

Relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs

C. F. M. VAN LIESHOUT

Katholieke Universiteit, Nijmegen

T. J. FERGUSON

Utah State University, Logan USA

Samenvatting

Het belang van relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs wordt ontleend aan de sociaal-emotionele doelstelling van het onderwijs. Relatieproblemen met leeftijdgenoten worden onderscheiden naar chronische belevings- en chronische gedragsproblemen. Achtergronden en correlaten van relaties met leeftijdgenoten worden besproken in het licht van de diagnostiek en de begeleiding van relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs.

1 Inleiding

Bij een themanummer over relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs rijst de vraag naar het belang van relaties met leeftijdgenoten. Dat belang berust in de sociaal-emotionele doelstelling van het onderwijs. Deze doelstelling kunnen we formuleren vanuit een 'optimum' en vanuit een 'minimum' benadering. Binnen de *optimum* benadering kunnen we denken aan subdoelstellingen als de bevordering van vriendschapsrelaties, het verwerven van sociale competenties, aan de stimulering van de sociaal-cognitieve ontwikkeling en sociale probleemoplossingsvaardigheden, etc. Het is echter moeilijk om een intern consistente verzameling optimum doelstellingen te formuleren en die op grote schaal in het onderwijs te realiseren. Brede consensus over optimum doelstellingen wordt bemoeilijkt door het normatieve karakter van sociaal-emotionele doelstellingen.

In deze bijdrage zullen we ons dan ook richten op het belang van relaties met leeftijdgenoten in het licht van *minimum* doelstellingen. Het gaat dan om de sociaal-emotionele

doelstelling waaraan het onderwijs minimaal moet beantwoorden om te voldoen aan de eis van de Wet op het Basisonderwijs (1981, Art.9). Volgens die wet moet het onderwijs zodanig ingericht zijn dat leerlingen een ononderbroken sociaal-emotionele ontwikkeling kunnen doorlopen. Vanuit dat gezichtspunt zijn relaties met leeftijdgenoten enerzijds van belang ter vermindering van sociaal-emotionele stoornissen en anderzijds als context voor het verwerven van sociale competenties in de omgang met leeftijdgenoten.

De minimum doelstelling waaraan relaties met leeftijdgenoten moeten voldoen zou kunnen luiden: "gedurende de schoolloopbaan moet *elk* kind het naar de zin hebben in de klas en het gevoel hebben bij de groep te horen'. Deze doelstelling is simpel geformuleerd om de vanzelfsprekendheid te benadrukken en algemene acceptatie te vergemakkelijken. Deze doelstelling wordt echter bij circa 15% van de kinderen op school niet gerealiseerd. Eén groep leerlingen *komt te kort* in hun klasgroep. Ze ervaren *chronische belevingsstoornissen* omdat ze worden verworpen, gepest of geïsoleerd of omdat ze geen persoonlijke band hebben met hun leraar. Een tweede groep kinderen *doet andere leerlingen te kort*. Ze vertonen *chronische gedragsstoornissen* omdat ze agressief zijn, anderen pesten of isoleren of omdat ze moeilijk handelbaar zijn voor de leraar. Een derde groep kinderen heeft *zowel chronische belevings- als gedragsproblemen*. Zij vertonen agressief gedrag en zijn moeilijk handelbaar en worden daarnaast afgewezen of geïsoleerd. Olweus (in druk) spreekt in dit verband niet van een onderwijsdoelstelling maar van een fundamenteel democratisch recht van elk kind om niet chronisch blootgesteld te zijn aan systematische afwijzing en de steeds terugkerende vernedering van getreiterd te worden. Evenzeer hebben chronisch agressieve kinderen recht op hulp en ondersteuning om het antisociaal gedrag te leren vermijden. Zij lopen een aanzienlijk risico op een levensloop die gekenmerkt wordt door antisociaal gedrag en de gevolgen daarvan. Door de nadruk te leggen op *elk* kind is de sociaal-emotionele doelstelling een taak van alle leerlingen maar ook van

de klas als groep. Het is vrijwel uitgesloten dat *elk* kind het naar de zin heeft en het gevoel heeft bij de groep te horen zonder de medewerking van de andere groepsleden, of het nu de kinderen of de leraar betreft. Veelal is voor de realisering van de sociaal-emotionele doelstelling bovendien de medewerking van de school als organisatie en van de ouders onontbeerlijk (vgl. Van Lier & Hoeben, dit nummer).

Meer positief geformuleerd komt de minimum doelstelling erop neer dat kinderen in de klas en de school leren functioneren in een democratische samenlevingsvorm, waarin zij de rechten en belangen van 'zwakkeren' leren onderkennen en respecteren en waarin zij leren, zonder respect voor de persoon te verliezen, paal en perk te stellen aan gedrag en claims van kinderen waarmee dezen anderen te kort doen. Een school die in staat is de minimum doelstelling voor de meeste kinderen te realiseren creëert daarmee een omgeving waarin ook de optimum doelstellingen beter tot ontwikkeling kunnen komen.

In dit inleidend artikel gaan we eerst in op het belang van relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs voor de verdere ontwikkeling van kinderen. Vervolgens staan we kort stil bij diagnostische problemen van de vaststelling van relaties met leeftijdgenoten. Daarna gaan we in op de correlaten van relaties met leeftijdgenoten en op de gezinsachtergronden van kinderen als basis voor de diagnostiek en beïnvloeding van relaties met leeftijdgenoten op school.

