

Relaties tussen sociaal emotioneel functioneren en schoolprestaties van leerlingen in kleuter- en basisonderwijs

J. N. ZAAL*

Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

Drie landelijke representatieve groepen leerlingen zijn beoordeeld door de leerkracht op het sociaal emotioneel functioneren in de klas. Twee groepen zijn 1 resp. 2 jaar later opnieuw beoordeeld.

Het sociaal emotioneel gedrag blijkt in alle groepen systematisch samen te hangen met schoolprestaties beoordeeld door de leerkracht. Gedragsschalen Werkhouding (standvastig, gehoorzaam en volhardend) en Vrijmoedigheid (druk, zelfverzekerd, bazig en op de voorgrond treden) verklaren ongeveer de helft van de variantie in gelijktijdig, 35 en 30% in 1 resp. 2 jaar later beoordeelde schoolprestaties. Intelligentie-variabelen als tweede groep in de regressievergelijking opgenomen voegt daar ongeveer 5% aan toe in gelijktijdige modellen en 10 à 12% in de predictieve. Individuele gegevens, als laatste groep toegevoegd, kunnen de multiple correlaties niet significant verhogen. De gelijktijdige prestaties op objectieve leestoetsen hangen samen met Werkhouding (9%) en Intelligentie (31%). Het aandeel van sociaal emotioneel gedrag in de verklaarde variantie wijkt derhalve aanzienlijk af van wat voor gedragsbeoordelingen is gevonden. Sociale Omgang (vijandig) en Emotionaliteit (kalm en onafhankelijk) vertonen geen systematische relaties met schoolprestaties. Hoewel de gedragsbeoordelingen gecontamineerd kunnen zijn met de beoordelingen van de schoolprestaties, kunnen de resultaten worden beschouwd als een ondersteuning van de validiteit van leerkrachtbeoordelingen en hun bruikbaarheid voor de vroegtijdige onderkenning van kinderen met een verhoogde kans op latere leerproblemen.

* De schrijver is dank verschuldigd aan Dr. D. Bakker en Dr. J. Groenendaal voor het verzamelen van de gegevens op de leestoetsen en aan Drs. E. van Hummelen voor zijn assistentie bij het verwerken van de data.

1. Inleiding

Schoolprestaties in het lager en middelbaar onderwijs hangen samen met de persoonlijkheidskenmerken van leerlingen. Uit onderzoek waarin gebruik is gemaakt van vragenlijsten, blijkt dat succesvolle leerlingen zichzelf beschrijven als extravert en aangepast, d.w.z. minder angstig (Rushton, 1966; Eysenck & Cookson, 1969). Goede leerlingen zien zichzelf bovendien als gewetensvol, doorzettend, coöperatief, warm, sociabel en onafhankelijk van anderen in het bedenken van goede ideeën (resourcefull) (Cattell & Child, 1975). Studies over beoordelingen van het met deze persoonlijke kenmerken samenhangende schoolgedrag, bevestigen in grote lijnen het beeld dat uit de zelfbeschrijvingen naar voren komt (Morrison, McIntyre & Sutherland, 1965; Rushton, 1966; Gibson, 1967; Van Calcar & Tellegen, 1967; Eysenck & Cookson, 1969; Zaal, 1971; Miller, 1972; Kohn & Rosman, 1975 en Buis, Van der Munckhoff & Weis, 1976). Tegenstrijdige resultaten worden o.a. gerapporteerd m.b.t. het verband tussen schoolsucces en gedragingen die men beschouwt als indicatoren van 'Extraversie' (Zaal, 1971; Buis et al., 1976). In het onderzoek van Zaal (1971) krijgen goede leerlingen hoge beoordelingen op de schaal 'Zelfverzekerd' en lage op 'Aandacht zoeken', terwijl beide schalen een hoge positieve lading hebben op een tweede orde Extraversie factor. Het tegenstrijdige van dergelijke resultaten heeft mogelijk te maken met de verschillende wijzen waarop onderzoekers de desbetreffende gedrags- en persoonlijkheidsfactoren definiëren. In weer andere studies is naar voren gekomen dat beoordelingen onvoldoende differentiëren tussen leerlingen (Van Calcar & Tellegen, 1967; Sarason, Barnard & Zimbardo, 1968, Miller, 1972 & Meyer, 1975). Leerlingen met goede schoolprestaties worden hoog beoordeeld op alle als gunstig te beschouwen gedragingen en laag op alle ongunstige. Het omgekeerde is het geval met de slechte leerlingen. Een resultaat dat typerend is voor het optreden van een beoordelaarsfout die bekend staat

als het Halo - Horn effect.

Tengevolge van dergelijke menselijke fouten, zeggen beoordelingen dikwijls meer over de typisch subjectieve kijk van de leerkracht op de leerling, dan over het schoolgedrag zelf. Neemt men echter de nodige zorgvuldigheid in acht bij de ontwikkeling en de afname van beoordelingslijsten, dan kan men voldoende overeenstemming verkrijgen tussen beoordelingen van verschillende leerkrachten, zowel voor wat betreft de aard en het aantal gezichtspunten (factoren) dat men onderscheidt, als de beoordelingen van de afzonderlijke leerlingen (Zaal, 1978). Beoordelingsmethoden kunnen zodoende, mede vanwege de relatief lage gebruikskosten, als een nuttig alternatief voor andere onderzoeksmethoden beschouwd worden. In de leeftijdsperiode waarin de kinderen nog niet kunnen lezen, is er overigens nauwelijks sprake van werkelijke alternatieven.

