‘Iedereen hoort erbij’

Spelinteracties tussen kinderen met en zonder beperking in inclusieve kleuterklassen

Irma Vriesema, S2789302

Masterthese Orthopedagogiek, PAMA5166.2021-2022

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Rijksuniversiteit Groningen

1e beoordelaar:	Dr. E. Kupers
2e beoordelaar:	Dr. E. Zijlstra
Datum:	30-04-2021
Aantal woorden:	7938

Samenvatting (NL)

Het doel van huidig onderzoek was het in kaart brengen van de verandering in de sociale interacties van kinderen met en zonder beperking in het reguliere basisonderwijs tijdens de door de Rijksuniversiteit Groningen ontwikkelde interventie ‘Iedereen hoort erbij!’. Deze interventie is gebaseerd op de Contact Theory van Allport (1954) van waaruit wordt verondersteld dat interpersoonlijk contact een belangrijke voorwaarde is voor sociale participatie. De data die gebruikt is in huidig onderzoek is verzameld door middel van een quasi-experimenteel onderzoeksdesign. Aan de interventie hebben in totaal 25 klassen deelgenomen, waarvan in huidig onderzoek twee klassen zijn geobserveerd. Het betreft vier groepen van vier leerlingen uit twee klassen 1, 2 of 3 van het reguliere basisonderwijs, waarvan in twee van de vier groepen een leerling met een visuele, auditieve of verstandelijke beperking zit. In de vorm van een observationeel interventieonderzoek zijn in huidig onderzoek de proporties pro-sociaal en leidend gedrag in de sociale interactie tussen leerlingen in kaart gebracht tijdens coöperatieve leeractiviteiten. Daarnaast is het verband onderzocht tussen sociale vaardigheden en de proporties pro-sociaal en leidend gedrag. Uit de resultaten blijkt er geen significante verandering te zijn in pro-sociaal en leidend gedrag tijdens de interventie ‘Iedereen hoort erbij!’. Daarnaast blijkt er geen significant verband te zijn tussen sociale vaardigheden en de proporties pro-sociaal gedrag. Tot slot blijkt er een significant lineair verband te zijn tussen sociale vaardigheden en de proportie leidend gedrag. De beperkingen van huidig onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek staan beschreven in de discussie.

Samenvatting (ENG)

The aim of the current study was to map the change in the social interactions of children with and without disabilities in regular primary education during the intervention ‘Iedereen hoort erbij!’. This intervention, which was developed by the University of Groningen, is based on the Contact Theory of Allport (1954) which assumes that interpersonal contact is an important condition for social participation. The data used in the current study was collected by means of a quasi-experimental design. A total of 25 classes from class 1, 2 or 3 of regular primary education participated in the intervention, of which two classes have been observed in the current study. These two classes contains four groups of four children from of which two of the four groups have a child with a visual, auditory or intellectual disability. In an observational intervention study, current study maps the proportions of prosocial and leadership behavior in the social interaction between students during cooperative learning activities through observations. In addition, the relationship between social skills and the proportions of pro-social and leadership behavior was investigated. The results show no significant change in prosocial and leadership behavior during the intervention ‘Iedereen hoort erbij!’. In addition, there appears to be no significant relationship between social skills and the proportions of pro-social behavior. At last there appears to be a significant relationship between social skills and the proportions of leadership behavior. Further recommendations and limitations are described in the discussion.

Inhoudsopgave

INLEIDING **5**

METHODE **10**

PARTICIPANTEN 10

DESIGN EN PROCEDURE 10

INSTRUMENTEN 11

ANALYSE 13

RESULTATEN **15**

BESCHRIJVENDE STATISTIEK 15

VERANDERING OVER TIJD: PRO-SOCIAAL GEDRAG 18

VERANDERING OVER TIJD: LEIDEND GEDRAG 21

VERBAND TUSSEN SOCIALE VAARDIGHEDEN EN SOCIALE INTERACTIE 25

DISCUSSIE **30**

BEPERKINGEN 33

IMPLICATIES EN SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK 34

LITERATUUR **36**

Inleiding

In het Internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) is beschreven in artikel 28 dat elk kind recht heeft op onderwijs (IVRK, 1989). Daarbij is beschreven in artikel 2 van het IVRK dat deze rechten worden toegepast zonder discriminatie van welke aard dan ook, waaronder discriminatie op basis van een handicap (IVRK, 1989). Wanneer specifiek gekeken wordt naar kinderen met een beperking, is er internationaal een beweging te zien richting meer inclusief onderwijs. Ook de Nederlandse overheid probeert al jaren een vorm van inclusief onderwijs voor alle leerlingen vorm te geven. Zo is op 1 augustus 2014 de wet Passend Onderwijs ingevoerd in Nederland met als doel: 'alle leerlingen moeten een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden' (NJI, z.d.). Deze wet is ontstaan vanuit de visie om meer inclusie binnen het onderwijs te realiseren. In de meest recente evaluatie van de wet Passend Onderwijs schrijft de minister van Onderwijs te willen streven naar inclusiever onderwijs: 'Wanneer diversiteit op school de norm wordt, is dat in de samenleving daarna ook het geval' (Slob, 2020). Het doel is om leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften of een beperking zo veel mogelijk te laten integreren binnen het reguliere onderwijs. Hierbij is het zaak om het reguliere onderwijs zo in te richten dat de klaspraktijken geoptimaliseerd worden in functie van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen, met of zonder speciale ondersteuningsbehoeften (Coates & Vickerman, 2008). Maatschappelijk gezien is het zeer relevant en wenselijk om zoveel mogelijk inclusief onderwijs te realiseren. De normen en waarden die meegegeven worden vanuit het onderwijs leggen de fundering voor de toekomstige samenleving, waar onderwijs de fundamentele opdracht heeft om waarden als respect voor verscheidenheid over te brengen aan leerlingen. Door inclusief onderwijs te realiseren worden leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften geïntegreerd in het onderwijs, wat gezien kan worden als middel om de kansen tot participatie in de maatschappij te vergroten (Pijl et al., 1997).

Een belangrijk doel van inclusief onderwijs is het bevorderen van sociale participatie van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte in het regulier onderwijs (Rademaker et al., 2020). Volgens Koster et al., (2009) wordt onder sociale participatie de aanwezigheid van positieve sociale contacten en interactie verstaan. Wanneer sociale participatie meer bekeken wordt in de context van inclusief onderwijs kan er onderscheid worden gemaakt tussen vier thema's: acceptatie van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, de zelfperceptie van acceptatie van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, positieve sociale interactie tussen leerlingen en vriendschappen tussen leerlingen (Koster et al., 2009). Sociale

participatie wordt gezien als een belangrijke indicator voor gezondheid, welzijn en positief sociaal gedrag. Daarnaast blijkt sociale participatie een belangrijke conditie binnen de ontwikkeling van kinderen, omdat kinderen kennis opdoen en sociale vaardigheden leren vanuit de interactie met andere kinderen (Law, 2002; Bedell & Dumas, 2004; Pepler & Bierman, 2018). Hierin blijkt de houding van leeftijdsgenoten een grote rol te spelen: de houding van jonge kinderen tegenover kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte blijkt niet altijd positief te zijn. Hierdoor blijkt sociale participatie in de praktijk achter te blijven (Rademaker et al., 2020).

Het is gebleken dat jongeren met een complexe communicatiebehoefte of beperking een beperkte mate van sociale participatie laten zien (Thirumanickam et al., 2011). Communicatie en sociale interactie blijken van groot belang voor de sociale participatie van kinderen in het onderwijs (Raghavendra et al., 2012). Ondanks dat het inclusief onderwijssysteem de mogelijkheid biedt voor sociale interactie tussen kinderen met en zonder extra ondersteuningsbehoefte, blijkt deze sociale interactie in de praktijk niet spontaan te ontstaan (Guralnick et al., 2007; Pijl et al., 2008). In de review van Rademaker et al. (2020) is beschreven dat uit vele internationale studies blijkt dat leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte moeilijkheden ondervinden op alle vier eerdergenoemde aspecten van sociale participatie. Uit deze studies lijkt wederkerigheid in de sociale interactie de grootste uitdaging. Zo blijkt de mate van sociale interactie vanuit kinderen zonder beperking naar kinderen met een beperking aanzienlijk minder groot te zijn dan andersom (e.g., Chamberlain et al. 2007; Kasari et al., 2011). Door kinderen met en zonder ondersteuningsbehoefte in interactie te laten gaan onderling, leren kinderen betekenis geven aan multi-diversiteit en lijken zij hierdoor beter voorbereid op de toekomstige samenleving (Sierens, 2007).

Om de sociale interactie tussen kinderen met en zonder beperking te vergroten, lijkt het bevorderlijk om samenwerkend leren te stimuleren. Hierbij is het doel om een positieve sociale interactie te ontwikkelen en sociale vaardigheden aan te leren. Het is gebleken dat deze vorm van interventie gedragsverandering in een korte periode kan realiseren (Kaya et al., 2015). Samenwerkend leren wordt gedefinieerd als: het gebruik van kleine groepen binnen het onderwijs, waarbinnen het leerproces van leerlingen gemaximaliseerd wordt door middel van samenwerking in deze groepen (Johnson & Johnson, 1999; Slavin et al., 2009). Er is veelvuldig onderzoek gedaan naar de invloed van samenwerkend leren op de cognitieve prestaties van leerlingen, waaruit overtuigend gebleken is dat samenwerkend leren de leerprestaties vergroot (e.g. Kyndt et al., 2013; Lou et al., 1996). Hoewel de invloed op sociale vaardigheden in mindere mate is onderzocht, is wel gebleken dat samenwerkend leren

een positieve invloed kan hebben op de relaties die kinderen hebben met leeftijdsgenoten (Slavin et al., 2003). Daarnaast blijkt dat leerlingen door samenwerkend leren beter leren samenwerken met andere leerlingen (Tolmie et al., 2010). Samenwerkend leren lijkt niet alleen de prestaties van leerlingen te verhogen, maar lijkt tevens gepaard te gaan met positieve percepties met betrekking tot medeleerlingen, ook met een beperking (Roseth et al., 2006). Samenwerkend leren lijkt dus van positieve invloed op inclusie van leerlingen met een beperking, waarbij het belangrijk is dat leerlingen optimaal contact met elkaar hebben. Allport (1954) stelt in zijn 'Contact Theory' een aantal condities welke aanwezig zouden moeten zijn voor optimaal contact, namelijk: gelijkwaardigheid, gelijke doelen en groepssamenwerking. Om groepssamenwerking te realiseren blijken de volgende elementen essentieel: 1) positieve onderlinge afhankelijkheid; 2) individuele verantwoordelijkheid; 3) ontwikkeling van sociale vaardigheden in kleine groepen; 4) onderlinge interactie bevorderen; 5) bevordering van groepsprocessen (Johnson & Johnson, 2002). Gezien de beperkte wetenschappelijke kennis met betrekking tot de invloed van samenwerkend leren op sociale vaardigheden, is huidig onderzoek relevant om de wetenschappelijke kennis te vergroten rondom interventies gericht op samenwerkend leren en de invloed op sociale participatie.

