leerlingen. De verschillende onderwijstypen zijn gebaseerd op de informatie vanuit de bestaande data binnen de

geïntegreerde onderwijssetting en waren daarmee vooraf bepaald. Er is onderscheid gemaakt tussen onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen (cluster 4), leerlingen met een verstandelijke beperking (cluster 3) en regulier onderwijs (praktijkonderwijs en vmbo).

### Geslacht

De variabele geslacht is gebruikt om de mogelijke invloed van geslacht op de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens andere leerlingen te bestuderen. De variabele is gemeten door de leerlingen de volgende vraag in te laten vullen: *'Ik ben een jongen/meisje'*, met als antwoordopties 'jongen' of 'meisje'. Geslacht is in de dataset gecodeerd als man (1) en vrouw (2).

### Gedragsproblematiek

De variabele gedragsproblematiek is net als de variabelen onderwijstype en geslacht meegenomen in het onderzoek om na te gaan wat de mogelijke invloed is op de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen. De TRF is een vragenlijst die inzicht geeft in het type (probleem)gedrag van de leerling zoals dat door de docent wordt ervaren (Achenbach et al., 2001; Verhulst et al., 1997). Deze vragenlijst is afgenomen bij docenten. Voorafgaand aan de afname van de vragenlijst zijn aan de participanten een aantal vragen gesteld om voor te selecteren. Zo is er gevraagd of bij de leerlingen sprake is van één of meerdere vormen van gedragsproblematiek. De problematiek is in de bestaande data opgesplitst in internaliserende problematiek (1), externaliserende problematiek (2), ADHD-problematiek (3) en geen problematiek (4). Op basis van de resultaten van de voorselectievraag is een classificatie gemaakt van de frequentie waarin de vormen van problematiek voorkomen bij de leerlingen in de steekproef. Wanneer sprake bleek van één of meerdere vormen van problematiek, zijn de vervolgvragen van de TRF aangeboden. In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van de variabele die aangeeft of er sprake is van internaliserende, externaliserende of ADHD-problematiek. De overige resultaten afkomstig uit de TRF-vragenlijst zijn niet meegenomen in het onderzoek.

### Gedragshouding

De subschaal gedragshouding is afkomstig uit de CBSA. Er zijn net als bij de subschaal sociale acceptatie vijf vragen gebruikt voor de subschaal gedragshouding en er is met gemiddelde scores gewerkt. Een voorbeelditem van de schaal is *'Ik doe wel eens dingen waarvan ik weet dat ik ze beter niet kan doen'* met vier antwoordopties (1) 'Helemaal niet waar', (2) 'Beetje niet waar', (3) 'Beetje waar' en (4) 'Helemaal waar'. De overige items hebben dezelfde vier antwoordopties zoals hierboven beschreven.

### **Analyse**

De analyses zijn uitgevoerd met behulp van het programma IBM SPSS Statistics (IBM Corp, 2022; versie 29). Allereerst is beschrijvende statistiek gegeven, zoals gemiddelden en standaarddeviaties. Histogrammen van de variabelen zijn gebruikt om iets te zeggen over de verdeling van de gegevens. De betrouwbaarheid van de schaal voor sociale acceptatie volgens de leerling zelf is geschat met behulp van Cronbachs alfa. De minimumwaarde die wordt gehanteerd om te spreken van hoge betrouwbaarheid is 0.80 (Henson, 2001). Een alfa tussen de 0.70 en 0.80 duidt op een redelijke betrouwbaarheid en een alfa lager dan 0.70 duidt op een lage betrouwbaarheid. Per item is gekeken of het weghalen van het item uit een schaal ervoor zorgde dat de alfa (sterk) daalde of steeg.

Om een indruk van de overeenstemming tussen de beide vormen van sociale acceptatie te krijgen en de onderzoeksvragen te kunnen bestuderen, zijn correlatieanalyses uitgevoerd (*Pearson's r*). Ter voorbereiding is eerst onderzocht of aan de assumpties voldaan werd door lineaire relaties te bestuderen. De minimumwaarde die wordt gehanteerd om te spreken van hoge overeenstemming is 0.60 (Odom & Morrow, 2006). Een  $r$  tussen de 0.30 en 0.60 duidt op een matige overeenstemming en een  $r$  die lager uitvalt dan 0.30 duidt op een zwakke overeenstemming. De overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en sociale acceptatie volgens anderen is berekend om de convergente validiteit te kunnen bestuderen. Om ook uitspraken te kunnen doen over divergente validiteit, is de variabele gedragshouding zowel vergeleken met sociale acceptatie volgens de leerling zelf als met de gecorrigeerde maat voor sociale acceptatie volgens anderen. In het huidige onderzoek wordt een significantieniveau  $\alpha$  van 5% aangehouden; een correlatie wordt als significant afwijkend van 0 beschouwd als de  $p$ -waarde van de bijbehorende toets lager is dan 0,05.

Er is in kaart gebracht hoeveel missende gegevens de data bevatten en welke mogelijke verklaringen hiervoor gegeven kunnen worden. De achtergrondvariabelen die mee zijn genomen in dit onderzoek zijn typen onderwijs, gedragsproblematiek en geslacht. Er is voor gekozen om de data niet op te splitsen op meer dan één factor tegelijk. Hier is voor gekozen omdat de groepen die vervolgens ontstaan te klein zijn om betrouwbare uitspraken te kunnen formuleren over de correlaties. Om een idee te krijgen of sprake is van lineariteit van de relaties tussen variabelen, zijn spreidingsdiagrammen gegenereerd tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen op verschillende schalen.

## Resultaten

### Beschrijvende statistiek

Tabel 1 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties voor sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen. Zowel de ongecorrigeerde als de gecorrigeerde maat (gec.) voor klasgrootte van sociale acceptatie volgens anderen wordt weergegeven. De steekproef van sociale acceptatie volgens de leerling zelf ( $n = 450$ ) bestaat voor 59,8% uit mannen en voor 40,2% uit vrouwen. De steekproef van sociale acceptatie volgens anderen ( $n = 344$ ) bestaat voor 62,3% uit mannen en voor 37,7% uit vrouwen.

