
Populaire Kinderen hebben een Betere Werkhouding dan Verworpen Kinderen¹

SAMENVATTING

In dit onderzoek is nagegaan of er een verband bestaat tussen sociometrische status en werkhouding. Uit een populatie van 282 kinderen uit het basis- en speciaal onderwijs werden 31 leerlingen geselecteerd met een populaire status en 31 leerlingen met een verworpen status. Van deze groep leerlingen werd door de groepsleerkracht de werkhouding vastgesteld door middel van de werkhoudingslijst van Van Doorn (1996). De werkhoudingslijst omvat vier aspecten: concentratie, prestatie, resultaat en taak. Op deze aspecten bleken populaire kinderen hoger te scoren dan verworpen kinderen. Bovendien scoorden meisjes op de aspecten concentratie en taak hoger dan jongens. De werkhoudingslijst differentieerde niet tussen leerlingen uit het basis- en het speciaal onderwijs, en evenmin tussen jonge en oudere kinderen. In de discussie werd ingegaan op de aard van de relaties tussen sociometrische status, werkhouding en leerprestaties, en de mogelijkheden tot het plegen van interventies ter bevordering van de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling.

1 Inleiding

Sinds het in april 1991 gesloten WSNS-Akkoord tussen de staatssecretaris van Onderwijs en de onderwijsorganisaties is het beleid in het basisonderwijs erop gericht geweest om het aantal verwijzingen naar het lom- (leer- en opvoedingsmoeilijkheden) en

het mlk-onderwijs (moeilijk lerende kinderen) te verminderen. Het aanbieden van 'zorg op maat' moet het mogelijk maken om zoveel mogelijk leerlingen met problemen binnen het reguliere onderwijs op te vangen. Behalve door kostenbesparing wordt dit beleid ook gemotiveerd door de veronderstelling dat de integratie van mensen met een 'handicap' gebaat is bij opvang in het reguliere onderwijs.

Hoewel de eerste taak van het onderwijs is zorg te dragen voor het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling, is men het erover eens dat binnen het onderwijs ook gelet moet worden op de sociaal-emotionele ontwikkeling. De veronderstelling dat een gezonde sociaal-emotionele ontwikkeling de leerprestaties mede bevordert lijkt immers gerechtvaardigd (e.g., Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980). De roep vanuit het onderwijs voor meer aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en de werkhouding van leerlingen is door het Procesmanagement WSNS (1994) beantwoord met de ontwikkeling van standaards. Zo staat in standaard B onder meer dat de leerkracht de sociaal-emotionele ontwikkeling systematisch moet volgen en problemen hierin tijdig moet signaleren.

De relaties van kinderen met hun leeftijdgenoten leveren een unieke en essentiële bijdrage aan de sociale en emotionele ontwikkeling (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). In vergelijking met de relatie van een kind met

haar of zijn ouders en oudere broers of zussen bieden de contacten met leeftijdgenoten speciale ontwikkelingsmogelijkheden. Door de overeenkomst in sociale status zijn leeftijdgenoten minder kritisch en minder directief. Kinderen krijgen de vrijheid om te experimenteren met nieuwe rollen, ideeën en gedragingen, waardoor zij veel leren over zichzelf en anderen. Kortom, vriendschapsrelaties tussen leeftijdgenoten leveren een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de sociale competentie.

Onderzoek naar de relaties van kinderen met hun leeftijdgenoten kent een lange traditie (voor een overzicht zie Newcomb e.a., 1993). De wijdverbreide techniek om deze relaties in kaart te brengen is het bepalen van de sociometrische status van een kind. Dit is een classificatietechniek waarmee de sociale positie van een kind in de groep wordt bepaald. Er lijkt binnen het sociometrisch onderzoek een duidelijke consensus te bestaan wat de typologie van statutypen betreft. Meestal wordt er onderscheid gemaakt in vijf statutypen: populair, verworpen, genegeerd, controversieel, en gemiddeld (o.a. Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Elk statutype correleert met een bepaald gedragsrepertoire. Hierop zal in de paragraaf 'Sociometrische status' gedetailleerd worden ingegaan. Door het in kaart brengen van de sociometrische status van hun leerlingen krijgen leerkrachten meer zicht op hun sociaal-emotionele ontwikkeling. Het blijkt namelijk dat een negatieve status in de groep, met name de verworpen status, sterk samenhangt met leer- en gedragsproblemen (Coie & Krehbiel, 1984).

Een ander belangrijk aspect dat een belangrijke voorwaarde vormt voor goede leerprestaties is de werkhouding. Werkhouding is te "omschrijven als een verzameling gedragingen, die een taakoplossing positief of negatief

beïnvloeden" (Timmerman, 1995, p.13). Problemen met de werkhouding komen tot uitdrukking doordat het kind niet begint te werken of niet systematisch werkt, of als het dagdroomt en snel afgeleid is. De gevolgen van een slechte werkhouding voor het leerproces zijn evident.

