

Gedragsbeoordeling door onderwijzers

Deel I: De rol van de onderwijzer bij de beoordeling van leerlinggedrag

R. W. J. MEIJER

Vakgroep ontwikkelingspsychologie, pedologie en speciale pedagogiek, V.U., Amsterdam

Samenvatting

Het oordeel van onderwijzers over hoe hun leerlingen zich in hun ogen gedragen kan worden vastgelegd op gedragsbeoordelingslijsten. De structuur van een aantal van deze lijsten wordt besproken. Aan de hand van empirische gegevens worden van de meest gangbare patronen van problematisch gedrag (anti-sociaal, teruggetrokken en hyperactief gedrag) de gegevens over interne-, hertest- en interraterbetrouwbaarheid vergeleken, alsmede de onderlinge samenhang tussen deze gedragspatronen. Tenslotte wordt ingegaan op de vraag welke rol onderwijzers zelf spelen bij het beoordelen van leerlinggedrag, met name in hoeverre zij hierbij door vooroordelen worden gehinderd.

1. Inleiding

Naar de ervaring van iedere onderwijzer is geen klas gelijk. Toch zijn er in vrijwel elke klas een aantal vaste 'gedragstypes' van kinderen te onderscheiden. Altijd zijn er wel een of meer leiders aan te wijzen en steevast ook een aantal volgelingen. Het stille kind ontbreekt evenmin als het rusteloze kind. En hoewel men kinderen niet kan vastpinnen op één gedragspatroon is de indruk algemeen dat er zich op de basisschool al vrij stabiele verschillen in op de gedrag tussen de kinderen beginnen te manifesteren. Deze verschillen hebben stellig te maken met de nieuwe rollen die van de basisschoolleerling worden gevraagd in vergelijking met wat men thuis van hem verwacht. Zowel in affektief, cognitief als sociaal opzicht worden er nieuwe eisen aan hem gesteld.

Affektief wordt er van de basisschoolleerling gevraagd dat hij zich enigszins distantieert van de onmiddellijke emotionele steun die zijn ouders hem bieden. In plaats van ouders fungeert hier de onderwijzer(es) als de volwassene tot wie hij zich kan wenden. Deze volwassene echter dient met een groot aantal leeftijdsgenootjes gedeeld te worden.

Hij is dus in veel mindere mate bereikbaar dan zijn ouders zijn. Hoe een kind op deze toch wel enigszins frustrerende situatie reageert, zal verschillen al naar de geaardheid van het kind (bv. introvert of extravert) de intensiteit waarmee het pleegt te reageren en vooral de mate waarin het toch nog in de schoolsituatie terug kan vallen op de emotionele steun der ouders doordat het zijn vertrouwen in de ouders generaliseert naar de onderwijzer. Uiteraard speelt de belangstelling van de ouders voor de school bij dit laatste een grote rol.

Ook *kognitief* wordt er op de basisschool een nieuw beroep op het kind gedaan. Met name wordt er van hem verwacht dat het zijn konkrete denkwijze steeds meer laat varen en zich een meer abstracte denkwijze aanleert. Wanneer het hierin niet slaagt – doordat het in zijn ontwikkeling hieraan nog niet toe is of ten enenmale niet gemotiveerd kan worden tot een dergelijke andere denktrant – zal het een andere attitude gaan aannemen ten opzichte van alles wat met de school te maken heeft dan wanneer het hierin een uitdaging ziet of hiermee geen moeite heeft. Wij zien dan ook in één klas het ene kind met animo werken, terwijl het andere zich aan dit werk zoveel mogelijk onttrekt.

Tenslotte kan de basisschool ook in *sociaal* opzicht andere eisen stellen dan het kind thuis gewend is. Kenmerkend voor de klas is in dit opzicht het leven in een grote groep. Het nieuwe voor het kind is dat de meeste interacties tussen de groepsleden als storend worden ervaren. Tevens is kenmerkend dat er één volwassene is die leiding geeft en op wie vrijwel alle interacties gericht dienen te zijn. Daarbij is de norm voor de interactie dusdanig dat de onderwijzer voornamelijk ageert en de leerlingen voornamelijk reageren. Welke houding een kind tegenover deze sociale situatie zal innemen, zal weer van veel factoren afhangen. Met name de algemene attitude ten opzichte van autoriteitsfiguren lijkt van belang. Ook het vermogen eigen impulsiviteit af te remmen zal het gedrag in de situatie van de klas sterk beïnvloeden.

2. Problematisch gedrag in de klas

Wij hebben gezien dat de basisschool zowel in affektief, cognitief als sociaal opzicht andere eisen stelt aan kinderen dan ze thuis gewend zijn. Bovendien weten we dat kinderen op de nieuwe situatie van de basisschool kunnen reageren met uiteenlopende gedragingen. Waar het ons nu vooral om gaat is dit: er zijn in vrijwel iedere klas wel een of meer kinderen die hierop reageren met problematisch gedrag. Onder problematisch gedrag verstaan wij gedrag *dat een handicap vormt voor het kind zelf of voor zijn omgeving en van langere duur is*. Deze definitie is ontleend aan die van een 'psychiatrische stoornis' van Rutter, Tizard en Whitmore (1970).

Het begrip 'handicap' kan in dit verband op verschillende manieren worden gespecificeerd. Gedrag vormt een handicap voor het desbetreffende kind wanneer het hierdoor in zijn normale psychologische funktioneren wordt geschaad. Zo zal een kind dat zich altijd maar afhankelijk opstelt ten opzichte van andere kinderen en nooit initiatieven durft te nemen als het hiertoe de gelegenheid heeft, een stuk ervaring van persoonlijke competentie gaan missen dat andere kinderen wel opdoen. Een kind dat koste wat het kost te allen tijde een dominerende rol in de groep wil spelen mist hierdoor de ervaring van het kunnen waarderen van de inbreng van de anderen.

Dat bepaalde gedragingen een handicap vormen voor de omgeving van het kind is het duidelijkst te illustreren aan de z.g. antisociale gedragingen. Kinderen die voortdurend de aandacht op zich vestigen door luidruchtigheid of op een negativistische manier reageren op wat de onderwijzer zegt, hebben een merkbaar effect op de situatie waarin de klasgenoten zich bevinden. Niet zo begaafde of snel afgeleide kinderen kunnen hierdoor in hun presteren gehandicapt worden. Bovendien kan antisociaal gedrag de irritatie van de onderwijzer wekken, welke zich op den duur ook meedeelt aan de klas en de sfeer onrustig maakt.

De toevoeging in de definitie 'van langere duur' heeft als doel voorbijgaand onaangepast gedrag eruit te weren. Een erg intense, negatieve reactie van een kind (bv. een woede-uitbarsting) is voor de omgeving wel eventjes vervelend, maar wanneer de reactie van voorbijgaande aard is, kan men niet spreken van een duidelijke handicap voor kind of omgeving. Dit wordt pas het geval wanneer een dergelijke reactie geregeld voorkomt.

3. Vormen van problematisch gedrag in de klas

De term problematisch gedrag is een verzamelnaam voor veel verschillende gedragsproblemen. Ieder die de literatuur over gedragsproblemen probeert te overzien, moet wel tot deze konklusie komen. Zie het uitstekende overzichtsartikel van Anthony (1970). Daarbij is nog niets gezegd over de oorzaken (die velerlei kunnen zijn) of over de beïnvloedingsmogelijkheden (waarvoor hetzelfde geldt). Slechts wordt er gesteld dat de *beelden* die men voorgeschoteld krijgt enorm uiteenlopen, zowel naar de aard, de frekwentie als de intensiteit van de desbetreffende gedragingen. Wij willen slechts een weergave geven van de verschillende beelden welke men op de basisschool kan aantreffen. Vooral eer we hiertoe overgaan willen we ons echter rekenschap geven van een aantal beperkingen bij deze weergave.

a. Gedragsproblemen op school en gedragsproblemen thuis zijn niet dezelfde.

Kinderen kunnen op de basisschool bepaalde vormen van problematisch gedrag niet of nauwelijks vertonen. Bedplassen, eetproblemen en slaapproblemen zijn hiervan voorbeelden. In het algemeen komen problemen rondom de beheersing van allerlei lichamelijke functies op school minder aan bod. Anderzijds komen gebreken aan oor of oog soms pas op school aan het licht, via leer- of gedragsproblemen.

b. Ouders en onderwijzers kijken niet op dezelfde manier naar kindergedrag.