In huidig onderzoek wordt de verandering in de sociale interactie van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie 'Iedereen hoort erbij!' in kaart gebracht. Deze interventie is ontwikkeld door de Rijksuniversiteit Groningen. Dit is een theoretisch onderbouwd lespakket welke is ontwikkeld met als doel de sociale acceptatie van kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte op het basisonderwijs te verbeteren. Om de sociale interactie tussen leerlingen met en zonder beperking te bevorderen, lijken contact en informatie belangrijke factoren om te integreren in een interventie (Lindsay & Edwards, 2013). Deze factoren zijn terug te vinden in de Contact Theory van Allport (1954), waarop de interventie 'iedereen hoort erbij' is gebaseerd. Deze theorie stelt dat interpersoonlijk contact tussen leerlingen van verschillende groepen resulteert in het verminderen van al bestaande vooroordelen over medeleerlingen (Allport, 1954). Deze theorie wordt onder andere ondersteund in de review van Rademaker et al. (2020), waar uit onderzoeken is gebleken dat interpersoonlijk contact een positief effect heeft op de houding van kinderen zonder beperking ten opzichte van kinderen met een beperking (Dovidio et al., 2003). Om een positief effect van interpersoonlijk contact op de sociale interactie tussen kinderen met en zonder beperking te realiseren is het noodzakelijk dat het contact gericht is op het werken aan een gezamenlijk doel en kennis overdragen. Door samenwerkend leren lijken kinderen van elkaar te leren en zo de onderlinge gelijkenissen te ondervinden (Petticrew & Tropp, 2008).

Doel van huidig onderzoek is het in kaart brengen van de verandering van sociale interacties tijdens de interventie 'Iedereen hoort erbij!' van kinderen met en zonder beperking in het reguliere onderwijs. Door de verandering in sociale interacties tijdens de interventie te meten, kan in kaart worden gebracht waar de (eventuele) verandering tijdens de interventie plaatsvindt. Dit wordt gedaan door te kijken naar pro-sociaal en vijandig gedrag in de sociale interactie tussen leerlingen. Dit is gebaseerd op de interpersoonlijke theorie van Allport (1954) waaruit veronderstelt wordt dat pro-sociaal gedrag de sociale interactie tussen kinderen bevordert en vijandig gedrag de sociale interactie belemmert (Hunnius et al., 2009). Samenwerkend leren onder kinderen blijkt tevens beïnvloed te worden door hun (karakter)eigenschappen (Gevers Deynoot-Schaub, 2006). Onderzoek naar de invloed van temperament op sociale interactie tussen kinderen wijst uit dat de wijze waarop kinderen bijvoorbeeld emoties reguleren van invloed is op de mate van sociale interactie (Hay et al., 2009; Hawley, 2002). Uit deze eerdere bevindingen kan geconcludeerd worden dat een hoge mate van sociale vaardigheden blijkt te resulteren in een hogere mate van samenwerkend leren (Endedijk et al, 2015). Om deze reden worden de sociale vaardigheden voorafgaand aan de interventie tevens meegenomen in huidig onderzoek.

Op basis van bovenstaand wetenschappelijk kader is de hoofdvraag van huidig onderzoek als volgt: 'In hoeverre is er een verandering te zien in de sociale interacties van kinderen met en zonder een (verstandelijke, auditieve of lichamelijke) beperking tijdens de interventie 'iedereen hoort erbij!'?'. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden, zullen de volgende deelvragen bij benadering worden beantwoord:

1) In hoeverre is er verandering te zien in vijandig en pro-sociaal gedrag van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie 'iedereen hoort erbij!'?
2) In hoeverre is er verandering te zien in leidend en volgend gedrag van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie 'iedereen hoort erbij!'?
3) In hoeverre is er een verband tussen de sociale vaardigheden van leerlingen voorafgaand aan de interventie 'iedereen hoort erbij!' en pro-sociaal en leidend gedrag tijdens de interventie?

In huidig onderzoek is de verwachting dat de sociale interactie van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie een verandering zal laten zien van vijandig naar meer pro-sociaal gedrag. Daarnaast is de verwachting dat de proportie leidend gedrag van kinderen met een beperking zal stijgen en de proportie leidend gedrag van kinderen zonder beperking zal dalen gedurende de interventie. Tot slot is de verwachting dat de kinderen die voorafgaand

aan het onderzoek hoog scoren op sociale vaardigheden een hoge proportie pro-sociaal en leidend gedrag zullen laten zien tijdens de interventie.

Methode

Participanten

De onderzoekspopulatie in huidig onderzoek betrof kinderen uit groep 1, 2 en 3 van het reguliere Nederlandse basisonderwijs met en zonder een (auditieve, visuele of een verstandelijke) beperking. De participanten werden geworven door middel van een gelegenheidssteekproef. Hiervoor zijn verschillende manieren van werving gebruikt: via (medische) kinderdagverblijven, consultatiebureaus, sociale media (waaronder groepen voor ouders van kinderen met een beperking) en het persoonlijke netwerk van de onderzoekers. Inclusiecriteria was dat het ging om een klas uit het reguliere basisonderwijs groep 1, 2 of 3 en dat er tenminste één kind in de klas zou zitten met een verstandelijke, auditieve of visuele beperking. Exclusiecriterium was speciaal onderwijs. Vanuit deze aanmeldingen hebben circa 25 klassen meegedaan aan de interventie. Van deze klassen gaven twee klassen toestemming om te filmen tijdens de lessen. Deze zijn gebruikt in huidig onderzoek. Per klas waren er twee groepen van vier kinderen gefilmd waarvan één groep met een kind met een beperking.

Design en procedure

De data die gebruikt is in huidig onderzoek is verzameld door middel van een quasi-experimenteel, niet random, gecontroleerd onderzoeksdesign. Huidig onderzoek betrof een observationeel interventieonderzoek. De participanten zijn geobserveerd in reeds bestaande groepen en het experiment is uitgevoerd in een natuurlijke omgeving, namelijk het klaslokaal Wensing & van der Heijden, 2006). De onderzoeker heeft de participanten ingedeeld in experimentele en controlegroepen. Hierbij heeft de onderzoeker rekening gehouden met de voorkeuren van de participanten.

In een periode van zes weken, zijn achttien lessen gegeven gericht op coöperatieve leeractiviteiten, waarbij elke les circa vijftien minuten duurde. Hiervan is elke week een les gefilmd. Het doel van deze lessen was om onderling contact tussen de leerlingen te stimuleren. Per les werd gewerkt in kleine groepen van vier leerlingen aan gezamenlijke opdrachten. Op basis van de gestelde condities vanuit de Contact Theory van Allport (1954) en de hieruit voortvloeiende essentiële elementen voor groepssamenwerking, gesteld door Johnson en Johnson (2002), is het lespakket vormgegeven. Het doel was dat deze elementen gestimuleerd worden in de groepsopdrachten. Een voorbeeld van een groepsopdracht is met

gebruik van verschillende materialen gezamenlijk een robot in elkaar zetten. Alle coöperatieve leeractiviteiten waren geschikt voor jonge leerlingen en hielden rekening met mogelijke handicaps. In de lessen voorafgaand aan de groepsopdrachten maakten de leerlingen kennis met lichamelijke, auditieve en verstandelijke beperkingen door middel van het gebruik van animatieboeken. Hierbij stond elke twee weken een van deze beperkingen centraal. Voorafgaand aan de implementatie van de interventie hebben leerkrachten een voorbereidende training gevolgd.

De video's zijn gecodeerd door middel van interval sampling in Excel. Het interval in huidig onderzoek betrof 5 seconden. Hierbij werd per video elke 5 seconden de meest overheersende gedraging per kind gecodeerd. Er zijn video's gemaakt van vier groepen kinderen, waarbij elke groep bestond uit vier kinderen. Er zijn zes lessen gefilmd per groepje. Voor huidig onderzoek is de keuze gemaakt om voor deelvraag 1 en 2 de eerste, derde en laatste les te coderen voor de kinderen uit de twee groepen met een kind met beperking. Voor deelvraag 3 is ervoor gekozen om de eerste les voor elf kinderen te coderen, omdat van de overige vijf leerlingen de sociale vaardigheden vragenlijst niet (volledig) is ingevuld.

Instrumenten

1) Sociaal gedrag

De codering van de video's is gedaan aan de hand van een zelfgemaakt codeerschema welke gebaseerd is op meerdere codeboeken, waar van die van Endedijk et al. (2015) de belangrijkste is. De belangrijke onderliggende theorie van het codeboek van Endedijk et al. (2015) is de Contact Theory van Allport (1954), waarbij het interpersoonlijk contact tussen kinderen belangrijk lijkt in het bevorderen van sociale participatie. In dit codeboek werden de gedragingen en bijbehorende codes gecategoriseerd in pro-sociaal en vijandig gedrag, wat in huidig onderzoek ook is gedaan. Dit is gebaseerd op het idee dat pro-sociaal gedrag de sociale interactie tussen kinderen bevordert en vijandig gedrag de sociale interactie belemmert (Hunnius, Bekkering & Cillessen, 2009). Binnen het codeerschema zijn de gedragingen gecodeerd op basis van twee categorieën, namelijk: sociale interactie en overig gedrag. Binnen de categorie 'overig gedrag' vallen de volgende gedragingen: 1) geen interactie, wel met de taak bezig; 2) geen interactie, niet met de taak bezig; 3) praten met juf en 4) buiten beeld. Binnen de categorie 'sociale interactie' bevat dit model vier schalen, waarbij gedragingen verdeeld zijn op basis van keuzevrijheid versus onderdanigheid en

gemeenschappelijk versus individueel (Trucco, Wright & Colder, 2013). In huidig onderzoek zijn de volgende begrippen gehanteerd: van pro-sociaal versus vijandig en leidend versus volgend. Welke gedragingen binnen welke schaal vallen, is overzichtelijk weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Gedragingen in codeboek: Sociale Interactie

	Pro-sociaal	Vijandig
Leidend	Leiden/helpen	Concurreren
	Aanmoedigen	Wegnemen
	Delen	Opeisen
		Ondermijnen
		Agressie
Volgend	Instemmen	Protesteren
	Wachten	Negeren
	Positieve reactie	
	Vraag op hulp	
	Vraag op materiaal/procedure	

[1] Gebaseerd op *The Role of Child Characteristics and Peer Experiences in the Development of Peer Cooperation*, door H.M., Endedijk et al., p.8.