Onderzoek van persoonlijkheidskenmerken en de daarmee samenhangende sociaal emotionele gedragingen in relatie tot de schoolvorderingen van het kind m.n. in de aanvangsfase van de schoolloopbaan is om uiteenlopende redenen van belang. Een daarvan houdt verband met de relatie tussen succes en falen op school en de ontwikkeling van het zelfbeeld van de leerlingen. De vraag doet zich voor welke relaties worden gevonden in een fase waarin nog nauwelijks sprake kan zijn van een cumulerend effect van ervaren schoolsucces of falen. Daarnaast worden bepaalde aspecten van het sociaal emotioneel functioneren ook op het kleuterschool-niveau beschouwd als een belangrijke voorwaarde voor het vruchtbaar deelnemen aan het onderwijsproces. Dergelijke functies worden o.a. door Bloom (1976) en Van Parreren (1978) aangeduid als z.g. begingedrag. Beoordeling van de daarmee samenhangende gedragingen zijn dan ook onmisbaar voor leerkrachten en anderen die betrokken zijn bij het nemen van beslissingen rond de overgang van het kleuter- naar het basis-onderwijs en het treffen van onderwijskundige en didactische voorzieningen voor in sociaal emotioneel opzicht zwakfunctionerende kinderen.

Nog afgezien van het algemene en moeilijke probleem, welke maatregelen en voorzieningen aan de behoefte van dergelijke kinderen tegemoet komen, moeten nog tal van andere vragen worden onderzocht, voordat er sprake kan zijn van een vruchtbaar onderwijskundig gebruik van beoordelingen van het schoolgedrag. Deze hebben vooral betrekking op het relatieve belang van sociaal emotioneel gedrag ten opzichte van het cognitief functioneren van kinderen, op de effecten op langere termijn en op de betekenis van leeftijd- en groepsverschillen en van schooltype.

In dit onderzoek staan met name de volgende vragen centraal:

- Welke aspecten van het sociaal emotioneel gedrag hangen samen met schoolprestaties en welke niet?
- Wat is het aandeel van beoordelingen van het sociaal emotioneel schoolgedrag in de verklaring van schoolprestaties indien rekening wordt gehouden met de intelligentie van de leerlingen?
- Wat is de voorspellende waarde van gedragsbeoordelingen over een periode van één en twee jaar?
- In hoeverre zijn de gevonden relaties voor verschillende sexe, leeftijds- en schoolgroepen vergelijkbaar?

2. Methode

2.1. Onderzoeksgroepen

De onderzoeksgroepen bestaan uit landelijk representatieve groepen kleuters en leerlingen van de basisschool. Het aantal jongens is per groep vrijwel even groot als het aantal meisjes. Per klas hebben ten hoogste vier leerlingen aan het onderzoek meegedaan. Het aantal leerkrachten per groep varieerde van 68 tot 98. De kinderen van de kleuterschool zijn twee jaar later opnieuw beoordeeld, die uit de eerste klas van de lagere school één jaar later. De 1200 LPT vormt een subgroep die heeft deelgenomen aan een leespredictieonderzoek. In het vervolgonderzoek zijn een aantal kinderen om bekende redenen (waaronder zittenblijven) uitgevallen. De verschillen tussen de gegevens van de uitvallers en de kinderen waarvoor alle data beschikbaar waren bleken noch voor achtergrond gegevens noch voor de afhankelijke variabelen significant. Voor een uitvoerige beschrijving zie Zaal (1978). In Tabel 1 wordt een systematisch overzicht gegeven van de onderzoeksgroepen. De 1200 groep vormt een steekproef van 5-6 jarigen (het laatste jaar voordat de kinderen naar de lagere school zouden gaan). In dit onderzoek zijn hoofdzakelijk gegevens gebruikt die twee jaar later zijn verzameld.

2.2. Afhankelijke variabelen

Sociaal emotioneel gedrag

Het sociaal emotioneel functioneren van de kinderen is vastgesteld aan de hand van de Schoolgedrag Beoordelingslijst (Zaal, Smitskamp & Roos, z.j.). De lijst is samengesteld uit 145 en in een latere versie 80 bi-polaire uitspraken over enkelvoudige, concreet waarneembare gedragingen. Deze zijn gebaseerd op

Tabel 1 *Schematisch overzicht van onderzoeksgroepen, de aard van de onderzoeksgegevens (gelijktijdig of predictief) en de criterium variabelen (crit.)*

Type relatie	leeftijd en schooltype								
	4-5 jr (kleuters)			6-7 jr (1e kl. basis)			7-8 jr (2e kl. basis)		
	code	aantal	crit.*	code	aantal	crit.*	code	aantal	crit.*
Gelijktijdig	1215	(N = 200)	Sp-1	1215 UB	(N = 245)	Sp-3	1200	(N = 700)	Sp-1
	1215 ST	(N = 90)	Sp-1	1215 ST	(N = 90)	Sp-3	1200L PT	(N = 212)	Sp-2/Ob1
				1518	(N = 240)	Sp-1	1518 ST	(N = 170)	Sp-2
				1518 ST	(N = 170)	Sp-2			
Predictief				1215 ST	(N = 90)	Sp-2	1518 ST	(N = 170)	Sp-2

* Sp: schoolprestatiebeoordelingen; Ob1: objectieve leestoetsen.

