

Perceptie van agressief, teruggetrokken en prosociaal gedrag door jonge kinderen

Koos Bokhorst, Frits Goossens, Cees Bruinsma & Herman W. van Boxtel

Koos Bokhorst is docent orthopedagogiek bij de Hogeschool Ipabo-Amsterdam en Post-doc bij de vakgroep Orthopedagogiek van de Vrije Universiteit.

Frits Goossens is universitair docent bij de vakgroep Ontwikkelingspsychologie en bij de vakgroep Orthopedagogiek van de Vrije Universiteit.

Cees Bruinsma is universitair docent bij de vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit.

Herman W. van Boxtel is universitair hoofddocent bij de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: Faculteit der Psychologie en Pedagogiek, Vrije Universiteit, Van der Boechorststraat 1, 1081 BT Amsterdam.

Trefwoorden

Gedrag, perceptie, kinderen

Inleiding

Het belang van relaties met leeftijdgenoten voor de ontwikkeling van kinderen wordt algemeen onderkend (Harris, 1999; Hartup & Van Lieshout, 1995). In de omgang met andere kinderen worden sociale vaardigheden geleerd en kan zelfvertrouwen in sociale situaties worden opgebouwd (Rubin & Ross, 1982). Anderzijds kunnen kinderen die afwijkend gedrag vertonen problemen ondervinden in de omgang met leeftijdgenoten (Ladd & Burgess, 1999; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Stormshak, Bierman, Bruschi, Dodge & Coie, 1999). Dit kan vervolgens mogelijk weer leiden tot problemen op latere leeftijd. Dit is reeds veel onderzocht en aangetoond bij kinderen met externaliserend gedrag, zoals kinderen met aandachtsstoornissen, impulsieve neigingen of agressief gedrag (Asher & Parker, 1989; Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990; Parker & Asher, 1987; Woodward & Fergusson, 1999). Over de risico's van teruggetrokken gedrag verschillen onderzoekers van mening. Sommigen vinden dat er geen aanwijzingen zijn om dit gedrag als een risico op te vatten voor latere problemen (Asher, Markell & Hymel, 1981; Asher, Parkhurst, Hymel & Williams, 1990). Anderen menen dat er wel degelijk een risico bestaat: kinderen met teruggetrokken gedrag lopen een grotere kans een negatief zelfbeeld te ontwikkelen of last te krijgen van minderwaardigheidsgevoelens, gevoelens van eenzaamheid en depressiviteit (Bokhorst, Goossens, Camodeca, Stegge & De Ruyter, 1999; Hymel, Woody & Bowker, 1993; Rubin, 1993; Rubin, LeMare & Lollis, 1990).

Agressief gedrag is voor de omgeving duidelijker herkenbaar dan teruggetrokken gedrag. Dit kan mogelijk veroorzaakt zijn door de nadelige gevolgen die men van het agressieve gedrag van de ander kan ondervinden. Teruggetrokken gedrag levert geen gevaar voor de ander op. Men hoeft er uit veiligheidsredenen niet extra op te letten. Zo blijken leerkrachten en leerlingen meer met elkaar overeen te stemmen over de vraag wie de agressieve kinderen in de klas zijn, dan over wie de

teruggetrokken kinderen zijn (Bukowski, 1990; Ledingham, Younger, Schwarzman & Bergeron, 1982). Kinderen vinden teruggetrokken gedrag pas problematisch, wanneer het zich langere tijd en op wat oudere leeftijd (vanaf zeven à acht jaar) voordoet. Pas dan wordt het als van de norm afwijkend beschouwd. Dan pas loopt het teruggetrokken kind risico op een geringere sociale acceptatie binnen de groep (Younger & Piccinin, 1989; Younger, Schwarzman & Ledingham, 1985).

Het is van belang om reeds bij jonge kinderen onderzoek naar sociale relaties te verrichten en wel om de volgende redenen. Bij de intrede in de basisschool wordt de sociale omgeving aanzienlijk vergroot. Gedurende de eerste weken worden nieuwe sociale contacten gelegd en relaties aangegaan (Selman, 1981). Kinderen vestigen een eerste indruk op klasgenoten. Op grond hiervan vormen dezen zich een oordeel en reageren ze op het vertoonde gedrag (Pepler, Craig & Roberts, 1998; Putallaz & Gottman, 1981). Reeds vanaf het begin worden sociale posities in de groep bepaald (Dodge, Schlundt, Schocken & Degulach, 1983; Ladd, 1989). Zo blijken het vertoonde gedrag en populariteit ook in die eerste periode al direct met elkaar samen te hangen (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Ladd, Price & Hart, 1990; Putallaz, 1983). De indruk die kinderen op anderen maken zorgt er bovendien voor dat ze een reputatie opbouwen die het verdere sociale contact beïnvloedt (Hymel, 1986; Hymel, Wagner & Butler, 1990).

Bij de beoordeling van gedrag van anderen maken mensen gebruik van interne representaties, opgebouwd op basis van ervaringen (Salzer-Burks, Dodge, Price & Laird, 1999). Crick en Dodge (1994) spreken over werkmodellen, die toekomstig gedrag beïnvloeden. Hierbij spelen latent aanwezige structuren en de handelingen op het moment zelf beide een rol. Zij ontwikkelden een model voor de verwerking van sociale informatie, zoals kinderen en volwassenen vermoedelijk gebruiken in het dagelijks leven. In de tweede stap van hun model wordt betekenis gegeven aan de indrukken die we in het sociale verkeer opdoen. Er wordt een mentale representatie van deze indrukken gevormd. Daarbij worden de bedoelingen van anderen geanalyseerd en worden er conclusies getrokken over de gevolgen die de situatie heeft voor de persoon zelf en voor anderen. Hierbij spelen attributies (het zoeken naar oorzaken om het gedrag van de ander te verklaren: Erdley & Dweck, 1993) en emoties (Crick & Ladd, 1993) een rol. Zo melden zowel Juvonen (1991) als Weiner (1993) dat kinderen (net als volwassenen) minder sympathie opbrengen voor een ander met probleemgedrag, wanneer die verantwoordelijk wordt geacht voor de conditie waarin hij verkeert. Tengevolge daarvan wordt die ander ook minder sociaal geaccepteerd: 'Het is zijn eigen schuld!' Wanneer die ander daarentegen niet verantwoordelijk wordt gesteld voor zijn conditie, dan levert dat sympathie en sociale acceptatie op (Eisenberg & Miller, 1987): 'Hij kan er zelf niets aan doen'. Graham & Hoehn (1995) onderzochten dit bij 4-6 jarigen aan de hand van fictieve scenario's. Ze meldden dat agressieve kinderen door de 5- en 6-jarigen uit hun onderzoek anders beoordeeld werden dan kinderen met teruggetrokken gedrag. Kinderen met agressief gedrag bleken meer verantwoordelijk te worden gehouden voor hun gedrag dan kinderen met teruggetrokken gedrag, waardoor ze ook op minder sympathie konden rekenen bij hun klasgenoten. Kinderen met teruggetrokken gedrag werden daarentegen minder verantwoordelijk gehouden voor hun gedrag en niet onsympathiek, maar eerder zielig gevonden.