Leerlingen met een slechte werkhouding presteren op school minder goed dan leerlingen van wie de werkhouding goed is (Coie & Krehbiel, 1984). In de paragraaf 'Werkhouding' wordt nader ingegaan op het begrip werkhouding.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat leerlingen met een negatieve sociometrische status en/of een slechte werkhouding een grote kans lopen leer- en gedragsproblemen te ontwikkelen. Maar de vraag die hiermee niet beantwoord wordt, is in hoeverre er een samenhang bestaat tussen sociometrische status en werkhouding. In dit onderzoek staat deze vraag centraal. Concreter geformuleerd, het doel van ons onderzoek is om na te gaan of er een verband bestaat tussen de statutypen populair en verworpen enerzijds en werkhouding anderzijds. Voordat we overgaan op de bespreking van ons onderzoek zullen de begrippen sociometrische status en werkhouding en de relatie tussen beide eerst kort toegelicht worden. In de discussie zal ingegaan worden op de onderlinge relaties tussen sociometrische status, werkhouding en cognitieve ontwikkeling, en de mogelijkheden van interventie bij optredende problemen.

Sociometrische status

De bepaling van de sociometrische status is gebaseerd op een combinatie van scores op de dimensies acceptatie en afwijzing door groepsgenoten, en op de daarvan afgeleide dimensies sociale voorkeur en sociale invloed. Volgens het zogenaamde twee-dimensionele sociometrische classificatiesys-

teem van Coie e.a. (1982) en Newcomb & Bukowski (1983) kunnen vijf statutypen worden onderscheiden: het populaire, het verworpen, het genegeerde, het controversele en het gemiddelde statustype.

Populaire kinderen scoren hoog op sociale invloed en sociale voorkeur. Zij ontvangen veel positieve en weinig negatieve nominaties. Verworpen kinderen scoren hoog op sociale invloed en laag op sociale voorkeur. Ze worden door veel kinderen geminacht en zijn bij weinig kinderen geliefd. Genegeerde kinderen scoren laag op sociale invloed en hebben een gemiddelde score op sociale voorkeur. Ze ontvangen zowel weinig positieve als negatieve nominaties. Controversele kinderen ontvangen zowel veel positieve als negatieve nominaties. Net als genegeerde kinderen scoren ze neutraal op sociale voorkeur. Ze verschillen echter van de genegeerde kinderen door hun hoge score op sociale invloed. Gemiddelde kinderen hebben zowel op sociale invloed als op sociale voorkeur een gemiddelde score.

In dit onderzoek is er voor gekozen om de relatie te onderzoeken tussen werkhouding enerzijds en de statutypen populair en verworpen anderzijds. Deze statutypen liggen wat hun gedragskenmerken betreffen het verst uiteen, en zijn het meest stabiel (Cillessen & Ten Brink, 1991; Coie & Dodge, 1983)². Voor een goed begrip van deze statutypen zullen enkele karakteristieke gedragingen die met beide statutypen samenhangen besproken worden (zie voor een overzicht Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990).

Populaire kinderen worden omschreven als warm, coöperatief, mededogend en zelden agressief. Ze zijn succesvol in het aangaan en onderhouden van contacten met anderen en kunnen ruzies op een

vriendschappelijke manier oplossen. Intelligente kinderen zijn vaak populair, terwijl de minder intelligente vaker tot de verworpen kinderen behoren (Czeschlik & Rost, 1995).

Bij het verworpen kind worden vaak twee subtypen onderscheiden: het agressieve en het niet-agressieve verworpen kind (zie French, 1988). De eerste groep kinderen valt op door agressief en niet-coöperatief gedrag. Ze zijn gebrekkig in het oplossen van sociale problemen en weinig pro-sociaal. Met pro-sociaal gedrag wordt bedoeld dat men iets doet voor een ander, waaraan het eigen belang ondergeschikt is (Dekovic, Janssens & Gerris, 1992). Het niet-agressieve verworpen kind is angstig, heeft weinig zelfachting en is geneigd zich terug te trekken. Uit het werk van Green e.a. (1980) blijkt dat problemen in de relaties met leeftijdgenoten vaak gepaard gaan met aanpassingsproblemen op school, zwakke leerprestaties en een geringe concentratie. Kortom, kinderen met een verworpen status vertonen zowel thuis als op school uiteenlopend probleemgedrag.

Werkhouding

Voor een goed begrip van werkhouding heeft Timmerman (1995) een onderscheid gemaakt in twee factoren die de werkhouding beïnvloeden: kindfactoren en omgevingsfactoren. Binnen de kindfactoren onderscheidt zij zogenaamde medische, emotionele en cognitieve kindfactoren. Medische kindfactoren zijn onder andere een slecht gehoor en het Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Beide kunnen het luistergedrag negatief beïnvloeden. Emotionele kindfactoren zijn onder andere motivatie en faalangst. Motivatie wordt beschouwd als een stuwende kracht van aandacht. Cognitieve kindfactoren zijn de mentale verworvenheden, zoals taal en abstractievermogen. De manier waarop het kind zijn mentale verwor-

venheden gebruikt beïnvloedt de werkhouding.

