

Gedragsbeoordeling door onderwijzers

Deel II: De betekenis van enkele door onderwijzers gerapporteerde probleemgedragingen*

R. W. J. MEIJER

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

Samenvatting

De vraag wordt gesteld in hoeverre antisociaal, teruggetrokken en hyperactief gedrag een handicap vormen voor de basisschoolleerling en/of diens omgeving. Als criteria voor de bepaling van de mate van handicap worden gekozen: oordeel van gedragsdeskundigen, relevante groepen probleemkinderen, prognose voor adolescentie en volwassenheid en psychologische kenmerken van de leerling. Met behulp van gegevens uit empirische studies wordt getracht een antwoord te geven op de genoemde vraag. Gekonkludeerd wordt dat met name hyperactief gedrag en antisociaal gedrag een handicap vormen voor leerling en/of omgeving.

Een zeer belangrijk criterium, dat echter in empirische studies zelden gehanteerd wordt, is de duur van het problematische gedrag. De hypothese wordt gesteld dat basisschoolleerlingen die zich gedurende langere tijd problematisch hebben gedragen in psychosociaal opzicht minder goed functioneren dan basisschoolleerlingen bij wie dit niet het geval was. Er wordt een eigen onderzoek beschreven waarin deze hypothese wordt getoetst. Gekonkludeerd wordt op grond hiervan dat er voor de hypothese steun is te vinden in de gevonden resultaten.

1. Inleiding

We brengen nog even de definitie van problematisch gedrag in herinnering die we in deel I gaven: gedrag dat een handicap vormt voor het kind zelf of voor zijn omgeving en van langere duur is. We zullen het begrip 'handicap' uit deze definitie nu moeten operationaliseren met betrekking tot de antisociale, teruggetrokken en hyperactieve gedragingen, welke de belangrijkste vormen van probleemgedrag bleken te zijn die voorkomen in gedragsbeoordelingslijsten. Dat wil zeggen: er zullen maatstaven gevonden

moeten worden onafhankelijk van de gedragsbeoordeling zelf, om te bepalen of en zo ja in hoeverre deze gedragingen een handicap vormen voor het kind of zijn omgeving. Aanwijzingen omtrent allerlei maatstaven zijn te vinden bij Rutter c.s. (1970b). Rutter noemt de volgende potentiële maatstaven:

- Het gedrag van kinderen die in behandelings-
tehuizen zijn opgenomen
- Statistische criteria
- Interne conflicten en het gebruik van afweer-
mechanismen
- De attitude van ouders en onderwijzers ten op-
zichte van het kind
- De behoefte aan hulp van het kind
- Beoordeling door deskundigen op het gebied van
afwijkend kindergedrag.

Het is ons niet mogelijk om in dit bestek al deze maatstaven uitvoerig te bespreken. Als maatstaven met de meeste waarde voor het vaststellen van de betekenis van problematisch gedrag kiezen wij:

1. De beoordeling door *deskundigen op het gebied van kindergedrag*: zij kunnen een uitspraak doen over de relatieve abnormaliteit en de behoefte aan hulp.
2. Statistische maatstaven (mits niet psychodynamisch geïnterpreteerd). Deze kunnen toegepast worden via vergelijking met het gedrag van verschillende *groepen problematisch functionerende kinderen*, mits men de beperking ten aanzien van de representativiteit van deze groepen beseft. Als belangrijkste groepen probleemkinderen noemen wij in dit verband:
 - a. Kinderen in een behandelingstehuis.
 - b. Kinderen die aangemeld zijn bij instanties voor ambulante geestelijke gezondheidszorg (medisch-opvoedkundige bureaus, psychiatrische poliklinieken etc.).
 - c. Leerlingen van Z.M.O.K.- en L.O.M.-scholen. Dit zijn immers kinderen die grotendeels

* Zie voor deel I Pedagogische Studiën 1975, (10), 415-430.

of deels vanwege hun gedragsmoeilijkheden op de basisscholen niet te handhaven waren. De handicap voor de omgeving speelt hier dus een grote rol, zeker bij de Z.M.O.K.-leerlingen; bij de L.O.M.-leerlingen speelt de handicap voor het kind zelf waarschijnlijk een grotere rol dan bij de Z.M.O.K.-leerlingen.

d. Allerlei groepen slecht lerende kinderen binnen het gewone basisonderwijs: kinderen met slechte rapportcijfers, kinderen die zijn blijven zitten, kinderen die 'remedial teaching' ontvangen, kinderen in 'special classes' etc.

Wij noemen verder nog:

3. De prognose voor de desbetreffende soort probleemkinderen, zoals deze blijkt uit empirische studies met een longitudinaal karakter (kinderen

volgen tot in de adolescentie of volwassenheid). Uiteraard moet deze prognose weer nader gespecificeerd worden. Het gaat niet zomaar om een algemene aanpassing, maar om hoe een kind later funktioneert op school, in zijn werk, in de buurt waar hij woont, in de verenigingen waarvan hij lid is etc.

4. *Psychologische* kenmerken van de desbetreffende leerlingen.

5. Hiernaast zijn nog allerlei maatstaven denkbaar die niet zo'n directe relatie hebben met de definitie: allerlei objectieve kenmerken van het kind (leeftijd, sexe, ziektes) en allerlei kenmerken van de situatie thuis (kindertal, woonruimte, sociaal-ekonomisch milieu, evt. bijzondere stress-situatie etc.). Deze worden in de tekst niet uitvoerig besproken. Voor de samenvatting van de ons bekende gegevens zie men Tabel 5.

Tabel 5. Potentiëel problematisch gedrag op de basisschool, gemeten aan verschillende criteria.

	<i>Antisociaal</i>	<i>Teruggetrokken</i>	<i>Hyperactief</i>
Overeenstemming met deskundigen:	Groot (1, 2)	Klein (1, 2)	Matig (1)
Probleemkinderen bij wie dit gedrag meer wordt gerapporteerd dan bij gewone kinderen:	Door psychiaters als gestoord beschouwd (1) Aangemeld bij centrum voor ambulante hulp (3) Kinderen met leerproblemen (6, 7, 8) Zittenblijvers (6, 8) Kinderen in een 'special class' (5) L.O.M.-leerlingen en Z.M.O.K.-leerlingen (2, 4)	Door psychiaters als gestoord beschouwd (1) Aangemeld bij centrum voor ambulante hulp (3) Kinderen met leerproblemen soms wel, soms niet (3, 6) Zittenblijvers (8)	Door psychiaters als gestoord beschouwd (1) Kinderen met leerproblemen (1, 5, 7, 32) Kinderen verwezen naar deskundigen (29, 30)
Prognose voor - adolescentie:	Delinkwentie komt veel voor (9, 10, 11, 12, 13) Leerproblemen komen veel voor (9, 10, 11, 12, 13) Prognose des te ongunstiger naarmate leerproblemen ernstiger zijn (10, 11, 13)	Geen delinkwentie (9, 10)	Delinkwentie komt wel eens voor (32) Erg veel leerproblemen (32, 33, 34) Hyperactiviteit verdwijnt (32, 34) Afidbaarheid etc. blijft (32) Negatief zelfbeeld en dagdromen komen nogal eens voor (32)

Tabel 5. (vervolg)

	<i>Antisociaal</i>	<i>Teruggetrokken</i>	<i>Hyperactief</i>
- volwassenheid:	Veel persoonlijkheidsproblemen met antisociaal karakter, vooral als de vader dit ook heeft (13, 14)	Waarschijnlijk goede prognose; alleen klinische gegevens (11, 13, 14, 15)	Bij combinatie met leerproblemen en organische stoornissen slechte prognose: veelal tijdelijke of blijvende residentiële behandeling (34)
Verband met psychologische kenmerken:	Persoonlijkheidskenmerken van vragenlijst: niet aange-toond (24) Zelfbeeld: zwak negatief (25) Intelligentie: negatief (1, 26) Prestatiemotivatie: negatief (4, 6)	Persoonlijkheidskenmerken van vragenlijst: niet aange-toond (24) Zelfbeeld: zwak negatief (25) Intelligentie: negatief (1, 26) Prestatiemotivatie: geen (4)	Zelfbeeld: geen verband (25) Intelligentie: negatief (32) Gestoorde fijnere motoriek (35) Impulsieve methode van probleemoplossen (32)
Verband met objectieve gegevens:	Meer bij jongens dan meisjes (5, 7, 8, 16, 17, 18, 19, 20) Leeftijd: onduidelijk (5, 6, 16, 21, 22, 23) Aantal ziektes: positief verband (16)	Waarschijnlijk geen verband met sexe (1, 6, 18, 19, 26, 27), of iets meer bij meisjes dan jongens (6, 7) Leeftijd: geen verband (6, 7, 26), of iets meer bij jongere kinderen (16, 23) Aantal ziektes: positief (verband (16)	Veel meer bij jongens dan meisjes (1, 5, 16, 19) Leeftijd: geen verband tot einde basisschoolleeftijd (1, 5, 6) Aantal ziektes: positief verband (16)
Verband met thuissituatie:	Kindertal: geen (4) Woonruimte: geen (4) Stress: positief verband (6, 8, 18) Komt meer voor bij leerlingen uit arbeidersmilieu die thuis in stress-situatie leven en/of leerproblemen hebben (6)	Kindertal: geen (4) Woonruimte: geen (4) Stress: onduidelijk verband (6, 8, 18) Onduidelijk verband met sociaal-ekonomisch milieu der ouders (6, 7, 26)	Stress: matig positief verband (6) Geen verband met sociaal-ekonomisch milieu der ouders (6, 7)
Verband met zelfde soort gedrag thuis, zoals gerapporteerd op vragenlijst:	Nauwelijks (1)	Nauwelijks (1)	Nauwelijks (1)

Betekenis der cijfers:

1 = Rutter c.s., 1970b; 2 = Dekker-Jansen, 1972; 3 = Meijer en Veer-Ronner, 1973; 4 = Klijn, 1972; 5 = Spivack and Swift, 1967; 6 = Meijer en Ronner, 1972b; 7 = Shepherd c.s., 1971; 8 = Meijer, 1971; 9 = Mulligan, 1963; 10 = Conger en Miller, 1966; 11 = Havighurst c.s., 1962; 12 = Stott and Wilson, 1968; 13 = Robins, 1966; 14 = Pritchard and Graham, 1966; 15 = Robins, 1970; 16 = Stott, 1971; 17 = Peterson, 1961; 18 = Rutter, 1970a; 19 = Chazan and Jackson, 1974; 20 = U.S. Dep. of Health, Education and Welfare, 1972; 21 = Ross c.s., 1965; 22 = Meijer en Ronner, 1972a; 23 = Mungra, 1973; 24 = Zandstra, 1970; 25 = Veer-Ronner, 1974; 26 = Miller, 1972; 27 = Werry and Quay, 1971; 28 = Meijer, 1974; 29 = Love and Kaswan; 30 = Peterson, 1961; 31 = Rutter, 1967; 32 = Minde c.s., 1971; 33 = Laufer, 1962; 34 = Menkes c.s., 1967; 35 = Marston and Stott, 1970.

In het nu volgende gedeelte zullen we empirisch gevonden relaties van antisociale, hyperactieve en teruggetrokken gedragingen met voor de definitie van problematisch gedrag relevante maatstaven in kaart brengen. Bronnen hiervoor waren van de in Tabel I (deel I) genoemde auteurs: Miller (1972), Phillips (1968), Spivack en Swift (1967), Stott (1971) en Meijer en Ronner (1972b). Verder hebben we wat betreft het deskundigenoordeel veel ontleend aan het boek van Rutter, Tizard en Whitmore (1970) 'Education, health and behaviour', dat een verslag geeft van een overzichtsonderzoek op het eiland Wight bij alle negen- tot elf-jarige schoolkinderen geboren tussen 1-9-1952 en 31-8-1955.

Voor de prognose gaf het hoofdstuk 'Follow-up studies investigating childhood disorders' van Robins (1970) ons vele waardevolle aanwijzingen. Tevens hebben we het een en ander ontleend aan skripties van studenten waarin de Bristol Social Adjustment Guide in de vertaling en bewerking van de vakgroep ontwikkelingspsychologie, pedologie en speciale pedagogiek van de Vrije Universiteit nader op zijn waarde werd getoetst (Dekker-Jansen 1972, Klijn 1972, Meijer 1971, Mungra 1973, Veer-Ronner 1974). Wij bespreken nu de genoemde relaties per soort probleemgedrag. Hierbij nog deze opmerking vooraf: het betreft hier alleen de relatie tussen eenmalig beoordeeld gedrag met de relevante criteria.

