

# Beleving van de peer context in de klas: samenhang met sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld

H. J. Boor-Klip, E. Segers, M. M. H. G. Hendrickx en A. H. N. Cillessen

## Samenvatting

In het onderzoek naar relaties tussen leerlingen in de klas is de manier waarop leerlingen deze relaties beleven onderbelicht gebleven. In dit onderzoek werd daarom nagegaan hoe leerlingen de peer context in hun klas beleven en welke individuele verschillen hierin bestonden. Er namen 1491 leerlingen uit 59 groepen 7 deel. Ze vulden een vragenlijst in over de peer context in de klas in termen van coöperatie, conflict, cohesie, isolatie en verbondenheid. Peer nominaties werden gebruikt om sociaal functioneren (acceptatie, populariteit, victimisatie) en academisch functioneren te meten. Tevens vulden leerlingen een vragenlijst in over hun gevoel van eigenwaarde en hun sociaal en academisch zelfbeeld. Populariteit bleek positief samen te hangen met de ervaren mate van conflict en isolatie. Academisch functioneren hing negatief samen met de ervaren mate van coöperatie en cohesie. Eigenwaarde en sociaal zelfbeeld waren positief gerelateerd aan de beleving van coöperatie, cohesie en verbondenheid met de klas en negatief aan ervaren conflict en isolatie. Tot slot werden enkele verschillen gevonden tussen jongens en meisjes. Geconcludeerd kan worden dat zowel ervaringen met klasgenoten als het zelfbeeld van leerlingen gerelateerd zijn aan de beleving van leerlingen van de peer context, waarbij zelfbeeld de belangrijkste rol speelt.

## 1 Inleiding

Een prettig sociaal klimaat in de klas is voor leerlingen van groot belang om zich optimaal te kunnen ontwikkelen op zowel sociaal als academisch gebied (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Wentzel, 2009). De relaties tussen leerlingen zijn, naast de leerkracht-leerling relaties, een belangrijke indicator van het sociale

klimaat. Decennia van onderzoek hebben laten zien dat deze peer relaties of de peer context een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling van kinderen (zie voor een overzicht van dit onderzoek Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009). Het onderzoek naar peer relaties gebeurt traditioneel met sociometrische technieken waarbij leerlingen klasgenoten nomineren op basis van vragen als: 'Welke klasgenoten vind je aardig?' of 'Welke klasgenoten helpen anderen?' (Cillessen, 2009). Het totaal aantal gegeven nominaties in een klas kan daarnaast worden gebruikt als indicatie voor de kwaliteit van de peer context in de klas (zie bijvoorbeeld Gest & Rodkin, 2011; Hoglund & Leadbeater, 2004). Ook met andere technieken, zoals observaties, leerkrachtoordelen en netwerk analyses is de peer context in de klas onderzocht (zie Rubin et al., 2009). Verrassend genoeg is het perspectief van de leerlingen zelf nooit aan bod gekomen. Er is met andere woorden niet aan leerlingen gevraagd om een direct oordeel te geven over de peer context in hun klas. Om het gedrag en de ontwikkeling van leerlingen beter te begrijpen, kan het echter van groot belang zijn om meer te weten over deze beleving. Juist de manier waarop leerlingen sociale situaties beleven kan namelijk een grote rol spelen in hoe zij zich gedragen (Crick & Dodge, 1994). Daarom staat in dit artikel de beleving van leerlingen van de peer context in de klas centraal.

### 1.1 Beleving van de peer context in de klas

Volgens Rubin, Bukowski en Parker (2006) kan de peer context globaal beschreven worden aan de hand van drie niveaus, namelijk de interacties, de relaties en de groep. Het niveau van de interacties draait om het gedrag dat leerlingen naar elkaar laten zien. Deze interacties kunnen positief (samenwerken, helpen) of negatief (schelden, pesten) zijn. Het niveau

van de relaties draait om de relaties tussen twee personen, die globaal genomen gebaseerd zijn op de interacties tussen hen en de verwachtingen over toekomstige interacties. Vooral vriendschappen worden hierbij veel onderzocht. Op het groepsniveau wordt gekeken naar de structuur van de relaties binnen een groep, zoals de klas. In sommige klassen gaan leerlingen bijvoorbeeld met iedereen om, terwijl er in andere klassen duidelijk subgroepen zijn. Ook zijn er klassen waarin sommige kinderen er niet bij horen, terwijl daar in andere klassen minder sprake van is.

Hoewel er enkele vragenlijsten bestaan om de kwaliteit van één-op-één relaties tussen leerlingen te meten (zie Furman, 1996), zijn er nog geen vragenlijsten die de peer context in de klas in kaart brengen. Met name op het niveau van de interacties en de groep is er nog veel te ontdekken. Daarom hebben wij een nieuwe vragenlijst ontwikkeld: de *Classroom Peer Context Questionnaire* (CPCQ). Deze vragenlijst richt zich op de interacties in de klas en de structuur van de groep. Hierbij meten de schalen *coöperatie* en *conflict* respectievelijk de mate van positieve en negatieve interacties in de klas. De schaal *cohesie* meet een positieve vorm van structuur in de groep, namelijk de mate waarin alle klasgenoten met elkaar omgaan. De schaal *isolatie* meet daarentegen een negatieve vorm van structuur, namelijk de mate waarin (enkele) leerlingen buiten de groep vallen.

De CPCQ bevat ook een vijfde schaal, *verbondenheid*. Deze schaal is ontwikkeld naar aanleiding van de notie van Rowe, Kim, Baker, Kamphaus en Horne (2010) dat er een verschil bestaat in hoe leerlingen vinden dat klasgenoten met elkaar omgaan en hoe klasgenoten met hen persoonlijk omgaan. Zij noemen dit het verschil tussen de klasoriëntatie en de persoonlijke oriëntatie. In de CPCQ hebben coöperatie, conflict, cohesie en isolatie een klasoriëntatie, terwijl verbondenheid een persoonlijke oriëntatie heeft.

Met uitzondering van de schaal verbondenheid, zou de beleving van de peer context in de klas nauwelijks moeten verschillen tussen leerlingen van eenzelfde klas, omdat het immers om dezelfde klas gaat (Marsh et al., 2012). Toch zijn er redenen om aan te nemen

dat dit niet volledig opgaat. De individuele verscheidenheid in ervaringen met peers (Ladd & Troop-Gordon, 2003) en de manier waarop leerlingen zichzelf waarderen (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003) kunnen bijdragen aan de wijze waarop leerlingen de peer context in de klas beleven. In het huidige onderzoek werd daarom niet alleen nagegaan hoe leerlingen de peer context in de klas beleven, maar ook hoe deze beleving samenhangt met de ervaringen met peers zowel op sociaal als academisch vlak en het zelfbeeld van leerlingen.