Tizard (1968) geeft hiervan een goed voorbeeld. Liefst 2193 kinderen werden zowel door ouders als onderwijzers op dezelfde gedragingen beoordeeld via vragenlijsten. Op basis van de beoordeling door ouders werden er 133 als onaangepast geselecteerd, op basis van de onderwijzerbeoordeling 157, maar slechts 19 kinderen op basis van beide beoordelingen! (d.w.z. bij 7 % van de als onaangepast geselecteerde kinderen waren ouders en onderwijzer het eens). Rutter en Graham (1966) vermelden 10 % en Mitchell en Shepherd (1966) 20 % overeenstemming tussen ouders en onderwijzers ten aanzien van kinderen met problematisch gedrag. Graham (1967) konkludeert o.a. dat onderwijzers veel meer 'antisociale' kinderen aanwijzen dan de ouders en tevens veel meer kinderen uit grote gezinnen als onaangepast bestempelen dan de ouders doen. Hij veronderstelt dat veel ouders de problemen van hun kinderen ontkennen, met name wanneer het antisociale gedragingen betreft. Ook wordt wel

verondersteld dat onderwijzers bevooroordeeld zouden zijn ten gunste van de middenklasse. Op grond van de literatuur en van eigen onderzoek betwijfelen wij dit (zie hiervoor 6.2.).

c. *De verschillende gegevens over gedragsproblemen in de klas zijn niet altijd vergelijkbaar.*

De uitkomsten zijn anders wanneer men zich baseert op vragenlijsten (zoals meestal wordt gedaan) dan wanneer men zich baseert op directe observaties. Men kan van observaties in principe een nauwkeuriger frekwentiebepaling verwachten dan van de vragenlijstmethode. Observeren leidt echter tot niet te bepalen effecten van de aanwezigheid van de observator in de klas, niet alleen op de leerlingen, maar ook op de onderwijzer.

d. *De leerlingen van een gewone basisschool vormen een niet representatieve selectie van alle kinderen van die leeftijd.*

We mogen immers aannemen dat alle ernstig zwakzinnige kinderen en vele kinderen met ernstige gedragsproblemen of in een behandelingstehuis zijn opgenomen of een ander schooltype bezoeken (zoals L.O.M.- en Z.M.O.K.-scholen). Dit zou betekenen dat we op de basisschool alleen de lichtere vormen van problematisch gedrag zullen aantreffen. Hierbij zijn evenwel de volgende kanttekeningen te plaatsen: De gegevens van Shepherd, Oppenheim en Mitchell (1971) doen vermoeden dat er minstens evenveel kinderen niet (ten onrechte) als wel aangemeld worden. Kinderen, aangemeld bij instituten, bleken namelijk door deskundigen als vrijwel in dezelfde mate problematisch te worden beoordeeld als niet aangemelde controlekinderen. Niet iedere vorm van problematisch gedrag manifesteert zich op een zodanig vroeg tijdstip dat dit leidt tot het niet op meer bezoeken van de basisschool. Bovendien kan problematisch gedrag meer leeftijdspieken hebben. McFarlane c.s. (1954) vermelden bv. in hun longitudinale studie over de gedragsproblemen van normale kinderen (van 21 maanden tot 14 jaar) het volgende: Er bestaan voor veel 'personality problems' twee leeftijdspieken: een op de leeftijd van 4-5 jaar en een op de leeftijd van 12-14 jaar. (N.B. Deze gegevens zijn gebaseerd op beoordeling van het gedrag thuis door de moeders!) Tenslotte lijkt het niet uitgesloten dat de basisschool zelf aanleiding kan geven tot het ontstaan van allerlei problematische gedragingen welke tevoren niet werden waargenomen. Wij denken hier met name aan de gedragsproblemen welke het gevolg kunnen zijn van het veelvuldig als slechte presteerder te worden beoordeeld. Daarnaast aan de gedrags-

problemen die een reactie kunnen zijn op het eenzijdig als goede presteerder te worden bestempeld.

In het nu volgende literatuuroverzicht over problematisch gedrag op de basisschool beperken wij ons tot die studies waarbij gebruik wordt gemaakt van gedragsbeoordelingslijsten, ingevuld door onderwijzers. Nu is het geen haalbare kaart om hier alle in deze lijsten voorkomende problematische gedragingen op te sommen; de meest uitgebreide lijst die wij kennen telt liefst 191 items. Wij geven daarom een overzicht over de structuur van dergelijke gedragsbeoordelingslijsten.

De structuur van een lijst is sterk afhankelijk van de wijze waarop men het begrip 'problematisch gedrag' opvat en dus van de inhoud van de items waaruit de lijst bestaat. Het is daarom van groot belang hoe men de items heeft gekreëerd. Dit kan in principe op twee manieren gebeuren: a priori of op empirische gronden. Onder a priori bepaling van het kreëren van items verstaan wij de poging van de konstrukteur items te zoeken in overeenstemming met een theoretisch concept van problematisch gedrag, zonder empirische toetsing van de juistheid van deze toewijzing. Het theoretische concept van de konstrukteur kan tamelijk welomschreven zijn (bv. alle gedrag dat een duidelijke negatieve invloed heeft op het leren van de leerling), maar ook tamelijk vaag blijven (bv. alles wat opvalt aan gedragingen). Veelal wordt bij de a priori bepaling gesteund op onderverdelingen van het begrip 'onaangepastheid', welke men uit de literatuur heeft gedestilleerd. Ook worden wel rechtstreeks items uit andere lijsten overgenomen. In de meeste gevallen vindt in een of ander stadium van testkonstruktie gelukkig wel overleg plaats met onderwijzers over de observeerbaarheid van de beschreven gedragingen, volledigheid etc.

Onder een empirische bepaling van de items die in de lijst worden opgenomen verstaan wij de toetsing aan een of meer maatstaven voor problematisch gedrag, welke maatstaven objectief vast te stellen zijn. Dit kunnen bv. zijn die gedragingen welke de reden van aanmelding bij een instelling op het gebied van de geestelijke volksgezondheid vormen of het gedrag van kinderen die in behandelingstehuizen zijn opgenomen. (Op deze maatstaven komen wij in deel II nog terug).

Er is veel overeenstemming tussen a priori en empirische bepaling van de bruikbaarheid van items voor een lijst. Bij beide bepalingen wordt getracht een begrip van 'problematisch gedrag' in een aantal uitspraken zo goed mogelijk te vatten. Het verschil zit vooral in de wijze waarop dit gebeurt. Bij de empirische bepaling moeten de maatstaven per

definitie duidelijk omschreven zijn, omdat daaraan de bruikbaarheid der items getoetst wordt. Er wordt dan verder van *statistische* methoden gebruik gemaakt om te zien in hoeverre bepaalde gedragingen, omschreven in de maatstaf, nu onderscheid maken tussen twee groepen: een groep kinderen waarvan wordt verondersteld dat ze weinig of geen problematisch gedrag vertonen en een groep kinderen waarvan wordt verondersteld dat ze tamelijk veel problematisch gedrag vertonen. Zoals men ziet, komen bij de vaststelling van deze groepen weer allerlei theoretische opvattingen van 'problematisch gedrag' om de hoek kijken. Wij zien de empirische benadering dan ook niet als een tegenstelling tot de a priori benadering, maar eerder als een meer verantwoorde uitwerking ervan.

Om nu de structuur van een lijst van items - a priori dan wel meer empirisch bepaald - vast te stellen, wordt veel gebruik gemaakt van de statistische methode van de factoranalyse; men vindt dan klusters van gedragingen welke onderling tamelijk onafhankelijk zijn. De gevonden factoren kunnen vervolgens al dan niet aan empirische toetsing worden onderworpen, net als de items waarmee men begon.

In Tabel 1 vindt men een overzicht van de belangrijkste gedragsbeoordelingslijsten voor basisscholen die ons bekend zijn. Wij vermelden daarin alleen die lijsten waarbij op een of andere wijze de structuur is bepaald. Niet besproken wordt bv. de Lambert and Bower Behavior Rating of Pupils (Bower en Lambert, 1961), een kort lijstje van acht vragen. Evenmin de Adjustment Pointers van Stott (1966), een kort lijstje van 6 vragen. Beide lijstjes hebben tot doel een snelle screening van mogelijk problematische kinderen. Ook in de vragenlijst, gehanteerd in het National Health Survey van het U.S. Department of Health, Education and Welfare (1972) wordt helaas geen structuur van problematisch gedrag bepaald.

Uit deze Tabel kan men aflezen:

- dat de meeste lijsten een a priori basis hebben. Alleen de lijsten van Peterson, Love en Kaswan, en Rutter hebben een empirische basis (in hoeverre de lijst van Spivack en Swift bij de itemselectie al een empirische basis heeft, is niet duidelijk; gegevens hierover vermelden de auteurs niet).
- dat het aantal items varieert van 26 tot 191.
- dat de beantwoordingsvorm meestal een twee- of driedeling volgt (uitgezonderd de lijst van Phillips, waarin kinderen moeten worden genoemd in plaats van gedragingen beoordeeld).

- dat de steekproeven waarop de structuur is gebaseerd sterk verschillen in aantal kinderen (van 113-5373), in leeftijden/klassen die bestreken worden binnen de basisschool en in de mate waarin beide sexen zijn vertegenwoordigd. Slechts bij zes lijsten wordt gebruik gemaakt van een steekproef van jongens en meisjes uit alle klassen van de basisschool (nrs. 3, 8, 9, 10, 11 en 13). Ook het aantal kinderen dat per onderwijzer wordt beoordeeld verschilt.
- dat slechts in een aantal gevallen betrouwbaarheidsgegevens worden vermeld.

De meeste lijsten ontleen hun structuur aan een factoranalyse, één aan de z.g. iteratieve klusteranalyse (nr. 10), één aan overeenstemming van experts (nr. 12) en één aan empirische toetsing aan twee klinische groepen (nr. 13).