2. Antisociale gedragingen

2.1 Beoordeling door deskundigen op het gebied van kindergedrag

Rutter c.s. (1970b) vermelden het volgende: van de 39 kinderen die op grond van de onderwijzerslijst als antisociaal werden geselecteerd, werd 61 % door kinderspsychiaters eveneens als antisociaal gekenschetst. Dit gebeurde op basis van intensieve interviews met het kind, zijn ouders en extra schriftelijke informatie van de onderwijzers. Voor leerlingen van het buitengewone onderwijs is de studie van Dekker-Jansen (1972) van belang. Zij vond een vrij hoge overeenstemming (+.73) tussen antisociaal gedrag op de B.S.A.G. en het oordeel van psychologen aangaande dit gedrag bij 46 leerlingen van een L.O.M.-school en Z.M.O.K.-school. Deskundigen op het gebied van kindergedrag zijn het dus tamelijk vaak eens met de beoordeling via gedragsobservatielijsten aangaande antisociaal gedrag bij schoolkinderen.

2.2 Vergelijking met groepen problematische kinderen

Uit tabel 10.6 van Rutter c.s. (1970b) kan men afleiden dat 66 % van de kinderen die door psychiaters als gestoord worden beschouwd op grond van de gedragsbeoordelijsten die onderwijzers invullen duidelijk als antisociaal zijn aan te merken (tegen $\pm 10\%$ van alle schoolkinderen van 10 en 11 jaar!). Vergelijking met het gedrag van kinderen in een *behandelingstehuis* wordt gerapporteerd door Meijer en Veer-Ronner (1973). Het betreft hier 65 kinderen (14 meisjes en 51 jongens) van de school van het Paedologisch Instituut te Amsterdam, welke kinderen gemiddeld 9 jaar en 5 maanden oud zijn. Zij worden vergeleken met 78 leerlingen van normale basisscholen in Amsterdam, 37 meisjes en 41 jongen, volgens toeval aangewezen in de klassen 1 tot en met 6. De kinderen uit het Paedologisch Instituut kunnen worden getypeerd als kinderen met ernstige leer- en/of gedragsmoeilijkheden. De gemiddelde scores van deze kinderen bleken zeer significant hoger te liggen op antisociaal gedrag volgens de B.S.A.G. dan die van de 'gewone' leerlingen. De kans dat dit verschil toevallig is, bedraagt minder dan 5 op 10.000!

Vergelijking met het gedrag van kinderen, *aangemeld* bij een instelling op het gebied van de ambulante geestelijke gezondheidszorg vinden we in hetzelfde rapport (Meijer en Veer-Ronner 1973). Dezelfde 78 basisschoolleerlingen worden nu vergeleken met 30 kinderen die van november 1971 tot juni 1973 aangemeld werden bij het 'Ambulatorium', althans voorzover er van hen een B.S.A.G. was ingevuld. Het waren 21 jongens en 9 meisjes van gemiddeld 8 jaar en 4 maanden oud. De meest voorkomende globale aanduidingen voor de aard van de problematiek, verstrekt door psychologen van het Ambulatorium, waren: reactieve stoornissen (12 x), neurose (7 x) en ontwikkelingsstoornis (6 x). Ook deze groep probleemkinderen had scores die zeer significant boven die van de gewone basisschoolleerlingen lagen op antisociaal gedrag (toevalskans kleiner dan 3 op 10.000!).

Wat betreft vergelijking met leerlingen van de *L.O.M.- en Z.M.O.K.-scholen* beschikken wij over gegevens van Klijn (1972) en Dekker-Jansen (1972). Klijn vermeldt gegevens, verzameld met de B.S.A.G. over 30 Z.M.O.K.-jongens (gemiddeld 11½ jaar oud), 27 L.O.M.-jongens (gemiddeld 11 jaar) en 30 jongens van gewone basisscholen (gemiddeld 11 jaar en 4 maanden). De Z.M.O.K.-jongens hadden duidelijk hogere scores op antisociaal gedrag dan de 'gewone' jongens (toevalskans kleiner dan 5 op 10.000). Het verschil tussen L.O.M.-jongens

en 'gewone' jongens is niet uitgerekend, maar lijkt eveneens zeer significant te zijn.

Dekker-Jansen beschrijft de gedragsbeoordeling van 20 Z.M.O.K.-leerlingen en 26 L.O.M.-leerlingen (op 3 na waren het allen jongens). De gemiddelde scores van de Z.M.O.K.- respectievelijk L.O.M.-leerlingen op antisociaal gedrag blijken duidelijk hoger te zijn dan die van 'gewone' kinderen (toevalskans kleiner dan respectievelijk 5 op 1000 en 5 op 10000).

Slecht lerende kinderen. Hierover hebben we gegevens van Spivack en Swift (1967), Meijer en Ronner (1972b), Meijer (1971), Caplan (1973) en Shepherd, Oppenheim en Mitchell (1971). Spivack en Swift vermelden dat kinderen in 'special classes' en Swift vermelden respectievelijk gebrek aan meer ordeverstoring respectievelijk gebrek aan ontzag (faktor 1 en 3 van hun schaal) vertonen dan kinderen in gewone klassen (de toevalskans wordt niet vermeld). Ook blijken 35 % van de 'underachievement' kinderen in een gewone klas, vergeleken met 8 % van de normale presteerders, gebrek aan ontzag te vertonen. Ordeverstoring bleek negatief te correleren met het goed presteren op school, zowel in gewone als in 'special' klassen. Meijer en Ronner (1972b) rapporteren het volgende: bij 176 leerlingen van gewone basisscholen in geheel Nederland, 93 jongens en 83 meisjes, per toeval aangevraagd in de klassen 1 tot en met 6, bleek er een duidelijk positieve samenhang te zijn tussen antisociale gedragingen en leesmoelijkheden respectievelijk rekenmoelijkheden (biseriële korrelaties: +.34 en +.38). Dit betrof met name het gedrag omschreven met de term 'ongemotiveerd ten opzichte van de school'; ten aanzien van meer openlijk agressief gedrag ('snel geïrriteerd') ging deze relatie niet op. Shepherd c.s. (1971) vermelden hetzelfde: 15 % van de kinderen met slechte leerprestaties tegen $\frac{1}{2}$ % van de kinderen met goede prestaties werden gekenmerkt door gebrek aan interesse in het schoolwerk. Ook allerlei ordeverstoring gedrag werd bij de eerstgenoemde groep meer gerapporteerd.

Ook tussen zittenblijven en antisociaal gedrag vonden Meijer en Ronner (1972b) een duidelijk positieve samenhang (biseriële korrelatie: +.40); ook in dit geval gold het echter alleen 'ongemotiveerd ten opzichte van de school' en niet openlijk agressief gedrag. Bij een andere steekproef van leerlingen (Meijer 1971) bleek deze relatie ook: 45 zittenblijvers vertoonden duidelijk meer antisociaal gedrag dan 156 kinderen die niet waren blijven zitten.

De gegevens van Caplan (1973) suggereren dat het

met name de antisociale meisjes zijn die in de klassen 1 tot en met 3 blijven zitten (vergeleken met de niet-antisociale meisjes). De auteur verklaart dit doordat antisociaal gedrag door de juf dermate afwijkend wordt gevonden, dat 'slecht gedrag' bij haar wordt gegeneraliseerd tot 'een slechte leerling'.

2.3 De prognose van antisociale gedragingen

a. Adolescentie

Als belangrijke problemen in de adolescentie worden genoemd: delinkwentie en leerproblemen. Ten aanzien van beide problemen moet uit de literatuur (Mulligan 1963), Conger en Miller 1966, Havighurst c.s. 1962, Stott en Wilson 1968, Robins 1966) worden gekonkludeerd dat kinderen die aan het einde van de basisschool antisociaal gedrag vertonen de neiging hebben deze problemen in de adolescentie verder te ontwikkelen. Deze slechte prognose geldt met name wanneer op de basisschool antisociale gedragingen en leerproblemen samengaan.

b. Volwassenheid

Robins (1966) vermeldt dat 58 % van de kinderen die al bij de politie bekend zijn, als volwassenen eveneens delikten begaan waarop de politie hen betrapt (tegen 14 % van de kinderen die niet bij de politie bekend waren). Wanneer eerstgenoemde kinderen bovendien uit lagere socio-ekonomische milieus afkomstig waren en hun gezinnen als problematisch waren aan te merken, steeg dit percentage zelfs tot 84!

Wanneer men spijbelen ook als een vorm van antisociaal gedrag beschouwt, is de volgende konklusie van Robins (1966) eveneens interessant: de combinatie van tenminste één semester op school blijven zitten en meer dan 20 % van de tijd gedurende tenminste vijf schoolkwartalen spijbelen, voorspelde bij negerkinderen alcoholisme (32 % tegen 20 % bij controlekinderen), een ernstig strafblad (57 % respectievelijk 34 %), psychiatrische stoornis (66 % respectievelijk 39 %) en zelfs de dood vóór de leeftijd van 33 jaar (11 % respectievelijk 2 %). De percentages bij de controlekinderen wijzen er echter op dat we hier met een nogal problematische steekproef te maken hebben. De konklusies lijken daarom slecht generaliseerbaar te zijn.

Bovengenoemde studies baseren zich op het volgen van groepen kinderen tot in de volwassenheid. Een andere methode is om de levensloop van volwassen psychiatrische patiënten achteraf na te gaan,

via rapporten van M.O.B.'s e.d. of van scholen. Wat betreft M.O.B.-rapporten: het blijkt dat volwassenen met persoonlijkheidsstoornissen als kinderen vaak al in de rapporten van M.O.B.'s e.d. voorkomen, maar volwassenen met depressies nauwelijks (Huffman en Wenig 1954, Pritchard en Graham 1966). In laatstgenoemde studie bleek er een duidelijk verband tussen persoonlijkheidsstoornissen als volwassene en antisociale gedragingen in de kindertijd (stelen, spijbelen, liegen, vechten).

Studies die teruggrijpen op schoolgegevens zijn ons alleen bekend voor volwassen schizofrenen (namelijk die van Bower c.s. 1960 en Lane en Albee 1965, 1966; zie Robins 1970). Er blijkt geen verband te bestaan tussen schizofrenie in de volwassenheid en antisociale gedragingen in de schoolleeftijd. Robins (1966) konkludeert op grond van haar eigen studie: wanneer een kind zich antisociaal gedraagt en zijn vader eveneens, dan verhoogt dit de kans dat het antisociale gedrag tot in de volwassenheid voortduurt.

2.4 Samenhang met psychologische leerlinggegevens

Van de 612 kinderen uit zesde klassen in Noord-Holland, die Eysenring (1971) beschrijft in zijn proefschrift, is door 597 een Amsterdamse Biografische Vragenlijst (ABV-K) ingevuld. Aangezien zij tevens via de B.S.A.G. beoordeeld waren op hun gedrag kon een vergelijking gemaakt worden tussen gedragsproblemen en *persoonlijkheidskenmerken* (namelijk neuroticisme, extravertie/introvertie en test-attitude). Er bleek geen enkel verband te bestaan (Zandstra 1970). Het is echter niet onmogelijk dat de ABV-K andere dimensies meet dan de ABV voor volwassenen, en dat er dus met de genoemde dimensies eigenlijk niets zinnigs bij kinderen wordt gemeten. Veer-Ronner (1974) vergeleek de gedragsbeoordeling op grond van de B.S.A.G. met het *zelfbeeld* van kinderen van vierde, vijfde en zesde klassen. Het zelfbeeld werd gemeten met de vertaalde Piers-Harris Children's Self Concept Scale. Duidelijk zijn antisociaal gedragende kinderen (d.w.z. de hoogste 10 % scoorders) bleken in de helft van de gevallen een negatief zelfbeeld te hebben, tegen normale kinderen in 1/3 deel der gevallen. Bij de aantallen kinderen waarover het ging, was dit net niet significant (toevalskans kleiner dan 10 op 100). Wanneer we echter zowel antisociaal gedrag als zelfbeeld meer toespitsen op de leersituatie van de school, wordt het verband wel significant: kinderen die duidelijk ongemotiveerd zijn ten opzichte van de school, het leren e.d. (volgens de B.S.A.G.) heb-

ben veel vaker een negatief zelfbeeld met betrekking tot hun status als leerling dan kinderen die beslist niet ongemotiveerd zijn ten opzichte van de school (31 % respectievelijk 4 %). Ook *intelligentie* is een belangrijk psychologisch kenmerk in verband met de aanpassing. Nu meten de meeste intelligentietests niet direkt de z.g. sociale intelligentie (d.w.z. een goed inzicht in allerlei sociale situaties), maar veeleer allerlei vooral cognitief bepaalde vermogens (zoals abstrakt kunnen redeneren, goed met taal kunnen omgaan, ruimtelijk voorstellingsvermogen etc.). Bovendien heeft de motivatie om iets op zo'n intelligentietest te presteren waarschijnlijk een vrij sterke invloed op het eindresultaat. Op deze manier gemeten is intelligentie dan ook een begrip dat veel samenhang vertoont met schoolprestaties respectievelijk prestatie-motivatie bij basisschoolleerlingen. Uit Miller's gegevens (1972) blijkt duidelijk dat intelligentie en schoolprestaties, en (door de onderwijzer beoordeelde) prestatie-motivatie veel samenhang vertonen. Ook vindt hij een negatieve samenhang tussen intelligentie en agressief gedrag. In hoeverre hier vooroordeel van de onderwijzers ten aanzien van minder intelligente kinderen of een reëel verband mee aangetoond wordt, is natuurlijk niet helemaal uit te maken. Ook de gegevens van Rutter c.s. (1970b) wijzen op een sterk verband tussen intelligentie en leerproblemen; dit verband is er echter niet tussen intelligentie en specifieke leesmoeilijkheden (volgens De Wit en Bakker, 1971 per definitie niet!). Uit de studie van Rutter c.s. (1970b) blijkt eveneens dat kinderen met een lage intelligentie (d.w.z. een IQ van minder dan 70) duidelijk meer antisociaal gedrag vertonen dan andere kinderen.