Om de betrouwbaarheid van de resultaten te garanderen, zijn twee video's door twee observatoren geobserveerd en gecodeerd. Voorafgaand aan de observaties hebben de twee observatoren een oefenvideo onafhankelijk gecodeerd en vervolgens geëvalueerd om in overeenstemming te komen welk gedrag onder welke codes wordt verstaan. Dit is gedaan om de validiteit van het onderzoek te waarborgen. Deze oefenvideo is vanzelfsprekend niet meegenomen in huidig onderzoek. Op basis van deze scores is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid gemeten door middel van het berekenen van de Cohen's Kappa score (Sun, 2011). De Cohen's Kappa score bleek 0,84, wat geïnterpreteerd kan worden als een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Warrens, 2015).

[1] Endedijk, H. M., Cillessen, A. H. N., Bekkering, H., Cox, R. F. A., & Hunnius, S. (2015). The Role of Child Characteristics and Peer Experiences in the Development of Peer Cooperation. Social Development, 24(3), 521-540. https://doi.org/10.1111/sode.12106

2) Sociale vaardigheden

Om de sociale vaardigheden van de participanten in kaart te brengen, is voorafgaand aan de interventie de 'Preschool and Kindergarten Behavior Scales' (PKBS) afgenomen bij ouders. De betrouwbaarheid van de PKBS is gemiddeld tot hoog gebleken, waarbij voornamelijk de interne consistentie erg hoog lijkt te zijn (Merrel, 1994). In deze vragenlijst wordt sociaal gedrag gemeten van kinderen van drie tot en met zes jaar oud op basis van de volgende drie schalen: sociale coöperatie, sociale interactie sociale onafhankelijkheid (Merrel, 1996). Van de zestien participanten in huidig onderzoek, zijn de vragenlijsten van elf kinderen volledig ingevuld. Deze 1e lessen van deze elf kinderen zijn codeerd.

Analyse

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen is er gebruik gemaakt van het programma SPSS. Om antwoord te geven op de hoofdvraag 'In hoeverre is er een verandering te zien in de sociale interacties van kinderen met en zonder een (verstandelijke, auditieve of lichamelijke) beperking tijdens de interventie 'iedereen hoort erbij!'?' worden eerst de deelvragen bij benadering beantwoord. Hierbij is er gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek.

De eerste twee deelvragen luidden als volgt: 'In hoeverre is er verandering te zien in vijandig en pro-sociaal gedrag van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie 'iedereen hoort erbij!'?' en 'In hoeverre is er een verandering te zien in leidend en volgend gedrag van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie 'iedereen hoort erbij!'?'. Om deze twee deelvragen te beantwoorden, is dezelfde analyse gedaan. Eerst is de beschrijvende statistiek van de gecodeerde lessen weergegeven in tabellen. Om de verandering over tijd weer te geven, zijn de proporties pro-sociaal gedrag en leidend gedrag van les 1, 3 en 6 berekend en weergegeven in lijngrafieken. Hierin is de data per leerling weergegeven. Daarbij is de mogelijke verandering over tijd in de proportie pro-sociaal gedrag en de proportie leidend gedrag van de eerste, derde en laatste les getoetst op significantie door middel van een ANOVA-test. Gezien het in huidig onderzoek gaat om non-parametrische data is dit gedaan door middel van de Friedman test.

Om de derde deelvraag 'In hoeverre is er een verband tussen de sociale vaardigheden van leerlingen voorafgaand aan de interventie 'iedereen hoort erbij!' en pro-sociaal en leidend gedrag tijdens de interventie?' te beantwoorden is de data van elf kinderen tijdens de eerste

les van de interventie geanalyseerd. De coderingen van les 1 zijn vervolgens in verband gebracht met de scores op de PKBS ingevuld door ouders voorafgaand aan de interventie. De proporties pro-sociaal en leidend gedrag per leerling in les 1 zijn in verband gebracht met de sociale vaardigheden voorafgaand aan de interventie. Dit is weergegeven in een Scatterplot en er is een lineair verband berekend tussen de scores op de PKBS en de proporties pro-sociaal en leidend gedrag van de leerlingen in les 1.

Middels deze onderzoeksmethode is het doel iets te kunnen zeggen over de (mogelijke) verandering in sociale interacties van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie ‘iedereen hoort erbij!’.

Resultaten

Beschrijvende statistiek

In huidig onderzoek is op basis van het gebruikte codeboek de meest overeenkomende gedraging gecodeerd per vijf seconden. De gedragingen zijn gecategoriseerd op basis van de categorieën ‘sociale interactie’ en ‘overig gedrag’. Onder ‘overig gedrag’ vallen de volgende subcategorieën: 1) geen interactie, wel met de taak bezig; 2) geen interactie, niet met de taak bezig; 3) praten met juf en 4) buiten beeld. In huidig onderzoek is onderzoek gedaan naar de proporties van gedragingen binnen de categorie ‘sociale interactie’. Binnen deze categorie is onderscheid gemaakt tussen pro-sociaal en vijandig gedrag en leidend en volgend gedrag. De gecodeerde gedragingen per categorie zijn terug te vinden in Tabel 1 (zie methode). Er is voor gekozen om huidig onderzoek te richten op pro-sociaal versus vijandig en leidend versus volgend gedrag. In Tabel 1 is te zien dat kinderen veel verschillen in de hoeveelheid sociale interactie die ze laten zien. Zo is te zien dat de kinderen met beperking aanzienlijk minder sociale interactie laten zien dan kinderen zonder beperking. Gezien de berekende proporties zeer afhangen van de hoeveelheid sociale interacties, wordt dit meegenomen in de beschrijving van de resultaten. Daarnaast is gebleken dat de duur van de geobserveerde video’s sterk van elkaar verschillen, waardoor ervoor is gekozen de proportie sociale interacties van het totaal aantal gedragingen tevens mee te nemen in huidig onderzoek. Op basis van de grote verschillen tussen de hoeveelheid sociale interacties en de duur van de video’s is ervoor gekozen om de resultaten weer te geven in proporties. In Tabel 1 is een overzicht te zien van de berekende proporties pro-sociaal en leidend gedrag en de proporties sociale interacties van de totaal aantal gedragingen.

Tabel 1

Overzicht Proporties Gedragingen per Meting

Kind*	Meting	Proportie pro-sociaal gedrag van sociale interacties	Proportie leidend gedrag van sociale interacties	Proportie sociale interacties van totaal aantal gedragingen
101	1	0.63	0.45	0.28
	3	0.71	0.50	0.36
	6	0.83	0.52	0.51
104**	1	0.75	0.61	0.39
106***	1	0.75	0.00	0.03
	3	0.41	0.09	0.15
	6	0.93	0.21	0.28
109	1	0.52	0.41	0.31
	3	0.42	0.52	0.34
	6	0.92	0.45	0.56
110	1	0.60	0.48	0.34
	3	0.73	0.55	0.15
	6	0.88	0.41	0.53
112	1	0.75	0.55	0.15
1501	1	0.86	0.44	0.32
	3	0.96	0.62	0.16
	6	1.00	0.15	0.66
1504	1	0.92	0.67	0.44
1505	1	0.81	0.51	0.48
1507	1	0.80	0.46	0.49
	3	0.94	0.23	0.65
	6	0.78	0.38	0.54
1512	1	0.86	0.63	0.30
	3	0.90	0.24	0.44
	6	0.92	0.40	0.78
1513	1	0.95	0.20	0.40
1514***	1	0.92	0.00	0.06
	3	1.00	0.00	0.15
	6	0.85	0.10	0.65

* Kind 101-112 = groep 1; Kind 1501-1514 = groep 2

** Kinderen waarvan enkel de eerste meting is weergegeven worden meegenomen in beantwoording deelvraag 3

*** Kind met beperking

In Tabel 1 is te zien dat de kinderen met beperking ten opzichte van de kinderen zonder beperking veel minder aantal sociale interacties laten zien. Hierin is er tevens een verschil te zien tussen de twee kinderen met beperking, waarbij kind 106 minder sociale

interactie laat zien dan kind 1514. Verder valt op dat de kinderen met beperking een veel lagere proportie leidend gedrag laten zien ten opzichte van kinderen met een beperking.

Tabel 2

Beschrijvende Statistiek Proportie Pro-sociaal en Leidend Gedrag

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Proportie pro-sociaal gedrag	0.41	0.92	0.80	0.12
Proportie leidend gedrag	0.00	0.63	0.34	0.18

In Tabel 2 is de beschrijvende statistiek van de proporties pro-sociaal en leidend gedrag weergegeven. Over het algemeen laten de kinderen veel pro-sociaal gedrag zien. Vanuit de coderingen lijkt binnen de categorie ‘pro-sociaal gedrag’ de volgende gedragingen het meest voorkomend: ‘wachten’ en ‘leiden/helpen’. In Tabel 1 is te zien dat kind 1501 op basis van de drie metingen gemiddeld de hoogste proportie pro-sociaal gedrag laat zien en kind 109 gemiddeld de laagste proportie pro-sociaal gedrag. Verder is te zien dat kind 106 en kind 109 de grootste spreiding laten zien tussen de drie metingen wat betreft de proportie pro-sociaal gedrag. Kind 1512 laat in de mate van pro-sociaal gedrag de minste verandering zien: minimaal een proportie van 0.86 en maximaal een proportie van 0.92 wat betreft pro-sociaal gedrag. Om de proporties pro-sociaal gedrag van de verschillende metingen per kind overzichtelijk weer te geven is in Figuur 1 een lijngrafiek weergegeven.

