

Relaties met leeftijdgenoten over verloop van tijd

H. W. VAN IJZENDOORN en A. H. N. CILLESSEN

Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

Sociometrische statusgegevens werden verzameld voor 231 4- tot 6-jarige jongens in twee opeenvolgende leerjaren. Stabiel en niet-stabiel populaire en verworpen leerlingen werden vergeleken op maten voor sociaal gedrag en sociale aanpassing, vastgesteld in de klassesituatie en in experimentele sociale situaties buiten de klas. Resultaten toonden aan dat de vier onderscheiden groepen een continuüm vormden met betrekking tot sociale competentie, met stabiel populaire en stabiel verworpen leerlingen als uiterste groepen. Stabiel populaire leerlingen scoorden het hoogst op sociale acceptatie door leeftijdgenoten en op samenwerken, leiderschap en competentie. Stabiel verworpen leerlingen scoorden het laagst op sociale acceptatie door leeftijdgenoten, scoorden het hoogst op ruzie maken en verstoren en waren in extreme mate overgevoelig, onevenwichtig, oneerlijk en impulsief. Stabiel verworpen leerlingen scoorden uiterst laag op sociale competentie en vormen een belangrijke risicogroep voor het ontwikkelen van problemen op lange termijn. Verantwoorde selectie van leerlingen voor klinische interventie vereist longitudinale meting van sociometrische status in opeenvolgende leerjaren.

* Deze onderzoeken werden gesteund door de Stichting PSYCHON, die wordt gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO-project 560-263-013). Deze studie werd verder mogelijk gemaakt door subsidies van het Praeventiefonds (Project no. 28-1740) en van de Stichting Kinderpostzegels.

1 Inleiding

De sociometrische status van een leerling in de klas geeft de positie aan die hij of zij inneemt in de groep en reflecteert daarmee de kwaliteit van de sociale relaties van de leerling met zijn of haar medeleerlingen. In deze zin is sociometrische status een operationalisatie van de sociale aangepastheid van de leerling op school (Asher & Hymel, 1981). De implicaties van het begrip sociometrische status reiken echter verder, in twee richtingen. Ten eerste blijkt sociometrische status een meer algemene maat te zijn voor de *sociale competentie* van een leerling, niet alleen binnen de context van de school, maar ook in sociale situaties daarbuiten en op latere momenten in de levensloop van het individu. Ten tweede heeft de sociale aangepastheid van een leerling op school repercussies voor de *leerprestaties* van de leerling (Van IJzendoorn, 1989; Zaal, 1980). Door deze laatste samenhang is de sociale ontwikkeling van leerlingen een belangrijk thema voor het (basis)onderwijs, omdat het verwerven van kennis en intellectuele vaardigheden de primaire doelstelling vormt van het onderwijs. In eerder onderzoek zijn deze twee samenhangen uitvoerig gedocumenteerd (zie Van Lieshout & Ferguson, dit nummer).

De empirische samenhangen van sociometrische status met maten voor sociale competentie en leerprestaties zijn tot stand gekomen door scores op afhankelijke variabelen te vergelijken tussen sociometrische statusgroepen gevormd door leerlingen uit één bepaald leerjaar. Afzonderlijk daarvan zijn onderzoeksgegevens bekend over de ontwikkeling van sociometrische status over *meerdere* opeenvolgende leerjaren. Onderzoek is gedaan naar het verloop en de stabiliteit van sociometrische status voor de twee vigerende classificatiemodellen van sociometrische status, het *standaardscoremodel* en het *probabiliteitsmodel* (zie Cillessen & Ten Brink, 1991, voor uitleg van deze modellen). Coie en Dodge (1983) bepaalden de stabiliteit van sociale status berekend met het *standaardscoremodel* (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) op een groep van 208 leerlingen uit het basisonderwijs. Zij vonden dat tussen twee opeenvol-

gende leerjaren 36% van de populaire leerlingen, 45% van de verworpen leerlingen, 25% van de genegeerde leerlingen en 31% van de controversiële leerlingen hun status behielden. Newcomb en Bukowski (1984) bepaalden de stabiliteit van sociometrische status berekend volgens het *probabiliteitsmodel* (Newcomb & Bukowski, 1983) voor een groep van 211 basisschoolleerlingen. Zij vonden dat 27% van de populaire leerlingen, 41% van de verworpen leerlingen, 20% van de genegeerde leerlingen en 33% van de controversiële leerlingen hun status behielden over een jaar.

Deze gegevens over de stabiliteit van sociometrische status zijn in de literatuur niet eenduidig geïnterpreteerd. Enerzijds wordt gesproken van een redelijke mate van stabiliteit van sociometrische status, met name voor verworpen leerlingen (Coie, 1990). Anderzijds is beweerd dat de stabiliteit van sociometrische status niet perfect is omdat een niet onbelangrijk percentage leerlingen van statutype wisselt van een bepaald leerjaar naar een volgend leerjaar (Newcomb & Bukowski, 1984). Een nieuw perspectief op deze ambiguïteit ontstaat door scores op afhankelijke variabelen te vergelijken tussen groepen leerlingen die worden gevormd op basis van de sociometrische status classificatie over meer dan één leerjaar. Uitgaande van sociale statusclassificaties in meer dan één leerjaar kan binnen elk statutype onderscheid gemaakt worden tussen een stabiele en een niet-stabiele statusgroep van dat type, zoals een stabiele en een niet-stabiele populaire groep, en een stabiele en een niet-stabiele verworpen groep.

Primair gaat onze aandacht uit naar leerlingen die verworpen zijn in meerdere leerjaren (stabiel verworpen leerlingen). Deze leerlingen ervaren voortdurend problemen in de omgang met leeftijdgenoten. Stabiel verworpen leerlingen worden door leeftijdgenoten in opeenvolgende groepen beoordeeld als sociaal incompetent, uitgedrukt in een lage sociale acceptatie en hoge sociale afwijzing. Stabiel verworpen leerlingen worden daardoor geconfronteerd met accumulerende risico's op het ontwikkelen van sociaal onangepast gedrag. De tegenhanger van deze groep bestaat uit leerlingen die populair zijn in meerdere leerjaren (stabiel populaire leerlingen). Stabiel populaire leerlingen worden in opeenvolgende leerjaren door leeftijdgenoten consistent waargenomen als sociaal competent, uitgedrukt in een hoge sociale acceptatie en

lage sociale afwijzing. Doordat zij deze positie bij voortdurend in groepen innemen, ervaren deze leerlingen steeds nieuwe sociale uitdagingen om hun sociale vaardigheden verder te ontwikkelen. Het lijkt dus aannemelijk dat stabiel populaire en stabiel verworpen leerlingen extreme groepen vormen in termen van sociale competentie. Stabiel verworpen leerlingen zouden minder sociaal effectief zijn dan enige andere groep leerlingen, terwijl stabiel populaire leerlingen een maximaal sociaal effectieve groep vormen. Dit kenmerk van beide stabiele statusgroepen zou als volgt op verschillende manieren tot uitdrukking kunnen komen.