## 1.2 Sociaal functioneren en de beleving van de peer context

Hoe een leerling de peer context in de klas beleeft, is gerelateerd aan zijn of haar sociaal functioneren in de klas. Drie belangrijke indicatoren van sociaal functioneren zijn: *acceptatie* door klasgenoten, populariteit en de mate van gepest worden. Wat betreft acceptatie door klasgenoten, dat wil zeggen de mate waarin een leerling aardig gevonden wordt (Cillessen & Marks, 2011), is bekend dat deze sterker is wanneer leerlingen veel prosociaal en weinig agressief gedrag laten zien (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993). Wie goed doet, goed ontmoet en daarom hebben leerlingen die geaccepteerd worden door hun klasgenoten meer positieve en minder negatieve interacties met hun peers dan leerlingen die minder geaccepteerd zijn (Bierman, 2004). Daarnaast worden geaccepteerde leerlingen vaker bij groepsactiviteiten betrokken en minder buitengesloten.

In tegenstelling tot geaccepteerde leerlingen is het beeld dat populaire leerlingen van de onderlinge peer relaties in de klas hebben waarschijnlijk meer gemixt. *Populariteit* is een vorm van hoge sociale status in een groep. Populaire leerlingen hebben een hoge mate van sociale zichtbaarheid en invloed in de peer groep (Cillessen & Marks, 2011). Populaire leerlingen worden aantrekkelijk gevonden door hun medeleerlingen en zijn meer dan andere leerlingen in staat om hun wil voor elkaar te krijgen. Enerzijds doen zij dit door, net als geaccepteerde leerlingen, veel prosociaal gedrag te laten zien (LaFontana & Cillessen, 2002). Zij hebben hierdoor

veel positieve interacties met hun klasgenoten. Anderzijds zetten populaire leerlingen op momenten ook agressief gedrag in, zoals manipuleren en buitensluiten, om hun hoge status in de klas te verwerven of te behouden (Cillessen & Mayeux, 2004; Neal 2010). Om hun status te behouden is het voor populaire leerlingen daarbij van belang dat zij goed op de hoogte zijn van conflicten in de klas.

Tot slot is, wat betreft de mate waarin een leerling gepest wordt (*victimisatie*), bekend dat gepeste leerlingen vaak worden buitengesloten en dus niet betrokken worden bij de positieve interacties tussen leerlingen (Veenstra et al., 2005). Daarnaast hebben deze leerlingen, meer dan leerlingen die niet gepest worden, het gevoel dat zij niet gesteund worden door hun klasgenoten, terwijl zij daar juist wel behoefte aan hebben (Demaray & Malecki, 2003). De peer context is om deze reden vaak een onprettige omgeving voor gepeste leerlingen.

### **1.3 Academisch functioneren en de beleving van de peer context**

Naast het sociaal functioneren van leerlingen kan ook het academisch functioneren een rol spelen in de ervaringen die leerlingen hebben met hun klasgenoten. Leerlingen die goed presteren op school zijn waardevolle bronnen van hulp (Saleh, Lazonder, & de Jong, 2005). Daarom hebben klasgenoten er baat bij om zich in interacties positief tegenover hen op te stellen. Immers, met een vriendelijke houding is het gemakkelijker een beroep te doen op hulp dan met een vijandige houding. Daarnaast hebben leerlingen die goed presteren op school vaker positieve ervaringen in samenwerkingstaken (Johnson & Johnson, 2009; Veenman, Denessen, van den Akker, & van der Rijt, 2005). Wanneer samenwerkingstaken inhoudelijk goed verlopen, ontstaat er minder conflict tussen leerlingen en zijn onderlinge relaties prettiger voor de leerling.

### **1.4 Zelfbeeld en de beleving van de peer context**

De beleving van de peer context in de klas kan eveneens gerelateerd zijn aan het zelfbeeld van leerlingen (Gorrese & Ruggieri,

2013). Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen een algemeen gevoel van eigenwaarde en het zelfbeeld op specifieke gebieden zoals sociaal en academisch functioneren. Wat het *gevoel van eigenwaarde* betreft, is bekend dat mensen met een laag gevoel van eigenwaarde de wereld met een negatievere blik bekijken dan mensen met een hoog gevoel van eigenwaarde (Baumeister et al., 2003). Dit heeft onder andere te maken met de aandacht die mensen met een positief en negatief gevoel van eigenwaarde besteden aan de positieve en negatieve gebeurtenissen om hen heen. Aan de ene kant hebben mensen met een laag gevoel van eigenwaarde de neiging om meer aandacht besteden aan negatieve gebeurtenissen zonder echt naar oplossingen te zoeken (Cambron, Acitelli, & Pettit, 2009). Aan de andere kant hebben mensen met een hoog gevoel van eigenwaarde juist de neiging om hun eigen groep als positiever te beschouwen dan andere groepen (Baumeister et al., 2003).

Wat betreft het *sociaal zelfbeeld* ligt het voor de hand dat dit positief samenhangt met de beleving van leerlingen van de peer context in de klas. Het sociale zelfbeeld wordt namelijk vaak gebaseerd op de tevredenheid van leerlingen over het aantal vrienden dat zij hebben en hoe aardig zij denken dat anderen hen vinden (Veerman, Straathof, Treffers, van den Bergh, & ten Brink, 2004). Aangezien de vriendschappen die leerlingen op de basisschool hebben vaak binnen de klas zijn, voelen deze leerlingen zich een deel van de groep. Hierdoor hebben zij waarschijnlijk ook een positievere blik op de peer context in de klas.

Eerder onderzoek suggereert tevens een positieve samenhang tussen het *academisch zelfbeeld* van leerlingen en hun beeld van de peer context in de klas (Goodenow, 1993). Een mogelijke reden hiervoor is dat leerlingen die een positief academisch zelfbeeld hebben met meer plezier naar school gaan. Door deze positieve houding ten opzichte van school en wat zich op school afspeelt, besteden leerlingen met een goed academisch zelfbeeld wellicht hun aandacht vooral aan de positieve peer interacties in de klas.

### 1.5 Leeftijdsgroep en verschillen tussen jongens en meisjes

Vanaf de start van de basisschool beginnen leeftijdsgenoten een belangrijke rol te spelen in de ontwikkeling van leerlingen. Het belang van deze peers neemt toe wanneer leerlingen in de pubertijd komen als zij ongeveer tien jaar oud zijn (Rubin et al., 2006). Rond deze leeftijd beginnen leerlingen ook onderscheid te maken tussen leerlingen die zij aardig vinden en leerlingen die volgens hen populair zijn (Cillessen & Mayeux, 2004). Jongere kinderen maken dit onderscheid nauwelijks.