Wij rapporteren hier over twee onderzoeken onder jonge kinderen, waarbij we nagingen of de resultaten van het onderzoek van Graham en Hoehn (1995) voor een Nederlandse steekproef gerepliceerd konden worden. Verder trachtten wij enigszins tegemoet te komen aan enkele bezwaren die naar onze mening aan hun onderzoek kleven. Op de eerste plaats onderzochten zij

Afrikaans-Amerikaanse kinderen uit een lager sociaal-economisch milieu. Het is niet ondenkbaar dat in een dergelijke omgeving de perceptie en waardering van met name agressief gedrag anders is vanwege de mogelijkheden die agressieve rolmodellen voor deze kinderen kunnen hebben om een uitweg uit de benarde sociaal-economische omstandigheden te bewerkstelligen. Replicatie van de onderzoeksresultaten in een doorsnee steekproef kan het fundament onder hun resultaten en de daarmee gepaard gaande interpretaties verstevigen. Ten tweede doen genoemde onderzoekers uitspraken op basis van een vergelijking tussen uitsluitend (fictief) agressieve en (fictief) teruggetrokken kinderen. De vergelijking betreft in wezen slechts twee extreme groepen. Het gevaar bestaat dan dat we de ene groep als minder 'at risk' beschouwen dan de andere, uitsluitend op grond van een minder negatief oordeel in vergelijking met die andere extreme groep. Het lijkt ons beter niet slechts een vergelijking te trekken tussen twee extreme groepen, maar tevens te kijken naar wat de perceptie is van de extreme cases in vergelijking met een derde groep van prosociale, vriendelijke kinderen. We hebben dit in ons tweede onderzoek gedaan. Ten derde menen we er goed aan te doen te zoeken naar validering van de uitkomsten. Graham en Hoehn (1995) lieten dit in hun onderzoek na. Indien echter kinderen bij fictieve scenario's aangeven agressief gedrag niet, maar teruggetrokken gedrag wel sympathiek te vinden, zoals Graham en Hoehn (1995) rapporteren, dan moet dit ook blijken uit de populariteit van beide groepen bij hun klasgenootjes in de werkelijkheid. Wij gingen in beide onderzoeken na in welke mate agressieve en teruggetrokken kinderen in de dagelijkse omgang door hun klasgenootjes worden geaccepteerd. We verwachtten dat kinderen met teruggetrokken gedrag minder vaak ten positieve zouden worden gekozen en dat kinderen met een agressieve gedragsstijl vaker negatief zouden worden beoordeeld.

In ons eerste onderzoek maakten we gebruik van identieke scenario's als die van Graham en Hoehn (1995), in het tweede onderzoek gebruikten we een eigen bewerking daarvan. Vanwege hun jonge leeftijd kozen we ervoor de kinderen deze vragen door middel van een mondeling interview te stellen. Hiermee volgden we de aanbeveling van Sobol en Earn (1985), die dit bij onderzoek naar sociale attributies bij kinderen onder de twaalf jaar noodzakelijk achten. Bij het in kaart brengen van gedrag van jonge kinderen is het van belang aan verschillende 'social agents' uit de directe omgeving vragen te stellen, zoals de ouders, de leerkrachten en de medeleerlingen (Hops, 1983). Wij maakten in ons onderzoek gebruik van twee van deze bronnen, namelijk de leerkrachten en de medeleerlingen. Leerkrachten zijn goede informanten, omdat zij veel gelegenheid hebben om kinderen te observeren en dagelijks met hen omgaan (Prinz, 1990). Van medeleerlingen kan informatie verkregen worden over hoe een kind als speelkameraadje wordt gezien. Daarmee wordt duidelijk in welke mate het door de anderen geaccepteerd wordt en hoe het kind in de groep ligt.

Samengevat waren de doelen van de beide onderzoeken als volgt. We gingen na hoe jonge kinderen agressief en teruggetrokken gedrag bij hun medeleerlingen waarnemen en waarderen en hoe zich dat verhoudt tot de waardering voor prosociaal gedrag. Bovendien onderzochten we in hoeverre deze beoordelingen op basis van de fictieve scenario's samenhangen met de daadwerkelijke acceptatie van deze beide groepen kinderen in de alledaagse werkelijkheid op school.

Onderzoek 1

1. Steekproef en procedure

Aan onderzoek 1 namen 289 kinderen deel (145 meisjes en 144 jongens) uit de groepen 1 en 2 van vier basisscholen, twee in Hoofddorp, een in Uden en een in Herveld. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 65.9 maanden (S.D.= 8.95 maanden).

De leerkrachten van de 11 groepen vulden de 'Gedragsvragenlijst Voor Peuters en Kleuters' (GVPK) in. Bij de kinderen werden het 'Interview Attributies voor Agressie en Teruggetrokken Gedrag' (IAAT) en sociometrische ratings afgenomen. Dit gebeurde in de vorm van een mondeling interview van ongeveer 15 minuten per kind.

2. Instrumentarium

2.1. Interview Attributies voor Agressie en Teruggetrokken Gedrag

Het 'Interview Attributies voor Agressie en Teruggetrokken Gedrag' (IAAT) is ontwikkeld door Graham en Hoehn (1995). In 4 scenario's worden vier verschillende fictieve kinderen gepresenteerd, twee met teruggetrokken gedrag en twee met agressief gedrag. De vragen worden visueel ondersteund door enkele plaatjes. Er zijn aparte versies voor jongens en meisjes. De beide scenario's van een fictief kind (jongens-versie) met teruggetrokken gedrag zijn: *'Dit is Fred. Fred speelt meestal alleen. Als de andere kinderen samen iets leuks doen, doet Fred niet mee ('IAATalleen')'* en *'Dit is Joost. Joost is bang om geplaagd te worden. Als hij geplaagd wordt moet hij meestal huilen ('IAAT-bang')'*. De beide scenario's van een kind (jongensversie) met agressief gedrag zijn: *'Dit is Jochem. Jochem plaagt andere kinderen vaak en begint vaak zomaar te vechten met andere kinderen ('IAAT-antisoc')'* en *'Dit is Tom. Als hij met andere kinderen speelt wil hij altijd de baas zijn en altijd zijn zin hebben ('IAAT-bazig')'*.

Per scenario worden vijf vragen gesteld, waarbij de kinderen steeds de keus hebben uit meerdere antwoordalternatieven. De eerste 2 vragen beogen na te gaan of de kinderen in de scenario's door de proefpersoon verantwoordelijk worden gehouden voor hun gedrag: *'Denk je dat Fred (Joost, enz.) graag zo vecht?'* en *'Denk je dat Fred (Joost, enz.) expres zo doet?'*. De kinderen kunnen bij deze vragen kiezen uit 'ja' of 'nee'. Wanneer het antwoord positief is, wordt de volgende vraag gesteld: *'Weet je zeker, dat Fred (Joost, enz.) dit expres doet?'* De kinderen kunnen hier kiezen uit vier antwoordmogelijkheden: *'Nee, hij doet het niet expres', 'Hij doet het misschien expres', 'Ja, ik weet bijna zeker dat hij het expres doet' en 'Ja, ik weet heel zeker dat hij dit expres doet'*. Vervolgens wordt nagegaan of de proefpersoon vriendschap zou willen sluiten met het in het scenario beschreven kind: *'Zou je Fred (Joost, enz.) zijn vriend willen zijn?'* Bij deze vraag kan gekozen worden uit vier alternatieven: *'niet (1)', 'weet niet zeker (2)', 'bijna zeker (3)' en 'graag (4)'*. Tenslotte worden twee vragen gesteld over de gevoelens die de proefpersoon meent te zullen ervaren wanneer hij met ieder fictief kind uit de vier scenario's te maken krijgt: *'Maken kinderen als Fred (Joost, enz.) jou boos?'* en *'Vind je kinderen als Fred (Joost, enz.) zielig?'* Bij beide vragen kan gekozen worden uit vier antwoorden: *'nee', 'een beetje', 'best wel' en 'heel erg'*.