**Tabel 1**

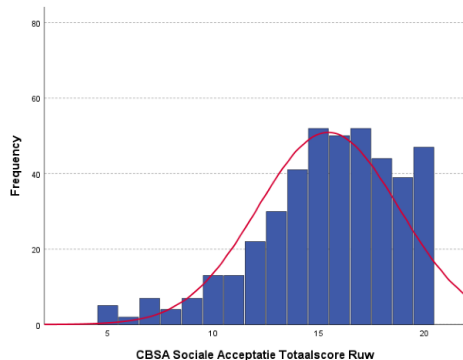
*Beschrijvende Statistiek: Gemiddelden, Standaarddeviaties en de Minimum- en Maximumwaarde van Sociale Acceptatie (SA)*

	$n$	M	SD	Minimum	Maximum
SA volgens de leerling	450	3,09	0,68	1	4
SA volgens anderen	344	3,86	2,28	0	11
SA volgens anderen (gec.)	344	0,32	0,18	0	0,83

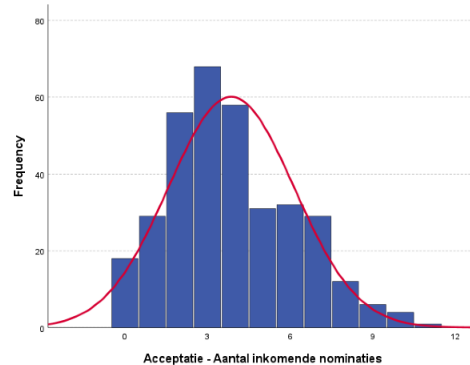
De geschatte betrouwbaarheid van de schaal voor sociale acceptatie volgens de leerling is  $\alpha = ,72$ . Het gemiddelde op dezelfde schaal ( $M = 3,09$ ) laat zien dat leerlingen zich over het

algemeen sociaal geaccepteerd voelen. Uit Figuur 2 valt af te lezen dat de verdeling linksscheef verdeeld is ( $skewness = -0,80$ ). De minimumscore van 1 en de maximumscore van 4 geven aan dat een aantal van de leerlingen zich in mindere mate sociaal geaccepteerd voelen en een aantal leerlingen zich in hoge mate sociaal geaccepteerd voelen. Figuur 3 laat een grote variabiliteit en spreiding zien van de nominaties die zich richten op sociale acceptatie volgens anderen. Tevens valt uit Figuur 3 af te lezen dat de verdeling enigszins rechtsscheef is ( $skewness = 0,51$ ). De minimumscore van 0 en de maximumscore van 11 geven aan dat er leerlingen zijn die volgens leeftijdsgenoten niet sociaal geaccepteerd worden en geen nominaties ontvangen. Daartegenover zijn er leerlingen die volgens leeftijdsgenoten in hoge mate sociaal geaccepteerd worden en vaak worden genomineerd.

**Figuur 2** Verdeling sociale acceptatie (volgens de leerling zelf)



**Figuur 3** Verdeling sociale acceptatie (volgens anderen)



Tabel 2 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties voor sociale acceptatie volgens de leerling en volgens anderen. De gegevens zijn uitgesplitst in de verschillende typen onderwijs, gedragsproblematiek en geslacht.

**Tabel 2**

*Gemiddelde score Sociale Acceptatie, uitgesplitst voor Ondersteuningsbehoefte*

	<i>n</i>	Sociale acceptatie volgens de leerling M (SD)	<i>n</i>	Sociale acceptatie volgens anderen M (SD)
Regulier	337	3,10 (0,66)	248	4,02 (2,39)
Gedragsproblemen	50	2,96 (0,79)	28	2,04 (1,29)
Verstandelijke bep.	63	3,13 (0,69)	68	4,01 (1,83)
Internaliserend	83	2,84 (0,81)	67	3,22 (2,00)
Externaliserend	54	3,09 (0,77)	42	3,19 (1,77)
ADHD	60	3,18 (0,74)	49	3,51 (2,03)
Man	269	3,11 (0,67)	213	4,10 (2,43)

Leerlingen in het regulier onderwijs ervaren nagenoeg in dezelfde mate sociale acceptatie ( $M = 3,10$ ) als leerlingen waarbij sprake is van een verstandelijke beperking ( $M = 3,13$ ). Leerlingen met gedragsproblematiek ( $M = 2,96$ ) ervaren nauwelijks minder sociale

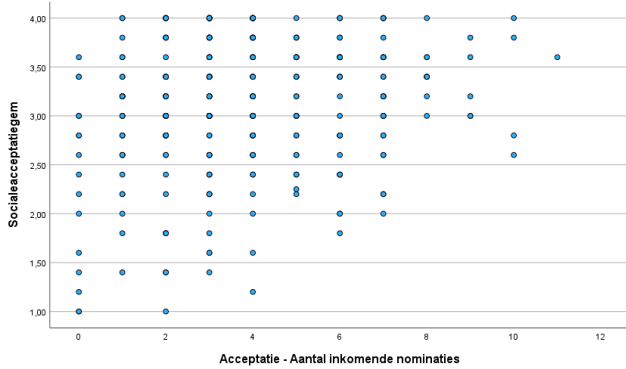
acceptatie dan de eerder genoemde leerlingen. Volgens de mening van anderen worden leerlingen in het regulier onderwijs ( $M = 4,02$ ) in dezelfde mate sociaal geaccepteerd als leerlingen met een verstandelijke beperking ( $M = 4,01$ ). Volgens de mening van anderen worden leerlingen met gedragsproblematiek aanzienlijk minder sociaal geaccepteerd ( $M = 2,04$ ), waarbij wel rekening moet worden gehouden met het feit dat de gegevens van leerlingen met gedragsproblematiek zijn berekend aan de hand van een flink lager leerlingenaantal ( $N = 28$ ).

Wanneer de gegevens op basis van de verschillende typen gedragsproblematiek worden geanalyseerd, wordt duidelijk dat de mate waarin leerlingen zich sociaal geaccepteerd voelen nagenoeg overeenkomt tussen internaliserende problematiek ( $M = 2,84$ ) en externaliserende problematiek ( $M = 3,09$ ). Leerlingen met ADHD-problematiek ( $M = 3,18$ ) voelen zich het meest sociaal geaccepteerd. Het verschil is echter klein. Wanneer de mening van anderen wordt geanalyseerd, worden leerlingen met internaliserende problematiek ( $M = 3,22$ ) in dezelfde mate sociaal geaccepteerd als leerlingen met externaliserende problematiek ( $M = 3,19$ ). Volgens de mening van anderen worden leerlingen met ADHD-problematiek ( $M = 3,51$ ) over het algemeen in iets hogere mate sociaal geaccepteerd ten opzichte van de leerlingen met internaliserende en externaliserende problematiek. Uit de gegevens op basis van geslacht komt naar voren dat mannen ( $M = 3,11$ ) nagenoeg in dezelfde mate sociale acceptatie ervaren als vrouwen ( $M = 3,06$ ). Volgens de mening van anderen worden mannen ( $M = 4,10$ ) iets vaker sociaal geaccepteerd dan vrouwen ( $M = 3,47$ ).