Het ligt voor de hand dat wanneer leerkrachten gedrags- en persoonskenmerken van leerlingen in kaart brengen, stabiel populaire en verworpen leerlingen meer geprononceerd worden beoordeeld dan leerlingen met een wisselend statutype. Door dagelijkse omgang met de groep heeft een leerkracht er bij uitstek zicht op welke leerlingen zeer goede sociale vaardigheden bezitten en welke leerlingen juist weinig sociaal vaardig zijn. Ook klasgenoten kunnen extreme gedragsverschillen tussen leerlingen herkennen. Klasgenoten bezitten niet de geoefende blik van de leerkracht, maar beschikken wel over een uniek perspectief doordat zij zelf tot de groep behoren en elkaar waarnemen in situaties die voor de leerkracht niet of minder toegankelijk zijn, zoals op de speelplaats of op weg tussen huis en school. Eveneens zullen, als gevolg van de samenhang tussen sociale competentie en schoolvorderingen, stabiele statusgroepen worden onderscheiden in het al dan niet optreden van schoolproblemen. Stabiel verworpen leerlingen vormen in extreme mate een risicogroep voor het ontwikkelen van sociaal-emotionele problemen en leerproblemen, terwijl deze slechts marginaal zullen voorkomen bij stabiel populaire leerlingen.

Naast deze aan de context van de klas gerelateerde variabelen wordt een belangrijk element van de sociale wereld van kinderen en jeugdigen gevormd door kritische sociale situaties, waarin sociale vaardigheden op de proef worden gesteld. Hoewel een taxonomie van deze situaties niet bestaat, zijn ten minste vier typen van situaties denkbaar. Ten eerste zijn er groepsituaties waarin samenwerking tussen groepsleden vereist is om een optimaal eindresultaat te bereiken. Ten tweede zijn er omstandigheden die het vermogen om eerlijke

competitie te voeren met anderen aanspreken. Ten derde zijn er sociale situaties waarin alleen om beurten gebruik gemaakt kan worden van schaarse middelen. En ten vierde komen situaties voor die vragen om een rechtvaardige verdeling van middelen. In elk van deze situaties wordt een beroep gedaan op samenwerken, leiderschap en actieve participatie, zonder dat het groepsproces wordt belemmerd door vijandigheid, disruptief gedrag of een afhankelijke opstelling. Verwacht wordt dat in deze situaties duidelijke verschillen in sociale vaardigheid tussen stabiel populaire en stabiel verworpen leerlingen kunnen worden waargenomen.

Twee vraagstellingen over stabiele statusgroepen worden nu onderzocht. Op grond van de sociometrische status van 231 4- tot 8-jarige jongens in twee opeenvolgende leerjaren werden vier groepen onderscheiden: stabiel populaire jongens, niet-stabiel populaire jongens, stabiel verworpen jongens en niet-stabiel verworpen jongens. De eerste vraagstelling luidt of stabiele statusgroepen extreem scoren op maten voor sociale competentie in de klas en in sociale situaties buiten de klas. Getoetst wordt voor elke variabele of er een significant verschil is tussen de vier groepen op de betreffende variabele, en vervolgens of het contrast significant is tussen elke stabiele groep en de niet-stabiele groep van hetzelfde statutype. Verwacht wordt dat de stabiel populaire groep hoger scoort dan de niet-stabiel populaire groep op prosociaal gedrag en sociale aangepastheid en lager op antisociaal gedrag, sociale onaangepastheid en schoolproblemen. Verwacht wordt eveneens dat de stabiel verworpen groep lager scoort dan de niet-stabiel verworpen groep op prosociaal gedrag en sociale aangepastheid en hoger op antisociaal gedrag, sociale onaangepastheid en schoolproblemen.

Wanneer stabiel populaire jongens en stabiel verworpen jongens extreem scoren op maten voor sociale competentie, kan dat betekenen dat zij de uiterste polen vertegenwoordigen van een continuüm van sociale competentie. De tweede vraagstelling luidt dan ook in hoeverre de vier onderscheiden statusgroepen geplaatst kunnen worden op een continuüm van sociale competentie, met de stabiel populaire groep en de stabiel verworpen groep als uitersten en de twee niet-stabiele groepen daar tussen liggend. Om deze vraagstelling te toetsen wordt voor elke variabele nagegaan of

de gemiddelde scores een *lineaire trend* vertonen over de vier groepen. Verwacht wordt een afnemende lineaire trend op maten van prosociaal gedrag en sociale aangepastheid van stabiel populaire jongens naar niet-stabiel populaire jongens, niet-stabiel verworpen jongens en stabiel verworpen jongens. Verwacht wordt daarnaast een toenemende lineaire trend op maten voor antisociaal gedrag, sociale onaangepastheid en schoolproblemen van stabiel populaire jongens naar niet-stabiel populaire jongens, niet-stabiel verworpen jongens en stabiel verworpen jongens.

Deze twee vraagstellingen worden getoetst met maten voor sociale competentie, verzameld voor de proefpersonen in de vier groepen in twee opeenvolgende leerjaren in de klas en in spelsessies buiten de klas. Oordelen van leerkrachten over de sociale (on)aangepastheid van leerlingen werden vastgesteld met de N.C.K.S. (Van Lieshout, Riksen-Walraven, Ten Brink, Siebenheller, Koot, Mey, Janssen & Cillessen, 1986). Leerkrachten gaven tevens aan bij welke leerlingen sprake was van leerproblemen of sociaal-emotionele problemen. Oordelen van klasgenoten bestonden uit gedragsnominaties voor samenwerken, ruzie maken en verlegenheid. Spelsessies waren opgezet naar analogie van het spelgroepenparadigma van Coie en Dodge (zie o.a. Coie & Kupersmidt, 1983; Dodge, 1983). Met de jongens in de steekproef werden spelgroepen van drie jongens ieder samengesteld. Deze spelgroepen participeerden in elk schooljaar in een serie van vier spelsessies. Een spelsessie bestond uit een samenwerkingstaak, een competitie taak en een vrij-spel gedeelte, waarin de groep beschikte over interessant speelgoed waarmee geen twee spelers tegelijkertijd konden spelen. Sociaal gedrag tijdens de spelsessies werd achteraf van video-opnamen door observatoren gecodeerd. Beoordelingen van sociaal gedrag door spelerspartners werden verkregen in individuele interviews voor en na elke spelsessie.