Om na te gaan of de kinderen de vragen begrepen, werden vooraf de volgende twee test-vragen gesteld: *'Als een kind troep wil maken in de klas en hij gooit een potje verf op de grond. Doet hij dat dan expres?'* en *'Een kind loopt met een potje verf door de klas en struikelt over een autootje dat op de grond ligt, waardoor de verf op de grond valt. Laat hij de verf dan expres op de grond vallen?'*(antwoordmogelijkheden: 'ja' of 'nee'). In de uiteindelijke analyses zijn slechts die kinderen

meegenomen, die deze testvragen juist beantwoordden (= 155 pp). Van de 4-jarigen viel 57 % uit, van de 5-jarigen 34 % en van de 6-jarigen 21 %. Deze percentages lagen in het Amerikaanse onderzoek van Graham en Hoehn (1995) lager. Het verschil ligt vermoedelijk aan de strengere normen van onze kant. Bij foute antwoorden werden de proefpersonen direct uit de steekproef verwijderd, terwijl ze in het onderzoek van Graham en Hoehn (1995) nog een herkansing kregen.

Voorts werden ook twee testvragen gesteld om na te gaan of de kinderen de emoties 'boos' en 'zielig' kenden en begrepen. Er werd in beide gevallen een open vraag gesteld, namelijk '*Kun je vertellen van een keer dat je boos was?*' en '*Kun je vertellen van een keer dat je een ander kind zielig vond?*' De boos-vraag bleek altijd en de zielig-vraag nagenoeg altijd begrepen te zijn. De fictieve scenario's werden in 4 verschillende volgordes aangeboden om een eventueel aanwezig volgorde-effect te kunnen opsporen.

2.2. Ratings

Om de mate van acceptatie door de klasgenoten te bepalen werd gebruik gemaakt van de procedure van Asher, Singleton, Tinsley en Hymel (1979). In eerder eigen onderzoek bleek dit een betrouwbare methode om de sociale acceptatie van jonge kinderen te meten (Bokhorst, Goossens, Dekker & De Ruyter, 1998a).

De testleidster gaf ieder kind telkens een foto van een klasgenootje en vroeg het kind zich in te denken hoe het zich zou voelen, als het met dat klasgenootje kon gaan spelen. Het kind kon aangeven of het zich dan positief (blij), neutraal of negatief (boos of *boos/verdrietig*) zou voelen. Indien het kind spelen met dat klasgenootje prettig vond, dan moest het de foto van dat kind in een postbus met een vrolijk lachend gezicht stoppen. Als het kind spelen met dat klasgenootje niet prettig vond, moest de foto in een postbusje met een verdrietig gezicht gedaan worden. Bij geen sterke positieve of negatieve gevoelens, moest de foto in een postbusje met een neutraal gezicht gestopt worden. Aldus kreeg ieder kind (de kans op) positieve, negatieve en neutrale beoordelingen. Om de vergelijkbaarheid tussen de klassen onderling te bevorderen werden de totaalscores op deze drie beoordelingen gedeeld door het aantal kinderen in de klas min één.

2.3. GedragsVragenlijst voor Peuters en Kleuters

De GedragsVragenlijst voor Peuters en Kleuters (GVPK) is bedoeld om probleemgedrag bij jonge kinderen (2 - 6 jaar) te meten. Hij bestaat uit items, ontleend aan de Preschool Behavior Questionnaire van Behar en Stringfield (1974) en items, aangedragen door leerkrachten en/of leidsters. De vragenlijst is inmiddels in een aantal onderzoeken beproefd op betrouwbaarheid en validiteit (Bokhorst et al., 1998a; Bokhorst, Goossens & De Ruyter, 1998b; Van Diggele & Goossens, 1998; Goossens, Dekker, Bruinsma & De Ruyter, 2000). De GVPK bestaat uit 41 items met korte gedragsomschrijvingen. Een voorbeeld van een 'agressief/storend' item is: '*... schopt of slaat andere kinderen*', met als antwoordalternatieven (1) '*absoluut niet kenmerkend*' tot (4) '*zeer kenmerkend*'. Een voorbeeld van een 'angstig/teruggetrokken' item is: '*... is nogal op zichzelf*', met dezelfde antwoordalternatieven. Het laatste item '*Bent u van mening dat bij dit kind sprake is van gedragsproblemen?*' (antwoorden: '*absoluut niet*', '*nauwelijks*', '*wel enkele*', '*veel*', '*heel veel*') is bedoeld om een totaalindruk weer te geven. Factoranalyse van de gehele vragenlijst zonder dit laatste item wees op een duidelijke twee-factor-structuur: 'agressief/storend' en

'angstig/teruggetrokken'. Wij hebben ons bij de precieze vaststelling van beide factoren geconformeerd aan de manier waarop dat door Goossens et al. (2000) gedaan is bij een steekproef van ruim 1100 kinderen. De alpha voor 'agressief/storend' was .95 (item-totaal correlaties > .49); die voor 'angstig/teruggetrokken' was .89 (item-totaal correlaties > .41).

3. Analyses vooraf

De ratingscores zijn vooraf bewerkt tot preferentie-scores en impact-scores. De eerste ontstonden door de negatieve ratings af te trekken van de positieve en de tweede door de positieve en negatieve ratings op te tellen. Alle maten werden zgetransformeerd binnen elke groep.

4. Resultaten

4.1. IAAT

In tabel 1 staan de gemiddelden en de standaarddeviaties voor de vragen 'expres', 'vriendjes', 'boos' en 'zelig' van het Interview Attributies voor Agressie en Teruggetrokken Gedrag uitgesplitst naar de vier scenario's.

Om de kans op Type I errors te beperken pasten wij Holms procedure toe (Holm, 1979). Dit is een correctie op de door Bonferroni gesuggereerde oplossing om de alpha-waarde te delen door het aantal hypothesen dat men toetst. Om na te gaan of er bij het IAAT sprake was van volgorde effecten werden per vraag (expres, vriendjes, boos en zelig) MANOVA's uitgevoerd met volgorde (4 niveaus), sekse (2) en leeftijd (3) als between factoren en scenario (4) als within-factor. De resultaten waren als volgt. Er was steeds een multivariaat hoofdeffect voor scenario: de average F-waarden (df= 3,396) liepen van 5.09 tot 14,28 (alle p's < .01). In vergelijking met teruggetrokken kinderen kregen agressieve kinderen hogere scores voor intentionaliteit (expres) en riepen zij meer gevoelens van boosheid op. Teruggetrokken kinderen konden op meer vriendschap rekenen, maar werden ook zieliger gevonden dan agressieve kinderen. Er werden geen interactie-effecten gevonden met de between-factoren noch met de within-factoren.