Wat betreft de gevonden vormen van gedragsproblemen het volgende: Het blijkt dat, onafhankelijk van allerlei andere eigenschappen van de lijst, in iedere lijst een vorm van *antisociaal* gedrag voorkomt. De benamingen verschillen weleens, doordat op verschillende aspecten de nadruk wordt gelegd. Zo wordt er gesproken van negatief sociaal gedrag (Schaefer c.s. 1965), agressief (Ross c.s. 1965, Miller 1972, Burke 1968), agressie met onafhankelijkheidsstreven (Phillips 1968), directe agressie (Love en Kaswan), acting-out (Dielman c.s. 1972, Walker 1970), ordeverstoring, gebrek aan respect (Spivack en Swift 1967), vijandigheid (Stott 1971) en antisociaal gedrag (Meijer en Ronner 1972, Rutter 1967). Vele onder de term 'conduct problems' gerangschikte gedragingen (Peterson 1961) vallen hier eveneens onder. In vele lijsten komt ook het begrip *hyperactiviteit* voor. De term zelf wordt genoemd door Dielman c.s. (1972) en Love en Kaswan. Hyperkinetisch wordt dit gedrag genoemd bij Schaefer c.s. (1965). Verwante termen - maar niet altijd helemaal identiek - zijn: impulsief (Burke 1968), afleidbaar (Walker 1970), ongeduldig (Spivack en Swift 1967) en 'in-consequence' (Stott 1971). Hyperactiviteit en afleidbaarheid vallen bij Peterson (1961) onder de 'conductproblems'. Het item 'Very restless. Often running about or jumping up and down. Hardly ever still' (Rutter 1967) komt meer voor bij antisociale dan 'neurotic' kinderen, maar slechte concentratie/korte aandachtsspanne differentieert niet tussen deze klinische groepen. Bij Meijer en Ronner (1972b) is hyperkinetiform gedrag een uitsplitsing van het cluster 'aandacht zoeken'. Zich terugtrekken uit het sociale contact is een beeld dat eveneens regelmatig voorkomt als een vorm van probleem-

gedrag. De term zelf wordt genoemd door Ross c.s. (1965), Phillips (1968), Burke (1968), Dielman c.s. (1972), Walker (1970), Stott (1971), Meijer en Ronner (1972) en Love en Kaswan. Vele onder de term 'personality problems' genoemde gedragingen (Peterson 1961) vallen hier eveneens onder.

Angst (Miller 1972, Burke 1968), depressieve gevoelens (Phillips 1968, Stott 1971), minderwaardigheidsgevoelens (Burke 1968) en ineffektief sociaal gedrag (Stott 1971) worden ook wel genoemd. Rutter (1967) brengt angst en depressiviteit in verband met het theoretische begrip neurose (gezien de items die de score op zijn subschaal 'neurotic' bepalen), evenals het zich veel zorgen maken door het kind. De vraag is nu of al deze genoemde verschijnselen veel samenhang vertonen met teruggetrokken gedrag. Hierover wordt verschillend geoordeeld. Miller (1972) vermeldt dat zijn faktor 'angst' een grote overlap heeft met de door Ross c.s. (1965) gevonden faktor 'teruggetrokkenheid'. Phillips (1968) vindt naast de faktor teruggetrokkenheid een faktor 'emotionele stoornis met depressie'. Stott (1971) onderscheidt naast 'teruggetrokkenheid' ook 'depressiviteit'. Aan de andere kant zijn er weer auteurs die geen aparte faktor vinden voor angst of depressie, maar wel voor zich terugtrekken (Ross c.s. 1965, Meijer en Ronner 1972). Bij Rutter (1967) blijkt het enige item dat teruggetrokkenheid betekent, namelijk 'tends to do things on his own, rather solitary' niet te discrimineren tussen 'antisociale' en 'neurotic' kinderen (wel tussen normale en 'neurotic' kinderen). Vele neurotische symptomen blijken bij Peterson (1961) onder de personality problems voor te komen, waar ook de items die 'zich terugtrekken' betekenen voorkomen.

De volgende problematische gedragingen komen slechts in weinig lijsten voor:

- *passief-agressief gedrag* (Ross c.s. 1965). Waarschijnlijk is dit te vergelijken met het kleinere cluster 'ongemotiveerd' (een afsplitsing van antisociaal gedrag) van Meijer en Ronner (1972). Bedoeld wordt een vorm van agressie die zich slechts op een niet-direkte, niet-openlijke manier uit.
- *vijandige isolatie* (Miller 1972). De auteur omschrijft dit gedrag als typerend voor het z.g. schizoïde karakter en noemt als voorbeelden 'heeft geen vrienden' en 'vecht nooit terug, ook niet als dit terecht zou zijn'. Uit de genoemde items blijkt nog weinig van het vijandige karakter van deze isolatie. Zonder dit vijandige karakter lijkt het sterk op Stott's (1971) ineffektieve sociale gedrag (unforthcomingness), waarvan enige voor-

beelden zijn 'te schuw om hulp te vragen', 'te bang om moeilijkheden te veroorzaken' en 'moet aangemoedigd worden om mee te doen met een groepsspelletje'.

- *eigen status verhogen door anderen te kleineren* (Phillips 1968).
- *traagheid* (Dielman c.s. 1972).
- *paranoïde tendentie* (Dielman c.s. 1972), hetgeen overeenkomt met Burke's (1968) achtervolgingswaan.
- *gestoorde relatie met leeftijdgenoten* (Walker 1970) Bij Stott (1971) komt deze categorie voor als z.g. associated grouping van overreactief gedrag en betekent: agressief/dominerend/impulsief/niet populair.
- *onrijp gedrag* (Walker 1970). Dit is gedrag dat kenmerkend is voor jongere kinderen, maar inadekwaat voor de leeftijd van het kind nú. Waarschijnlijk komt dit gedrag meer voor bij emotioneel gestoorde kinderen met specifieke leermoeilijkheden (zie b.v. McCarthy en Paraskevopoulos 1969).

Wanneer wij het geheel overzien, blijkt dat er slechts over een gering aantal categorieën van problematisch gedrag overeenstemming bestaat:

antisociale gedragingen, zich terugtrekken uit het contact en hyperactiviteit. (Specifieke leerproblemen, welke ook vaak genoemd worden, laten wij hier buiten beschouwing; het gaat ons alleen om gedragsproblemen).

In het algemeen stellen wij ons de volgende vraag: Wat betekent het nu wanneer een onderwijzer van een kind via een gedragsbeoordelingslijst rapporteert dat het een van de genoemde probleemgedragingen vertoont? Wij kunnen voor de beantwoording deze vraag het beste splitsen in subvragen:

- Maakt het verschil welke items binnen één categorie zijn aangestreept? (interne betrouwbaarheid, zie 4).
- Als er nú van het kind een bepaald soort probleemgedrag wordt gerapporteerd, betekent dit dat hetzelfde soort probleemgedrag over enige tijd nog zal worden gerapporteerd? (hertestbetrouwbaarheid, zie 4).
- Als onderwijzer X dit soort probleemgedrag rapporteert, zal onderwijzer Y dit eveneens doen? (interraterbetrouwbaarheid, zie 4).
- Wat is de onderlinge relatie tussen de drie genoemde categorieën van probleemgedragingen? (zie 5).
- Hebben onderwijzer X en onderwijzer Y misschien vooroordeel bij de beoordeling van kinderen? (zie 6).

Tabel 1. Gedragsbeoordelingslijsten voor basisscholen

Naam van de lijst	Auteur(s)	Basis itemselectie	Aantal items	Antwoordvorm	Steekproef waarop structuur is bepaald	Structuur	Betrouwbaarheid		Interrater
							Interne	Hertest	
1. Classroom Behavior Checklist	Schaefer, Droppleman, Kalverboer, 1965	A priori	191	Like/dislike	113 jongens van onbekende leeftijd; 'veel onderwijzers'	- Extroversie/introversie - Aangepast/onaangepast - Negatief sociaal/negatief taakgericht			
2. Pittsburgh Adjustment Survey Scales	Ross, Lacey, Parton, 1965	A priori	94	3 categorieën	214 jongens, aselekt uit klassen 1-6; 214 onderwijzers	- Agressief - Passief-agressief - Teruggetrokken - Prosociaal	.87 .76 .76 .82	.89 .87 .77 .82	6 maanden, 31 kinderen
3. School Behavior Checklist	Miller, 1972	77 items van Ross' lijst, rest a priori nieuwe items	96	Ja/nee	5373 kinderen van 6-13 jaar, ongeveer evenveel jongens en meisjes per klas; 1 jongen en 1 meisje per onderwijzer	- Lage prestatie-motivatie - Agressie - Angst - Leerproblemen - Vijandige isolatie - Extraversie	.88 .90 .72 .70 .44 .72	.89 .83 .80 .70 .40 .74	1½ maand, 158 kinderen, 79 onderwijzers
4. ?	Phillips, 1968	40 items uit schalen van Wickman, rest op basis literatuur	72	Eén of twee kinderen noemen met dit gedrag	600 kinderen uit klas 4 (verdeling naar sexe niet genoemd); ± 20 onderwijzers	- Agressie met onafhankelijkheidsstreven - Zich actief terugtrekken - Emotionele stoornis met depressie - Status verhogen door anderen te kleineren - Diffuse hyperactiviteit	.47 en .49 .34 en .44 .45 en .44	.89 .83 .80 .70 .40 .74	.25 .27 .31 .37 .26 .18 .34 .27 .43 .21 .45 .26 .30 .27 .41 .26 .36 .26 .43 .30
5. Burke Behavior Rating Scales	Burke, 1968	Psychoanalytisch kader	116	?	?	- minderwaardigheid, angst, teruggetrokkenheid, afhankelijkheid, egosterkte, lichamelijke sterkte, coördinatie, intellect, schoolprestatie, opletten, impulsief, realiteitscontact, identiteitsbesef, lijdzaamheid, woedebeheersing, achtervolgingswaan, sexualiteit, agressie, negativisme, conformisme	tussenperiode	±	± 1 1½jaar
6. ?	Dielman, Cattell, Rhoades, 1972	A priori	?	?	147 kinderen uit klas 1-3	- Hyperactiviteit - Traagheid - Paranoïde tendenties - Teruggetrokkenheid - Acting-out			
7. Walker Problem Behavior Identification Checklist	Walker, 1970	A priori (zo grote problemen dat individueel onderzoek + evt. behandeling gewenst is.)	50	Ja/nee	534 leerlingen van klassen 4-6 (= alle leerlingen in deze klassen), 276 jongens en 258 meisjes; 21 onderwijzers	- Acting-out - Teruggetrokken - Afeidbaar - Inadekwate relaties met leeftijdsgenoten - Onrijp gedrag			