Maar deze leeftijdsgroep is op zichzelf ook nog heterogeen. Er is variatie in sekse, ethniciteit, en SES, en deze variatie kan ook verdere individuele verschillen bepalen. Van deze genoemde bronnen van heterogeniteit is sekse wellicht de meest dominante in peer relaties onderzoek. Uit eerdere peer relatie onderzoeken is bekend dat vooral de verschillen tussen jongens en meisjes belangrijk zijn. Jongens en meisjes hebben namelijk verschillende ervaringen met peers (Rose & Rudolph, 2006) en verschillen in hun perceptie van de sociale wereld (Maccoby, 1998). Zeker op de basisschool trekken jongens vooral met jongens op en meisjes vooral met meisjes (Dijkstra & Veenstra, 2011). Aangezien jongens over het algemeen genomen competitiever en minder prosociaal zijn dan meisjes (Rose & Rudolph, 2006), kan dit van invloed zijn op hoe jongens en meisjes de peer context in de klas beleven. Daarom werden in dit onderzoek sekseverschillen ook nader onderzocht en werd sekse meegenomen als factor in de analyses.

### 1.6 Deze studie

De manier waarop leerlingen de relaties met klasgenoten beleven is mogelijk van invloed op hun gedrag en sociale ontwikkeling. Het is echter niet bekend hoe leerlingen de peer context in de klas ervaren. Ook is niet bekend welke individuele verschillen in deze beleving bestaan. Het doel van dit onderzoek was om hier meer inzicht in te verschaffen. Daarbij lag de focus op vijf aspecten van de peer context in de klas, drie positieve aspecten (namelijk coöperatie, cohesie en verbondenheid) en twee negatieve aspecten (namelijk

conflict en isolatie). In het onderzoek werden twee vragen nader onderzocht: (1) Hoe ervaren leerlingen de peer context in de klas? (2) In welke mate zijn sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld gerelateerd aan de beleving van leerlingen van de peer context in de klas?

De eerste onderzoeksvraag was exploratief van aard. Daarom zijn voor deze vraag geen hypothesen geformuleerd. Voor de tweede onderzoeksvraag werden aan de hand van de eerder beschreven literatuur de volgende hypothesen opgesteld. Ten eerste werd verwacht dat hoe meer geaccepteerd leerlingen waren, hoe positiever zij de peer context zouden ervaren. Dat wil zeggen dat acceptatie positief gerelateerd zou zijn aan ervaren coöperatie, cohesie en verbondenheid en negatief gerelateerd aan ervaren conflict en isolatie door de leerling. Ten tweede werd verwacht dat populariteit positief geassocieerd zou zijn met de beleving van zowel de positieve als de negatieve aspecten van de peer context in de klas. Ten derde werd een negatief verband verwacht tussen victimisatie en de beleving van de peer context in de klas. Ten vierde werd verwacht dat academisch functioneren positief geassocieerd zou zijn met de beleving van de peer context in de klas. Ten vijfde werd verwacht dat gevoel van eigenwaarde, sociaal zelfbeeld en academisch zelfbeeld positief gerelateerd zouden zijn aan de beleving van de peer context in de klas.

Tot slot wilden wij voor beide onderzoeksvragen nagaan of jongens en meisjes verschilden. We zijn ten eerste nagegaan of jongens en meisjes verschilden in hun beleving van de peer context. Daarnaast hebben we onderzocht of geslacht een moderator was voor de hiervoor beschreven hypothesen.

## 2 Methode

### 2.1 Deelnemers

Deze studie is onderdeel van het NWO-PROO project 'Sociale competentie-ontwikkeling en klasklimaat in het basisonderwijs'. Aan het huidige onderzoek deden 1491 leerlingen mee uit 59 groepen 7 van 41 basisscholen ( $M$  leeftijd = 10.60 jaar,  $SD$  = 0.49, 47.3%

meisjes). Zij vormden 95.5% van het totaal aantal leerlingen in de deelnemende klassen. Van de overige leerlingen waren er 48 (3.1%) afwezig bij de dataverzameling en 22 leerlingen (1.4%) hadden geen expliciete toestemming om deel te nemen.

## 2.2 Procedure

De data werden verzameld in de eerste helft van het schooljaar 2012-2013. Scholen werden telefonisch en per brief benaderd om deel te nemen aan de studie. Nadat de scholen hun medewerking hadden toegezegd, werden de ouders met een brief geïnformeerd over de inhoud van de studie. Tevens werd door middel van deze brief om expliciete toestemming voor deelname van hun kind gevraagd.

Voorafgaand aan de afname van de vragenlijsten werd een klassikale instructie gegeven, waarbij de vertrouwelijkheid van het onderzoek werd benadrukt. Vervolgens beantwoordden de leerlingen de vragen op een netbook. Om de vertrouwelijkheid te waarborgen, zaten de kinderen in toetsopstelling en stonden aan weerszijden van het netbook schotten op de tafel.

## 2.3 Operationalisatie van de variabelen

### *Sociometrische maten*

Acceptatie, populariteit, victimisatie en academisch functioneren werden gemeten met een sociometrische vragenlijst. De kinderen kregen per vraag een lijst met de namen van alle klasgenoten (met uitzondering van hun eigen naam) te zien. Vervolgens konden zij de leerlingen selecteren die volgens hen het beste bij de vraag pasten. Aan het aantal leerlingen dat gekozen kon worden was geen maximum gesteld, wel moest ten minste één leerling geselecteerd worden.

*Acceptatie* door klasgenoten is gemeten met de vragen 'Welke klasgenoten vind je het meest aardig?' en 'Welke klasgenoten vind je het minst aardig?'. Voor elke leerling is per vraag het aantal ontvangen nominaties opgeteld en gestandaardiseerd tot  $z$ -scores binnen de klas. Vervolgens is voor elke leerling de gestandaardiseerde score voor 'minst aardig' afgetrokken van de gestandaardiseerde score voor 'meest aardig'. Deze verschilscore is tot slot gestandaardiseerd binnen de klas om tot  $z$ -scores voor acceptatie te komen.

*Populariteit* is op dezelfde wijze berekend als acceptatie. In plaats van de vragen 'meest aardig' en 'minst aardig' zijn respectievelijk de vragen 'Welke klasgenoten zijn het meest populair?' en 'Welke klasgenoten zijn het minst populair?' gebruikt.