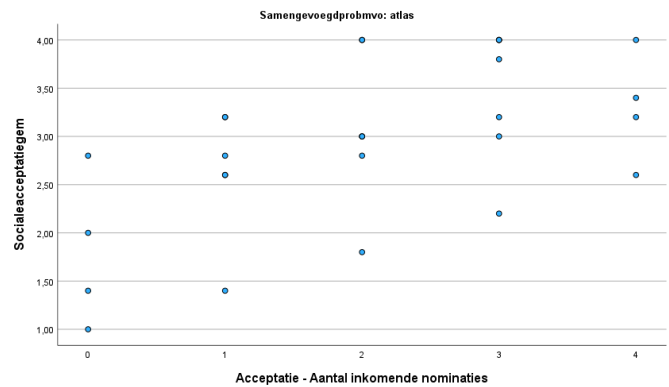
## **Correlaties**

Om een idee te krijgen of sprake is van lineariteit van de relaties tussen variabelen en daarmee te controleren of aan de assumpties werd voldaan, zijn spreidingsdiagrammen gegenereerd tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen op verschillende schalen. In de Figuren 4 t/m 7 wordt de lineaire relatie tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen weergegeven in spreidingsdiagrammen. Tijdens het onderzoek zijn voor zowel de totale steekproef als voor de verschillende typen onderwijs, gedragsproblematiek en geslacht spreidingsdiagrammen gegenereerd. De onderstaande figuren zijn daarmee een selectie uit de gegenereerde resultaten. Samenvattend kan worden gesteld dat in alle gevallen de relaties kunnen worden samengevat met een rechte lijn. In elk spreidingsdiagram is een puntenwolk zichtbaar waarin de punten zich omhoog bewegen van links naar rechts, wat suggereert dat een positieve overeenstemming bestaat tussen de variabelen.

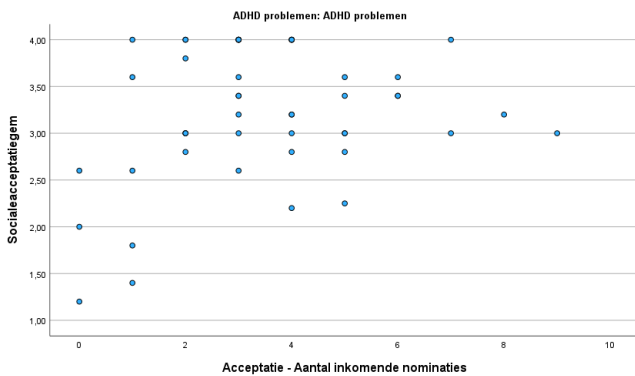
**Figuur 4** Spreidingsdiagram totale steekproef



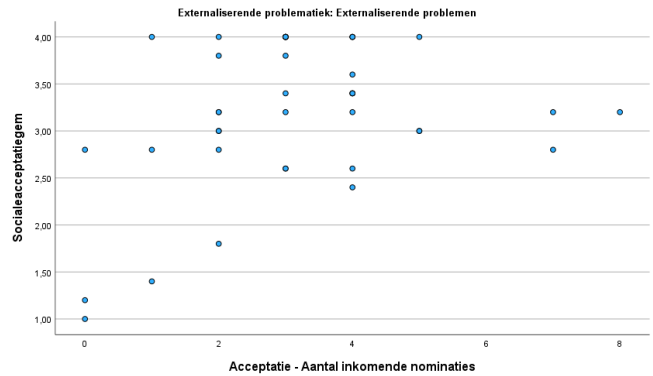
**Figuur 5** Spreidingsdiagram onderwijstypen gedragsproblematiek



**Figuur 6** Spreidingsdiagram ADHD-problematiek



**Figuur 7** Spreidingsdiagram externaliserende problematiek



In Tabel 3 zijn de Pearson's correlaties weergegeven tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen. Uit de tabel valt af te lezen dat de correlatie voor zowel de totale steekproef als voor de verschillende typen onderwijs, gedragsproblematiek en geslacht is berekend. Er is een zwakke positieve correlatie gevonden ( $r = 0,21$ ) als het gaat om de totale steekproef. Dit wijst er in kleine mate op dat wanneer een leerling zich sociaal geaccepteerd voelt, hij of zij eveneens door klasgenoten wordt genomineerd als een leerling die sociaal geaccepteerd wordt. Ook komt naar voren dat de correlatie significant is, wat inhoudt dat er een meetbare relatie bestaat tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen en de relatie niet het gevolg is van toeval. Ditzelfde geldt voor regulier onderwijs, onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek, internaliserende en externaliserende problematiek en voor mannen uit de steekproef.

**Tabel 3**

*Correlatiecoëfficiënten tussen Sociale Acceptatie volgens de Leerling Zelf en volgens Anderen (Ongecorrigeerd voor Klasgrootte), voor Verschillende Groepen*

	Pearson correlatie	<i>n</i>
Totale steekproef	0,213*	321
Regulier	0,172*	230
Gedragsproblematiek	0,588*	28
Verstandelijke beperking	0,208	63
Internaliserend	0,328*	66
Externaliserend	0,332*	41
ADHD-problematiek	0,264	48
Mannen	0,235*	200
Vrouwen	0,163	121

Noot: \* $p < ,05$

De correlatie tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen is bij internaliserende problematiek ( $r = 0,32$ ) vrijwel gelijk aan de situatie waarbij sprake is van externaliserende problematiek ( $r = 0,33$ ). In beide gevallen valt een matige positieve correlatie op te merken. In de situatie waar sprake is van ADHD-problematiek ( $r = 0,26$ ), komt een zwakke positieve correlatie naar voren. Opvallend is de matige positieve correlatie wanneer sprake is van gedragsproblematiek ( $r = 0,58$ ) tegenover de (zeer) zwakke positieve correlatie in zowel de reguliere ( $r = 0,17$ ) als in de verstandelijk beperkte setting ( $r = 0,20$ ). Dit geeft weer dat de overeenstemming tussen de ervaren sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen groter is bij onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek dan in het reguliere onderwijs en in het onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking. Opnieuw dient rekening te worden gehouden met het feit dat de gegevens van leerlingen met gedragsproblematiek zijn berekend aan de hand van een lager leerlingenaantal ( $N = 28$ ). Op basis van geslacht wordt zowel bij mannen ( $r = 0,23$ ) als bij vrouwen ( $r = 0,16$ ) een zwakke positieve correlatie opgemerkt tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen.