Bij de omgevingsfactoren is allereerst de persoon van de begeleider belangrijk. Deze kan een grote invloed uitoefenen op het werkgedrag van het kind en zijn motivatie. Basisschoolleerlingen blijken veelal "niet te leren omwille van het leren zelf, maar omwille van de leerkracht" (Timmerman, 1995, p.21). Vervolgens kunnen kenmerken van de taak (i.e., lengte van en interesse voor de taak) zelf een invloed uitoefenen op de werkhouding. Tenslotte blijken ouders, leeftijdgenootjes en burens ook een rol te spelen in de wijze waarop kinderen hun taak opvatten. Ouders die hun kind op een goede manier stimuleren en openstaan voor vragen zullen de werkhouding positief beïnvloeden.

Hoewel men reeds lang het belang inzagt van een goede werkhouding voor een succesvolle cognitieve ontwikkeling en daarmee gepaard gaande goede leerprestaties, was het tot voor kort niet mogelijk om werkhouding valide en betrouwbaar te meten. Door de ontwikkeling van de ABC-werkhoudingslijst (van Doorn, 1996) is er echter voorzien in de behoefte aan een goed psychometrisch instrument voor het vaststellen van de werkhouding. De psychometrische eigenschappen van de vragenlijst zullen in de 'Methode' uitvoerig besproken worden.

De relatie tussen sociometrische status en werkhouding

Ondanks dat er niet eerder onderzoek is uitgevoerd naar de relatie tussen sociometrische status en werkhouding, is er wel voldoende reden om aan te nemen dat een dergelijk verband bestaat. Onderzoeksgegevens laten geen directe verbanden zien, maar wel indirecte verbanden tussen enerzijds de sociometrische status en anderzijds de verschillende factoren die Timmerman (1995) van invloed acht op de

werkhouding. Deze gegevens wijzen erop dat een populaire status in een groep verband houdt met een goede werkhouding, terwijl kinderen met een verworpen status zich juist kenmerken door werkhoudingsproblemen.

Faalangstige kinderen vertonen vaak ongewenst gedrag, zoals "agressie, angst, verdriet, storend en clownesk gedrag, geremdheid, enz." (Timmerman, 1995, p.20). Deze gedragingen die de werkhouding negatief kunnen beïnvloeden zijn eveneens kenmerkend voor verworpen kinderen.

Intelligentie en werkhouding blijken ook samen te hangen. Goede mentale verworvenheden hebben een positieve invloed op de werkhouding. Intelligentie blijkt immers ook samen te hangen met sociometrische status. De populaire status gaat samen met een hoge intelligentie, en de verworpen met een lage.

Tenslotte is gebleken dat er een positief verband bestaat tussen de relatie leerling-begeleider (i.e., leerkracht) en de werkhouding. Een goede relatie gaat samen met een goede werkhouding. Populaire kinderen die zich kenmerken door goed ontwikkelde sociale vaardigheden zullen eerder een goede relatie met hun leerkracht opbouwen dan verworpen kinderen, die niet-coöperatief zijn en sociaal onaangepast gedrag laten zien.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat een verworpen sociometrische status samenhangt met een aantal specifieke gedragskenmerken die op hun beurt weer mogelijk samenhangen met een slechte werkhouding. In dit onderzoek staat dan ook de vraag centraal of er een systematisch verband bestaat tussen sociometrische status en werkhouding; meer specifiek: er zal nagegaan worden of populaire kinderen een betere werkhouding hebben dan verworpen kinderen.

2 Methode

Proefpersonen

De kinderen die deel uitmaakten van het onderzoek kwamen uit een populatie van 282 leerlingen (126 meisjes en 156 jongens) uit 16 klassen (groepen 4 tot en met 8) van 6 basisscholen (3 reguliere en 3 voor speciaal onderwijs) in de regio Zuidoost-Nederland.

In alle 16 klassen werd de sociometrische status van de kinderen bepaald. Voor ons onderzoek werden per klas twee kinderen gekozen met een populaire status en twee kinderen met een verworpen status. In één klas

was er slechts één kind met een populaire status. Uit deze klas is een populair en een verworpen kind geselecteerd. Het totaal aantal kinderen in de onderzoeksgroep was 62; 31 populaire kinderen en 31 verworpen kinderen. De verhouding meisjes (28) en jongens (34) in de onderzoeksgroep is een exacte afspiegeling van die van de populatie (45% meisjes, 55% jongens).

De uiteindelijke verhouding van populaire meisjes en jongens en van verworpen meisjes en jongens in de onderzoeksgroep bleek ongelijk te zijn. Deze staan weergegeven in Tabel 1.

TABEL 1 Aantallen jongens en meisjes met de statutypen populair en verworpen

Statustype/geslacht	Meisje	Jongen	Totaal
populair	18 (64%)	13 (38%)	31
verworpen	10 (36%)	21 (62%)	31
totaal	28	34	62

Om inzicht te krijgen in de leeftijdsopbouw van de onderzoeksgroep werden de kinderen in drie leeftijdscatego-

rieën, jong, gemiddeld, en oud ingedeeld. Deze gegevens staan in Tabel 2.

TABEL 2 Gemiddelde leeftijd in maanden van de drie leeftijdscategorieën, de verhouding populaire/verworpen kinderen en de verhouding meisjes/jongens in de onderzoeksgroep

Leeftijdscategorie	Leeftijd	Populair/verworpen	Meisjes/jongens
jong	99 (6.0)	10 / 10	9 / 11
gemiddeld	121 (8.2)	10 / 11	12 / 9
oud	142 (4.6)	11 / 10	7 / 14

Standaarddeviaties staan tussen haakjes

Instrumenten

Voor dit onderzoek werd gebruikgemaakt van het computerprogramma

SOCSTAT (Thissen-Pennings & ten Brink, 1994) om de sociometrische status vast te stellen, en de ABC-werk-

houdingslijst van Van Doorn (1996) ter bepaling van de werkhouding van kinderen uit het basisonderwijs.