Voor de betekenis van de cijfers zie tekst: Afhankelijke variabelen, par. 2.2.

een lijst van adjectieven – voor het grootste gedeelte ontleend aan Becker en Krug (1964) – die zijn omschreven met behulp van ervaren onderwijskrachten. Op een 6 punts schaal kan de leerkracht aangeven of het desbetreffende gedrag de leerling helemaal typeert (3), redelijk (2) of net iets beter typeert dan het tegengestelde (1). Ter illustratie volgt hieronder een voorbeeld item uit de instructie.

praat zegt
honderd uit 3 2 1 – 1 2 3 geen woord

De leerkracht werd gevraagd eerst te beslissen welke van de twee polen het kind het meest typeerde ook al was het verschil nog zo gering. Vervolgens kon hij of zij kiezen uit de drie antwoordcategorieën.

Met behulp van verschillende analysemethoden zijn vier schalen geconstrueerd, die in hoge mate invariant zijn over verschillende groepen (Zaal, 1978): I Vrijmoedigheid, II Werkhouding (slechte-), III Sociale Omgang (vijandig) en IV Emotionaliteit (kalm). Elke schaal is weer onderverdeeld in subschalen (zie Tabel 2). De betrouwbaarheidsgegevens van de schalen zijn samengevat in Tabel 3.

De homogeniteiten voor kleuter- en basisschoolgroepen variëren van 0,96 voor Vrijmoedigheid tot 0,81 voor Emotionaliteit. Herhaalde beoordelingen door dezelfde leerkracht met verschillende parallelschalen met een tussen tijd van één maand correleren resp. 0,81, 0,82, 0,72 en 0,56. Herhaalde beoordelingen door verschillende leerkrachten met een tussenperiode van één jaar correleren resp.: 0,61, 0,64, 0,45 en 0,24. De tweede beoordelingen zijn gegeven aan de hand van een verkorte lijst (5 tot 2 items per schaal). De items van de verkorte schalen zijn zoveel mogelijk gekozen uit verschillende

subschalen. De correlaties tussen de schalen zijn weergegeven in Tabel 4. De correlaties tussen Vrijmoedigheid, Werkhouding en Sociale Omgang zijn aan de hoge kant. Gelet op de interne consistentie resteert echter voldoende unieke variantie per schaal.

Intelligentie

De intelligentie van de kinderen is bepaald met de Amsterdamse Kinderintelligentie Test (AKIT) (Drenth, Petri & Bleichrodt, 1968).

Naast het IQ zijn als intelligentie variabelen opgenomen de som van de standaardcores op subtests 0 en 3 (VLF: verbale leer factor) en 5 en 6 (PARF: perceptueel abstracte redeneer factor).

Tabel 2 *Schalen voor het beoordelen van sociaal-emotioneel schoolgedrag*

Factorschalen	Subschalen
I Vrijmoedig	Bazig – Onderdanig
	Vrijpostig – Verlegen
	Druk – Rustig
	Zelfverzekerd – Onzeker
II Werkhouding	Wisselvallig – Standvastig
	Ongehoorzaam – Gehoorzaam
	Slordig – Nauwgezet
III Sociale omgang	Opvliegend – Kalm
	Tegendraads – Meegaand
	Berekenend – Tegemoetkomend
IV Emotionaliteit	Hard – Gevoelig
	Onafhankelijk – Afhankelijk

Tabel 3 *Samenvatting van de resultaten* van het betrouwbaarheidsonderzoek voor homogeniteit (I), herhaalde beoordelingen na 1 maand (II), na 1 jaar (III) en na 2 jaar (IV)*

Gedragsschalen	Totale groep				Jongens				Meisjes			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Vrijmoedigheid	96	81	61	51	96	84	72	56	95	79	48	43
Werkhouding	94	82	64	41	92	85	63	39	94	73	45	19
Soc. omgang	92	72	45	19	92	67	48	27	91	76	34	04
Emotionaliteit	81	56	24	10	80	53	28	17	82	57	08	01

*) rekenkundige gemiddelden van de coëfficiënten en correlaties ($\times 100$).

Tabel 4 *De correlaties ($\times 100$) tussen de gedragsschalen voor alle leerlingen van de kleuterschool (links onder) en de basisschool (rechts boven); apart voor de jongens en de meisjes*

Schalen	alle leerlingen				meisjes				jongens			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Vrijmoedigheid (T1)	-	45*	64*	-06	-	48*	68*	04	-	39*	59*	-10
Werkhouding (T2)	39*	-	51*	-18	40*	-	53*	07	40*	-	43*	23*
Soc. omgang (T3)	70*	47*	-	08	70*	45*	-	02	69*	48*	-	10
Emotionaliteit (T4)	04	14	-02	-	-16	08	-09	-	04	08	00	-

* overschrijdingskans 2-zijdig $\leq 5\%$.

Individuele gegevens

Chronologische leeftijd in maanden, sexe en beroep vader zijn opgenomen als individuele gegevens. Beroep vader is gecodeerd volgens de indeling Van Souren (Souren z.j.), waarbij de hoogste score is gegeven aan de categorie handarbeider en de laagste aan hoofdarbeiders.

Schoolprestaties

De gegevens over schoolprestaties berusten op beoordelingen (Sp) en op objectieve leestoetsen (Obl). De beoordelingen van kleuterschoolgroepen zijn gegeven op een 6 puntsschaal waarvan de uiteinden waren omschreven als 'behoort tot de besten van de klas' resp. 'kan slecht meekomen' (Sp-1). Deze schaal is ook gebruikt voor een groep eerste klassers. In het vervolgonderzoek zijn de schoolprestaties gebaseerd op de somscore op de vakken lezen, rekenen, schrijven en taal die elk op een Likert-schaal zijn gescoord (Sp-2/Sp-3).