De *prestatie-motivatie* van leerlingen lijkt ook verband te houden met de beoordeling van gedrag door de onderwijzer. Meijer en Ronner (1972b) vonden dat 'ongemotiveerdheid ten opzichte van de school' een belangrijk onderdeel van antisociaal gedrag is, zoals de onderwijzer rapporteert. In de studie van Klijn (1972) bleek de prestatie-motivatie, gemeten met een zelfbeoordelingsschaal voor leerlingen (de Prestatie Motivatie Test van Hermans, 1971), bij 30 jongens uit het gewone basisonderwijs negatief samen te hangen met vijandig gedrag, gerapporteerd door de onderwijzer (-.36).

2.5 Samenvatting

Samenvattend kunnen we het volgende stellen betreffende antisociale gedragingen, gerapporteerd door onderwijzers:

- Gedragsdeskundigen achten de meeste leerlingen die op grond van het onderwijzersoordeel als antisociaal kunnen worden bestempeld, eveneens antisociaal van aard.
- Een groot aantal groepen problematische kinderen vertoont veel meer antisociaal gedrag dan 'gewone' kinderen blijkens de beoordeling door hun onderwijzers.
- De prognose van leerlingen die op grond van de onderwijzersbeoordeling als antisociaal worden aangemerkt, is tamelijk ongunstig, zowel voor adolescentie als volwassenheid.
- Wat betreft psychologische kenmerken: kinderen die zich volgens de onderwijzersbeoordeling antisociaal gedragen, blijken iets meer dan andere kinderen een negatief zelfbeeld te hebben, iets minder intelligent te zijn en minder tot presteren gemotiveerd.

Opvallend is dat we geen enkele studie aantreffen waarin bovenstaande gegevens worden aangevochten. Er is dus goede reden om aan te nemen dat deze betrouwbaar zijn. Op grond hiervan konkluderen wij dat antisociaal gedrag, zoals gerapporteerd door onderwijzers via een gedragsbeoordelingsschaal, duidelijk als een vorm van problematisch gedrag kan worden beschouwd.

3. Zich terugtrekken uit het contact

Terwille van de korthed zullen wij ons in deze bespreking, die trouwens langs dezelfde lijnen verloopt als bij de antisociale gedragingen, zoveel mogelijk tot konklusies beperken. Het gaat bij teruggetrokkenheid over de volgende gedragingen (enige items uit de B.S.A.G. volgen nu):

- heeft niet het zelfvertrouwen iets moeilijks te proberen (nieuwe dingen leren)
- is te verlegen om om hulp te vragen
- is te schuchter om moeilijkheden te veroorzaken (gedrag in de klas)
- lijkt bang om ergens aan te beginnen (handenarbeid)
- raakt in de war en komt niet uit zijn woorden (beantwoorden van vragen)
- negeert alle kinderen, houdt zich afzijdig.

3.1 Beoordeling door deskundigen met betrekking tot kindergedrag

Rutter c.s. (1970b) vonden ten aanzien van 'neuro-

tic' gedrag een overeenstemming van 67 % tussen het oordeel van kinderpsychiaters en selectie op grond van de onderwijzerslijst. 'Neurotic' gedrag en teruggetrokken gedrag van de B.S.A.G. meten wel deels hetzelfde (interkorrelatie is $+ .44$ bij 87 basisschoolleerlingen, Zandstra 1970), maar de interpretatie moet toch wel voorzichtig blijven, omdat de overeenstemming nu ook weer niet zó groot is. Bij Rutter c.s. kunnen we als de meest zuivere benadering van het concept teruggetrokkenheid beschouwen het item 'tends to do things on his own, rather solitary'. Van de kinderen van wie dit door de onderwijzer wordt gezegd, blijkt 12 % door kinderpsychiaters als gestoord te worden beschouwd! Dit percentage is dus erg laag. Aan de andere kant is het nog beduidend hoger dan de 6,9% (jongens) respectievelijk 4 % (meisjes) van alle door de onderwijzer beoordeelde kinderen die door kinderpsychiaters als gestoord werden beschouwd.

Dekker-Jansen (1972) vond bij L.O.M.- en Z.M.O.K.-leerlingen slechts een korrelatie van $+ .12$ tussen psychogenoordeel en score op teruggetrokkenheid (B.S.A.G.).

3.2 Vergelijking met groepen kinderen met probleemgedrag

Bij jongens die door kinderpsychiaters als gestoord worden beschouwd, bleek 32,4 % zich op school teruggetrokken te gedragen. Voor meisjes was dit percentage 27,9 %. Deze percentages wijken zeer beduidend af van de percentages bij de 'gewone' schoolkinderen: 17 % van de jongens en 10,1 % van de meisjes (toevalskans kleiner dan 1 op 1000, men zie Rutter c.s. 1970b). Kinderen in een *behandelingstehuis* bleken een iets hogere score op teruggetrokkenheid te hebben dan 'gewone' basisschoolleerlingen; de toevalskans was 3 op 100 (Meijer en Veer-Ronner 1973).

Kinderen, aangemeld bij een instelling voor ambulante geestelijke gezondheidszorg, vertoonden duidelijk hogere scores op teruggetrokken gedrag dan 'gewone' leerlingen; de toevalskans was 5 op 1000 (Meijer en Veer-Ronner 1973). Klijn (1972) vindt tussen Z.M.O.K.-leerlingen en 'gewone' leerlingen geen verschil in teruggetrokkenheid op de B.S.A.G. De scores voor teruggetrokken gedrag lijken bij zijn 30 'gewone' leerlingen echter nogal aan de hoge kant.

Er is geen duidelijk verband met lees- of rekenmoeilijkheden (Meijer en Ronner 1972b). De bise-riële korrelaties zijn respectievelijk $+ .24$ en $+ .17$.

Kinderen die vanwege leerproblemen zijn aangemeld bij een instelling voor ambulante geestelijke gezondheidszorg vertonen niet meer teruggetrokkenheid dan kinderen die vanwege andere problemen bij dezelfde instantie zijn aangemeld (Meijer en Veer-Ronner 1973). Shepherd c.s. (1971) echter rapporteren dat kinderen met leerproblemen zich onderscheiden door teruggetrokkenheid (behalve jongens van 11-14 jaar) en dat jongens met leerproblemen gekenmerkt worden door 'schuwheid'.

Zittenblijvers hebben hogere scores dan niet-zittenblijvers (toevalskans 1 op 1000, Meijer 1971).

3.3 De prognose van zich terugtrekken uit het contact

a. Adolescentie

Zuivere gegevens over het zich terugtrekken uit het contact zijn ons niet bekend. Wel enige gegevens over de z.g. 'nerveuze symptomen'.

- Nerveuze symptomen op de basisschool zijn niet gerelateerd aan delinkwentie in de adolescentie (Conger en Miller 1966, Mulligan 1963).
- Schoolprestaties van kinderen met neurotische symptomen verslechteren vanaf de 8-11 jarige leeftijd (Mulligan 1963), hetgeen dus kan leiden tot het moeten kiezen van een lager soort vervolgonderwijs dan wanneer de prestaties beter zouden zijn gebleven.

Verdere gegevens op grond van de schoolsituatie zijn ons niet bekend. Wel weten we dat kinderen, aangemeld bij M.O.B.'s en daar te boek staand als neurotisch, meestal een goede prognose hebben (Shirley c.s. 1940-1, zie Robins 1970). Ook 'items of the psychoneurotic type' in persoonlijkheidsvragenlijsten die kinderen van 11 jaar zelf invullen, bleken nauwelijks enige voorspellende waarde te hebben ten aanzien van allerlei aanpassingsmaten vier en zeven jaar later (Anderson, 1960).

b. Volwassenheid

Robins (1966) vermeldt dat kinderen die angstig, teruggetrokken of schuw waren geen grotere kans op een psychiatrische stoornis als volwassenen hadden dan kinderen die dit niet waren. Pritchard en Graham (1966) daarentegen vermelden dat depressies en angsten bij volwassenen samenhangen met neurotische symptomen in de kindertijd (met name angsten, depressies en lichamelijke klachten). Frazee (1953) wiens studie 'Children who later became schizophrenic' door Robins (1970) wordt besproken, vindt dat schizofrene volwassenen als

kinderen o.a. opvielen door onvermogen tot het leggen van normale sociale relaties, frekwente woede-uitbarstingen en lusteloosheid. Verder door meer te falen op school en meer uit gestoorde gezinnen afkomstig te zijn. Echter niet door psychotische symptomen! Al deze gegevens over de prognose voor de volwassenheid zijn gebaseerd op klinische rapporten, niet op schoolgegevens. Studies gebaseerd op schoolgegevens en doorlopend tot in de volwassenheid zijn ons namelijk niet bekend, behalve die van Havighurst c.s. (1962). Zij vermelden echter nergens een relatie tussen teruggetrokkenheid in de zesde klas en problematische aanpassing in de volwassenheid.

3.4 Samenhang met psychologische leerlinggegevens

Persoonlijkheidskenmerken: Van 612 leerlingen uit zesde klassen van de basisschool waren twee gegevens bekend: de B.S.A.G., ingevuld door de onderwijzer, en de Amsterdamse Biografische Vragenlijst, ingevuld door de kinderen. Er bleek geen enkel verband te zijn tussen teruggetrokken gedrag enerzijds en neuroticisme respectievelijk introversie anderzijds (Zandstra 1970). Veer-Ronner (1974) vorgeleek het *zelfbeeld* van onaangepaste kinderen (volgens de B.S.A.G.) in de vierde, vijfde en zesde klassen met dat van normale kinderen. Aangepaste kinderen bleken vaker een hogere dunk van zichzelf te hebben dan teruggetrokken kinderen.

Intelligentie: Miller (1972) vindt een duidelijk negatieve samenhang tussen intelligentie en zijn schaal 'angst'. Rutter c.s. (1970b) vermelden dat van kinderen met een IQ van beneden de 70 ongeveer 18 % op grond van de onderwijzerslijst als 'neurotic' kan worden geklassificeerd (tegenover 4,8 % bij andere kinderen, een verschil dat slechts een kans van 1 op 100 heeft om toevallig te zijn).

Prestatiemotivatie: Klijn (1972) vindt bij 30 leerlingen van gewone basisscholen geen verband met teruggetrokken gedrag.

3.5 Samenvatting

Samenvattend kunnen we het volgende stellen betreffende het zich terugtrekken uit de contacten zoals gerapporteerd door onderwijzers:

- Gedragsdeskundigen achten leerlingen die als teruggetrokken kunnen worden getypeerd op

- grond van een onderwijzersbeoordeling slechts zelden problematisch (voor als 'neurotic' te typen kinderen geldt dit echter niet!).
- Sommige groepen problematische kinderen vertonen dit gedrag meer dan 'normale' kinderen; voor andere groepen problematische kinderen is het verschil met normale kinderen onduidelijk.
 - Over de prognose is nauwelijks iets bekend. Voorzover bekend lijkt de prognose gunstig.
 - Wat betreft psychologische kenmerken: de desbetreffende leerlingen hebben zelden een erg positief zelfbeeld en zijn in het algemeen iets minder intelligent dan de doorsnee leerlingen.