Tabel 1. Gedragbeoordelingslijsten voor basisscholen

Naam van de lijst	Auteur(s)	Basis itemselectie	Aantal items	Antwoordvorm	Steekproef waarop structuur is bepaald	Structuur	Betrouwbaarheid		Interrater
							Interne	Hertest	
1. Classroom Behavior Checklist	Schaefer, Droppelman, Kalverboer, 1965	A priori	191	Like/dislike	113 jongens van onbekende leeftijd; 'veel onderwijzers'	- Extroversie/introversie - Aangepast/onaangepast - Negatief sociaal/negatief taakgericht			
2. Pittsburgh Adjustment Survey Scales	Ross, Lacey, Parton, 1965	A priori	94	3 categorieën	214 jongens, aselekt uit klassen 1-6; 214 onderwijzers	- Agressief - Passief-agressief - Teruggetrokken - Prosociaal	.87 .76 .76 .82	.89 .87 .77 .82	6 maanden, 31 kinderen
3. School Behavior Checklist	Miller, 1972	77 items van Ross' lijst, rest a priori nieuwe items	96	Ja/nee	5373 kinderen van 6-13 jaar, ongeveer evenveel jongens en meisjes per klas; 1 jongen en 1 meisje per onderwijzer	- Lage prestatie-motivatie - Agressie - Angst - Leerproblemen - Vijandige isolatie - Extraversie	.88 .90 .72 .70 .44 .72	.89 .83 .80 .70 .40 .74	1½ maand, 158 kinderen, 79 onderwijzers
4. ?	Phillips, 1968	40 items uit schalen van Wickman, rest op basis literatuur	72	Eén of twee kinderen noemen met dit gedrag	600 kinderen uit klas 4 (verdeling naar sexe niet genoemd); ± 20 onderwijzers	- Agressie met onafhankelijkheidsstreven - Zich actief terugtrekken - Emotionele stoornis met depressie - Status verhogen door anderen te kleineren - Diffuse hyperactiviteit	.47 en .49 .34 en .44 .45 en .44	.89 .83 .80 .70 .40 .74	.25 .27 .31 .37 .26 .18 .34 .27 .43 .21 .45 .26 .30 .27 .41 .26 .36 .26 .43 .30
5. Burke Behavior Rating Scales	Burke, 1968	Psychoanalytisch kader	116	?	?	- minderwaardigheid, angst, teruggetrokkenheid, afhankelijkheid, egosterkte, lichamelijke sterkte, coördinatie, intellect, schoolprestatie, opletten, impulsief, realiteitscontact, identiteitsbesef, lijdzaamheid, woedebeheersing, achtervolgingswaan, sexualiteit, agressie, negativisme, conformisme	tussenperiode	±	± 1 1½jaar
6. ?	Dielman, Cattell, Rhoades, 1972	A priori	?	?	147 kinderen uit klas 1-3	- Hyperactiviteit - Traagheid - Paranoïde tendenties - Teruggetrokkenheid - Acting-out			
7. Walker Problem Behavior Identification Checklist	Walker, 1970	A priori (zo grote problemen dat individueel onderzoek + evt. behandeling gewenst is.	50	Ja/nee	534 leerlingen van klassen 4-6 (= alle leerlingen in deze klassen), 276 jongens en 258 meisjes; 21 onderwijzers	- Acting-out - Teruggetrokken - Afileidbaar - Inadekwate relaties met leeftijdsgenoten - Onrijp gedrag			

Tabel 1. (vervolg)

Naam van de lijst	Auteur(s)	Basis itemselectie	Aantal items	Antwoordvorm
8. Devereux Elementary School Behavior Rating Scale	Spivack, Swift, 1967	Gedrag dat schoolprestaties belemmert	47	5 resp. 7 categorieën
9. Bristol Social Adjustment Guide	Stott, 1971	gevalsbesprekingen in kindertehuizen	108	Ja/nee
10. Idem, bewerking Vrije Universiteit	Meijer, Veer-Ronner, 1972b.	B.S.A.G. van Stott (zie 9)	157	Ja/nee
11. Behavior Problem Checklist	Peterson, 1961	verwijsproblemen, empirisch bepaald	58	3 categorieën
12. ?	Love, Kaswan, ...	verwijsproblemen	?	maximaal 5 categorieën die beoordeeld zelf vult
13. Children's Behaviour Questionnaire for Completion by Teachers	Rutter, 1967	klinische populaties, empirisch bepaald	26	3 categorieën

- Wat betekent het voor het kind wanneer er over hem probleemgedrag in de klas wordt gerapporteerd? (validiteit, zie deel II).

4. *Betrouwbaarheid van antisociaal, teruggetrokken en hyperactief gedrag*

Interne betrouwbaarheid: Deze wordt meestal op

een van de volgende manieren bepaald: a. door de verzameling gedragingen waarover het gaat (gemakshalve hier verder aangeduid met 'test') in tweeën te splitsen en te berekenen in hoeverre beide helften overeenkomen; b. door de overeenstemming van ieder item met de test te berekenen en van al deze overeenstemmingen het gemiddelde te nemen. De *stabiliteit* van een test wordt bepaald door dezelfde test nogmaals te laten afnemen. In ons geval

Steekproef waarop structuur is bepaald	Structuur	Betrouwbaarheid		Interrater
		Interne	Hertest	
109 kinderen, ongeveer evenveel uit kleuterschool als uit iedere klas 1-6 (721 blanke, 88 negerkinderen); 32 onderwijzers	- Ordeverstoring		.91	} 1 week
	- Ongeduldig		.88	
	- Gebrek aan respect		.87	
	- Anderen de schuld geven		.87	
	- Faalangst		.85	
	- Steunbehoefte		.87	
	- Begrip voor de stof		.86	
	- Niet opletten		.89	
	- Irrelevante opmerkingen		.88	
	- Dichtbij onderwijzer willen zijn		.89	
1527 kinderen van 5-16 jaar (1305 jongens en 1222 meisjes), geboren op de 15e of 16e van iedere maand	- Onderreactief gedrag	.83	.74	} onbekende periode
	- Ineffektief sociaal gedrag	.74	.67	
	- Zich terugtrekken	.59	.48	
	- Depressiviteit	.66	.54	
	- Overreactief gedrag	.91	.77	
	- Inconsequence	.83	.71	
	- Vijandigheid	.80	.68	
176 kinderen, vrij wel evenveel uit klassen 1 t/m 6 aselect aangevraagd (93 jongens, 83 meisjes); 45 onderwijzers	- Antisociaal gedrag	.90	.85 en .74	} 4 maanden
	- Teruggetrokken gedrag	.84	.50 en .74	
	- Aandacht zoeken	.83	.36 en .69	
	- Ongemotiveerd	.82		
	- Snel geïrriteerd	.86	.77 en .72	
	- Hyperkinetiform	.81		
	- Psychopathiform	.74		
831 leerlingen, ongeveer naar rato verdeeld over kleuterschool en klassen 1-6; 28 onderwijzers	- Conduct problems			} .77
	- Personality problems			
155 jongens en 131 meisjes van 7-13 jaar, vergeleken met 93 jongens en 71 meisjes uit klinische populaties	- Direkte agressie			}
	- Hyperaktiviteit			
	- Teruggetrokkenheid			
	- 'Attention control'			
155 jongens en 131 meisjes van 7-13 jaar, vergeleken met 93 jongens en 71 meisjes uit klinische populaties	- Antisocial			}
	- Neurotic			

betekent dit dus dat dezelfde onderwijzer over hetzelfde kind na verloop van enige tijd (meestal een paar maanden) weer dezelfde gedragsbeoordelingslijst invult. De overeenstemming tussen beide afnames kan dan berekend worden. De *overeenstemming tussen verschillende onderwijzers* wordt bepaald door aan verschillende onderwijzers te vragen over hetzelfde kind de gedragsbeoordelingslijst in te vullen. Wanneer zowel de ene als de andere

onderwijzer Jantje agressief noemt, komt dit onderdeel natuurlijk veel sterker te staan dan wanneer slechts één van de twee hem als zodanig beoordeelt. Ook tussen deze twee beoordelingen is weer een overeenstemming te berekenen. In de praktijk is het natuurlijk ondoenlijk om aan twee verschillende onderwijzers een *gelijktijdige* beoordeling van het gedrag van Jantje te vragen; hij heeft immers maar één meester of juf. De interraterbetrouwbaarheid is

op de basisschool daarom slechts te verkrijgen door twee onderwijzers in twee verschillende cursusjaren een oordeel over dezelfde leerlingen te vragen. Dit betekent dat de gemeten betrouwbaarheid zowel van de onderwijzers als van de tijdsduur afhankelijk is.