Als schooltoetsen zijn afgenomen de Eén minuut Test (Brus & Voeten, 1973) en de Test voor Mechanisch lezen (Wiegiersma, 1958). De gestandaardiseerde scores zijn gesommeerd en vormen de criterium variabelen Obl.

2.3 Analyse procedure

De verbanden tussen sociaal emotioneel functioneren, intelligentie en individuele gegevens enerzijds en schoolprestaties anderzijds zijn geanalyseerd met het SPSS programma voor stapsgewijze multiple regressie-analyse (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner & Bent, 1970).

De variabelen zijn groepsgewijs in een van te voren bepaalde volgorde in de analyse opgenomen. De volgende groepen zijn aangehouden:

- Sociaal emotioneel gedrag (Vrijmoedigheid, Werkhouding, Sociale Omgang en Emotionaliteit)
- Intelligentie (IQ, VLF en PARF)
- Individuele gegevens (leeftijd, sexe, (meisjes) en SES (handarbeider)).

Binnen deze groepen was de volgorde vrij.

3. Resultaten

De resultaten van de multiple regressieanalyse zijn samengevat in de Tabellen 5 t/m 14. Deze tabellen bevatten in een nogal gecondenseerde vorm de volgende gegevens.

Tabel 5 Correlaties (r) multiple correlatie (R) en verklaarde variantie van beoordelingen van schoolprestaties voor 4-5 jarigen^{a*}

Gedragsschalen	r			r ²			R ² (int) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-51	-43°	-51°	26°	18°	26°	16°	11°	15°
Vrijmoedigheid	23°	29°	24°	23°	26°	23°	15°	14°	21°
Sociale Omgang	10	00	00	00	00	00	00	00	00
Emotionaliteit	09	-11	00	00	00	00	00	00	00
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen 2) + intelligentie 3) 2 + ind. gegevens			49	45	51	31	26	37
							53	49	60
							54	50	61

a) groep 1215, N_{jongens} = N_{meisjes} = 100

* in deze en de volgende tabellen zijn de produktmoment en de multiple correlaties vermenigvuldigd met 100

^{o)} p ≤ 0.05

¹⁾ intelligentie uitgepartialiseerd

- De eerste 3 kolommen geven de product moment correlaties voor resp. de totale groep, jongens (j) en meisjes (m)
- De middelste 3 kolommen bevatten het percentage verklaarde variantie per gedragsschaal. De volgorde waarin de variabelen gekozen konden worden was vrij maar bleek meestal overeen te komen met die waarin de schalen in de tabel voorkomen
- In de drie rechtse kolommen staat het percentage verklaarde variantie per schaal wanneer gecorrigeerd is voor intelligentie. Met andere woorden wanneer sociaal emotioneel gedrag als tweede blok in de analyse is opgenomen na de intelligentie variabelen.
- De onderste regels van de tabellen bevatten voorzover van toepassing de som van de verklaarde variantie over de aangegeven variabelen.

Zonder in te gaan op details en beginnend met de resultaten die betrekking hebben op schoolprestaties, beoordeeld door de leerkrachten zelf, blijkt het volgende.

Beoordelingen van Sociaal-emotioneel gedrag verklaren in de gelijktijdige modellen ongeveer 50% van de variantie in schoolprestaties. Een uitzondering vormt de oudste groep (tweede klassers) waarvoor het percentage 35 bedraagt. In de predictieve modellen zijn deze cijfers zoals verwacht mocht worden lager, maar bedragen toch nog altijd 35% na één en 30% na twee jaar. Dat komt overeen met een multiple correlatie van ruim 0,59 resp. 0,56 (zie Tabellen 13 en 14). Er zijn evenwel aanzienlijke sexe verschillen, waarover straks meer. Voor wat betreft

de bijdrage van de afzonderlijke schalen, die van Werkhouding is in alle groepen veruit het grootst. De percentages variëren van 25-41 in de gelijktijdige en bedragen 15 resp. 23 in de predictieve modellen voor de totale groep. Ook Vrijmoedigheid blijkt significant bij te dragen aan de verschillen in schoolprestatie, zij het dat de percentages verklaarde variantie beduidend lager zijn. Sociale omgang en Emotionaliteit dragen daarentegen niet systematisch bij tot verschillen in schoolprestaties d.w.z. nadat gecorrigeerd is voor samenhang met Werkhouding en Vrijmoedigheid.

Stappen we nu over naar de resultaten van de analyses waarin de samenhang van Sociaal emotioneel gedrag en schoolprestaties is gecorrigeerd voor verschillen in Intelligentie. Over het geheel genomen zakt in de gelijktijdige modellen het percentage verklaarde variantie zoals verwacht mocht worden en wel met met ongeveer 20 (van 50 naar een niveau van 30%). Opnieuw met uitzondering van de tweede klassers voor wie de percentages zakken van ongeveer 35 naar 20. In de predictieve modellen zijn de verschillen nagenoeg even groot als in de gelijktijdige. Ook na het uitpartieren van intelligentie zijn het opnieuw uitsluitend Werkhouding en Vrijmoedigheid die significant bijdragen aan verschillen in schoolprestaties.

Opmerkelijk is dat het, wat betreft de gelijktijdige en predictieve relaties niet uitmaakt of de schoolprestaties beoordeeld zijn door de kleuterleidster of onderwijzer(es) noch of het globale (sp-1) of samengestelde beoordelingen zijn (sp-2/sp-3).