SOCSTAT biedt drie verschillende classificatiesystemen: het standaardmodel, gebaseerd op Coie e.a. (1982) en Coie & Dodge (1983), het waarschijnlijkheidsmodel van Newcomb & Bukowski (1983), en het GRD-model dat vrijwel identiek is aan het waarschijnlijkheidsmodel (Groep Reken-technische Dienstverlening, Thissen-Pennings & Ten Brink, 1994). Wij hebben gekozen voor het GRD-model en bespreken alleen hoe de twee statutypen populair en verworpen binnen dit model gedefinieerd zijn. Een populaire status is gedefinieerd als een significant hoge acceptatiescore en een afwijzingsscore beneden het gemiddelde, of een significant lage afwijzingsscore en een acceptatiescore boven het gemiddelde. De verworpen status is gedefinieerd als een significant hoge afwijzingsscore en een acceptatiescore beneden het gemiddelde, of een significant lage acceptatiescore en een afwijzingsscore boven het gemiddelde.

De ABC-werkhoudingslijst is ontwikkeld naar aanleiding van de standaards die ontworpen zijn voor het basisonderwijs en het speciaal onderwijs in het kader van WSNS (Procesmanagement, 1994). Zij omvat de volgende vier aspecten.

Het *eerste* is 'concentratie' (concentratie, motivatie en interesse). Een geconcentreerde en gemotiveerde leerling werkt vlot door aan een opdracht. Deze onderbreekt het werk niet snel door afleiding van buitenaf.

Het *tweede* aspect is 'prestatie' (houding ten opzichte van de eigen prestaties). Hieronder wordt onder andere verstaan in welke mate een leerling het eigen werk kan beoordelen, en in welke mate de leerling de eigen sterke en zwakke kanten kent.

Het *derde* aspect is 'resultaat' (resultaat van de taak). Het geeft een

indruk van hoe het werk eruit ziet, slordig of juist verzorgd, maar ook of de leerling denkt snel klaar te zijn.

Het *vierde* en laatste aspect is 'taak' (werkhouding in relatie tot het type taak). De werkhouding kan immers afhankelijk van het soort of de lengte van de taak beter of slechter zijn.

De werkhoudingslijst bevat 27 vragen met vijf antwoordmogelijkheden: 'altijd', 'vaak', 'soms', 'weinig' en 'nooit'. De groepsleerkracht vult de lijst in aan de hand van de indruk die zij of hij van de betreffende leerling heeft, waardoor er een individueel profiel van elke leerling ontstaat.

De ABC-werkhoudingslijst blijkt in ruime mate te voldoen aan de twee belangrijkste psychometrische eisen van betrouwbaarheid en validiteit. De betrouwbaarheid van de totale vragenlijst is zeer hoog, namelijk .95 (Cronbach's alpha). De alpha's van de vier afzonderlijke schalen varieerden tussen .82 en .93. Hoewel alle schalen betrekking hebben op werkhouding wordt verondersteld dat de vier schalen verschillende aspecten van werkhouding meten. De onderlinge correlaties tussen de schalen lagen tussen .38 en .66. Hieruit blijkt dat er niet alleen een gemeenschappelijke factor aan de vier schalen ten grondslag ligt, maar dat elke schaal ook een uniek aspect meet.

De validiteit van de vragenlijst werd bepaald door correlaties te berekenen met onderdelen van de LICOR-lijst (Van Putten, 1987), een vragenlijst over acht gedragsaspecten van leerlingen, waaronder anti-sociaal gedrag, hyperactiviteit en concentratie, motivatie, aandacht vragen, afhankelijk gedrag en teruggetrokkenheid. De onderdelen LICOR 3 en 4 (hyperactiviteit en ongeconcentreerd gedrag respectievelijk ongemotiveerdheid voor school en leren) bleken zeer hoog te correleren met de verschillende schalen van de ABC-werkhoudingslijst ($.56 < r < .96$). Daarentegen

zijn de correlaties tussen de ABC-werkhoudingslijst en het leesniveau (AVI-toetsen, Van den Berg & te Lintelo, 1977) relatief gering ($.32 < r < .48$). Uit deze korte psychometrische beschouwing kan afgeleid worden dat de ABC-werkhoudingslijst op betrouwbare wijze werkhouding meet.

Uit het onderzoek naar de psychometrische kwaliteit van de ABC-werkhoudingslijst is ook gebleken dat jongens gemiddeld lager scoren dan meisjes. Dit verschil was met name zichtbaar op de aspecten 'resultaat' en 'taak'. Tussen autochtone en allochtone kinderen bleken geen significante verschillen te bestaan. Er is niet bekend of kinderen uit het speciaal onderwijs afwijkende scores hebben van kinderen uit het regulier onderwijs. Slechts twee scholen voor speciaal onderwijs participeerden in het onderzoek ter bepaling van de gemiddelde scores op de ABC-werkhoudingslijst.