2 *Relaties met leeftijdgenoten en de verdere ontwikkeling van kinderen*

Onderzoek naar de betekenis van relaties met leeftijdgenoten komt voort uit de vergelijking van opvoeder-kind relaties met relaties tussen kinderen onderling (cf. Piaget, 1932; Selman, 1980; Youniss, 1980). Het belang van relaties met leeftijdgenoten voor kinderen met chronische of meer tijdelijke relatieproblemen is vanuit een drietal onderzoekslijnen gedemonstreerd. Het betreft (1) onderzoek naar de betekenis van vriendschapsrelaties, (2) onderzoek vanuit de sociometrische oriëntatie (vgl. Asher & Coie, 1990), en (3) onderzoek naar de mate waarin kinderen het slachtoffer zijn van agressie, zoals langdurig pesten (Olweus, in druk; Perry, Kusel & Perry, 1988).

Relaties tussen kinderen, met name vriend-

schapsrelaties, blijken een unieke bijdrage te leveren tot de ontwikkeling van sociale competentie, o.a. wederzijds begrip, interpersoonlijke sensitiviteit, intimiteit en gevoel voor samenwerking. Zoals andere hechte relaties vormen vriendschapsrelaties een basis voor gemeenschappelijke exploratie van nieuwe, onbekende en bedreigende situaties en voor de beheersing van onderlinge conflicten (cf. Hartup, Laursen, Stewart & Eastenson, 1988; Newcomb & Brady, 1982). Daar staat tegenover dat kinderen zonder vrienden meer kans hebben op gedragsproblemen of andersom. Naar hulpverleners doorverwezen kinderen hebben minder vrienden en minder stabiele vriendschappen dan niet-doorverwezen kinderen (Achenbach & Edelbrock, 1981).

Bij sociometrisch onderzoek blijkt dat ca. 15% van de kinderen en jeugdigen wordt verworpen door groepsgenoten; 6-10% wordt genegeerd en verkeert in isolement of heeft een controversiële status. Een derde tot de helft van de verworpen kinderen (35-50%) wordt jarenlang afgewezen door leeftijdgenoten terwijl isolement wat minder stabiel lijkt te zijn (vgl. Cillessen & Ten Brink, 1991).

In onderzoek naar slachtoffers van agressie bleek in Scandinavië en de USA dat ca 10% van de kinderen en jeugdigen langdurig slachtoffer is van ernstige agressie door leeftijdgenoten. Zeven procent (7%) blijkt langdurig andere kinderen agressief te pesten en te treiteren. Vanuit een oogpunt van geestelijke gezondheidszorg blijken beide groepen, gepesten en pesters, een risicogroep te vormen voor het ontwikkelen van ernstige belevings-, relatie- en gedragsstoornissen tijdens de volwassenheid (Olweus, in druk).

Hoewel de oriëntatie in deze drie onderzoekslijnen verschillend is gaat het om gedeeltelijk overlappende groepen kinderen die problemen hebben in hun relaties met leeftijdgenoten. Bijvoorbeeld zowel kinderen die het slachtoffer waren van agressie als kinderen die zelf ernstig agressief gedrag vertoonden, werden vaker aangetroffen onder de kinderen die in sociometrisch onderzoek tot de verworpen groep bleken te horen (Boulton & Smith, 1990). Het gaat hierbij om een groep teruggetrokken verworpen en een groep agressief verworpen kinderen. Beide groepen kinderen waren minder vaak betrokken in wederkerige vriendschapsrelaties (Cillessen, Van IJendoorn, Van Lieshout & Hartup, 1990).

De repercussies van afwijzing door leeftijdgenoten, isolement, gepest worden en agressiviteit moeten niet onderschat worden. Bij de effecten van ernstige relatieproblemen met leeftijdgenoten maken we onderscheid tussen korte en lange termijn effecten. Vaker wel dan niet gaan deze relatieproblemen gepaard met aanpassingsproblemen op school, zwakke prestaties, gebrekkige concentratie, lage zelfwaardering en symptomen van depressie (Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980; Olweus, 1979). Problemen met leeftijdgenoten nemen zo'n centrale plaats in in de beleving van kinderen en eisen zoveel aandacht van kinderen dat zij zich niet voldoende op schoolse taken kunnen concentreren. Zwakke schoolprestaties, gepaard met aanpassingsproblemen op school leiden vaak ook tot problemen met leraren en ouders of versterken reeds bestaande problemen. Zwakke schoolprestaties, onhandelbaarheid voor leraren en problemen met leeftijdgenoten vormen dan ook indicatoren voor doorverwijzing van kinderen naar hulpverleners en naar het speciaal onderwijs (vgl. Van der Ploeg, 1975; Van der Ploeg & Defares, 1971).

Verwerping door leeftijdgenoten en agressief gedrag hangt niet alleen samen met zwakke schoolprestaties tijdens de kinderjaren maar is tevens een krachtige voorspeller van een variëteit aan aanpassingsproblemen tijdens de adolescentie en de volwassenheid zoals voortijdig schoolverlaten, drugsverslaving, criminaliteit en psychopathologische stoornissen, o.a. schizofrenie, depressiviteit en zelfwaarderingsstoornissen (Parker & Asher, 1987). Als zulke gedragsproblemen zich eenmaal hebben ontwikkeld, zijn ze bijzonder resistent tegen beïnvloeding. Die waarneming heeft velen geleid tot de conclusie dat het ontstaan van zulke problemen met gezamenlijke inspanning van het gezin, de school en de gemeenschap dienen te worden voorkomen (Kazdin, 1989; Patterson, DeBarshye & Ramsey, 1989). Wanneer dit besef niet doordringt en de gezamenlijke preventieve inspanningen van ouders, leerkrachten, de schoolorganisatie en de gemeenschap uitblijven zullen zulke gedrags- en belevingsproblemen toeneemen en tot aanzienlijke kosten leiden voor de samenleving (Ferguson & Van Dusen, 1990).