In Tabel 3 zijn de correlaties weergegeven tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en de ongecorrigeerde maat van sociale acceptatie volgens anderen. Tabel 4 geeft de correlaties weer tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en de gecorrigeerde maat van sociale acceptatie volgens anderen. De gecorrigeerde maat zegt iets over het aantal nominaties gedeeld door de klasgrootte van de leerling. Bij de totale steekproef, onderwijs aan reguliere en verstandelijk beperkte leerlingen, ADHD-problematiek en vrouwen uit de gehele steekproef komt een zwakke positieve correlatie naar voren. Binnen het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek, internaliserende en externaliserende problematiek en mannen uit de gehele steekproef is sprake van een matige positieve correlatie.

**Tabel 4**

*Correlatiecoëfficiënten tussen Sociale Acceptatie volgens de Leerling Zelf en volgens Anderen (Gecorrigeerd voor Klasgrootte), voor Verschillende Groepen*

	Pearson correlatie	<i>n</i>
Totale steekproef	0,257*	321
Regulier	0,211*	230
Gedragsproblematiek	0,498*	28
Verstandelijke beperking	0,267*	63
Internaliserend	0,409*	66
Externaliserend	0,304	41
ADHD-problematiek	0,278	48
Mannen	0,303*	200
Vrouwen	0,170	121

Noot: \* $p < ,05$

Wanneer de correlaties uit Tabel 4 worden vergeleken met de correlaties uit Tabel 3, valt op dat in de meeste gevallen de correlaties hoger uitvallen wanneer wordt gekeken naar de samenhang tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en de gecorrigeerde maat voor sociale acceptatie volgens anderen. Alleen bij het type onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek en externaliserende problematiek vallen de correlaties enigszins lager uit in vergelijking met de correlaties die zijn berekend met de ongecorrigeerde maat. Uit Tabel 4 valt af te lezen dat de correlaties eveneens als in Tabel 3 in de meeste gevallen als significant kunnen worden beschouwd.

Uit de resultaten gepresenteerd in Tabel 3 en 4 blijkt consistent dat een positieve correlatie bestaat tussen sociale acceptatie zoals beoordeeld door de leerlingen zelf en het perspectief van anderen. De onderzochte groepen vertonen onderling verschillen in de mate van overeenstemming. Binnen de verschillende typen onderwijs valt op dat de overeenstemming bij onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen een stuk hoger uitvalt dan bij reguliere leerlingen en leerlingen met een verstandelijke beperking. Deze bevinding komt zowel naar voren bij de correlaties die berekend zijn aan de hand van de ongecorrigeerde maat als bij de gecorrigeerde maat voor klasgrootte. Gekeken naar de verschillende vormen van gedragsproblematiek, komt uit beide tabellen naar voren dat een mindere overeenstemming wordt gezien bij ADHD-problematiek in vergelijking met internaliserende als externaliserende problematiek. Op basis van geslacht komt uit beide tabellen naar voren dat de overeenstemming het grootst is bij jongens uit de steekproef.

De resultaten uit Tabel 3 en Tabel 4 hebben betrekking op de convergente validiteit. Om ook inzicht te krijgen in de divergente validiteit, is niet enkel onderzocht in welke mate de diverse vormen van sociale acceptatie met elkaar overeenstemmen, maar is tevens de variabele gedragshouding uit de CBSA in de analyse opgenomen. In Tabel 5 en 6 zijn de resultaten uiteengezet die de overeenstemming weergeven tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en gedragshouding (Tabel 5) en tussen sociale acceptatie volgens anderen en gedragshouding (Tabel 6). Er is besloten de gecorrigeerde maat van sociale acceptatie volgens anderen te hanteren, omdat de bovenstaande resultaten aantonen dat deze maat over het



algemeen hoger correleert met sociale acceptatie volgens de leerling zelf dan de ongecorrigeerde maat.

**Tabel 5**

*Correlatiecoëfficiënten tussen Sociale Acceptatie volgens de Leerling Zelf en Gedragshouding, voor Verschillende Groepen*

	Pearson correlatie	<i>n</i>
Totale steekproef	0,014	446
Regulier	0,031	333
Gedragsproblematiek	-0,283*	50
Verstandelijke beperking	0,148	63
Internaliserend	0,010	83
Externaliserend	-0,039	53
ADHD-problematiek	-0,007	60
Mannen	0,027	266
Vrouwen	0,008	180

Noot: \* $p < ,05$

Uit Tabel 5 komt naar voren dat voornamelijk een zeer zwakke positieve correlatie bestaat tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en gedragshouding. Uit de analyse komt naar voren dat de gedragshouding van leerlingen met een verstandelijke beperking ( $r = 0,148$ ) het hoogst correleert met sociale acceptatie volgens de leerling zelf ten opzichte van de andere variabelen uit de tabel. Nog steeds valt de correlatie lager uit dan de laagst gemeten correlatie tussen de diverse vormen van sociale acceptatie (Tabel 3 en 4). Uit Tabel 6 komen vergelijkbare resultaten naar voren en bestaan er voornamelijk zeer zwakke positieve correlaties tussen sociale acceptatie volgen anderen en gedragshouding.

**Tabel 6**

*Correlatiecoëfficiënten tussen Sociale Acceptatie volgens Anderen (Gecorrigeerd voor Klasgrootte) en Gedragshouding, voor Verschillende Groepen*

	Pearson correlatie	<i>n</i>
Totale steekproef	0,024	320
Regulier	0,027	229
Gedragsproblematiek	-0,230	28
Verstandelijke beperking	0,077	63
Internaliserend	-0,004	66
Externaliserend	0,082	41
ADHD-problematiek	0,197	48
Mannen	0,048	200
Vrouwen	0,095	120

Samenvattend blijkt uit de resultaten van de analyses dat de correlaties tussen de vormen van sociale acceptatie en gedragshouding een stuk lager uitvallen in vergelijking tot de correlaties tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en het perspectief van anderen. Bovendien valt op dat in de gevallen waarin zowel de sociale acceptatie volgens de leerling zelf als het perspectief van anderen wordt vergeleken met gedragshouding, de relaties niet significant zijn, met uitzondering van de relatie met betrekking tot gedragsproblematiek in Tabel 5. Dit zou kunnen duiden op het ontbreken van betekenisvolle verbanden tussen de variabelen sociale acceptatie en gedragshouding.