Procedure

Eerst werd in alle 16 klassen de sociometrische status bepaald van elke leerling. Hiervoor is gebruikgemaakt van de nominatietechniek zoals staat aangegeven in de handleiding van het computerprogramma 'KUNST SOCSTAT' (Thissen-Pennings & Ten Brink, 1994). Elke leerling kreeg een alfabetische namenlijst van alle kinderen in de klas. De lijst bevatte twee kolommen. In de eerste kolom moesten ze een kruis zetten achter de namen van drie kinderen die zij het 'meest aardig' vonden, en in de tweede kolom achter de namen van drie kinderen die zij het 'minst aardig' vonden. Per klas werd van elk kind de sociometrische status bepaald met behulp van het programma SOCSTAT. Alleen de kinderen met het statutype populair en verworpen werden opgenomen in de onderzoeksgroep. In het geval dat er meer dan

twee kinderen populair dan wel verworpen bleken te zijn werd een aselechte keuze gemaakt. Ten slotte werd door de eigen groepsleerkracht de ABC-werkhoudingslijst ingevuld van de kinderen met een populaire en verworpen status.

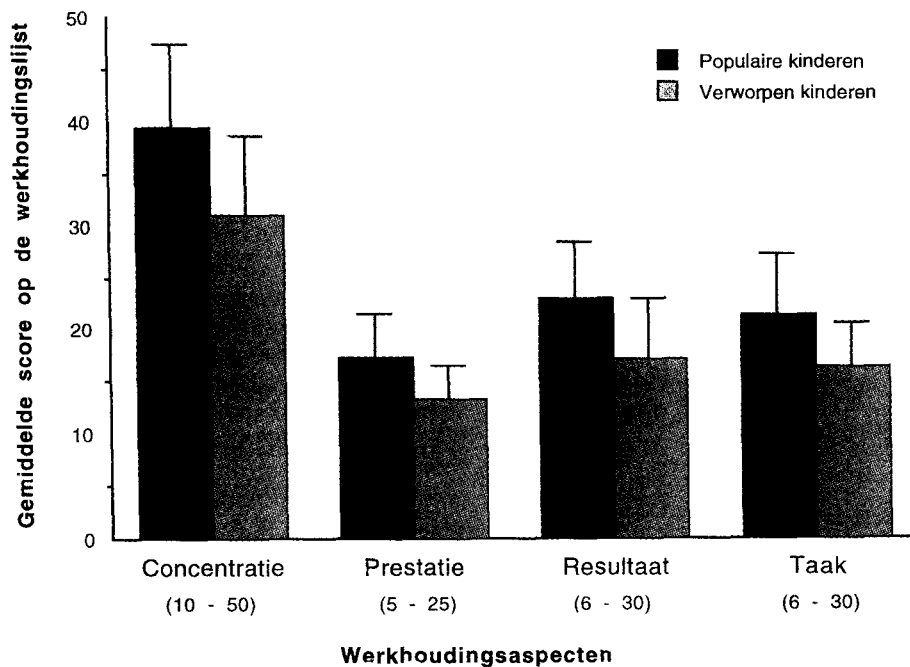
3 Resultaten

Voor de statistische analyses werd van elk kind de somscores van alle vier de aspecten berekend. De somscores van de vier aspecten vormden de maat van de afhankelijke variabelen. Deze vier somscores hadden verschillende minimale en maximale waarden: concentratie (10-50), prestatie (5-25), resultaat (6-30) en taak (6-30). Bij de toetsing wordt uitgegaan van een alpha-niveau van .05.

Voorafgaand aan de analyse die antwoord moet geven op de vraag of populaire kinderen een betere werkhouding hebben dan verworpen kinderen is eerst nagegaan of de factoren school (basis vs. speciaal) en leeftijd (jong vs. gemiddeld vs. oud) samenhangen met werkhouding.

Uit een vergelijking van de gemiddelde somscores op de vier aspecten van de ABC-werkhoudingslijst van de leerlingen afkomstig uit het reguliere basisonderwijs en van de leerlingen afkomstig uit het speciaal onderwijs, is gebleken dat in geen van de vier analyses significante verschillen optraden tussen de twee scholen (concentratie: $F(1, 60) = .04, p = .85$; prestatie: $F(1, 60) = .55, p = .46$; resultaat: $F(1, 60) = .004, p = .95$; taak: $F(1, 60) = 1.07, p = .31$). Dit resultaat rechtvaardigt het besluit om geen onderscheid te maken tussen kinderen uit het speciaal en kinderen uit het basisonderwijs.

Dezelfde variantie-analyse met leeftijd als factor liet zien dat ook deze variabele geen differentieel effect had op de vier afhankelijke maten. Op



FIGUUR 1 Scores en standaarddeviaties van verworpen en populaire kinderen op de vier schalen van de werkhoudingslijst. Tussen haakjes staan de minimum- en maximumscores van elke schaal.

geen van de aspecten was er een significant verschil tussen de drie leeftijdscategorieën (concentratie: $F(2, 59) = .66, p = .52$; prestatie: $F(2, 59) = .43, p = .65$; resultaat: $F(2, 59) = .09, p = .92$; taak: $F(2, 59) = .83, p = .44$). Dit resultaat rechtvaardigt het besluit om geen onderscheid te maken tussen jonge en oudere kinderen.