Op grond van deze gegevens konkluderen wij dat het zich terugtrekken uit de contacten slechts in sommige opzichten als problematisch gedrag is aan te merken. Met name lijkt van belang onderscheid te maken tussen teruggetrokken gedrag *sec*, en dit gedrag gepaard gaande met depressiviteit van de leerling. In het laatste geval lijkt het wel een vrij duidelijke vorm van problematisch gedrag te zijn.

4. Hyperactiviteit

Zoals we in deel I hebben gezien zijn verwante termen: impulsief, afleidbaar, ongedurig, 'inconsequence', rusteloos en hyperkinetiform. Wij vatten deze gedragingen onder hyperactiviteit voorzover ze niet bewust door het kind worden gehanteerd als middel om een doel te bereiken (gekke gezichten trekken, gespeelde onhandige motoriek etc.). In dat geval behoren deze gedragingen onzes inziens tot de antisociale gedragingen.

4.1 Beoordeling door deskundigen met betrekking tot kindergedrag

Rutter c.s. (1970b) vermelden geen rechtstreekse gegevens over de overeenstemming tussen onderwijzers en kinderpsychiaters. Dit hangt ermee samen dat rusteloosheid in hun studie slechts met één item wordt gemeten en niet met een hele schaal. Zij onderscheiden dus niet een aparte groep hyperactieve kinderen. Wanneer we echter op de vermelde gegevens afgaan (tabel 12.9 van Rutter c.s.) kunnen we hieruit afleiden dat 24 % van de jongens en 23 % van de meisjes die door de onderwijzer als rusteloos worden bestempeld, door kinderpsychiaters als gestoord worden beschouwd (een duidelijk verschil met de 6,9 % van alle jongens en 4 % van alle meisjes.

4.2 Vergelijking met groepen probleemkinderen

Kinderen verwezen naar *deskundigen*: Love en Kaswan rapporteren dat hyperactiviteit na agressie als belangrijkste reden voor verwijzing naar deskundigen werd gezien door gedragsdeskundigen. In de lijst van Peterson (1971) komt rusteloosheid dan ook voor als verwijsprobleem, evenals hyperactiviteit, afleidbaarheid, slecht opletten en korte aandachtsspanne. Rutter c.s. (1970b) vermelden dat door onderwijzers gerapporteerde rusteloosheid duidelijk meer voorkomt bij kinderen die door kinderpsychiaters als gestoord worden beschouwd dan bij kinderen voor wie deze kwalifikatie niet gold (55 % resp. 16 % voor de jongens, en 37,5 % resp. 6,5 % voor de meisjes, toevalskans 1 op 1000).

Kinderen in *behandelingstehuizen*: Volgens Rutter (1967) komt rusteloosheid veel meer voor bij kinderen in behandelingstehuizen dan kinderen buiten deze tehuizen (namelijk bij 60 % van de antisociale kinderen, 38 % van de 'neurotic' kinderen en 16 % van de kinderen buiten de tehuizen).

Kinderen met *leerproblemen*: Rutter c.s. (1970b) vermelden dat overactiviteit meer voorkomt bij kinderen met specifieke leesmoeilijkheden dan bij kinderen zonder deze problemen. Volgens de gegevens van Spivack en Swift (1967) vertonen 9 % van de kinderen met goede prestaties en 57 % van de kinderen met slechte prestaties 'ongeduldigheid'. Shepherd c.s. (1971) vinden eveneens dat slechte leerlingen meer hyperactiviteit vertonen, behalve meisjes van 11-15 jaar. Tevens wordt dit bevestigd door Minde c.s. (1971), die eraan toevoegen dat slecht presterende hyperactieve kinderen minder intelligent blijken te zijn op een groepsintelligentietest dan relatief goed presterende hyperactieve kinderen. Wanneer de hyperactieve kinderen evenwel gematcht werden met normale kinderen op intelligentie, bleken ze toch nog slechter te presteren. Verminderde intelligentie alleen is dus geen goede verklaring voor slechtere leerprestaties bij hyperactieve kinderen. Spivack en Swift (1967) vermelden voorts dat 'ongeduldigheid' meer voorkomt bij kinderen in 'special classes' dan bij kinderen in gewone klassen.

Samenvattend kunnen we stellen dat hyperactiviteit en leerproblemen vaak samen gaan.

4.3 De prognose van hyperactiviteit

a. Adolescentie

Minde c.s. (1971) halen een groot aantal studies aan waaruit blijkt dat na ongeveer het twaalfde jaar de

hyperactiviteit in het gedrag vermindert. Tegelijkertijd echter, zo blijkt uit hun follow-up studie, nemen andere, meer algemene problemen toe! Zowel problemen die nauw verbonden zijn aan hyperactiviteit (zoals gebrek aan concentratie, afleidbaarheid) als geheel nieuwe problemen (dagdromen, delinkwentie, lage zelfachting) doen zich dan voor. Ook de slechte schoolprestaties zijn van blijvende aard, zoals uit de follow-up studies van Minde c.s. (1971), Laufer (1962) en Menkes (1967) valt op te maken.

b. *Volwassenheid*

Over de prognose voor de volwassenheid zijn ons geen directe gegevens, gebaseerd op schoolgedrag, bekend. Wel is er één studie die zich baseert op klinische gegevens (Menkes c.s. 1967). Dit is een retrospectieve longitudinale studie. De auteurs zochten in de gegevens van een kinderpsychiatrische polikliniek naar gevallen die gedurende de jaren 1937-1946 aan de volgende criteria voldeden: hyperactiviteit en leerproblemen moesten tot de aanmeldingsredenen behoren; bovendien moest er een aanwijzing zijn dat er organische pathologie was, welke men meende te mogen konkluderen uit onhandige fijnere motoriek, visueel-motorische gebreken, spraakgebreken/vertraagd zich ontwikkelende spraak. We hebben hier dus te maken met een nogal zwaar gestoorde groep kinderen, hetgeen voor de interpretatie van de resultaten natuurlijk wel belangrijk is. Verder mochten epilepsie en zwakzinnigheid niet tot de problemen behoren. Van de 18 aldus geselecteerde kinderen (destijds gemiddeld 7 jaar oud) bleek het mogelijk bij 14 na gemiddeld 24 jaar weer gegevens te verzamelen. De resultaten waren de volgende: Slechts bij 3 bleek de hyperactiviteit nog aanwezig te zijn; bij de overigen was dit tussen het twaalfde en veertiende jaar verdwenen. De verdere resultaten zijn echter minder bemoedigend: van deze 14 personen bleken er 4, als psychotisch gediagnosticeerd, in instituten te verblijven, 2 waren er verdebiliseerd (zij leefden in afhankelijkheid van thuis), en 8 leefden er weliswaar zelfstandig, maar 4 van deze 8 bleken enige tijd in instituten te hebben doorgebracht. De konklusie uit deze studie lijkt ons te zijn:

hyperactiviteit, gepaard met een waarschijnlijk organische beschadiging en met duidelijke leerproblemen op school, heeft een tamelijk slechte prognose voor de volwassenheid.

4.4 *Samenhang met psychologische leerlinggegevens*

Veer-Ronner (1974) vond geen enkele samenhang

tussen hyperkinetiform gedrag en het *zelfbeeld* van kinderen uit de klassen 4, 5 en 6.

Wat betreft *intelligentie*: Rutter c.s. (1970b) vermelden dat van zwakzinnige kinderen (IQ beneden de 70) alleen de meisjes meer overactiviteit vertonen dan 'gewone' meisjes, maar de jongens niet. Minde c.s. (1971) vermelden dat hyperactieve jongens van gemiddeld 12 jaar op een groepintelligentietest lagere scores behalen dan 'gewone' jongens. Er blijkt duidelijk verband te zijn tussen een *gestoorde fijnere motoriek* en 'inconsequence' (Marston en Stott 1970). Dit betekent dat deze kinderen op school niet alleen opvallen door hun beweeglijkheid, maar ook door hun slechte handschrift. De grovere motoriek is vaak juist erg goed ontwikkeld bij hyperactieve kinderen; ze kunnen b.v. goed zwemmen of skieën (Weiss c.s. 1971).

Algemeen is ook de bevinding dat hyperactieve kinderen niet dezelfde *kognitieve stijl* hebben als andere kinderen, d.w.z. een eigen methode om problemen aan te vatten. Hyperactieve kinderen zijn met name meer impulsief, kunnen moeilijker hun aandacht ergens op blijven richten, en hebben grote moeite om steeds terugkerende mentale processen te automatiseren. Ze werken meestal 'op goed geluk af'

4.5 *Samenvatting*

Samenvattend kunnen we het volgende stellen betreffende hyperactiviteit zoals gerapporteerd door onderwijzers:

- Gedragsdeskundigen achten $\pm 1/4$ deel der hyperactieve kinderen probleemkinderen (tegen $\pm 6\%$ der normale kinderen).
- Bij een aantal duidelijk problematische groepen kinderen wordt hyperactiviteit op beoordelingslijsten veel meer vermeld dan bij gewone leerlingen.
- De prognose lijkt tamelijk ongunstig te zijn. Weliswaar verdwijnt het hyperactieve gedrag meestal na het 12e-14e levensjaar, maar er komen intussen allerlei secundaire symptomen met een ongunstig karakter bij.
- Wat betreft psychologische kenmerken: hyperactieve leerlingen zijn in het algemeen iets minder intelligent dan andere leerlingen; ze lossen problemen op een impulsieve manier op en hun fijnere motoriek is gestoord.

Onze konklusie is dat hyperactiviteit zoals gerapporteerd door onderwijzers een duidelijke vorm van problematisch gedrag is.

5. *Diskussie*

We hebben gezien dat antisociaal gedrag en hyperaktiviteit, zoals door onderwijzers op gedragsbeoordelingslijsten gerapporteerd, duidelijke vormen van probleemgedrag zijn, gemeten met de criteria: gedragsdeskundigen, groepen probleemkinderen, prognose en psychologische kenmerken der leerlingen. Het zich terugtrekken uit de contacten is slechts in een aantal opzichten als probleemgedrag te zien; het problematische karakter ervan wordt pas duidelijk in combinatie met depressiviteit.

Wij vragen ons vervolgens af in hoeverre we elk van de besproken probleemgedragingen kunnen toespitsen op het kind zelf of diens omgeving. Uiteraard vormt het antisociale gedrag dan een duidelijke handicap voor diens omgeving. Het is immers tégen andere personen gericht en heeft daarbij het effect dat het normale functioneren van de ander erdoor belemmerd wordt. Het vormt namelijk een sterke prikkel tot reageren. Dit geldt in veel mindere mate voor het andere duidelijke probleemgedrag: hyperaktiviteit. Weliswaar kan dit eveneens storend werken in een klas, maar het appelleert toch minder tot reageren doordat het niet duidelijk op een ander persoon is gericht. Het zich terugtrekken uit de contacten vormt in de klas doorgaans geen handicap voor anderen. Slechts in die speciale situaties waarin een beroep op het kind wordt gedaan zich duidelijk te pomen te midden van anderen kan het storend werken.

In hoeverre genoemde gedragingen een handicap voor het kind vormen is moeilijker te bepalen. In deel I werd het begrip 'handicap voor een kind' als volgt omschreven: gedrag vormt een handicap voor een kind wanneer het hierdoor in zijn normale psychologische functioneren wordt geschaad. Wij achten een stabiel evenwicht tussen kind en omgeving de basis van een normaal psychologisch functioneren. Wij onderscheiden twee voorwaarden voor dit evenwicht: een normale cognitieve oriëntatie op de buitenwereld, en het hebben (ervaren) van normale affektieve relaties met andere personen die voor het kind van belang zijn (gewest).