Twee andere opmerkelijke resultaten moeten nog onder de aandacht gebracht worden. Het eerste

Tabel 6 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van gelijktijdige beoordelingen van schoolprestaties voor 6-7 jarigen^a*

Gedragsschalen	r			R ²			R ² (int. p-1) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-64°	-54°	-63°	41°	30°	40°	35°	23°	33°
Vrijmoedigheid	02	15	07	11°	13°	11°	05°	02	07°
Sociale Omgang	-14°	06°	-20°	02°	03°	01	01°	07°	00
Emotionaliteit	08	-06	10	01	03°	00	00	02	00
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			55	49	52	42	35	40
	2) 1 + intelligentie						58	54	57
	3) 2 + ind. gegevens						59	55	58

^{a)} groep 1518 ST, N jongens = 84 N meisjes = 85

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie kleuterschool uitgepartialiseerd

Tabel 7 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van gelijktijdige beoordelingen van schoolprestaties voor 6-7 jarigen^a*

Gedragsschalen	r			R ²			R ² (int.) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-61°	-52°	-66°	38°	27°	43°	27°	19°	29°
Vrijmoedigheid	09	20°	05	17°	19°	17°	08°	08°	08°
Sociale Omgang	-06	05	-09	00	01	01	01	02	00
Emotionaliteit	-09	-10	-04	00	02	00	00	01	00
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			56	49	61	36	30	38
	2) 1 + intelligentie						60	55	66
	3) 2 + ind. gegevens						61	56	66

^{a)} groep 1518, N jongens = 123 N meisjes = 122

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie uitgepartialiseerd

Tabel 8 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van gelijktijdige beoordelingen van schoolprestaties voor 6-7 jarigen^a*

Gedragsschalen	r			r ²			R ² (int.) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-52°	-49°	-44°	27°	24°	20°	17°	16°	09°
Vrijmoedigheid	27°	33°	30°	24°	30°	23°	13°	16°	14°
Sociale Omgang	-09	-08	-03	00	00	02	00	00	01
Emotionaliteit	-07	-04	-02	01	02	00	01	01	00
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			53	56	45	31	33	24
	2) 1 + intelligentie						59	62	54
	3) 2 + ind. gegevens						61	65	56

^{a)} groep 1215SB N jongens = 46 N meisjes = 44

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie uitgepartialiseerd

Tabel 9 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van gelijktijdige beoordelingen van schoolprestaties voor 7-8 jarigen^a*

Gedragsschalen	r			R ²			R ² (int. p-2) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-57°	-47°	-62°	33°	22°	38°	26°	16°	35°
Vrijmoedigheid	07	08	20°	06°	07°	07°	03°	03	06°
Sociale Omgang	-08	-05	-03	01	02	04	01	01	02
Emotionaliteit	-10	10	-15	00	02	02	00	01	01
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			40	33	51	30	22	44
	2) 1 + intelligentie						42	39	52
	3) 2 + ind. gegevens ²⁾								

^{a)} groep 1518 ST, N jongens = 84 N meisjes = 85.

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie 5-6 jaar uitgepartialiseerd

²⁾ de achtergrond gegevens zijn voor deze groep alleen opgenomen in een uitgebreider model.

Tabel 10 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van gelijktijdige beoordelingen van schoolprestaties voor 7-8 jarigen^a*

Gedragsschalen	r			R ²			R ² (int. p-2) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-54°	-57°	-51°	30°	33°	26°	23°	26°	17°
Vrijmoedigheid	14°	09°	19°	07°	05°	10°	05°	03°	07°
Sociale Omgang	-04°	01°	02	00	00	00	00	00	00
Emotionaliteit	-10°	-17°	02	00	00	00	00	00	00
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			37	38	36	28	30	25
	2) 1 + intelligentie						41	42	42
	3) 2 + ind. gegevens						42	43	43

^{a)} groep 1200, N jongens = 344 N meisjes = 377

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie 5-6 jaar uitgepartialiseerd

Tabel 11 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van gelijktijdige beoordelingen van schoolprestaties voor 7-8 jarigen^a*

Gedragsschalen	r			R ²			R ² ((int. p-2) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-50°	-53°	-49°	25°	28°	24°	21°	25°	17°
Vrijmoedigheid	07	06	07	07°	06°	08°	05°	04°	07°
Sociale Omgang	06	01	12	02°	00	02	01°	00	02
Emotionaliteit	-16°	-27°	-08	00	02	01	00	02	01
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			34	36	36	28	31	27
	2) 1 + intelligentie						36	38	37
	3) 2 + ind. gegevens						37	38	41

^{a)} 1200 LPT N jongens = 101 N meisjes = 111

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie uitgepartialiseerd

Tabel 12 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van gelijktijdige prestaties op leestoetsen voor 7-8 jarigen^a*

Gedragsschalen	r			R ²			R ² (int. p-2) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-27°	-19°	-37°	08°	04°	14°	06°	04°	08°
Vrijmoedigheid	00	03	-03	01	01	01	00	00	01
Sociale Omgang	-02	-00	-05	00	00	00	00	00	00
Emotionaliteit	00	-02	00	00	00	00	00	00	00
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			10	05	10	07	04	08
	2) 1 + intelligentie						15	08	26
	3) 2 + ind. gegevens						16	09	27

^{a)} groep 1200 LPT N jongens = 101 N meisjes = 111

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie 5-6 jaar uitgepartialiseerd

Tabel 13 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van voorspelde beoordelingen van schoolprestaties voor 6-7 jarigen na 2 jaar^a*