*Victimisatie* is gemeten met de vraag 'Welke klasgenoten worden gepest?'. Het aantal ontvangen nominaties per leerling werd gestandaardiseerd tot  $z$ -scores binnen de klas.

*Academisch functioneren* volgens klasgenoten werd gemeten met de vraag 'Welke leerlingen halen goede cijfers?'. Ook hier werd het aantal ontvangen nominaties per leerling gestandaardiseerd tot  $z$ -scores binnen de klas. Uit eerdere onderzoeken is naar voren gekomen dat deze maat van academisch functioneren goed overeenstemt met de feitelijke schoolprestaties van leerlingen (zie bijvoorbeeld Gest, Domitrovich, & Welsh, 2005).

### *Zelfbeeld*

Zelfbeeld werd gemeten met drie schalen van de CBSK (Veerman et al., 2004), namelijk gevoel van eigenwaarde, sociaal zelfbeeld en academisch zelfbeeld. In verband met de klassikale afname werden de items vereenvoudigd. In plaats van de gebruikelijke twee tegengestelde stellingen kregen leerlingen steeds één stelling voorgelegd. Een voorbeelditem van de schaal gevoel van eigenwaarde is: 'Ik ben tevreden met de persoon die ik ben'. De leerlingen gaven van elke stelling op een 5-punts Likertschaal aan in welke mate deze op hen van toepassing was (1 = *helemaal niet waar*, 5 = *helemaal waar*). Oorspronkelijk bestond elke schaal uit zes items, maar confirmatorische factor analyses lieten onvoldoende model fit zien ( $\chi^2(132) = 1457.23, p < .001, CFI = .86, RMSEA = .08, SRMR = .07$ ). De verwijdering van zes items, twee per schaal, leidde tot een model met voldoende fit ( $\chi^2(51) = 389.37, p < .001, CFI = .95, RMSEA = .07, SRMR = .05$ ). Voor elke schaal werd het gemiddelde van de vier items berekend, waarbij een hogere score een positiever zelfbeeld aangaf. Cronbachs alfa was .83 voor gevoel van eigenwaarde, .77 voor sociaal zelfbeeld en .74 voor academisch zelf-

beeld. Dit betekent dat de interne consistentie van de schalen goed was.

### **Beleving van de Peer Context in de Klas (CPCQ)**

Voor het meten van de beleving van de peer context in de klas werd een nieuwe vragenlijst ontwikkeld. De vragenlijst bestond uit vijf schalen, te weten coöperatie (de mate waarin kinderen positief gedrag ervaren, vier items), conflict (de mate waarin kinderen negatief gedrag ervaren, vier items), cohesie (de mate waarin de kinderen in de klas allemaal met elkaar optrekken, drie items), isolatie (de mate waarin sommige kinderen niet bij de groep betrokken worden, vier items) en verbondenheid (de mate waarin het kind zich op zijn of haar gemak voelt in de klas, vier items). Items behorende bij deze schalen waren: ‘In deze klas helpen kinderen elkaar’ (coöperatie), ‘In deze klas maken kinderen ruzie met elkaar’ (conflict), ‘In deze klas speelt iedereen samen in de pauze’ (cohesie), ‘In deze klas zijn er kinderen die niet bij de groep horen’ (isolatie), ‘In deze klas kan ik mijzelf zijn’ (verbondenheid). De kinderen beantwoordden de vragen op een 5-punts Likertschaal lopend van 1 (*helemaal niet waar*) tot 5 (*helemaal waar*). Per schaal werd het gemiddelde berekend. Cronbachs alfa was voor elk van de schalen voldoende tot goed, namelijk .79, .83, .68, .74 en .83 voor respectievelijk coöperatie, conflict, cohesie, isolatie en verbondenheid. Een confirmatorische factoranalyse toonde aan dat de model fit van de CPCQ goed was ( $\chi^2(142) = 399.97, p < .001$ , CFI = .98, RMSEA = .04, SRMR = .03). De onderlinge correlaties tussen de schalen zijn opgenomen in Tabel 1. Alle schalen waren met elkaar in de verwachte richting geassocie-

eerd. Coöperatie en cohesie, die beide positieve aspecten van de peer context aanduiden, hingen bijvoorbeeld positief samen, terwijl coöperatie en conflict negatief samen hingen.

## **3 Resultaten**

### **3.1 Beleving van de peer context in de klas**

Allereerst is nagegaan hoe leerlingen hun klas beleefden. In Tabel 1 is te zien dat leerlingen gemiddeld meer coöperatie en verbondenheid waarnamen dan conflict, cohesie en isolatie. De spreiding varieerde tussen .63 en .81. Er was minder spreiding in de mate waarin leerlingen coöperatie in hun klassen waarnamen dan in de mate waarin zij conflict, cohesie en isolatie beleefden en zich met hun klas verbonden voelden.

Tabel 1 toont ook de intraclass correlatie coëfficiënten van de schalen. De ICC's varieerden tussen .04 en .18. Dit betekent dat een relatief klein deel van de variantie verklaard wordt door verschillen tussen klassen en dat de meeste variatie in de beleving van de peer context toe te schrijven is aan verschillen tussen leerlingen binnen klassen. Verder bleek dat er voor verbondenheid nauwelijks verschillen tussen klassen gevonden werden, terwijl deze er wel waren voor bijvoorbeeld conflict.

### **3.2 Samenhang met sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld**

#### *Enkelvoudige analyses*

Met *t*-toetsen is nagegaan of de beleving van de peer context in de klas verschilde tussen

Tabel 1

*Gemiddelden, Standaardafwijkingen, Range, Intraclass Correlatie Coëfficiënten en Correlaties voor de schalen van de CPCQ*

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>ICC</i>	1	2	3	4	5
1. Coöperatie	3.84	0.63	1.00	5.00	.08	-				
2. Conflict	2.76	0.80	1.00	5.00	.18	-.45**	-			
3. Cohesie	2.78	0.80	1.00	5.00	.11	.54**	-.45**	-		
4. Isolatie	2.84	0.81	1.00	5.00	.09	-.38**	.58**	-.44**	-	
5. Verbondenheid	4.23	0.78	1.00	5.00	.04	.61**	-.41**	.40**	-.36**	-

*Noot.* \*\*  $p < .01$ .

jongens en meisjes. Kleine maar significante verschillen werden gevonden voor conflict en cohesie. Jongens ( $M = 2.83$ ,  $SD = 0.82$ ) ervoeren een hogere mate van conflict in de klas dan meisjes ( $M = 2.67$ ,  $SD = 0.76$ ),  $t(1487.60) = 3.97$ ,  $p < .001$ , Cohen's  $d = 0.20$ . Ook ervoeren jongens ( $M = 2.72$ ,  $SD = 0.81$ ) minder cohesie dan meisjes ( $M = 2.84$ ,  $SD = 0.78$ ),  $t(1489) = -2.88$ ,  $p = .004$ , Cohen's  $d = -0.15$ . De associatie tussen coöperatie en isolatie was sterker voor meisjes ( $r = -.43$ ) dan voor jongens ( $r = -.34$ ),  $z = 2.04$ ,  $p = .04$ . Er waren geen sekseverschillen voor de overige correlaties.