Ten slotte, om na te gaan of sociometrische status een effect heeft op werkhouding, zijn de volgende vier variantie-analyses uitgevoerd: een 2 (sociometrische status: populair vs. verworpen) X 2 (geslacht: meisje vs. jongen) op de ruwe scores van de aspecten concentratie, prestatie, resultaat en taak. Figuur 1 geeft de resultaten weer.

In alle vier de gevallen bleek het hoofdeffect van sociometrische status significant te zijn, concentratie: $F(2, 58) =$

$694.35, p < .0001$; prestatie: $F(2, 58) = 525.38, p < .0001$; resultaat: $F(2, 58) = 419.51, p < .0001$; taak: $F(2, 58) = 505.92, p < .0001$. In alle vier de gevallen blijken populaire kinderen gemiddeld een hogere somscore te hebben dan verworpen kinderen.

Het hoofdeffect van geslacht bleek in twee van de vier gevallen significant te zijn, concentratie: $F(1, 58) = 4.63, p < .05$, en taak: $F(1, 58) = 12.54, p < .001$. Meisjes hebben gemiddeld een hogere somscore op deze twee aspecten dan jongens. Ook op de andere twee aspecten (prestatie en resultaat) bleken meisjes hoger te scoren dan jongens, maar in deze gevallen waren de verschillen niet groot genoeg om een significant niveau te behalen.

De interactie tussen sociometrische status en geslacht bereikte alleen in het geval van het aspect resultaat een

marginaal significante waarde, $F(1,58) = 3.57$, $.10 < p < .05$. Uit de gemiddelde somscores bleek dat deze interactie veroorzaakt werd door het feit dat populaire jongens (20.1, $SD = 4.6$) lager scoren op het aspect resultaat dan populaire meisjes (24.8, $SD = 5.3$), terwijl er op dit aspect geen verschil is tussen verworpen jongens (17.4, $SD = 5.4$) en verworpen meisjes (16.6, $SD = 7.0$).

4 Discussie

De uitkomsten van ons onderzoek zijn eenduidig: populaire kinderen scoren op alle aspecten van de ABC-werkhoudingslijst beter dan verworpen kinderen. Anders gezegd, populaire kinderen kunnen zich beter concentreren, zijn meer gemotiveerd en geïnteresseerd, controleren en evalueren hun eigen werk beter, verzorgen hun werk beter, zijn netter en hun werkhouding hangt niet of nauwelijks af van het type taak. Meisjes scoren op de vier aspecten van de werkhoudingslijst (waarvan twee significant) hoger dan jongens (cf. van Doorn, 1996). Dit geldt voor zowel de populaire als de verworpen meisjes. Alleen op het aspect resultaat is er een aanwijzing dat verworpen meisjes net zo laag scoren als verworpen jongens.

In de inleiding werd geconstateerd dat een goede werkhouding en een populaire sociometrische status samenhangen met een positieve cognitieve ontwikkeling. De resultaten van ons onderzoek laten zien dat ook een goede werkhouding samengaat met een populaire sociometrische status. Het lijkt er dus op dat werkhouding, sociometrische status, en cognitieve ontwikkeling onderling met elkaar samenhangen.

Nu er duidelijkheid bestaat over de onderlinge relaties tussen bovengenoemde factoren dringt zich meteen de vraag op naar de aard van dit

verband. Het antwoord op deze vraag is naar onze mening niet of zeer moeilijk empirisch vast te stellen. Ons onderzoek geeft er in ieder geval geen uitsluitsel over. Het is veeleer een kwestie van welke assumptie men heeft met betrekking tot de relatie tussen variabelen. De twee meest extreme posities die ingenomen kunnen worden ten aanzien van de onderlinge relaties tussen variabelen zijn uni-directionele versus bi-directionele causaliteit.

Uni-directionele (of lineaire) causaliteit houdt in dat variabele X (oorzaak) een effect op variabele Y (gevolg) heeft, maar dat Y geen effect heeft op X. Uitgaande van dit standpunt is het van wezenlijk belang om oorzaak en gevolg eenduidig vast te stellen. Het heeft immers alleen zin om een interventie te plegen die aangrijpt op de oorzaakvariabele.

Bi-directionele (of non-lineaire) causaliteit of wederkerigheid houdt in dat wanneer variabele X een effect heeft op variabele Y, dat variabele Y ook een effect heeft op variabele X. Uitgaande van wederkerigheid tussen variabelen is de vraag naar welke variabele 'oorzaak' is en welke variabele 'gevolg' zinloos geworden. Ze zijn immers beide zowel oorzaak als gevolg. Een dergelijk uitgangspunt leidt ertoe dat er in principe meer dan een interventiemogelijkheid bestaat.