Relatieproblemen met leeftijdgenoten tijdens de basisschooljaren blijken gevoelige voorspellers voor later probleemgedrag. Er zijn weinig zogenaamde valse negatieve voor-

spellingsfouten. Dat wil zeggen, kinderen die geaccepteerd worden of populair zijn tijdens de basisschooljaren en die dus niet tot de risicogroep horen, ontwikkelen later vrijwel nooit problemen. Er zijn echter veel valse positieve voorspellingsfouten, d.w.z. veel kinderen die tot de risicogroep behoren omdat ze verworpen of gepest worden tijdens de basisschooljaren blijken later toch geen aanpassingsproblemen te ontwikkelen. In een aantal bijdragen in dit nummer (Van IJzendoorn & Cillessen; Van Aken, Van Lieshout, Roosen & Roeffen) wordt nagegaan hoe de ernst van problemen met leeftijdgenoten precieser kan worden vastgesteld door kinderen die tijdelijk of in een enkele omgeving (leer- of leefgroep) verworpen worden te onderscheiden van kinderen die langdurig, c.q. in meerdere omgevingen verworpen worden. Verder wordt de mogelijkheid nagegaan om naast het oordeel van klas- of groepsgenoten over acceptatie en afwijzing nadere indicatoren te hanteren, zoals het oordeel van medeleerlingen over probleemgedrag of beoordeling door leraren (Broesterhuizen, Van Lieshout & Riksen-Walraven).

3 *Vergelijkbaarheid van de relaties met leeftijdgenoten over leeftijd en over typen kinderen*

Om relaties met leeftijdgenoten als uitgangspunt te kunnen nemen voor onderwijsdoelstellingen dienen zij over verloop van de schoolloopbaan en in verschillende onderwijssettings, zoals het gewoon en speciaal onderwijs, eenduidig te kunnen worden vastgesteld. Bij de keuze van een minimum-doelstelling dient 'alleen maar' zo eenduidig mogelijk te worden vastgesteld of de onderwijspraktijk beantwoordt aan een minimum criterium. Vanuit de sociometrische benadering betekent dat bijvoorbeeld dat de kinderen een bepaalde mate van acceptatie moeten bereiken en beneden een bepaald niveau van afwijzing moeten blijven of niet in een problematisch statustype moeten blijven steken (vgl. Cillessen & Ten Brink, 1991). Vanuit de optiek van pesten en gepest worden is het criterium dat een kind niet systematisch gepest wordt of anderen pest. Voor pesten en gepest worden geldt dat Olweus (in druk) beide gedragspatronen eenduidig kon vaststellen bij kinderen van 7 tot 16-jarige leeftijd. We zullen het

probleem van de eenduidige diagnostiek nu nader uitwerken met betrekking tot acceptatie en afwijzing.

De vraag is hoe generaliseerbaar de diagnostiek van acceptatie en afwijzing is over leeftijd en over verschillende typen kinderen zoals kinderen uit het gewone en speciale onderwijs en kinderen met fysieke of sensorische handicaps. Ofwel, zijn er naast de verschillen in relaties met leeftijdgenoten op verschillende leeftijden en bij verschillende typen kinderen algemene dimensies van gedrag te onderkennen? Coie, Dodge en Coppotelli (1982) hebben bij 9-14 jarige jongens de acceptatie en afwijzingsscores gerelateerd aan gedragsbeoordelingen door leeftijdgenoten. Acceptatie en afwijzing waren niet, zoals men op het eerste gezicht zou denken elkaars tegenpool, maar indiceerden twee dimensies in relaties met leeftijdgenoten. Acceptatie vertoonde een hoge samenhang met gedragsbeoordelingen door leeftijdgenoten van samenwerking, leiderschap, het bieden van ondersteuning en kalmte bewaren, terwijl afwijzing gekenmerkt werd door ruzie maken, storend gedrag en de baas spelen. In een aantal studies zijn bij kinderen van 3 tot 18 jaar in het gewone onderwijs dezelfde vergelijkingen doorgevoerd en werden steeds weer deze twee dimensies teruggevonden (cf. Cillessen & Ferguson, 1989; Prins, Rothfuchs, Ferguson & Van Lieshout, 1986).

Ook bij observatie van jonge kinderen in herhaalde dyadische spelsessies werden door volwassen beoordelaars, nl. moeders en psychologisch geschoolde observatoren, op 12, 24 en 36 maanden steeds twee orthogonale factoren van acceptatie en afwijzing en de daarmee samenhangende gedragskenmerken in de relaties met leeftijdgenoten vastgesteld (Van Seyen, Van Lieshout, De Baay-Knoers & De Roos, 1989). Broesterhuizen, Van Lieshout en Riksen-Walraven (dit nummer) konden bij sociometrisch onderzoek bij dove adolescenten dezelfde twee orthogonale dimensies vaststellen. Roosen (1988) vond dezelfde twee dimensies in sociometrische oordelen van residentiële en semi-residentiële behandelde kinderen tussen 6 en 12 jaar in leer- en in leefgroepen.

Ondanks het feit dat steeds beide dimensies van acceptatie en afwijzing in relaties tussen leeftijdgenoten worden vastgesteld, zowel bij jongens als bij meisjes, zijn er beduidende verschillen in de relaties van jongens en

meisjes met leeftijdgenoten. Zoals jongens in aantal oververtegenwoordigd zijn in vrijwel elke categorie van probleemgedrag, vertonen zij ook meer en ernstigere vormen van agressie en antisociaal gedrag dan meisjes. Om die reden lopen zij dan ook een aanzienlijk grotere kans om verworpen te worden dan meisjes (Coie & Feldman, 1990). Meisjes worden ook vaak door leeftijdgenoten verworpen vanwege agressief gedrag, maar verworpen meisjes hebben in vergelijking met jongens ernstiger contact- en belevingsproblemen (French, in druk). Meisjes zijn niet vaker dan jongens slachtoffer van agressie (Perry et al., 1988), terwijl jongens vaker gepest worden dan meisjes (Olweus, in druk). Geslachtsverschillen tijdens de kinderjaren staan in contrast met die tijdens de volwassenheid. Dan zijn er geen geslachtsverschillen in de algemene frequentie van psychopathologische stoornissen, hoewel meer vrouwen lijden aan neuroses en depressies. Deze verschillen suggereren dat het ontwikkelingspad naar psychopathologie tijdens de volwassenheid verschilt voor jongens en voor meisjes (Dodge & Feldman, 1990).