Tabel 2 geeft de correlaties van sociaal functioneren (acceptatie, populariteit, victimisatie), academisch functioneren en zelfbeeld (eigenwaarde, sociaal zelfbeeld, academisch zelfbeeld) enerzijds met de CPCQ anderzijds. Voor alle variabelen werden de sterkste correlaties gevonden met verbondenheid. Acceptatie, victimisatie en zelfbeeld waren ook significant geassocieerd met de andere vier schalen van de CPCQ, waarbij eigenwaarde en sociaal zelfbeeld de sterkste associaties lieten zien. Populariteit was gerelateerd aan coöperatie en conflict.

### Hiërarchische regressieanalyses

Om de vraag te beantwoorden in welke mate sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld uniek gerelateerd waren aan de beleving van leerlingen van de peer context in de klas is voor elk van de vijf schalen van de CPCQ een hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd. In Stap 1 van de analyse werd geslacht (0 = jongen, 1 = meisje) ingevoerd als controlevariabele. In Stap 2 werden

de z-scores voor acceptatie, populariteit, victimisatie en academisch functioneren toegevoegd. Ook werden de gecentreerde scores voor de drie vormen van zelfbeeld in deze stap meegenomen. Op deze manier kon worden nagegaan in welke mate elk van de zeven predictoren een unieke bijdrage leverde aan de beleving van de peer relaties in de klas. In Stap 3 werden de interactie-effecten van elk van de zeven predictoren met geslacht toegevoegd om na te gaan of de effecten in Stap 2 gemodereerd werden door geslacht. Tabel 3 geeft de resultaten. Hieronder worden de resultaten per afhankelijke variabele toegelicht.

### Coöperatie.

Stap 1 van de analyse voor coöperatie liet zien dat er geen verschil was tussen jongens en meisjes in de ervaren positieve interacties in de klas. Stap 2 verklaarde 26% variantie van coöperatie. Hoe beter het gevoel van eigenwaarde en het sociale en academische zelfbeeld, hoe meer coöperatie leerlingen beleefden in de klas. Daarentegen bleek dat hoe beter het academisch functioneren van leerlingen was (volgens hun klasgenoten) hoe minder coöperatie zij beleefden. Stap 3 van de analyse was niet significant. Geslacht modereerde de associaties van sociaal functioneren, academisch functioneren, en zelfbeeld met coöperatie dus niet.

### Conflict.

Stap 1 van de analyse toonde aan dat jongens meer conflict in de klas beleefden dan meisjes. Stap 2 verklaarde 9% extra variantie. Leerlingen die meer populair waren, ervoeren

Tabel 2  
Correlaties van Sociale Functioneren, Academisch Functioneren en Zelfbeeld met de schalen van de CPCQ

	Coöperatie	Conflict	Cohesie	Isolatie	Verbondenheid
Acceptatie	.15**	-.13**	.07**	-.09**	.25**
Populariteit	.16**	-.05**	.04	-.01	.24**
Victimisatie	-.18**	.13**	-.08**	.07**	-.31**
Academisch functioneren	.04	-.05	-.04	-.04	.15**
Eigenwaarde	.35**	-.24	-.23**	-.24**	.58**
Sociaal zelfbeeld	.48**	-.27	-.31**	-.24**	.62**
Academisch zelfbeeld	.19**	-.11**	-.11**	-.11**	.25**

Noot. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ .



Tabel 3

*Hiërarchische regressieanalyses voor Sociaal Functioneren, Academisch Functioneren en Zelfbeeld met elke schaal van de CPCQ*

Predictor	Coöperatie	Conflict	Cohesie	Isolatie	Verbondenheid
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
<b>Stap 1</b>					
Geslacht	.03	-.10***	.07**	-.04	-.04
$F^*$	.00	.01***	.01**	.00	.00
$F(1, 1489)$	1.09	15.67	8.30	1.99	2.36
<b>Stap 2</b>					
Acceptatie	.00	-.03	-.01	-.02	.02
Populariteit	.00	.08*	-.06	.10**	-.03
Victimisatie	.02	.03	.02	-.01	-.05*
Academisch functioneren	-.07*	.01	-.09**	.00	.01
Eigenwaarde	.15***	-.14***	.11***	-.15***	.35***
Sociaal zelfbeeld	.41***	-.20***	.29***	-.20***	.42***
Academisch zelfbeeld	.07**	-.02	.05	-.01	.03
$\Delta R^2$	.26***	.09***	.12***	.09***	.48***
$\Delta F(7, 1482)$	73.28	22.36	28.73	20.71	197.14
<b>Stap 3</b>					
Acceptatie x geslacht	-.02	.03	-.02	.09	-.02
Populariteit x geslacht	-.03	.04	-.04	.03	-.04
Victimisatie x geslacht	-.06	.02	-.06	.04	-.07*
Academisch functioneren x geslacht	.03	-.00	.05	.00	.01
Eigenwaarde x geslacht	-.07	.06	-.03	.04	-.11**
Sociaal zelfbeeld x geslacht	.08	-.06	.08	-.09	.08**
Academisch zelfbeeld x geslacht	-.03	-.02	-.04	-.02	.07*
$\Delta R^2$	.00	.00	.00	.01	.01***
$\Delta F(7, 1475)$	1.29	0.73	1.12	1.49	3.97

*Noot.* \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

meer conflict in de klas. Een groter gevoel van eigenwaarde en een positiever sociaal zelfbeeld hingen samen met minder ervaren conflict in de klas. Stap 3 toonde aan dat de associaties niet gemodereerd werden door geslacht.

#### *Cohesie.*

Stap 1 van de analyse toonde aan dat meisjes meer cohesie ervoeren in de klas dan jongens. Uit Stap 2 kwam naar voren dat academisch functioneren, gevoel van eigenwaarde en sociaal zelfbeeld 12% variantie verklaarden van de beleving van cohesie in de klas. Hoe beter het academisch functioneren van leerlingen was, hoe minder cohesie zij ervoeren. Een beter gevoel van eigenwaarde en positiever sociaal zelfbeeld voorspelden meer waargenomen cohesie. Stap 3 was niet significant.