De wederkerigheidsassumptie is allerminst nieuw en kent een groot aantal alternatieve termen, waaronder transactionaliteit, reciproke causaliteit, non-lineaire causaliteit, en feedback causaliteit (zie Vuyk, 1987). Reciproke causaliteit lijkt met name door de ontwikkelingen in met name de exacte wetenschappen steeds meer aandacht te krijgen. Zo vatten Maturana & Varela (1993; zie ook Goodwin, 1994) biologische systemen en Davies & Gribbin (1992) fysische systemen op als fundamenteel interactief. In de sociale psychologie is deze opvatting

zichtbaar in het werk van Vallacher & Nowak (1997), en in de ontwikkelingspsychologie in het werk van Thelen & Smith (1994). Interactieve systemen worden het meest adequaat geformuleerd in termen van complexe (of dynamische) systeemtheorie, welke een stevige mathematische basis heeft. Guess & Sailor (1993) laten de uitwerking zien van deze opvatting voor het onderzoek naar en de behandeling van mentaal geretardeerde kinderen met zelfverwondend gedrag. Voor een meer algemene beschouwing van de zin van complexe systeemtheorie voor de pedagogiek wordt verwezen naar Heyting (1996).

Onze opvatting omtrent de relaties tussen sociaal-emotionele ontwikkeling, werkhouding en cognitieve ontwikkeling moet gezien worden in het licht van complexe systeemtheorie. Sociaal-emotionele ontwikkeling beïnvloedt werkhouding en cognitieve ontwikkeling, werkhouding beïnvloedt sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling, en cognitieve ontwikkeling beïnvloedt sociaal-emotionele ontwikkeling en werkhouding. Hier wordt overigens niet gesuggereerd dat het gedrag van een leerling uitsluitend door deze drie factoren wordt bepaald. Uit ons onderzoek is immers gebleken dat het geslacht van het kind interacteert met sociometrische status.

Het interessante van een interactieve opvatting is dat zij een even groot aantal mogelijkheden voor interventies aangeeft als er interacterende variabelen zijn. Wij willen dit betoog afsluiten met een korte bespreking van hoe de drie door ons besproken variabelen: sociometrische status, werkhouding en leerprestaties gemanipuleerd kunnen worden, en in hoeverre er reeds aanwijzingen zijn dat interventies inderdaad succesvol kunnen zijn.

Hoewel uit onderzoek is gebleken dat sociometrische status een relatief stabiel kenmerk is, blijkt het wel dege-

lijk mogelijk om het sociaal gedrag en de acceptatie door leeftijdgenoten te verbeteren van jongens met een verworpen status door het aanbieden van een sociale vaardigheidstraining (Bierman, Miller & Stabb, 1987). De jongens kregen instructie in vaardigheden als elkaar helpen, materialen delen, en andere kinderen om verheldering vragen. Bovendien werd ongewenst gedrag, zoals vechten en schreeuwen, door middel van het aanbieden van regels beteugeld. Na afloop van de training kregen de kinderen minder negatieve nominaties van hun klasgenoten dan voorheen.

Dat bevordering van de leerprestaties (i.e., de cognitieve ontwikkeling) een positief effect kan hebben op de sociometrische status (i.e., sociaal-emotionele ontwikkeling) en de werkhouding blijkt uit het werk van Coie & Krehbiel (1984). Zij onderzochten het effect van een individuele training in lees- en rekenvaardigheden bij een groep verworpen kinderen. Behalve de verwachte verbeteringen in leerprestaties besteedden de kinderen niet alleen meer tijd aan schooltaken (afname van 'off-task gedrag', een verbeterde werkhouding dus), maar bleek bovendien dat hun sociometrische status opgeschoven was van een extreem verworpen status naar de gemiddelde status. De auteurs veronderstellen dat wanneer kinderen meer taakgericht gedrag vertonen, en daardoor wellicht hun klasgenoten minder lastigvallen, zij in de ogen van hun klasgenoten in achting kunnen stijgen. De resultaten van het onderzoek van Coie & Krehbiel (1984) verschaffen dus evidentie voor de veronderstelling dat een verbeterde werkhouding de sociometrische status positief kan beïnvloeden.

Er dient zich hier echter ook een belangrijke rol voor de leerkracht aan. Door het geven van positieve aandacht en waardering voor de verbeterde werkhouding en leerpresta-

ties, kunnen klasgenoten het negatieve beeld van een verworpen kind aanpassen aan dat van de leerkracht bij wie het blijkbaar in acht is gestegen. Ook blijkt de leerkracht een belangrijke mogelijkheid te hebben om de werkhouding van de leerlingen te verbeteren door actief ingrijpen in de klassenopstelling. Werkhouding blijkt namelijk beïnvloed te worden door de wijze waarop kinderen in de klas zijn opgesteld. Wheldall & Lam (1987) toonden aan dat bij kinderen met gedrag- en leerproblemen de werkhouding significant beter wordt wanneer hun tafels in rijen zijn opgesteld in plaats van in groepjes.

Bovendien wordt het gedrag van de leerkracht er positief door beïnvloed. Positieve opmerkingen namen toe, en negatieve namen af.

Samenvattend, de resultaten van ons onderzoek en de gegevens van de hierboven besproken interventiestudies geven aan dat de drie factoren sociometrische status, werkhouding en leerprestaties fundamenteel met elkaar samenhangen. Het lijkt ons daarom van belang om bij risicokinderen interventies te plegen die aangrijpen op alle drie deze factoren, zodat deze kinderen een optimale kans wordt geboden op een cognitief en sociaal-emotioneel gezonde ontwikkeling.