## Discussie

Het doel van het huidige onderzoek was nagaan wat de overeenstemming is tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens andere leerlingen. Tevens is nagegaan op welke wijze verschillende onderwijstypen, gedragsproblematiek en geslacht de overeenstemming tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en volgens anderen beïnvloed. Uit de resultaten blijkt dat een positieve overeenstemming bestaat tussen sociale acceptatie zoals beoordeeld door de leerlingen zelf en het perspectief van anderen. De onderzochte groepen vertonen onderling verschillen in de mate van overeenstemming. Binnen de verschillende typen onderwijs valt op dat de overeenstemming bij onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen een stuk hoger uitvalt dan bij reguliere leerlingen en leerlingen met een verstandelijke beperking. Deze bevinding komt zowel naar voren bij de correlaties die berekend zijn aan de hand van de ongecorrigeerde maat als bij de gecorrigeerde maat voor klasgrootte. De uitkomst is niet in lijn met de verwachting vanuit eerder aangehaalde literatuur, waar naar voren kwam dat een mindere mate van overeenstemming wordt gezien bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften ten opzichte van reguliere leerlingen (Bossaert et al., 2013). Mogelijk zitten dusdanige verschillen tussen leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en leerlingen met gedragsproblematiek, wat maakt dat de resultaten niet overeenkomen. Daarnaast heeft de geïntegreerde onderwijssetting waar de leerlingen uit de steekproef deel van uitmaken wellicht invloed gehad. In de geïntegreerde onderwijssetting is sprake van inclusiever onderwijs, wat sociale voordelen met zich mee kan brengen voor leerlingen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld meer in contact komen met leeftijdsgenoten (Ruijs et al., 2010). Mogelijk zijn leerlingen met gedragsproblematiek uit de steekproef hierdoor beter in staat om de mate van sociale acceptatie te beoordelen, wat resulteert in de hogere mate van overeenstemming.

Binnen de diverse vormen van gedragsproblematiek zijn ook enkele onderscheidende kenmerken waar te nemen. Bij de correlaties berekend aan de hand van de ongecorrigeerde maat voor klasgrootte, wordt vrijwel een gelijke overeenstemming waargenomen bij zowel internaliserende als externaliserende gedragsproblematiek. Bij de correlaties aan de hand van de gecorrigeerde maat voor klasgrootte wordt een lichte toename in overeenstemming waargenomen bij internaliserende problematiek ten opzichte van externaliserende problematiek. Op het gebied van externaliserende problematiek waren geen verwachtingen uitgesproken. Wat betreft internaliserende problematiek bleek dat deze vorm van problematiek in verband kan worden gebracht met onnauwkeurigheid van de waargenomen sociale acceptatie, wat zich richt op de overtuiging van een leerling of hun leeftijdsgenoten hen accepteren of afwijzen (Portillo & Fernández-Baena, 2020). Daarnaast wordt duidelijk dat

jongeren met internaliserende problematiek zich meer richten op hun interne wereld zoals hun gedachten en gevoelens (Santrock, 2004; Wicks-Nelson & Israel, 2006). Ook zijn ze zich zeer bewust van hun eigen gedragingen, wat mogelijk bijdraagt aan hun vermogen om een nauwkeurige inschatting te maken van de mate waarin ze sociaal geaccepteerd worden. Wat betreft ADHD-problematiek blijkt er minder overeenstemming te zijn in vergelijking met internaliserende als externaliserende problematiek. Deze bevinding komt zowel naar voren bij de correlaties die berekend zijn aan de hand van de ongecorrigeerde maat als bij de gecorrigeerde maat voor klasgrootte. Mogelijk sluit dit aan bij eerdere bevindingen waaruit naar voren kwam dat jongeren met ADHD een hogere zelfwaargenomen sociale acceptatie kunnen waarnemen dan daadwerkelijk het geval is (McQuade et al., 2014) en zichzelf overschatten op het gebied van sociale acceptatie (Knorth, 2008; Hoza et al., 2004).

Op basis van geslacht valt op dat de overeenstemming bij jongens enigszins hoger uitvalt ten opzichte van meisjes uit de steekproef, waarbij het verschil het grootst is wanneer de overeenstemming is onderzocht met de gecorrigeerde maat voor klasgrootte. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat meisjes vaker dan jongens een negatief bevooroordeelde zelfperceptie hebben en meer bescheiden zijn dan jongens in hun rapport over sociale acceptatie (Smith et al., 2013). Het gevolg zou kunnen zijn dat de eigen perceptie van sociale acceptatie minder goed overeenkomt met de perceptie van anderen, waardoor de mindere mate van overeenstemming is ontstaan ten opzichte van jongens in het huidige onderzoek.

De convergente validiteit komt naar voren uit Tabel 3 en 4: sociale acceptatie volgens de leerling zelf hangt op positieve wijze samen met acceptatie volgens anderen. De divergente validiteit is vervolgens beoordeeld door het construct gedragshouding, ook afkomstig uit de CBSA, te vergelijken met zowel de sociale acceptatie volgens de leerling als de sociale acceptatie volgens anderen (gecorrigeerd voor klasgrootte). Er werd verwacht dat een lagere overeenstemming werd gevonden ten opzichte van de overeenstemming tussen de beide vormen van sociale acceptatie. Uit Tabel 5 en Tabel 6 komt naar voren dat voornamelijk een zeer zwakke positieve overeenstemming bestaat tussen de beide vormen van sociale acceptatie en gedragshouding. In enkele gevallen bestaat er een negatieve overeenstemming. Op één uitzondering na (ADHD-problematiek in Tabel 6) tonen de correlaties in Tabel 5 en 6 aanzienlijk lagere waarden dan de correlaties uit Tabel 3 en 4.