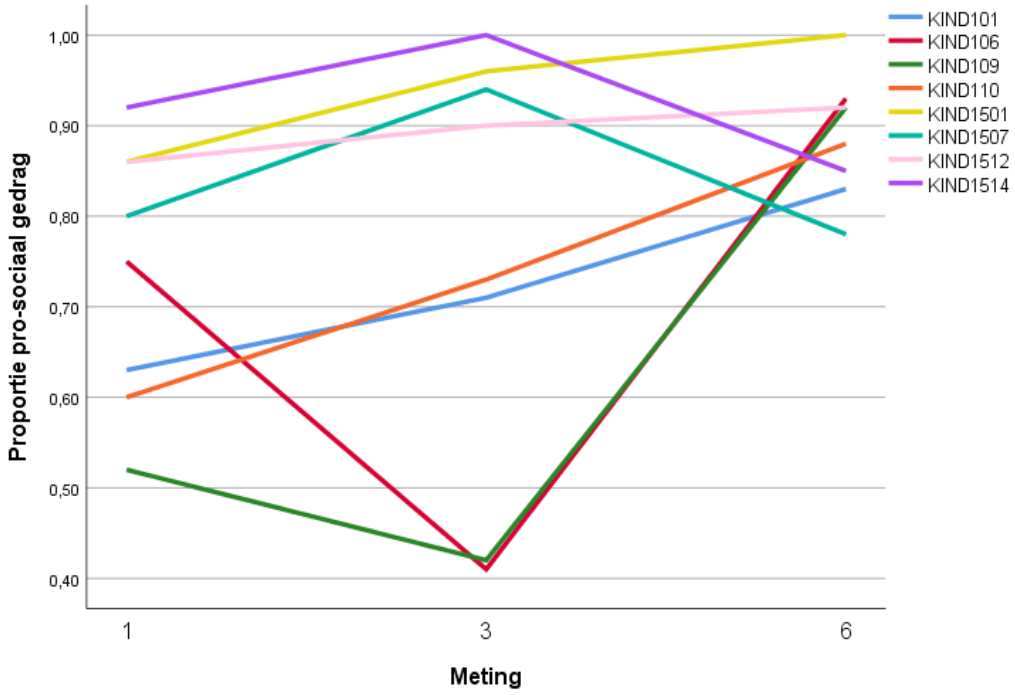
Over het algemeen laten de kinderen ten opzichte van pro-sociaal gedrag relatief gezien weinig leidend gedrag zien. Vanuit de coderingen lijkt binnen de categorie ‘leidend gedrag’ de volgende gedragingen het meest voorkomend: ‘leiden/helpen’ en ‘wegnemen’. In Tabel 1 is te zien dat kind 101 op basis van de drie metingen gemiddeld de hoogste proportie leidend gedrag laat zien en kind 106 gemiddeld de laagste proportie leidend gedrag. Verder is te zien dat kind 1501 de grootste spreiding laat zien tussen de drie metingen wat betreft de proportie leidend gedrag. Kind 101 laat in de mate van leidend gedrag de minste verandering zien: minimaal een proportie van 0.45 en maximaal een proportie van 0.52 wat betreft leidend gedrag.

Verandering over tijd: pro-sociaal gedrag

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag ‘In hoeverre is er verandering te zien in de sociale interactie (vijandig – pro-sociaal) tijdens de interventie ‘iedereen hoort erbij!’?’ is de verandering van de proportie pro-sociaal gedrag over tijd weergegeven. Om de proporties pro-sociaal gedrag van de verschillende metingen per kind overzichtelijk weer te geven is in Figuur 1 een lijngrafiek weergegeven.

Figuur 1

Proporties Pro-sociaal Gedrag per Kind per Meting



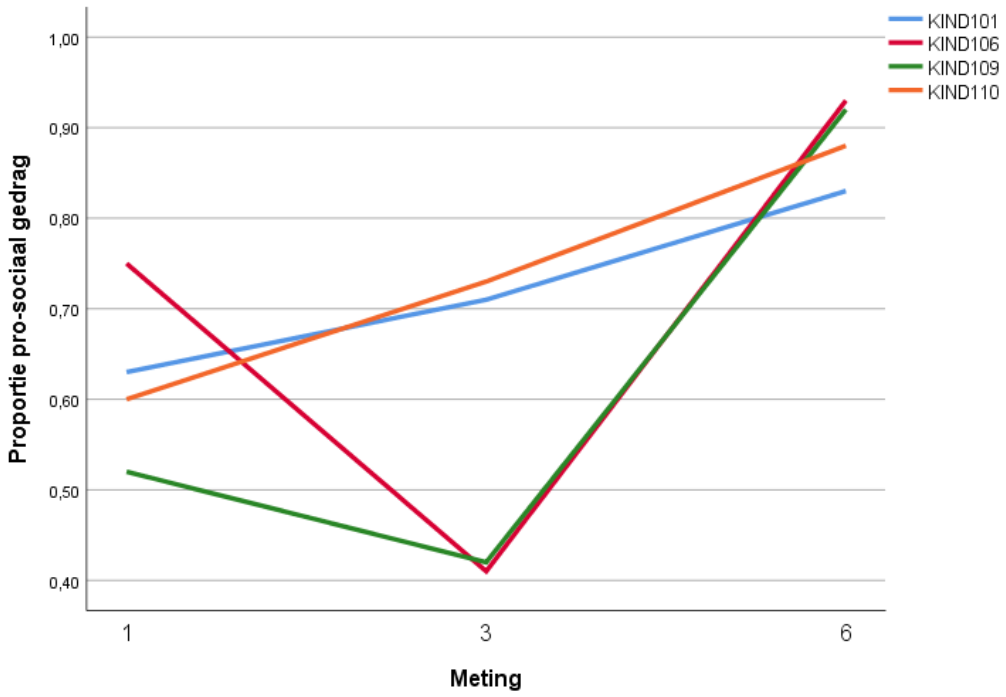
In Figuur 1 zijn de verschillen in de verandering over tijd te zien. Over het algemeen is te zien dat de proporties pro-sociaal gedrag alle kanten op gaat en dat hierin geen trend te zien is. Vier van de acht kinderen laten tijdens de interventie enkel een stijging zien in de proportie pro-sociaal gedrag. Bij twee kinderen is bij meting 2 ten opzichte van meting 1 een stijging te zien in de proportie pro-sociaal gedrag en bij meting 3 ten opzichte van meting 2 een daling in de proportie pro-sociaal gedrag. Bij kind 106 is de grootste verandering te zien wat betreft pro-sociaal gedrag, waarbij het belangrijk is om mee te nemen dat er bij kind 106 sprake is van een beperking. Bij twee kinderen is er in meting 2 een daling te zien in de proportie pro-sociaal gedrag ten opzichte van meting 1 en vervolgens een forse stijging bij

meting 3 van de proportie pro-sociaal gedrag ten opzichte van meting 2. Wanneer de twee groepen vergeleken worden, kan gesteld worden dat de kinderen uit groep 2 over het algemeen een hogere proportie pro-sociaal gedrag laten zien.

Gezien de mate van sociale interactie en pro-sociaal gedrag beïnvloed wordt door de groepsdynamiek en in het contact met de andere kinderen in de geobserveerde groep, is ervoor gekozen om tevens een lijngrafiek per groep te realiseren. In Figuur 2 zijn de proporties pro-sociaal gedrag in de drie metingen van groep 1 weergegeven en in Figuur 3 de proporties pro-sociaal gedrag in de drie metingen van groep 2.

Figuur 2

Groep 1: Proporties Pro-sociaal Gedrag per Kind per Meting

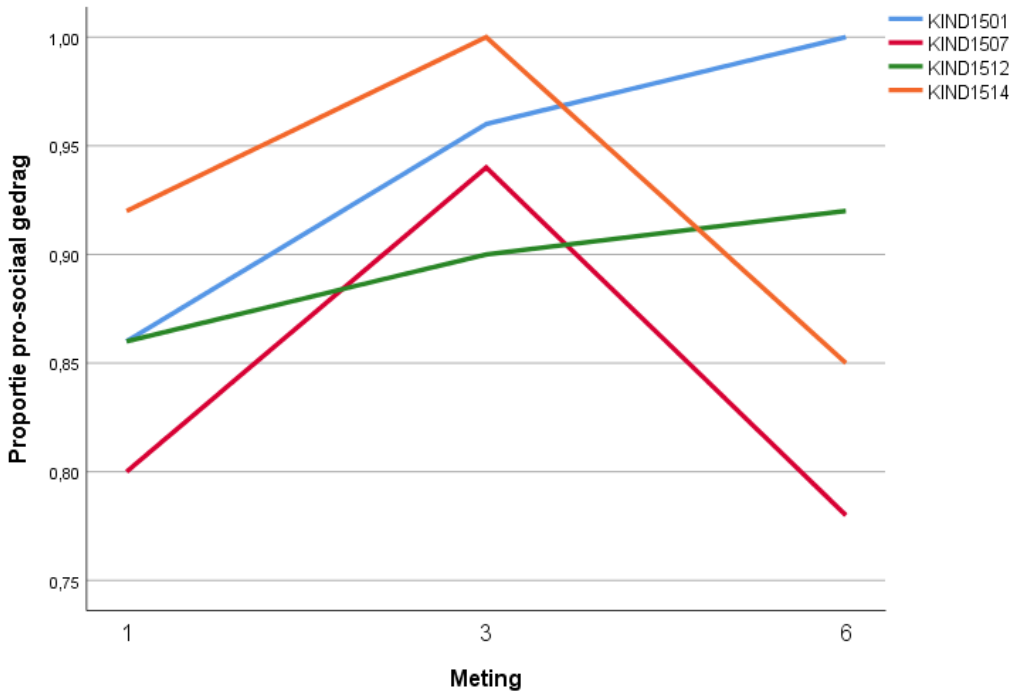


In Figuur 2 is bij kind 101 en kind 110 enkel een stijging te zien in de drie metingen wat betreft de proportie pro-sociaal gedrag. Hieruit kan gesteld worden dat zij tijdens het verloop van de interventie proportioneel gezien een stijging in pro-sociaal gedrag hebben laten zien. Bij kind 106 is juist een sterke verandering te zien in de proporties pro-sociaal gedrag. Kind 109 laat in meting 2 ten opzichte van meting 1 een daling in de proportie pro-sociaal gedrag zien en in meting 3 ten opzichte van meting 2 een sterke stijging. In de laatste meting laten alle kinderen de hoogste proportie pro-sociaal gedrag zien. Er kan gesteld

worden dat alle kinderen uit groep 1 aan het einde van de interventie een stijging heeft laten zien in de proportie pro-sociaal gedrag ten opzichte van het begin van de interventie. Hierbij is de stijging in de proportie pro-sociaal gedrag van kind 109 het grootst.

Figuur 3

Groep 2: Proporties Pro-sociaal Gedrag per Kind per Meting



In Figuur 3 is bij kind 1501 en kind 1512 enkel een stijging te zien in de drie metingen wat betreft de proportie pro-sociaal gedrag. Hierbij is de stijging in de proportie pro-sociaal gedrag bij kind 1501 het grootst. Zowel kind 1507 als kind 1514 laat ten opzichte van meting 1 een stijging van de proportie pro-sociaal gedrag zien in meting 2 en vervolgens een daling in de proportie pro-sociaal gedrag in meting 3. De proportie pro-sociaal gedrag van kind 1507 en 1514 is in de laatste meting lager gebleken dan in meting 1. De daling in de proportie pro-sociaal gedrag in meting 3 ten opzichte van meting 1 is bij kind 1514 het grootst. In de interpretatie van deze resultaten is het belangrijk om mee te nemen dat er bij kind 1514 sprake is van een beperking.