Alle genoemde overeenstemmingsmaten worden uitgedrukt in een index die van 0.00 tot 1.00 kan lopen (respektievelijk totaal geen overeenstemming en perfecte overeenstemming). Als betekenis van de verschillende waarden hanteren wij het volgende schema:

1.00-.90	zeer goede betrouwbaarheid
.90-.80	goede betrouwbaarheid
.80-.70	redelijke betrouwbaarheid
.70-.60	matige betrouwbaarheid
.60-.50	zeer matige betrouwbaarheid
.50-.40	onvoldoende betrouwbaarheid
.40-.30	slechte betrouwbaarheid
.30-.00	zeer slechte betrouwbaarheid

Voorzover ze in de literatuur worden vermeld geven wij er een overzicht van per categorie probleemgedrag (zie ook Tabellen 2, 3 en 4). De lijsten van Phillips (1968) en Peterson (1961) worden een beetje apart gezet vanwege respektievelijk de afwijkende beantwoordingsvorm (kinderen opnoemen in plaats van gedrag beoordelen) en de wel erg globale operationalisering van het desbetreffende probleemgedrag.

Antisociale gedragingen (Tabel 2)

Zoals men ziet is de *interne* betrouwbaarheid van het begrip antisociaal gedrag goed: de waarden lopen van .80 tot .90. Er wordt dus vrij consistent één dimensie gemeten door de verschillende items in deze schalen. De *herstest* betrouwbaarheid varieert tussen de beoordelingen van .68 (onbekend) tot .91 (1 week). Phillips (1968) vermeldt veel lagere

Tabel 2. *Betrouwbaarheidsgegevens van antisociale gedragingen*

<i>Auteur(s)</i>	<i>Kategorie</i>	<i>Intern</i>	<i>Hertest</i> (tussenperiode)	<i>Interrater</i>
2. Ross c.s. (1965)	Agressief	.87	.89 (6 maanden)	
3. Miller (1972)	Agressie	.90	.83 (onbekend)	
8. Spivack (1967)	Ordeverstoring Gebrek aan respekt		.91 (1 week) .87 (1 week)	
9. Stott (1971)	Vijandigheid	.80	.68 (onbekend)	
10. Meijer (1972)	Antisociaal	.90	.85 (4 maanden) .74 (4 maanden)	.60 (1 jaar) .57 (4 maanden)
4. Phillips (1968) (alleen jongens uit klas 4 en 5)	Agressie met onafhankelijkheidsstreven		.47 (½ jaar) .49 (½ jaar)	.25 (½ jaar) .27 (½ jaar) .31 (1 jaar) .37 (1½ jaar)
11. Peterson (1961) (kleuters)	Conduct problems			.77 (zonder tussenperiode)

waarden, maar wij schrijven deze meer toe aan zijn afwijkende beantwoordingsvorm dan aan zijn waarschijnlijk langere tussenperiode (half jaar). De *interrater* betrouwbaarheid is weinig bepaald door de verschillende auteurs. Alleen Meijer en Ronner (1972), Phillips (1968) en Peterson (1961) vermelden gegevens. Laatstgenoemde is de enige zuivere bepaling, d.w.z. zonder een tussenperiode; deze geldt echter alleen voor kleuters en betreft de wat algemene categorie 'conduct problems'. Juist echter omdat het kleuters betreft is de gevonden waarde verrassend hoog. Kleutergedrag is veel moeilijker te beoordelen dan dat van oudere kinderen, omdat zich bij kleuters nog nauwelijks konstante gedragspatronen hebben ontwikkeld. De waarden van

Phillips (1968), hoewel verlaagd door de periodes tussen de beoordelingen, steken hierbij wel erg af in negatieve zin. Ook in dit geval wijten we dit aan de afwijkende beantwoordingsvorm. De waarden die Meijer en Ronner (1972) vinden (.60 respektievelijk .57) zijn de enige met een normale beantwoordingsvorm en betrekking hebbende op de basisschool. Alleen is ook hier weer een periode tussen de beide beoordelingen aanwezig, hetgeen de zuivere waarden zal verlagen. Wij schatten dat de zuivere *interrater* betrouwbaarheid zal liggen tussen de .60 van Meijer en Ronner en de .77 van Peterson.

Konkluderend kunnen we zeggen dat antisociale gedragingen een bevredigende betrouwbaarheid hebben: een goede interne betrouwbaarheid, een

Tabel 3. Betrouwbaarheidsgegevens van zich terugtrekken uit het contact

Auteur(s)	Kategorie	Intern	Hertest (tussenperiode)	Interrater
9. Stott (1971)	Onderreactief	.83	.74 (onbekend)	.62 (1 jaar)
10. Meijer (1972)	Teruggetrokken	.84	.50 (4 maanden)	.35 (4 maanden)
			.74 (4 maanden)	
4. Philips (1968) (alleen jongens klas 4 en 5)	Zich actief terugtrekken		.34 (½ jaar)	.26 (½ jaar)
			.44 (½ jaar)	.18 (1 jaar)
				.34 (1 jaar)
				.27 (1½ jaar)
11. Peterson (1961) (kleuters)	Personality problems			.75 (zonder tussenperiode)

redelijke tot goede hertestbetrouwbaarheid en een matige tot redelijke overeenstemming tussen onderwijzers.

Zich terugtrekken uit het contact (Tabel 3)

Van de interne betrouwbaarheid van teruggetrokken gedrag zijn slechts de gegevens van Stott (1971) en Meijer en Ronner (1972) direkt relevant. Beide zijn gebaseerd op de Bristol Social Adjustment Guide. Het verschil in de gevonden waarden (respektievelijk .59 en .84) zal wel te verklaren zijn uit het verschil in aantallen gebruikte items. Bij Stott zijn dit er slechts negen, bij Meijer en Ronner 29. Teruggetrokken gedrag omvat bij de laatstgenoemden dan ook tevens de meeste items die Stott onder ineffektief sociaal gedrag rangschikt. Men zou dan ook kunnen zeggen dat Stott's begrip 'onderreactief gedrag' voor een groot deel samenvalt met het begrip teruggetrokken gedrag van Meijer en Ronner, omdat onderreactief gedrag bestaat uit teruggetrokken gedrag (9 items), ineffektief sociaal gedrag (13 items) en depressiviteit (10 items). Wanneer we nu de interne betrouwbaarheid van Stott's categorie onderreactief gedrag bekijken (zie Tabel 1), blijkt deze nagenoeg dezelfde waarde te bereiken als die van Meijer en Ronner, namelijk .83. Verstaat men onder teruggetrokken gedrag dus ook ineffektief sociaal gedrag (b.v. te schuw om om hulp te vragen), dan lijkt de interne betrouwbaarheid ervan zonder meer goed te noemen. Wij zien geen enkele theoretische reden om ineffektief sociaal gedrag niet onder teruggetrokken gedrag te laten vallen. Aangezien Stott (1971) verder geen enkele studie vermeldt waarin over de beweerde verschillen in betekenis empirisch materiaal wordt geleverd, blijven wij het er op houden dat er tussen 'withdrawal' en 'unforthcomingness'

meer overeenstemming dan verschillen bestaan. De hertestbetrouwbaarheid ligt lager. Het alleen maar opnoemen van teruggetrokken leerlingen uit de vierde klas is weinig betrouwbaar: de waarden lopen van .34 tot .44 met een half jaar tussenruimte. Echte gedragsbeoordelingen per leerling hebben een betrouwbaarheid van .50 tot .74. Helaas noemt Stott niet het aantal maanden tussen de beoordelingen. Bij Meijer en Ronner is dit 4 maanden. Voorlopig kan worden gekonkludeerd dat de hertestbetrouwbaarheid rond de .70 ligt, d.w.z. matig tot redelijk is. De interraterbetrouwbaarheid van het noemen van teruggetrokken leerlingen (Phillips 1968), zij het met een tussenperiode van tenminste een half jaar, is zonder meer slecht te noemen. Voor echte gedragsbeoordelingen ligt dit beter: de waarden variëren van .35 tot .62 bij Meijer en Ronner (4 maanden respektievelijk 1 jaar tussen de beoordelingen). De interraterbetrouwbaarheid voor het begrip 'personality problems' van Peterson ligt nog hoger (.75), en dit nog wel bij kleuters, echter zonder tussenperiode. Dit begrip komt echter slechts zeer ten dele overeen met teruggetrokkenheid. Voorlopig kunnen wij slechts konkluderen dat de interraterbetrouwbaarheid van teruggetrokkenheid kan variëren van slecht tot matig, misschien tot redelijk. Teruggetrokkenheid lijkt dus een begrip met een goede interne betrouwbaarheid, een matige tot redelijke hertestbetrouwbaarheid en een van slecht tot misschien redelijk variërende overeenstemming tussen onderwijzers.

Hyperaktiviteit (Tabel 4)

De interne betrouwbaarheid van hyperaktiviteit wordt alleen door Stott (1971) en Meijer en Ronner (1972) vermeld en is respektievelijk .83 en .81. Wij konkluderen dat de interne betrouwbaarheid van

Tabel 4. Betrouwbaarheidsgegevens van hyperactiviteit

Auteur(s)	Kategorie	Intern	Hertest (tussenperiode)	Interrater
8. Spivack c.s. (1967)	Ongeduldig		.88 (1 week)	
9. Stott (1971)	Inconsequence	.83	.71 (onbekend)	
10. Meijer (1972)	Hyperkinetiform	.81		.31 (1 jaar)
4. Phillips (1968) (alleen jongens klas 4 en 5)	Diffuse hyperactiviteit		.41 (½ jaar) .43 (½ jaar)	.36 (½ jaar) .26 (1 jaar) .43 (1 jaar) .30 (1½ jaar)

hyperactiviteit goed is. De *hertest* betrouwbaarheid van het opnoemen van hyperactieve jongens uit de vierde klas is onvoldoende (.41 respectievelijk .43 met een half jaar tussenruimte). De echte gedragsbeoordelingen leveren veel betere resultaten op: .88 met 1 week ertussen (Spivack en Swift 1967) en .71 bij een onbekende periode (Stott 1971). Wij konkluderen dat de *hertest* betrouwbaarheid van hyperactief gedrag redelijk tot goed is.