Het huidige onderzoek laat zien dat het van belang is om onderzoek te verrichten naar sociale acceptatie. Onderzoek naar sociale acceptatie kan niet alleen inzicht geven in de oorzaken en gevolgen ervan, maar ook potentiële factoren die samenhangen met sociale acceptatie aan het licht brengen. Dit is van belang omdat bij een groep horen een van de fundamentele behoeften van de mens blijkt te zijn (Dunbar, 2018; Baumeister & Leary, 1995). Afwijzing door anderen vergroot het risico op psychologische problemen (Bowker et al., 2006) en kan problematiek op sociaal-emotioneel gebied voorspellen op de lange termijn (Pijl et al., 2008). Afgewezen worden door anderen kan een deel van de eenzaamheid onder jongeren verklaren (Rubin & Asendorpf, 2014). Sociale isolatie en depressieve klachten behoren ook tot de gevolgen van afwijzing (Mellor et al., 2008; Baumeister & Leary, 1995; Besser & Priel, 2007; Friedman et al., 2005). Depressieve klachten blijven aanhouden of verergeren wanneer geen steun wordt ervaren door leeftijdsgenoten. Daarnaast kan buitensluiting op sociaal gebied leiden tot agressiviteit (Twenge et al., 2001).

## **Sterke punten en beperkingen**

Het onderzoek kent een aantal sterke punten. Allereerst draagt het huidige onderzoek mogelijk bij aan inzichten en kennis met betrekking tot sociale acceptatie in het voortgezet (speciaal) onderwijs. De onderzochte overeenstemming is voor zover bekend niet eerder in dezelfde samenstelling in een geïntegreerde onderwijssetting in Nederland onderzocht. Naast dat de convergente validiteit is onderzocht en aangetoond, is ook divergente validiteit aangetoond in het huidige onderzoek. Dit versterkt het bewijs dat er een verband bestaat tussen sociale acceptatie volgens de leerling zelf en sociale acceptatie volgens anderen. Tevens zijn twee maten gebruikt voor sociale acceptatie volgens anderen. Zowel de ongecorrigeerde maat als de gecorrigeerde maat voor klasgrootte is vergeleken met sociale acceptatie volgens de leerling zelf. Daarnaast is de samenhang niet alleen onderzocht op basis van de gehele steekproef, maar zijn de groepen opgesplitst in onderwijstypen, gedragsproblematiek en geslacht. Op de verschillende deelgebieden komt de samenhang tussen de beide vormen van sociale acceptatie eveneens naar voren, wat het bewijs dat een verband bestaat tussen de beide vormen van sociale acceptatie ook versterkt.

Naast de sterke punten kent het onderzoek ook een aantal beperkingen. Allereerst kan twijfel bestaan over de constructvaliditeit van zowel sociale acceptatie volgens de leerling als sociale acceptatie volgens anderen. Sociale acceptatie volgens de leerling is gemeten aan de hand van de subschaal 'Sociale Acceptatie', afkomstig uit de CBSA. De criteriumvaliditeit van de CBSA is met een onvoldoende beoordeeld (COTAN, 2003). Een onvoldoende op criteriumvaliditeit kan betekenen dat het meetinstrument niet nauwkeurig genoeg is om het concept 'Sociale Acceptatie' te meten. Daarnaast kan het wijzen op een gebrek aan relevantie van het meetinstrument op het doel om sociale acceptatie in kaart te brengen. Sociale acceptatie volgens anderen is gemeten aan de hand van een nominatievraag. Het construct is gemeten met één vraag waarin leerlingen is gevraagd om klasgenoten te nomineren die volgens hen sociaal geaccepteerd worden. De nominatievraag geeft geen gedetailleerde informatie over de reden achter de nominatie. Bovendien zou het gebruik van meerdere vragen om sociale acceptatie volgens anderen te meten de betrouwbaarheid en validiteit van de meting kunnen versterken (Cillessen & Marks, 2017).

Een tweede beperking die genoemd kan worden, is dat de generaliseerbaarheid van het huidige onderzoek naar een grotere populatie mogelijk beperkt is, waar meerdere oorzaken aan ten grondslag kunnen liggen. De steekproef omvatte enkel leerlingen uit Noord-Nederland. De mogelijkheid bestaat dat deze groep op bepaalde kenmerken afwijken van de gehele populatie. Het noordelijke deel van Nederland is over het algemeen minder dichtbevolkt dan het zuidwesten en daarnaast kunnen mogelijk verschillen bestaan op het gebied van het sociale klimaat. Als vervolgonderzoek plaatsvindt, is het aan te raden om steekproeven te nemen uit het gehele land. De leeftijden van de deelnemers variëren van 12,4 tot 19,9 jaar. Het is mogelijk dat de resultaten van het onderzoek verschillen voor de jongste en oudste deelnemers. Het is zinvol in een volgend onderzoek te bestuderen of leeftijd van invloed is op de resultaten. De bestaande data waar gebruik van is gemaakt, is verzameld in 2019. Dit houdt in dat de data inmiddels vier jaar oud is en in deze periode ontwikkelingen hebben plaatsgevonden die mogelijk van invloed zijn op de resultaten. Voorbeelden van ontwikkelingen kunnen maatschappelijke gebeurtenissen, onderwijsveranderingen of sociale trends betreffen die mogelijk invloed hebben op sociale acceptatie en de beoordeling daarvan. Ten derde kan met

het huidige onderzoek geen causaliteit worden aangetoond. In het onderzoek is gebruik gemaakt van bestaande data, wat op één moment is verzameld. Dit houdt in dat er geen causaliteit kan worden aangetoond en enkel over samenhang kan worden gesproken (Parker, 1993).

### **Conclusie**

Het huidige onderzoek heeft bijgedragen aan het verbreden en verdiepen van kennis over sociale acceptatie volgens leerlingen zelf en het perspectief van anderen. Uit het huidige onderzoek is naar voren gekomen dat sociale acceptatie volgens de leerling zelf op positieve wijze overeenstemt met het perspectief van anderen op het gebied van sociale acceptatie. Over het algemeen is deze overeenstemming iets sterker aanwezig bij het onderwijs aan leerlingen met gedragsproblematiek, leerlingen met internaliserende problemen en jongens uit de steekproef. In vervolgonderzoek kan sociale acceptatie binnen afzonderlijke onderwijssettingen worden onderzocht om de vergelijking te kunnen maken met de geïntegreerde onderwijssetting, met een representatieve steekproef voor verschillende leeftijden.