4 *Correlaten van afwijzing en acceptatie*

De factoranalytische studies bevestigen de eerdere aanname van Coie et al. (1982) dat acceptatie en afwijzing twee verschillende dimensies in groepsrelaties vertegenwoordigen. Tegen de overwegend statistische argumenten voor het onderscheid van beide dimensies is kritiek geuit (Akkermans, Maassen & Van der Linden, 1990). Er zijn echter ook inhoudelijke argumenten voor beide dimensies. Onderzoek naar de samenhang van acceptatie met gedragsbeoordelingen door leraren, leeftijdgenoten en moeders (Haselager, 1987; Van Lieshout, Van Aken & Van Seyen, 1990; Welte, 1986) wijst uit dat acceptatie samengaat met een prosociale waardenoriëntatie in relaties met leeftijdgenoten. Dat wil zeggen bij de realisering van persoonlijke interactiedoelen, houden geaccepteerde kinderen meer rekening met de belangen van anderen, zijn ze hulpvaardiger, meer bereid om te delen met anderen en anderen in bescherming te nemen, bieden ze steun en worden ze beoordeeld als betrouwbaar, eerlijk, rechtvaardig en gewetensvol. Meer geaccepteerde kinderen geven ook blijk van nauw-

keuriger sociale cognities (bijv. Price & Dodge, 1990). Ze zijn planmatiger, redelijker en verplaatsen zich meer in de gedachtengang van anderen en houden beter rekening met de intentie en kenmerken van anderen. In hun sociaal gedrag geven ze blijk van grotere zelfstandigheid, werken ze meer samen en zijn ze hartelijk en attent voor anderen. In hun emoties geven ze meer blijk van kalmte en tonen ze een opgewekte stemming. Meer afgewezen kinderen geven meer blijk van een anti-sociale waardenoriëntatie. Ze zijn eerder geneigd anderen te kort te doen, letsel of schade te berokkenen, bijvoorbeeld door agressief gedrag, te profiteren van anderen of anderen de schuld te geven. In hun sociale cognities staan ze eerder klaar met een oordeel en zijn ze eerder achterdochtig en wantrouwend. In hun interactief gedrag zijn ze eerder geneigd de baas te spelen, de interactie te verstoren en de aandacht te trekken. Hun gevoelens worden meer gekenmerkt door snelle stemmingswisseling, irritatie, jaloezie en afgunst (Haselager, 1987; Welte, 1986).

Beide dimensies acceptatie en afwijzing zijn duidelijk onderscheiden door ermee gepaard gaande gedragingen. Het voorkomen van de sociometrische statutypen wijst er echter op (vgl. Cillessen & ten Brink, 1991) dat acceptatie en afwijzing bij individuele kinderen in combinaties van wisselende intensiteit kunnen optreden. Waarschijnlijk vormen echter ook de statutypen geen homogene groepen. Meer en meer studies wijzen uit dat de groep verworpen kinderen bestaat uit meerdere subgroepen. Ongeveer de helft van de groep verworpen kinderen wordt gekenmerkt door agressief en spelbreker-gedrag. Een kleinere groep van ca. 15% wordt gekenmerkt door teruggetrokken gedrag, terwijl de overige 35% qua gedrag niet duidelijk afwijkt van de groep kinderen met een gemiddelde sociometrische status (Cillessen et al., 1990; French, 1988). Deze diversiteit in gedragspatronen van verschillende groepen kinderen brengt ons bij de vraag naar de achtergronden van de verschillen tussen kinderen in relaties met leeftijdgenoten.

5 *Achtergronden van relaties met leeftijdgenoten*

Factoren in de vroegkinderlijke ontwikkeling die een rol kunnen spelen in het ontstaan van afwijzing en acceptatie door leeftijdgenoten en van pesten en gepest worden zijn persoonskenmerken bij het kind, zoals temperament, aspecten in de opvoeding zoals modelgedrag en opvoedingsstijlen van ouders en externe omstandigheden waaraan het kind is blootgesteld, zoals stress of socio-economische problemen in het gezin. Er zijn enkele aanwijzingen dat temperament van het kind, o.a. irriteerbaarheid, teruggetrokkenheid en sociabiliteit samenhangen met acceptatie en afwijzing. Temperament blijkt echter een lagere samenhang te hebben met problematische relaties met leeftijdgenoten dan opvoedergedrag (Olweus, in druk). Stress en socio-economische factoren hebben in het algemeen een indirecte invloed op relaties met leeftijdgenoten. De meest onderzochte factoren zijn aspecten in het opvoedergedrag van de moeder (cf. Mills & Rubin, 1990). De relatie van een kind met zijn of haar moeder blijkt op diverse manieren samen te hangen met acceptatie en afwijzing door leeftijdgenoten. Kinderen die op de leeftijd van 12 maanden een veilige gehechtheidsrelatie met hun moeder hebben zijn tot in de kleuterjaren competent in interacties met leeftijdgenoten (voor een overzicht zie Putallaz & Heflin, 1990). Meer sensitieve moeders, d.w.z. moeders die tijdens spel van hun 1- à 2-jarig kind met een leeftijdgenoot responsief reageerden op de signalen van hun kind en die minder tussenbeide kwamen in het spel van de kinderen, hadden kinderen die als aardiger en meer coöperatief beoordeeld werden. Moeders die frequenter tussenbeide kwamen in het spel van hun kind met een leeftijdgenoot en die daarbij meer stoorden hadden kinderen die als meer dominant, minder aardig, meer storend en meer als ruziemaker beoordeeld werden. De indruk ontstaat dat kinderen in relaties met leeftijdgenoten het gedrag vertonen dat hun moeder thuis en tijdens spel met andere kinderen ten opzichte van haar kind in praktijk brengt (Van Seyen et al. 1989). Putallaz en Heflin (1990) en Olweus (in druk) concluderen dat in de latere kinderjaren zogenaamd autoritatief opvoedergedrag samenhangt met acceptatie door leeftijdgenoten en met minder pestgedrag. Autoritatief opvoedergedrag wordt geken-