Gedragsschalen	R ²			R ² (int. p2) ¹⁾					
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-33°	-37°	-22	15°	14°	05	07°	13°	00
Vrijmoedigheid	23°	33°	16	14°	23°	06	05°	06°	04
Sociale Omgang	06	16	02	00	04	01	00	01	00
Emotionaliteit	-10	-13	00	00	04	01	00	01	00
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			29	40	14	12	21	05
	2) 1 + intelligentie						38	48	28
	3) 2 + ind. gegevens						42	49	35

^{a)} groep 1215 ST, N jongens = 46 N meisjes = 44

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie 4-5 jaar uitgepartialiseerd

Tabel 14 *Correlaties (r) multiple correlaties (R) en verklaarde varianties van voorspelde beoordelingen van schoolprestaties voor 7-8 jarigen na 1 jaar^a*

Gedragsschalen	r			R ²			R ² (int. p-1) ¹⁾		
	T	j	m	T	j	m	T	j	m
Werkhouding	-48°	-48°	-32°	23°	23°	10°	19°	16°	08°
Vrijmoedigheid	05	18°	01	10°	14°	06°	06°	02	04°
Sociale Omgang	-09	08	17	00	03	01	00	07°	05°
Emotionaliteit	-04	18°	24°	01	00	07°	01	00	01
% verklaarde variantie	1) gedragsschalen			35	40	24	26	25	20
	2) 1 + intel. 1e klas						37	43	27
	3) 2 + gedrag gelijktijdig						49	51	55
	4) 3 + ind. gegevens						51	51	55

^{a)} groep 1518 ST N jongens = 85 N meisjes = 84

^{o)} p ≤ 0,05

¹⁾ intelligentie 5-6 jaar uitgepartialiseerd

heeft betrekking op het gebruik van objectieve leestoetsen als prestatie-criterium, het tweede op de sexe verschillen.

Wanneer objectieve leestoetsen als criterium worden gebruikt i.p.v. subjectieve prestatiebeoordelingen is de hoeveelheid variantie, verklaard door sociaal emotioneel gedrag, opvallend laag, ongeveer 9% (zie Tabel 12), zelfs als er rekening mee is gehouden dat voor 7-8 jarigen de percentages voor prestatiebeoordelingen lager zijn dan voor jonge kinderen.

Significante verschillen tussen jongens en meisjes doen zich niet voor m.b.t. gelijktijdige modellen, alhoewel de verbanden tussen gedrag en schoolprestaties systematisch hoger zijn voor meisjes dan voor jongens. Des te opmerkelijker is het sexe effect van de predictieve modellen (zie Tabellen 13 en 14). Na een jaar bedraagt het verschil in het percentage verklaarde variantie 16 (40 om 24) en na twee jaar 26 (40 om 14) in het voordeel van jongens.

Tot slot willen we nog de aandacht vestigen op de bijdrage van intelligentie variabelen en individuele gegevens. De bijdrage van intelligentie nadat de gedragsvariabelen reeds in de multiple regressie vergelijking zijn opgenomen, is in alle modellen significant. Het percentage verklaarde variantie is in de predictieve modellen echter ruim twee keer zo hoog als in de gelijktijdige modellen: 10% na 1 en 12% na 2 jaar tegenover ongeveer 4% gelijktijdig. Individuele verschillen waaronder de beroepsstatus van de vader is steeds als 3e blok opgenomen en verhoogt in geen van de modellen de verklaarde variantie van de schoolprestaties in significante mate.

4. *Discussie*

De interpretatie van deze resultaten roept verschillende problemen op. De belangrijkste is wel de vraag of en in hoeverre beoordelaars-artefacten verantwoordelijk zijn voor de resultaten als (a) het verband tussen sociaal-emotioneel gedrag en schoolprestaties (b) het verschil in voorspelbaarheid van prestatiebeoordeling en prestaties op objectieve leertoetsen en (c) het verschil in voorspelbaarheid van schoolprestaties voor jongens en meisjes.

Om te beginnen met de relatie tussen gedrag en schoolprestaties, het is duidelijk dat de sterkte van het verband geflatteerd kan worden t.g.v. z.g. contaminatie-effecten. De onderwijzer(es) kent het prestatieniveau van de leerlingen en dit wetende kan dat doorwerken in de beoordelingen van het gedrag. Een dergelijke verklaring gaat evenwel niet op voor

de predictieve verbanden. Als deze verklaring is opgetreden, dan is het effect derhalve niet zo sterk dat het gevonden verband uitsluitend daaraan toegeschreven kan worden.

Een andere beoordelaarsfout die vaak genoemd wordt en die gelet op de hoge onderlinge samenhang tussen de gedragsschalen een rol zou kunnen spelen is het Halo-Horn effect. Erg waarschijnlijk is dat niet. Andere als gunstig te beschouwen gedragingen vertonen nauwelijks samenhang met schoolprestaties, zoals Sociale Omgang, terwijl die met Vrijmoedigheid tegengesteld is aan wat op basis van het Halo-Horn effect verwacht zou moeten worden. Hoogstens zou men kunnen spreken over een logische fout. Het beoordelaarseffect is dan beperkt tot enkele schalen en wel die van Werkhouding in het bijzonder.