## Referenties

- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2001). *Ratings of relations between DSM-IV diagnostic categories and items of the CBCL/6–18, TRF, and YSR*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families. Geraadpleegd op 15 september 2023, van [Ratings-of-relations-between-DSM-IV-diagnostic-categories-and-items-of-the-CBCL-6-18-TRF-and-YSR.pdf \(researchgate.net\)](#)
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, *44*, 709–716. Geraadpleegd op 22 november 2023, van <https://terapia.co.uk/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Attachments-Beyond-Infancy.pdf>
- Bagwell C. L., Molina B. S., Pelham W. E., & Hoza B. (2001). Attention-deficit hyperactivity disorder and problems in peer relations: Predictions from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *40*(11), 1285–1292. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00008>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berg, D. H., & Klinger, D. A. (2009). Gender differences in the relationship between academic self-concept and self-reported depressed mood in school children. *Sex Roles*, *61*, 501–509. <https://doi.org/10.1007/s11199-009-9652-2>
- Berk, L. E. (2009). *Child development*. Pearson.
- Besser, A., & Priel, B. (2007). Perceived social support, malevolent maternal representations, and older adults' depressed mood. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *26*, 728–750. <https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.6.728>
- Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*, 70–80. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>
- Blachman D. R., & Hinshaw S. P. (2002). Patterns of friendship among girls with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *30*, 625–640. <https://doi.org/10.1023/A:1020815814973>
- Bossaert, G., de Boer, A. 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*(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bossaert, G., Martens, S., Vanmarsenille, C., Vertessen, N. & Petry, K. (2013). De betrouwbaarheid en discriminante validiteit van se Social Participation Questionnaire in het Vlaamse onderwijs. *Pedagogische Studiën*, *90*(4), 2–16. Geraadpleegd op 9 oktober 2023, van [Weergave van De betrouwbaarheid en discriminante validiteit van de Social Participation Questionnaire in het Vlaamse onderwijs \(pedagogischestudien.nl\)](#)
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, *52*(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

- Bowker, J. C. W., Rubin, K. H., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., & Rose-Krasnor, L. (2006). Behavioral characteristics associated with stable and fluid best friendship patterns in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, *52*(4), 671-693.  
<https://doi.org/10.1353/MPQ.2006.0000>
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.). *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (pp. 74-103). John Wiley & Sons.
- Butzer, B., & Kuiper, N. A. (2005). Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarity, intolerance of uncertainty, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, *41*, 167-176.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.017>
- Cillessen, A. H., & Marks, P. E. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New directions for child and adolescent development*, *157*, 21-44.  
<https://doi.org/10.1002/cad.20206>
- COTAN. (2003). *Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. NIP.
- Craig, G. J., & Baucum, D. (2002). *Human development*. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Daniels, E., & Leaper, C. (2006). A longitudinal investigation of sport participation, peer acceptance, and self-esteem among adolescent girls and boys. *Sex Roles*, *55*, 875-880.  
<https://doi.org/10.1007/s11199-006-9138-4>
- De Boer, A. (2020). *Op naar geïntegreerde onderwijsvoorzieningen; Tussenrapportage beleidsonderzoek, eerste meting*. Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd op 10 oktober 2023, van Op-naar-geïntegreerde-onderwijsvoorzieningen-eerste-meting-1.pdf (renn4.nl)
- De Haan, A., Prinzie, P., & Deković, M. (2012). Gerelateerde ontwikkeling van externaliserend gedrag en opvoedgedrag bij kinderen en adolescenten. *Pedagogiek*, *32*(1), 32-50.  
<https://doi.org/10.5117/PED2012.1.HAAN>
- Donders, W., & Verschueren, K. (2004). Zelfwaardering en acceptatie door leeftijdgenoten: een longitudinaal onderzoek bij basisschoolkinderen. *Kind en adolescent*, *25*, 74-90.  
<https://doi.org/10.1007/BF03060906>
- Douma, J. (2018). *Jeugdigen en (jong)volwassenen met een licht verstandelijke beperking: Kenmerken en (gedrags)interventies*. Landelijk Kenniscentrum LVB. Geraadpleegd op 30 augustus 2023, van [jeugd-licht-verstandelijke-beperking-interventies.pdf](#) (amerpoort.nl)
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M., & Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, *38*(5), 822-839. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.822>
- Dunbar, R. I. (2018). The anatomy of friendship. *Trends in Cognitive Sciences*, *22*(1), 32-51.  
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.10.004>
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, *17*, 791-802.  
[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90048-5)

- Friedman, L. C., Brown, A. E., Romero, C., Dulay, M. F., Peterson, L. E., Wehrman, P., Whisnand, D. J., Laufman, L. & Lomax, J. (2005). Depressed mood and social support as predictors of quality of life in women receiving home health care. *Quality of Life Research, 14*, 1925-1929. <https://doi.org/10.1007/s11136-005-4326-1>
- Frith, C. D., & Frith, U. (2006). The neural basis of mentalizing. *Neuron, 50*(4), 531-534. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2006.05.001>
- Harter, S. (1999). *The Construction of The Self, A Developmental Perspective*. The Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.
- Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(3), 177-89. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069034>
- Hergovich, A., Sirsch, U., & Felinger, M. (2004). Gender Differences in the Self-Concept of Preadolescent Children. *School Psychology International, 25*(2), 207–222. <https://doi.org/10.1177/0143034304043688>
- Hoza B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulant pediatrics, 7*, 101-106. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2006.04.011>
- Hoza B., Gerdes A. C., Mrug S., Hinshaw S. P., Bukowski W. M., Gold J. A., & Wigal, T. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34*(1), 74-86. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401\\_7](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_7)
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Arnold, L. E., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., Abikoff, H. B., Epstein, J. N., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Adbert, C., Swanson, J. M., & Wigal, T. (2004). Self-perceptions of competence in children with ADHD and comparison children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 382–391. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.382>
- IBM Corp. (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 29.0*. IBM Corp.
- Kim, K. J., Conger, R. D., Elder Jr., G. H., & Lorenz, F. O. (2003). Reciprocal influences between stressful life events and adolescent internalizing and externalizing problems. *Child Development, 74*, 127-143. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00525>
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57*(3), 215-243. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Klapwijk, E.T. & Crone, E.A. (2019). De ontwikkeling van het sociale brein: meer begrip van sociale en antisociale trajecten. *Neuropraxis, 23*, 101–106. <https://doi.org/10.1007/s12474-019-00232-4>
- Knorth, E. J. (2008). Externaliseren. *Kind en adolescent, 29*, 132-133. <https://doi.org/10.1007/BF03076752>
- Ladouceur, R., Gosselin, P., & Dugas, M. J. (2000). Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: A study of a theoretical model of worry. *Behaviour Research and Therapy, 38*, 933-941. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00133-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00133-3)



- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in experimental social psychology*, 32, 1-62. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Leary, M. R., & Downs, D. L. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer. In M. H. Kernis (Ed.). *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 123-144). Plenum.
- Mannuzza, S., & Klein, R.G. (2000). Long-term prognosis in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North-America*, 9, 711-726. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(18\)30114-7](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30114-7)
- McQuade J. D., & Hoza, B. (2015). Peer relationships of children with ADHD. In R. A. Barkley (Eds.). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (pp. 210–222). Guilford Press.
- McQuade, J. D., Vaughn, A. J., Hoza, B., Murray-Close, D., Molina, B. S., Arnold, L. E., & Hechtman, L. (2014). Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD. *Journal of attention disorders*, 18(1), 31-43. <https://doi.org/10.1177/1087054712437582>
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45(3), 213–218. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.020>
- Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1013-1026. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9610-2>
- Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M. F., Kuehn, S. M., & Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis) manage their real-life dyadic | friendships? A multi-method investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 293-305. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9450-x>
- Odom, L. R., & Morrow, J. R. (2006). What's this "r"? A correlational approach to explaining validity, reliability and objectivity coefficients. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(2), 137-145. [https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1002\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1002_5)
- Pardini, D. A., Barry, T. D., Barth, J. M., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2006). Self-perceived social acceptance and peer social standing in children with aggressive–disruptive behaviors. *Social Development*, 15(1), 46-64. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00329.x>
- Parker, R. M. (1993). Threats to the validity of research. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 36(3), 130-38. Geraadpleegd op 22 oktober 2023, van <https://psycnet.apa.org/record/2004-22159-011>
- Perry-Parrish C., & Zeman J. (2011). Relations among sadness regulation, peer acceptance, and social functioning in early adolescence: The role of gender. *Social Development*, 20, 135-153. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00568.x>
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>

- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Ponsoda, V., Abad, F., J., Francis, L., J., & Hills, P., R. (2008). Gender Differences in the Coopersmith Self-Esteem Inventory: The Incidence of Differential Item Functioning. *Journal of Individual Differences*, 29(4), 217–222. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.29.4.217>
- Portillo, M., & Fernández-Baena, J. (2020). Social self-perception in adolescents: Accuracy and bias in their perceptions of acceptance/rejection. *Educational Psychology*, 26(1), 1–6. <https://doi.org/10.5093/psed2019a12>
- Ros, R., & Graziano, P. A. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 213-235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (2014). *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Psychology Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.). *Handbook of child Psychology*, 3(6), 571-645. John Wiley & Sons.
- Ruijs, N., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2010) The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/00131910903469551>
- Santrock, J.W. (2004). *Adolescence*. McGraw-Hill.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Graig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schwartz-Mette, R. A., & Rose, A. J. (2009). Conversational self-focus in adolescent friendships: Observational assessment of an interpersonal process and relations with internalizing symptoms and friendship quality. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 1263–1297. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.10.1263>
- Sentse, M., Veenstra, R., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2009). Buffers and risks in temperament and family for early adolescent psychopathology: Generic, conditional, or domain-specific effects? The TRAILS study. *Developmental Psychology*, 46(2), 346-361. <https://doi.org/10.1037/a0014072>
- Seward, R. J., Bayliss, D. M., & Ohan, J. L. (2018). The Children's Social Vulnerability Questionnaire (CSVQ): Validation, relationship with psychosocial functioning, and age-related differences. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(2), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.02.001>
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental psychology: childhood and adolescence*. Wadsworth/Thomson learning.

- Sibley, M. H., Evans, S. W., & Serpell, Z. N. (2010). Social cognition and interpersonal impairment in young adolescents with ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 193-202. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9152-2>
- Simion, F., Regolin, L., & Bulf, H. (2008). A predisposition for biological motion in the newborn baby. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(2), 809-813. <https://doi.org/10.1073/pnas.0707021105>
- Smith, S. D., Van Gessel, C. A., David-Ferdon, C., & Kistner, J. A. (2013). Sex differences in children's discrepant perceptions of peer acceptance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.10.002>
- Thomaes, S., Reijntjes, A., Orobio de Castro, B., Bushman, B. J., Poorthuis, A., & Telch, M. J. (2010). I Like Me If You Like Me: On the Interpersonal Modulation and Regulation of Preadolescents' State Self-Esteem. *Child development*, 81(3), 811-825. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01435.x>
- Treffers, Ph. D. A., Goedhardt, A. W., Veerman, J. W., Bergh, van den B. R. H., Ackaert, L. & Rycke, de L. (2002). *Handleiding Competentie Belevingsschaal voor Adolescenten*. Swets Test Publishers.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381-390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 81(6), 1058-1069. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.6.1058>
- Valenza, E., Simion, F., Cassia, V. M., & Umiltà, C. (1996). Face preference at birth. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 22(4), 892-903. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.22.4.892>
- Van Wijk-Herbrink, M. F., Bernstein, D. P., Broers, N. J., Roelofs, J., Rijkeboer, M. M., & Arntz, A. (2018). Internalizing and externalizing behaviors share a common predictor: The effects of early maladaptive schemas are mediated by coping responses and schema modes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 907-920. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0386-2>
- Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental Psychology*, 50, 247-257. <https://doi.org/10.1037/a0032547>
- Verhulst, F. C., van der Ende, J., & Koot, H. M. (1997). *Handleiding voor het docentenrapport formulier-TRF*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A Meta-Analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157-180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. (2006). *Behavior disorders of childhood* (sixth edition). Prentice Hall.

Wijnroks, L. (2019). Stress als verklaring voor probleemgedrag bij jongeren met een licht verstandelijke beperking. In R. Didden, X. Moonen, & J. Douma (Red.), *Met het oog op behandeling 5* (pp. 23-28). Landelijk Kenniscentrum LVB en Expertisecentrum De Borg. Gedownload op 9 november 2023, van <https://www.kenniscentrumlvb.nl/product/congresboek-met-het-oog-op-behandeling-5/>