Het repeated-measures effect onderzochten we nader door voor elke vraag apart vergelijkingen te maken tussen elk van de 4 scenario's met behulp van Ttests voor herhaalde metingen. Bij de expres-vraag bleken alle fictieve kinderen van elkaar te verschillen. Het antisociale kind werd het meest verantwoordelijk gesteld voor zijn gedrag, gevolgd door het bazige kind, dan het alleen spelende kind en tenslotte het bange kind (alle p's < .05). Bij de vriendjes-vraag werd geen verschil gevonden tussen de bange en de alleen spelende kinderen, maar deze twee kregen wel hogere scores dan de antisociale en bazige kinderen (p's < .05). Wat de boos-vraag betreft was het beeld omgekeerd. Opnieuw waren er geen verschillen de tussen de bange en de alleen spelende kinderen, maar deze beide groepen kregen wel lagere scores dan de antisociale en de bazige kinderen (alle p's < .05). Tenslotte bleken de bange kinderen het zieligst te worden gevonden, zelfs zieliger dan de alleen spelende kinderen. De alleen spelende kinderen werden zieliger gevonden dan de antisociale en de bazige kinderen en tenslotte werden ook de bazige kinderen zieliger gevonden dan de antisociale (alle p's < .05).

Tabel 1. Gemiddelden en standaarddeviaties voor de vier scenario's (IAAT) van de vragen 'expres', 'vriendjes', 'boos' en 'zelig' naar leeftijd en sekse.

Totaal N=155	4-jarig		5- jarig		6-jarig	
(bij 'zielig': N=149)	meisjes	jongens	meisjes	jongens	meisjes	jongens
	N=9	N=13*	N=32	N=35**	N=35	N=31
Expres						
IAAT-Bang	1.67	2.46	1.56	1.51	1.66	1.74
	(1.32)	(1.51)	(1.19)	(1.10)	(1.14)	(1.18)
IAAT-Alleen	1.67	2.69	2.38	1.89	2.06	2.23
	(1.12)	(1.49)	(1.45)	(1.32)	(1.33)	(1.41)
IAAT-Antisoc	2.89	3.77	3.34	3.40	3.23	3.81
	(1.45)	(1.19)	(1.10)	(1.12)	(1.14)	(.65)
IAAT-Bazig	2.67	3.23	2.78	2.71	3.00	3.23
	(1.41)	(1.24)	(1.56)	(1.36)	(1.26)	(1.20)
Vriendjes						
IAAT-Bang	2.56	2.08	2.25	2.11	2.54	2.36
	(1.51)	(1.38)	(1.37)	(1.37)	(1.31)	(1.31)
IAAT-Alleen	2.33	2.31	2.38	2.06	2.74	2.19
	(1.58)	(1.44)	(1.41)	(1.37)	(1.36)	(1.33)
IAAT-Antisoc	1.33	1.85	1.03	1.23	1.29	1.03
	(1.00)	(1.28)	(.18)	(.77)	(.86)	(.18)
IAAT-Bazig	2.00	1.92	1.19	1.29	1.20	1.23
	(1.50)	(1.19)	(.64)	(.86)	(.53)	(.76)
Boos						
IAAT-Bang	1.56	1.39	1.53	1.86	1.74	1.84
	(1.13)	(.96)	(1.08)	(1.26)	(1.12)	(1.13)
IAAT-Alleen	1.22	1.39	1.56	1.91	1.77	1.87

	(.44)	(.65)	(.95)	(1.25)	(1.17)	(1.18)
IAAT-Antisoc	3.11	2.46	3.31	3.14	3.03	3.03
	(.93)	(1.39)	(1.14)	(1.14)	(1.18)	(1.20)
IAAT-Bazig	2.67	2.62	3.06	3.03	2.89	2.87
	(1.32)	(1.56)	(1.24)	(1.20)	(1.18)	(1.18)
Zielig						
IAAT-Bang	3.11	3.00	3.22	2.57	2.80	2.61
	(1.05)	(1.35)	(.98)	(1.28)	(1.16)	(1.15)
IAAT-Alleen	3.00	2.42	2.59	2.23	2.17	2.26
	(1.50)	(1.51)	(1.24)	(1.41)	(1.15)	(1.18)
IAAT-Antisoc	1.78	1.92	1.53	1.23	1.66	1.52
	(1.09)	(1.38)	(1.14)	(.50)	(1.11)	(1.03)
IAAT-Bazig	2.00	2.83	1.81	1.40	1.69	1.84
	(1.32)	(1.47)	(1.23)	(.93)	(1.11)	(1.21)

* Bij 'zielig' N=12 i.v.m. missing values

** Bij 'zielig' N=30 i.v.m. missing values

4.2. Samenhang tussen leerkracht- en leerlingoordelen

Door middel van correlaties werd de samenhang nagegaan tussen de oordelen van leerkrachten en medeleerlingen. Er bleek een redelijke overeenstemming in de wijze waarop beide informanten oordeelden over de kinderen (zie tabel 2). Kinderen, die naar het oordeel van de leerkracht het meest agressief of storend waren, hadden de laagste preferentiescore, de laagste scores op positieve en neutrale ratings en de hoogste scores op negatieve ratings, hetgeen erop wijst dat ze minder geaccepteerd worden. Ze vielen ook op, zoals blijkt uit de impactscore. De scores voor kinderen die volgens de leerkracht angstig, teruggetrokken gedrag vertoonden, liepen in dezelfde richting, maar waren minder extreem. Dit wijst op een eveneens mindere acceptatie van teruggetrokken kinderen, zij het niet in die mate als het geval is bij agressieve kinderen.

5. Discussie

De resultaten vormen een replicatie van de onderzoeksgegevens van Graham en Hoehn (1995). Evenals in hun onderzoek kenden de kinderen uit onze steekproef de agressieve kinderen in de scenario's een hogere intentionaliteit voor hun gedrag toe dan kinderen met teruggetrokken gedrag en riepen de agressieve kinderen meer boosheid op dan teruggetrokken kinderen. De fictieve

kinderen met teruggetrokken gedrag ondervonden de meeste vriendschapsgevoelens en werden zieliger gevonden. Deze data verlenen steun aan de assumpties van Graham en Hoehn (1995), dat wie verantwoordelijk wordt gehouden voor zijn gedrag daarvoor ook de consequenties draagt. Hij/zij wordt minder sympathiek gevonden, minder zielig en roept meer boosheid op.

Bij ons onderzoek naar de samenhang tussen leerkracht- en leerlingoordelen werden deze uitkomsten bevestigd, maar ook verder verduidelijkt. Kinderen die volgens de leerkracht agressief waren, waren minder geliefd bij hun leeftijdsgenoten. Bovendien wezen de gegevens ook op een (weliswaar wat minder sterk) negatief verband tussen teruggetrokken gedrag volgens de leerkracht en populariteit. Hoewel angstige of alleen spelende kinderen op meer sympathie kunnen bogen dan agressieve kinderen, zijn ook zij niet zonder meer populair. Om met name de positie van deze kinderen nader te bepalen hebben we een tweede studie ondernomen, op dezelfde leest geschoeid als de eerste, maar uitgebreid met een tweetal scenario's, één over een hulpvaardig kind en één over een vriendelijk kind.