Onzes inziens is er bij de hyperaktieve leerlingen primair sprake van een verstoring van het cognitieve evenwicht tussen kind en buitenwereld, en bij de antisociale en teruggetrokken leerlingen vooral een verstoring van de affektieve relaties. Het hyperaktieve gedrag is, zoals gezegd, niet specifiek gericht op medemensen. Men kan dus spreken van een algemene oriëntatie ten opzichte van de buitenwereld. Aangezien het hier *hyper*aktief gedrag betreft, konkluderen we dat deze afstemming niet

ongestoord verloopt; het is immers buiten proportie ten opzichte van de situatie waarin het zich afspeelt. Deze zienswijze strookt met de gegevens van Minde c.s. (1971), welke gegevens erop wijzen dat zich hyperactiefgedragende leerlingen naast een intelligentie-tekort een nog meer fundamenteel tekort moeten hebben. In verband met de theorie van Piaget (1952) betreffende de ontwikkeling van de intelligentie bij kinderen kunnen wij ons wel enige voorstelling maken in welke richting we dit meer fundamentele tekort moeten zoeken. Intelligentie functioneren is namelijk volgens deze theorie gebaseerd op het juiste waarnemen van de buitenwereld en op het kunnen manipuleren van de buitenwereld. Wanneer een baby bv. enige keren tegen een balletje slaat dat boven hem hangt en het effect ervan waarneemt, kan het dit effect in verband gaan brengen met zijn eigen aktiviteit. Voorwaarde voor het ontdekken van dit verband is dat hij de aktiviteit vrij precies kan herhalen. Doordat hyperaktieve leerlingen een slechte beheersing hebben over hun fijnere motoriek is het minder waarschijnlijk dat zij steeds terugkerende effecten teweeg kunnen brengen door middel van aktiviteiten gebaseerd op deze fijnere motoriek. Dit betekent volgens Piaget's theorie echter tevens dat zij een stuk informatie uit de buitenwereld zich niet eigen kunnen maken. Hyperaktieve leerlingen hebben dus niet alleen een slechtere methode om informatie te verwerken, maar ook om informatie te verwerven.

Wat betreft de zich antisociaal en teruggetrokken gedragende leerlingen is het ons niet mogelijk een nadere specificering van de problemen te geven. Het aantal mogelijkheden is niet alleen te groot, maar vooral te gevarieerd. Men denke slechts aan verschillen in aanleg, verschillen in volwassenen die 'model gestaan hebben' voor het kind, verschillen in methoden van beloningen en straffen die het heeft ervaren, verschillen in gezinssystemen etc. Over mogelijke oorzaken van deze gedragingen kan men pas iets zeggen wanneer de levensgeschiedenis van het kind bekend is. De factoren die het gedrag in stand houden, worden pas bekend na een analyse van de situaties waarin het zich voordoet, waarbij men met name dient te letten op de antecedente en konsekwente situaties. Wij durven hier dus geen uitspraak te doen over de vraag of antisociaal gedrag een ernstiger handicap voor de leerling is dan teruggetrokken gedrag, of omgekeerd. Ook durven wij antisociaal en teruggetrokken gedrag geen symptomen van een fundamentele stoornis te noemen. In het merendeel der gevallen lijkt het ons niet aannemelijk dat antisociaal en teruggetrokken gedrag terug te voeren zijn op de meest fundamentele

affektieve stoornis: een fundamenteel wantrouwen ten opzichte van andere mensen (men zie Erikson, 1971) voor een uitwerking van dit begrip). Dit fundamentele wantrouwen resulteert namelijk in zeer ernstige persoonlijkheidsstoornissen welke op de basisschool zelden worden aangetroffen. Wel durven wij te stellen dat hyperaktiviteit voor het desbetreffende kind in het algemeen een ernstiger vorm van probleemgedrag is dan antisociaal of teruggetrokken gedrag. Wij beschouwen hyperaktiviteit immers wel als een fundamentele stoornis, namelijk de verstoring van het evenwicht tussen kind en omgeving.

Samenvattend kunnen wij nu het volgende zeggen over de drie belangrijkste vormen van probleemgedrag welke in gedragsbeoordelingslijsten voor basisschoolleerlingen voorkomen:

- Antisociaal gedrag is een duidelijke vorm van probleemgedrag. Het vormt een duidelijke handicap voor anderen. Onduidelijk is in hoeverre het voor het desbetreffende kind een handicap vormt.
- Zich terugtrekken uit de contacten is slechts enigszins als een probleemgedrag te beschouwen. Het is voor anderen meestal geen handicap. Of het voor de zich aldus gedragende leerling een handicap vormt, is niet bekend.
- Hyperaktiviteit tenslotte is een duidelijke vorm van probleemgedrag. Het is voor anderen enigermate een handicap. Voor het desbetreffende kind is het een duidelijke handicap. Wij beschouwen deze handicap als ernstiger voor het kind dan wanneer het zich antisociaal gedraagt of zich terugtrekt uit de contacten.

6. Een hypothese betreffende de duur van problematisch gedrag

In het voorgaande hebben we ons steeds bezighouden met de waarde van enkele vormen van leerlinggedrag die eenmalig werden gerapporteerd. Het lijkt ons echter toe dat niet alleen de aard (en de frekwentie) van probleemgedrag bepalend zijn voor de ernst ervan, maar evenzeer de tijdsduur. Ons is slechts één empirisch onderzoek bekend waarin verband is gelegd tussen de duur van problematisch gedrag en de mate waarin dit een handicap vormt voor de leerling, namelijk dat van Stennet (1966). Aanhoudend probleemgedrag op de basisschool bleek samen te gaan met een steeds grotere achterstand in leerprestaties.

Onze verwachting is dat wanneer een kind zich gedurende langere tijd problematisch gedraagt dit

in het algemeen negatieve gevolgen heeft voor zijn psychosociale functioneren. Onder het psychosociale functioneren van een individu verstaan wij het psychische functioneren voorzover dit beïnvloed wordt door zijn sociale gedrag. Wij stellen ons hierbij het volgende voor: een kind dat zich gedurende langere tijd problematisch gedraagt, veroorzaakt hierdoor een aantal effecten bij degenen die dit opmerken. In de eerste plaats vestigt het extra de aandacht op zich. Men zal dus meer dan gewoon op hem gaan letten. In de tweede plaats betekent het frekwent optreden van dit problematische gedrag dat op den duur de verwachting ontstaat dat het kind voornamelijk dit gedrag zal vertonen. Men zal het kind dan al gauw een etiket gaan opdrukken. Op school dragen deze etiketten veelal het volgende opschrift: lastig, stil, druk, etc. In het algemeen betekent het opdrukken van zo'n etiket dat men zich ten opzichte van de desbetreffende personen ook zó zal gaan gedragen dat de verwachting die men erin uitdrukt bevestigd wordt. Dit is het mechanisme van de 'self-fulfilling prophecy'. In de schoolsituatie betekent dit dat niet alleen de leerling zich in zijn gedragsrepertoire is gaan beperken door steeds zijn toevlucht te nemen tot het problematische gedrag, maar evenzeer de onderwijzer. Wanneer deze situatie zich continueert, zal dit tot gevolg hebben dat de leerlingen die zich problematisch gedragen minder variaties in sociale situaties gaan ervaren dan andere leerlingen. Dit kan ertoe leiden dat zij op den duur ook een minder goed inzicht hebben in allerlei sociale situaties. De etiketten waarover wij spraken, drukken in het algemeen een negatieve waardering uit. Men kan er niet aan ontkomen dat men deze negatieve waarderingen na verloop van tijd ook aan de zich problematisch gedragende leerlingen communiceert. Omdat wij ervan uitgaan dat voor de meeste leerlingen de onderwijzer iemand is waarmee ze zich identificeren, verwachten wij dat de zich problematisch gedragende leerlingen langzamerhand deze negatieve waarderingen gaan overnemen. Dit betekent dat het beeld dat zij van zichzelf hebben negatiever zal worden dan dat van de doorsnee leerlingen. Men kan zich voorstellen dat het gedurende langere tijd negatief gewaardeerd worden door een belangrijke volwassene voor het kind een frustrerende situatie vormt. Het nare van deze situatie is nu dat het kind er weinig meer aan kan doen om deze te wijzigen. Zodra het eenmaal zover is dat het kind is geëtiketteerd, gaat de 'self-fulfilling prophecy' werken. En het is bijzonder moeilijk om aan de vaste verwachtingen van belangrijke anderen niet te voldoen. Dit zal tot gevolg hebben

dat de leerling die geëtiketteerd is ook vaste verwachtingen gaat krijgen over de schoolsituatie. Hij zal die al van tevoren als frustrerend beleven. Dit betekent dat er maar weinig hoeft te gebeuren of de leerling *voelt* zich ook gefrustreerd en handelt dienovereenkomstig. Wij verwachten daarom bij de zich langdurig problematisch gedragende leerlingen een lage frustratietolerantie aan te treffen. Tenslotte lijkt het ons niet uitgesloten dat zich langdurig problematisch gedragende leerlingen op grond van de beschreven situaties minder gemotiveerd raken om op school iets te presteren dan andere leerlingen.

Bij bovenstaande gedachtengang passen nog wel een aantal nuances. Het is natuurlijk zo dat deze redenering niet voor iedere onderwijzer opgaat. Er zijn onderwijzers die op bewonderenswaardige wijze er steeds in slagen een zich langdurig problematisch gedragende leerling juist niet te etiketteren, en daarom ook in hun gedrag ten opzichte van deze leerlingen flexibel kunnen blijven.

Ook is de schoolsituatie voor kinderen van 6-12 jaar wel een erg belangrijke situatie, maar beslist niet de enige die hun gedrag beïnvloedt. Er zijn allerlei ervaringen buiten de schoolsituatie denkbaar die op het gedrag van een zich problematisch gedragende leerling een positieve invloed kunnen uitoefenen. Anderzijds is ons echter bekend dat voor een relatief groot aantal zich op school problematisch gedragende leerlingen de thuissituatie als stress-situatie geldt en een negatieve invloed uitoefent op het gedrag op school. Bovendien wordt het gedrag van kinderen meestal vrij sterk bepaald door de onmiddellijke omgeving waarin zij verkeren.

Op grond van de eerder genoemde gedachtengang stellen wij de volgende *hypothesen*: bij leerlingen die zich op school blijken de gedragsbeoordeling van onderwijzers langdurig problematisch gedragen is, vergeleken met zich langdurig niet-problematisch gedragende leerlingen

- hypothese 1*: het inzicht in sociale situaties slechter
- hypothese 2*: het zelfbeeld negatiever
- hypothese 3*: de frustratietolerantie geringer

hypothese 4: de prestatie-motivatie geringer

hypothese 5: het aantal waarneembare negatieve aspecten van psychosociaal functioneren groter.

7. Het onderzoek

7.1 De proefpersonen

Vanuit de Vrije Universiteit is een onderzoek gedaan om de genoemde hypothesen te toetsen. Hierbij waren in totaal 132 leerlingen van tien basisscholen in het gehele land betrokken. Dit waren per klas steeds vier leerlingen, volgens toeval aangewezen in hun klassen, zoveel mogelijk steeds twee jongens en twee meisjes. Deze leerlingen waren afkomstig uit de klassen 1 t/m 5 (1972) respectievelijk 2 t/m 6 (1973). Over hen werd door hun onderwijzers in mei 1972 de Bristol Social Adjustment Guide (B.S.A.G.) ingevuld, en in mei 1973 nogmaals. Vervolgens werden de kinderen geselecteerd die behoorden tot de hoogste 10% scoorders op kluster I (antisociaal gedrag) of kluster II (zich terugtrekken uit het contact), en/of de totaalscore¹).

Wanneer nu een leerling op beide B.S.A.G.-afnames geselecteerd werd, werd hij gerekend tot de leerlingen die zich langdurig problematisch gedragen. De in de definitie van problematisch gedrag genoemde langere duur bestrijkt hier dus een heel jaar!

Het bleek dat er zich elf leerlingen langdurig problematisch gedroegen, d.w.z. 8,3% van de gehele groep leerlingen. Ons is al bekend (Meijer en en Ronner 1972) dat het eenmalig vertonen van gedragsproblemen vooral voorkomt bij leerlingen uit de lagere sociaal-ekonomische milieus die thuis in een stress-situatie moeten leven en/of op school moeite hebben met het leren. Wat bepaalt nu of deze leerlingen ook in een volgende klas duidelijke gedragsproblemen vertonen? Wij hebben dit nagegaan door de leerlingen die alleen in 1972 probleemgedrag vertoonden te vergelijken met de leerlingen die zowel in 1972 als 1973 gedragsproblemen vertoonden. Men zie Tabel 6.