2 Methode

2.1 Onderzoeksopzet en proefpersonen

Data werden verzameld in twee meetronden van een jaar, elk bestaande uit een sociale statusgedeelte en een spelgedeelte. Meetronde 1 begon in februari 1986 met een sociometrisch interview bij 1611 leerlingen uit 97 schoolklas-

sen (groepen 1 en 3) van 37 basisscholen uit Nijmegen, Arnhem en de regio. Op grond hiervan werd het statutype bepaald van 781 4- tot 6-jarige jongens. Tussen maart 1986 en januari 1987 namen 231 van deze jongens (97 waren populair, 25 genegeerd en 109 verworpen) in 77 groepen van drie deel aan vier spellessies die met een week tussentijd werden gehouden. Meetronde 2 begon in februari 1987 met een herhaling van het sociometrisch onderzoek. Voor 229 van de 231 jongens in de steekproef kon opnieuw het statutype worden vastgesteld. Tussen maart 1987 en januari 1988 namen 210 van de 231 jongens (70 spelgroepen) opnieuw deel aan een serie van vier wekelijkse spellessies.

Tabel 1 geeft de sociale statusindeling weer van de 231 jongens in de steekproef in beide meetronden. Van de 231 leerlingen vielen 203 leerlingen in een van de volgende vier groepen: (1) een stabiel populaire groep – 48 leerlingen die in beide meetronden populair waren; (2) een niet-stabiel populaire groep – 47 leerlingen die in meetronde 1 populair waren, maar in meetronde 2 van statutype waren veranderd; (3) een stabiel verworpen groep – 50 leerlingen die in beide meetronden verworpen waren; en (4) een niet-stabiel verworpen groep – 58 leerlingen die in meetronde 1 verworpen waren, maar in meetronde 2 niet meer verworpen waren. Deze 203 leerlingen vormen de onderzoeksgroep van deze studie. De gemiddelde leeftijd van deze proefpersonen was 6;0 jaar en varieerde van 4;0 jaar tot 8;8 jaar. De overige 28 leerlingen van het totale bestand van 231 leerlingen voldeden niet aan een van de vier bovengenoemde groepen. Namelijk, 25 leerlingen waren genegeerd in meetronde 1, en van 2 populaire leerlingen en 1 verworpen leerling kon in meetronde 2 de sociale status niet worden vastgesteld. Deze 28 leerlingen zijn daarom niet in de analyses van deze studie opgenomen.

2.2 Procedure

a. Sociometrische status

Omdat 4- en 5-jarigen deelnamen werd status bepaald met de methode van Asher, Singleton, Tinsley en Hymel (1979), die ook bij jonge kinderen betrouwbare data oplevert (Hymel, 1983). Ieder kind wees voor elke jongen in de klas op een driepuntschaal aan, of het de betreffende jongen aardig of onaardig vond of geen mening had. De aardigscore was het aantal keren dat een jongen door klasgenoten werd beoordeeld als aardig. De onaardigscore was het aantal keren dat een jongen werd beoordeeld als onaardig. Beide scores werden opgeteld tot een score voor sociale invloed. Statustypen werden bepaald volgens de criteria van Newcomb en Bukowski (1983), dat wil zeggen: *Populair* – een significant hoge aardigscore en een onaardigscore beneden het gemiddelde; *verworpen* – een significant hoge onaardigscore en een aardigscore beneden het gemiddelde; *controversieel* – een significant hoge aardigscore en onaardigscore of één van beide scores is significant hoog en de ander boven het gemiddelde; *genegeerd* – een significant lage invloedscore; en *gemiddeld* – geen significant hoge aardigscore en onaardigscore en geen significant lage invloedscore (cf. Cillessen & Ten Brink, 1991).

b. Schaalscores volgens leerkrachten

Leerkrachten in elke meetronde beoordeelden proefpersonen met de Nijmegen-California Kinder Sorteertechniek. De N.C.K.S. bestaat uit 100 uitspraken over gedrags- en persoonskenmerken van kinderen. Deze 100 items worden gesorteerd in negen categorieën die aangeven in hoeverre een uitspraak van toepassing is voor een leerling (1 = helemaal niet van toepassing; 9 = zeer van toepassing). In elke categorie worden 11 items gesorteerd, behalve in de middencategorie, waaraan 12 items worden toegewezen.

Tabel 1 Aantal en proportie proefpersonen met stabiele en niet-stabiele sociale status van meetronde 1 naar meetronde 2 (N = 231)

Meetronde 1	n	Meetronde 2				
		Populair	Gemiddeld	Genegeerd	Verworpen	Ontbreekt
Populair	97	48 (.50)	39 (.40)	1 (.01)	7 (.07)	2 (.02)
Genegeerd	25	3 (.12)	15 (.60)	0 (.00)	7 (.28)	0 (.00)
Verworpen	109	8 (.07)	49 (.45)	1 (.01)	50 (.46)	1 (.01)
Totaal	231	59 (.25)	103 (.45)	2 (.01)	64 (.28)	3 (.01)

Met 48 van de 100 items werden 16 subschalen van drie items gevormd voor 16 aspecten van sociaal aangepast of onaangepast gedrag. De 16 schalen waren de volgende, met de interne consistentie (Cronbach's alpha) van elke schaal bepaald over de scores op de drie items in beide meetjaren tussen haakjes weergegeven: angst (.86), spanning (.64), depressie (.72), overgevoeligheid (.70), teruggetrokken gedrag (.66), onevenwichtigheid (.74), oneerlijkheid (.86), huilerig gedrag (.77), impulsiviteit (.73), samenwerken (.81), ruzie maken (.86), verstorend gedrag (.81), verlegenheid (.78), hulp vragen (.80), leiderschap (.73) en competentie (.84). De volledige lijst van samenstellende items per schaal wordt gegeven door Van IJzendoorn (1989). Schaalscores van 1 tot 9 werden berekend voor elke beoordeelde proefpersoon door voor elke schaal de scores op de drie samenstellende items te middelen.

c. *Schoolproblemen volgens leerkrachten*

Leerkrachten gaven voor de leerlingen in de steekproef in elke meetronde aan of er sprake was van leerproblemen en/of sociaal-emotionele problemen. Leerkrachten noemden vier soorten leerproblemen: slechte schoolprestaties, een problematische werkhouding, leerproblemen herleidbaar tot motorische problemen en leerproblemen die leidden tot remedial teaching. Leerkrachten noemden eveneens vier soorten sociaal-emotionele problemen: agressie, hyperactiviteit gepaard gaande met een gebrekkige concentratie, faalangst en ernstige emotionele problemen die leidden tot psychotherapie.