Tabel 2. Correlaties tussen de leerkracht- en leerlingoordelen

	preferentiescore	impactscore	positieve ratings	neutrale ratings	negatieve ratings
GVPK- aggr/storend	-.48 ***	.18 **	-.39 ***	-.25 ***	.54 ***
GVPK- angstig/terugg	-.18 **		-.17 **		.14 *

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Onderzoek 2

1. Steekproef en procedure

Aan onderzoek 2 namen 101 kinderen deel, afkomstig uit zes verschillende groepen 1 en 2 van twee basisscholen uit Alphen aan de Rijn en Sambeek. Er waren 65 vijfjarigen en 36 zesjarigen. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 69.2 maanden (S.D. = 4.89). Er waren op grond van de resultaten van onderzoek 1 geen vierjarigen geselecteerd.

De leerlingen beantwoordden de vragen uit het 'Interview Attributies voor Agressie, Teruggetrokken Gedrag en Prosociaal gedrag' (IAATP) en gaven een oordeel over de mate van acceptatie van hun klasgenootjes door middel van sociometrische ratings. Dit gebeurde opnieuw in de vorm van een mondeling interview van ongeveer 15 minuten per kind.

2. Instrumentarium

Interview Attributies voor Agressie, Teruggetrokken gedrag en Prosociaal gedrag Het 'Interview Attributies voor Agressie, Teruggetrokken gedrag en Prosociaal gedrag' (IAATP) is ontwikkeld op basis van het in het vorige onderzoek beschreven interview. De vier scenario's van het IAAT zijn aangevuld met twee scenario's over kinderen met sociaal gedrag. Ook deze scenario's worden visueel ondersteund door enkele plaatjes. Deze beide scenario's zijn (meisjes-versie): 'Dit is Wies. Wies leeft

erg mee met de andere kinderen en staat altijd klaar om ze te helpen ('IAAT-hulpv') en 'Dit is Ineke. Iedereen vindt Ineke heel aardig en wil graag met haar spelen ('IAATaardig)'. De vragen bij alle scenario's zijn gelijk aan die van het IAAT. Ook nu is er gebruik gemaakt van een aparte versie voor jongens en meisjes.

Om na te gaan of de kinderen de vragen begrepen werden vooraf dezelfde testvragen gesteld als bij het IAAT. In de uiteindelijke analyses van het IAATP zijn slechts die kinderen meegenomen, die deze testvragen juist beantwoordden (N=74). Tweeëntwintig 5-jarigen en vijf 6-jarigen begrepen de testvragen niet en werden van verdere deelname uitgesloten.

3. Analyses vooraf

De verhaaltjes werden aangeboden in 3 verschillende volgordes, waarbij soms begonnen werd met de proosociale kinderen, soms met de teruggetrokken en soms met de agressieve. De verdeling over de proefpersonen geschiedde random. Bij de inspectie van de ruwe data (zie tabel 3) bleek dat de meisjes in het geheel niet boos waren op de hulpvaardige protagonist (alle 32 meisjes antwoordden exact hetzelfde). Daarom zijn de analyses hier gedaan met exclusie van de hulpvaardige protagonist en voor jongens en meisjes apart. Ook nu werd weer de correctieprocedure van Holm (1979) toegepast.

4. Resultaten

In tabel 3 worden de gemiddelden en standaarddeviaties gepresenteerd voor de antwoorden op de vragen 'expres', 'vriendjes', 'boos' en 'zielig' van het Interview Attributies voor Agressie, Teruggetrokken gedrag en Prosociaal gedrag bij de zes scenario's.

De gegevens werden per vraag (expres, vriendjes, boos, zielig) onderworpen aan een gemengde 3 (volgorde) bij 2 (seks) MANOVA met repeated-measures voor de scenario's. Er werden derhalve zowel tussen- als binneneffecten gelijktijdig geanalyseerd. Bij de tussen-effecten wezen de resultaten op één seks-effect, namelijk voor 'vriendjes' ($F(1) = 7.24; p = .01$). Inspectie van tabel 3 laat zien dat bij deze vraag de jongens wat meer sympathie op konden brengen voor de kinderen van de beide agressieve scenario's, de meisjes meer voor fictieve teruggetrokken en proosociale kinderen. Verder werden geen tussen-effecten voor seks, volgorde of een interactie-effect van deze beiden gevonden. Net als bij onderzoek 1 was het scenario-effect voor elke vraag significant; de average $F(df = 5,325)$ liep van 33.03 tot 159.03 (alle $p's < .001$). Voor 'vriendjes' was het interactie-effect tussen seks en scenario significant ($p < .003$). Voor 'expres' en 'zielig' was het interactie-effect tussen scenario en volgorde significant ($p's < .002$).

Tabel 3. Overzicht van gemiddelden en standaarddeviaties voor de zes scenario's (IAATP) van de vragen 'expres', 'vriendjes', 'boos' en 'zielig', uitgesplitst naar seks.

		IAATP-bazig	IAATP-antisoc.	IAATP-hulpv.	IAATP-aardig	IAATP-alleen	IAATP-bang
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
expres	meisjes	3.50	3.38	1.91	1.91	2.28	1.66

		(1.05)	(1.18)	(1.38)	(1.89)	(1.49)	(1.41)
	jongens	3.33	3.45	1.95	2.08	2.08	1.63
		(1.21)	(1.01)	(1.40)	(1.46)	(1.42)	(1.19)
vriendjes	meisjes	1.25	1.06	3.72	3.34	2.59	3.03
		(.67)	(.35)	(.63)	(.94)	(1.21)	(1.28)
	jongens	1.38	1.08	3.05	2.53	2.15	2.58
		(.84)	(.47)	(1.15)	(1.11)	(1.12)	(1.23)
boos	meisjes	3.06	3.84	1.00	1.06	1.75	1.22
		(.98)	(.45)	(0.00)	(.25)	(.92)	(.61)
	jongens	3.38	3.80	1.20	1.08	1.85	1.75
		(.98)	(.61)	(.61)	(.27)	(1.23)	(1.26)
zielig	meisjes	1.34	2.03	1.09	1.22	3.06	3.00
		(.90)	(1.31)	(.53)	(.75)	(1.24)	(1.16)
	jongens	2.20	2.35	1.40	1.23	2.80	3.00
		(1.40)	(1.41)	(.93)	(.58)	(1.29)	(1.15)

Zoals gemeld waren voor de boos-vraag de analyses uitgevoerd met weglating van het scenario van het hulpvaardige kind vanwege het gebrek aan variantie bij de meisjes. Volledigheidshalve werd de analyse voor deze vraag ook uitgevoerd over alle 6 scenario's voor de jongens apart. De resultaten waren hetzelfde.

Aangezien het scenario-effect voor iedere vraag significant was, werden posthoc tests (T-tests; criterium $p < .05$) uitgevoerd om de aard van deze verschillen verder na te gaan.

Bij de expres-vraag verschilden 'bazig' en 'antisociaal' niet van elkaar, maar wel van de 4 andere scenario's. De fictieve agressieve kinderen in deze twee scenario's werden meer verantwoordelijk gehouden voor hun gedrag dan alle anderen. Bovendien werd er een verschil gevonden tussen 'alleen' en 'bang'. De kinderen in onze steekproef vonden dat alleen spelende kinderen meer verantwoordelijk waren voor hun gedrag dan bange kinderen. Tussen bange en prosociale kinderen werden geen verschillen gevonden.