merkt door een warme affectieve relatie tussen opvoeder en kind en door het vasthouden aan democratische regels. Daarentegen vormt een autoritaire, op fysieke straf, macht en strengheid gebaseerde opvoeding een model voor agressief gedrag bij het kind en leidt ook tot meer afwijzing van kinderen. Een permissieve opvoedingsstijl die gekenmerkt wordt door geringe controle op het gedrag van kinderen en tolerantie voor agressief gedrag hangt eveneens samen met meer agressief gedrag en pesten.

Rubin (1990) heeft onlangs deze bevindingen verder verfijnd. Hij onderscheidde in een onderzoeksgroep van verworpen kinderen uit lagere socio-economische milieu's een groep *teruggetrokken verworpen* kinderen en een groep gekenmerkt door een *agressieve verworpen* status. Hij stelde vast dat moeders van kinderen met een teruggetrokken verworpen status probleemgedrag van hun kind volstrekt niet accepteerden en bestrafden, terwijl moeders van agressieve verworpen kinderen weinig disciplinerende vertoonden. Volgens Rubin hing dit verschil tussen moeders samen met hun opvattingen over de herkomst van het probleemgedrag en over hun eigen rol bij de beïnvloeding van probleemgedrag. Moeders die van mening waren dat het probleemgedrag van het kind rechtstreeks voortvloeide uit persoonskenmerken van het kind waar zij zelf weinig invloed op konden uitoefenen vertoonden weinig of niet-effectief disciplineringsgedrag en verzeilden in, wat Patterson et al. (1989) aanduiden als een wederkerige dwangrelatie met hun kind. Moeders die daarentegen van mening waren dat het gedrag van hun kind een verworven gedragspatroon was waar zij zelf invloed op konden uitoefenen vertoonden meer disciplineringsgedrag. Rubin laat bij de rapportage van deze bevindingen een aantal waarschuwingen horen. De meeste studies tot nu toe zijn correlatieve studies. Er is daarom weinig duidelijkheid over de richting van het effect. De meeste onderzoeken betreffen de moeder-kind relatie. De rol van de vader blijft tot nu toe onduidelijk. Het onderzoek is tot nu toe beperkt tot enkele studies bij kleine groepen proefpersonen. Veel vragen over de achtergronden van relaties met leeftijdgenoten blijven dan ook nog onbeantwoord.

In het voorafgaande hebben we gedrag van afzonderlijke opvoeders ten opzichte van het kind besproken. Kinderen hebben echter met meerdere opvoeders te maken en opvoeders kunnen wisselen over verloop van tijd, bijvoorbeeld bij echtscheiding en hertrouwen en bij wisseling van leraren. Daarnaast heeft een kind te maken met beïnvloeding door leeftijdgenoten. Het is dan ook van belang om aandacht te besteden aan de consistentie van de opvoeding of van de benadering van kinderen door meerdere personen, – opvoeders en leeftijdgenoten –, en aan de continuïteit van de benadering van een kind over verloop van tijd. Van Aken en Van Lieshout (in druk) konden vaststellen dat lagere consistentie en continuïteit in de benadering van kinderen tijdens de vroege adolescentie gepaard ging met lagere acceptatie en hogere afwijzing door leeftijdgenoten. Voor veel kinderen blijkt het een moeilijke opgave hun gedrag in relaties met leeftijdgenoten aan te passen aan nieuwe omstandigheden of aan sterk wisselende benaderingen en verwachtingen ten aanzien van het kind. Inconsistentie tussen opvoeders, bijvoorbeeld ouders, komt veel voor tijdens conflictperiodes (Emery, 1982). Verder is ook gebleken dat chronische conflicten tussen ouders (Emery, 1982) en tijdelijke conflictsituaties, bijvoorbeeld tijdens een periode van echtscheiding (Hetherington, 1989), samenhangen met meer problemen van kinderen in hun relaties met leeftijdgenoten. Die problemen met leeftijdgenoten werden weer minder als de scheidingsperikelen achter de rug waren (Hetherington, 1989). Consistentie en continuïteit in de benadering van kinderen zijn factoren die vooral van belang zijn op school. Inconsistentie en discontinuïteit kan immers optreden tussen ouders en leerkrachten, tussen leerkrachten onderling, tussen leerkrachten en leerlingen en bij wisseling van leerkrachten.

Zoals bij andere opvoedingsfactoren is bij consistentie en continuïteit de aard van de relatie met problemen met leeftijdgenoten nog niet volstrekt duidelijk, bijvoorbeeld of het gaat om een causale relatie. Verder is nog niet duidelijk of de factoren die samenhangen met het ontstaan van problemen in relatie met leeftijdgenoten ook de belangrijkste factoren

zijn bij de beïnvloeding van problemen in relaties met leeftijdgenoten.