#### *Isolatie.*

Stap 1 was niet significant, jongens en meisjes verschilden niet in de beleving van isolatie in hun klas. In Stap 2 verklaarden populariteit, gevoel van eigenwaarde en sociaal zelfbeeld 9% van de beleving van isolatie in de klas. Populariteit was positief gerelateerd aan de beleving van isolatie, terwijl algemeen en sociaal zelfbeeld negatief gerelateerd waren aan de beleving van isolatie. Stap 3 liet zien dat de relaties niet gemodereerd werden door geslacht.

#### *Verbondenheid.*

Stap 1 liet zien dat de mate waarin kinderen zich verbonden voelden met hun klas niet afhankelijk was van hun geslacht. Uit Stap 2 kwam naar voren dat victimisatie, gevoel van eigenwaarde en sociaal zelfbeeld gerelateerd waren aan de mate waarin leerlingen zich ver-



bonden voelden met hun klas. Zij verklaarden samen 48% van de variantie. Stap 3 liet echter zien dat deze relaties afhankelijk waren van het geslacht van de leerling. Hoe meer meisjes gepest werden volgens hun klasgenoten, hoe minder zij zich verbonden voelden met hun klas ( $\beta = -.11, t = -3.23, p = .001$ ). Voor jongens was er geen relatie tussen victimisatie en zich verbonden voelen met de klas ( $\beta = -.02, t = -0.50, p = .62$ ). De relatie tussen gevoel van eigenwaarde en het verbonden voelen met de klas was positief voor zowel jongens als meisjes, maar het effect was sterker voor jongens ( $\beta = .42, t = 13.76, p < .001$ ) dan voor meisjes ( $\beta = .26, t = 8.10, p < .001$ ). Zowel jongens als meisjes voelden zich meer verbonden met de klas wanneer hun sociaal zelfbeeld beter was, maar dit effect was zwakker voor jongens ( $\beta = .37, t = 10.63, p < .001$ ) dan voor meisjes ( $\beta = .47, t = 14.02, p < .001$ ). Meisjes voelden zich meer verbonden met de klas wanneer hun academisch zelfbeeld beter was ( $\beta = .08, t = 2.48, p = .01$ ), maar dit effect gold niet voor jongens ( $\beta = -.02, t = -0.79, p = .43$ ).

## 4 Discussie

Peer relaties worden al decennia lang onderzocht (Cilllessen, 2009). Desondanks is er nauwelijks aandacht geweest voor de eigen beleving van leerlingen van de peer context in de klas, hoewel deze beleving van invloed kan zijn op hoe leerlingen zich in de klas gedragen (Crick & Dodge, 1994). Daarom stond in het huidige onderzoek de beleving van de peer context in de klas door leerlingen centraal.

### 4.1 Beleving van de peer context in de klas

De eerste vraag die onderzocht werd, was hoe leerlingen de peer context in hun klas beleven. Hierbij werden de ervaren mate van coöperatie, conflict, cohesie, isolatie en verbondenheid gemeten. Leerlingen waren over het algemeen positief over de mate van coöperatie in hun klas en voelden zich sterk met hun klas verbonden. De mate van ervaren conflict, cohesie en isolatie was in het midden van de schaal.

Wanneer er gekeken wordt naar hoe leerlingen hun klas beleefden, viel om te beginnen op dat leerlingen over het algemeen positief waren over de mate van coöperatie in de klas, terwijl de mate van conflict, cohesie en isolatie lager waren. Een reden hiervoor kan zijn dat er binnen de scholen en klassen veel aandacht besteed werd aan hoe leerlingen met elkaar omgaan. Hierbij lag de focus vaak op welk gedrag er van leerlingen verwacht wordt, zoals 'in deze klas helpen wij elkaar'. De aandacht die er in klassen is voor positief gedrag kan er enerzijds aan bijdragen dat leerlingen daadwerkelijk positief met elkaar omgaan. Anderzijds kan het zijn dat hun beleving gekleurd wordt door de verwachting. Dat wil zeggen dat leerlingen aangeven dat er veel coöperatie in de klas is, omdat dit zo hoort te zijn.

Dat een vergelijkbaar effect niet gevonden werd voor cohesie kan verklaard worden doordat de items in deze schaal gingen over de mate waarin *iedereen* in de klas met elkaar optrekt. Op de basisschool gaan jongens en meisjes vaak weinig met elkaar om (Dijkstra & Veenstra, 2011). Daarnaast organiseren leerlingen zich vanaf de laatste jaren van de basisschool steeds meer in kleinere sociale groepjes van drie tot negen kinderen (Rubin et al., 2006). Beide factoren kunnen verklaren waarom er geen hoge mate van cohesie in de klassen was.

Verder viel op dat de verklaarde variantie voor verbondenheid hoger was dan de verklaarde variantie voor de overige schalen. Een belangrijke verklaring hiervoor is dat de formulering van de items voor de schaal verbondenheid verschilde van de overige items, zoals aanbevolen in eerder onderzoek (Rowe et al., 2010). De items voor verbondenheid waren namelijk gericht op de persoonlijke beleving van de leerling (hoe pas ik in deze klas?). De overige items waren juist gericht op de peer context in de klas *in het algemeen*. Dat individuele kenmerken meer variantie verklaarden van de beleving van verbondenheid dan van de beleving van coöperatie, conflict, cohesie en isolatie, suggereert dat met de CPCQ het onderscheid tussen een klasoriëntatie en persoonlijke oriëntatie gemaakt kan worden.

#### **4.2 Individuele verschillen in de beleving van de peer context**

De tweede onderzoeksvraag was in hoeverre sociaal functioneren (acceptatie door klasgenoten, populariteit en victimisatie), academisch functioneren en zelfbeeld (algemeen, sociaal en academisch) gerelateerd waren aan de beleving van leerlingen van de peer context in de klas. In tegenstelling tot de verwachting, bleek uit de regressieanalyses dat acceptatie en victimisatie door klasgenoten niet gerelateerd waren aan de beleving van de peer context in de klas wanneer gecontroleerd werd voor de overige predictoren. Het was vooral opvallend dat leerlingen die gepest werden niet meer conflict en isolatie in de klas waarnamen dan leerlingen die niet gepest werden, terwijl hun ervaringen met peers per definitie regelmatig negatief zijn (Veenstra et al., 2005). Overigens waren victimisatie en de beleving van onderlinge peer relaties in de klas wel geassocieerd, maar deze relaties verdwenen dus wanneer gecontroleerd werd voor de andere vormen van sociaal functioneren, academisch functioneren en zelfbeeld. Dit suggereert dat de beleving van de peer context in de klas niet per definitie verandert wanneer een leerling gepest wordt, maar dat dit bijvoorbeeld gebeurt via verandering van het zelfbeeld. Zo is bekend dat leerlingen die gepest worden over het algemeen een lager algemeen en sociaal zelfbeeld hebben (Guerra, Williams, & Sadek, 2011). Vervolgonderzoek zou moeten uitwijzen of victimisatie inderdaad zelfbeeld vermindert en hierdoor de beleving van de peer context beïnvloedt.