Op één uitzondering na verschilden bij de vriendjes-vraag alle scenario's van elkaar. Men wilde het minst graag vriendjes zijn met het fictieve antisociale kind, daarna het bazige kind en dan met het alleen spelende kind. De kinderen wilden het liefst vriendjes zijn met het fictieve hulpvaardige kind,

gevolgd door het fictieve aardige en bange kind. Tussen de laatste twee werd geen verschil gevonden. Ook bij de boos-vraag verschilden bijna alle scenario's van elkaar. Vooral het fictieve antisociale kind en (in iets mindere mate) het bazige kind riepen gevoelens van boosheid op. Bange en alleen spelende kinderen wekten even weinig boosheid op, maar toch nog meer dan het hulpvaardige en het aardige kind, die eveneens niet van elkaar verschilden.

Tenslotte werden ook bij de zielig-vraag veel verschillen tussen de 6 scenario's gevonden. Het bange en het alleen spelende kind verschilden niet van elkaar, maar beiden werden het zieligst gevonden van alle aangeboden voorbeelden. Daarna riep het antisociale kind het meest gevoelens van medelijden op, gevolgd door het bazige kind. Het minst zielig vond men het hulpvaardige en het aardige kind. Deze twee verschilden niet van elkaar. Post-hoc tests naar de volgorde bij het scenario interactie-effect wezen uit (tests voor gerelateerde groepen uitgesplitst naar volgorde) dat soms sprake was van enkele niet statistisch significante effecten (op het .05 niveau). De richting van de effecten was echter over het algemeen dezelfde in alle volgordes.

5. Discussie

Wanneer we de oordelen over kinderen met agressief gedrag vergelijken met die over kinderen met teruggetrokken gedrag, dan blijken in dit onderzoek de resultaten van onderzoek 1 grotendeels gerepliceerd te worden. Opnieuw werden agressieve kinderen meer verantwoordelijk gehouden voor hun gedrag, wilde men minder graag vriendschap met hen sluiten en riepen zij meer gevoelens van boosheid op. En evenals in onderzoek 1 werden ze minder zielig gevonden dan kinderen met teruggetrokken gedrag.

Dit tweede onderzoek bracht echter nog meer duidelijkheid aan het licht over de positie van agressieve en teruggetrokken kinderen, omdat ze nu ook werden vergeleken met andere, prosociale kinderen. De agressieve kinderen werden van alle drie groepen het meest verantwoordelijk gehouden voor hun gedrag en riepen de meeste gevoelens van boosheid op. Ook werden ze het minst als vriendje gekozen. Kinderen met teruggetrokken gedrag bleken de meeste gevoelens van medelijden op te wekken van de drie groepen, maar (hoewel minder dan agressieve kinderen) ook meer gevoelens van boosheid dan prosociale kinderen. Opnieuw bleken binnen deze groep enige verschillen. Men koos minder vaak voor het kind dat alleen speelde als vriendje dan voor het bange kind, dat ook minder verantwoordelijk werd gehouden voor zijn gedrag. De prosociale groep tenslotte bleek het gunstigst naar voren te komen van de drie groepen. Men wilde met hen het liefst bevriend zijn en koesterde jegens hen de minste gevoelens van boosheid of medelijden. Ze werden ook het minst van allen verantwoordelijk gehouden voor hun gedrag.

In dit tweede onderzoek werd een sekse effect gevonden. Jongens gaven wat meer dan meisjes aan vriendjes te willen zijn met het fictieve antisociale en bazige kind, bij de andere scenario's was dit andersom. Dit is in overeenstemming met literatuur over agressie onder kinderen, waaruit blijkt dat openlijke en fysieke vormen van agressief gedrag, zoals in de getoonde scenario's, meer voorkomen onder jongens dan onder meisjes en door jongens ook meer geaccepteerd worden (zie bijv. Crick, Bigbee & Howes, 1996; Crick, Casas & Ku, 1999).

Algemene discussie

Wanneer we de resultaten van onze beide onderzoeken overzien, dan blijken die consistent met wat in literatuur over attributies gemeld wordt (Graham, Doubleday & Guarino, 1984; Juvonen, 1991; Weiner, 1993), namelijk dat kinderen minder sympathie opbrengen voor problematisch gedrag van iemand, wanneer hij daarvoor verantwoordelijk gehouden kan worden. Daarbij blijken agressieve kinderen de meeste ongunstige beoordelingen van hun klasgenoten ontvangen. Ze worden het minst als vriendje gekozen, worden het meest verantwoordelijk gesteld voor hun gedrag en wekken bij hun klasgenootjes de meeste boosheid op. Gebeurde dat in het eerste onderzoek slechts in vergelijking met teruggetrokken kinderen, in ons tweede onderzoek, waarin we een derde groep van prosociale kinderen betrokken, bleek dat opnieuw. De resultaten van het correlatieve onderzoek laten bovendien zien dat deze indrukken grotendeels overeenkomen met de mate waarin de kinderen in werkelijkheid door hun klasgenoten geaccepteerd worden. Hiermee komt de risico-status van deze kinderen aan het licht, zoals ook veelvuldig in literatuur wordt gemeld (Kupersmidt et al., 1990; Parker & Asher, 1987; Woodward & Fergusson, 1999).

In ons tweede onderzoek wordt echter duidelijk dat er ook reden is om kinderen met teruggetrokken gedrag te beschouwen als een risicogroep. Klasgenootjes blijken hen zieliger te vinden dan de beide andere groepen. Tegelijkertijd roepen ze meer gevoelens van boosheid op dan de prosociale kinderen. Andere kinderen blijken dus gemengde gevoelens te hebben als het gaat om deze kinderen die zich veel uit contacten terugtrekken. Uit onze correlatieve studie blijkt, dat deze oordelen aan de hand van fictieve scenario's corresponderen met de mindere waardering die ze in werkelijkheid van klasgenootjes ondervinden. Daarbij komt, dat wanneer dit langere tijd zo blijft voortbestaan, deze kinderen een toenemende kans lopen door hun klasgenoten genegeerd te worden en in een steeds meer geïsoleerde positie te komen (Bokhorst, 1999; Rubin, 1993; Rubin & Mills, 1988). In ons onderzoek bleken binnen de groep teruggetrokken kinderen de 'alleen spelende' kinderen te verschillen van de 'bange' kinderen. Ook Coplan, Rubin, Fox, Calkins en Steward (1994) en Rubin, Steward en Coplan (1995) vonden twee van zulke subgroepen, namelijk enerzijds van kinderen, die alleen spelen en dat wellicht zelf ook liever willen ('solitary-passive') en anderzijds van sociaal-angstige kinderen ('reticent'), die wel liever met anderen zouden willen spelen, maar dat niet goed durven vragen. Onze resultaten laten zien dat het met name de alleen spelende kinderen zijn, die grotere risico's lopen. Klasgenootjes kiezen hen minder vaak als vriendje en achten hen meer verantwoordelijk voor hun gedrag dan aardige en hulpvaardige kinderen. Evenals kinderen met antisociaal en bezig gedrag zouden ze in de ogen van hun klasgenoten hun gedrag wel kunnen veranderen als ze dat maar zouden willen. Omdat ze dat niet doen wekken ze de indruk zelf voor hun geïsoleerde positie te kiezen. Mogelijk zijn ze daardoor voor hun klasgenootjes een minder aantrekkelijk speelkameraadje, zoals eveneens uit ons onderzoek blijkt. Sociaal angstige kinderen daarentegen blijken op deze jonge leeftijd nog op evenveel sympathie te kunnen rekenen als aardige en hulpvaardige kinderen. De klasgenootjes vinden van hen blijkbaar dat ze er niet zo veel aan kunnen doen, dat ze zo zijn. Wij kunnen op basis van dit onderzoek geen uitspraken doen over de vraag of hier in de loop van hun schoolloopbaan verandering in komt. We hebben geen longitudinale data verzameld, een tekortkoming van ons onderzoek. In de literatuur wordt evenwel veelvuldig melding gemaakt van problemen van meer internaliserende aard, die deze sociaal angstige kinderen op latere leeftijd kunnen ondervinden (zie o.a. Bokhorst et al., 1999; Chen, Rubin & Sun, 1992).