De *interrater* betrouwbaarheid van het opnoemen van hyperactieve vierde-klas jongens (zij het met minstens een half jaar tussenruimte) is slecht tot

onvoldoende (.26 tot .43). Van de echte gedragsbeoordelingen is slechts één gegeven bekend (Meijer en Ronner 1972): .31 met een jaar tussenruimte. Ook dit is een slecht resultaat. Blijkbaar varieert de norm voor een 'normaal activiteitsniveau' per onderwijzer vrij sterk. Konkluderend kunnen we zeggen dat hyperactiviteit een begrip is met een goede interne betrouwbaarheid, een redelijke tot goede *hertest* betrouwbaarheid en een vooralsnog als slecht aan te merken overeenstemming tussen onderwijzers. We vatten hieronder nog even de betrouwbaarheidsgegevens van de drie genoemde probleemgedragingen samen:

	Intern	Hertest	Interrater
<i>antisociale gedragingen</i>	goed	redelijk-goed	matig-redelijk
<i>teruggetrokken gedrag</i>	goed	matig-redelijk	slecht-misschien redelijk
<i>hyperactiviteit</i>	goed	redelijk-goed	vooralnog: slecht

5. De onderlinge relatie tussen antisociaal, teruggetrokken en hyperactief gedrag

Wanneer van dezelfde leerlingen gegevens bekend zijn over zowel de ene als de andere vorm van probleemgedrag, is het mogelijk tussen beide vormen een overeenstemmingsindex te bepalen. Ook deze loopt weer van 0.00 (geen enkele overeenstemming) tot 1.00 (volledige overeenstemming). Wanneer de waarden negatief zijn, betekent dit dat bij het oplopen van de waarde van het ene probleemgedrag de waarden van het andere probleemgedrag juist teruglopen en wel in de mate die door het desbetreffende cijfer wordt aangegeven. Er zijn maar weinig auteurs die gegevens verstrekken over de onderlinge relaties tussen de categorieën van probleemgedrag die ze vinden. Dit zijn uit Tabel 1 Ross c.s. (1965), Walker (1970), Meijer en Ronner (1972) en Peterson (1961). Samengevat zien de gegevens er als volgt uit:

Walker (j. en m.)	teruggetrokken	afleidbaar	
acting-out	+ .02	+ .67	
teruggetrokken		+ .12	
Ross (jongens)	teruggetrokken		
agressief	- .31		
Meijer en Ronner	teruggetrokken	hyperkinetiform	teruggetrokken (factoranalyse)
antisociaal	+ .05 (j) + .23 (m)	+ .39 (j) + .53 (m)	+ .09 (j+m)
teruggetrokken		- .18 (j) - 0.6 (m)	

Peterson personality disorders

conduct disorders +.18

(j = jongens)
(m = meisjes)

Zoals men ziet varieert de samenhang tussen *anti-sociaal* gedrag en *teruggetrokken* gedrag van $-.31$ tot $+.05$ voor de jongens, en is deze $+.23$ bij de meisjes. Antisociale gedragingen lijken dus tamelijk onafhankelijk van teruggetrokken gedrag, terwijl de richting van eventuele kleine samenhangen door de sexe der leerlingen bepaald lijken te worden. De vrij geringe samenhang tussen personality disorders en conduct disorders past ook in dit beeld. Wanneer men de categorie 'neurotic' van Rutter (1967) als vervanger van teruggetrokken gedrag beschouwt, vindt men eveneens weinig overlap met antisociale gedragingen. Zandstra (1970) vermeldt een waarde van $+.03$ bij de in het Nederlands vertaalde lijst van Rutter.

Zich *terugtrekken* uit het contact en *hyperactiviteit* gaan ook zelden samen. De waarden lopen van $+.12$ tot $-.06$ (bij de meisjes) of $-.18$ (bij de jongens). *Antisociale* gedragingen en *hyperactiviteit* hebben echter duidelijk met elkaar te maken. De overeenstemmingswaarden variëren van $+.39$ (jongens) respectievelijk $+.53$ (meisjes) tot $+.67$.

N.B. Wanneer twee schalen over de gehele range van skores genomen vrijwel onafhankelijk van elkaar zijn, wil dit nog niet zeggen dat ze dit ook op ieder niveau van de skores zijn! Rutter, Tizard en Whitmore (1970) vermelden bv. dat bij de door de onderwijzerslijst als waarschijnlijk 'psychiatrisch gehandicapt' geselecteerde kinderen er een tamelijk grote overlap blijkt te zijn tussen antisociale en 'neurotische' kinderen (terwijl de samenhang over de gehele range van de skores genomen vrijwel nihil is, zoals we net zagen). Ook wij vonden bij elf als permanent problematisch geselecteerde kinderen een grote overlap tussen antisocialiteit en teruggetrokkenheid.

6. De rol van de onderwijzer bij de beoordeling van leerlinggedrag

6.1 De positie van de onderwijzer als beoordelaar

De onderwijzer is een van de weinige volwassenen die een kind dagelijks gedurende vele uren meemaakt. Naast de ouders is hij dan ook in een unieke positie om iets zinnigs te vertellen over het gedrag van kinderen. Een voordeel van informatie af-

komstig van de onderwijzer boven die van ouders is bovendien, dat deze meestal gebaseerd is op een meer objectieve manier van waarnemen. Ouders hebben nu eenmaal doorgaans een sterk emotioneel bepaalde relatie met hun kinderen. Hierdoor kunnen hun waarnemingen betreffende deze kinderen sterk beïnvloed worden. Het is namelijk uit de sociale psychologie bekend dat we onder invloed van emoties en daarop gebaseerde attitudes vaak zien wat we willen zien en niet zien wat we niet willen zien. Onderwijzers hebben het voordeel dat ze de kinderen in zekere zin als passanten kunnen beschouwen, iets dat ouders per definitie niet gegeven is. Een bijkomend voordeel voor onderwijzers is de goede mogelijkheid om kinderen met elkaar te vergelijken en nog wel kinderen van dezelfde leeftijd. Dergelijk uitgebreid vergelijkingsmateriaal is thuis niet voorhanden. Bovendien wisselen de groepen kinderen per onderwijzer steeds, zodat hij na een aantal jaren honderden kinderen heeft meegemaakt. Wat betreft uitgebreidheid van het aantal kinderen dat hij kent, is de onderwijzer dus sterk in het voordeel ten opzichte van ouders. Dit betekent waarschijnlijk dat hij zich langzamerhand een norm gaat opbouwen voor normaal gedrag die een vrij vast karakter heeft. Ouders zullen een dergelijke vastheid in hun normen waarschijnlijk moeilijker bereiken.

6.2 Vooroordelen?

De keerzijde van deze medaille moet ook getoond worden. Het kon immers wel eens zo zijn dat wat een voordeel voor de onderwijzer lijkt, tevens zijn nadeel is. Vastheid van normen voor de beoordeling van gedrag is natuurlijk alleen iets goeds als de normen ook goed zijn. Er zijn auteurs die hun twijfels hebben over de juistheid van de normen die onderwijzers hanteren. Niet omdat ze een bepaald slag mensen zouden vormen dat minder betrouwbaar is, maar omdat onderwijzers kinderen beoordelen in een nogal specifieke situatie: die waarin het leren en dus de leerprestaties sterk bepalend zijn voor hoe het gedrag van kinderen wordt opgevat. Een hoge overeenstemming tussen onderwijzers over het gedrag van kinderen wordt dan uitgelegd als het resultaat van de werking van één en hetzelfde vooroordeel: goede presteerders gedragen zich ook goed en slechte presteerders gedragen zich ook slecht. Een nog algemener punt is dat juist gedrag dat de orde van de klas verstoort de onderwijzer als belangrijkste vorm van probleemgedrag opvalt.

In dit verband is een onderzoekje van enige studenten van de Universiteit van Amsterdam interessant (Kouwenhoven e.a. 1971). Zij interviewden 22 onderwijzers en 24 onderwijzeressen van alle klassen van de basisschool, met als vraag: Noemt U eens een aantal opvallende kinderen in Uw klas. De letterlijk genoteerde antwoorden konden in 7 categorieën worden ondergebracht: gedrag positief, gedrag negatief, leren positief, leren negatief, ziekte, uiterlijk en milieu. Gemiddeld 21 % der leerlingen werd opvallend genoemd, 26 % van de jongens en 16 % van de meisjes. (Per klas verschilden de percentages nauwelijks.) Verreweg het meest werden gedragskenmerken genoemd als opvallend en daarbinnen duidelijk meer negatieve dan positieve. Blijkbaar valt een kind de onderwijzer het meest op door zich in zijn ogen negatief te gedragen. De inhoud van dit negatieve gedrag betrof voor de jongens vooral allerlei vormen van ordeverstoring; voor de meisjes varieerde dit sterk. Aangezien de jongens echter duidelijk de overhand hebben bij de als opvallend genoemde leerlingen kan men dus inderdaad wel stellen dat ordeverstoring door onderwijzers als belangrijkste probleemgedrag wordt gezien. Dit komt overeen met talloze studies op dit gebied die veelal voortbouwen op Wickmann's studie uit 1928.