Tabel 6. Vergelijking van leerlingen die zich alleen in 1972 problematisch gedroegen met leerlingen die zich daarnaast in 1973 problematisch gedroegen.

	sexe		klas in 1973								arbeidersmilieu	stress thuis	leerproblemen	gedragsprobleem in 1972	
	j	m	1	2	3	4	5	6	ant.	terugg.				beide	
alleen in 1972: n = 12	10	2	0	2	3	2	2	3	9	5	6	9	2	1	
ook in 1973: n = 11	4	7	1	1	2	2	1	4	10	8	6	4	5	2	

Het blijkt nu dat leerlingen met langdurige gedragsproblemen zich onderscheiden van leerlingen met eenmalige gedragsproblemen wat betreft sexe en aard van de gedragsproblemen. Zeven van de negen meisjes continueren hun probleemgedrag, tegen slechts vier van de veertien jongens. Ook blijken bij de zich eenmalig problematisch gedragende leerlingen er negen zich antisociaal te gedragen (waarvan 8 jongens), terwijl bij de leerlingen met langdurig probleemgedrag dit er slechts vier zijn. Anderzijds komt teruggetrokkenheid slechts twee keer voor bij de leerlingen met eenmalig probleemgedrag. We kunnen de leerling met *eenmalig* probleemgedrag dus typeren als een jongen uit een werkmilieu met een stress-situatie thuis en/of leerproblemen op school die zich antisociaal gedraagt. De leerling met *langdurig* probleemgedrag is te typeren als een meisje uit een werkmilieu met een stress-situatie thuis en/of leerproblemen op school dat zich terugtrekt uit de contacten of zich antisociaal gedraagt (zie ook Tabel 7). Het verschil is dus vooral gelegen in de sexe der leerlingen en het soort gedrag dat deze vertonen. In principe zou men dit verschil op twee manieren kunnen verklaren: via de wisseling der leerkracht die het kind beoordeelt, en via de tijdsduur die tussen de twee beoordelingen ligt. De eerste verklaringswijze houdt in dat de beoordeling van antisociaal gedrag bij jongens tamelijk onderwijzergebonden is, en de beoordeling van probleemgedrag bij meisjes veel minder. De tweede verklaringswijze houdt in dat de beoordeling van antisociaal gedrag bij jongens tamelijk situatiespecifiek is, en de beoordeling van probleemgedrag bij meisjes veel minder. Beide visies zijn trouwens wel te verenigen: het is heel goed mogelijk dat antisociaal jongensgedrag veranderlijker is in de tijd dan meisjesgedrag en tegelijkertijd ook moeilijker te beoordelen. Het lijkt ons namelijk niet onmogelijk dat het gedrag van jongens inderdaad veranderlijker is dan dat van meisjes. Jongens blijken in lichamelijke rijping nu eenmaal een achterstand te vertonen ten opzichte van meisjes, en het gedrag van kinderen wordt medebepaald door het rijpingsniveau van het organisme.

Daarnaast lijkt het ons niet onmogelijk dat antisociaal gedrag bij jongens moeilijker te onderscheiden is van de kulturele verwachting rond jongensgedrag (stoer, 'mannelijk' etc.) dan het zich terugtrekken uit de contacten of antisociaal gedrag te onderscheiden is van de kulturele verwachting rond meisjesgedrag (vriendelijk, afwachtend).

Van de genoemde elf leerlingen met langdurig problematisch gedrag zijn er negen individueel

onderzocht. (Eén leerling bleek merkwaardigerwijs niet meer te achterhalen; de andere niet-onderzochte leerling verbleef ten tijde van het onderzoek in een ziekenhuis.) Ook zijn er negen controleleerlingen onderzocht. Deze leerlingen verschilden van de leerlingen met langdurig probleemgedrag doordat ze in twee klassen juist geen enkel probleemgedrag vertoonden volgens de B.S.A.G.-normen. Ze werden op een aantal andere kenmerken echter zoveel mogelijk gelijk gemaakt. Deze kenmerken waren: zittenblijven in de afgelopen twee jaren, de sexe, de schoolklas, het sociaal-economische milieu van de ouders, leerproblemen op school, en een stress-situatie thuis. De matching verliep in de genoemde volgorde. Het bleek mogelijk voor acht van de negen leerlingen met langdurig probleemgedrag een controleleerling te vinden die niet was blijven zitten, van dezelfde sexe, dezelfde schoolklas en afkomstig uit hetzelfde milieu. Ten aanzien van leerproblemen en een stress-situatie thuis verliep de matching echter minder goed, omdat de groep van 132 leerlingen voor een verdere differentiatie te beperkt bleek te zijn. Men zie Tabel 7.

Eventuele verschillen die gevonden worden tussen de acht paren onderzochte kinderen kunnen dus niet toegeschreven worden aan de sexe, de leeftijd of het socio-ekonomische milieu waaruit de leerlingen afkomstig zijn. Wel kunnen de resultaten van vergelijking tussen beide groepen kinderen nog toegeschreven worden aan het meer voorkomen van een stress-situatie thuis en misschien aan het iets meer voorkomen van leerproblemen bij de experimentele groep. Daarnaast is het niet onmogelijk dat de experimentele groep zich onderscheidt van de controlegroep door een gemiddeld iets geringere intelligentie, gezien de negatieve samenhang die men in de literatuur heeft gevonden tussen intelligentie en gedragsproblemen (Rutter c.s. 1970b, Miller 1972).

7.2 Onderzoeksmethode

Gekozen is voor de methode van het individueel onderzoek van deze leerlingen in een standaard-situatie. Omdat het niet mogelijk bleek de leerlingen uit de experimentele groep en die uit de controlegroep uit dezelfde klassen of scholen te betrekken met inachtneming van de matchingsvoorwaarden, kon de situatie in de klas niet als standardsituatie gelden. Daarom is gekozen voor het individueel testen van deze leerlingen met zoveel mogelijk gestandaardiseerde tests, en het verrichten van observaties in de testsituatie welke

op een zo eenduidig mogelijke wijze moesten worden vastgelegd.

Testafname

De tests zijn afgenomen door een vrouwelijke en een mannelijke doktoraal-student met hoofdrichting kinderpsychologie²). Beiden hadden reeds testervaring. Van tevoren werd het testprogramma door beiden geoefend, waarbij met name op de overeenstemming ten aanzien van de meer subjectieve beoordelingselementen is gelet (beoordelingscategorieën bij de Pass-Along, temperamentsbeoordeling, indruk). De indruk bestond dat ook op deze subjectieve beoordelingsaspecten een redelijke overeenstemming bereikt werd. Van groot belang voor de interpretatie der resultaten is dat beide studenten tijdens de testafname volledig onbekend waren met de status van het te testen kind (al of niet een 'probleemkind'). Doordat de auteur binnen een uur voor de testafname de hoofden der desbetreffende scholen nog eens nadrukkelijk op het belang hiervan wees, bleek deze methodologische wenselijkheid ook in de praktijk realiseerbaar te zijn. Slechts in één geval was dit niet mogelijk: een controleleerling bleek op de morgen van de testafname ziek te zijn geworden. Het schoolhoofd heeft toen in overleg met degene die de test zou afnemen een kind geselecteerd dat wat betreft de matchingsvariabelen zoveel mogelijk identiek was aan de zieke leerling. De gehele testafname duurde in de regel niet langer dan ongeveer twee uur.

Meetinstrumenten

De volgende instrumenten zijn gehanteerd om de verschillende aspecten van het psychosociale functioneren welke in de hypothesen zijn genoemd te meten:

Hypothese 1:

Voor de mate van inzicht in sociale situaties: de totaalscore op de Sociale Interpretatie Test (Vijftig-schild, Berger en Van Spaendonck, 1969).

Hypothese 2:

Voor het zelfbeeld der leerlingen: de totaalscore op een Nederlandse vertaling van de Piers-Harris Children's Self-concept Scale (Veer-Ronner, 1974).

Hypothese 3:

Voor de frustratietolerantie: het GCR % op de

Rosenzweig Picture Frustration Test (Rosenzweig 1944), alsmede observaties van frustratie-uitingen bij maken van de z.g. Pass-Along-puzzels (Alexander 1946). De observaties laten wij zwaarder wegen dan de uit de Rosenzweig verkregen gegevens, omdat de laatste een veel meer indirecte meting van frustratietolerantie opleveren.

Hypothese 4:

Voor de prestatie-motivatie: de P-schaal van de Prestatie-Motivatie Test voor kinderen van Hermans (1971)³).

Hypothese 5:

Voor de bepaling van het aantal negatieve aspecten van psychosociaal functioneren werd gelet op de volgende overwegingen:

- het desbetreffende aspect diende tamelijk zeldzaam te zijn
- het diende voor het psychosociale functioneren van kinderen duidelijk negatieve implicaties te hebben
- het diende weinig samenhang te hebben met andere negatieve aspecten van psychosociaal functioneren.

Op deze wijze werden de volgende waarnemingen beschouwd als negatief aspect van psychosociaal functioneren:

1. Een gering inzicht in sociale situaties: totaalscore op de Sociale Interpretatie Test behorende tot de laagste 20 % van de normeringsgroep, ofwel het 1e en 2e deciel.
2. Een geringe prestatie-motivatie: 1e of 2e deciel van de P-schaal der PMT-K.
3. Een zeer sterke behoefte aan goedkeuring van anderen: 9e of 10e deciel van de S.W.-schaal der PMT-K. Omdat P-schaal en S.W.-schaal nogal sterk samenhangen, werd het totaal van beide schalen hooguit als één negatief aspect gerekend.
4. Een grote negatieve faalangst: score op de F-min-schaal der PMT-K in het 9e of 10e deciel.
5. Een zeer negatief zelfbeeld: ruwe score op de vertaling van de Piers-Harris zelfbeeldlijst van Veer-Ronner van 45 of minder.
6. Een score op de dimensies GCR %, ED, OD, NP, E en I van de Rosenzweig Picture Frustration Test die duidelijk extreem is (minstens 3x zo hoog als normaal voor de leeftijd, d.w.z. een score van 300 of meer).
7. De observatie bij de Pass-Along dat het kind

duidelijk laat blijken zich gefrustreerd te voelen:
2 of meer tekenen van frustratie.

8. De observatie bij de Pass-Along dat het kind de opdracht binnen de gestelde tijdslimieten naast zich neerlegt: 1 of meer uitingen hiervan.
9. De beoordeling van de stemming bij het kind als overwegend negatief: score van 1 of 2.

7.3 Resultaten van het onderzoek

De controlegroep

Er zijn, zoals beschreven, acht paren samengesteld van leerlingen die in allerlei opzichten veel overeenkomst met elkaar hebben qua sexe, leeftijd,

Tabel 7. Vergelijking van experimentele groep en controlegroep op matchingsvariabelen en testcores/observatiecores.

Paar nr. Groep Nummer	1		2		3		4		5		6		7		8	
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
	179	50	182	23	59	99	188	73	4	...	106	29	197	194	196	47
<i>Matchingsvariabelen:</i>																
Sexe	m	m	m	m	m	m	m	m	j	j	m	m	m	m	j	j
Schoolklas 1974	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	H	M	I	T
Soc. Econ. Milieu	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Leerproblemen	ja	ja	ja	—	—	—	ja	—	—	—	—	—	ja	ja	—	—
Stress thuis	ja	—	ja	—	—	—	ja	—	ja	—	ja	—	—	ja	—	—
<i>(Sub)tests:</i>																
S.I.T.	1	3	4	4	4	5	1	9	3	6	5	3	2	1	10	7
Piers-Harris	45	55	63	46	37	42	71	53	28	46	57	60	54	65	56	59
<i>Rosenzweig:</i>																
- G.C.R. %	78	94	68	83	74	83	83	90	104	96	98	91	55	72	91	75
- E.D.	82	130	85	95	62	117	73	154	124	96	120	85	89	100	131	62
- O.D.	208	174	326	167	354	139	55	83	156	139	156	183	313	234	183	273
- N.P.	80	0	0	74	34	45	179	0	29	89	40	86	8	29	0	79
- E.	151	131	148	170	139	204	97	127	146	145	177	156	188	136	146	94
- I.	38	62	40	52	38	15	119	74	72	89	115	72	29	86	87	208
<i>P.M.T.-K:</i>																
- P.	8	2	6	2	2	1	5	6	1	2	6	10	8	7	2	6
- Fmin.	3	4	7	9	4	8	7	8	9	8	6	10	4	8	1	8
- Fplus	10	3	7	7	7	2	9	2	2	5	3	1	7	7	10	2
- S.W.	7	5	10	8	1	3	5	8	1	3	10	6	8	7	8	5
<i>Observaties:</i>																
<i>Pass-Along:</i>																
- frustratie	4	1	1	0	1	1	3	1	0	0	1	0	2	0	0	0
- opgeven	4	1	1	0	0	1	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0
Stemming	1	2	5	4	1	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5
<i>Tot. neg.:</i>																
E:	5		3		4		3		3		2		5		1	
K:		3		2		3		0		1		1		1		0

Verklaring der tekens:

Groep: E = Experimentele groep; K = Controlegroep; Sexe: m = meisje, j = jongen; Nummer: ... = plaatsvervanger voor controle-leerling; Schoolklas: H = Huishoudschool; M = Mavo; I = Individueel Technisch Onderwijs; T = Lagere Technische School. Soc. Econ. Milieu: A = Arbeidersmilieu (geschoolde en ongeschoolde arbeiders). (Sub)tests: S.I.T. = Sociale Interpretatie Test; P.M.T.-K = Prestatie-Motivatie Test voor Kinderen; Tot. neg. = Totaal aantal negatieve aspecten van psychosociaal functioneren per getest/geobserveerd kind. Cursivering in de scores: Elke cursivering verwijst naar een negatief aspect van psychosociaal functioneren (zie hyp. 5).

milieu en zo mogelijk leerproblemen en eventuele stress-situatie thuis. In één opzicht moesten deze paren echter duidelijk verschillen: in het vertonen van probleemgedrag.