Jonge kinderen blijken duidelijke oordelen te hebben over hun leeftijdgenoten op basis van hun gedrag. Zo kunnen ze de minste sympathie opbrengen voor kinderen met antisociaal gedrag en (in

iets mindere mate) voor kinderen met bazig gedrag. De omgang met deze kinderen wordt wellicht als bedreigend of op zijn minst als minder prettig ervaren. Hoewel dit niet lijkt te gelden voor kinderen die alleen spelen of die sociaal angstig zijn, zijn ook zij minder aantrekkelijk om mee te spelen. De eersten lijken ervoor te kiezen om geen contact te willen (en wekken daardoor wellicht de indruk de ander af te wijzen), terwijl omgang met sociaal angstige kinderen vooral lijkt te worden ingegeven door medelijden. In vergelijking met prosociale, populaire kinderen levert omgang met zowel agressieve als teruggetrokken kinderen weinig eigen voordeel of plezier op. Ons onderzoek vergroot het inzicht in de manier waarop jonge kinderen (probleem-) gedrag waarderen. Reeds in de onderbouw van het basisonderwijs maken kinderen blijkbaar een bepaalde indruk op leeftijdgenoten, die -zo vermoeden weheel bepalend kan zijn voor de verdere sociale ontwikkeling. Agressieve kinderen lijken al snel de reputatie te vestigen dat ze minder aantrekkelijk zijn als vriendje en kinderen met teruggetrokken gedrag roepen vooral medelijden op. Veelvuldig wordt gemeld, dat dergelijke reputaties nog maar moeilijk te veranderen zijn wanneer ze eenmaal gevestigd zijn (Hymel, 1986; Hymel et al., 1990; Morison & Masten, 1991; Rogosch & Newcomb, 1989; Waas & Honer, 1990). Inzicht in deze indrukken van anderen is derhalve van groot belang wanneer opvoeders in preventieve zin hulp willen bieden. Door een vroeg ingrijpen kunnen leerkrachten mogelijk de vestiging van negatieve reputaties voorkomen, waarmee ze bijdragen aan een gezonde sociale ontwikkeling van deze kinderen. Zoals gemeld wordt agressief gedrag duidelijker waargenomen en als probleemgedrag herkend dan teruggetrokken gedrag. Om leerkrachten te helpen sociaal-angstige kinderen, die immers ook risico lopen, op jonge leeftijd reeds te kunnen identificeren ontwikkelden wij een korte vragenlijst (Bokhorst et al., 1998b). Wij bevelen aan om daarnaast regelmatig kinderen te observeren, zowel op de speelplaats als in de klas.

Maatregelen, gericht op de preventie van bovengenoemde problemen, zouden naar onze mening het best op zowel school-, als groeps- en individueel niveau tegelijk uitgevoerd moeten worden. Op schoolniveau kan daarbij gedacht worden aan algemene beleidsmaatregelen, die een pedagogisch klimaat bevorderen, waarin tegemoet gekomen wordt aan de basisbehoeften van kinderen. Centraal staat de pedagogische situatie, waarin kinderen zich welbevinden en betrokken zijn (Janssen- Vos, 1997; Van Oers & Janssen-Vos, 1992; Stevens, Van Werkhoven, Castelijns & Jager, 1997). Het zou een van de minimumdoelstellingen voor het basisonderwijs moeten zijn, dat kinderen gedurende hun schoolloopbaan het naar hun zin hebben in de groep waarin ze zitten en tenminste het gevoel hebben dat ze erbij horen (Van Lieshout & Ferguson, 1991). Op groepsniveau achten wij het stellen van duidelijke (omgangs)regels belangrijk en we bevelen aan om actief aandacht te besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling, bijvoorbeeld door een daarvoor ontwikkeld programma of curriculum in de klas uit te voeren. In de derde plaats is het van belang ook op individueel niveau aandacht te besteden aan de gesignaleerde problemen. Een belangrijk gegeven uit ons onderzoek is, dat er duidelijk verschillende groepen kinderen naar voren komen, die elk een eigen problematiek kennen. Dit inzicht stelt de school beter in staat in te spelen op individuele verschillen, wat een van de uitgangspunten is van adaptief onderwijs (De Hoop & Janson, 1997). In dit kader bevelen wij aan, dat naast programma's voor de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen in het algemeen, meer programma's worden ontwikkeld en gebruikt, die gericht zijn op de specifieke problemen van de hierboven genoemde verschillende groepen kinderen. Zo zouden kinderen met sociale angst geholpen kunnen worden door het aanleren van nieuwe sociale vaardigheden en het verkrijgen van een reëler zelfbeeld. Evenals kinderen die alleen spelen zouden zij reeds jong gestimuleerd moeten worden om met anderen samen te werken en te spelen. Kinderen met anti-sociaal gedrag zou

geleerd kunnen worden hoe ze zich prosociaal kunnen gedragen. Bovendien zouden deze kinderen beter zicht moeten krijgen op de gevolgen van hun gedrag voor anderen. Dominante kinderen, tenslotte, zouden gebaat zijn bij een benadering die hen leert meer rekening te houden met anderen en daartoe specifieke sociale vaardigheden kunnen leren.

Gelet op het belang van verder inzicht in de vestiging van reputaties bij jonge kinderen bevelen wij nader onderzoek hiernaar ten eerste aan. Het lijkt ons nuttig om de door ons gevonden resultaten nader te verifiëren in longitudinaal onderzoek. Eveneens achten wij het van belang dat meer ingegaan wordt op de situatiespecificiteit van gedrag: wanneer zijn agressieve en teruggetrokken kinderen helemaal niet of soms toch een beetje aantrekkelijk als partner voor medeleerlingen? Inzicht daarin biedt immers meer aanknopingspunten voor gerichte interventies. Het is waarschijnlijk dat niet bij alle risico-kinderen de ontwikkeling hetzelfde zal verlopen. Sommigen zullen meer last hebben van hun negatieve reputatie dan anderen. Ook kunnen er verschillen aan het licht komen tussen agressieve kinderen en teruggetrokken kinderen. Meer kennis van hun sociale ontwikkeling geeft opnieuw grotere mogelijkheden aan leerkrachten en hulpverleners om in te grijpen. Tenslotte dient ook de relatie nader onderzocht te worden tussen de oordelen aan de hand van fictieve scenario's en de werkelijke waardering voor kinderen met agressief, teruggetrokken en sociaal gedrag, zoals blijkt in de dagelijkse omgang met elkaar. Graham & Hoehn (1995) besteedden hieraan geen aandacht, terwijl wij in ons onderzoek ons beperkten tot correlatieve verbanden tussen oordelen van leerkrachten en medeleerlingen. Deze relatie kan verder in kaart gebracht worden door onder andere ook gebruik te maken van gerichte observaties.