NOTEN

¹ Voor hun medewerking aan dit onderzoek bedanken wij de leerkrachten en leerlingen van de basisscholen voor regulier en speciaal onderwijs 'Dr. Jan de Quay' te Beers, 'De Hefschroef' te Doetinchem, 'De Vijfkamp' te Eindhoven, 'Silvester Bernadette' te Helmond, 'De Luithorst' te Nijmegen, en 'Het Dal' te Weert.

Bovendien zijn wij veel dank verschuldigd aan D. van Asten, I. Derks, M. Gerits, K.J. Hielema, L. Houben, J. ten Hove, M. Leenders, I. van Middelkoop, D. Sances, H. Verhoeven en E. van der Werf, voor de hulp bij de opzet en

uitvoering van dit onderzoek. Dit verslag is mede gebaseerd op het werk van Van Asten, Derks, Middelkoop & Van der Werf (1998), Gerits, Houben, Leenders & Sances (1998) en Verhoeven, Ten Hove & Hielema (1998).

² Uit een onderzoek naar de statusstabiliteit van leerlingen uit Groep 6 van Cillissen, Coie, Terry & Lochman (1996) is gebleken dat alle statutypen over een periode van een jaar een gelijke stabiliteit kenden, waarbij de stabiliteit voor jongens groter was dan die van meisjes.

LITERATUUR

Asten, D. van, Derks, I., Middelkoop, I. van & Werf, E. van der (1998). *Sociometrische status en werkhouding*. D1-onderzoeksverslag. KU, Nijmegen: Vakgroep Orthopedagogiek.

Berg, R.M. van den & Lintelo, H.G. te (1977). *AVI-pakket*. Den Bosch: KPC.

Bierman, K.L., Miller, C.L. & Stabb, S.D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 194-200.

Cillessen, A.H.N. & Brink, P.W.M. ten (1991). Vaststelling van relaties met leeftijdgenoten. *Pedagogische Studiën*, 68, 1-14.

Cillessen, A.H.N., Coie, J.D., Terry, R. & Lochman, J.E. (1996). *The role of gender in the behavioral basis of children's sociometric status*

evaluations. Paper presented at the biennial meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development. Canada: Quebec City.

Coie, J.D. & Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.

Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

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.

Coie, J.D. & Krehbiel, G. (1984). Effects of

- academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465-1478.
- Czeschlik, T. & Rost, D.H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 177-189.
- Dekovic, M., Janssens, J.M.A.M. & Gerris, J.R.M. (1992). Sociaal-cognitieve ontwikkeling, pro-sociaal gedrag en sociometrische status. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 31, 465-478.
- Davies, P. & Gribbin, J. (1992). *The matter myth*. New York: Simon & Schuster.
- Doorn, F. van (1996). *ABC-Werkhoudingslijst*. Amsterdam: Advies- en Begeleidingscentrum.
- French, D.C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 59, 976-985.
- Gerits, M., Houben, L., Leenders, M. & Sances, D. (1998). *Werken populaire kinderen beter dan verworpen kinderen? De samenhang tussen sociometrische status en werkhouding*. D1-onderzoeksverslag. KU, Nijmegen: Vakgroep Orthopedagogiek.
- Goodwin, B. (1994). *How the leopard changed its spots*. New York: Charles Scribner's sons.
- Green, K.D., Forehand, R., Beck, S.J. & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Guess, D. & Sailor, W. (1993). Chaos theory and the study of human behavior: Implications for special education and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 27, 16-34.
- Heyting, G.F. (1996). Ontwikkeling tussen plan en willekeur. Een systeemtheoretisch perspectief op de dynamiek van ontwikkeling en opvoeding. *Pedagogisch Tijdschrift*, 21, 181-197.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1987). *The tree of knowledge*. Boston: Shambhala.
- Newcomb, A.F. & Bukowski, W.M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- 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.
- Procesmanagement (1994). *Weer samen naar school: Hoe pakken we het aan? Standaards voor de onderwijspraktijk*. 's Hertogenbosch: Procesmanagement WSNS.
- Putten, C.M. van (1987). *Leerlingen van het individueel beroepsonderwijs nader beschouwd*. Academisch Proefschrift. RU: Leiden.
- Thelen, E. & Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thissen-Pennings, M.C.E. & Brink, P.W.M. ten (1994). *Kunst Socstat: Sociometrische Status*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Statistische toepassingen.
- Timmerman, K. (1995). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Vallacher, R.R. & Nowak, A. (1997). The emergence of dynamical social psychology. *Psychological Inquiry*, 8, 73-99.
- Verhoeven, H., Hove, J. ten & Hielema, J. (1998). *Het effect van sociometrische status van kinderen op de werkhouding*. D1-onderzoeksverslag. KU, Nijmegen: Vakgroep Orthopedagogiek.
- Vuyk, R. (1987). *Opgroeien onder moeilijke gezinsomstandigheden*. Amersfoort: Acco.
- Wheldall, K. & Lam, Y-Y (1987). Row versus tables: II The effects of two classroom seating arrangements on classroom disruption rate, on-task behaviour and teacher behaviour in three special school classes. *Educational Psychology*, 7, 303-312.