7 *De rol van leeftijdgenoten in acceptatie en afwijzing*

Tot dusver hebben we de indruk gewekt dat acceptatie en afwijzing door klasgenoten vooral een functie zijn van het gedrag van een kind of van vaardigheden van sociale informatieverwerking, die op zichzelf weer kunnen voortvloeien uit vroege of gelijktijdige ervaringen thuis. Deze voorstelling van zaken is juist als het gaat om de verklaring van het ontstaan van de status van een kind in de groep. Niettemin moeten we de bijdrage niet onderschatten van leeftijdgenoten zelf in het *handhaven* van de eenmaal verworven status van een kind in de groep. Status is per definitie een *groeps*kenmerk en het is bekend -zowel bij mensen als bij andere soorten- dat invloeds- en populariteitshierarchieën kunnen ontstaan en veranderen op basis van tamelijk willekeurige of groepsspecifieke criteria (cf. Hinde, 1963). Zowel in Nederland (Ferguson, Cillessen, Van Lier & Hoeben, 1989; Cillessen, in voorbereiding) als in de USA (cf. Hymel, 1986) bleken kinderen als waarnemers hun verwachtingen, gedrag en interpretaties van interacties zodanig aan te passen dat ze consistent waren met de status van de interactiepartner. Het moet daarom duidelijk zijn dat gelijk welk interventieprogramma dat zich in ernst richt op de beïnvloeding van verwerping en isolement of op pesten en gepest worden zowel de klasgenoten als het kind zelf in de interventie dient te betrekken. Wanneer we de interventieliteratuur onder de loupe nemen blijkt dat slechts bij hoge uitzondering het geval te zijn (vgl. Van Lier & Hoeben, dit nummer).

8 *De diagnostiek van relaties met leeftijdgenoten op school*

Het voorafgaande heeft implicaties voor de diagnostiek van relaties met leeftijdgenoten op school. Over verloop van de schoolloopbaan kunnen problemen in relaties zoals pesten en gepest worden en de dimensies van acceptatie en afwijzing wel worden vastgesteld, maar er blijven toch nog een aantal problemen bestaan met de diagnostiek van relaties met leeftijdgenoten. Zo is de preciese

relatie tussen de sociometrische status van een kind en het al dan niet slachtoffer zijn van agressie of pesten niet duidelijk. Verder wordt afwijzing door klasgenoten niet steeds waargenomen door de afgewezen kinderen zelf. Anderzijds kunnen kinderen zelf langdurig problemen ervaren in relatie met leeftijdgenoten die niet in sociometrisch onderzoek tot uitdrukking komen, noch bekend zijn bij ouders of leraren. Verder hebben ouders en leraren niet steeds dezelfde kijk op relaties van kinderen met leeftijdgenoten als kinderen zelf (Van Lieshout, Van Aken & Van Seyen, 1990).

Om deze diagnostische problemen te ondervangen hebben Van Lieshout, Van IJendoorn en Liebrand (1990) een driedimensioneel diagnostisch model voor de registratie van relaties met leeftijdgenoten voorgesteld. Een lengte-dimensie betreft een jaarlijks herhaalde lichte screening van alle kinderen in een klas op belevings- en gedragsproblemen. De lengte-dimensie is van belang voor de identificatie van kinderen met langdurige relatieproblemen en voor begeleiding van relaties met leeftijdgenoten op de lange termijn. De breedte-dimensie impliceert dat bij vier categorieën informanten, nl. ouders, leraren, kinderen zelf en de kinderen in de klas, informatie wordt verzameld. Afhankelijk van de informant komt diagnostische informatie beschikbaar over gedrags- en belevingsproblemen van de leerling zelf, gezinsachtergronden, de relatie leraar-leerling, de relatie tussen leerlingen onderling en de groepsstructuur. De breedte-dimensie is van belang om te vermijden dat essentiële informatie niet aan het licht komt. De diepte-dimensie betreft een aantal intensiteitsniveaus en reikt verder dan de relatie tussen leeftijdgenoten. Het eerste niveau betreft de eerder genoemde lichte screening, zonodig gevolgd door nadere beeldvorming bij ouders en leraar met het oog op afstemming van de benadering thuis en op school. Daarna volgt eventueel interventie-diagnostiek door externe hulpverleners (SBD of RIAGG) en pas in laatste instantie toelatingsonderzoek voor speciaal onderwijs. Het hier kort beschreven diagnostisch model past in een longitudinale begeleiding van relaties met leeftijdgenoten en in een breder kader van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het onderwijs. De jaarlijkse screeningsgegevens kunnen een functie vervullen binnen een leerling-volgsysteem met het oog op de sociaal-emotionele ontwikkeling van

leerlingen en hebben behalve een signaleringsfunctie een functie als baseline informatie voor eventuele latere problemen. Tevens leveren zij een profiel op van het geheel aan gedrags- en belevingsproblemen in een klas en een school.

Drie bijdragen in dit nummer en een eerdere in een voorafgaand nummer (Cillessen & Ten Brink 1991; Van IJzendoorn & Cillessen; Van Aken et al.; Broesterhuizen et al.) hebben betrekking op diagnostiek van relaties met leeftijdgenoten. Cillessen en Ten Brink behandelen achtergronden en procedures van recente sociometrische maten. De overige bijdragen betreffen de sociometrische diagnostiek bij diverse typen leerlingen in diverse omstandigheden, bijvoorbeeld gewone leerlingen over verloop van tijd, leerlingen in een (semi)residentiële instelling in leer- en leefgroepen en gehoorgestoorde adolescenten in diverse schooltypen. Andere vormen van diagnostiek dan de sociometrische worden in deze bijdragen slechts zijdelings aan de orde gesteld.