Nadat er gecontroleerd was voor de overige predictoren bleek, zoals verwacht, dat de relatie tussen populariteit van leerlingen en de mate van ervaren conflict en isolatie in de klas positief was. Dit is in lijn met eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat het inzetten van agressie op gepaste momenten ertoe bijdraagt dat leerlingen hun populariteit verkrijgen en behouden (Cillessen & Mayeux, 2004; Neal, 2010). Om het juiste moment te kunnen bepalen waarop de agressie ingezet moet worden, zullen leerlingen die populair zijn relatief veel aandacht moeten besteden aan de negatieve interacties in de klas zoals ruzies. Hierdoor zullen zij ook meer conflict en iso-

latie beleven dan leerlingen die niet zoveel aandacht hoeven of willen besteden aan de negatieve interacties in de klas.

In tegenstelling tot onze verwachting kwam uit de regressieanalyses naar voren dat er geen positief, maar een negatief verband was tussen het academisch functioneren van leerlingen en de mate waarin zij coöperatie en cohesie in de klas ervoeren. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerlingen die goed presteren de vragenlijst kritischer ingevuld hebben en meer rekening gehouden hebben met uitzonderingen in de klas. Zo was één van de items bij de schaal cohesie: 'In deze klas speelt iedereen samen in de pauze'. Het zou goed kunnen dat leerlingen die goed presteren strikter zijn geweest in het definiëren van 'iedereen' en 'samen'. Mogelijk vonden zij dat er geen sprake was van deze stelling als er maar één leerling niet mee mocht doen of als iedereen wel mee mocht doen, maar leerlingen in allerlei verschillende groepjes speelden. Een andere verklaring kan zijn dat leerlingen die goed presteren op school tijdens samenwerkingsopdrachten vaak het gevoel hebben dat zij degenen zijn die de taak uitvoeren. Er is namelijk bekend dat hoe hoger het academisch functioneren van leerlingen, hoe meer zij de rol van leerkracht innemen in interactie met peers (Saleh et al., 2005). Door het gebrek aan wederkerigheid in de relatie bij samenwerken en helpen kunnen deze leerlingen minder coöperatie ervaren dan leerlingen die minder goed functioneren.

In lijn met de verwachting was zelfbeeld, en dan vooral gevoel van eigenwaarde en het sociale zelfbeeld, geassocieerd met de beleving van coöperatie, conflict, cohesie, isolatie en verbondenheid in en met de klas, zelfs wanneer gecontroleerd werd voor de overige variabelen. Het gevoel van eigenwaarde en het sociale zelfbeeld van leerlingen waren sterkere voorspellers dan het sociaal en academisch functioneren van leerlingen. De bril waarmee een leerling naar de wereld kijkt (Baumeister et al., 2003) heeft dus een belangrijke invloed op hoe de peer relaties in de klas worden ervaren, zelfs als gecontroleerd wordt voor de verschillen in de ervaringen met peers. Dat leerlingen die een positiever zelfbeeld hebben ook een positievere

beleving hebben van de peer context in de klas, betekent niet per definitie dat zij ook een accurater beeld hebben van de klas. Wel zijn er aanwijzingen dat leerlingen die minder positief naar de wereld kijken, wat onder andere tot uiting komt in een lagere zelfwaardering, de kwaliteit van de peer relaties in de klas onderschatten. Eerder onderzoek toonde bijvoorbeeld aan dat leerlingen met depressieve symptomen hun acceptatie door peers onderschatten (Kistner, David-Ferdon, Repper, & Joiner, 2006).

Tot slot werd de rol van geslacht nagegaan. Jongens bleken meer conflict en minder cohesie te ervaren dan meisjes. Jongens zijn vaker het slachtoffer van conflicten dan meisjes (Rose & Rudolph, 2006). Dit kan verklaren waarom zij meer conflict ervaren. Daarnaast zijn jongens vaak competitiever en minder prosociaal dan meisjes. Hierdoor vinden zij de groep mogelijk minder cohesief. Geslacht bleek ook enkele relaties te modereren. Interessant was met name dat er alleen voor meisjes een negatief verband was tussen victimisatie en het verbonden voelen met de klas. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat meisjes die gepest worden meer internaliserende problemen hebben dan jongens die gepest worden en zich daardoor minder betrokken voelen bij school (Hoglund, 2007).

### 4.3 Beperkingen en vervolgonderzoek

In dit onderzoek werden enkele belangrijke voorspellers gevonden van de manier waarop leerlingen de peer context in de klas ervaren. Voor drie van de vijf aspecten (conflict, cohesie, en isolatie) waren de effecten echter klein. Dit geeft aan dat er meer factoren zijn die bepalen hoe een leerling de klas beleeft. Hierbij zou onder andere gedacht kunnen worden aan de attributiestijl die leerlingen hebben (Crick & Dodge, 1994). Met attributiestijl wordt bedoeld dat sommige leerlingen geneigd zijn om de intenties en gedrag van anderen op een positieve manier te interpreteren, terwijl andere leerlingen eerder geneigd zijn om ze op negatieve of vijandige manier te interpreteren. Leerlingen die een vijandige attributiestijl hebben zijn waarschijnlijk sneller geneigd om meer conflict en minder coöperatie in de klas te ervaren.

Een tweede punt van aandacht is dat het huidige onderzoek een correlatieel onderzoek betrof. Er kunnen daarom geen conclusies getrokken worden over oorzaak en gevolg. Longitudinale studies met een cross-lagged panel design zullen moeten uitwijzen hoe bijvoorbeeld de relatie tussen zelfbeeld en beleving van de peer context tot stand komt. Ook kunnen deze studies uitwijzen hoe de beleving van de peer context in de klas het gedrag van leerlingen beïnvloedt.