Tabel 3

Friedman ANOVA voor Pro-sociaal Gedrag

	Gemiddelde Rang
Meting 1	1,50
Meting 3	2,00
Meting 6	2,50

Tabel 4

Test Statistiek Friedman ANOVA

N	8
Chi-kwadraat	4,00
df	2
Significantieniveau	0,135

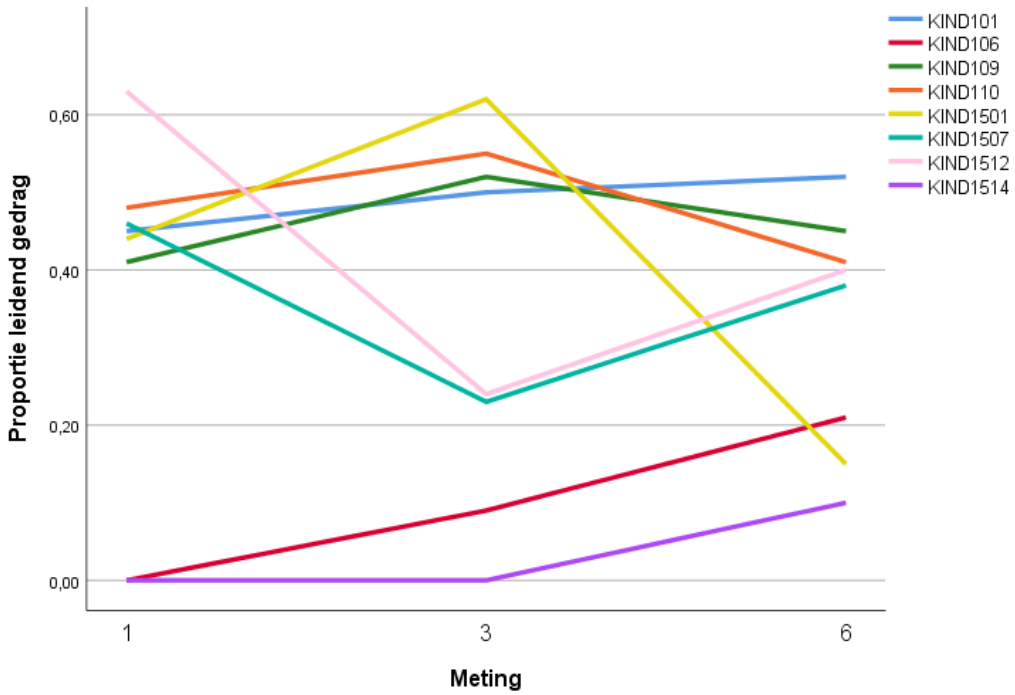
Om te toetsen of de drie metingen voor de proportie pro-sociaal gedrag significant van elkaar verschillen is een Friedman ANOVA test uitgevoerd, waarvan de resultaten zijn weergegeven in Tabel 3 en Tabel 4. Het significantieniveau is 0.135, wat groter is dan het significantieniveau van 0.05. Dit houdt in dat de drie metingen niet significant van elkaar verschillen wat betreft de proportie pro-sociaal gedrag. Er is dus geen duidelijke stijging of daling te zien in de proportie pro-sociaal gedrag.

Verandering over tijd: leidend gedrag

Voor het beantwoorden van de tweede onderzoeksvraag ‘In hoeverre is er een verandering te zien in de sociale interactie (leidend – volgend) van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie ‘iedereen hoort erbij!’? is de verandering van de proportie leidend gedrag over tijd weergegeven. Om de proporties leidend gedrag van de verschillende metingen per kind overzichtelijk weer te geven is in Figuur 4 een lijngrafiek weergegeven.

Figuur 4

Proporties Leidend Gedrag Per Kind per Meting

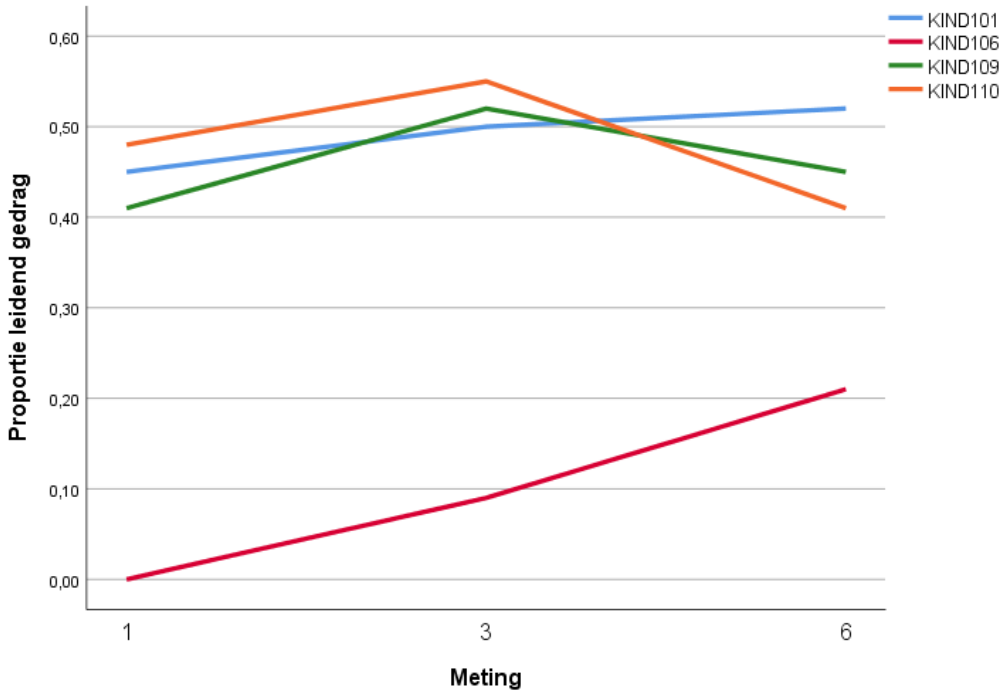


In Figuur 4 zijn de verschillen in de verandering over tijd te zien. Over het algemeen is te zien dat de proporties leidend gedrag alle kanten op gaat en dat hierin geen trend te zien is. Daarnaast is opvallend dat twee kinderen bij 0 beginnen en slechts een kleine stijging laten zien in de proportie leidend gedrag. Afgezien van deze twee kinderen, blijft de proportie leidend gedrag bij de rest van de kinderen tussen de 40 en 50%, wat inhoudt dat deze kinderen leidend en volgend gedrag afwisselen. Slechts twee van de acht kinderen laat tijdens de interventie enkel een stijging zien in de proportie leidend gedrag. Bij drie kinderen is bij meting 2 ten opzichte van meting 1 een stijging te zien in de proportie leidend gedrag en bij meting 3 ten opzichte van meting 2 een daling in de proportie leidend gedrag. Bij kind 1501 is de grootste verandering te zien wat betreft de proportie leidend gedrag over de drie metingen. Bij twee kinderen is er in meting 2 een forse daling te zien in de proportie leidend ten opzichte van meting 1 en vervolgens een stijging bij meting 3 van de proportie pro-sociaal gedrag ten opzichte van meting 2. Bij kind 1514 is de proportie leidend gedrag bij meting 1 en 2 gelijk, waarna de proportie leidend gedrag bij meting 3 een stijging laat zien. Wanneer de twee groepen vergeleken worden, kan gesteld worden dat de kinderen uit groep 1, afgezien van kind 106 (waarbij sprake is van een beperking), in de laatste meting een hogere proportie leidend gedrag laten zien ten opzichte van groep 2.

Gezien de mate van sociale interactie en leidend gedrag beïnvloed wordt door de groepsdynamiek en in het contact met de andere kinderen in de geobserveerde groep, is ervoor gekozen om tevens een lijngrafiek per groep te realiseren. In Figuur 5 zijn de proporties leidend gedrag in de drie metingen van groep 1 weergegeven en in Figuur 6 de proporties leidend gedrag in de drie metingen van groep 2.

Figuur 5

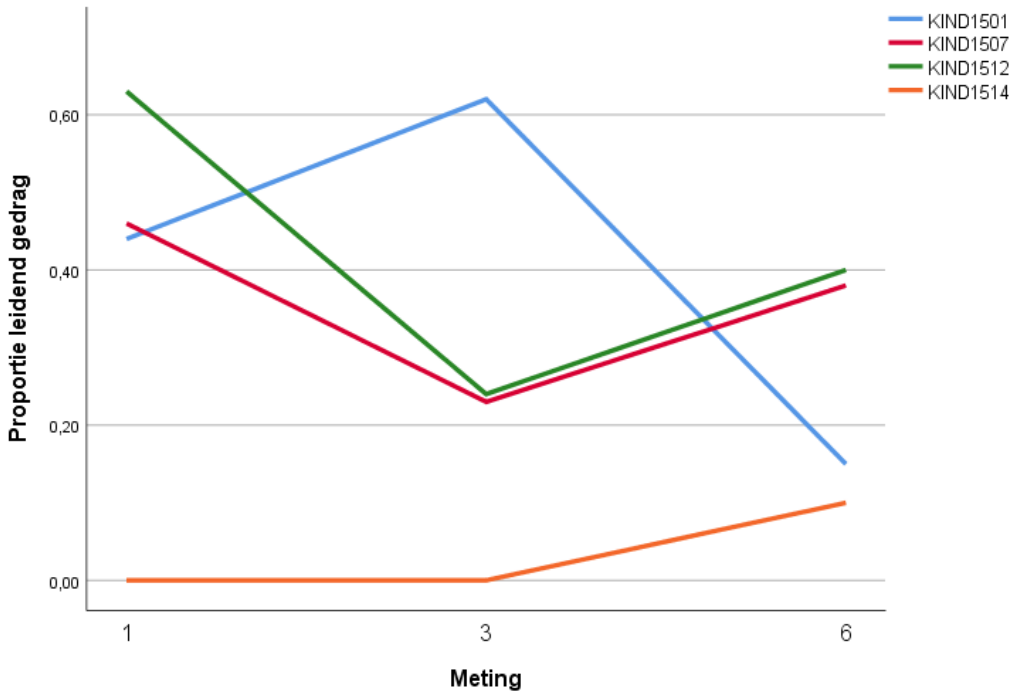
Groep 1: Proporties Leidend Gedrag per Kind per Meting



In Figuur 5 is bij kind 101 en kind 106 enkel een stijging te zien in de drie metingen wat betreft de proportie leidend gedrag. Hieruit kan gesteld worden dat zij tijdens het verloop van de interventie proportioneel gezien een stijging in leidend gedrag hebben laten zien. De proportie leidend gedrag is echter een stuk lager bij kind 106, waarbij het belangrijk is om te noemen dat kind 106 een beperking heeft. Daarbij heeft kind 106 bij meting 1 geen leidend gedrag laten zien. Zowel kind 109 als kind 110 laat in meting 2 ten opzichte van meting 1 een stijging in de proportie leidend gedrag zien en in meting 3 ten opzichte van meting 2 een daling in de proportie leidend gedrag. Over het algemeen kan gesteld worden dat alle kinderen uit groep 1 weinig stijging of daling laten zien in de proporties leidend gedrag.