Het verschil tussen de resultaten voor subjectieve prestatiebeoordelingen en schooltoetsen wijst eveneens in die richting. Over het algemeen zijn beoordelingen minder betrouwbaar dan objectieve gegevens. Men zou daarom eerder lagere dan hogere correlaties verwachten met prestatiebeoordelingen. Dat het tegendeel het geval is zou er op wijzen dat de onderwijzer(es) subjectieve maatstaven hanteert. De hoge correlatie met de prestatiebeoordelingen van andere leerkrachten een en twee jaar later wijzen overigens dan wel uit dat er een hoge mate van inter-subjectieve overeenstemming bestaat. Deze overeenstemming tussen leerkrachten wijst tevens naar een verklaring die niet met (on)betrouwbaarheid te maken heeft maar met de relevantie van het criterium. Mogelijk houdt de leerkracht bij het beoordelen van de prestaties van de leerlingen rekening met gezichtspunten die niet verdisconteerd zijn in de score op een objectieve leestoets. Te denken valt aan creativiteit, het uitvoeren van werkjes op eigen initiatief, het leveren van bijdragen aan groepswork en andere activiteiten enz. Het zouden dan met name die aspecten zijn waardoor Vrijmoedigheid wel bijdraagt tot de voorspelling van prestaties beoordeeld door de leerkracht maar niet aan die gemeten met leestoetsen.

De sexe verschillen zijn moeilijk te verklaren. Men kan natuurlijk opnieuw verwijzen naar beoordelaarsfouten. Het is dan wel van belang te onderstrepen dat het in zo'n geval niet gaat om processen die van toepassing zijn op alle leerlingen doch uitsluitend op meisjes. Er is in de overigens uitgebreide literatuur over beoordelingen weinig bekend over dergelijke beoordelaarsfouten. Men kan zich evenwel voorstellen dat de leerkrachten het niet eens zijn over de normen die zij hanteren bij het beoordelen van meisjes terwijl dat wel het geval is bij

het beoordelen van jongens. Deze verklaring sluit wel aan bij de lage inter-rater betrouwbaarheden voor meisjes (zie Tabel 3) maar is in tegenspraak met de hogere korrelaties van werkhouding met prestaties van meisjes op de leestoetsen (Tabel 12).

In het in dit onderzoek gebruikte onderzoeksmodel valt de factor beoordelaar samen met de factor tijd en schooltype c.q. schoolklas. Het verschil in voorspellende waarde van de gedragsbeoordelingen zou dus eveneens verklaard kunnen worden doordat verschillen in ontwikkelingstempo (instabiliteit) onder meisjes groter is dan onder jongens. Een andere mogelijkheid is dat sociaal-emotionele gedragingen van meisjes meer situatief bepaald zijn. Hoe het ook zij, als één van deze verklaringen juist is, en wat mezelf betreft lijkt me het laatstgenoemde de meest realistische, dan heeft dat onverwachte consequenties voor het nemen van onderwijskundige beslissingen en het geven van onderwijskundige begeleiding. Indien belangstelling voor het werk op school, en andere aspecten van de werkhouding van meisjes sterk afhankelijk is van situationele factoren zoals de leerkracht, de medeleerlingen enz. dan zouden onderwijskundige maatregelen eerder gericht moeten zijn op het veranderen van de schoolsituatie dan op het continueren daarvan, wat gebeurt als het meisje nog een jaar in dezelfde klas blijft zitten.

5. Conclusies en samenvatting

Het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen hangt samen met succes of falen op school, ook of zelfs bij de start van de onderwijsloopbaan. De schoolprestaties zijn vooral gerelateerd met gedragsaspecten die samen bepalen wat in dit onderzoek de werkhouding van het kind is genoemd: standvastig, nauwgezet en gehoorzaam. Leerlingen waarvan de onderwijzer(es) vindt dat ze tot de besten van de klas behoren worden bovendien beoordeeld als wat meer dan gemiddeld vrijmoedig (vrijpostig, actief; bazig en zelfverzekerd). Deze gedragingen blijken bovendien latere schoolprestaties te voorspellen, vooral die van jongens. Hoewel er naar het oordeel van de leerkracht een samenhang bestaat tussen deze gedragsaspecten komt uit de hier gerapporteerde onderzoeksresultaten evenwel niet naar voren dat kinderen die op school niet zo goed mee kunnen komen ook tekenen van een gebrekkige aanpassing zouden vertonen. Zowel uit het verband met prestatiebeoordelingen door de leerkracht zelf als uit de prestaties op objectieve leestoetsen blijkt dat het vooral het taakgerichte gedrag is dat belangrijk is

voor succes of falen op school.

Over het geheel genomen blijkt uit de hier gerapporteerde resultaten dat beoordelingen van het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen door de leerkracht valide voorspellers zijn van gelijktijdig en later gemeten schoolprestaties. Dat geldt zowel voor kleuter- als lagere schoolgroepen. Schoolgedragsbeoordelingen kunnen het beeld dat de leerkracht heeft van de leerlingen concreetiseren en verhelderen. Mede op basis daarvan en in samenhang met de gegevens over de betekenis voor schoolprestaties kunnen gedragsbeoordelingen bijdragen tot een betere afstemming van onderwijskundig en didactische maatregelen op de sociaal-emotionele mogelijkheden en behoeften van het jonge kind. Men moet zich echter bij het gebruik ervan realiseren, dat beoordelingen niet geschikt zijn voor het meten van vorderingen in sociale vaardigheden. Ook betrouwbare en valide beoordelingen kunnen slechts geïnterpreteerd worden tegen de achtergrond van de gegevens van een groep vergelijkbare leerlingen. Met name dient men bij het interpreteren van deze gegevens voor ogen te houden, dat gedrag zowel door persoonlijkheidskenmerken als door situationele en tijdelijke factoren wordt bepaald. Gedragsbeoordelingen kunnen slechts met grote terughoudendheid geïnterpreteerd worden in termen van algemene en blijvende kenmerken, vooral als het gaat om het schoolgedrag van meisjes.