d. *Gedragsnominaties door klasgenoten*

Aan het individuele sociometrische interview in meetronde 2 waren drie gedragsnominaties toegevoegd. Elke gedragscategorie werd voor het kind verduidelijkt door een korte beschrijving van het criteriumgedrag. Elke leerling gaf aan welke drie jongens uit de klas het meeste samenwerkten, welke drie jongens het meeste ruzie maakten en welke drie jongens het meeste verlegen waren. Het aantal ontvangen nominaties werd voor elke categorie gestandaardiseerd over alle jongens in de klas tot een standaardscore voor samenwerken, ruzie maken en verlegenheid.

e. *Observaties van sociaal gedrag in spelsessies*

Proefpersonen namen in elke meetronde in

groepen van drie deel aan vier spelsessies, die met een week tussentijd werden gehouden. De spelsessies vonden plaats in een aparte ruimte op school en werden op video opgenomen. Iedere spelsessie duurde 45 minuten en bestond uit een samenwerkingstaak, een competitie taak en een ongestructureerd gedeelte, waarin de groep vrij kon spelen met interessant speelgoed. Aan de tweede en vierde spelsessie in elke meetronde was bovendien een verdeeltaak toegevoegd. Een gedetailleerde taakbeschrijving wordt gegeven door Cillesen (in voorbereiding).

De interacties in de spelgroepen werden op twee manieren gecodeerd. Ten eerste werden de video-opnamen van meetronde 1 en meetronde 2 geobserveerd in termen van een algemeen gedragsoordeel. Twee onafhankelijke codeurs scoorden het gedrag van elke proefpersoon in elke taak van elke spelsessie ten opzichte van elk van beide spelpartners afzonderlijk op een vijfpuntschaal als zeer antisociaal, antisociaal, neutraal, prosociaal of zeer prosociaal. Een gemiddelde score werd berekend over de twee beoordelaars, twee spelpartners, drie of vier taken per sessie en vier sessies en vervolgens gestandaardiseerd over alle proefpersonen binnen elke meetronde.

Ten tweede werden interacties gecodeerd in termen van afzonderlijke categorieën van sociaal gedrag. Het gedrag in de spelsessies van meetronde 1 werd gecodeerd in intervallen van 10 seconden door een team van drie observatoren. In elk interval werd het gedrag van elke proefpersoon naar elke spelpartner afzonderlijk gescoord in een van negen categorieën, waarvan zeven voor interactief gedrag (samenwerken, ruzie maken, verstoren, verlegenheid, hulp vragen, leiderschap, stoeien) en twee voor niet-interactief gedrag (parallel spel, solitair spel). De betrouwbaarheid van deze categorieën, bepaald tussen observatoren over 20% van het materiaal, varieerde van .50 tot .60 (Cohens kappa). Proportiescores werden berekend voor de interactieve categorieën door het aantal intervallen waarin elke categorie gescoord werd te delen door het totale aantal interactieve intervallen. Een gemiddelde proportiescore per categorie werd berekend over de twee spelpartners en de vier spelsessies en vervolgens gestandaardiseerd over alle proefpersonen in meetronde 1.

Omdat analoge coderingen van het videomateriaal in meetronde 2 niet beschikbaar

waren, werd gebruik gemaakt van een ander databestand. In meetronde 2 werden de drie proefpersonen in elke spelgroep tijdens de opname van de spelsessies door twee proefleiders onafhankelijk van elkaar gerangordend op elk van de gedragscategorieën samenwerken, ruzie maken, verstoren, verlegenheid, hulp vragen en leiderschap. Op elke categorie scoorde de proefpersoon bij wie dat gedrag het meeste voorkwam een 3, de proefpersoon bij wie dat gedrag het minste voorkwam een 1 en de overgebleven proefpersoon scoorde een 2. Een gemiddelde score werd berekend over de twee beoordelaars en de vier sessies en vervolgens gestandaardiseerd over alle proefpersonen in meetronde 2.

f. *Gedragsratings door spelpartners*

Oordelen door spelpartners werden verzameld in de individuele interviews vóór en ná elke spelsessie voor elk van de zes gedragscategorieën samenwerken, ruzie maken, verstoren, verlegenheid, hulp vragen en leiderschap. Voor elke spelsessie gaf elke proefpersoon op een vijfpuntschaal aan hoe vaak hij verwachtte dat elke spelpartner elk van de zes gedragingen in de komende spelsessie zou vertonen. Na elke spelsessie gaf elke proefpersoon op een vijfpuntschaal aan hoe vaak elke spelpartner elk van de zes gedragingen in de voorafgaande spelsessie had vertoond. Na elke spelsessie beoordeelde elke proefpersoon tevens hoe aardig hij elke spelpartner vond na afloop van de spelsessie. Een gemiddelde ontvangen rating werd berekend voor elke gedragscategorie en het aardigoordeel over de twee beoordelende spelpartners, de twee interviews en de vier spelsessies en vervolgens gestandaardiseerd over alle proefpersonen binnen elke meetronde.

3 *Resultaten*

Vijf sets variabelen werden onderscheiden. Drie sets bevatten *klassikale* gegevens; twee sets bevatten gegevens afgeleid uit de *spelsessies*. In vier sets ontbraken de gegevens voor een deel van de 203 proefpersonen. De vijf sets waren, met het *totaal* aantal proefpersonen met gegevens beschikbaar voor de per set geplande analyse tussen haakjes: (1) schaalcores volgens leerkrachten ($n = 100$); (2) schoolproblemen volgens leerkrachten ($n = 134$); (3) gedragsnominaties door klasgenoten

($n = 203$); (4) observaties van sociaal gedrag in spelsessies ($n = 180$); en (5) gedragsratings door spelgenoten ($n = 154$). Tabel 2 geeft de gemiddelde scores van de proefpersonen in de vier onderscheiden groepen op de variabelen in de drie sets klassikale gegevens. Tabel 3 geeft de gemiddelde scores voor de proefpersonen in de vier groepen op de variabelen in de twee sets met gegevens uit de spelsessies. Tabel 2 en 3 geven tevens het aantal proefpersonen *per groep* met gegevens beschikbaar voor de per set geplande analyse.