Figuur 6

Groep 2: Proporties Leidend Gedrag per Kind per Meting



In Figuur 6 is bij kind 1512 en kind 1514 een daling te zien in de proportie leidend gedrag in meting 2 ten opzichte van meting 1 en vervolgens een stijging van de proportie leidend gedrag in meting 3 ten opzichte van meting 2. Bij kind 1501 is in meting 2 een stijging te zien in de proportie leidend gedrag ten opzichte van meting 1 en vervolgens een forse daling van de proportie leidend gedrag in meting 3 ten opzichte van meting 2. Bij kind 1514 is de proportie leidend gedrag bij meting 1 en 2 gelijk, waarna de proportie leidend gedrag bij meting 3 een stijging laat zien. In de interpretatie van deze resultaten is het belangrijk om mee te nemen dat er bij kind 1514 sprake is van een beperking. Afgezien van kind 1514 laten alle kinderen uit groep 2 in meting 3 een daling zien in de proportie leidend gedrag ten opzichte van de eerste meting. Hierbij is de daling in de proportie leidend gedrag bij kind 1501 het grootst.

Tabel 5

ANOVA Friedmann voor Leidend Gedrag

	Gemiddelde Rang
Meting 1	1,81
Meting 3	2,06
Meting 6	2,13

Tabel 6

Test Statistiek ANOVA - Friedmann

N	8
Chi-kwadraat	0,425
df	2
Significantieniveau	0.798

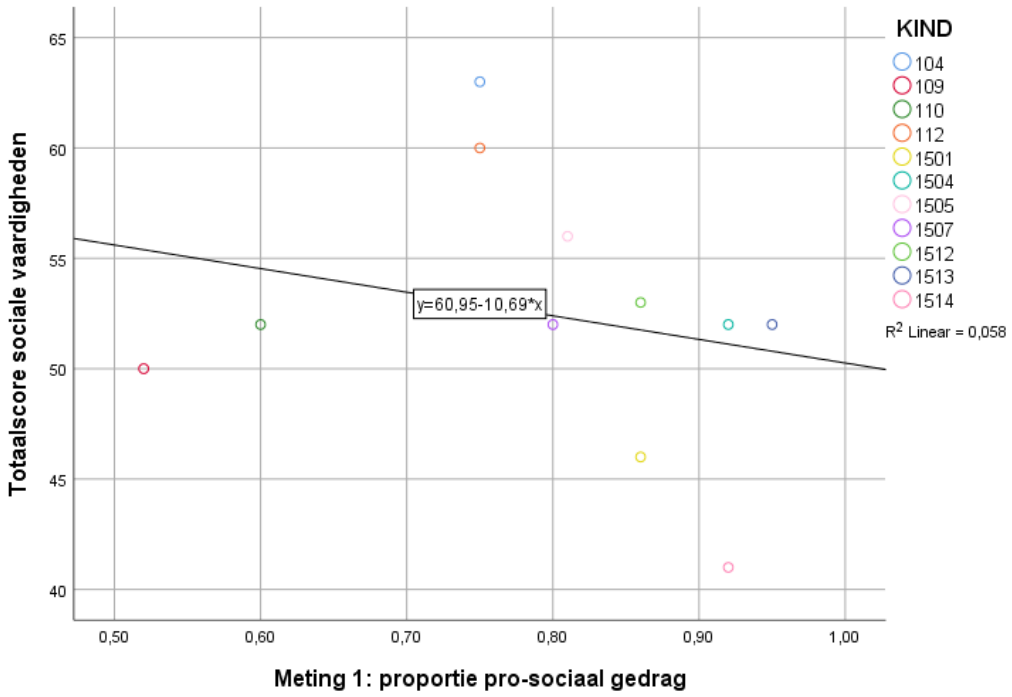
Om te toetsen of de drie metingen voor de proportie leidend gedrag significant van elkaar verschillen is een Friedman ANOVA test uitgevoerd, waarvan de resultaten zijn weergegeven in Tabel 5 en Tabel 6. Het significantieniveau is 0.798, wat groter is dan het significantieniveau van 0.05. Dit houdt in dat de drie metingen niet significant van elkaar verschillen wat betreft de proportie leidend gedrag. Er is dus geen duidelijke stijging of daling te zien in de proportie leidend gedrag.

Verband tussen sociale vaardigheden en sociale interactie

De derde onderzoeksvraag luidt als volgt: ‘In hoeverre is er een verband tussen de sociale vaardigheden van leerlingen voorafgaand aan de interventie ‘iedereen hoort erbij!’ en de sociale interactie tijdens de interventie?’. De eerste hypothese bij de derde onderzoeksvraag luidt: ‘Hoe hoger de totaalscore op sociale vaardigheden, hoe hoger de proportie pro-sociaal gedrag’. Om deze hypothese te toetsen wordt een lineair verband onderzocht tussen de totaalscore voor sociale vaardigheden en de proporties pro-sociaal gedrag bij de eerste meting. Dit is weergegeven in een Scatterplot, welke is weergegeven in Figuur 7.

Figuur 7

Vergelijking Proporties Pro-sociaal Gedrag en Totaalscore Sociale Vaardigheden



Tabel 7

Berekende Correlaties tussen Proportie Pro-sociaal Gedrag en Totaalscore Sociale Vaardigheden

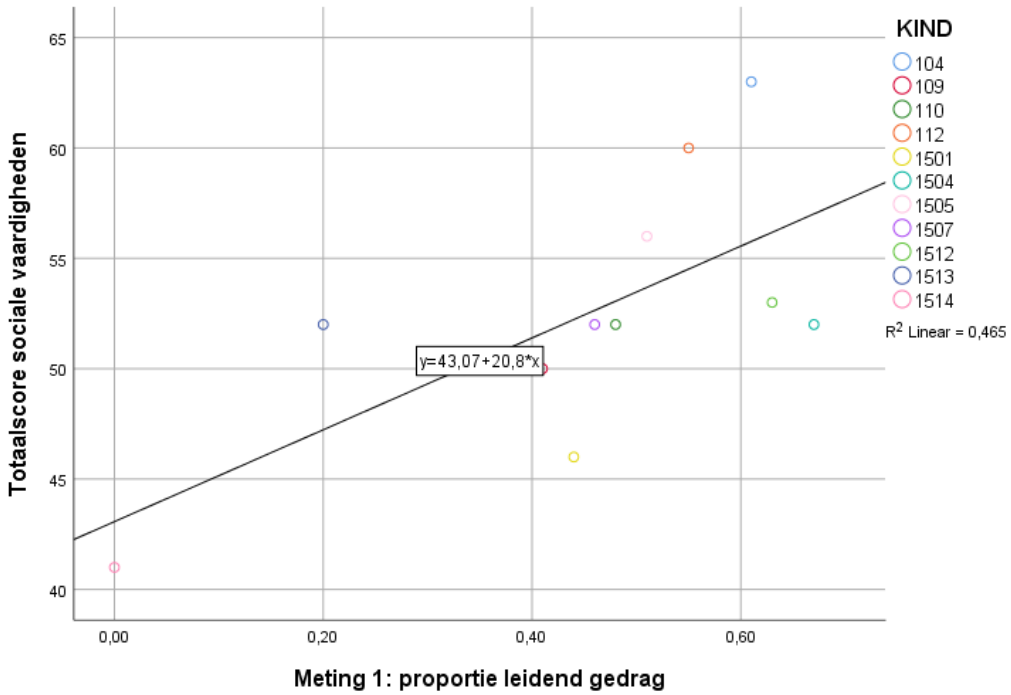
		Meting 1: proportie pro-sociaal gedrag	Totaalscore sociale vaardigheden
Meting 1: proportie pro-sociaal gedrag	Pearson Correlatie	1	-0,240
	Significantieniveau (2-tailed)		0,477
	N	11	11
Totaalscore sociale vaardigheden	Pearson Correlatie	-0,240	1
	Significantieniveau (2-tailed)	0,477	
	N	11	11

In Figuur 7 is te zien dat er geen patroon en verband lijkt te zijn tussen de score voor sociale vaardigheden en de proportie pro-sociaal gedrag. Door het trekken van een lijn, is te zien dat er geen lineair verband lijkt te zijn. Uit de berekening van de correlatie (zie tabel 7) blijkt er sprake te zijn van een niet-significante, lage negatieve correlatie tussen sociale vaardigheden en pro-sociaal gedrag ($r = -0.240$; $p = 0.477$; $N = 11$). Een correlatie van -0.240 kan worden geïnterpreteerd worden als nauwelijks of geen correlatie. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er nagenoeg geen lineair verband bestaat tussen sociale vaardigheden en de proportie pro-sociaal gedrag. De nulhypothese kan worden verworpen. Opvallend is dat kind 1514, waarbij er sprake is van een beperking, een zeer lage totaalscore heeft op sociale vaardigheden, maar wel een hoge proportie pro-sociaal gedrag laat zien in meting 1.

De tweede hypothese bij de derde deelvraag luidt als volgt: ‘Hoe hoger de totaalscore op sociale vaardigheden, hoe hoger de proportie leidend gedrag’. Los van de stijgingen en dalingen in de proportie leidend gedrag, is gezien dat de proporties blijven tussen de 40 en 50%. Om de hypothese te toetsen wordt daarom een lineair verband onderzocht tussen de totaalscore op sociale vaardigheden en de proporties leidend gedrag bij de eerste meting. Dit is weergegeven in de vorm van een Scatterplot, welke is weergegeven in Figuur 8.

Figuur 8

Vergelijking Proporties Leidend Gedrag en Totaalscore Sociale Vaardigheden



Tabel 8

Berekende Correlaties tussen Proportie Leidend Gedrag en Totaalscore Sociale Vaardigheden

		Meting 1: proportie leidend gedrag	Totaalscore sociale vaardigheden
Meting 1: proportie leidend gedrag	Pearson Correlatie	1	0,682
	Significantieniveau (2-tailed)		0,021
	N	11	11
Totaalscore sociale vaardigheden	Pearson Correlatie	0,682	1
	Significantieniveau (2-tailed)	0,021	
	N	11	11

In Figuur 8 is te zien dat er enigszins een patroon en verband lijkt te zijn tussen de score voor sociale vaardigheden en de proportie leidend gedrag. Door het trekken van een lineaire lijn, is te zien dat er sprake lijkt te zijn van een positief lineair verband. Uit de berekening van de correlatie (zie tabel 8) blijkt er sprake te zijn van een significante, middelmatige positieve correlatie tussen sociale vaardigheden en de proportie leidend gedrag ($r = -0.240$; $p = 0.477$; $N = 11$). Hieruit kan geïnterpreteerd worden dat er een significant lineair verband bestaat tussen sociale vaardigheden en de proportie leidend gedrag. Op basis hiervan kan de hypothese worden aangenomen.