Literatuur

- Becker, W. C. & R. S. Krug, A circumplex model for social behavior in children, *Child developm.*, 1964 (35) 371-396.
- Bloom, B. S., *Human Characteristics and Schoollearning*. New York, McGraw Hill, 1976.
- Brus, B. Th. & H. J. M. Voeten, *Eén minuut Test. Vorm A en B Verantwoording handleiding*. Nijmegen, Berkhout Testmateriaal B.V., 1973.
- Buis, Th. J. M. N., H. C. P. van den Munckhof & P. M. A. Wels, Een onderzoek naar de validiteit van leerkrachtbeoordelingen, *Gedrag, tijdschrift voor psychologie*, 1976 (5-6) 278-306.
- Calcar, C. van & B. Tellegen, *Gedragsbeoordeling en prestatie*. Enschede, Pedagogisch Centrum, 1967.
- Cattell, R. B. & H. J. Butcher, *The prediction of achievement and creativity*. New York, The Bobbs-Merrill Company, 1968.
- Cattell, R. B. & D. M. Child, *Motivation and Dynamic structure*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1975.
- Drenth, P. J. D., J. F. Petri & N. Bleichrodt, *Handleiding bij de Amsterdamse Kinder Intelligentie Test*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1968.
- Eysenck, H. J. & D. Cookson, *Personality in primary*

- school children: II Teachers ratings *Brit. Jrn. of Educ. Psych.*, 1969 (39) 123-130.
- Gibson, H.B., Teachers' ratings of school boys behavior related to patterns of scores on the new junior Maudsley inventory, *Brit. Jrn. of Educ. Psych.*, 1967, 347-351.
- Haenen, A. W., *Van Kleuter tot Schoolkind*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1967.
- Kohn, M. & B. L. Rosman, Cognitive functioning in five-year-old boys as related to social-emotional and background-demographic variables, *Developm. Psych.*, 1973 (8) 277-294.
- Meyer, R. W. J., Gedragsbeoordeling door onderwijzers deel I: de rol van de onderwijzer bij de beoordeling van leerlinggedrag, *Pedagogische Studiën*, 1975 (52) 415-431.
- Miller, L. C., School behavior check list: An inventory of deviant behavior for elementary school children, *Jrn. of Cons. and Clin. Psych.*, 1972 (38) 134-144.
- Mönks, F. J., H. Rost & N. H. Coffie, *Nijmeegse schoolbekwaamheidstest*. Nijmegen, Nederlandse Universiteitspers N.V., 1969.
- Morrison, A. J. D. McIntyre & J. Sutherland, Teachers personality ratings of pupils in scottish primary schools, *Brit. Jrn. of Educ. Psych.*, 1965 (35) 305-319.
- Parreren, C. F. van, Onderwijspsychologie, in: H. L. J. Duijker (red.), *Psychologie Vandaag*, Deventer, Van Loghum Slaterus B.V., 1978.
- Rushton, J., The relationship between personality characteristics and scholastic surveys in eleven-year-old children, *Brit. Jrn. of Educ. Psych.*, 1966 (36) 178-184.
- Sarason, S. B., J. W. Barnard & P. G. Zimbardo, Teachers' ratings of student personality traits as they relate to IQ and social desirability, *Jrn. of Educ. Psych.*, 1968 (59) 128-132.
- Wieggersma, S., *Test voor Mechanische leesvaardigheid*. Leiden, N.I.P.G. 1958.
- Zaal, J. N., The development of a teacher rating scale. *Paper presented at the International Conference of Applied Psychology*, Luik, België, 1971.
- Zaal, J. N., *Sociaal emotioneel gedrag in de klas*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1978.
- Zaal, J. N., Roos Smitskamp, (z.j.), *Schoolgedrags beoordelingslijst*. Amsterdam, Vakgroep Arbeids- en Organisatie psychologie, Vrije Universiteit.

Curriculum vitae

Zaal, J. N. (geb. 1940) heeft na het behalen van zijn onderwijsbevoegdheid psychologie gestudeerd aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Hij is daar sinds 1967 werkzaam als wetenschappelijk medewerker bij de Vakgroep Arbeids- en Organisatiepsychologie en Testontwikkeling. Zijn wetenschappelijke activiteiten liggen op het terrein van het intelligentie-onderzoek bij kinderen en beoordelingen van het schoolgedrag van leerlingen in kleuter- en basisonderwijs. Daarnaast heeft hij onderzoek verricht naar de invloed van de sociaal culturele gezinsomgeving op de intellectuele ontwikkeling.

Sinds enige jaren is hij lid van de Commissie voor testangelegenheden van het Nederlands Instituut van Psychologen; in die hoedanigheid heeft hij o.m. meegewerkt aan de Nederlandse bewerking van de 'Standards for Educational and Psychological test and manuals'.

Hij promoveerde in 1978 op 'Beoordelingen van het Sociaal Emotioneel gedrag van kleuters en leerlingen van het basis-onderwijs'. Publiceerde verder 'Sociaal culturele verschillen in de gezinsomgeving', Amsterdam: V.U.; Leiden: NIPG, 1976; samen met H. van der Flier en L. Schaap en samen met A. Evers over testgebruik o.a.: De derde N.I.P.-enquête onder testgebruikers. De Psycholoog, 1979, vol. XIV, no. 9, pp. 509-528.

Adres: Vakgroep Arbeids- en Organisatiepsychologie en Testontwikkeling, Vrije Universiteit, De Boelelaan 1081, Amsterdam