Nu hebben wij hypothesen opgesteld, waarin we allerlei negatieve aspecten van het psychosociaal functioneren verwachten aan te treffen bij leerlingen die zich langdurig problematisch gedragen. Wij verwachten deze negatieve aspecten dus niet aan te treffen bij de controlegroep.

Het leek ons zinnig eerst deze verwachting te toetsen alvorens dit met de opgestelde hypothesen te doen. We hebben dit gedaan door de scores van de controlegroep te vergelijken met de gemiddelde scores en de spreidingen die ons van de verschillende tests bekend zijn⁴). Het blijkt nu dat de controlegroep op alle tests en subtests waarop dit te berekenen is een geringer spreiding vertoont dan men zou verwachten. Dit wijst erop dat deze groep een heel speciale groep kinderen is. Wat betreft de gemiddelde hoogte der scores, wijkt de controlegroep op een aantal punten af van wat we verwachtten. De groep heeft een hogere score op de negatieve faalangst-schaal en vertoont de tendens tot een lagere score op de positieve faalangst-schaal van de PMT-K. Bovendien zijn er een aantal duidelijk afwijkende scores op de Rosenzweig Picture Frustration Test. De kontrolekinderen blijken een lagere frustratietolerantie te bezitten dan we zouden verwachten van 'normale' leerlingen; ook richten deze kinderen meer agressie op de frustrerende persoon of situatie en minder op de oplossing van het probleem dan 'normale' kinderen.

Samenvattend kunnen we dus zeggen dat de controlegroep een heel speciale groep kinderen is, meer gehinderd in hun presteren door angst om te falen, en met een lagere frustratietolerantie dan we juist van deze groep zouden verwachten. Probleemloos functioneren volgens gedragsbeoordelingslijsten betekent dus niet automatisch probleemloos functioneren in psychologisch opzicht! Een aantal kinderen in de controlegroep is dan ook eerder te typeren als 'overaangepast' dan als aangepaste leerlingen.

Dit alles kan natuurlijk samenhangen met de bijzondere samenstelling van de controlegroep die noodzakelijk was om deze te matchen met de experimentele groep: alle kinderen zijn afkomstig uit een werkersmilieu, en veel van hen zijn meisjes. Wellicht hebben meisjes uit een werkersmilieu meer dan normaal een faalangst die hun prestaties hindert, en een vrij lage frustratietolerantie.

Toetsing der hypothesen⁵)

Hypothese 1 luidt: het inzicht in sociale situaties van de groep zich langdurig problematisch gedragende leerlingen is slechter dan dat van de controlegroep. Er blijkt een tendens te zijn dat de totaalscore op de Sociale Interpretatie Test bij de experimentele groep lager is dan bij de controlegroep. Duidelijk afwijkend van het toeval zijn de gegevens echter net niet. We konkluderen daarom dat er een tendens is dat de experimentele groep een geringer sociaal inzicht heeft dan de controlegroep.

Hypothese 2 luidt: het zelfbeeld van zich langdurig problematisch gedragende leerlingen is minder positief dan dat van de controleleerlingen. Het verschil in totaalscore op de vertaalde Piers-Harrislijst blijkt echter te klein te zijn om iets te betekenen. We konkluderen daarom dat er geen verschil in zelfbeeld is tussen beide groepen.

Hypothese 3 luidt: de tolerantie voor frustraties bij de zich langdurig problematisch gedragende leerlingen is geringer dan die bij de controlegroep. Frustratietolerantie meten we op twee manieren: via het GCR % van de Rosenzweig Picture Frustration Test en via de frekwentie van de geobserveerde frustratie-uitingen bij de Pass-Along-opgaven. Nu de controlegroep blijkens het GCR % een nogal lage frustratietolerantie heeft behoeft het ons niet te verwonderen dat uit de gegevens blijkt dat de experimentele groep niet een nog lagere frustratietolerantie heeft. Net als de controlegroep onderscheidt de experimentele groep zich echter wel duidelijk van de 'gemiddelde' leerling door een lagere frustratietolerantie. (Op grond van deze gegevens zou men kunnen vermoeden dat een lage frustratietolerantie bij kinderen vooral samenhangt met het afkomstig zijn uit een werkersmilieu.) De meting van frustratietolerantie via de geobserveerde uitingen hiervan tijdens de afname van de Pass-Along levert een duidelijk verschil op: bij de experimentele groep worden frustratie-uitingen duidelijk meer waargenomen dan bij de controlegroep. Vatten wij de gegevens van beide metingen samen dan lijkt de konklusie toch wel gerechtvaardigd dat de experimentele groep een geringere frustratietolerantie heeft dan de controlegroep. De meest direkte meting (kijken naar observeerbaar gedrag) levert een duidelijk verschil op.

Hypothese 4 luidt: de prestatie-motivatie van de groep zich langdurig problematisch gedragende leerlingen is geringer dan die van de controlegroep.

Er is in de scores van de P-schaal der Prestatie Motivatie Test voor Kinderen tussen de experimentele groep en de controlegroep geen enkel verschil konstateerbaar. Hypothese 4 wordt dus verworpen. We konkluderen dat er geen verschil is in prestatie-motivatie tussen experimentele groep en controlegroep.

Hypothese 5 luidt: het aantal negatieve aspecten van psychosociaal functioneren is groter bij de experimentele groep dan bij de controlegroep. Het resultaat van de statistische toetsing is dat de hypothese zeer nadrukkelijk kan worden gesteund. Bij alle kinderen die zich langdurig problematisch gedroegen bleek een groter aantal negatieve aspecten van psychosociaal functioneren aanwezig te zijn dan bij de desbetreffende controlekinderen (zie ook Tabel 7). Het gemiddelde aantal negatieve aspecten is 3,25 bij de experimentele groep en 1,38 bij de controlegroep. Bij de beschrijving van de experimentele groep en de controlegroep hebben we gesteld dat mogelijke verschillen niet alleen toegeschreven kunnen worden aan het verschil in gedrag, maar ook aan het feit dat zich in de experimentele groep meer kinderen bevinden met een stress-situatie thuis en iets meer met leerproblemen dan in de controlegroep. We hebben daarom nagegaan of de gevonden verschillen hieraan toegeschreven kunnen worden. Dit door te bezien of binnen de experimentele groep het al of niet hebben van een stress-situatie thuis respectievelijk het al of niet hebben van leerproblemen samenhangt met inzicht in sociale situaties, zelfbeeld frustratietolerantie, prestatie-motivatie en het aantal negatieve aspecten met betrekking tot psychosociaal functioneren. Dit blijkt niet het geval te zijn.

Vergelijking van de experimentele groep en 'gemiddelde' leerlingen

Omdat de controlegroep op bepaalde punten ook enigszins problematisch genoemd kan worden, leek het ons zinnig de groep leerlingen met problematisch gedrag op deze punten ook te vergelijken met de 'gemiddelde' leerling. Wij geven hier kort de uitkomsten weer⁶). De groep zich langdurig problematisch gedragende leerlingen, vergeleken met 'gemiddelde' leerlingen:

- heeft een geringere frustratietolerantie (GCR % van de Rosenzweig)
- richt agressie meer op frustrerende persoon of situatie (OD-schaal van de Rosenzweig)
- richt agressie in het algemeen meer naar buiten

(E-schaal van de Rosenzweig)

- heeft een meer optimale taakspanning (F-plus-schaal van de PMT-K)
- heeft een normale mate van negatieve faalangst (F-min-schaal van de PMT-K).

De gekonstateerde verschillen zijn niet alleen terug te voeren op een verschil in gedrag, maar evenzeer op het feit dat alle kinderen uit de experimentele groep uit een werkmilieu komen, en meer dan de helft thuis in een stress-situatie leeft.

Overige resultaten

Ten aanzien van de niet in de hypothesen genoemde subtests en observaties hebben wij nog nader onderzocht in hoeverre de experimentele groep en de controlegroep erop verschilden⁷). De groep zich langdurig problematisch gedragende leerlingen onderscheidde zich door:

- een grotere positieve faalangst te vertonen, d.w.z. een meer optimale spanning welke het presteren gunstig beïnvloedt
- een geringere negatieve faalangst te vertonen
- minder planmatig aan de oplossing van de Pass-Along-puzzels te werken
- vaker het Pass-Along-probleem op te geven binnen de tijdslimiet.

Samenvatting van de resultaten

De resultaten vatten we nu kort samen. De groep zich langdurig problematisch gedragende leerlingen onderscheidt zich van de controlegroep van leerlingen die zich langdurig niet problematisch gedroeg op de volgende punten:

1. De tendens een geringer inzicht in sociale situaties te hebben.
2. Observerbare uitingen van een geringe frustratietolerantie te tonen.
3. Een duidelijk groter aantal negatieve aspecten van psychosociaal functioneren te vertonen.

Er is tussen beide groepen geen verschil gekonstateerd in het zelfbeeld en ook niet in de prestatie-motivatie. Deze resultaten blijken niet te kunnen worden toegeschreven aan het meer voorkomen van een stress-situatie thuis of het iets meer hebben van leerproblemen bij de groep zich langdurig problematisch gedragende leerlingen.

8. *Diskussie naar aanleiding van de onderzoeksresultaten*
1. Probleemgedrag op school continueert zich vooral bij meisjes uit de arbeidersmilieus. Deze meisjes leven thuis onder een zekere druk en/of ze hebben leerproblemen op school. Het probleemgedrag dat ze vertonen is zowel teruggetrokken gedrag als antisociaal gedrag.
 2. Onze verwachting dat langdurig probleemgedrag resulteert in een slechter psychosociaal functioneren wordt in zijn algemeenheid bevestigd: het aantal aantoonbare negatieve aspecten van psychosociaal functioneren is voor iedere leerling uit de experimentele groep groter dan voor iedere controleleerling. Dit slechter functioneren heeft niets te maken met het feit dat de leerlingen uit een arbeidersmilieu afkomstig zijn, noch met hun sexe, noch met hun leeftijden. Blijkens een nadere analyse is het ook niet zo waarschijnlijk dat dit slechtere functioneren teruggevoerd kan worden op het meer voorkomen van een stresssituatie thuis bij de kinderen met langdurig probleemgedrag. Het ligt daarom voor de hand dit slechtere psychosociaal functioneren in verband te brengen met het langdurig probleemgedrag waardoor de experimentele groep zich onderscheidt van de controlegroep. Dit resultaat kon worden gevonden ondanks een zeer klein aantal proefpersonen en ondanks een onderzoeksduur per kind van slechts 2 uur. Overigens is in deze studie *niet* aangetoond dat het relatief slechte psychosociale functioneren een gevolg is van het langdurig probleemgedrag zelf, of van reacties hierop van de onderwijzer. Men zou trouwens evengoed het omgekeerde kunnen verdedigen.
 3. Het blijkt niet goed mogelijk de specifieke aspecten van het psychosociale functioneren aan te geven waarin leerlingen met langdurig probleemgedrag slechter functioneren. Wel is duidelijk dat ze een erg geringe frustratietolerantie hebben en hiervan in hun gedrag uiting geven, ook tegenover een vreemde volwassene. Bovendien is er de tendens dat ze een geringer sociaal inzicht hebben dan leerlingen zonder probleemgedrag. Beide aspecten kunnen echter in verband gebracht worden met de afkomst uit een arbeidersmilieu. Voor het overige blijken de aspecten waarin ze in psychosociaal opzicht slecht functioneren per leerling een tamelijk unieke combinatie te vormen.
 4. Belangrijk is bovendien dat er ook wel iets goeds is te zeggen over het psychosociaal functioneren van leerlingen met langdurig probleemgedrag.

Ze blijken een normale kijk op zichzelf te hebben en ook een normale motivatie om iets te presteren. Ook blijken ze een voordeel te hebben boven de meeste normale leerlingen: wanneer ze met een taak bezig zijn, is hun 'taakspanning' vrij optimaal te noemen. Ze laten zich niet door allerlei overwegingen die het resultaat negatief beïnvloeden in het bereiken ervan hinderen.