9 *Beïnvloeding van problemen in relaties met leeftijdgenoten*

Uit het voorafgaande is ook een aantal implicaties af te leiden voor beïnvloeding van relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs. Deze implicaties worden hier kort aan de orde gesteld. Een aantal komt uitgebreider aan de orde bij Van Lier en Hoeben (dit nummer). Zij maken duidelijk dat de meeste bestaande programma's te kort schieten. Ze zijn van korte duur en gericht op specifieke aspecten van relaties met leeftijdgenoten, zoals deficiënte sociale cognities of sociale vaardigheden, of ze zijn gericht op individuele kinderen buiten klasverband. Chronische belevings- en gedragsproblemen zijn moeilijk te beïnvloeden. Sommige auteurs (Kazdin, 1989; Olweus, 1979) houden het er zelfs op dat ze niet meer volledig te elimineren zijn. Dat laat onverlet dat ze wel flink te reduceren zijn. Om dat te bereiken vereist ook de minimum doelstelling voortdurend systematische aandacht in de school. Daarbij moet aan de volgende punten aandacht worden besteed:

1. Bewustwording en adoptie van doelstellingen. De omvang en intensiteit van gedrags- en belevingsproblemen in het basisonderwijs wordt meestal onderschat. Nauwgezette diag-

nostiek moet de omvang en intensiteit van relatieproblemen met leeftijdgenoten aan het licht brengen. Beseft van de ernst van relatieproblemen van leerlingen is een voorwaarde voor de adoptie van de minimum sociaal-emotionele doelstelling als een democratisch recht van elke leerling.

2. Betrokkenheid. *Elk* kind in de klas kan aanspraak maken op het democratisch recht om het in de klas naar de zin te hebben, het gevoel te hebben bij de groep te horen en om verschoond te blijven van gedrags- en belevingsproblemen in relatie met klasgenoten. Om die aanspraak te kunnen realiseren is de medewerking van elk ander kind in de klas vereist, van de leraar, van de ouders, van de klas als groep en van de school als organisatie. Acceptatie van de sociaal-emotionele doelstelling raakt de ideologie van de school. Het onderwijskundig lange termijn doel is verantwoordelijke en democratische burgerzin. Bij dat doel is iedereen in de school betrokken.

3. Ethiek. De sociaal-emotionele doelstelling raakt een ethisch dilemma. Enerzijds dient de privacy van leerlingen gerespecteerd te worden, bijvoorbeeld bij de doorvoering van diagnostiek en de betrokkenheid van leerlingen bij beïnvloedingsprogramma's. Anderzijds dienen de fundamentele rechten van leerlingen die gevaar lopen in relaties met leerlingen, gerespecteerd te worden. Dit dilemma kan alleen gereduceerd worden door geïnformeerde instemming van betrokkenen na te streven met de sociaal-emotionele doelstelling en met de doorgevoerde diagnostische en begeleidingsprocedures.

4. Continuïteit en consistentie in de vormgeving en realisering van de sociaal-emotionele doelstelling. Continuïteit van de sociaal-emotionele doelstelling over de schoolloopbaan veronderstelt herhaalde diagnostiek om vast te stellen of de doelstelling nog steeds gerealiseerd wordt. Continuïteit vergt verder een vaste lijn in de begeleiding van relaties met leeftijdgenoten in opeenvolgende leerjaren en/of bij wisseling van leerkrachten. Consistentie tussen personen in de omgeving van een kind en binnen de schoolorganisatie moet ertoe leiden dat betrokkenen weten waar ze aan toe zijn en moet de basis bieden voor het maken van en het vasthouden aan afspraken. Consistentie leidt zo tot meer zekerheid voor het kind.

5. Bescherming van slachtoffers van gedragsproblemen. Kinderen die het slachtoffer zijn

van het agressieve gedrag van anderen moeten erop kunnen vertrouwen dat zij bescherming krijgen van anderen, zoals van de leraar en ouders, en begrip ervaren bij groepsgenoten. 6. Hulp aan kinderen met gedragsproblemen. Vanuit het oogpunt van geestelijke gezondheidszorg behoeven kinderen met gedragsproblemen ondersteuning om hun gedrag te wijzigen. Agressie roept vaak tegen-agressie op hetgeen alleen al vanwege het modelkarakter gedragsproblemen kan intensiveren. Effectieve beïnvloeding veronderstelt juist wederzijds vertrouwen tussen opvoeder en kind, informatie over de achtergrond van de gedragsproblemen en over de te volgen gedragslijn maar ook het stellen van duidelijke grenzen aan de gedragsproblemen.

Literatuur

Achenbach, T. M. & C. S. Edelbrock, Behavioral problems and competences reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 1981, 46, (1, Serial No. 188).

Aken, M. A. G. van & C. F. M. van Lieshout, Children's competence and the agreement and stability of self- and child-descriptions. *International Journal of Behavioral Development*, (in press).

Aken, M. A. G. van, C. F. M. van Lieshout, M. A. Roosen & J. T. W. M. Roeffen, Relaties met leeftijdgenoten van (semi)residentieel behandelde kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 68-77.

Akkermans, W., G. H. Maassen & J. L. van der Linden, De dimensies van sociometrische status. *Mens en Maatschappij*, 1990, 65, 289-301.

Asher, S. R. & J. D. Coie, *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.

Boulton, M. J. & P. K. Smith, *Bully/victim problems, sociometric status, and perceived social competence in middle school children*. Paper presented at the Fourth European Conference on Developmental Psychology, Stirling, Scotland, 1990.

Broesterhuizen, M., C. F. M. van Lieshout & J. M. Riksen-Walraven, Sociometrie door nominatie bij pre-linguaal dove adolescenten. *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 78-85.

Cillessen, A. H. N., *The self-perpetuating nature of children's peer relationships*. Nijmegen: Dissertatie Katholieke Universiteit, 1991.

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

Cillessen, A. H. N. & T. J. Ferguson, Self-perpetuation processes in children's peer relationships. In: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective*. Dordrecht: Kluwer, 1989.

Cillessen, A. H. N., H. W. van IJendoorn, C. F. M. van Lieshout & W. W. Hartup, *Heterogeneity among peer rejected boys: Subtypes and stabilities*. Manuscript aangeboden voor publicatie, 1990.

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

Dodge, K. A. & E. Feldman, Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119-155). New York: Cambridge University Press, 1990.

Emery, R. E., Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 1982, 92, 310-330.

Ferguson, T. J., A. H. N. Cillessen, P. A. van Lier & S. M. Hoeben, On the self-perpetuating nature of aggression in young boys. In: L. Pulkkinen & J. M. Ramirez (Eds.), *Aggression in children*. Universidad de Sevilla, 1989.