Elke van de vijf datasets werd apart geanalyseerd in een 4 (groepen) \times 2 (meetronden) multivariate variantieanalyse (MANOVA), gewogen voor het ongelijke aantal proefpersonen in de vier groepen. Omdat gedragsnominaties door klasgenoten niet verzameld waren in meetronde 1, werd deze dataset echter geanalyseerd in een 4 (groepen) MANOVA zonder meetronden als factor. De multivariate toets van elke dataset werd opgevolgd door een univariate toets voor elke variabele in de dataset. De voorlaatste kolom van Tabel 2 en 3 geeft de F-waarden en significanties van de univariate groepseffecten per variabele weer (significante univariate interacties tussen groepen en meetronden worden vermeld in de tekst). Een significant univariaat groepseffect werd opgevolgd door een toets van twee contrasten, namelijk: (1) of de stabiel *populaire* groep significant verschilde van de niet-stabiel populaire groep op de betreffende variabele, en (2) of de stabiel *verworpen* groep significant verschilde van de niet-stabiel verworpen groep op die variabele. In Tabel 2 en 3 is aangegeven welke contrasten significant waren.

Ten slotte werd voor elke variabele getoetst of het verloop van de gemiddelden over de vier groepen van de stabiel populaire groep naar de niet-stabiel populaire groep, de niet-stabiel verworpen groep en de stabiel verworpen groep (exact in die volgorde) gekenmerkt werd door een significante lineaire trend. De laatste kolom van Tabel 2 en 3 geeft de F-waarden en significanties voor lineaire trend per variabele weer.

De 4 (groepen) \times 2 (meetronden) MANOVA op de 16 *schaalscores* toonde een significant hoofdeffect aan voor groepen, $F(48, 239) = 2.58$, $p = .000$. Het hoofdeffect voor meetronden en de groepen \times meetronden interactie waren niet significant. Het significante hoofdeffect voor groepen reflecteert

teerde significante univariate groepseffecten voor overgevoeligheid, onevenwichtigheid, oneerlijkheid, huilerig gedrag, impulsiviteit, samenwerken, ruzie maken, verstoren, leiderschap en competentie (zie Tabel 2, voorlaatste kolom). Toetsing van contrasten liet zien dat stabiel populaire jongens volgens de leerkracht significant minder overgevoelig, onevenwichtig en verstorend, en significant meer coöperatief, competent en leiderschapsvaardig waren dan niet-stabiel populaire jongens. Stabiel verworpen jongens waren volgens de leerkracht significant meer overgevoelig, onevenwichtig, oneerlijk, impulsief, agressief en verstorend, en significant minder coöperatief dan niet-stabiel ver-

worpen jongens. Een significante lineaire trend over groepen bleek voor 11 van de 16 variabelen (zie Tabel 2, laatste kolom). Van de stabiel populaire groep naar de stabiel verworpen groep namen overgevoeligheid, onevenwichtigheid, oneerlijkheid, huilerig gedrag, impulsiviteit, ruzie maken en verstorend gedrag significant toe, en namen samenwerken, leiderschap en competentie significant af.

In de 4 (groepen) \times 2 (meetronden) MANOVA op de twee *probleemscores* was het hoofdeffect voor groepen significant, $F(6, 256) = 2.33$, $p = .033$, en was de groepen \times meetronden interactie significant, $F(6, 256) = 2.90$, $p = .009$. Het hoofdeffect voor meetronden was niet significant. Het multivariate

Tabel 2 *Schaalscores en schoolproblemen volgens leerkrachten en gedragsnominaties door klasgenoten, gemiddeld over meetronden voor de stabiele en niet-stabiele populaire en verworpen groepen en resultaten van toetsing van verschil tussen groepen en lineaire trend over groepen*

	Stabiele/Niet-stabiele groepen ¹				Verschil Groepen ²	Lineaire Trend ²
	P-P	P-NP	V-NV	V-V		
<i>Schaalscores</i>	(n=18)	(n=27)	(n=36)	(n=19)	<i>F(3, 96)</i>	<i>F(1, 96)</i>
Angst	3.16	3.94	3.93	3.60	.83	.49
Spanning	3.37	3.88	4.16	3.86	1.36	1.82
Depressie	3.52	3.86	4.13	3.84	.70	.83
Overgevoelig	2.78* ³	3.63	4.44	5.63** ⁴	18.14***	53.79***
Teruggetrokken	4.82	5.71	5.61	4.92	1.81	.01
Onevenwichtig	2.79*	3.61	4.37	5.82*	19.21***	55.60***
Oneerlijk	2.68	3.25	3.76	5.61*	15.39***	39.67***
Huilerig	2.38	2.62	3.15	3.61	3.15*	9.21**
Impulsiviteit	3.01	3.57	4.28	5.68*	15.86***	44.64***
Samenwerken	7.18*	6.35	5.92	5.10*	8.21***	24.13***
Ruzie maken	2.67	3.36	4.16	5.76*	13.44***	38.05***
Verstoren	2.41*	3.13	3.61	4.83*	10.92***	30.98***
Verlegenheid	4.46	4.92	4.64	3.96	1.30	1.18
Hulp vragen	3.57	4.08	4.37	4.67	1.52	4.43*
Leiderschap	6.65*	5.48	5.07	4.78	5.70**	15.03***
Competentie	7.18*	6.06	5.60	4.97	7.47***	21.45***
<i>Problemen⁵</i>	(n=28)	(n=36)	(n=41)	(n=29)	<i>F(3, 130)</i>	<i>F(1, 130)</i>
Emotioneel	1.79	2.78	10.98	13.79	2.46	6.69*
Leren 1	10.71	8.33	21.95	17.24	1.11	1.55
Leren 2	0.00	11.11	24.39	37.93	5.78**	17.29***
<i>Nominaties</i>	(n=48)	(n=47)	(n=58)	(n=50)	<i>F(3, 199)</i>	<i>F(1, 199)</i>
Samenwerken	1.044*	.041	-.050	-.863*	44.29***	122.32***
Ruzie maken	-.617*	-.301	.334	1.205*	50.37***	144.96***
Verlegenheid	-.203	-.217	-.078	-.069	.41	.95

1 P-P: Populair-Populair; P-NP: Populair-Niet Populair; V-NV: Verworpen-Niet Verworpen; V-V: Verworpen-Verworpen.

2 Significantie van F-waarden: * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

3 In deze kolom geeft een* aan dat P-P significant verschilde van P-NP.

4 In deze kolom geeft een* aan dat V-V significant verschilde van V-NV.

5 Voor leerproblemen zijn de gemiddelden van de vier groepen voor meetronde 1 en meetronde 2 afzonderlijk weergegeven als *Leren 1* en *Leren 2*, omdat voor deze variabele een significante groepen \times meetronde interactie werd gevonden.

groepseffect was het gevolg van een significant univariaat groepseffect alleen voor de variabele leerproblemen. Dit effect werd gekwalificeerd door een univariate interactie van groepen met meetronden voor leerproblemen, $F(3, 130) = 4.62, p = .004$ (voor sociaal-emotionele problemen was deze interactie niet significant). Het percentage leerlingen met leerproblemen voor elke groep in meetronde 1 en meetronde 2 is in Tabel 2 afzonderlijk weergegeven. De interactie wordt verklaard doordat in meetronde 1 geen verschil tussen groepen bestond, terwijl in meetronde 2 het percentage leerlingen met leerproblemen significant lineair toenam over de vier groepen van stabiel populair naar stabiel verworpen.