5. Verder heeft dit onderzoek ons de gelegenheid gegeven een type leerling te identificeren dat met gedragsbeoordelingslijsten als de B.S.A.G. niet te ontdekken valt: het 'overaangepaste' kind. Vooralnog is dit type slechts te ontdekken via tests zoals in dit onderzoek, of na aanmelding. Dit betekent dat overwogen moet worden genoemde gedragsbeoordelingslijsten uit te breiden met items die dit type kind goed beschrijven.
6. Een laatste discussiepunt is: wat is nu de waarde van deze resultaten? Het lijkt ons af te raden deze resultaten zo maar geldig te verklaren voor alle basisschoolleerlingen uit een arbeidersmilieu die zich langdurig problematisch gedragen. Onbekend is bijvoorbeeld gebleven wat de invloed is geweest van de specifieke scholen waarin de leerlingen uit dit onderzoek verbleven. In ieder geval zijn dit scholen geweest waarvan het hoofd niet afwijzend stond tegenover wetenschappelijk onderzoek van leerlingen, en waarvan de overige leerkrachten bereid bleken per klas per jaar ongeveer een uur te besteden aan het invullen van gedragsbeoordelingslijsten. Wel lijken ons de resultaten geldig voor een veel groter aantal zich langdurig problematisch gedragende basisschoolleerlingen uit een arbeidersmilieu dan de onderzochte acht leerlingen. De steekproef van 132 leerlingen waaruit deze acht afkomstig zijn, is immers volledig toevalsgewijs getrokken. In hoeverre het door dit onderzoek aangetoonde slechtere functioneren betekenis heeft voor het toekomstige functioneren van leerlingen met langdurig problematisch gedrag is natuurlijk niet zomaar te zeggen. De meeste ontwikkelingstheorieën gaan er vanuit dat alleen stoornissen in de vroegste ontwikkelingsfasen vrijwel onherstelbaar zijn. Het lijkt ons niet aannemelijk dat het problematische gedrag dat wij hier onderzochten terug te voeren is op zeer vroege ontwikkelingsfasen van het kind. Eerder zien wij dit problematische gedrag als functie van de onmiddellijke situatie waarin het optreedt. Wanneer het problematische gedrag echter een zekere continuïteit heeft verkregen, lijkt ons de kans steeds groter worden dat dit gedrag zich ook in de toekomst zal herhalen (op basis

van o.a. een slechter psychosociaal functioneren). Daarom lijkt ons het signaleren van leerlingen met langdurig probleemgedrag een zinvolle zaak, zeker wanneer er preventieve activiteiten op volgen. Een goed samenspel tussen onderwijzer en psycholoog achten wij voor dit laatste een onmisbare voorwaarde.

Noten

- 1 Het cluster genaamd hyperkinetiform gedrag achten wij voornamelijk te weinig gevalideerd om hyperactiviteit te kunnen meten. Daarom heeft er niet een aparte selectie van hyperactieve kinderen plaatsgevonden.
2. Een woord van waardering voor Heleen van den Bosch en Toon Vieyra is hier op zijn plaats. Dankzij hun enthousiasme en inventiviteit verliep het onderzoek probleemloos.
3. Wij hebben overwogen om ook een observatiegegeven bij de Pass-Along puzzels te beschouwen als een aanwijzing voor een geringe prestatie-motivatie, namelijk het demonstratief niet doorgaan met te proberen een puzzel binnen de gestelde tijdslimiet op te lossen. Om de volgende reden hebben wij dit niet gedaan: De controlegroep onderscheidt zich zowel van de experimentele groep als van de 'gemiddelde' leerlingen door een grote angst om te falen. Dit betekent dat kinderen in de controlegroep koste wat het kost door zullen gaan met te proberen de puzzels op te lossen - zeker binnen de toch niet zo lange tijdsduur van maximaal 3 minuten per opgave. Door het op te geven zou immers het zo gevreesde falen werkelijkheid worden. Het vaker opgeven van de puzzel door de experimentele groep zou dan geen goede maat zijn voor een slechtere prestatie-motivatie bij deze groep, maar eerder wijzen op een minder grote negatieve faalangst.
4. Alle toetsen op verschillen in gemiddelde scores zijn uitgevoerd met de toets van Wilcoxon voor ongerelateerde steekproeven, alle toetsen op verschillen in spreidingen der scores met de F-toets. Er werd tweezijdig getoetst of de kritieke waarde van de toetsingsgrootte, behorende bij een toevalskans van 5 op 100, werd overschreden. Men zie Siegel (1956).
5. Toetsing der hypothesen is uitgevoerd met de toets van Wilcoxon voor gerelateerde steekproeven. Er werd eenzijdig getoetst of de kritieke waarde van de toetsingsgrootte, behorende bij een toevalskans van 5 op 100, werd overschreden. Men zie Siegel (1956).
6. Er werd getoetst als in noot 4 beschreven.
7. Er werd getoetst als in noot 5 beschreven.

Literatuur

- Alexander, W. P., *A Performance scale for the measurement of practical ability*. National Foundation for Educational Research in England and Wales, London, 1946.
- Anderson, J. E., The prediction of adjustment over time. In: Iscoe, I. and Stevenson, H. (Eds): *Personality development in children*. University of Texas Press, Austin, U.S.A., 1960.
- Caplan, P. J., The role of classroom conduct in the promotion and retention of elementary school children, *The Journal of Experimental Education*, 1973 (41).
- Chazan, M. and Jackson, S. Behaviour problems in the infant school: changes over two years, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1974 (15) 33-46.
- Conger, J. J. and Miller, W. C., *Personality, Social Class and Delinquency*, Wiley, New York, 1966.
- Dekker-Jansen, E., *Enkele aspecten van de B.S.A.G.*, Doktoraal skriptie Vrije Universiteit, Amsterdam, 1972.
- Erikson, E. H., *Het kind en de samenleving*, Aula-pocket, Het Spectrum, Utrecht, 1971.
- Eysenring, A. I., *Godsdienstpedagogische opgaven in de prepuberteit*, Meinema, Delft, 1971.
- Havighurst, R. J., Bowman, P. H., Liddle, G. P., Matthews, C. V. and Pierce, J. V., *Growing-up in River City*. Wiley, New York, 1962.
- Hermans, H. J. M., *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs*. Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1971.
- Huffman, P. W., and Wenig, P. W., *Prodromal behavior patterns in mental illness*. Department of Public Welfare, State of Illinois, U.S.A., 1954.
- Klijn, W. J. L., *Gedragsproblemen bij moeilijk opvoedbare jongens*, Doktoraal skriptie Rijksuniversiteit Utrecht, Instituut voor Ontwikkelingspsychologie, 1972.
- Laufer, M. W., Cerebral dysfunction and behavior disorders in adolescents, *American Journal of Orthopsychiatry*, 1962 (32) 501-506.
- Love, E. and Kaswan, *Appendix B: Development and standardization of instruments* (niet gepubliceerd, aanwezig bij auteur).
- Marston, N., and Stott, D. H., Inconsequence as a primary type of behaviour disturbance in children, *British Journal of Educational Psychology*, 1970 (40) 15-20.
- Meijer, R. W. J., *Onderwijzersvariantie in de B.S.A.G.*, Doktoraal skriptie Vrije Universiteit, Amsterdam, 1971.

- Meijer, R. W. J., *Intern B.S.A.G.-rapport nr. 10*, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1974.
- Meijer, R. W. J. en Ronner, Y. M., *Intern B.S.A.G.-rapport nr. 6*, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1972 (a).
- Meijer, R. W. J. en Ronner, Y. M., *Intern B.S.A.G.-rapport nr. 7*, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1972 (b).
- Meijer, R. W. J. en Veer-Ronner, Y. M., *Intern B.S.A.G.-rapport nr. 9*, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1973.
- Menkes, M. M., Rowe, J. S. and Menkes, J. H., A twenty-five year follow-up study on the hyperkinetic child with minimal brain dysfunction. *Pediatrics*, 1967 (39), 393-399.
- 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.
- Minde, K., Lewin, D., Weiss, G., Laviguer, H., Douglas, V. and Sykes, E., The hyperactive child in elementary school: a 5 year, controlled, follow up, *Exceptional Children*, 1971, (38) 215-221.
- Mulligan, G., Douglas, J. W. D., Hammond, W. A. and Tizard, J., Delinquency and symptoms of maladjustment: the findings of a longitudinal study, *Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 1963 (56) 1083-1088.
- Mungra, G., *Exploratief onderzoek naar de gedragsbeoordeling van een groep Surinaamse en Nederlandse leerlingen met de Bristol Social Adjustment Guide (B.S.A.G.) in de Bijlmermeer*. Doktoraal werkstuk, Universiteit van Amsterdam, Psychologisch Laboratorium, afdeling ontwikkelingspsychologie, 1973.
- Nederlands Instituut voor Psychologen, *Documentatie van Tests en Testresearch*, Amsterdam, 1964.
- Phillips, B. N., Problem behavior in the elementary school, *Child Development*, 1968, 895-903.
- Piaget, J., *The origins of intelligence in children*. New York International Universities Press, 1952.
- Piers, E. V. and Harris, D. B., *Manual for the Piers-Harris children's self-concept scale*. Counselor Recordings and Tests, Nashville, Tennessee, 37212, 1969.
- Peterson, D. R., Behavior problems of middle childhood *Journal of Consulting Psychology*, 1961 (25) 205-209.
- Pritchard, M. and Graham, P., An investigation of a group of patients who have attended both the child and the adult departments of the same psychiatric hospital, *British Journal of Psychiatry*, 1966 (112) 603-612.
- Robins, L. N., Follow-up studies investigating childhood disorders, in: Hare, E. H. and Wing, J. K. (Eds): *Psychiatric epidemiology, Proceedings of the international symposium at Aberdeen University, 22-25 July 1969*. Oxford University Press, London, 1970.
- Robins, L. N., *Deviant Children Grown Up*, Williams and Wilkins, Baltimore, 1966.
- Rosenzweig, S., An outline of frustration theory, in: Hunt, J. Mc. V., *Personality and the behaviour disorders, vol. I*, Ronald Press Company, New York, 1944.
- 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 childrens behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1967 (8) 1-11.
- Rutter, M., *Discussion* volgend op artikel van Robins (1970), 1970 (a).
- Rutter, M., Tizard, J. and Whitmore, K., *Education, health and behaviour*, Longman, London, 1970 (b).
- Shepherd, M., Oppenheim, B. and Mitchell, S., *Childhood behaviour and mental health*. University of London Press, London, 1971.
- Siegel, S., *Non-parametric statistics for the behavioral sciences*. McGraw Hill/Kogakusha, Tokio, 1956.
- Spivack, G. and Swift, M., *Devereux Elementary School Behavior Rating Scale*. The Devereux Foundation, Devon, Pennsylvania, 1967.
- Stennett, R. G., Emotional handicap in the elementary years: phase or disease? *American Journal of Orthopsychiatry*, 1966 (36) 444-449.
- Stott, D. H., *The Social Adjustment of Children (Manual of the Bristol Social Adjustment Guides)*, 4th ed., University of London Press, London, 1971.
- Stott, D. H. and Wilson, D. M., The prediction of early adult criminality from school-age behaviour, *International Journal of Social Psychiatry*, 1968 (14) 5-8.
- Thomas, A., Chess, S. and Birch, H. G., *Temperament and behavior disorders in children*. University of London Press, London, 1968.
- U.S. Department of Health, Education and Welfare, *Behavior Patterns of Children in School*. Publication No. (HSM) 72-1042, Rockville, Md, U.S.A., 1972.
- Veer-Ronner, Y. M., *Het zelfbeeld van het onaangepaste kind*, Doktoraal skriptie, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1974.
- Vijftigschild, W., Berger, H. J. Chr. en Van Spaendonck, J. A. S., *De Sociale Interpretatie Test*, Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1969.
- Weiss, G., Minde, K., Werry, J. S., Douglas, B. and Nemeth, E., Studies on the hyperactive child, *Archives of General Psychiatry*, 1971 (24) 409-414.
- Werry, J. S. and Quay, H. C., The prevalence of behavior symptoms in younger elementary school children, *American Journal of Orthopsychiatry*, 1971 (41) 136-143.
- Wilde, G. J. S., *Neurotische labiliteit, gemeten volgens de vragenlijstmethode*. Van Rossen, Amsterdam, 1972.
- Wit, J. de en Bakker, D. J., Leesstoornissen, in: de Wit, J. e.a.: *Psychologen over het kind, deel II*, Wolters/Noordhoff, Groningen, 1971.
- Zandstra, J., *Intern B.S.A.G.-rapport nr. 4*. Vrije Universiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, pedologie en speciale pedagogiek, Amsterdam, 1970.