Ferguson, T. J. & L. Van Dusen, *Early prevention of conduct disorders*. Logan, Utah: Utah State University, 1990.

French, D. C., Heterogeneity of peer rejected boys: Aggressive and nonaggressive subtypes. *Child Development*, 1988, 59, 976-985.

French, D. C., Heterogeneity of peer rejected girls. *Child Development*, (in press).

Green, K. D., R. Forehand, S. J. Beck & B. Vosk, An assessment of the relationships among measures of children's social competence and children's academic achievements. *Child Development*, 1980, 51, 1149-1156.

Hartup, W. W., B. Laursen, M. I. Stewart & A. Eastenson, Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 1988, 59, 1590-1600.

Haselager, G., *Het appel van de peer. Kenmerken van gedrag en persoonlijkheid en sociometrische status*. Doctoraalscriptie Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1988.

Hetherington, E. M., Coping with family transitions. Winners, losers, and survivors. *Child Development*, 1989, 60, 1-14.

Hinde, R. A., *Primate social relationship*. Oxford: Blackwell, 1963.

Hymel, S., Interpretation of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, 1986, 57, 431-445.

IJendoorn, H. W. van & A. H. N. Cillessen, Relaties met leeftijdgenoten over verloop van tijd. *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 56-67.

- Kazdin, A. E., Developmental psychopathology: Current research, issues, and directions. *American Psychologist*, 1989, 44, 180-187.
- Lamb, M. E. & A. Nash, Infant-mother attachment, sociability, and peer competence. In: T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 219-245). New York: Wiley, 1989.
- Lier, P. A. van & S. M. Hoeben, Begeleiding op school van kinderen met relatieproblemen: het belang van afstemming en inbedding. *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 86-100.
- Lieshout, C. F. M. van, M. A. G. van Aken & E. T. J. van Seyen, Perspectives on peer relations from mothers, teachers, friends, and self. *Human Development*, 1990, 33, 225-237.
- Lieshout, C. F. M. van, H. W. van IJzendoorn & J. M. Liebrand, *Onderzoek ten behoeve van het speerpunt beleid 'sociaal-emotionele ontwikkeling'*. Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit Nijmegen: Onderzoeksvoorstel S.V.O.-project 0013, 1990.
- Mills, R. S. L. & K. H. Rubin, Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 1990, 61, 138-151.
- Newcomb, A. F. & J. E. Brady, Mutuality in boys' friendship relations. *Child Development*, 1982, 53, 392-395.
- Olweus, D., Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 852-875.
- Olweus, D., Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: K. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum (in press).
- Parker, J. G. & S. R. Asher, Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 1987, 102, 357-389.
- Patterson, G. R., B. D. DeBaryshe & E. Ramsey, A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 1989, 44, 329-335.
- Perry, D. G., S. J. Kusel & L. C. Perry, Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 1988, 24, 807-814.
- Piaget, J., *The moral judgement of the child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1932.
- Ploeg, J. van der, *Isolément, angst en agressie*. Alphen aan de Rijn: Samsom, 1976.
- Ploeg, J. van der & P. Defares, *Randfiguren in duplo. Een sociaal psychologisch onderzoek naar de isoliteit in de inrichtingsgroep*. Assen: van Gorcum, 1971.
- Price, J. M. & K. A. Dodge, Peers' contributions to children's social maladjustment: Description and intervention. In: T. J. Berndt and G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 341-370). New York: Wiley, 1989.
- Putallaz, M. & A. H. Heflin, Parent-child interaction. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Roosen, M., *Sociale posities, gedrags- en persoonskenmerken*. Doctoraalscriptie Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1988.
- Rubin, K. H., *Social relationships and social competence: Examining parent and child development*. Paper presented at the Symposium Current Trends in Developmental Psychology. Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1990.
- Selman, R. L., *The growth of interpersonal understanding: Clinical and developmental analyses*. New York: Academic Press, 1980.
- Seyen, E. van, C. F. M. van Lieshout, M. de Baay-Knoers & S. de Roos, Antecedents of peer competence in the first two years of life. In: L. Krappmann & R. D. Parke (Co-convenors), *Family relationships and peer relationships: Mutual influences across development*. Symposium at the Tenth Biennial Meetings of ISSBD, Jyväskylä, Finland, 1989.
- Welte, J., *Sociometrische profilering van de Nijmegen-California-Kinder-Sorteertechniek. Onderzoek naar de samenhang van sociometrische variabelen met persoonskenmerken*. Doctoraalscriptie Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1986.
- Wet op het Basisonderwijs, *Staatsblad*, 1981, 468, 1-5.
- Youniss, J., *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

Curricula vitae

T. J. Ferguson (1953) was als hoofddocent sociale ontwikkelingspsychologie verbonden aan de K.U. Nijmegen in de periode 1980-1989. Momenteel is zij als hoofddocent verbonden aan de Department of Psychology, Utah State University, Logan, Utah, Verenigde Staten en doet onderzoek naar de ontwikkeling van sociale emoties in functie van gezinsachtergronden en socialisatiepatronen.

C. F. M. van Lieshout (1940) is als hoogleraar ontwikkelingspsychologie verbonden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij onderzoekt de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling, met name de ontwikkeling van ouder-kind relaties en relaties met leeftijdgenoten.

Correspondentie adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Katholieke Universiteit, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen

Summary

Lieshout, C. F. M. van & T. J. Ferguson. 'Peer relations in school.' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 45-55.

Peer relations in school are an essential part of the socio-emotional education of children. Problems in peer relations are distinguished in terms of persistent conduct disorders (externalizing disorders) and disorders such as withdrawal and anxiety (internalizing disorders). Family background and correlates of peer relations are discussed in view of diagnosis and treatment and guidance programs of peer relations in school.