De 4 (groepen) MANOVA op de drie gedragsnominaties (alleen beschikbaar in meetronde 2) leverde een significant hoofd-

effect voor groepen, $F(9, 587) = 39.29, p = .000$. Het univariate groepseffect was significant voor samenwerken en ruzie maken. Contrasten toonden aan dat stabiel populaire jongens ten opzichte van niet-stabiel populaire jongens door klasgenoten significant vaker werden genoemd als leerlingen die samenwerkten en significant minder vaak als leerlingen die ruzie maakten. Vergeleken met niet-stabiel verworpen jongens werden stabiel verworpen jongens door klasgenoten juist significant vaker aangemerkt als ruziemakers en significant minder vaak als goede samenwerkers. Samenwerken nam significant lineair af en ruzie maken nam significant lineair toe over de vier groepen van de stabiel populaire groep naar de stabiel verworpen groep.

De 4 (groepen) \times 2 (meetronden) MANOVA op de zeven observatiescores

Tabel 3 *Observaties van sociaal gedrag in spelsessies en gedragsratings door spelpartners, gemiddeld over meetronden voor de stabiele en niet-stabiele populaire en verworpen groepen en resultaten van toetsing van verschil tussen groepen en lineaire trend over groepen*

	Stabiele/Niet-stabiele groepen ¹				Verskil Groepen ²	Lineaire Trend ²
	P-P	P-NP	V-NV	V-V		
<i>Observaties</i> ³	(n=40)	(n=44)	(n=52)	(n=44)	<i>F(3,176)</i>	<i>F(1,176)</i>
Samenwerken 1	.594	.258	-.224	-.365	9.04***	25.58***
Samenwerken 2	.154	-.067	-.043	-.077	.71	1.10
Ruzie maken 1	-.564	-.399	.457	.393	15.10***	8.30***
Ruzie maken 2	-.394* ⁵	.122	-.052	.288* ⁶	3.73**	7.40**
Verstoren	-.385*	.033	.010	.251	6.40***	15.92***
Verlegenheid	.252*	-.108	.102	-.151*	2.90*	4.75* ⁷
Hulp vragen	-.003	.110	-.184	.127	2.26	.01
Leiderschap	-.019	-.004	-.094	.118	.77	.22
Acceptatie	.586*	.236	-.181	-.383	12.42***	35.41***
<i>Ratings</i>	(n=33)	(n=38)	(n=49)	(n=34)	<i>F(3,150)</i>	<i>F(1,150)</i>
Samenwerken	.357*	.065	-.007	-.280	4.60**	13.06***
Ruzie maken	-.593	-.341	.278	.440	14.38***	40.58***
Verstoren	-.464	-.252	.204	.354	7.98***	22.88***
Verlegenheid	-.361	-.222	.261	.197	5.28**	12.65***
Hulp vragen	-.356	-.081	.183	.124	3.23*	7.72**
Leiderschap	-.194	-.101	.115	.031	1.16	2.34
Acceptatie	.690*	.134	-.167	-.532*	15.58***	45.87***

1 P-P: Populair-Populair; P-NP: Populair-Niet Populair; V-NV: Verworpen-Niet Verworpen; V-V: Verworpen-Verworpen.

2 Significantie van F-waarden: * $p < .050$; ** $p < .010$; *** $p < .001$.

3 Voor samenwerken en ruzie maken zijn de gemiddelden van de vier groepen voor meetronde 1 en meetronde 2 afzonderlijk weergegeven als *Samenwerken 1*, *Samenwerken 2*, *Ruzie maken 1* en *Ruzie maken 2*, omdat voor deze twee variabelen een significante groepen \times meetronde interactie werd gevonden.

4 De trend voor ruzie maken in meetronde 1 was cubisch in plaats van lineair.

5 In deze kolom geeft een* aan dat P-P significant verschilde van P-NP.

6 In deze kolom geeft een* aan dat V-V significant verschilde van V-NV.

7 De trend voor verlegenheid was cubisch in plaats van lineair.

toonde een significant hoofdeffect voor groepen, $F(21, 506) = 3.07, p = .000$, die werd gekwalificeerd door een significante groepen \times meetronden interactie, $F(21, 506) = 2.35, p = .001$. Significante univariate groepseffecten waren er voor samenwerken, ruzie maken, verstoren, verlegenheid en acceptatie (zie Tabel 3, voorlaatste kolom). De univariate groepseffecten voor samenwerken en ruzie maken werden gekwalificeerd door univariate groepen \times meetronden interacties voor samenwerken, $F(3, 176) = 3.48, p = .017$, en ruzie maken, $F(3, 176) = 6.53, p = .000$. Om deze interacties te verklaren zijn in Tabel 3 de scores op deze variabelen gegeven voor de vier groepen in elke meetronde afzonderlijk. De interactie voor *samenwerken* wordt veroorzaakt doordat in meetronde 2 geen verschil in samenwerkingsgedrag tussen groepen werd geobserveerd, terwijl samenwerken in meetronde 1 significant lineair afnam van de stabiel populaire groep naar de stabiel verworpen groep (zie Tabel 3, laatste kolom). De interactie voor *ruzie maken* is het gevolg van significante contrasten tussen stabiele en niet-stabiele groepen in meetronde 2, maar niet in meetronde 1. Alleen in meetronde 2 maakten stabiel populaire jongens in de spelgroepen significant minder ruzie dan niet-stabiel populaire jongens en maakten stabiel verworpen jongens significant meer ruzie dan niet-stabiel verworpen jongens. Wel werd zowel in meetronde 1 als in meetronde 2 een significante toename van ruzie maken gevonden over groepen van stabiel populair naar stabiel verworpen. Deze toename van ruzie maken was lineair in meetronde 2 en reflecteerde een cubische trend in meetronde 1.