Het is dus wel duidelijk – en ook begrijpelijk – dat de orde in de klas voor onderwijzers in het algemeen een belangrijk referentiepunt is bij de beoordeling van leerlingen als normaal of opvallend. Dit geldt natuurlijk in het bijzonder als het om beoordeling van gedrag gaat. De vraag is nu verder of onderwijzers zich bij deze beoordeling ten onrechte ook laten leiden door de prestaties der leerlingen op de schoolvakken. Deze vraag is heel moeilijk te beantwoorden. Wanneer er immers een vrij sterke samenhang gevonden wordt (en men vindt dit vrijwel altijd, zie bv. Davie 1968, Chazan 1968, Yule en Rutter 1968) tussen het presteren van leerlingen en het bestaan van gedragsproblemen bij dezelfde leerlingen, kan dit evengoed wijzen op een reëel bestaand verband als op een door onderwijzers beïnvloede relatie. In dit verband is de studie van Van Calcar en Tellegen (1967) interessant. 83 onderwijzeressen van de eerste klassen van basisscholen in Enschede vulden over alle leerlingen in de klas een gedragsbeoordelingslijst in van 30 items. De leerlingen zelf deden een leestest. Vervolgens werd op grond van deze leestest een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met hoge en leerlingen met lage scores. In het algemeen konden twee hypothesen worden bevestigd:

1. De gedragsbeoordelingen van leerlingen met

hoge leesscores zijn gunstiger dan van leerlingen met lage leesscores.

2. Bepalend voor de gedragsbeoordeling is niet alleen de objectieve leesprestatie, maar ook de relatieve leesprestatie, dus de positie van de leerling ten opzichte van zijn medeleerlingen in de klas.

De combinatie van beide resultaten suggereert sterk dat onderwijzeressen in de eerste klas hun gedragsbeoordeling baseren op de (relatieve) leesprestaties der leerlingen. Toch zijn bij deze interpretatie wel een paar opmerkingen mogelijk.

– In de eerste plaats is hiermee nog geen antwoord gegeven op de vraag welk van beide vermoede determinanten van de gedragsbeoordeling (objectieve respectievelijk subjectieve leesprestatie) nu de belangrijkste is.

– In de tweede plaats is het mogelijk dat er enerzijds allerlei leesprestatiebevorderende factoren zijn die weinig invloed hebben op het gedrag der leerlingen, terwijl er tegelijkertijd leesprestatieremmende factoren werken die juist veel invloed hebben op het gedrag. Een voorbeeld van leesprestatiebevorderende factoren zou kunnen zijn het sociaal-economische milieu van de ouders der leerlingen of de mate waarin de ouders het kind 'schoolweerbaar' (Rupp 1969) hebben gemaakt. Van het sociaal-economische milieu is ons bv. bekend dat dit weinig directe invloed heeft op het gedrag van basisschoolleerlingen: onderwijzers beoordelen kinderen uit de lagere milieus niet als meer problematisch dan kinderen uit andere milieus, mits ze geen leerproblemen hebben of thuis in een stress-situatie moeten leven (Meijer en Ronner 1972). Een voorbeeld van leesprestatieremmende factoren kan zijn dat kinderen die in de klas relatief slechte lezers zijn (ook al hebben ze allerlei leesprestatiebevorderende factoren zoals het sociaal-economisch milieu mee), in veel gevallen een rijpingsachterstand of 'minimal brain damage' of extreme temperamentseigenschap (bv. enorme traagheid) hebben, welke zich tevens op een sociaal weinig aanvaardbare manier in het sociale gedrag uit.

– In de derde plaats is het zeer waarschijnlijk dat de relatief slechte lezers zich in de loop van het schooljaar (het onderzoek vond namelijk aan het einde van het schooljaar plaats) hun positie bewust zijn geworden door herhaalde evaluerende opmerkingen van juf en medeleerlingen, en juist op deze evaluaties reageren met problematisch gedrag (waaronder ook: ongemotiveerdheid om nog te leren lezen!).

De voorlopige konklusie die wij uit deze studie van Van Calcar en Tellegen trekken is deze: er zijn aanwijzingen dat de gedragsbeoordelingen in de eerste klas samenhangen met de relatieve leesprestaties der leerlingen; er is echter nog niet uitgemaakt of dit verschijnsel nu sterker samenhangt met vooroordelen van de onderwijzeressen of met feitelijke kenmerken van relatief goede en relatief slechte lezers in de klas.

Een antwoord op de vraag of onderwijzers zich bij de beoordeling van gedrag laten leiden door de prestaties der leerlingen is misschien beter te geven via observaties in de klassen. Men kan dan zien of onderwijzers zich op dezelfde manier *gedragen* ten aanzien van kinderen met leerproblemen als ten aanzien van kinderen zonder leerproblemen. Hierbij veronderstelt men dat het gedrag van onderwijzers ten opzichte van leerlingen een indicatie geeft voor hoe ze deze leerlingen op dat moment zien. Uit een recente studie van Bryan (1974) blijkt dat onderwijzers inderdaad verschil maken tussen beide groepen kinderen. Ze antwoordden driemaal zo vaak als een 'gewoon' kind iets vroeg dan wanneer een kind met leerproblemen iets vroeg (helaas wordt er niet vermeld wát de leerling dan vroeg; als dit de leerstof betreft zou de konklusie namelijk geheel anders luiden dan als dit andere onderwerpen betreft). Ook uitten onderwijzers meer negatief-evaluerende opmerkingen aan het adres van de kinderen met leerproblemen dan ten aanzien van de andere kinderen. (Ook hierbij wordt helaas niet gezegd of dit nu meer persoonsgerichte of meer taakgerichte opmerkingen waren.) We kunnen dus wel konkluderen dat onderwijzers kinderen met leerproblemen negatiever waarderen dan andere leerlingen; we weten echter niet of dit alleen de leerprestaties betreft of dat de evaluaties van meer algemene aard zijn.

Uit een onderzoek van De Graaf-Elshout (1974) blijkt dat onderwijzers, gezien hun optreden *binnen* de groep kinderen met leerproblemen, nog wel degelijk onderscheid maken: kinderen met alleen leerproblemen blijken in het algemeen minder aandacht te krijgen van de onderwijzer dan kinderen die naast hun leerproblemen ook gedragsproblemen vertonen van antisociale aard. Eerstgenoemde groep blijkt namelijk minder hulp te ontvangen bij het werk, minder evaluerende opmerkingen te ontvangen (zowel minder taakgericht als minder persoonsgerichte) en minder andere vormen van aandacht te ontvangen (zowel positieve als negatieve). Of deze verschillende manieren van optreden nu als acties of reacties zijn op te vatten – hetgeen niet uitgemaakt kon worden – maakt voor de konklusie geen

verschil: onderwijzers hebben niet één globaal beeld van kinderen met leerproblemen blijkens hun gedrag ten opzichte van deze kinderen.

Uit weer andere onderzoeken lijkt het trouwens aannemelijk dat de beweerde vooroordelen van onderwijzers wel eens andersom zouden kunnen werken. Caplan (1973) maakt bv. duidelijk dat het vertonen van gedragsproblemen invloed heeft op het al of niet bevorderen van leerlingen naar de volgende klas. Met name geldt dit voor meisjes, omdat van meisjes dergelijke gedragsproblemen helemaal niet verwacht werden. De konklusie die we op grond van deze studie trekken, is: onderwijzers baseren hun gedragsbeoordeling van leerlingen niet op één stereotyp waarvan de inhoud is dat kinderen met leerproblemen zich per definitie ook problematisch gedragen.

Wel blijken relatief veel leerlingen uit de *lagere socio-economische milieus* zich op school problematisch te gedragen (zie bv. Miller, 1972; Meijer en Ronner, 1972). Bij nadere analyse zien we echter dat dit vooral leerlingen zijn die leerproblemen hebben en/of thuis in een stress-situatie leven (gescheiden, chronische ziekten, gestoorde personen, ongewenste opvoedingspraktijken etc.; men zie Meijer en Ronner, 1972). Een onderzoek van Paxson (1968) waarbij onderwijzers o.a. de attitude der leerlingen t.o.v. de school beoordeelden resulteert in de konklusie dat onderwijzers leerlingen uit lagere milieus niet ongunstiger beoordelen dan leerlingen uit andere milieus. Vooroordelen t.o.v. kinderen uit lagere milieus lijken bij de beoordeling van leerlinggedrag of -attitude dus geen rol van betekenis te spelen. Een aantal *persoonlijke* kenmerken van onderwijzers hebben op deze beoordeling waarschijnlijk wel een beduidende invloed. Onderwijzers die tamelijk veel naar buiten gericht probleemgedrag van hun leerlingen rapporteren blijken volgens het onderzoek van Meijer (1971) getypeerd te worden door de volgende kenmerken:

- een conformistische instelling (veel waarde hechten aan wat sociaal gezien juist is, aan het inacht-nemen van regels, doen wat algemeen geaccepteerd is)
- edelmoedigheid in de omgang met anderen een hoge waarde achten
- taakgericht bij het beoordelen van mensen (duidelijke verschillen durven maken tussen wie je wel en niet prefereert)
- een godsdienstige achtergrond
- een tamelijk langdurige onderrichtservaring

Onderwijzers die tamelijk weinig naar buiten gericht probleemgedrag van hun leerlingen rapporteren

hechten over het algemeen veel meer waarde aan onafhankelijkheid of leiderschap in het tussenmenselijk verkeer, beoordeelden eerder persoonsgericht dan taakgericht, hadden geen godsdienstige achtergrond en veel minder onderwijservaring dan eerstgenoemde groep onderwijzers. Deze verschillen in persoonlijke kenmerken verklaarden 5-10 % van de verschillen in gerapporteerd naar buiten gericht probleemgedrag van leerlingen. Een ander kenmerk van onderwijzers, de *sexe*, zou ook wel eens belangrijk kunnen zijn. Het is niet ondenkbaar dat mannen en vrouwen verschillende normen voor gedrag hanteren, aangezien ze zelf in hun opvoeding waarschijnlijk ook met verschillende gedragsnormen zijn geconfronteerd. Walker (1970), Paxson (1969) en Meijer (1971) vermelden hierover enige gegevens. Uit de analyse van Walker kwam naar voren dat onderwijzeressen en onderwijzers niet verschillen in hun beoordeling van kinderen. Meijer vond dat onderwijzeressen meer dan onderwijzers jongens als ordeverstoring beschouwen. Paxson echter konkludeerde dat onderwijzeressen geen ongunstiger beeld hebben van jongens dan onderwijzers, en tevens dat onderwijzers geen ongunstiger beeld hebben van meisjes dan onderwijzeressen. Samenvattend kunnen we zeggen dat er nauwelijks enige evidentie is dat onderwijzers en onderwijzeressen verschillen in hun beoordeling van kinderen.