Discussie

De aanleiding van huidig onderzoek was het in kaart brengen van de verandering van sociale interacties tijdens de interventie ‘Iedereen hoort erbij!’ van kinderen met en zonder beperking in het reguliere onderwijs. Het doel van de interventie was het stimuleren van samenwerkend leren door middel van coöperatieve leeractiviteiten om zo de sociale interactie van kinderen met en zonder beperking te bevorderen. Het is van maatschappelijk belang om de sociale participatie van kinderen met een beperking in het reguliere onderwijs te bevorderen. Vanuit de literatuur is gebleken dat het bevorderen van sociale interactie van en tussen kinderen een positieve invloed heeft op de sociale participatie van kinderen in het regulier onderwijs (Raghavendra et al., 2012; Sierens, 2007; Kaya et al., 2015). Het is daarom van wetenschappelijk belang om te onderzoeken welke factoren een positieve invloed hebben op de sociale interactie van en tussen kinderen. Om die reden heeft huidig onderzoek zich gericht op de sociale interactie die deze kinderen lieten zien tijdens coöperatieve leeractiviteiten. Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag, zullen eerst de deelvragen worden beantwoord.

Voor de eerste deelvraag ‘In hoeverre is er verandering te zien in vijandig en pro-sociaal gedrag van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie ‘iedereen hoort erbij!’?’ zijn de proporties pro-sociaal gedrag per leerling onderzocht. Voor de tweede deelvraag ‘In hoeverre is er verandering te zien in leidend en volgend gedrag van kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie ‘iedereen hoort erbij!’?’ zijn de proporties leidend gedrag per leerling onderzocht. Het is gebleken dat voor zowel de proportie pro-sociaal gedrag als ook de proportie leidend gedrag de drie metingen niet van elkaar verschillen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er zowel geen verandering blijkt te zijn van vijandig naar pro-sociaal gedrag als ook van volgend naar leidend gedrag tijdens de interventie. Over het algemeen is te zien dat de kinderen proportioneel gezien veel pro-sociaal gedrag hebben laten zien, zo ook de kinderen met een beperking. Wat betreft leidend en volgend gedrag laten de kinderen gemiddelde proporties zien. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er geen typisch leidende kinderen zijn gevonden. Op individueel niveau is te zien dat voornamelijk de kinderen met een beperking nauwelijks leidend gedrag hebben laten zien.

Voor de derde deelvraag ‘In hoeverre is er een verband tussen de sociale vaardigheden van leerlingen voorafgaand aan de interventie ‘iedereen hoort erbij!’ en pro-sociaal en leidend gedrag tijdens de interventie?’ is eerst onderzocht of er een positief lineair verband bestaat tussen de totaalscore op sociale vaardigheden en de proportie pro-sociaal gedrag in de eerste

meting. Hieruit is gekomen dat er een zeer zwak negatief lineair verband bestaat tussen deze twee variabelen, waaruit geconcludeerd kan worden dat er geen lineair verband bestaat. Voor de proportie leidend gedrag is tevens onderzocht of er een lineair verband bestaat met de totaalscore op sociale vaardigheden. Uit de resultaten blijkt er sprake te zijn van een middelmatige positieve correlatie tussen sociale vaardigheden en de proportie leidend gedrag. Deze correlatie bleek significant, wat betekent dat er een lineair verband bestaat tussen deze twee variabelen. Hieruit kan de volgende conclusie worden getrokken: hoe hoger de sociale vaardigheden, hoe meer leidend gedrag. Gezien de grote verschillen in de hoeveelheid sociale interacties die de kinderen hebben laten zien, moeten de resultaten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Alle opgestelde deelvragen zijn onderzocht en de resultaten komen weinig overeen met de verwachtingen welke voorafgaand aan het onderzoek gesteld waren vanuit het theoretisch kader. Om antwoord te geven op de hoofdvraag ’In hoeverre is er een verandering te zien in de sociale interacties van kinderen met en zonder een (verstandelijke, auditieve of lichamelijke) beperking tijdens de interventie ‘iedereen hoort erbij!’?’ kan geconcludeerd worden dat tijdens de interventie geen verandering is gezien in de sociale interacties van kinderen. De verwachting voorafgaand aan huidig onderzoek was dat kinderen met en zonder beperking tijdens de interventie een verandering zouden laten zien van vijandig naar meer pro-sociaal gedrag. Echter, de kinderen hebben gedurende de gehele interventie over het algemeen een hoge proportie pro-sociaal gedrag laten zien, wat kan verklaren dat er geen verandering gevonden is in huidig onderzoek. Dit resultaat is ondersteunend voor de theorie dat samenwerkend leren een positieve invloed kan hebben het sociale gedrag van kinderen (Slavin et al., 2003). Daarnaast was de verwachting dat de proportie leidend gedrag van kinderen met een beperking zou stijgen en de proportie leidend gedrag van kinderen zonder beperking zou dalen gedurende de interventie. Echter, de kinderen met beperking hebben bijna geen leidend gedrag laten zien en de kinderen zonder beperking hebben weinig verandering in leidend gedrag laten zien. Hoewel de resultaten met veel voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd, lijkt er vanuit huidig onderzoek weinig wetenschappelijk fundament om te spreken van een verandering in sociale interacties. Hoewel het gaat om een zwak verband, kan wel geconcludeerd worden dat er een significant verband lijkt te zijn tussen sociale vaardigheden en de proportie leidend gedrag die kinderen laten zien.

De interventie ‘iedereen hoort erbij!’, welke is onderzocht in huidig onderzoek, was gebaseerd op de Contact Theory van Allport (1954), welke stelt dat interpersoonlijk contact tussen leerlingen met en zonder beperking resulteert in het verminderen van al bestaande

vooroordelen. Deze theorie wordt onder andere ondersteund in de review van Rademaker et al. (2020). In deze review zijn verschillende onderzoeken benoemd waaruit blijkt dat interpersoonlijk contact een positief effect heeft op de houding van kinderen zonder beperking ten opzichte van kinderen met een beperking (e.g. Petticrew & Tropp, 2008). Ondanks dat de bevindingen uit huidig onderzoek deze theoretische onderbouwing niet lijkt te ondersteunen, betekent dit niet dat deze theorieën kunnen worden ontkracht. De interventie is erop gericht om interpersoonlijk contact te ondersteunen, maar lijkt niet het gewenste resultaat op te leveren. Hiermee lijkt de interventie onvoldoende te voldoen aan de voorwaarde voor interpersoonlijk contact 'onderlinge interactie ondersteunen', welke werd gesteld vanuit de Contact Theory (Allport, 1954). Zo is een opvallend resultaat dat de kinderen met beperking aanzienlijk minder sociale interactie hebben laten zien ten opzichte van kinderen zonder beperking. Uit een recent longitudinaal onderzoek is gebleken dat zowel kinderen met een beperking als ook kinderen zonder beperking een trend laten zien naar meer continuïteit in hun sociale interacties (Scheeren et al., 2020). Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor het gebrek aan verandering in sociale interacties in huidig onderzoek. Hierbij kan de kanttekening worden geplaatst dat samenwerkend leren zich niet vanzelfsprekend hoeft te uiten in sociale interactie. Kinderen zouden namelijk kunnen samenwerken en tegelijkertijd weinig sociale interactie laten zien, doordat zij bijvoorbeeld voorafgaand aan het samenwerken taken verdelen. Hierdoor kan het zijn dat zij vervolgens tijdens het uitvoeren van deze taken weinig sociale interactie hebben.

Het is belangrijk om te benoemen dat de leeractiviteiten per meting verschilden, wat een invloed zou kunnen hebben op de sociale interactie die kinderen hebben laten zien. Zo blijkt uit eerder onderzoek dat de mate van sociale interactie sterk beïnvloedt wordt door de interesses en voorkeuren van een kind in een bepaalde activiteit (Carpendale & Lewis, 2004). Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de lage mate van verandering in de sociale interacties in huidig onderzoek.

Gekeken naar de invloed van sociale vaardigheden op sociale interactie, werd vanuit de theorie gesteld dat een hoge mate van sociale vaardigheden resulteert in een hoge mate van samenwerkend leren (Endedijk et al., 2015). Vanuit huidig onderzoek kan geconcludeerd worden dat een hoge mate van sociale vaardigheden resulteert in een hoge proportie leidend gedrag. Uit onderzoek van Sanson et al. (2009) blijkt leiderschap bij kinderen sterk af te hangen van het temperament van een kind. Zo werd gesteld dat sociale kinderen een grotere kans hebben om leiderschapskwaliteiten te ontwikkelen (Sanson et al., 2009). Door het

gevonden verband tussen sociale vaardigheden en leidend gedrag in huidig onderzoek wordt dit beeld bevestigt.

Beperkingen

Een van de beperkingen van huidig onderzoek is dat het onderzoek gebaseerd is op een kleine steekproef. Hierdoor kunnen de resultaten uit huidig onderzoek maar beperkt worden gegeneraliseerd naar de onderzoekspopulatie. Daarbij kunnen de resultaten berust zijn op toeval, gezien de grote verschillen tussen de verschillende kinderen wat betreft de hoeveelheid sociale interacties die zij lieten zien.

Ten tweede is er niet gedifferentieerd tussen de verschillende beperkingen en in de mate van beperking. In huidig onderzoek zijn twee kinderen met een beperking geobserveerd, waarbij het ene kind een gehoorbeperking heeft en het andere kind een verstandelijke beperking, namelijk het downsyndroom. De aard van de beperking en de mate van beperking zouden van grote invloed kunnen zijn op de sociale interactie, zowel de sociale interactie vanuit het kind met beperking, als ook de sociale interactie tussen de kinderen. Zo blijkt namelijk een laag communicatief vermogen van kinderen een sterke voorspeller voor sociale afwijzing door andere kinderen (Odom et al., 2006). Gekeken naar kinderen met een auditieve beperking, is gebleken dat deze kinderen zich in basis al sociaal geïsoleerd voelen (Batten et al., 2014). Dit kan van grote invloed zijn op de hoeveelheid sociale interactie die zij laten zien. Daarbij is gebleken dat kinderen die weinig communicatieve vaardigheden bezitten zelf de voorkeur geven aan solo activiteiten (Okagaki et al., 1998). In huidig onderzoek kan dit betekenen dat de kinderen met een beperking geneigd zijn om deeltaken alleen uit te voeren zonder sociale interactie. Dit kan een reden zijn voor de lage mate van sociale interacties bij de kinderen met een beperking. Om het feit dat het communicatief vermogen en daarmee sociale interactie sterk afhangt van de aard en ernst van de beperking zou het daarom wenselijker zijn om te differentiëren tussen beperkingen.