Verstoren, verlegenheid en acceptatie werden niet gekwalificeerd door significante univariate interacties. De toets van contrasten voor deze drie variabelen maakte duidelijk dat stabiel populaire jongens in de spelgroepen vergeleken met niet-stabiel populaire jongens minder verstorend optraden, meer verlegen waren en dat hun gedrag als meer prosociaal werd beoordeeld. Stabiel verworpen jongens waren alleen minder verlegen dan niet-stabiel verworpen jongens. Voor verstoren, verlegenheid en acceptatie werden bovendien significante trends gevonden. Van de stabiel populaire groep naar de stabiel verworpen groep nam verstorend gedrag af en namen verlegenheid en acceptatie toe. Deze trends waren lineair, behalve de toename van verlegenheid,

welke door een cubische trend werd beschreven.

In de 4 (groepen) \times 2 (meetronden) MANOVA op de zeven *gedragsratings* door spelpartners werd een significant hoofdeffect gevonden voor groepen, $F(21, 428) = 3.17, p = .000$. Het hoofdeffect voor meetronden en de interactie tussen groepen en meetronden waren niet significant. Het multivariate effect voor groepen reflecteerde een significant univariaat groepseffect voor elke variabele behalve leiderschap. Toetsing van contrasten toonde aan dat stabiel populaire jongens volgens spelpartners meer samenwerkten dan niet-stabiel populaire jongens. Daarmee corresponderend werden zij ook als significant aardiger beoordeeld dan niet-stabiel populaire jongens. Stabiel verworpen jongens waren volgens spelpartners significant minder aardig dan niet-stabiel verworpen jongens. Significante lineaire trends werden eveneens gevonden voor elk van de zeven variabelen behalve leiderschap. Van de stabiel populaire groep naar de stabiel verworpen groep namen ruzie maken, verstoren, verlegenheid en hulp vragen significant lineair toe en namen samenwerken en acceptatie significant lineair af.

4 Discussie

Stabiele en niet-stabiele sociometrische statusgroepen werden vergeleken op maten voor sociaal gedrag en sociale aanpassing, zowel in de klas als in spelsituaties buiten de klas. Het onderzoek richtte zich op de vraag in hoeverre stabiel populaire en stabiel verworpen leerlingen extreme typen zijn in termen van sociale competentie. In samenhang daarmee werd nagegaan of deze twee groepen de uitersten vormen van een continuüm van sociale competentie. De onderzoeksresultaten zijn van belang enerzijds voor het bepalen van extreme risicogroepen met het oog op toewijzing van leerlingen aan programma's voor klinische interventie (stabiel verworpen leerlingen) en anderzijds voor het vaststellen van groepen leerlingen die een rol kunnen spelen bij de begeleiding in de klas van interacties tussen leerlingen (stabiel populaire leerlingen).

In de klassensituatie waren oordelen door de leerkracht van sociaal gedrag en van het optreden van schoolproblemen beschikbaar, en daarnaast gedragsbeoordelingen door klasgenoten. Op 15 van deze 21 gedrags- en aanpas-

singsmaten vormden de vier stabiele en niet-stabiele statusgroepen een continuüm, en dit betrof overgevoeligheid, onevenwichtigheid, oneerlijkheid, huilerig gedrag, impulsiviteit, samenwerken, ruzie maken, verstoren, leiderschap, sociaal-emotionele problemen, leerproblemen en competentie. Op deze variabelen bevond de stabiel populaire groep zich aan het prosociale uiterste en bevond de stabiel verworpen groep zich aan het antisociale uiterste van een continuüm van sociale competentie. Contrasten tussen de stabiele en de niet-stabiele groepen bevestigden dit beeld. Stabiel populaire leerlingen scoorden uiterst hoog op samenwerken, competentie en leiderschap en uiterst laag op agressie, verstoring gedrag, overgevoeligheid en onevenwichtigheid. Stabiel verworpen leerlingen werden door klasgenoten gezien als leerlingen die ruzie maken en weinig samenwerken. Leerkrachten beoordeelden hen eveneens als weinig coöperatief en juist als agressief, verstorend, overgevoelig, onevenwichtig, oneerlijk en impulsief.

De aanduiding van schoolproblemen door leerkrachten toonde aan dat slechts 2% van de stabiel populaire leerlingen sociaal-emotionele problemen had tegen 14% van de stabiel verworpen leerlingen. In meetronde 2 bleken extreme groepsverschillen voor leerproblemen. In de stabiel populaire groep kwamen geen leerproblemen voor, terwijl 38% van de leerlingen in de stabiel verworpen groep in meetronde 2 leerproblemen had. Dit wijst erop dat sociometrische status, en met name de *stabieliteit* daarvan, predictieve waarde heeft in onderwijskundig opzicht. De kwaliteit van relaties met klasgenoten en het sociale welbevinden van een kind op school zijn gerelateerd aan zijn of haar leerprestaties (Asher, 1988; Van Lieshout, 1987; Van IJendoorn, 1989). Het kan zijn dat bepaalde leerproblemen ook ontstaan als *gevolg* van problemen in de omgang met medeleerlingen. Een dergelijke conditionele relatie past in een procesmatige beschrijving van de consequenties van problematische relaties met leeftijdgenoten over verloop van tijd (zie Coie, 1990).

In de spelgroepen waren oordelen beschikbaar op zeven dimensies, zowel door observatoren als door spelpartners. In beide gevallen werden identieke trends gevonden voor samenwerken, ruzie maken, verstoren en acceptatie, met extreem hoge scores op samenwerken en acceptatie voor stabiel populaire

jongens en extreem hoge scores op ruzie maken en verstoren voor stabiel verworpen jongens. Op vier gedragscategorïen deden zich bijzonderheden voor. Uit de observaties bleek dat de vier groepen alleen werden onderscheiden op *samenwerken* in meetronde 1 en niet in meetronde 2, en dat de groepen sterker van elkaar werden onderscheiden op *ruzie maken* in meetronde 2 dan in meetronde 1. Blijkbaar speelden negatieve gedragingen een grotere rol bij het onderscheid tussen groepen in het tweede meetjaar dan in het eerste meetjaar. Spelgenoten achtten ook *hulp vragen* relevant, waarop stabiel populaire leerlingen uiterst laag scoorden. Dit bevestigt het beeld van deze leerlingen als een groep waarbij een afhankelijke opstelling opvallend afwezig is. Spelgenoten vonden ook dat stabiel populaire leerlingen niet *verlegen* waren en stabiel verworpen leerlingen wel. In de observaties echter waren stabiel populaire leerlingen meer verlegen dan niet-stabiel populaire leerlingen en waren stabiel-verworpen leerlingen minder verlegen dan niet-stabiel verworpen leerlingen. Verlegenheid is moeilijk definieerbaar in termen van concreet gedrag en werd slechts infrequent geobserveerd. Vast staat dat de relatie tussen sociometrische status en verlegenheid nog onduidelijk is (zie Rubin & Lollis, 1988).