Zoals eerder is aangegeven, ging deze studie over de *beleving* van de peer context in de klas. De positieve relaties die gevonden zijn, zeggen daarmee dus niet iets over de mate waarin deze beleving overeenstemt met de opvatting van leerkrachten of observatoren. Toch kan het voor onderzoekers en leerkrachten van belang zijn om te weten welke leerlingen het meest overeenstemming vertonen. Wanneer zij dit weten, kunnen zij deze groep leerlingen om hun mening vragen om snel het gewenste beeld van de peer context te krijgen. Onderzoek waarbij meerdere methoden en informanten geraadpleegd worden, kan inzicht verschaffen in de mate van overeenstemming tussen de verschillende methoden en informanten (zie o.a. Verschueren, Cadima, & Doumen, dit themanummer).

### 4.4 Implicaties en conclusie

De huidige studie heeft belangrijke implicaties voor theorie en praktijk. Allereerst bleek de CPCQ een betrouwbaar en valide instrument om de beleving van de peer context in de klas te meten. Ook is deze vragenlijst eenvoudig en snel af te nemen en te interpreteren. Dit maakt de CPCQ een goed instrument voor onderzoekers en scholen die een beeld willen krijgen van hoe leerlingen de peer context in de klas beleven en of interventies een verbetering in de beleving van deze relaties opleveren.

Een tweede implicatie van de studie betreft de verbondenheid van leerlingen met de klas. Hoewel de meeste leerlingen zich goed op hun gemak voelden in de klas, waren er ook leerlingen voor wie dit niet gold. Dit bleek sterk samen te hangen met het zelfbeeld van deze leerlingen. Het is van belang dat leerkrachten zich hiervan bewust zijn, zeker wanneer zij er voor willen zorgen dat alle leerlin-

gen zich op hun gemak voelen in de klas. Onze resultaten wijzen er op dat het belangrijk is om leerlingen te helpen een positief beeld van zichzelf (en anderen) te ontwikkelen. Uiteraard blijft het ook belangrijk er voor te zorgen dat leerlingen ook feitelijk op een positieve manier met elkaar omgaan.

Samengevat werd in de huidige studie onderzocht hoe leerlingen de sociale relaties met leeftijdgenoten in de klas beleven en welke individuele verschillen hierin bestonden. Over het algemeen vonden leerlingen dat er veel coöperatie was in hun klas en een lagere mate van conflict, cohesie en isolatie. Verder voelden de meeste leerlingen zich goed op hun gemak in de klas. Hoe positief leerlingen de peer context in de klas ervoeren, hing echter ook samen met hun populariteit, academisch functioneren en zelfbeeld. Vanwege deze verschillen in beleving van de klas, lijkt het goed om in toekomstig onderzoek, naast de traditionele metingen van relaties met leeftijdgenoten in de klas, ook de beleving van de peer context vast te stellen.

## Noot

- 1 Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een subsidie van NWO-PROO (projectnummer: 411-10-915).

## Literatuur

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention*. New York: Guilford.

Cambron, M. J., Acitelli, L. K., & Pettit, J. W. (2009). Explaining gender differences in depression: an interpersonal contingent self-esteem perspective. *Sex Roles*, 61, 751-761.

Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82-99). New York: Guilford.

Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). New York: Guilford.

Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.

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.

Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.

Dijkstra, J. K., & Veenstra, R. (2011). Peer Relationships. In B. B. Brown, & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence: Vol. 2. Interpersonal and sociocultural factors* (pp. 255-259). San Diego: Academic Press.

Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. E. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 68-70). New York: Cambridge University Press.

Gest, S. D., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2005). Peer academic reputation in elementary school: Associations with changes in self-concept and academic skills. *Journal of Educational Psychology*, 97, 337-346.

Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 288-296.

Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.

Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2013). Peer attachment and self-esteem: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 55, 559-568.

- Guerra, N. G., Williams, K. R., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, 82*, 295-310.
- Hoglund, W. L. G. (2007). School functioning in early adolescence: Gender-linked responses to peer victimization. *Journal of Educational Psychology, 99*, 683-699.
- Hoglund, W. L., & Leadbeater, B. J. (2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology, 40*, 533-544.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*, 365-379.
- Kistner, J. A., David-Ferdon, C. F., Repper, K. K., & Joiner, T. E. (2006). Bias and accuracy of children's perceptions of peer acceptance: Prospective associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 349-361.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology, 38*, 635-647.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S. et al. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects. *Educational Psychologist, 47*, 106-124.
- Neal, J. W. (2010). Social aggression and social position in middle childhood and early adolescence: Burning bridges or building them? *Journal of Early Adolescence, 30*, 122-137.
- 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.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*, 98-131.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational & Psychological Measurement, 70*, 858-879.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- Saleh, M., Lazonder, A. W., & de Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science, 33*, 105-119.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehonkel, A. L., de Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682.
- Veenman, S., Denessen, E., van den Akker, A., & van der Rijt, J. (2005). Effects of a cooperative learning program on elaborations of students during help seeking and help giving. *American Educational Research Journal, 42*, 115-151.
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, Ph. D. A., van den Bergh, B. R. H., & ten Brink, L. T. (2004). *Competentiebelevingsschaal voor kinderen*. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). New York: Guilford.

## Auteurs

**Henrike Boor-Klip** is promovendus bij het Behavioural Science Institute (BSI) van de Radboud Universiteit Nijmegen. **Eliane Segers** is universitair hoofddocent bij het BSI van de Radboud Universiteit Nijmegen. **Marloes Hendrickx** is promovendus bij de afdeling Educatie van de Universiteit Utrecht. **Toon Cillessen** is als hoogleraar werkzaam bij het BSI van de Radboud Universiteit Nijmegen.

*Correspondentieadres:* h.klip@psych.ru.nl.

## Abstract

### **Perceptions of classroom peer context: Associations with social status, academic achievement, and self-esteem**

The goal of this study was to examine how children perceive the peer context in their classroom and the individual differences in these perceptions. 1491 children from 59 5th Grade classrooms in The Netherlands completed the Classroom Peer Context Questionnaire. Likeability, popularity, victimization, and academic functioning were measured using peer nominations. In addition, children completed a self-report measure of general self-esteem and social and academic self-concept. Positive associations were found between popularity and perceived conflict and exclusion. Negative associations were found between academic functioning and perceived cooperation and cohesion. General self-esteem and social self-concept were positively associated with perceived cooperation, cohesion and affiliation, and negatively with perceived conflict and exclusion. Some gender differences were found. It can be concluded that both experiences with peers and self-concept are associated with children's perceptions of classroom peer context, although self-concept seems to play the most important role.