Daarnaast is een beperking van huidig onderzoek dat de rol van leerkrachten maar beperkt is meegenomen. Vanuit wetenschappelijke literatuur blijken leerkrachten in het reguliere basisonderwijs een grote rol te hebben in de stimulatie van sociale acceptatie (Avramidis & Norwich, 2002). Het aanreiken van concrete pedagogisch didactische lesmethodes aan leerkrachten, welke gericht zijn op verschillende specifieke

ondersteuningsbehoeften van leerlingen, het meest positieve en effectieve resultaat oplevert om veranderingen op klasniveau te realiseren (Kurniawati et al., 2014).

Tot slot is het belangrijk om kritisch te zijn naar de gebruikte onderzoeksinstrumenten. Ondanks de theoretische onderbouwing (Allport, 1954; Endedijk et al., 2015) waar het gebruikte codeboek op gebaseerd is, kan de vraag gesteld worden of de verschillende codes valide zijn voor wat het zou moeten meten. Als we bijvoorbeeld kijken naar de code 'wachten', welke valt onder pro-sociaal en volgend gedrag: in de laatste meting kregen de kinderen de opdracht om een gezamenlijke kleurplaat in te kleuren. Hierbij kozen de kinderen ervoor om per tweetal om en om een stuk te kleuren. Hierdoor werd het andere tweetal gedwongen om te wachten op hun beurt, waarbij men zich kan afvragen of het dan daadwerkelijk gaat om pro-sociaal en volgend gedrag.

Implicaties en Suggesties voor vervolgonderzoek

Vanuit huidig onderzoek zijn er verschillende suggesties voor vervolgonderzoek. Ten eerste zou het wenselijk zijn om een grotere groep participanten te werven om de resultaten beter te kunnen generaliseren naar de populatie. Daarnaast wordt aangeraden om in vervolgonderzoek te differentiëren tussen verschillende beperkingen. Hiervoor is het nodig dat er meer groepjes kinderen worden onderzocht, waaronder meerdere kinderen met dezelfde beperking, zodat deze onderling vergeleken kunnen worden.

Tot slot is een suggestie voor vervolgonderzoek om verschillende nametingen te doen na afloop van de interventie om de houdbaarheid van de eventuele invloed van de interventie op sociale interactie te onderzoeken. Het doel is om de sociale participatie van kinderen met een beperking in het reguliere onderwijs te bevorderen. Het is van maatschappelijk belang dat interventies een langdurig effect hebben op de mate van sociale interactie tussen kinderen met en zonder beperking. Om deze reden is relevant om het effect op langere termijn in kaart te brengen. Daarbij is het van wetenschappelijk belang om te onderzoeken welke factoren voor dit lange termijn effect kunnen zorgen.

Om de sociale acceptatie onder leerlingen te vergroten, is een aanbeveling om in het huidige onderwijssysteem meer te investeren in leerkrachten. Vanuit wetenschappelijke literatuur blijken leerkrachten in het reguliere basisonderwijs een grote rol te hebben in de stimulatie van sociale acceptatie (Avramidis & Norwich, 2002). Het aanreiken van concrete pedagogisch didactische lesmethodes aan leerkrachten, welke gericht zijn op verschillende

specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen, lijkt het meest positieve en effectieve resultaat op te leveren om veranderingen op klasniveau te realiseren (Kurniawati et al., 2014). Leerkrachten zouden daarom in het huidige onderwijs meer aandacht kunnen besteden aan kennis overdragen van verschillende beperkingen. De verwachting is dat dit de onderlinge acceptatie tussen leerlingen wat betreft beperkingen zou vergroten. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek zou zijn om in de ontwikkeling van toekomstige interventies de rol van leerkrachten meer mee te nemen.

Literatuur

Allport, G. W. (1954). The Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Perseus Publishing.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, *17*(2), 129-147.

Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of deaf studies and deaf education*, *19*(3), 285-302.

Bedell, G. M., & Dumas, H. M. (2004). Social participation of children and youth with acquired brain injuries discharged from inpatient rehabilitation: A follow-up study. *Brain Injury*, *18*(1), 65-82.

Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and brain sciences*, *27*(1), 79-96.

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(2), 230–242.

Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. Support for Learning, 23(4), 168-175.

Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., and Kawakami, K. (2003). Intergroup contact: the past, present, and the future. Group Proces. Intergr. Relat. 6, 5–20. doi: 10.1177/1368430203006001009

Endedijk, H. M., Cillessen, A. H. N., Bekkering, H., Cox, R. F. A., & Hunnius, S. (2015). The Role of Child Characteristics and Peer Experiences in the Development of Peer Cooperation. Social Development, 24(3), 521-540. https://doi.org/10.1111/sode.12106

Gevers Deynoot-Schaub, M. J. (2006). Peer contacts of 15-month-olds in childcare: Links with child temperament, parent–child interaction and quality of childcare. Social Development, 15, 709–729. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00366.x

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., and Connor, R. T. (2007). The friendships of

young children with developmental delays: a longitudinal analysis. J. Appl. Dev. Psychol. 28, 64–79. doi: 10.1016/j.appdev.2006.10.004

Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. International Journal of Behavioral Development, 26, 167–176. doi: 10.1080/01650250042000726

Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), Handbook of peer interactions, relationships, and groups (pp. 121–142). New York: Guilford.

Hunnius, S., Bekkering, H., & Cillessen, A. H. N. (2009). The association between intention understanding and peer cooperation in toddlers. European Journal of Developmental Science, 3, 368–388.

Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989). New York. Geraadpleegd op 21-04-2022**.**

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., et al. (2010). 'Just like you': a disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: pilot study findings. Dev. Neurorehabil. 13, 360–368. doi: 10.3109/17518423.2010.496764

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. Theory into practice, 38(2), 67-73. https://doi.org/10.1080/00405849909543834

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. In *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). Springer, Boston, MA.

Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A., & Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(5), 533-544.

Kaya, C., Blake, J., & Chan, F. (2015). Peer-mediated interventions with elementary and secondary school students with emotional and behavioural disorders: a literature review. Journal of Research in Special Educational Needs, 15(2), 120-129. doi: 10.1111/1471-3802.12029

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(2), 117-140.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? Educational Research Review, 10(2), 133-149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002

Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: a literature focus. Educational Research, 56(3), 310-326. doi: 10.1080/00131881.2014.934555

Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. *American journal of occupational therapy*, *56*(6), 640-649.

Lindsay, S., & Edwards, A. (2013). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. Disabil. Rehabil. 35, 623–646. doi: 10.3109/09638288.2012.702850

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Withinclass grouping: A meta-analysis. Review of Educational Research, 66(4), 423-458. https://doi. org/10.3102/00346543066004423

Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Test Manual*. Clinical Psychology Publishing Company, Inc., 4 Conant Square, Brandon, VT 05733.

Merrell, K. W. (1996). Socio-emotional assessment in early childhood: The Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Journal of Early Intervention, 20, 132–145. doi: 10.1177/105381519602000205

NJI, (z.d.). Geraadpleegd op: https://www.nji.nl/onderwijs-zorgarrangementen/wet

Passendonderwijs

Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, *13*(1), 67-86.

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive

classes. *Journal of Educational Psychology*, *98*(4), 807-23.

Pepler, D. J., and Bierman, K. L. (2018). With a little help from my friends: The importance of peer relationships for social-emotional development. Pensylvania, PA: The Pennsylvania State University.

Pijl, S. J., Frostad, P., and Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. Scand. J. Educ. Res. 52, 387–405. doi: 10.1080/00313830802184558

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education – a global agenda.* London, Routledge, 182 pp.

Rademaker, F., Boer, de, A., Kupers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers in Education*, *5*, [602414]. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.602414

Raghavendra, A., Olsson, C., Sampson, J., McInerney, R. & Connell, T. (2012). Augmentative and Alternative Communication, 28, 33–43.

Roseth, C. J., Fang, F., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2006). Effects of cooperative learning on middle school students: A meta-analysis. San Francisco: American Educational Research Association Convention.

Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. Psychological Bulletin, 134(2), 223–246. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223

Sanson, A., Letcher, P., Smart, D., Prior, M.,Toumbourou, J. W., & Oberklaid, F. (2009). Associations between early childhood temperament clusters and later psychosocial adjustment. Merrill-Palmer Quarterly, 55, 26 54.https://doi.org/10.1353/mpq.0.0015

Scheeren, A. M., Koot, H. M., & Begeer, S. (2020). Stability and change in social interaction style of children with autism spectrum disorder: A 4-year follow-up study. *Autism Research*, *13*(1), 74-81.

Sierens, S. 2007. Leren voor diversiteit – Leren in diversiteit: burgerschapsvorming en gelijke

kansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader. Gent: Steunpunt Diversiteit en Leren.

Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. WM Reynolds ve GE Miller (Ed.), Handbook of psychology: Educational psychology içinde (Cilt 7, s. 177-198).

Slob, A. (2020). Geraadpleegd op: https://open.overheid.nl/repository/ronl-393a1daf-18d7-404b-a574-cf55f776cdac/1/pdf/kamerbrief-evaluatie-en-verbeteraanpak-passend-onderwijs.pdf

Sun, S. (2011). Meta-analysis of Cohen's kappa. *Health Services and Outcomes Research Methodology*, *11*(3), 145-163.

Thirumanickam, A., Raghavendra, P. & Olsson, C. (2011). Augmentative and Alternative Communication, 27(3), 195–204.

Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., ... & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. Learning and Instruction, 20(3), 177-191. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005

Trucco, E.M., Wright, A. G. C., & Colder, C. R. (2013). A Revised Interpersonal Circumplex Inventory of Children's Social Goals. *Assessment, 20*(1), 98-113.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). Inclusief onderwijs: Een overzicht vanuit de literatuur. *Impuls Voor Onderwijsbegeleiding*, 49(1), 13–20.

Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E., and Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. Dev. Med. Child Neurol. 50, 182–189. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x

Warrens, M. J. (2015). Five ways to look at Cohen's kappa. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, *5*(4), 1.

Wensing M., & van der Weijden T. (2006). Designs voor quasi-experimenteel toetsend onderzoek. In: Plochg T, Juttmann RE, Klazinga NS, Mackenbach JP, editors. Handboek gezondheidszorgonderzoek. Houten: Bohn Stafleu Loghum; 2007. p. 111-20.