Wanneer we voorgaande beschouwingen rondom het al of niet bestaan van allerlei vooroordelen bij onderwijzers samenvatten, kunnen we het volgende konkluderen:

- Een duidelijk richtsnoer voor de onderwijzer is het al of niet ordeverstoringe karakter van het te beoordelen gedrag.
- Niet duidelijk is in hoeverre onderwijzers de schoolprestaties van de leerlingen verdiskonteren in de gedragsbeoordeling.
- Onderwijzers hebben geen vooroordeel ten aanzien van de sociaal-economisch lagere milieus.
- Onderwijzers die als interpersoonlijke waarden conformisme en edelmoedigheid belangrijk vinden en die eerder taakgericht oordelen over anderen dan persoonsgericht, rapporteren 5-10 % meer extravert problematisch gedrag van leerlingen dan onderwijzers bij wie de interpersoonlijke waarden leiderschap en onafhankelijkheid centraal staan en die eerder persoonsgericht dan taakgericht anderen beoordelen. Eerstgenoemde onderwijzers hebben over het algemeen meer ervaring in het onderwijs en hebben vaker een godsdienstige achtergrond.
- De *sexe* van de onderwijzer beïnvloedt zijn beoordeling van leerlinggedrag nauwelijks.

Hiermee zijn we aan het einde gekomen van onze beschouwingen rondom de rol die onderwijzers spelen bij de beoordeling van leerlinggedrag. Kort samengevat kunnen we nu het volgende zeggen: In iedere klas bevinden zich wel één of meer kinderen die sociaal problematisch gedrag vertonen. Via gedragsbeoordelingslijsten kunnen onderwijzers in ieder geval drie soorten sociaal problematisch gedrag betrouwbaar beoordelen: antisociale gedragingen, zich terugtrekken uit het contact en hyperactiviteit. Alleen de overeenstemming tussen onderwijzers laat nog wel te wensen over, met name bij hyperactiviteit en misschien bij teruggetrokken gedrag. Duidelijk is verder dat bij de beoordeling van gedrag onderwijzers als voornaamste referentiepunt hanteren de mate van ordeverstoring in de klas. Ook hebben sommige interpersoonlijke waarden en de algemene beoordelingsattitude enige invloed op de beoordeling. Onduidelijk is nog in hoeverre de beoordeling van leerprestaties *ten onrechte* meespeelt bij de gedragsbeoordeling. Een vraag die met dit alles nog niet is beantwoord is deze: In hoeverre vertegenwoordigen de drie soorten probleemgedrag die in veel gedragsbeoordelingslijsten voorkomen nu eigenlijk *probleemgedrag*? Wij hopen op deze vraag in deel II nader in te gaan.

Literatuur

- Anthony, E. J., The behaviour disorders of children, in Mussen, P. H. (ed.), *Carmichael's manual of child psychology II*. Wiley, New York, 1970.
- Bower, E. M. and Lambert, N. M., *A process for In-school Screening of Children with Emotional Handicaps*. California State Department of Education, California, 1961.
- Burke, H. H., *Manual for the Burke's Behavior Rating Scale*. Arden Press, El Monte, California, 1968.
- Bryan, T. S., Observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 1974 (7) 35-43.
- Calcar, C. van en Tellegen, B., *Gedragsbeoordeling en prestatie*. Pedagogisch Centrum, Enschede en Instituut voor Clinische en Industriële Psychologie, Utrecht, 1967.
- Caplan, P. J., The role of classroom conduct in the promotion and retention of elementary school children, *Journal of Experimental Education*, 1973 (41).
- Chazan, M., Inconsequential behaviour in school children, in: Tizard, J. Symposium: Recent research on maladjustment, *British Journal of Educational Psychology*, 1968 (38) 5-7.
- Davie, R., The behaviour and adjustment of seven-year-old children: Some results from the National Child Development Study (1958 Cohort), *British Journal of Educational Psychology*, 1968, (38) 1-2.

- Dielman, T. E., Cattell, R. B. and Rhoades, P. A., Cross-validated evidence on the dimensions of problem behavior in the early grades. *Multivariate Behavioral Research*, 1972 (7) 33-41.
- Graaf-Elshout, J. E. de, *Observatie van kinderen met leerproblemen en kinderen met leer- en gedragsproblemen*. Doktoraalskriptie Vrije Universiteit, Amsterdam, 1974.
- Graham, Ph., Perceiving disturbed children, *Special Education*, 1967, 56, nr. 2.
- Love and Kaswan, *Appendix B: Development and standardization of instruments* (interne publikatie).
- Kouwenhoven, B. c.s., *Het opvallende kind*. Psychologisch laboratorium, Universiteit van Amsterdam, 1971.
- McCarthy, J. M. and Paraskevopoulos, J., Behavior patterns of learning disabled, emotionally disturbed, and average children, *Exceptional Children*, 1969/70 (36) 69-74.
- McFarlane, J., Allen, W., and Honzik, P. A., *A developmental study of the behavior problems of normal children*, University of California Press, Berkeley, California, 1964.
- Meijer, R. W. J., *Onderwijzersvariantie in de B.S.A.G.* Doktoraalskriptie Vrije Universiteit, Amsterdam, 1971.
- Meijer, R. W. J. en Ronner, Y. M., *Intern B.S.A.G.-rapport nr. 7*, Vrije Universiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, pedologie en speciale pedagogiek, 1972.
- Miller, L. C., School behavior checklist: an inventory of deviant behavior for elementary school children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1972 (38) 134-144.
- Mitchell, Sh. and Shepherd, M., A comparative study of children's behaviour at home and at school. *British Journal of Educational Psychology*, 1966.
- Paxson, W. M., The teacher's perception of the pupil, *Dissertation Abstracts International*, 1968 (29) 6-A, 1728-1729.
- Peterson, D. R., Behavior problems of middle childhood, *Journal of Consulting Psychology*, 1961 (25) 205-209.
- Phillips, B. N., Problem behavior in the elementary school, *Child Development*, 1968, (39) 895-903.
- Ross, A. O., Lacey, H. M. and Parton, D. A., The development of a behavior checklist for boys, *Child Development*, 1965 (36) 1013-1027.
- Rutter, M., A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1967 (8) 1-11.
- Rutter, M. and Graham, Ph., Psychiatric disorder in 10- and 11-year-old children. *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 1966 (59) 382-387.
- Rutter, M., Tizard, J. and Whitmore, K., *Education, health and behaviour*, Longman, London, 1970.
- Rupp, J. C., *Opvoeding tot schoolweerbaarheid*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1969.
- Schaefer, E. S., Droppleman, L. F. and Kalverboer, A. F., *Development of a Classroom Behavior Checklist and Factor Analyses of Children's School Behavior*. Paper read for the Society for Research in Child Development, 1965.
- Shepherd, M., Oppenheim, B., and Mitchell, S., *Childhood behaviour and mental health*. University of London Press, London, 1971.
- Spivack, G., and Swift, M., *Devereux Elementary School Behavior Rating Scale*. The Devereux Foundation, Devon, Pennsylvania, 1967.
- Stott, D. H., *The Social Adjustment of Children (Manual to the Bristol Social Adjustment Guides)*, 4th. ed., University of London Press, London, 1971.
- Tizard, J., Questionnaire measures of maladjustment: a postscript to the symposium. In: Symposium: Recent research on maladjustment, *British Journal of Educational Psychology*, 1968 (38) 9-13.
- U.S. Department of Health, Education and Welfare, *Behavior Patterns of Children in School*, Publication No. (HSM) 72-1042, Rockville, Md, USA, 1972.
- Walker, H. M., *Walker Problem Behavior Identification Checklist (Manual)*, Western Psychological Services, Los Angeles, California, 1970.
- Wickmann, E. K., *Children's Behavior and Teacher's Attitudes*. Commonwealth Fund, 1928.
- Yule, W., and Rutter, M., Educational aspects of childhood maladjustment: some epidemiological findings, *British Journal of Educational Psychology*, 1968 (38) 7-9.
- Zandstra, J., *Intern B.S.A.G.-rapport nr. 4*, Vrije Universiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, pedologie en speciale pedagogiek. Amsterdam 1970.

Curriculum vitae

Drs. R. W. J. Meijer (geb. 1945), studeerde psychologie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, en behaalde in 1971 zijn doktoraal examen met als hoofdrichting ontwikkelingspsychologie. Sedertdien is hij werkzaam als wetenschappelijk medewerker aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie, pedologie en speciale pedagogiek der Vrije Universiteit.

Adres: Prof. Kranenburglaan 11, Baarn.