De observaties toonden duidelijk aan dat stabiel populaire jongens minder verstorend optraden en meer sociaal geaccepteerd gedrag vertoonden dan niet-stabiel populaire jongens. De extreme groepenindeling werd daarnaast gevalideerd doordat stabiel populaire jongens in de spelsessies significant meer geaccepteerd waren dan niet-stabiel populaire jongens en stabiel verworpen jongens significant minder dan niet-stabiel verworpen jongens. Op gedragsniveau kwam dit tot uitdrukking in een significant hogere beoordeling op samenwerken voor stabiel populaire jongens dan voor niet-stabiel populaire jongens. De observaties in de spelsessies toonden in het algemeen minder verschillen aan tussen stabiele en niet-stabiele sociometrische statusgroepen dan de klassieke gegevens. De contrasten op de voornaamste variabelen afgeleid van de spelsessies (samenwerken, ruzie maken, verstoren, acceptatie) waren steeds in de verwachte richting, maar in een aantal gevallen net niet groot genoeg voor significantie. Mogelijk zijn beperkingen die de spelsessies aan het gedrag van leerlingen oplegden (o.a.

door de regels van samenwerkings- en competitietaken) verantwoordelijk voor het niet geheel tot uitdrukking komen van extreme verschillen in sociaal gedrag.

Samenvattend wordt geconstateerd dat de stabiliteit van sociale status gerelateerd is aan een meer of minder extreme mate van sociale competentie. Dit heeft twee gevolgen voor de omgang in het onderwijs met leerlingen met problematische relaties met leeftijdgenoten. Ten eerste moet instrumentarium ontwikkeld worden waarmee in elk leerjaar voorspeld kan worden welke verworpen leerlingen een grote kans hebben op continuering van hun verworpen status in het volgende leerjaar. Voor deze leerlingen moeten vervolgens preventieve maatregelen worden aangewend. Ten tweede is de toewijzing van leerlingen aan programma's voor klinische interventie het meest wenselijk en noodzakelijk voor leerlingen die accumulierende risico's opbouwen doordat zij niet incidenteel, maar bij herhaling problemen ervaren in de omgang met leeftijdgenoten. Een verantwoorde selectie van leerlingen voor klinische interventie vereist daarom longitudinale meting van sociometrische status in opeenvolgende leerjaren.

Literatuur

- Asher, S. R., *Peer rejection and loneliness in childhood*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, April, 1988.
- Asher, S. R. & S. Hymel, Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In: J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence*. New York: Guilford, 1981.
- Asher, S. R., L. M. Singleton, B. R. Tinsley & S. Hymel, A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 1979, 15, 443-444.
- Cillessen, A. H. N., *The self-perpetuating nature of children's social status and behavior*. 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.
- Coie, J. D., Towards a theory of peer rejection. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- Coie, J. D. & K. A. Dodge, Continuities and changes in children's social status: A cross-age perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1983, 29, 261-282.
- Coie, J. D., K. A. Dodge & H. Coppotelli, Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 1982, 18, 557-570.
- Coie, J. D. & J. B. Kupersmidt, A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 1983, 54, 1400-1416.
- Dodge, K. A., Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 1983, 54, 1386-1399.
- Hymel, S., Preschool children's peer relations: Issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1983, 29, 237-259.
- IJzendoorn, H. W. van, *Sociale gedragskenmerken van verworpen leerlingen in het basisonderwijs*. Vakgroep Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen; Doctoraalscriptie, 1989.
- Lieshout, C. F. M. van, De schoolloopbaan: Op zoek naar de persoon van de leerling. In: J. J. van Kuyk (Ed.), *Basisvorming in de basisschool*. Tilburg: Zwijzen, 1987.
- Lieshout, C. F. M. van & T. J. Ferguson, Relaties met leeftijdgenoten in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 45-55.
- Lieshout, C. F. M. van, J. M. A. Riksen-Walraven, P. W. M. ten Brink, F. J. Siebenheller, J. Th. H. Mey, J. M. Koot, A. W. M. Janssen & A. H. N. Cillessen, *Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, 1986.
- Newcomb, A. F. & W. M. Bukowski, Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 1983, 19, 856-867.
- Newcomb, A. F. & W. M. Bukowski, A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 1984, 55, 1434-1447.
- Rubin, K. H. & S. P. Lollis, Origins and consequences of social withdrawal in childhood. In: J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.
- Zaal, J. N., De relaties tussen sociaal emotioneel functioneren en schoolprestaties van leerlingen in kleuter- en basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, 257-267.

Curricula vitae

H. W. van IJzendoorn (1954) studeerde onderwijskunde in Nijmegen. Hij was gedurende acht jaar docent aardrijkskunde in het lager- en individueel beroepsonderwijs. Van 1985 tot 1989 was hij als wetenschappelijk assistent werkzaam op N.W.O.-project 560-263-013 ('Sociale status en sociaal gedrag'; dr T. J. Ferguson, aanvrager). Daarna was

hij als wetenschappelijk onderzoeker werkzaam op de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de K.U. Nijmegen. Momenteel is hij als wetenschappelijk medewerker aardrijkskunde verbonden aan het Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) te Arnhem.

A. H. N. Cillessen (1959) studeerde ontwikkelingspsychologie in Nijmegen. Van 1985 tot 1989 werkte hij als onderzoeker op N.W.O.-project 560-263-013

('Sociale status en sociaal gedrag'; dr T. J. Ferguson, aanvrager). De gegevens van dit onderzoek worden gerapporteerd in zijn proefschrift, getiteld 'The self-perpetuating nature of children's social status and behavior'. Momenteel is hij post-doctoral fellow op Duke University, Durham, North-Carolina, Verenigde Staten.

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

Summary

IJzendoorn, H. W. van & A. H. N. Cillessen. 'Peer relationships across time.' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 56-67.

Sociometric status was determined for 231 4-to-6 year-old boys in two consecutive school years. Stable and unstable popular and rejected boys were compared on assessments of social behavior and social adjustment in the classroom and in play groups outside the classroom. Results showed that stable and unstable popular and rejected boys represented a social competence continuum, with stable popular and stable rejected boys scoring at opposite extremes. Stable popular boys were highly accepted by peers and could be characterised as cooperative, competent, and good leaders. Stable rejected boys were poorly accepted by peers and appeared to be the most aggressive, disruptive, hypersensitive, imbalanced, dishonest, and impulsive. Stable rejected boys scored extremely low on social competence measures and therefore should be regarded at extreme risk for the development of social maladjustment. Longitudinal assessment of sociometric status across consecutive school years is required as a strategic tool in the selection of children for clinical intervention programs.