Literatuur

Asher, S.R., Markell, R.A. & Hymel, S. (1981). Identifying children at risk in peer relations: A critique of the rate-of-interaction approach to assessment. *Child Development*, 52, 1239-1245.

Asher, S.R. & Parker, J.G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymel, S. & Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New-York: Cambridge University Press.

Asher, S.R., Singleton, L.C., Tinsley, B.R. & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.

Behar, L. & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.

Bokhorst, J. (1999). *Kinderen met teruggetrokken gedrag op de basisschool*. Academisch Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.

Bokhorst, J., Goossens, F.A., Camodeca, M., Stegge, H. & Ruyter, P.A. de (1999). Emoties en cognities van sociaal angstige kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 15, 256-277.

- Bokhorst, J., Goossens, F.A., Dekker, P.H. & Ruyter, P.A. de (1998a). Dominant en teruggetrokken gedrag bij jonge kinderen: Stabiliteit, relatie met CBCL en populariteit. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 37, 385-403.
- Bokhorst, J., Goossens, F.A. & Ruyter, P.A. de (1998b). Vroegtijdige onderkenning van sociale angst. Onderzoek naar een leerkracht-vragenlijst voor de identificatie van 'sociale angst' bij jonge kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14, 190-199.
- Bukowski, W.M. (1990). Differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn, and prosociable boys and girls. *Child Development*, 61, 1326-1334.
- Chen, X., Rubin, K.H. & Sun, Y. (1992). Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63, 1336-1343.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New-York: Cambridge University Press.
- Coplan, R.J., Rubin, K.H., Fox, N.A., Calkins, S.D. & Steward, S.L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence and passive and active solitude in young children. *Child Development*, 65, 129-137.
- Crick, N.R., Bigbee, M.A. & Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Ku, H.C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N.R. & Ladd, G.W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Diggele, J.B.H. van & Goossens, F.A. (1998). Flexibele en reguliere kinderopvang: Effecten op welbevinden en gedragsstijl bij kinderen van 0-4 jaar. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 14, 356-373.
- Dodge, K.A., Schlundt, D.C., Schocken, I. & Delugach, J.D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Eisenberg, N. & Miller, P. (1987). Empathy, sympathy, and altruism: Empirical and conceptual links. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 292-316). New-York: Cambridge University Press.
- Erdley, C.A. & Dweck, C.S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development*, 64, 863-878.
- Goossens, F.A., Dekker, P., Bruinsma, C. & Ruyter, P.A. de (2000). *De Gedrags Vragenlijst voor Peuters en Kleuters: Factorstructuur, betrouwbaarheid en validiteit*. Intern rapport aan het Ministerie van VWS: Vrije Universiteit: Amsterdam.

- Graham, S., Doubleday, C. & Guarino, P.A. (1984). The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt. *Child Development*, 55, 561-565.
- Graham, S. & Hoehn, S. (1995). Children's understanding of aggression and withdrawal as social stigma's: An attributional analysis. *Child Development*, 66, 1143-1161.
- Harris, J.R. (1999). *Het misverstand opvoeding. Over de invloed van ouders op kinderen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Hartup, W.W. & Lieshout, C.F.M. van (1995). Personality development in social context. In J. Spence (Ed.), *Annual Review of Psychology*, 46(pp. 655-687). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Holm, S. (1979). A simple sequentially rejective multiple test procedure. *Scandinavian Journal of Statistics*, 6, 65-70.
- Hoop, F. de & Janson, D.J. (1997). *Omgaan met verschillen. Adaptief werken aan basisonderwijs*. Baarn: Intro.
- Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14, 3-18.
- Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 57, 431 - 445.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New-York: Cambridge University Press.
- Hymel, S., Woody, E. & Bowker, A. (1993). Social withdrawal in childhood: Considering the child's perspective. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 237-262). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Juvonen, J. (1991). Deviance, perceived responsibility, and negative peer reactions. *Developmental Psychology*, 27, 672-681.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New-York: Cambridge University Press.
- Ladd, G.W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R.P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G.W. & Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.
- Ladd, G.W., Price, J.M. & Hart, C.H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 90-115). New-York: Cambridge University Press.

Ledingham, J.E., Younger, A., Schwartzman, A. E. & Bergeron, G. (1982). Agreement among teacher, peer, and self-ratings of children's aggression, withdrawal, and likability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 363-372.

Lieshout, C.F.M. van & Ferguson, T.J. (1991). Relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 45-55.

Morison, P. & Masten, A.S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development*, 62, 991-1007.

Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

Oers, B. van & Janssen-Vos, F. (1992). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum.

Parker, J.G. & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Pepler, D.J., Craig, W.M. & Roberts, W.L. (1998). Observations of aggressive and non-aggressive children on the school playground. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 55-76.

Prinz, R.J. (1990). Socially withdrawn and isolated children. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 161-178). New-York: Plenum.

Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.

Putallaz, M. & Gottman, J.M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.

Rogosch, F.A. & Newcomb, A.F. (1989). Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. *Child Development*, 60, 597-610.

Rubin, K.H. (1993). The Waterloo Longitudinal Project: Correlates and consequences of social withdrawal from childhood to adolescence. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 291-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.

Rubin, K.H., LeMare, L.J. & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). New-York: Cambridge University Press.

Rubin, K.H. & Mills, R.S.L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924.

Rubin, K.H. & Ross, H.S. (1982). Some reflections on the state of the art: The study of peer relationships and social skills. In K.H. Rubin & H.S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 1-8). New-York: Springer Verlag.

- Rubin, K.H., Steward, S.L. & Coplan, R.J. (1995). Social withdrawal in childhood. Conceptual and empirical perspectives. In T.H. Ollendick & R.J. Prinz (Eds.), *Advances in clinical child psychology, Volume 17* (pp. 157-196). New-York: Plenum.
- Salzer-Burks, V., Dodge, K.A., Price, J.M. & Laird, R.D. (1999). Internal representational models of peers: Implications for the development of problematic behavior. *Developmental Psychology, 35*, 802-810.
- Selman, R.L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S.R. Asher & J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 242-272). New-York: Cambridge University Press.
- Sobol, M.P. & Earn, B.M. (1985). Assessment of children's attributions for social experiences: Implications for social skills training. In B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 93-110). New-York: SpringerVerlag.
- Stevens, L.M., Werkhoven, W. van, Castelijns, J.H.M. & Jager, A. (1997). Van integratie naar onderwijshervorming? In R. de Groot, W. Ruijssenaars & H. Kapinga (Red.), *Inclusief onderwijs* (pp. 69-79). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stormshak, E.A., Bierman, K.L., Bruschi, C., Dodge, K.A., Coie, J.D. & Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development, 70*, 169-182.
- Waas, G.A. & Honer, S.A. (1990). Situational attributions and dispositional inferences: The development of peer reputation. *Merrill-Palmer Quarterly, 36*, 239-260.
- Weiner, B. (1993). On sin versus sickness. A theory of perceived responsibility and social motivation. *American Psychologist, 48*, 957-965.
- Woodward, L.J. & Fergusson, D.M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 87-104.
- Younger, A.J. & Piccinin, A.M. (1989). Children's recall of aggressive and withdrawn behaviors: Recognition memory and likability judgments. *Child Development, 60*, 580-590.
- Younger, A.J., Schwartzman, A.E. & Ledingham, J.E. (1985). Age-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers. *Developmental Psychology, 21*, 70-75.